

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE ODONTOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ODONTOLOGIA**

Flávio Narciso Carvalho

**Utilização dos ciclos 2010-2019 do Exame Nacional de Desempenho dos
Estudantes como ferramenta de verificação do desenvolvimento de
competências nos estudantes de Odontologia: Análise do perfil de formação dos
odontólogos brasileiros**

Juiz de Fora
2024

Flávio Narciso Carvalho

**Utilização dos ciclos 2010-2019 do Exame Nacional de Desempenho dos
Estudantes como ferramenta de verificação do desenvolvimento de
competências nos estudantes de Odontologia: Análise do perfil de formação dos
odontólogos brasileiros**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Clínica Odontológica da Faculdade de Odontologia da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Odontologia. Área de concentração: Clínica Odontológica

Orientador: Dr. Antônio Márcio Resende do Carmo

Juiz de Fora

2024

Carvalho, Flávio Narciso .

Utilização dos ciclos 2010-2019 do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes como ferramenta de verificação do desenvolvimento de competências nos estudantes de odontologia : Análise do perfil de formação dos odontólogos brasileiros / Flávio Narciso Carvalho. -- 2024.

118 p.

Orientador: Antônio Márcio Resende do Carmo

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Odontologia. Programa de Pós-Graduação em Clínica Odontológica, 2024.

1. Educação em Odontologia. 2. Educação Baseada em Competências. 3. Avaliação Educacional. I. do Carmo, Antônio Márcio Resende, orient. II. Título.

Flávio Narciso Carvalho

Utilização dos ciclos 2010-2019 do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes como ferramenta da verificação do desenvolvimento de competências nos estudantes de Odontologia: análise do perfil de formação dos odontólogos brasileiros

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Odontologia da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Odontologia. Área de concentração: Clínica Odontológica.

Aprovada em 24 de novembro de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Antônio Márcio Resende do Carmo - Orientador e Presidente da Banca

Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF

Prof. Dr. Marcio José da Silva Campos

Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF

Prof. Dr. André Luiz Barbosa Machado

Faculdade Soberana - Petrolina-PE

Dra. Letícia Ladeira Bonato

Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF

Prof. Dr. André Guimarães Machado

Faculdade Soberana - Petrolina-PE

Juiz de Fora, 27/10/2023.



Documento assinado eletronicamente por **Antonio Marcio Resende do Carmo, Professor(a)**, em 24/11/2023, às 13:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marcio Jose da Silva Campos, Diretor(a)**, em 24/11/2023, às 13:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Letícia Ladeira Bonato, Técnico Administrativo em Educação**, em 24/11/2023, às 14:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **André Luiz Barbosa Machado, Usuário Externo**, em 24/11/2023, às 14:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **André Guimarães Machado, Usuário Externo**, em 24/11/2023, às 14:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **1549617** e o código CRC **EDD10A2E**.

AGRADECIMENTOS

Agradeço do fundo do meu coração a todos que tornaram possível a conclusão desta jornada de pesquisa e aprendizado, representada pela minha tese de doutorado. Esta conquista não teria sido alcançada sem o apoio e a colaboração de muitas pessoas, e é com imensa gratidão que expresso meus sentimentos neste momento tão significativo.

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer ao meu orientador, Prof. Antônio Márcio, pelo apoio constante, orientação sábia e confiança em meu trabalho. Sua experiência e conhecimento foram fundamentais para o desenvolvimento deste projeto, e estou profundamente grato por sua dedicação. Aos membros da banca examinadora, agradeço por dedicarem seu tempo e expertise na avaliação deste trabalho. Suas contribuições e feedbacks foram cruciais para a qualidade final da minha tese. Quero estender meus agradecimentos a todos os professores, colegas e amigos que de alguma forma apoiaram e encorajaram minha pesquisa. Suas discussões, insights e apoio moral foram inestimáveis e fizeram toda a diferença.

Minha família desempenhou um papel fundamental em minha jornada acadêmica, e gostaria de expressar minha profunda gratidão por seu constante incentivo, compreensão e amor incondicional. Aos amigos que caminharam ao meu lado durante esses anos de estudo, agradeço por compartilharem essa jornada comigo e por serem fontes de inspiração e diversão. Por fim, quero dedicar este trabalho à memória daqueles que não puderam estar aqui para testemunhar este momento, mas que foram parte importante da minha vida e da minha jornada acadêmica. A conclusão desta tese de doutorado representa não apenas uma realização pessoal, mas também um marco importante em minha trajetória acadêmica e profissional. Estou extremamente grato a todos que contribuíram para tornar isso possível.

Muito obrigado a todos

RESUMO

As profundas mudanças no mundo do trabalho trouxeram novos desafios à educação. Portanto, as escolas também precisam mudar. É necessário considerar o objetivo final de cada plano de ensino e avaliar se o aluno atingiu esse objetivo. Considerando a realidade metodológica do ensino da Odontologia, onde se tem muitas instituições aplicando o modelo de ensino tradicional e na outra ponta os órgãos reguladores aplicando avaliações que mensuram o desenvolvimento de competências, faz necessário verificar as competências mais desenvolvidas pelos estudantes de Odontologia durante a graduação em todas as regiões do país nos últimos dez anos e se existe diferença entre instituições públicas e privadas. Para o desenvolvimento deste estudo foi necessária uma base considerável. Foram utilizados os microdados do Enade disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), dados do censo educacional e informações institucionais constates no e-MEC e nos sites institucionais. Foram também utilizados relatórios síntese de cada instituição e cada um dos ciclos do exame compreendidos no período estudado. Para avaliação das competências, foi criado um sistema de classificação das questões objetivas das provas dos exames, onde as mesmas foram classificadas conforme as competências avaliadas e a área da Odontologia que se refere. Os dados foram submetidos a análise estatística e os resultados parciais demonstraram a comparação dos percentuais de acertos em TODAS as IES (Públicas e Privadas) resultou no p-valor = 0.0730 (não significante), sinalizando não existir real diferença de acertos e desenvolvimento das Competências entre IES públicas e privadas. Podemos observar também que houve evolução nas médias de aproveitamento em todas as regiões entre 2010 e 2019 com uma maior evolução na região norte, chegando a ser a região com maior média de desenvolvimento de competências gerais e se aproximando das demais regiões no desenvolvimento de competências específicas.

Palavras-chave: Educação em Odontologia, Educação Baseada em Competências, Avaliação Educacional.

ABSTRACT

The profound changes in the world of work brought new challenges to education. Therefore, schools also need to change. It is necessary to consider the final objective of each teaching plan and assess whether the student has achieved this objective. Considering the methodological reality of dentistry teaching, where there are many institutions applying the traditional teaching model and at the other end the regulatory bodies applying assessments that measure the development of skills, it is necessary to verify the skills most developed by dentistry students during graduation in all regions of the country in the last ten years and whether there is a difference between public and private institutions. For the development of this study a considerable base was needed. Enade microdata provided by the National Institute of Educational Studies and Research Anísio Teixeira (INEP), data from the educational census and institutional information contained in e-MEC and institutional websites were used. Summary reports of each institution and each of the examination cycles included in the studied period were also used. For the assessment of competences, a classification system was created for the objective questions of the exams, where they were classified according to the evaluated competences and the area of Dentistry to which they refer. The data were subjected to statistical analysis and the results showed the comparison of the percentages of correct answers in ALL HEIs (Public and Private) resulted in p -value = 0.0730 (not significant), therefore, there is no real difference in correct answers and development of Skills between public and private HEIs. We can also observe that there was an evolution in the averages of achievement in all regions between 2010 and 2019 with a greater evolution in the north region, becoming the region with the highest average of development of general competences and approaching the other regions in the development of specific competences.

Keywords: Dental Education, Competency-Based Education, Educational Assessment

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1: Critérios de análise dos respectivos indicadores por dimensão	43
Quadro 2: Exemplo da planilha com dados institucionais e as porcentagens de acerto.....	44
Quadro 3: Instituições públicas e privadas participantes do ENADE.....	71
Quadro 4: Instituições públicas participantes do ENADE.....	71
Quadro 5: Instituições privadas que participantes do ENADE.....	72
Quadro 6: Competências Gerais.....	75
Quadro 7: Competências Específicas.....	76

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Competências Gerais, IES Públicas, ano 2010	78
Tabela 2: Competências Gerais, IES Privadas, ano 2010	79
Tabela 3: Competências Específicas, IES Públicas, ano 2010	79
Tabela 4: Competências Específicas, IES Privadas, ano 2010	80
Tabela 5: Competências Gerais, IES Públicas, ano 2013.	81
Tabela 6: Competências Gerais, IES Privadas, ano 2013	81
Tabela 7: Competências Específicas, IES Públicas, ano 2013	82
Tabela 8: Competências Específicas, IES Privadas, ano 2013	83
Tabela 9: Competências Gerais, IES Públicas, ano 2016	84
Tabela 10: Competências Gerais, IES Privadas, ano 2016	84
Tabela 11: Competências Específicas, IES Públicas, ano 2016	85
Tabela 12: Competências Específicas, IES Privadas, ano 2016	86
Tabela 13: Competências Gerais, IES Públicas, ano 2019	86
Tabela 14: Competências Gerais, IES Privadas, ano 2019	87
Tabela 15: Competências Específicas, IES Públicas, ano 2019	87
Tabela 16: Competências Específicas, IES Privadas, ano 2019	88
Tabela 17: Avaliação das Competências Gerais no ano 2010.....	89
Tabela 18: Avaliação das Competências Gerais no ano 2013.....	89
Tabela 19: Avaliação das Competências Gerais no ano 2016.....	90
Tabela 20: Avaliação das Competências Gerais no ano 2019.....	90
Tabela 21: Avaliação das Competências Específicas no ano 2010.....	91
Tabela 22: Avaliação das Competências Específicas no ano 2013.....	91
Tabela 23: Avaliação das Competências Específicas no ano 2016.....	92
Tabela 24: Avaliação das Competências Específicas no ano 2019.....	93
Tabela 25: Avaliação das Competências Gerais das IES Privadas e Públicas. Brasil, ano 2010.....	93
Tabela 26: Avaliação das Competências Gerais das IES Privadas e Públicas. Brasil, ano 2013.....	94
Tabela 27: Avaliação das Competências Gerais das IES Privadas e Públicas. Brasil, ano 2016.....	95
Tabela 28: Avaliação das Competências Gerais das IES Privadas e Públicas. Brasil, ano 2019.....	96

Tabela 29: Avaliação das Competências Específicas das IES Privadas e Públicas. Brasil, ano 2010.....	96
Tabela 30: Avaliação das Competências Específicas das IES Privadas e Públicas. Brasil, ano 2013.....	97
Tabela 31: Avaliação das Competências Específicas das IES Privadas e Públicas. Brasil, ano 2016.....	97
Tabela 32: Avaliação das Competências Específicas das IES Privadas e Públicas. Brasil, ano 2019.....	97

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas

AI - Avaliação Institucional

ANDIFES - Associação Nacional dos Diretores de Universidades Federais

BASis - Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEA - Comissão Especial de Avaliação

CES - Câmara de Ensino Superior

CF - Constituição Federal

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CONAES - Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior

CONAPES - Comissão Nacional de Avaliação e Desenvolvimento do Ensino Superior

CONAV - Comissão Nacional de Liderança e Avaliação

CPA - Comissão Própria de Avaliação

CPC – Conceito Preliminar de Curso

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

DP - Desvio Padrão

ENADE - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

ENC - Exame Nacional de Curso

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FHC - Fernando Henrique Cardoso

FINEP - Financiadora de Estudos e Projetos

IACG - Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDES - Índice de Desenvolvimento da Educação Superior

IES - Instituição de Ensino Superior

IF - Instituto Federal

IFES - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

IGC - Índice Geral de Curso

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INMETRO - Instituto Nacional de Metrologia, Normalização e Qualidade Industrial

ISO - International Organization for Standardization

JUSE - Sindicato dos Cientistas e Engenheiros do Japão

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC - Ministério da Educação

MPE - Ministério Público Estadual

PAIUB - Programa de Avaliação Institucional

PBL - Aprendizado baseado em problemas

PDE - Plano de Desenvolvimento Educacional

PPC - Projeto Pedagógico de Curso

PPP - Projeto Político Pedagógico

PPS - Prática Profissional Supervisionada

PROUNI - Programa Universidade para Todos

PV - Prova

SEED - Secretaria de Educação a Distância

SEMTEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SERES - Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior

SES - Secretaria de Educação Superior

SESU - Secretaria de Educação Superior

SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SUS - Sistema Único de Saúde

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

TI - Tempo integral

TIC - Tecnologias de informação e comunicação

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UFPB - Universidade Federal da Paraíba

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UnB - Universidade de Brasília

USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	REFERÊNCIAL TEÓRICO	18
2.1	A AVALIAÇÃO E A EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	18
2.1.1	A avaliação: uma breve análise do campo conceitual e teórico.....	18
2.1.1.1	<i>Conceitos de qualidade e sua relação com a avaliação.....</i>	<i>20</i>
2.2	O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL....	27
2.2.1	Histórico da avaliação da educação superior no Brasil: marcos legais e referenciais de qualidade.....	27
2.2.2	Estrutura e organização do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).....	36
2.2.3	Regulação do poder público e avaliação do Sinaes.....	40
2.2.4	As concepções e critérios da qualidade do Sinaes.....	42
2.2.5	O EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DOS ESTUDANTES (ENADE)	46
2.2.6	A Avaliação dos Cursos de Graduação.....	50
2.3	CONCEPÇÃO DE HABILIDADES E COMPETÊNCIAS E SUA RELAÇÃO COM O MUNDO DO TRABALHO.....	52
2.3.1	Habilidades e Competências.....	52
2.3.2	Desenvolvimento de habilidades e competências no ensino superior.....	55
2.3.3	Hard Skills vs. Soft Skills.....	57
2.3.4	Inserção no mercado de trabalho.....	58
2.4	DETERMINANTES DO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS EM ESTUDANTES DA ÁREA DA SAÚDE.....	59
2.4.1	Ensino por competências.....	59
2.4.2	Prós e Contras da Aprendizagem Baseada em Competências.....	61
2.4.3	Ensino por competências e a formação profissional na área de saúde.....	62
2.4.4	Ensino por competências em odontologia.....	64
3	PROPOSIÇÃO	69
4	METODOLOGIA	70

4.1	CONTEXTO DO ESTUDO.....	70
4.2	POPULAÇÃO	70
4.3	MÉTODOS DE PESQUISA.....	73
4.3.1	Identificar, por ciclo e no período, carências no desenvolvimento de competências dos estudantes de Odontologia.....	76
4.4	ANÁLISE DOS DADOS.....	77
5	RESULTADOS PARCIAIS	78
5.1	DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SEGUNDO OS RESULTADOS DO ENADE ENTRE 2010 E 2019.....	78
5.1.1	Comparação entre regiões para IES públicas e para as privadas ao longo do período.....	78
6	DISCUSSÃO.....	99
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
	REFERÊNCIAS.....	106
	APÊNDICE A – Relatórios Síntese ENADE.....	118
	APÊNDICE B – Microdados do ENADE.....	118
	APÊNDICE C – Microdados do Censo da Educação Superior.....	118
	ANEXO A – Tabela Competências avaliadas ENADE 2010.....	118
	ANEXO B – Tabela Competências avaliadas ENADE 2013.....	118
	ANEXO C – Tabela Competências avaliadas ENADE 2016.....	118
	ANEXO D – Tabela Competências avaliadas ENADE 2019.....	118
	ANEXO E – Tabelas com percentuais de acerto por questão.....	118

1 INTRODUÇÃO

As profundas mudanças no mundo do trabalho trouxeram novos desafios à educação. Para muitas pessoas, esta é uma crise no processo de civilização, uma vez que ocorrem mudanças na economia social, na ética e na política, na cultura e na educação. Desta forma, surge a necessidade de mudanças também na esfera escolar. Para esse estudo considerou-se o objetivo final de cada plano de ensino e a avaliação final dos alunos, analisando-se, por fim, se aluno atingiu esse objetivo. Portanto, se uma meta de ensino não foi alcançada, educadores e escolas podem considerar outras maneiras de atingir o fim.

Atualmente, a ênfase nas habilidades adquiridas no ensino superior tem se tornado o ponto central das conversas relacionadas à preparação dos futuros profissionais em diversas áreas. Isso é impulsionado pelas mudanças sociais e econômicas que afetam as interações entre as pessoas e as demandas do mercado de trabalho (Ambrósio, 2015; Silva et al., 2017). Nesse contexto, a formação de competências se destaca como uma área especializada, abordando as várias maneiras de adquirir conhecimento. Perrenoud (2002) definiu competência como a capacidade de compreender a situação em que se está e reagir de forma apropriada.

De acordo com Nogueira & Muniz (2017), as competências conferem poder àqueles que as possuem, com suas características específicas moldadas pela função que estão desempenhando no momento. No entanto, essa abordagem é criticada em parte por emitir julgamentos de valor sobre situações que estão além do controle do indivíduo.

Por outro lado, Rego et al. (2017) argumentam que a formação de competências implica na posse de habilidades que permitem resolver questões do cotidiano usando conhecimentos adquiridos em experiências passadas. Isso sugere que as competências são desenvolvidas por meio da prática.

Nesse contexto, Perrenoud (2002) compartilha a ideia de que as competências são desenvolvidas por meio de "situações-problema" que desafiam o indivíduo ou estudante a encontrar soluções por meio da reflexão e do trabalho em equipe. Isso permite que eles construam seu próprio conhecimento resolutivo, com ou sem orientação de mentores. Perrenoud (1999), em seu trabalho "Construir competências desde a escola", conecta competências ao conceito de "saber-fazer", levando os

educadores a refletirem sobre as ideias apresentadas pelos autores anteriores sobre formação prática. No entanto, ele também alertou que a formação de competências não pode ser reduzida apenas ao "saber-fazer", pois sua concepção é mais abrangente e complexa, envolvendo teoria, cientificidade, conhecimento prévio e uma variedade de elementos interconectados

Na Odontologia, o tema vem sendo discutido há algumas décadas, mas o que se observa na realidade são escolas que seguem apegadas a modelos e metodologias tradicionais de ensino. Na outra ponta tem-se o sistema de avaliação do ensino superior representado pelo Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES) que busca executar uma avaliação baseada em habilidades e competências, algumas vezes não coincidentes com as diretrizes dos cursos superiores, e em muitos casos com uma forma distinta da metodologia de ensino a qual aquele aluno foi exposto. O sistema de avaliação do ensino superior que se observa hoje é fruto de uma grande evolução do processo educacional brasileiro que passou por diversas fases e períodos, e vale ressaltar que muitas vezes não acompanhado pelas instituições de ensino superior (IES).

A avaliação do desempenho dos egressos é realizada por meio do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), com o objetivo de avaliar o desempenho dos alunos em relação ao plano de estudos incluído em seus currículos. Avaliar sua trajetória, sua capacidade de adaptação às necessidades decorrentes do desenvolvimento do conhecimento e sua capacidade de compreender questões fora da profissão que se relacionam com a realidade do Brasil e do mundo, bem como com outras áreas do conhecimento. Consequentemente o exame representa uma forma de avaliar as instituições de ensino superior do sistema federal de ensino. O ENADE, centrando-se em endereços curriculares comuns, ignora as especificidades regionais no espírito da didática relativa, as condições específicas de trabalho de cada instituição, a escolha de instituições autônomas e legítimas para dar especial atenção aos cursos, missão e objetivos educacionais prioritários de cada instituição, autonomia pedagógica e diversidade de conceitos.

Muito se discute sobre o ENADE como uma ferramenta de avaliação na educação atual e os desafios no desenvolvimento de habilidades no ensino superior. Destaca a importância de alinhar a avaliação com a construção de competências baseadas nos quatro pilares da educação. A formação de competências segundo Perrenoud e os quatro pilares de Delors são fundamentais para uma sociedade

contemporânea engajada. Isso ressalta a necessidade de métodos de avaliação eficazes, como o ENADE (Pissaia, 2018).

Considerando o exposto e a realidade metodológica do ensino da Odontologia, onde se tem um grande número de instituições aplicando o modelo de ensino tradicional e na outra ponta os órgãos reguladores aplicando avaliações que mensuram o desenvolvimento de competências, faz-se necessário verificar as competências mais desenvolvidas pelos estudantes de Odontologia durante a graduação em todas as regiões do país, para se desenhar o perfil por competências do cirurgião dentista brasileiro. Esse diagnóstico é relevante para esclarecer o processo de desenvolvimento de competências e a preparação do nosso egresso para enfrentar o mundo do trabalho. Além deste diagnóstico, a análise desses dados serve também para orientar quais caminhos seguir no planejamento curricular a partir do conhecimento das fragilidades e dos possíveis fatores envolvidos no processo de formação.

Portanto, este estudo centra-se em utilizar o exame do ENADE como ferramenta para verificação do desenvolvimento de competências no estudante de Odontologia nas instituições de ensino superior, tendo os ciclos de 2010 a 2019 como período de pesquisa, visando sua aplicabilidade no planejamento curricular dessas instituições e ainda traçar, retrospectivamente, o perfil do egresso, por região, baseado em competências desenvolvidas pelos estudantes de Odontologia.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A AVALIAÇÃO E A EDUCAÇÃO SUPERIOR

As avaliações na educação superior, destinadas a medir a qualidade e influenciar o funcionamento das Instituições de Ensino Superior (IES) e de seus cursos, ganharam importância nas agendas educacionais. Os governantes atribuem a essas avaliações um papel crucial na formulação de políticas públicas, vendo-as como meios de impulsionar as reformas necessárias para garantir uma educação de excelência (DIAS; OLIVEIRA, 2020).

É importante salientar que este estudo não defende a eliminação das avaliações, mas sim a discussão sobre o modelo pelo qual esses processos são conduzidos. A expansão do acesso à educação superior, que se traduz na democratização do ensino, ganhou destaque nos últimos anos, um tema abordado por diversos autores, como Fávero e Britto (2006).

Por muito tempo, a aprendizagem tem sido objeto de discussão entre educadores e objeto de pesquisa de alguns teóricos, mas, tendo em vista seu papel relevante na educação, por ter sido usada como método de ensino, a avaliação ainda é educacional.

2.1.1 A avaliação: uma breve análise do campo conceitual e teórico

Muitos estudos abordam a Primeira República e suas reformas educacionais, destacando semelhanças com o atual sistema de ensino superior no Brasil. Notamos um modelo predominantemente privado, com foco no ensino, pouca ênfase em pesquisa e extensão, e uma preocupação com a expansão quantitativa, sem garantias de qualidade. Além disso, observamos paralelos entre as práticas de "inspeção" da época e as avaliações atuais.

De acordo com Dias e Oliveira (2020), a história da educação superior brasileira revela características persistentes, como o aumento do acesso sem suficiente atenção à qualidade, aprovação de programas de ensino sem parâmetros claros relacionados ao mercado de trabalho, regulamentos para inspeção que hoje se manifestam como instrumentos de avaliação fragmentados, e a busca por padronização, ignorando a diversidade das instituições e particularidades regionais.

Conforme Gomes (2016), a Reforma de 1968 introduziu um novo modelo de educação superior, enfatizando a seletividade acadêmica e social. A demanda crescente foi atendida pelo setor privado, e obter um diploma universitário passou a ser visto como um caminho para ascensão econômica e social, uma tendência que continua atualmente.

A Lei nº. 5.540 de 1968 (BRASIL, 1968) provocou mudanças significativas na organização das universidades brasileiras, enfatizando a pesquisa, mas também facilitando a criação de instituições focadas na transmissão de conhecimento profissionalizante, desvinculadas de atividades de pesquisa e formação crítica.

Conforme descrito por Melo e Bastos (2012), os dois principais conceitos de ensino usados nas escolas hoje são tradicionais e construtivistas. O primeiro dá ênfase ao conteúdo do ensino. O segundo é conhecido por priorizar o comportamento dos alunos. Segundo Moreto (2014), o enfoque das escolas tradicionais pode ser resumido como foco na formação social e política. Nas escolas tradicionais, os professores desempenham o papel de transmitir informações e tornam-se o centro da relação entre o conhecimento e os alunos. Sua função é difundir a verdade existente, ser reconhecida pela sociedade e repassada à próxima geração. Esse tipo de ensino, que costuma chamar de ensino tradicional, é fruto de muitos anos de muito trabalho (MORETO, 2011). O foco é o acesso simples aos conteúdos. São divulgados pelo professor, recebidos (copiados) pelos alunos e copiados ou reproduzidos fielmente na avaliação. O processo de observação não se concentra apenas em encontrar produtos e resultados imediatos, mas também em reconhecer que os erros podem significar outra aprendizagem, e o sucesso imediato não é necessariamente o resultado de um aproveitamento eficaz (MORETO, 2011).

Em termos de avaliação, a educação, o diálogo e a reflexão sobre o estilo de aprendizagem e a diversidade cultural e motivacional dos alunos é uma prática avaliativa, que permite aos professores e aos alunos incluir elementos de investigação. Pais, professores e sistema de ensino são iniciados para efeito de aprovação. A aprendizagem está “interessada”, e o sistema de ensino está interessado nas taxas de aprovação e reprovação do número total de alunos. O resultado é que “nossas atividades de ensino escolar são mais afetadas pelo método de ensino de teste do que pelo ensino/método de ensino de aprendizagem” (LUCKESI, 2005).

Com o processo de abertura política e democratização da sociedade brasileira se intensificando a partir de 1980, o modelo autoritário e exclusivo da escola, expresso na organização da educação, incluindo currículo, metodologia e planejamento, é duramente criticado. É claro que, nesse contexto, uma avaliação escolar é amplamente discutida e considerada uma prática autoritária e seletiva (PERRENOUD, 1999; LUCKESI, 2005).

2.1.1.1 Conceitos de qualidade e sua relação com a avaliação

Qualidade representa um conjunto de características que um produto ou serviço deve possuir para atender às necessidades do cliente, estando disponível no momento, local e formato adequados, a um preço competitivo (CAMPOS, 2014). Marshall Junior et al. (2005) concordam, enfatizando que a qualidade se manifesta na capacidade de satisfazer os desejos do cliente. Em outra perspectiva, Paladini (2019) simplifica a qualidade como a adequação ao uso.

Maximiano (2017) reforça que esses conceitos continuam válidos, pois a qualidade contemporânea deve ser definida a partir das necessidades e desejos dos consumidores. No entanto, Paladini (2019) adverte sobre os equívocos na compreensão desse conceito e seus impactos nas organizações.

A ideia de qualidade não é nova e historicamente faz parte da vida das pessoas (MARSHALL JUNIOR et al., 2005). No início da era industrial, mesmo com métodos rudimentares, os artesãos garantiam a padronização durante a produção, pois já buscavam encantar o cliente.

Maximiano (2017) destaca o Japão após a Segunda Guerra Mundial como um marco na evolução da qualidade. O Sindicato dos Cientistas e Engenheiros do Japão (JUSE) promoveu palestras para líderes industriais japoneses, ministradas por figuras-chave no movimento da qualidade, como Deming, Juran e Ishikawa. Essa abordagem enfatizou a integração de todos os níveis hierárquicos na aplicação dos princípios da qualidade, começando pela alta administração, contribuindo significativamente para a indústria japonesa e sua reputação global.

Marshall Junior et al. (2005) observam que o Japão compartilhou essa iniciativa com outros países, tornando a evolução da qualidade uma necessidade imperativa para a sobrevivência. Esse movimento culminou em 1987, com a publicação da primeira norma ISO 9000, padronizando a qualidade e tornando-a auditável

(CORDEIRO, 2004). Surgiram assim as primeiras certificações em sistemas de qualidade.

Nos anos 1990, com a abertura do mercado no Brasil, os princípios da qualidade passaram a fazer parte das estratégias organizacionais, considerando o cliente e suas necessidades como ponto central nas tomadas de decisão (Marshall Junior et al., 2005).

A avaliação educacional tem desempenhado historicamente um papel julgador, somativo ou classificatório, que identifica erros e acertos para fins de recompensa ou punição. No entanto, seu caráter pode variar, funcionando como diagnóstico, pesquisa, instrumento de inclusão, canal de ascensão social ou critério de discriminação, dependendo do contexto (FREITAS et al., 2014).

Tradicionalmente, a avaliação se concentra no desempenho individual do aluno, muitas vezes traduzido em notas ou menções em uma escala classificatória. Nesse cenário, a falta de aprendizado é atribuída unicamente ao aluno. No entanto, à medida que as discussões sobre a qualidade da educação avançam, a análise das práticas institucionais no trabalho pedagógico ganha importância. Além de medir o "o quê" e "quanto" o aluno aprendeu, é fundamental investigar o significado do aprendizado e os fatores que influenciam o processo de aprendizagem. Esses fatores não se restringem ao aluno, mas também englobam políticas públicas e práticas pedagógicas (LORDÊLO, DAZZANI, 2009).

Nesse contexto, a avaliação institucional (AI) se torna central, pois busca mensurar a qualidade da educação, relacionando o desempenho do aluno às políticas públicas e às condições institucionais de aprendizagem. A AI pode abranger diferentes níveis, desde o sistema educacional até cursos específicos, sempre avaliando a conformidade com os objetivos do ensino. No entanto, tanto a AI quanto a avaliação da aprendizagem têm um objetivo comum: melhorar a qualidade sociocultural e socioambiental da educação, influenciando a qualidade do processo de ensino e aprendizagem (LORDÊLO, DAZZANI, 2009).

O surgimento e a evolução das instituições de ensino superior no contexto brasileiro estão intrinsecamente ligados à história do país. Inicialmente, as universidades surgiram da necessidade de formação das elites, resultando na criação de ambientes isolados de ensino superior que já demonstravam segregação educacional (MORAES, 2007).

Durante o período colonial, vários projetos de formação universitária foram apresentados à coroa portuguesa, que temia que a educação superior na colônia pudesse incitar revoltas (MORAES, 2007). No entanto, em 1808, com a transferência da corte portuguesa para o Brasil, houve uma mudança significativa na visão sobre o país.

Nesse contexto, surgiram escolas isoladas de ensino superior de caráter profissionalizante e estatal. Foram fundados o curso de Médico de Cirurgia na Bahia e a Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica no Rio de Janeiro. Em 1827, foram criados cursos de Direito, Medicina e Engenharia em Olinda. Durante o Império brasileiro, surgiram também cursos de Economia, Odontologia, Arquitetura, Filosofia, Ciências, Serviço Social, Jornalismo e Letras nas cidades do Rio de Janeiro, São Paulo e Salvador (MORAES, 2007).

Esses desenvolvimentos históricos mostram a evolução das instituições de ensino superior no Brasil e como elas foram influenciadas por fatores políticos, sociais e econômicos ao longo do tempo.

Nestes centros de ensino, o professor era uma figura representativa do conhecimento, era detentor do conhecimento. A visão era hierárquica, e se pode afirmar que algumas características permanecem até a atualidade. Ainda de acordo com Moraes (2007), a expansão da educação superior durante os anos de 1890 a 1910, fez surgir 27 escolas de ensino superior de caráter público federal, estadual ou particular, após essa última expansão tem-se o período republicano até 1940 que retardou a expansão da educação superior por resistência de positivistas. Para entender a evolução do número de instituições de ensino superior após 1950, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 1998) demonstrou que, no período de 1950 a 1992, o número de professores universitários saiu de 25 mil para um milhão de docentes. No entanto, em sua maioria, eram professores não preparados para desenvolver a função de pesquisadores e sem formação pedagógica.

No ano de 2015, o Brasil apresentou 8.033.574 alunos matriculados no ensino superior, em 33 mil cursos, representando aproximadamente 4,0% da população. Em 2019, o número de matrículas totalizou 8.604.526 (aumento de 1,8%), em 2.608 instituições (302 públicas [110 federais, 132 estaduais e 60 municipais] e 2.305 privadas) com 339.951 docentes (173.197 nas públicas e 176.194 nas privadas). Em

2019, a matrícula, na rede pública, cresceu 0,1% e, na rede privada, 2,4% (MEC/INEP, 2020).

É fato a evolução histórica do papel do professor na instituição de ensino e sua relevância na formação, destacando que o professor assume um compromisso com as garantias constitucionais (BRASIL, 1988). A universidade se torna um espaço onde deve ocorrer a integração entre ensino, pesquisa e extensão, visando formar profissionais críticos e criativos para construir uma sociedade democrática e solidária (RIOS, 2011).

No Brasil não há regimento específico que regule a titulação do profissional de ensino para instituições do ensino superior, diferentemente do que ocorre na educação básica que é regida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Mas, mesmo assim, o art. 66 da LDB dita: “far-se-á em cursos de pós-graduação através de mestrado e doutorado”, deixando claras as exigências para professores universitários. E, o Decreto nº. 2.207 de 1997, já dizia que as instituições deveriam ter em seu quadro, pelo menos 15% de seus professores pós-graduados em nível *stricto sensu*, sendo pelo menos 5% de doutores (BRASIL, 1997). Hoje, a intenção das faculdades ou universidades é possuir um professor pesquisador. Este exerce ambas as funções inserindo alunos na pesquisa acadêmica com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Após a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a formação de docentes passou a fazer parte do Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG 2005-2010) de maneira mais abrangente, abordando todos os níveis de ensino e fortalecendo as bases científicas, tecnológicas e de inovação, além da formação para mercados não acadêmicos. No entanto, no que diz respeito à formação de professores para atuar no ensino superior, o foco é principalmente na obtenção de títulos acadêmicos, com a recomendação de absorver pelo menos 5% de novos mestres e doutores anualmente e duplicar o número de pesquisadores qualificados em dez anos (BRASIL, 2004). A formação pedagógica e didática permanece negligenciada e não é abordada no documento.

No entendimento de Gois (2017), o professor que exerce a profissão está comprometido com o art. 205 da CF, que traz o seguinte trecho: “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Diante deste aspecto, o professor tem um papel de extrema importância social, trazendo ao aluno a visão complexa sobre o

social e os conhecimentos básicos para o atual ato da cidadania, principalmente no ensino superior onde se encontra a futura população. Gois (2017), também trazem que é impossível a prática pedagógica desassociada dos conhecimentos específicos da matéria de seus valores, pois, modelos e aspirações sociais são indissociáveis de sua prática pedagógica. Com todos esses preceitos é compreensível a busca do conhecer a formação pedagógica diante do indivíduo professor, que possui consigo diversas responsabilidades.

Segundo Oro e Bastos (2012), a preparação dos professores universitários tem historicamente se concentrado principalmente no domínio do conhecimento disciplinar que eles irão ensinar, com pouca ênfase nas competências pedagógicas. Isso implica que muitos professores do ensino superior ingressaram na carreira sem experiência prévia em sala de aula. Oliveira (2015) ressalta que, especialmente para aqueles provenientes de cursos de bacharelado, a formação em pedagogia e didática muitas vezes é negligenciada, resultando em uma prática docente baseada principalmente na teoria.

Por outro lado, cursos de licenciatura destacam-se por sua ênfase em disciplinas pedagógicas, incluindo a didática, que visa preparar os estudantes para a prática do ensino, tanto teórica quanto prática. Essa abordagem proporciona aos futuros professores as habilidades e competências necessárias para se tornarem educadores eficazes (Oliveira, 2015).

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2010), a didática desempenha um papel crucial no entendimento do ensino em situações reais, compreendendo suas funções sociais e implicações estruturais. Ela não é apenas uma perspectiva externa que analisa e propõe práticas de ensino, mas uma ação autorreflexiva integrada ao próprio ato de ensinar.

Portanto, a didática emerge como um campo fundamental para orientar e apoiar o esforço dos educadores na busca pelo aprendizado efetivo. A formação em didática é reconhecida como essencial para todos os professores, dada sua responsabilidade perante os alunos (Oro & Bastos, 2012). Eles também destacam que a formação de professores para o ensino superior é uma área que carece de pesquisa e práticas pedagógicas significativas, ressaltando a necessidade de avanços nesse campo (Oro & Bastos, 2012).

No contexto da formação docente, a pós-graduação desempenha um papel fundamental, oferecendo duas modalidades: o *latu sensu* e o *stricto sensu*. O *latu*

sensu capacita especialistas em uma área específica, habilitando-os para o ensino no nível superior. Oliveira (2015) salienta que, para atender a essa demanda, muitas instituições de ensino incluíram a disciplina "Didática do Ensino Superior" em seus currículos. No entanto, é importante reconhecer que o ofício de ensinar não pode ser dominado em uma disciplina com apenas 60 horas de aula.

Recentemente, as pós-graduações têm passado por mudanças, com algumas delas oferecendo mais ênfase em disciplinas relacionadas à educação, refletindo a crescente necessidade de professores qualificados para o ensino superior. Em contrapartida, os cursos *stricto sensu* (mestrado e doutorado) têm como objetivo principal a formação de pesquisadores e docentes universitários, embora nem sempre ofereçam um amplo conjunto de disciplinas voltadas para as técnicas de ensino e o conhecimento educacional. Portanto, é evidente que a formação acadêmica de bacharelado não prepara adequadamente os futuros professores para a docência (Oliveira, 2015).

Alguns cursos de pós-graduação têm incorporado a disciplina "Metodologia do Ensino Superior", mas em muitos mestrados e doutorados de outras áreas, a matriz curricular se concentra principalmente em disciplinas de pesquisa e métodos. Como resultado, a prática docente tende a se limitar a seminários, com exceção de instituições que exigem que os professores cumpram uma carga horária de ensino em cursos relacionados à sua área de especialização.

No entanto, é crucial reconhecer que a função principal dos pesquisadores frequentemente se estende ao ensino nas instituições de ensino superior. Portanto, uma formação adequada é essencial, especialmente porque esses professores desempenham um papel fundamental nas discussões sobre a qualidade do ensino. Para cumprir essa função de maneira eficaz, é necessário que eles compreendam diferentes técnicas de ensino e aprendizagem. Infelizmente, um estudo realizado por Góes e Correia (2013) revelou que, em algumas instituições, a formação de docentes fica em segundo plano, uma vez que o foco principal está na manutenção dos programas e na melhoria de sua reputação por meio da pesquisa, relegando a formação de professores a um plano secundário.

A formação de professores no ensino superior muitas vezes se limita à educação acadêmica inicial, e, como mencionado anteriormente, essa formação acadêmica geralmente não abrange de forma abrangente as teorias e práticas educacionais. Como resultado, muitos docentes baseiam seus métodos de ensino em experiências pessoais e possuem um entendimento superficial das teorias educacionais. Prigol e Behrens (2014) destacam que esses professores frequentemente recorrem à intuição, uma vez que aprenderam por meio de observação ao longo de suas experiências pessoais, acadêmicas e escolares.

Em resumo, a formação de professores no ensino superior enfrenta desafios significativos, com uma lacuna perceptível entre a formação acadêmica e a preparação para a docência. É crucial reconhecer a importância de capacitar adequadamente os professores universitários, uma vez que eles desempenham um papel vital na qualidade da educação superior. Mais atenção às técnicas de ensino e aprendizado nas pós-graduações e uma ênfase maior na formação pedagógica podem ser passos importantes para abordar esses desafios

A formação continuada emerge como uma vantagem significativa para os professores, permitindo-lhes entrar em contato com novas experiências que têm o potencial de aprimorar suas habilidades de ensino e estimular a reflexão sobre suas práticas atuais. Lourenço e Vagula (2017) destacam que o processo formativo contínuo leva o educador a confrontar seu modelo pedagógico de referência com o modelo pedagógico do formador, resultando na criação de um novo modelo pedagógico personalizado.

Domingues et al. (2021) reconhecem o papel crucial desempenhado pelo professor nas instituições de ensino. Para atender a essa importância, é essencial que quaisquer deficiências em sua formação teórica sejam abordadas, permitindo-lhes se reinventar continuamente e encontrar métodos que se alinhem melhor com sua abordagem de ensino. Nesse contexto, a formação continuada surge como uma alternativa valiosa para preencher lacunas que não foram abordadas durante a graduação e a pós-graduação, desempenhando um papel fundamental no desenvolvimento profissional do docente. Ela promove a autorreflexão e a reavaliação

das práticas de ensino, contribuindo para uma melhoria constante na qualidade da educação.

2.2 O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

2.2.1 Histórico da avaliação da educação superior no Brasil: marcos legais e referenciais de qualidade

Levando-se em consideração estudos relacionados ao tema aqui proposto, se reflete que a educação no Brasil pode ser dividida em três períodos: período 1 - 1500 a 1930, que inclui a colônia, o império e a primeira república; Período 2: por volta de 1930 a 1960; e período 3 - desde 1960 (FREITAG, 1980).

Embora as mesmas mudanças nas políticas públicas tenham ocorrido somente a partir de 1930, a opinião pública no início do século XX expressou preocupação com a necessidade de desenvolver a educação. Até agora, o modelo enfatizou a natureza geral da aprendizagem com base nas características externas da educação. Diante de tal cenário no início do século 20, o debate se centrou no que havia de dentro da escola, de dentro, pois se pensava que a mudança ocorreria quando surgissem problemas internos. e principalmente o modelo tradicional (LOPES; GALVÃO, 2001).

No que diz respeito ao ensino superior, o processo de mudança é visível desde o final da década de 1990. Em meados da década de 1990, o Brasil passou por uma reforma nacional segundo conceitos hegemônicos oriundos do mundo anglo-saxão, a saber: desenvolveu-se a partir da década de 1980 como alternativa ao estado de bem-estar em crise. Nessa abordagem, “a defesa da economia livre da tradição liberal [coexistia] com o poder estatal, a tradição conservadora” (AFONSO, 2005).

Essa reforma pública propunha, entre outras coisas, descentralizar a implementação de políticas e limitar a oferta de ações públicas diretas que poderiam ser realizadas pelo setor privado.

No Brasil, a expansão do setor privado tem causado aumento de vagas no ensino superior com sistemas estagnados, baixa demanda e pouco acesso a esse nível de ensino; Um setor que está sujeito a alterações legislativas para incentivar a participação. O desenvolvimento das instituições privadas tem avançado desde 1996, e o Exame Nacional de Cursos (ENC-Provão) foi concebido como um mecanismo de regulação do ensino superior público no mercado.

A nota final, que analisa os resultados alcançados no final do processo (no conceito do Provão, a aplicação do exame final aos egressos), indicara uma atitude normativa quanto à utilização dos resultados. Se, por um lado, o Provão teve sérias repercussões na imprensa ao divulgar os resultados, já que a maioria dos artigos indicava que o exame seria um bom diagnóstico para o ensino superior, por outro lado houve forte oposição. Como reflexo desta, analisar o desempenho acadêmico em relação à experiência anterior em avaliação de ensino superior, levou a algumas mudanças específicas, como a exclusão de notas de testes dos relatórios escolares dos alunos e a disponibilidade de avaliações diretas. Em 2002, durante o programa de governo do então candidato Luís Inácio Lula da Silva, (COLIGAÇÃO LULA PRESIDENTE, 2002), algumas mudanças foram feitas nas regras do PAIUB.

Durante os dois mandatos de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2010), o Ministério da Educação (MEC) foi liderado por três ministros notáveis: Cristovam Buarque, Tarso Genro e Fernando Haddad, em contraste com o governo anterior de Fernando Henrique Cardoso (FHC). Paulo Renato Sousa, um dos fundadores do PSDB em 1988, ocupou o cargo de ministro da Educação de 1 de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 2002, durante o governo FHC. Entre suas principais realizações à frente do MEC, destacam-se a universalização do acesso ao Ensino Fundamental, a criação do ENEM e o SAEB.

Outra instituição importante foi o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais de Anísio Teixeira (Inep): Otaviano Helen (USP), Raimundo Luis Araujo (ex-Ministro da Educação, Pensilvânia, 1997-2002), Eliezer Pacheco (UNIJUI), Reynoldo Fernandez (USP) e José Joaquim Soares Nets (UnB). O Conselho responsável pela avaliação da educação superior ocupou os seguintes cargos: Raimundo Luis Araujo, Dilvo Ristoff (UFSC), Iguatemi M. de Lucena Martins (UFPB) e Claudia Muffini Griboski (UnB). A liderança de Buarque no ensino superior foi marcada por uma discussão sobre liderança em avaliação concomitante à aprovação da Lei de Inovação, que facilitou o uso de recursos físicos, materiais e humanos por empresas em universidades e de universidade em universidade. (SGUISSARDI, 2006).

O acesso a esse nível de ensino foi uma prioridade na política de ensino superior desenvolvida pela autoridade para a Igualdade de Gênero e pelo então ministro da Educação Fernando Haddad, em particular por meio da expansão da rede federal de ensino e da concessão de bolsas de estudo a instituições privadas; ao mesmo tempo, as autoridades federais tinham uma política de ação afirmativa. A

expansão da rede federal de ensino incluiu a criação de um novo IFES - uma organização acadêmica universitária ou um instituto federal de educação, ciência e tecnologia (IF) - bem como a expansão dos campi existentes e do Programa de Reestruturação da Universidade Federal (REUNI), aumentaram vagas nos IFES. Além disso, cursos à distância foram desenvolvidos pela Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Enquanto nessa gestão a ampliação foi facilitada pela flexibilidade regulatória para a abertura de novos cursos e universidades, no governo Lula a ampliação esteve vinculada à política social: renda em troca de créditos tributários. Também foram feitas tentativas para aprovar uma lei sobre o ensino superior (reforma universitária). Depois que o projeto de lei foi preparado, submetido a comentários públicos e várias mudanças significativas foram feitas no projeto original, uma nova proposta foi enviada ao Congresso. Centenas de emendas à lei foram polêmicas e não foram discutidas em plenário, e a discussão terminou com o anteprojeto n. 4212/2004.

Uma comissão especial de avaliação (CEA) foi criada em 2003 para elaborar uma proposta de avaliação da educação superior, à luz das críticas ao modelo curricular adotado pelo governo anterior ao governo Lula.

A proposta da CEA aproximou-se muito das diretrizes do PAIUB, isto é, a avaliação como um processo que se inicia na IES, é um processo de auto-avaliação, compete a ela avaliar-se, prestar contas à sociedade e melhorar a qualidade das suas atividades técnico-científicas.

Inspirada nos princípios da emancipação do PAIUB, a proposta foi baseada em um processo de avaliação institucional central que teria início com a autoavaliação. Apesar da atratividade do público brasileiro para competições de grande porte, ao mesmo tempo em que reduzia o papel do governo FHC, a proposta incluía uma prova que seria aplicada a uma amostra de ingressantes e concluintes de competições individuais da área. Assim, ao contrário do Provão, os alunos seriam avaliados com base em conhecimentos extensos e não em cursos específicos (ROTHEN; BARREYRO, 2011).

O ministro dos bastidores do MEC, Buarque, propôs em documento que substituiria o documento da Comissão sobre o desenvolvimento do Índice de Desenvolvimento da Educação Superior (IDES) para avaliar a qualidade do ensino, aprendizagem, infraestrutura e qualidade social. (BRASIL, 2003a). Por último, o Regulamento 147/2003 que estabelece um quadro nacional para a avaliação e

promoção do ensino superior (SINAPES) foi publicado em dezembro de 2003. De acordo com a minuta do documento, o SINAPES teria como objetivo avaliar a capacidade institucional da universidade, o processo de aprendizagem e criação de conhecimento, o processo de aprendizagem e a responsabilidade social. (BRASIL, 2003b)

Existem duas estruturas: a Comissão Nacional de Liderança e Avaliação (CONAV) e a Comissão Nacional de Avaliação e Desenvolvimento do Ensino Superior (CONAPES), com funções executivas e consultivas respectivamente. Além disso, sugeriu-se que cada instituição estabelecesse suas próprias Comissões Permanentes de Avaliação (CPAs), cabendo ao MEC estabelecer procedimentos regulatórios de avaliação. Este período, que aqui se chama de proposta, começou com uma postura democrática, quando a questão da avaliação foi levantada durante a consulta pública e o debate na imprensa. A medida provisória introduzida pelo SINAPES não acompanhou a discussão, embora ignorasse a proposta do próprio ministério, além disso a medida provisória revogou os artigos da Lei 9131/1995 que justificavam a existência do Provão.

Após a reforma ministerial de 2004, Cristovam Buarque foi substituído por Tarso Genro. Pouco tempo depois, o Congresso Nacional votou a transformação das disposições provisórias em lei que refletiram algumas das propostas do Comissão Especial de Avaliação, e foi aprovado como Lei 10.861/2004 (BRASIL, 2004e). Em consequência, o SINAES foi criado, coordenado e supervisionado por um órgão colegiado especialmente designado para esse fim, a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES). Assim, surgiram dois SINAES: um foi proposto por uma comissão especial de avaliação e o outro foi exigido por lei. Este último restaurou apenas parcialmente os princípios de emancipação da primeira frase, identificando-o com a visão normativa da era Provão.

Durante o período de implantação, a tensão entre os dois olhares permaneceu inalterada. A Lei 10.861/2004 previa: avaliação institucional, composta por autoavaliação e avaliação externa; avaliação do curso por meio de visitas in loco de avaliadores externos; e avaliação dos alunos após o Exame Nacional de desempenho dos Estudantes (ENADE) (BRASIL, 2004e). Para desenvolver a autoavaliação, a lei exigia que cada universidade estabelecesse seus próprios comitês de avaliação (CPA), que atuavam de forma independente dentro da instituição para coordenar o processo.

Vários membros da CEA na época ocuparam cargos importantes na implantação do SINAES, a exemplo de Hélio Trindade e José Díaz Sobrinho, professores de universidades nacionais integrantes da CONAES. Dilvo Ristophs, assumiu a Diretoria de Estatística e Avaliação do Ensino Superior do INEP, sendo responsável pela avaliação de desempenho no novo sistema e responsável direto pela implantação do SINAES. Nesse período, foram realizadas ações para a gestão dos processos de autoavaliação institucional. Inicialmente, o CONAES publicou Diretrizes para Avaliação Universitária (BRASIL, 2004d) e Diretrizes para Autoavaliação Institucional (BRASIL, 2004c), que introduziram o conceito de avaliação institucional formativa que incentivaria a participação pública no processo. Também foi criado um calendário com datas para cada etapa (BRASIL, 2005b).

Iniciou-se um ciclo de avaliação que consistia em uma autoavaliação institucional, culminando em um relatório de cada comissão de avaliação interna (CPA); em seguida, conduz a uma avaliação institucional externa visitando consultores institucionais. Após este ciclo, o processo de configuração começará. Além disso, foram realizadas quatro oficinas de divulgação do SINAES em diferentes regiões e o processo de desenvolvimento do CPA foi monitorado por meio de solicitação ao INEP. Assim, ao final de 2004, 1.831 comitês estavam cadastrados no INEP (ALMEIDA JÚNIOR, 2005).

Essas atividades destacam a importância da avaliação da autoavaliação institucional como um processo que precede a avaliação externa da instituição. A implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e os resultados obtidos pelo Comitê Próprio de Avaliação (CPA) podem ser analisados por meio da revisão de estudos de caso, dissertações e teses disponíveis na literatura.

Uma análise de artigos relacionados ao SINAES, publicados na Revista Avaliação por Barreyro (2010), revela que a maioria desses estudos deriva de pesquisas realizadas nas próprias instituições de ensino onde os autores desempenham suas funções, muitas vezes como participantes ativos. Esses estudos identificam diferentes abordagens na condução dos processos institucionais de autoavaliação. Alguns casos evidenciam que a autoavaliação no contexto do SINAES se baseia na observação de práticas já sugeridas pelas próprias instituições (Carbonari, 2006), enquanto outros indicam uma continuidade em relação ao Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) iniciado

anteriormente.

Alguns artigos discutem as conquistas e indicam que estão desenvolvendo um projeto de autoavaliação com base em dados qualitativos e quantitativos e, em alguns casos, em documentos institucionais (AUGUSTO; BALZAN, 2007). Estudos da CPA realizados por instituições com até 500 alunos (representando 50% das universidades públicas) mostram que a CPA foi implantada de forma eficaz, mas apenas burocraticamente, de acordo com a lei, por meio da elaboração de relatórios do INEP no SINAES.

Esses relatórios eram descritivos, incluindo documentos e informações, mas não continham uma análise crítica da instituição. Em instituições maiores que anteriormente realizavam autoavaliação institucional, o autor estudou processos participativos (LEITE, 2008). Os relatórios de autoavaliação da CPA de 172 diferentes instituições foram elaborados ao longo do ano: apenas 12,2% levaram em consideração todos os aspectos oferecidos pelo SINAES neste processo de autoavaliação; mais de 50% apresentaram apenas gráficos e tabelas sem análise e interpretação adequadas ou mesmo sem informações; 61% recomendariam melhorar a instituição ao invés de apenas escrever um relatório de autoavaliação; 25,5% reconheceram que as mudanças propostas ocorreram e 74,5% dos relatórios não evidenciaram tais mudanças. No entanto, as avaliações mais extensas foram realizadas por universidades, seguidas por centros universitários e faculdades, e as universidades públicas pouco se beneficiaram (BRASIL, 2011b).

No geral, pesquisas anteriores mostraram que a CPA foi implementada em instituições de ensino superior e que os processos de autoavaliação produziram uma variedade de relatórios detalhados. A maior parte das tarefas da CPA consistia em preparar um documento simples para apresentação ao INEP. No que diz respeito à avaliação externa, a CONAES lançou uma ferramenta de avaliação externa para as instituições onde foi privilegiada.

O próprio ministério não seguiu o programa e as visitas de credenciamento ocorreram apenas em 2009, de acordo com o novo calendário publicado em 2008. No entanto, em 2006 foi criado um Banco de Avaliação de Professores (BASis) para ações externas, as partes interessadas qualificadas poderiam se inscrever online. Também foram organizados treinamentos para essas pessoas. Peixoto (2011) considera que esse processo estava disponível publicamente como um dos motivos dos atrasos nas avaliações externas.

Em relação à avaliação dos alunos, a extensa prova do ENADE foi realizada pela primeira vez em 2004. Nas primeiras edições, o resultado foi aplicado para formandos como o Provão, mas foi revolucionário quando aplicado aos alunos mais jovens.

A aplicação do mesmo teste para recém-formados e graduados teve como objetivo avaliar o valor agregado que o curso e a instituição trazem para o aluno. O ENADE está dividido em duas partes: 10 questões gerais de treinamento e 30 questões de conhecimentos específicos. Ao contrário do Provão, existe um padrão único para o número de suas perguntas em todas as áreas. Seus resultados são sistematizados no conceito do ENADE, que é organizado em uma escala de cinco pontos. A diferença entre o índice de desempenho observado e esperado (EDS) foi desenvolvida em 2005. Por meio desse indicador, verificar-se quanto conhecimento a universidade repassou aos alunos (valor agregado), tentando evitar argumentos que são defendidos principalmente pela iniciativa privada.

Embora o ENADE continuasse a se destacar no sistema de avaliação e fornecesse resultados simplificados que permitiam a priorização, a divulgação de seus resultados não teve tanto impacto quanto o Provão nesses anos, uma vez que a política ministerial perdeu a centralidade na avaliação. Durante o primeiro governo Lula, o processo de credenciamento universitário e reconhecimento dos cursos de avaliação da educação superior foi fortalecido. Isso ocorreu devido a dois motivos: (a) dúvidas sobre os custos que as universidades estão incorrendo para realizar esses processos; e (b) o veto da Auditoria Federal à remuneração de professores em tempo integral de órgãos governamentais que realizam visitas de campo de acompanhamento. Esses problemas precisavam ser resolvidos e o processo continuado. Além disso, o ciclo do SINAES era lento, o que resultou em muitas solicitações de reconhecimento precoce de cursos, uma vez que os formandos tinham que obter diplomas (ROTHEN; BARREYRO, 2011).

No segundo governo de Luís Inácio Lula da Silva, sob a liderança do ministro Haddad no Ministério da Educação, ocorreram mudanças significativas no campo da avaliação educacional, notadamente através da implementação do Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE). Uma das principais iniciativas desse plano foi a introdução do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que avalia o desempenho dos estudantes em exames padronizados, como o Teste Brasil/SAEB, além da média de desempenho. O IDEB foi concebido com o objetivo de monitorar o

progresso da educação e adotar abordagens de gestão, estabelecendo metas a serem alcançadas (Rothen & Barreyro, 2011).

Em 2003-2006 houve mudanças significativas na avaliação do ensino superior. Uma delas foi a função de monitoramento desenvolvida pelo MEC. O referido decreto provisório foi um marco no esclarecimento das funções de avaliação e regulação e na garantia do monitoramento por meio de um sistema de fiscalização. A implantação da função de monitoramento do sistema teve como foco a utilização dos resultados do ENADE como técnicos de balizas de campo. Para tanto, em dezembro de 2007, foi expedido o Despacho 40, que anuncia a previsão de um conceito provisório para o pedido de renovação do reconhecimento de cursos (BRASIL, 2007a). Na prática, essa foi a primeira prévia do que vai acontecer em 2008: o desenvolvimento da concepção inicial do curso (ROTHEN; BARREYRO, 2011). O conceito inicial em ordem serão os resultados do ENADE, os dados do censo do ensino superior e outros dados cadastrais do MEC. De acordo com o regulamento se o resultado inicial fosse satisfatório, a avaliação in loco poderia ser evitada.

Em 2009, foram realizados novos ensaios em 60 cursos pedagógicos, que incluíram visitas a um painel de peritos nomeados na área e a assinatura de um prazo para a prevenção de incapacidades. Após a conclusão do processo, sete cursos foram encerrados (BRASIL, 2009). Até setembro de 2009, 123 instituições de ensino superior (universidades e centros acadêmicos) haviam sido verificadas quanto ao cumprimento do número mínimo de docentes qualificados e/ou à contratação de seus docentes, o que exigiu um reajuste de período e suspensão de cursos e vagas (BRASIL, 2009).

Esses processos de monitoramento levaram ao encerramento de cursos e institutos em 2010, bem como ao estabelecimento de padrões mais rígidos para o desenvolvimento de institutos em linha com os resultados obtidos. Quando o governo Lula encerrou suas atividades em outubro de 2010, o Conselho Nacional de Educação emitiu a Portaria 3/2010 que estabeleceu as regras e procedimentos para o credenciamento e recredenciamento de universidades (BRASIL, 2010). Esta disposição continha mais requisitos do que os já previstos nos regulamentos anteriores (LDB e Decreto-Ponte), entre os quais a necessidade de acreditação universitária decorreu da existência de centros universitários há 9 anos ou, em casos justificados, 12 anos. A avaliação resultou em alguns desses requisitos, como a necessidade de uma instituição com nota 4 ou superior, tanto no conceito da

instituição quanto no índice geral de carreira. Além disso, as instituições eram obrigadas a reconhecer ou ter reconhecido 60% de seus cursos e a obter regularmente quatro títulos de mestrado e dois de doutorado. Também levou em consideração a eficácia da instituição no tratamento das questões apontadas pela CPA da instituição, bem como nos processos de fiscalização, que não deveriam ultrapassar 20% de suas taxas. Para serem credenciadas, as universidades deveriam obter no mínimo 3 no IGC (BRASIL, 2010).

Além de definir critérios mais rígidos, o padrão incluiu os resultados da avaliação como requisitos para o credenciamento e credenciamento de universidades. Apesar das medidas regulatórias descritas acima, que fecharam escolas ou vagas de emprego pela primeira vez na avaliação do ensino superior, o tom da avaliação do segundo governo Lula foi quantitativo e tendeu a diminuir. Em agosto de 2008, foi desenvolvido o Conceito Preliminar de Curso (CPC), composto pelos resultados do projeto ENADE e por materiais que "promoviam a qualidade dos cursos", como formação docente, atividades, currículos e infraestrutura (BRASIL, 2008).

O conceito mudou a introdução do Sinaes, limitando a frequência de cursos com o conceito original a menos de 3,14, resultando em uma estimativa de 3.000 visitas por ano para 1.800. A introdução do Índice Geral de Cursos (IGC) em setembro de 2008 (Brasil, 2008) potencializou o impacto de uma tendência internacional na utilização de indicadores no ensino superior. O novo índice era composto por médias ponderadas dos PPS e das qualificações das pesquisas CAPES. Alguns dos problemas do IGC estavam relacionados ao fato de o CPC utilizar a pontuação do ENADE, que não permitia a comparação de cursos em diferentes disciplinas, e a avaliação da contribuição foi feita com base na opinião de alunos. Além disso, a instituição foi considerada a soma de seus cursos.

O Índice MEC foi publicado por agências de classificação e 2008 foi o único ano em que foi publicado por uma agência governamental. O ministério também fechou a linha em 2009, voltando a uma prática em que os departamentos de impressão e marketing da IES só dispõem de dados para relatar. Mas a mudança mais importante foi que o ENADE deixou de ser campeão e passou a ser um censo como o Provão. Essas mudanças podem ser explicadas pelo conceito diferente da proposta do CEA e do índice de referência atual.

Para o ENADE, esta reedição específica que a prova teria duas partes: uma

“prova de conhecimentos gerais e uma prova específica para cada área”, ao contrário da definição do SINAES, que afirmava que o ENADE seria uma prova de prática geral, um teste de aprendizagem geral, que visa avaliar “a capacidade de compreender questões profissionais relacionadas à realidade brasileira e mundial e outras áreas do conhecimento” (BRASIL, 2004e), foi aprovado na versão SINAES do “Teste de conhecimentos gerais”

O ENADE, postulado pelo Sinaes, não levaria em consideração a aquisição de conhecimentos adquiridos durante o bacharelado, mas sim o valor agregado do curso. Outra novidade nessa solicitação: os novos membros aprovados do ENEM não teriam que fazer a prova geral do ENADE. O ENEM e o ENADE agora possuiriam testes diferentes para finalidades distintas. O ENEM seria um teste de teoria de reação de posição, mas o ENADE não, ou seja, os resultados do primeiro ano poderão ser comparados ano a ano, mas o mesmo não poderia ser feito no segundo. Isso permitiria distinguir entre resultados comparáveis e não comparáveis no ENADE. Normalmente, resta apenas o teste inicial de habilidades do ENADE (denominado teste especial sequencial), já que o teste geral será o ENEM-ADE (ENADE com matriz ENEM). No entanto, uma vez que a prova de aptidão já se encontra disponível no ENC-Provão, também houve regresso ao Provão no âmbito desta nova mudança: uma prova especial de conhecimentos que se aplicaria a todos os alunos que tenham concluído os cursos avaliados.

2.2.2 Estrutura e organização do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)

No processo de avaliação é importante analisar os diferentes níveis da instituição, seja o nível declarativo: analisa os textos de apoio a projetos institucionais, que geralmente se expressam na forma de regras pactuadas, embora possa haver conflitos entre eles (objetivos e design); nível normativo: avalia o cumprimento das normas institucionais e práticas de gestão das universidades; nível organizacional: avalia se a instituição possui estruturas de promoção da qualidade consistentes com os métodos de ensino, pesquisa e divulgação da informação, bem como sua eficácia acadêmica e social; e o nível de produção: uma avaliação da eficácia científica e social, bem como da eficácia dos processos desenvolvidos:

educação profissional, realizações científicas, artísticas e culturais, divulgadas, em particular, nos campos técnico, científico e social.

Deste ponto de vista, o processo de avaliação da universidade nas dimensões interna e externa não deveria influenciar o modelo externo e abstrato de qualidade institucional da universidade. No conceito do Sinaes, as próprias instituições deveriam criar um modelo institucional condizente com sua missão e, a partir daí, avaliar a instituição de forma real.

Algumas das diretrizes da CONAES para avaliação de instituições de ensino partem de comparar o projeto da IES com sua realidade institucional, ou aprimorar as ferramentas de qualidade acadêmica no contexto de cada instituição, diminuindo a lacuna; desenvolver uma proposta de autoavaliação em toda a instituição, buscando fortalecer o vínculo entre a estrutura da instituição e sua prática, com vistas a reformulá-la no futuro planejamento e funcionamento da instituição; e o desenvolvimento de uma metodologia que organiza as atividades dos diversos atores envolvidos no processo de avaliação na tentativa de criar um sistema integrado.

Assim, ao ampliar as formas de compreensão da instituição, busca aprimorar, expressar ou simplificar sutilmente os diversos processos que levam à implementação de seu projeto institucional.

O INEP foi o órgão responsável pelo funcionamento dos processos coordenados pela CONAES, sendo responsável por enviar aos órgãos competentes as resoluções e conclusões sobre a avaliação do ensino superior e por preparar os respectivos relatórios para parecer da CONAES.

Cada CPA também foi parte integrante do SINAES, vinculando seu projeto de avaliação detalhada ao sistema nacional de ensino superior como um todo. No desempenho de suas funções, esses comitês teriam a atribuição de "realizar processos de avaliação interna das empresas, sistematizando e prestando as informações solicitadas pelo INEP". Conseqüentemente, o papel decisivo do Contador Estadual no desenvolvimento e elaboração de propostas de autoavaliação de acordo com a mais alta assessoria da Academia e da instituição.

A CPA seria composta por todos os segmentos da academia e da sociedade civil organizada em termos de organização, número de participantes e dinâmica. Uma vez estabelecido, a CPA deveria incluir estratégias que levem em consideração as características da instituição, o tamanho e a existência de experiência prévia em

avaliação, incluindo autoavaliação, avaliações externas, avaliação professor-professor e avaliação de pós-graduação. e outros.

O CPA foi uma instituição acadêmica, não uma instituição que representa a administração da instituição. Para garantir a sua legitimidade junto à comunidade acadêmica, recomendou-se consultar as entidades envolvidas no processo na seleção de seus membros. Isso é necessário porque sem o envolvimento da comunidade, a avaliação não completará o ciclo de associação.

A introdução da avaliação Sinaes da educação superior na perspectiva do sistema nacional pressupõe a definição de atividades coordenadas para o desenvolvimento das aulas. O tema central desta coordenação foi garantir o cumprimento do ritmo e especificidades de cada instituição, potenciando a dinâmica articulada da gestão do sistema de avaliação nacional para que possa cumprir o objetivo de promoção da qualidade. A partir das diretrizes do Sinaes, cada instituição cumprirá etapas de desenvolvimento do processo de avaliação de desempenho de acordo com as Diretrizes Gerais, o que proporcionará às instituições oportunidades que vão além do núcleo de questões comuns. Importante destacar que podem ser utilizados métodos de desenvolvimento dos próprios processos de autoavaliação institucional.

A organização do processo de autoavaliação implica o surgimento de três fases distintas: preparação, desenvolvimento e consolidação da avaliação. Nesse processo, que tem um ritmo institucional diferenciado, a CONAES e o INEP também facilitariam as interações periódicas com as instituições que, além de facilitar a comunicação e o diálogo, possibilitaria os ajustes de rumos. Desta forma, predente-se coordenar, monitorar e apoiar o desenvolvimento da avaliação institucional. Essas seriam etapas consideradas essenciais para o desenvolvimento da autoestima.

A preparação para a autoavaliação incluiria várias atividades importantes: estabelecimento do CPA, conscientização interna de cada instituição, seminários regionais de avaliação promovidos pela CONAES e INEP, participação do Colegiado e preparação da avaliação proposta. O objetivo desta série de atividades coordenadas internamente foi usar os resultados para testar a qualidade acadêmica e o desempenho social de uma universidade.

Para atingir plenamente os objetivos, os gerentes em vários níveis deveriam estar envolvidos em uma Equipe de Coordenação que determina as formas eficazes de participação na faculdade. Para apoiar os participantes na autoavaliação, a

universidade deve fornecer os dados e informações necessários para a análise e interpretação da CPA.

Os conhecimentos adquiridos no processo de autoavaliação e compartilhados com a comunidade institucional deveriam ter um objetivo claro de identificação de atividades de curto, médio e longo prazo, planejamento conjunto e identificação de medidas para atingir objetivos simples ou mais complexos que ajudem a instituição no futuro. Se a autoavaliação foca-se na universidade atual, os esforços de avaliação acadêmica de sua instituição deveriam se concentrar nas atividades futuras planejadas de curto a médio prazo.

A própria comissão de avaliação foi responsável pela coordenação e formulação do processo de avaliação interna da instituição. Suas responsabilidades transversais devem ser visíveis e apoiar o trabalho dos órgãos dirigentes dos MPE. Também é responsável por estruturar as informações exigidas pelo INEP/MEC e disponibilizá-las ao órgão responsável pela realização da avaliação.

Uma vez aprovado pelos colegiados da universidade, a CPA atuará de forma autônoma dentro de suas atribuições legais anunciando sua composição e agenda. No final do processo de autoavaliação, a CPA relatará suas atividades aos órgãos colegiados de nível superior com relatórios, pareceres e, quando apropriado, recomendações. Conseqüentemente, entende-se que, uma vez concluída a avaliação de uma instituição nas suas fases interna e externa, compete à Alta Autoridade da IES (re)definir e implementar a política acadêmica seguindo os resultados da avaliação.

Compreendendo o processo de autoavaliação, buscou-se envolver a comunidade acadêmica na elaboração e desenvolvimento das propostas de avaliação, incluindo, organizando reuniões, conferências e seminários. Esse entendimento devia ocorrer tanto no início quanto durante a continuidade das atividades de avaliação.

Nas Diretrizes Gerais, a CONAES estabeleceu um calendário geral de atividades para o desenvolvimento do processo de autoavaliação do modelo Sinaes, que incluiu avaliação integrada interna e externa. Quão importante foi levar em conta que esse processo se caracterizou pelo desenvolvimento e adaptação de estratégias e metodologias pelas próprias instituições; mas, ao mesmo tempo, é responsável por criar todos os recursos de comparabilidade da IES durante sua implementação.

Cada projeto de avaliação do SINAES elaborado pelo IES, com base nas Diretrizes Gerais, deveria incluir, entre outras características, aspectos institucionais: definição dos objetivos e tarefas da avaliação; formas de integrar a avaliação interna, a avaliação do curso, a avaliação do desempenho do aluno e a avaliação externa; participação da comunidade acadêmica nas estruturas institucionais; uso dos resultados na definição de políticas institucionais; um cronograma geral para o desenvolvimento das atividades de avaliação, incluindo o início de uma avaliação externa, bem como quaisquer outros pontos que considere relevantes.

Embora a avaliação institucional estaria em desenvolvimento, ela fornece análises e resultados em todas as etapas e consegue uma consolidação mais geral e completa dos resultados. Esta terceira etapa deveria permitir o desenvolvimento de propostas de políticas institucionais e, além disso, a redefinição da ação ou missão institucional. Determinadas atividades e produtos são necessários para a consolidação eficaz da avaliação: relatórios, divulgação e equilíbrio crítico.

2.2.3 Regulação do poder público e avaliação do SINAES

O marco para uma Nova Proposta de Avaliação da Educação Superior (BRASIL, 2003) destaca que o arcabouço legal para a avaliação e regulamentação da educação superior no Brasil reflete a evolução de um corpo legislativo diversificado, desenvolvido ao longo da última década, com o propósito de legitimar e aprimorar a avaliação. Esse corpo legislativo inclui a Constituição Federal de 1988, medidas provisórias subsequentes, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Plano Nacional de Educação (PNE) e diversos decretos. Essas medidas representam avanços significativos no reconhecimento legal da importância da avaliação na busca pela qualidade das instituições de ensino.

Por um lado, o processo de avaliação das universidades brasileiras esteve historicamente associado ao período do regime militar e à implementação da política de pós-graduação pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que estendeu o sistema de revisão por pares (peer review) também às agências de fomento à pesquisa, como o CNPq e a FINEP. No entanto, com o retorno à democracia, surgiu uma resistência paradoxal à avaliação externa, pois

muitas vezes a natureza punitiva dos processos avaliativos permaneceu inalterada (BRASIL, 2003).

Hoje em dia, a avaliação in loco realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) é motivo de apreensão para muitas instituições e órgãos colegiados, incluindo aquelas de renome no sistema federal de ensino, devido ao caráter punitivo e à subjetividade inerente a esse processo. Isso resulta em instituições ficando à mercê de interpretações e avaliações subjetivas.

No governo do presidente Fernando Collor (1989-1992), houve uma tentativa de instituir um "estado de avaliação", que encontrou forte oposição das lideranças e da comunidade acadêmica. No entanto, após o impeachment presidencial, durante a gestão do presidente Itamar Franco, observou-se um período de diálogo mais construtivo entre o Ministério da Educação e a comunidade de ensino superior, o que resultou em uma transformação parcial da cultura de resistência à avaliação no contexto do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) (BRASIL, 2003).

Historicamente, o processo de construção de uma cultura de avaliação foi iniciado por meio de um projeto de avaliação institucional desenvolvido por um comitê de especialistas e aprovado pelo Ministério da Educação, que posteriormente evoluiu para um programa de avaliação. O Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) foi inicialmente coordenado pela Comissão Nacional de Avaliação (CONAES) e envolveu a participação de associações de dirigentes universitários e representantes governamentais ligados ao Secretariado de Ensino Superior (SESU). O PAIUB desempenhou um papel significativo na reconquista da legitimidade da avaliação, pois promoveu um amplo debate com a comunidade universitária e incentivou a participação voluntária das instituições no processo avaliativo. Nos primeiros anos, mais de uma centena de universidades participou do PAIUB, mas seu ritmo diminuiu durante a presidência de Fernando Henrique Cardoso (mandatos de 1995-1998 e 1999-2002), que introduziu um novo sistema de avaliação interna universitária (BRASIL, 2003).

Além disso, o documento destaca a importância da legislação, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) desempenhando um papel crucial na estruturação da educação nacional. Ela enfatiza os processos de avaliação como um meio para melhorar a qualidade do ensino e para a acreditação de instituições e cursos

de ensino superior. A Constituição Federal de 1988 também desempenhou um papel fundamental, estabelecendo princípios e padrões básicos para a educação no Brasil, incluindo a garantia de um padrão de qualidade (BRASIL, 2003)

2.2.4 As concepções e critérios da qualidade do Sinaes

A Ferramenta de Avaliação de Curso Universitário (presencial e a distância) utilizada pelo MEC (Brasil, 2008) para apoiar o reconhecimento, reconhecimento e renovação de cursos, graduações e graduações tecnológicas, modalidade presencial e a distância, é o Instrumento de Avaliação

Essa ferramenta de avaliação é utilizada apenas eletronicamente por meio de um sistema denominado e-MEC, que é uma plataforma eletrônica de monitoramento dos processos que regem a educação superior utilizada pelo MEC e pelas instituições de ensino superior (IES) brasileiras para integrar informações acadêmicas e de pesquisa.

Basicamente, são três atos formais: autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento, para ensino presencial e a distância. Vale ressaltar que os dois primeiros devem ser acompanhados de visita direta de dois avaliadores, selecionados aleatoriamente pelo Banco Nacional de Avaliação do MEC (BASis), treinados e credenciados para o efeito. Os avaliadores presenciais disponibilizados pelo INEP seguem os indicadores diagnósticos oferecidos na ferramenta em três dimensões específicas, a saber: Dimensão 1 - aplica-se às organizações didático-pedagógicas, incluindo o formulário eletrônico que a universidade deve preencher no e-MEC ; Parâmetro 2 - refere-se ao corpo docente e ao desenvolvimento de um curso adequado, cuja fonte seja o PPC, o módulo eletrônico e a documentação complementar fornecida pela universidade no local da visita; Dimensão 3: refere-se à infraestrutura baseada no PPC, avaliação DCN, formulário eletrônico e documentação anexa.

Além das três dimensões descritas, a ferramenta avaliou-se também os requisitos legais e regulamentares da disciplina, a partir dos quais são obtidos os

registros de conformidade ou não conformidade com requisitos regulamentares por parte das universidades.

Cada dimensão do IACG possui indicadores e critérios de análise. Ao aplicar o conceito de qualidade em ordem crescente a cada indicador em suas dimensões, os avaliadores devem fazê-lo de acordo com as orientações dadas na Figura 1:

Quadro 1: Critérios de análise dos respectivos indicadores por dimensão.

Conceito	Descrição do conceito
1	Quando os indicadores da dimensão avaliada configuram um conceito não existente
2	Quando os indicadores da dimensão avaliada configuram um conceito insuficiente .
3	Quando os indicadores da dimensão avaliada configuram um conceito suficiente .
4	Quando os indicadores da dimensão avaliada configuram um conceito muito bom/muito bem .
5	Quando os indicadores da dimensão avaliada configuram um conceito excelente .

Fonte: INEP (2017)

Deve-se observar que o IACG possui indicadores com a função "Não aplicável" (NSA). Se o indicador não for relevante para a avaliação, o comitê de avaliação deve selecionar o NSA, pois este indicador não seria levado em consideração no cálculo da dimensão.

Com base nos recursos documentais disponíveis na Instituição de Ensino Superior (IES), bem como em reuniões com o corpo docente e consultas aos alunos, foi possível realizar uma avaliação abrangente da dimensão Organização Didático/Pedagógica, que engloba 22 elementos de avaliação. Esses elementos incluem: o contexto educacional; a política de curso institucional; os objetivos do curso; o perfil profissional almejado para os graduados; a estrutura de treinamento; os conteúdos de formação; a metodologia de ensino; a prática orientada; as atividades complementares; o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC); o suporte oferecido aos alunos; as atividades decorrentes dos processos de avaliação dos cursos; as iniciativas de treinamento; a integração das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no processo de ensino-aprendizagem; o material de ensino

institucional; os mecanismos de interação entre professores, docentes e alunos; os procedimentos de avaliação dos processos de ensino e aprendizagem; o número de vagas oferecidas; a integração com as redes nacionais de educação; a colaboração com os sistemas de saúde locais e regionais, incluindo o Sistema Único de Saúde (SUS); a promoção da educação saudável; e as atividades didáticas práticas.

Esses elementos representam componentes essenciais da estrutura educacional e pedagógica da instituição, permitindo uma análise completa da abordagem pedagógica adotada, da infraestrutura de apoio oferecida aos alunos e da integração da instituição com o contexto educacional mais amplo e com as necessidades da comunidade local e regional. A avaliação desses elementos é fundamental para garantir a qualidade e a eficácia dos programas educacionais oferecidos pela instituição e para promover uma educação que atenda às demandas contemporâneas e aos objetivos institucionais (BRASIL, 2003).

Após cada uma delas, ao analisar os documentos e dados disponíveis para a IES, os avaliadores indicam o conceito que melhor reflete a realidade por meio de observações utilizando a escala fornecida na Tabela 1.

Quadro 2: Exemplo da planilha com dados institucionais e as porcentagens de acerto.

Nome	Tipo	Ano	Estado	Região	Q1	Q2	Q3	Q4
Universidade vale do Rio Verde	Privada	2019	MG	Sudeste	0	70,2	56,1	57,9
Universidade José do Rosário Vellano	Privada	2019	SC	Sudeste	0	73,1	65,5	60,5
Universidade do oeste de Santa Catarina	Privada	2019	SC	Sul	0	58,5	43,4	37,7

Eles também analisam a segunda dimensão de ensino e aprendizagem. Para isso, reúnem-se com o corpo docente, analisam os currículos dos docentes e documentam, atas de reuniões e demais atas oficiais que o IES disponibiliza aos avaliadores. Os indicadores nesta dimensão são de até 20 unidades, a saber: Desempenho do núcleo estruturante de aprendizagem; Atuação do coordenador; Experiência de coordenador de curso em cursos à distância; Experiência profissional do coordenador, ensino superior e gestão acadêmica; Modo de trabalho do coordenador de curso; Horas de coordenação do curso; Grau do corpo docente do

curso; Grau do corpo docente do curso - percentual de doutores; Modo de trabalho dos professores do curso; Experiência profissional do corpo docente; Experiência de aprendizagem no ensino básico; Maior experiência de ensino docente; A razão entre o número de professores e o número de alunos; Curso de ação colegiado ou equivalente; Produção científica, cultural, artística ou tecnológica; Capacitação e treinamento de professores do curso; Experiência de professores em educação a distância; Relações professor-professor - presencial e remotamente para cada aluno; O núcleo do apoio pedagógico e da experiência de aprendizagem. A terceira dimensão abordada na avaliação se concentra na infraestrutura disponibilizada pela Instituição de Ensino Superior (IES), sendo monitorada por meio de visitas presenciais de avaliadores que inspecionam as instalações, salas de aula, biblioteca, laboratórios e outros espaços relevantes. Esta dimensão engloba 21 indicadores, que incluem itens como seminários para professores em tempo integral, áreas destinadas à coordenação de cursos e serviços acadêmicos, salas para professores, salas de aula, acesso dos alunos a computadores, disponibilidade de bibliografia básica e leitura adicional, acesso a revistas especializadas, qualidade e quantidade de laboratórios didáticos especializados, logística de distribuição de materiais didáticos, centro de prática jurídica, departamentos de treinamento e complexo hospitalar, sistema de entrega e devolução, viveiros, workshops, laboratórios de habilidades e comitê de ética em pesquisa. A avaliação desses indicadores reflete a preocupação do país com a qualidade da educação superior, mas também evidencia a necessidade de uma abordagem mais integrada entre ensino, pesquisa e extensão. Embora cada dimensão seja avaliada separadamente, a forma como esses elementos se entrelaçam na rotina das IES não parece ser formalmente questionada e muitas vezes requer a experiência de avaliadores experientes para uma análise mais aprofundada. Além disso, observa-se que muitos dos critérios de avaliação parecem se basear em abordagens pedagógicas tradicionais, com um foco nos conteúdos e processos formais de ensino, bem como na figura do professor como o principal agente educativo. Isso pode limitar a consideração de práticas pedagógicas mais inovadoras e centradas no aluno.

Outro ponto importante a ser considerado é a predominância de cursos oferecidos por escolas, faculdades integradas e centros universitários, que frequentemente possuem estruturas e exigências menos rigorosas em comparação com as universidades. Essas diferenças de acesso a recursos podem ampliar a disparidade de qualidade entre as instituições de ensino.

Além disso, a abordagem empreendedora adotada por algumas IES privadas, que as tratam como organizações de mercado em busca de lucro, levanta preocupações sobre o impacto na qualidade da educação. A visão do aluno como cliente também pode afetar negativamente as relações pedagógicas, uma vez que práticas de marketing são incorporadas ao contexto educacional. Isso pode prejudicar tanto os alunos quanto os professores, apesar dos benefícios imediatos percebidos por ambos.

Nesse cenário, a restrição das atividades de pesquisa às IES públicas ainda é valorizada, uma vez que as instituições privadas, orientadas pela lógica capitalista, muitas vezes não investem nesse tipo de atividade, cujo retorno não é facilmente mensurável (BRASIL, 2003).

2.2.5 O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE)

O processo avaliativo do ENADE foi realizado a partir da coleta de dados de quatro instrumentos. O primeiro é a prova para verificação dos conhecimentos e competências desenvolvidas durante o curso. O segundo trata-se de um questionário para análise do perfil socioeconômico dos estudantes e para verificação do ambiente de aprendizagem. Além desses existe o questionário de percepção da prova e o questionário respondido pelo coordenador do curso onde avalia-se o perfil deste e dos processos formativos. (ARAÚJO, 2021)

O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, conhecido como ENADE, é um procedimento de avaliação aplicado aos estudantes de cursos superiores, no qual são submetidos a testes que abrangem os princípios da aprendizagem e as diretrizes curriculares da instituição de ensino. Esse processo de avaliação é parte integrante do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e é

conduzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em colaboração com o Ministério da Educação (MEC).

O ENADE é obrigatório para os alunos de cursos de graduação e segue um cronograma específico. Os cursos são agrupados por áreas de concentração, e cada grupo é submetido ao exame a cada três anos, abrangendo estudantes do primeiro ano e concluintes, conforme estabelecido pela Lei nº 10.861/2004. Os resultados do exame têm como objetivo atribuir uma nota à Instituição de Ensino Superior, variando de 1 a 5, sendo que uma nota mais alta indica uma posição melhor no ranking das instituições de ensino.

É importante ressaltar que a nota obtida no ENADE não representa a qualidade específica de um curso, mas sim uma parcela da avaliação global do curso. Conseqüentemente, nenhuma decisão regulatória, como reconhecimento, renovação de reconhecimento ou encerramento de um curso, é tomada com base exclusivamente no desempenho dos estudantes no Exame.

Adicionalmente, a nota do ENADE não é utilizada para criar rankings de instituições de ensino. O ENADE pode ser entendido como um exame desenvolvido por especialistas de diversas áreas do conhecimento, tendo como base o perfil do curso e não do estudante. Sua construção considera a trajetória do estudante ao longo de sua formação, indo além do momento da conclusão, e enfatiza um continuum de aprendizado em vez de um ponto de chegada.

Os perfis que orientam a elaboração das provas do ENADE abrangem competências e conhecimentos que cruzam com os conteúdos previstos nas diretrizes nacionais, não se restringindo apenas aos conteúdos profissionalizantes. Dessa forma, o ENADE aborda uma ampla gama de conteúdos que refletem a diversidade das diretrizes curriculares nacionais (BRASIL, 2004).

Muito contestado pelos estudantes, vários alunos optam pela oposição de se absterem ou de boicotarem o exame por não concordarem com o sistema de avaliação utilizado pelo governo e seu ministério. A forma como se é utilizado o ENADE é debatida pelos universitários de todo o país, o caráter punitivo do exame é cercado por inúmeras conspirações didáticas advindas do ensino educacional brasileiro.

As opiniões ainda ficam divididas mesmo após nove anos do exame e uma das maiores críticas é utilizar uma prova de 40 questões para avaliar um período de 4 ou 5 anos de curso. A sua eficácia também é contestada e a obrigatoriedade também. Muitos fazem a prova ou simplesmente assinam o nome somente para constarem na lista de presença, situação contestada por muitos estudantes e universidades, devido a avaliação ineficaz.

Segundos muitos movimentos estudantis o ENADE é mão de obra para algumas universidades (não tão bem-conceituadas) continuarem atuando.

O governo por outro lado julga o processo como base na constituição de um senso educacional capaz de gerar dados da instituição de ensino e de toda a macrorregião (município, estado, país). Desta forma são avaliados para que sejam feitas melhorias nas instituições educacionais, melhoria do corpo docente entre outros.

Muito se tem debatido sobre a confiabilidade e eficácia do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), bem como sobre os constantes ranqueamentos promovidos pela mídia, que, muitas vezes, não contribuem efetivamente para a melhoria do ensino (BRITO, 2008).

Desde o início da implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), o ENADE tem sido alvo de discussões envolvendo comissões de assessores, sociedades científicas e especialistas em avaliação. Dentro dessas comissões, as diretrizes do exame foram minuciosamente debatidas e várias melhorias foram implementadas ao longo do tempo. O modelo do exame foi progressivamente refinado, e diversas deficiências foram corrigidas. Por ser parte integrante de um sistema mais amplo de avaliação, as diretrizes do exame não podem sofrer mudanças significativas a cada ano, a fim de que as Instituições de Ensino Superior (IES) possam entender claramente os critérios a serem seguidos para alcançar metas de qualidade (BRITO, 2008).

No contexto específico do curso de Odontologia, a primeira edição do ENADE foi realizada em 2004, com a participação de 155 instituições de ensino superior de Odontologia. O exame contou com uma prova de formação geral comum a todos os cursos e um componente específico da área odontológica. A Região Sudeste concentrou a maioria dos cursos participantes, representando mais da metade deles, enquanto a Região Norte teve a menor representatividade no exame. A Região

Nordeste, por sua vez, contou com a participação de 26 cursos (Ministério da Educação, 2004).

Desde então o número de instituições de ensino que ofertam o curso de odontologia cresceu de forma relevante chegando a 468 cursos na versão 2019 do exame quando se destacou a representatividade das instituições privadas que concentraram 405 dos 468 cursos de Odontologia, número correspondente a 86,5% dos cursos. A região Sudeste foi a de maior representação, concentrando 167 cursos seguida pela região Nordeste que participou com 135 cursos e a região Sul que teve 79 cursos participantes. Regiões Centro-Oeste e Norte seguem com menor representatividade com 45 e 42 cursos respectivamente. (Ministério da Educação, 2019).

Quando se analisa o perfil sociodemográfico observa-se um aumento no número de concluintes do sexo feminino, partindo de 65,4 em 2004 para 74,3% em 2019. Em 2004 87,3 possuíam até 24 número que caiu para 50,7% em 2019 demonstrando um envelhecimento na base de alunos do curso. (Ministério da Educação, 2019 e Ministério da Educação, 2004)

Ao analisar os dados referentes às edições do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) nos anos de 2010, 2013 e 2016, observamos alguns pontos de relevância que merecem destaque. Em 2010, a faixa etária mais frequente entre os estudantes de Odontologia foi de 25 a 29 anos, representando 13,6% do total, sendo 5,2% de homens e 8,4% de mulheres nessa faixa etária. Nesse ano, a idade média dos estudantes do sexo masculino foi consistentemente superior à das estudantes do sexo feminino em ambos os grupos, tanto nos ingressantes quanto nos concluintes (Ministério da Educação, 2010).

Já em 2016, a Região Sudeste foi a que apresentou maior representatividade, com 86 dos 205 cursos participantes do ENADE. As regiões Nordeste e Sul tiveram uma participação igualitária, com 42 cursos cada, enquanto a região Norte contribuiu com 20 cursos, e a Centro-Oeste, com 15 cursos. Quanto aos dados sociodemográficos, verificou-se que a maioria dos estudantes da área de Odontologia era do sexo feminino (72,5%) e jovens com idade até 24 anos (72,3%). A proporção de estudantes diminui à medida que a faixa etária aumenta, tanto para estudantes do sexo masculino quanto para os do sexo feminino (Ministério da Educação, 2016).

No ano de 2013, 181 cursos de Odontologia participaram do ENADE, sendo a Região Sudeste a mais representativa, com 83 cursos. As regiões Sul e Nordeste tiveram o mesmo número de cursos, com 33 cada. A Região Centro-Oeste apresentou 14 cursos, enquanto a região Norte contribuiu com 18 cursos. Quanto ao grupo etário, a faixa de 25 a 29 anos foi a segunda mais frequente, com 24% dos estudantes, sendo 8,2% do sexo masculino e 15,8% do sexo feminino nesse grupo. Nesse ano, a idade média dos concluintes de Odontologia do sexo masculino foi superior à das estudantes do sexo feminino, com desvio padrão maior para os estudantes do sexo masculino (Ministério da Educação, 2013).

O ENADE avalia as habilidades acadêmicas e as competências profissionais dos estudantes. A habilidade acadêmica é definida como a capacidade de dominar a informação de uma área, reproduzi-la e utilizá-la de forma independente. Essa habilidade é mensurável por meio do ENADE (BRITO, 2008).

Portanto, esses dados fornecem uma visão abrangente das características dos estudantes de Odontologia nas edições do ENADE ao longo desses anos, bem como a distribuição regional dos cursos participantes. Além disso, o exame destaca a importância da avaliação das habilidades acadêmicas e competências profissionais como parte do processo de formação dos estudantes.

2.2.6 A Avaliação dos Cursos de Graduação

O desenvolvimento quantitativo, que é garantido pela participação mais ampla das instituições de ensino privadas, não está relacionado ao desenvolvimento qualitativo da educação. Portanto, há diferenças entre o número de unidades universitárias e a qualidade do ensino promovido por essas instituições.

A distância entre o número de instituições de ensino superior e a qualidade do ensino é motivo de grande preocupação para o governo brasileiro, que tem motivado o desenvolvimento e a evolução de métodos e sistemas de avaliação e monitoramento das universidades.

Portanto, os sistemas de avaliação de gestão do ensino superior precisam ter ferramentas que forneçam indicadores de medição que atendam às necessidades dos gestores e, ao mesmo tempo, tomem decisões voltadas para a qualidade.

A organização da infraestrutura administrativa das instituições de ensino superior no Brasil é um aspecto crucial para o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), estabelecido pela Lei nº. 10.861, de 14 de abril de 2004, com o propósito de avaliar instituições, cursos e o desempenho dos estudantes. O Sinaes tem como objetivos primordiais aprimorar a qualidade da educação superior, orientar a expansão de sua oferta, aumentar sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social, bem como promover o fortalecimento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de ensino superior.

Conforme estabelecido pelo artigo 1º, parágrafo 1º, da Lei nº 10.861/2004, o Sinaes também se dedica à valorização da missão pública das instituições de ensino superior, à promoção dos valores democráticos, ao respeito à diversidade e à diferença, à afirmação da autonomia e à identidade institucional. Nesse contexto, os resultados das avaliações desempenham um papel fundamental, pois são empregados pelo Ministério da Educação como subsídios para orientar suas iniciativas e ações voltadas para a melhoria da qualidade do ensino superior, particularmente aquelas destinadas à qualificação dos docentes.

Assim, a avaliação da infraestrutura administrativa das instituições de ensino superior representa um dos pilares do Sinaes, contribuindo para o cumprimento de suas metas de aperfeiçoamento da qualidade do ensino superior no país.

Vale dizer ainda, que os resultados da avaliação do Sinaes constituirão uma importante referência para os processos regulatórios e fiscalizadores do ensino superior, incluindo a acreditação e renovação da acreditação de instituições de ensino superior, a autorização, reconhecimento e renovação de alunos de licenciatura. Todas essas atividades são realizadas pela Secretaria do SERES do Ministério da Educação e pelo INEP.

O objetivo da avaliação Sinaes das instituições de ensino superior é identificar o seu perfil e a importância da atuação em todas as atividades, cursos, programas, projetos e setores. Para tanto, são consideradas dez dimensões: - missão e plano de desenvolvimento institucional; - políticas de ensino, investigação, pós-graduação, alargamento e respectivas formas de operacionalização, incluindo procedimentos de incentivo à produção acadêmica, bolsas de investigação, acompanhamento e outros métodos: a responsabilidade social da instituição, em particular no que diz respeito

à sua contribuição para a inclusão social, económica e social desenvolvimento, proteção ambiental, no campo da memória cultural, produção artística e patrimônio cultural; - comunicação com a empresa; - Política de pessoal, carreiras docentes e técnico-administrativos, sua evolução, valorização profissional e condições de trabalho; - a organização e gestão da instituição, nomeadamente o funcionamento e representatividade dos órgãos colegiais, a sua independência e autonomia do patrocinador e a participação de partes da comunidade universitária nos processos de decisão; - infraestruturas físicas, nomeadamente de ensino e investigação, bibliotecas, recursos de informação e comunicação; - planejamento e avaliação, em particular processos de autoavaliação institucional, resultados e eficácia; - política de atendimento ao aluno; - sustentabilidade financeira, dada a importância social da continuidade do compromisso no ensino superior.

No que se refere à avaliação da carreira universitária, busca-se conhecer as condições de estudo oferecidas aos alunos, principalmente os referentes ao perfil dos professores, sua estrutura física e sua organização didático pedagógica. Esta avaliação usa uma variedade de procedimentos e ferramentas, incluindo visitas obrigatórias no local a comitês de especialistas relevantes.

Por sua vez, a avaliação do desempenho dos egressos é realizada por meio do Exame Nacional de Estudantes - ENADE, com o objetivo de avaliar o desempenho dos alunos em relação ao plano de estudos incluído em seus currículos. sua trajetória, sua capacidade de adaptação às necessidades decorrentes do desenvolvimento do conhecimento e sua capacidade de compreender questões fora da profissão que se relacionam com a realidade do Brasil e do mundo, bem como com outras áreas do conhecimento.

O ENADE, centrando-se em endereços curriculares comuns, ignora as especificidades regionais no espírito da didática relativa, as condições específicas de trabalho de cada instituição, a escolha de instituições autônomas e legítimas para dar especial atenção aos cursos, missão e objetivos educacionais prioritários de cada instituição. / autonomia pedagógica e diversidade de conceitos.

2.3 CONCEPÇÃO DE HABILIDADES E COMPETÊNCIAS E SUA RELAÇÃO COM O MUNDO DO TRABALHO

Apesar de o setor público ser uma importante área de atuação de profissionais da saúde, por exemplo, é um desafio para as instituições de ensino superior formar profissionais com visão humanística, crítica, reflexiva e preparados para interagir com a comunidade. As atividades extracurriculares, que ampliam o processo de ensino-aprendizagem para além dos limites da instituição, são necessárias para sanar as deficiências dos sistemas de educação odontológica e médica brasileira. As inadequações na formação desses profissionais também estão diretamente relacionadas ao problema de infraestrutura (Ceccim, 2012).

Neste contexto, destacam-se o preparo administrativo, a falta de vínculo entre o material acadêmico e prático e o entendimento do mercado de trabalho para odontólogos e médicos recém-formados. A falta de integração entre o conteúdo teórico e a atividade prática está associada à incapacidade de dar sentido ao aprendizado teórico para que o aluno perceba seu significado prático e oportunize experiências diversas que são essenciais para a consolidação do aprendizado (Deluiz, 2001).

As habilidades e conhecimentos necessários para estudantes brasileiros de ciências da saúde, são especificados Diretrizes Curriculares Nacionais. De acordo com esses padrões, o graduado deve estar equipado para fornecer cuidados abrangentes para a saúde pública em todos os aspectos de seu emprego e prática. Compreender as necessidades da população requer uma abordagem crítica e reflexiva capaz de proporcionar um tratamento completo e abrir caminho para avanços significativos na saúde da população (Ceccim, 2012).

Através do desafio de aprender fora da sala de aula, os alunos podem vivenciar as mais diversas emoções e situações ligadas à prática social da enfermagem (no ambiente de aprendizagem de um estágio ou residência). Além disso, deve-se considerar a prevenção, promoção, tratamento e reabilitação de problemas relacionados à saúde em toda a faixa etária e complexidade (Deluiz, 2001).

2.3.1 Habilidades e Competências

Nos últimos anos, o vocabulário da educação foi enriquecido por duas expressões do mundo anglo-saxão: "hard skills" e "soft skills". Nascidos no mundo do recrutamento empresarial durante os anos 80, marcaram a renovação do conceito de competências que todos os candidatos a emprego devem possuir (Reis et al., 2022).

Às competências técnicas e intelectuais exigidas para o desempenho de uma função (as "hard skills") juntam-se agora as competências comportamentais e pessoais denominadas "soft skills", que variam consoante a tarefa a desempenhar: capacidade de trabalho em equipe, capacidade de escuta, espírito crítico, sentido de organização, saber exprimir-se oralmente e de forma convincente em público, ter espírito de investigação, sentido de organização etc. (Borrego, 2020).

Por um longo período, considerou-se que as *hard skills* eram a principal (e muitas vezes até a única) parte do "portfólio de competências" que deveria ser tida em consideração em qualquer recrutamento. Agora percebe-se que são apenas condições necessárias, mas não exclusivas (Travassos, 2019).

Hard skills são habilidades e competências objetivas e quantificáveis adquiridas por meio de treinamento, escola ou experiências de trabalho. As *hard skills*, em geral, podem ser ensinadas ou aprendidas, assim, consideram-se habilidades específicas do trabalho e ensináveis que são necessárias em um profissional (Borrego, 2020).

As *hard skills* referem-se às qualificações indispensáveis ao exercício de uma profissão. Estas qualificações foram geralmente adquiridas através de formação escolar ou universitária (Ceccim, 2012).

O termo "habilidade" abrange conhecimentos e competências para executar tarefas práticas. Essas habilidades resultam de experiências de vida e trabalho, sendo adquiridas por meio do estudo. Diversos tipos de habilidades existem, e sua acessibilidade pode variar entre indivíduos de acordo com destreza, aptidões físicas e intelectuais (Reis et al., 2022).

As habilidades profissionais são competências e habilidades de carreira usadas no local de trabalho que são benéficas para praticamente qualquer trabalho. Elas são uma combinação de *hard skills* (obrigações profissionais específicas que podem ser ensinadas) e *soft skills* (características pessoais que não podem ser ensinadas). Elas podem ser contrastadas com as habilidades pessoais, que estão mais próximas dos traços de personalidade e são mais difíceis de aprender (Travassos, 2019).

Por outro lado, competência é uma combinação de conhecimentos, habilidades, atitudes ou traços pessoais demonstrados no comportamento de uma pessoa que permite atingir certos objetivos em um ambiente de trabalho. As competências e habilidades é a capacidade dos profissionais de realizar funções e se desenvolver profissionalmente (Reis et al., 2022).

O desenvolvimento de habilidades e competências tornaram-se cada vez mais importantes no âmbito profissional. Quase todos os trabalhos envolvem algum grau de colaboração ou trabalho em equipe. Desta forma, é importante que os profissionais sejam capazes de relacionar suas habilidades e competências para atender as necessidades do grupo. Como também, o desenvolvimento de habilidades pode contribuir para a transformação estrutural e o crescimento econômico, aumentando a empregabilidade e a produtividade do trabalho e ajudando os países a se tornarem mais competitivos (Borrego, 2020).

O investimento numa força de trabalho de alta qualidade pode criar um ciclo virtuoso, onde competências relevantes e de qualidade permitem o crescimento da produtividade e o investimento direto estrangeiro, que resultam em mais e melhores empregos para a atual força de trabalho e mais investimento público e privado no sistema de educação e formação. Isso, por sua vez, aumenta a empregabilidade e a produtividade da força de trabalho (Deluiz, 2001).

2.3.2 Desenvolvimento de habilidades e competências no ensino superior

Foi no final da década de 1990 que se observou a penetração da concepção de *hards e softs skills* mais ampla de competências nos estabelecimentos de ensino superior profissional. Fazendo a ligação entre as suas missões formativas e os perfis agora esperados pelos empregadores, um número crescente de gestores de estabelecimentos de formação tem vindo a introduzir esta nova concepção das competências esperadas dos candidatos à admissão num estabelecimento de ensino superior seletivo (Reis et al., 2022).

Gradualmente, tem-se visto a uma evolução dos critérios de seleção de entrada tendo em conta esta nova forma de conceber o que é o bom “portfólio de competências” dos candidatos. Além disso, mentes foram-se abrindo gradualmente para a ideia de que seria necessário, doravante, esforçar-se por formar alunos com vontade de os permitir adquirir estes dois tipos de competências, com vista a ir ao encontro das necessidades dos empregadores e, conseqüentemente, aumentar a “empregabilidade” de seus jovens graduados quando precisam se posicionar como candidatos a emprego (Borrego, 2020).

No mercado de trabalho, o amplo conhecimento técnico e contato com o exercício da profissão são qualidades essenciais. No entanto, as habilidades e

competências adquiridas através do ensino são consideradas cruciais. O desenvolvimento de competências dos universitários compreende a aquisição de conhecimentos e o domínio das habilidades necessárias para o desempenho e exercício da profissão no futuro (Travassos, 2019).

O corpo docente é fundamental para ajudar os alunos a fortalecer seus talentos profissionais dessa maneira. Isso é realizado por meio de contato com colegas e envolvimento em atividades acadêmicas obrigatórias e extracurriculares. A universidade é um espaço que promove o desenvolvimento pessoal dos alunos, favorecendo a integração e ajustamento acadêmico, pessoal, social e afetivo, apoiando o desenvolvimento presente e a projeção futura e facilitando a transição do ensino superior para o mundo socioprofissional (Deluiz, 2001).

Mesmo com o apoio dos professores e da direção da sala de aula, o aluno aprende a conduzir seus próprios estudos. Essa característica é fundamental para melhorar o sucesso acadêmico, bem como a reputação profissional. Uma pessoa com autonomia está preparada para futuras barreiras profissionais, atributo bastante desejável quando se depara com a escolha do desenvolvimento do próprio negócio, por exemplo, além do fato de o mercado de trabalho reconhecer essa habilidade (Reis et al., 2022).

A capacidade de suportar condições adversas, superar dificuldades e alcançar o equilíbrio é um dos pilares que pode classificar as pessoas como fortes e persistentes no mercado profissional. Isso vale para todo tipo de adversidade. Com isso, o aluno aprende a resiliência necessária para a convivência com os colegas ao longo da faculdade, o que inclui distribuição de trabalho para projetos em grupo, divergência de opiniões, conflitos etc. Como resultado, a resiliência será vista como crítica na prática da profissão para ajustar-se a ambientes variados e resistir à pressão quando ocorre um revés (Travassos, 2019).

A comunicação inadequada pode causar mal-entendidos, prejudicar relacionamentos e impedir o avanço profissional. Além da comunicação, a capacidade de se apresentar com confiança é um aspecto importante para o sucesso profissional. Durante a graduação, o aluno terá várias oportunidades de se expressar, como apresentações acadêmicas, desta forma, essas ações contribuí para o desenvolvimento desta habilidade pelos estudantes (Ceccim, 2012).

Além disso, por meio das atividades práticas oferecidas nas universidades, os alunos podem desenvolver uma série de competências profissionais. A participação

em atividades acadêmicas práticas pode auxiliar no desenvolvimento de competência como liderança, comunicação assertiva, relacionamento interpessoal, resiliência e criatividade (Borrego, 2020).

As competências preparam os alunos para enfrentar o mercado de trabalho, quer acabem por trabalhar em algo diretamente relacionado com a sua formação ou em uma futura mudança de carreira. As competências abrangem habilidades mais gerais e desenvolvem a pessoa para o mundo moderno com todas as suas altas exigências e exigências. Como também, auxilia em mudanças nos relacionamentos, comunidades e em seus projetos profissionais (Reis et al., 2022).

2.3.3 Hard Skills vs. Soft Skills

As *hard skills* geralmente têm regras que permanecem as mesmas, independentemente do negócio, indústria ou até mesmo da cultura em que são praticadas. As regras das *soft skills* podem mudar dependendo da cultura da empresa e das expectativas dos colegas (Ceccim, 2012).

As *hard skills* podem ser aprendidas por meio de educação, treinamento ou aprendizado e no trabalho. Os níveis de competência podem ser definidos e há um caminho direto para alcançá-los (Travassos, 2019).

As *soft skills* não são frequentemente encontradas no currículo de uma escola ou faculdade. Mas eles são ensinados em programas que ajudam as pessoas a desenvolver habilidades de comunicação, trabalho em equipe ou habilidades de gerenciamento de pessoas (Reis et al., 2022).

As *hard skills* se concentram em habilidades e habilidades práticas, enquanto as *soft skills* se concentram em comportamentos e personalidades, como habilidades sociais e de comunicação. *Soft skills* são menos tangíveis e mais difíceis de ensinar (Deluiz, 2001).

Os empregadores normalmente procuram um híbrido de *hard* e *soft skills*. As *soft skills* são mais intrínsecas à personalidade e mais difíceis de julgar rapidamente, mas podem ser tão importantes no trabalho ao longo do tempo (Travassos, 2019).

2.3.4 Inserção no mercado de trabalho

O fator humano é a riqueza de uma nação e a relação formação-emprego está no centro da política dessa formação colocando em jogo o modelo do sistema educativo, existem parâmetros que influenciam as carreiras profissionais como a natureza da formação, a experiência profissional do indivíduo, as suas aspirações, a sua idade, o seu nível face à formação, o estado de o mercado de trabalho (Zulauf, 2006).

O sistema de formação é considerado parte dos mecanismos de transformação das estruturas de emprego. A formação profissional deve viver e acompanhar estes fenómenos. É sabido que as condições de acesso ao emprego estão ligadas à formação inicial, relação esta que esbarra nas competências que podem ser implementadas no emprego (Marinho-Araujo & Almeida, 2017).

Há uma passagem de uma lógica de qualificação para uma lógica de competência. O treinamento fornece habilidades que os tornam adequados para um determinado número de empregos. A relação continua a ser uma questão crucial para todos os atores envolvidos na vida econômica e social (Polonia & Santos, 2020).

Obter um diploma certamente irá aumentar as possibilidade e perspectivas de emprego, mas não é o único benefício de carreira obtido ao frequentar uma universidade. Além de fornecer o conhecimento técnico para um emprego, um diploma também ensinará as habilidades interpessoais necessárias para prosperar no local de trabalho (Zulauf, 2006).

Tanto as *hard skills* quanto as *soft skills* são importantes no local de trabalho, e as principais habilidades que os empregadores procuram dependerão do que o empregador está procurando para uma determinada posição (Polonia & Santos, 2020).

Assim, entende-se que o mercado de trabalho atual não oferece oportunidades apenas com base na graduação. Em vez disso, há uma busca crescente por pessoas que podem fazer coisas, enfrentar problemas e oferecer soluções. Desta forma, o desenvolvimento de competências e habilidades são essenciais para a inserção no mercado de trabalho (Marinho-Araujo & Almeida, 2017).

A habilidade pode ser desenvolvida por meio da atuação e interação em contextos educacionais ou profissionais formais e informais e exigem ir além da mera reprodução do conhecimento adquirido. Em seu nível mais alto, essa conceituação de

competência implica escolher e adaptar dentro dos processos adquiridos aqueles necessários para resolver uma tarefa ou problema complexo desconhecido. A habilidade de realizar algo com sucesso ou eficiência (Polonia & Santos, 2020).

Do mesmo modo, a competência pode servir ao indivíduo em diversas áreas e contextos e torna-se essencial para trabalhar em um mundo globalizado. Universidades e escolas estão se conscientizando disso e consideram as competências interculturais como parte de seus programas (Marinho-Araujo & Almeida, 2017).

Existem muitos modelos diferentes que descrevem competências e que delineiam as competências específicas nas quais as universidades devem se concentrar. Alguns dos mais comuns incluem autoconfiança, resolução de problemas, comunicação, pensamento crítico, flexibilidade, inovação, criatividade, aplicação de conhecimento e muito mais, bem como gerenciamento de carreira e competências específicas do trabalho que serão utilizados para a inserção no mercado de trabalho (Zulauf, 2006).

As habilidades são um bem essencial para indivíduos, empresas e sociedades. Para desafiar o mercado de trabalho em rápida mudança, é necessário que os trabalhadores recebam aprendizagem ao longo da vida e desenvolvimento de carreira, bem como serviços de emprego para transição de carreira (Marinho-Araujo & Almeida, 2017).

Os institutos de treinamento e capacitação, devem adotar uma abordagem mais ágil e resiliente para planejar, implementar e avaliar cursos e currículos com base nas demandas do mercado de trabalho em rápida mudança e nas indústrias emergentes. Os programas de treinamento devem preencher as lacunas de habilidades e abordar a incompatibilidade entre oferta e demanda para lidar com o dinamismo do mercado de trabalho (Zulauf, 2006).

2.4 DETERMINANTES DO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS EM ESTUDANTES DA ÁREA DA SAÚDE

2.4.1 Ensino por competências

Os alunos em um sistema educacional baseado em competências demonstram seu conhecimento alcançando padrões predeterminados, ou "competências". A frase

"arquitetura de competências" refere-se ao conjunto de habilidades e informações necessárias para ter sucesso em um determinado programa ou instituição. Os alunos serão avaliados em uma série de objetivos de aprendizagem ao longo do curso e, muito provavelmente, terão várias chances de demonstrar domínio de uma habilidade específica, ao mesmo tempo em que recebem feedback contínuo dos professores (Branco et al., 2019).

Os quatro pilares do sistema educacional baseado em competências são o domínio da competência, formas genuínas de avaliação, ajuda específica do aluno e a criação e utilização do próprio corpo de conhecimento (Ricardo, 2010).

Isso sugere que em um sistema educacional baseado em competências, o foco principal não está nas notas dos alunos ou na duração do ano letivo, mas em seu grau real de conhecimento do assunto. A única forma de um aluno avançar é demonstrando que domina o conteúdo (Bersan & Cloux, 2020).

Assim, a educação baseada em competências é um método de instrução acadêmica e avaliação baseada em estudantes demonstrando seu domínio de um assunto. Esse método se concentra em fazer com que os alunos "mostrem o que sabem" e apliquem os conceitos aprendidos em avaliações que mostrem que realmente entenderam o assunto. (Branco et al., 2019).

Uma característica fundamental desse tipo de aprendizado é o foco no domínio. Em outros modelos de aprendizagem, os alunos são expostos ao conteúdo – sejam habilidades ou conceitos – ao longo do tempo, e o sucesso é medido somativamente. Em um sistema de aprendizado baseado em competências, os alunos não podem continuar até que tenham demonstrado o domínio das competências identificadas (ou seja, os resultados de aprendizagem desejados a serem demonstrados). Desta forma, a definição de aprendizagem baseada em competências está intimamente ligada à aprendizagem de domínio (Ricardo, 2010).

A aprendizagem baseada em competências é semelhante à aprendizagem baseada em resultados na medida em que tais resultados – neste caso, chamados de 'competências' – são identificados de antemão e os alunos são frequentemente avaliados. Desta forma, a aprendizagem baseada em competências pode ser pensada como uma forma de aprendizagem baseada em resultados (Branco et al., 2019).

2.4.2 Prós e Contras da Aprendizagem Baseada em Competências

A abordagem baseada em competências é um modelo de educação que enfatiza o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos. A tendência recente na educação tem sido dar aos alunos a escolha de seus programas e até mesmo de seus professores. Conseqüentemente, isso tem levado a uma tensão entre o que é melhor para o aluno e o que produzirá os melhores resultados para a sociedade (Bersan & Cloux, 2020). Ou seja, essa pedagogia é uma alternativa ao modelo tradicional ou “tempo sentado”. Isso proporcionaria uma educação mais igualitária para todos os alunos.

Os contrastes entre as escolas do século 21 e as escolas do passado são enormes. As escolas agora se concentram em preparar os alunos para o futuro, em vez de apenas ensiná-los a ler, escrever e pensar criticamente. Com essa abordagem, todos os alunos teriam oportunidades iguais de sucesso em todas as áreas de suas vidas (Branco et al., 2019).

Na abordagem baseada em habilidades, os professores dizem aos alunos como usar uma habilidade específica ou um conjunto de habilidades. Além disso, o professor é responsável por avaliar o nível de proficiência do aluno em uma determinada habilidade. Ele também o orienta para que ele se torne mais competente (Ricardo, 2010).

Esse tipo de pedagogia também oferece aos alunos mais liberdade na forma como eles se expressam. E de forma criativa na resolução de problemas. Os alunos são capazes de explorar seus próprios interesses. Além disso, eles descobrem o que os excita sem que lhes digam que devem dominar certas habilidades (Bersan & Cloux, 2020).

A educação é vista como uma forma de socialização, onde o conhecimento é transferido de uma pessoa para outra. No entanto, a forma como se aprende e ensina está mudando devido aos avanços da tecnologia. Os limites da pedagogia baseada em competências descrevem como essa mudança afetará o futuro da educação (Ricardo, 2010).

É fácil ver como um sistema baseado em competências pode ser benéfico no sistema educacional atual. Por meio dele, os alunos são capazes de se destacar em

suas áreas de interesse. Eles poderão aprender outros tópicos que possam achar interessantes (Bersan & Cloux, 2020).

A desvantagem dessa abordagem é que nem todo mundo tem inclinação acadêmica. Obriga todos a se conformarem com esse tipo de sistema que não permite a criatividade individual. Também não leva em consideração fatores como inteligência social ou emocional, que podem ser importantes no ambiente de trabalho (Ricardo, 2010).

É aqui que entra a pedagogia baseada em competências. Este modelo explora como usar habilidades para aprender sem aplicar os padrões acadêmicos tradicionais aos quais se está acostumado (Bersan & Cloux, 2020).

Além disso, a abordagem baseada em competências tem sido criticada por ser incapaz de ensinar disciplinas complexas como história ou matemática suficientemente bem, especialmente sem o uso de testes padronizados, embora essa crítica só possa ser aplicada a todo o currículo, e não a disciplinas específicas (Bersan & Cloux, 2020).

2.4.3 Ensino por competências e a formação profissional na área de saúde

Os Padrões Curriculares Nacionais de Ensino Superior são requisitos do governo para o desenvolvimento de currículos acadêmicos em instituições de ensino superior. O objetivo é garantir que a educação seja ministrada de forma consistente em todas as instituições. Os fins do ensino, de acordo com o artigo 1º da lei nº. 9.394/96, que define os princípios e fundamentos da educação nacional, são o desenvolvimento integral do aluno, sua preparação para a cidadania e sua qualificação para o trabalho (Lima, 2005).

Uma visão fragmentada e descontextualizada da realidade está inextricavelmente ligada ao material apresentado, desconectado e descontextualizado da educação tradicional. Como resultado, o currículo da educação profissional contemporânea deve se concentrar em treinar os alunos para atuar nos complexos mercados de trabalho. Desta forma, esse aprendizado não pode se restringir a um acervo de informações divididas em disciplinas díspares e transmitidas por professores de acordo com uma educação bancária e paradigma de ensino tradicional (Mello; Alves & Lemos, 2014).

A educação baseada em competências tem como foco apoiar os alunos no aprendizado das habilidades necessárias para o mercado de trabalho. O treinamento baseado em competências, que se concentra no domínio de habilidades críticas e objetivos de aprendizagem, pode ser eficaz neste caso. A educação baseada em competências, ao invés de enfatizar teorias, tenta combinar conhecimentos, experiências, recursos, valores e estímulos (Perrechi & de Mendonça, 2022).

Na área da saúde são exigidas diversas competências e habilidades dos profissionais. A profissão exige integridade, ética, responsabilidade, determinação, empatia, compaixão e a busca pela excelência por meio do aprendizado contínuo. Individual e coletivamente, os profissionais de saúde devem ser capazes de projetar atividades de prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde dentro de seu escopo de prática (Lima, 2005).

Cada profissional é responsável por garantir que sua prática seja integrada e consistente com o resto do sistema de saúde. Os profissionais devem prestar serviços de acordo com os mais altos padrões de qualidade, princípios éticos e bioéticos, lembrando que a responsabilidade do cuidar em saúde não se esgota no ato técnico, mas sim na resolução do problema de saúde de forma individual e coletiva. A capacidade de tomar decisões sobre o uso adequado, eficiência e custo-efetividade de sistemas e práticas deve apoiar o trabalho dos profissionais de saúde (Mello; Alves & Lemos, 2014).

Os profissionais devem ser capazes de avaliar, organizar e escolher a conduta mais adequada a ser realizada. Os profissionais de saúde devem estar disponíveis e manter a confidencialidade das informações que lhes são confiadas nas relações com outros profissionais de saúde e o público em geral. A comunicação requer a capacidade de se comunicar verbalmente, não verbalmente, por escrito e na leitura, bem como o conhecimento de pelo menos uma língua estrangeira e tecnologias de comunicação e informação (Lima, 2005).

Além disso, eles devem ser capazes de aprender de forma contínua, tanto na sua escolaridade como na sua profissão. Assim, os profissionais devem desenvolver o sentido de responsabilidade e dedicação para com as futuras gerações de formação profissional, formação e estágio, não só transmitindo conhecimentos, mas também promovendo condições propícias ao benefício mútuo dos futuros profissionais e profissionais dos serviços.

Desta forma, a educação baseada em competências pode encorajar os estudantes de saúde a adquirir conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para o sucesso profissional (Perrechi & de Mendonça, 2022).

Assim, o profissional se sentirá capaz de enfrentar e solucionar desafios após lidar com os problemas de forma prática e receber feedbacks sobre seu desempenho. Os alunos podem obter essa preparação ao longo de sua educação e treinamento por meio do ensino por competência (Lima, 2005).

2.4.4 Ensino por competências em odontologia

A educação superior é resultado de grandes transformações econômicas, políticas, culturais e sociais ocorridas no mundo e na história contemporânea do Brasil. Exige-se, portanto, mudanças organizacionais em termos de postura e conteúdo, a fim de contribuir para a formação de cidadãos comprometidos. Questões filosóficas e pragmáticas emergem neste contexto (Pereira, 2013).

Os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) dos cursos de graduação em saúde devem ser construídos coletivamente, conforme Comissão do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Ensino Superior (CNE/CES) 3/2002 do Ministério da Educação (MEC), com o aluno como sujeito ativo da aprendizagem e o professor como facilitador e mediador do processo. Para atuar em todos os níveis de atenção à saúde, o futuro profissional deve ter uma formação generalista, humanista, crítica, reflexiva e fundamentada no rigor científico (Araujo & Zilbovicius, 2008).

Atualmente, os instrutores e alunos da área de Odontologia devem adquirir as habilidades e competências necessárias para lidar com a totalidade, sem a pretensão da totalidade da especialidade, de profissionais preparados para oferecer assistência integral à saúde. O trabalho terapêutico altamente qualificado requer habilidades cognitivas, emocionais e psicomotoras. Como resultado, o objetivo final da educação odontológica é que os alunos sejam competentes em todas essas áreas (Pereira, 2013).

O objetivo de avaliar o conhecimento e a experiência dos estudantes de odontologia é desenvolver a habilidade dos cirurgiões-dentistas e permitir que eles atendam efetivamente a uma proporção maior da população. A utilização do ensino por competência em odontologia proporciona maior compreensão de determinados assuntos nesse método. O ensino por competência destaca-se por oferecer

abordagens inovadoras para a formação do odontólogo, a fim de dotá-lo do conhecimento técnico, ético e político necessário para a transformação dos processos de trabalho no setor saúde (Araujo & Zilbovicius, 2008).

Estas estratégias pretendem complementar o paradigma tradicional de ensino-aprendizagem e baseiam-se numa pedagogia problematizadora que promove a autonomia do aluno, uma abordagem centrada e uma aprendizagem significativa. Tais mudanças nas abordagens andrológicas estão em constante movimento, com o objetivo de formar alunos com vontade de aprender, resultando em profissionais mais ativos, reflexivos e autônomos na busca de novos conhecimentos ao longo de sua vida profissional (Mello; Alves & Lemos, 2014).

Além disso, o aprendizado baseado em problemas (PBL), pode ser considerado um método de ensino por competência, que é empregado em certas escolas de odontologia, é uma técnica de ensino centrada no aluno que usa problemas para iniciar e conduzir a aquisição de conhecimento enquanto desenvolve as habilidades necessárias para lidar com esses desafios. O PBL enfatiza o aprendizado em uma situação clínica, incentiva a cooperação em grupo e incentiva o estudo independente. Ao ser exposto a situações motivadoras em grupos tutoriais por meio de desafios, onde é estimulado a desenvolver objetivos de aprendizagem em torno dos conteúdos curriculares, o aluno passa de receptor passivo a agente ativo responsável por sua aprendizagem (Pereira, 2013).

Os professores que atuam como tutores (ou facilitadores) em pequenos grupos de alunos podem descobrir requisitos específicos que precisam ser abordados ao longo do curso. O processo de aprendizagem acontece de várias maneiras. Os alunos são inicialmente apresentados a uma situação-problema simulada que determina sua prioridade de conhecimento. Os alunos então trabalham em pequenos grupos com um facilitador para explicar o vocabulário e os conceitos, analisar e compreender a situação e identificar os desafios (Araujo & Zilbovicius, 2008).

Além disso, os grupos desenvolvem hipóteses de trabalho sobre as causas e consequências dos desafios, bem como preocupações de aprendizagem para estudo autodirigido. Os alunos então se reúnem para discutir o que aprenderam e tentar compreender e resolver o problema. Esta informação será fundamental para o diagnóstico e planejamento do tratamento. O facilitador também contribui com informações neste ponto (Pereira, 2013).

Depois que o problema for resolvido, as habilidades recém-adquiridas do aluno devem ser avaliadas. Como resultado, a abordagem PBL oferece uma alternativa no campo da educação odontológica. É reconhecida como uma ferramenta de trabalho para professores, que a utilizam para aprimorar as habilidades cognitivas de seus alunos. Estes contribuem para o desenvolvimento do raciocínio clínico integrado, com perfil voltado para a formação continuada e capacidade cognitiva para diagnosticar e solucionar problemas por meio de um processo contínuo de ensino-aprendizagem (Mello; Alves & Lemos, 2014).

O propósito de tudo apresentado é o desenvolvimento das competências necessárias para a prática odontológica, em consonância com o perfil desejado para os dentistas, conforme delineado nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de Odontologia. Estas diretrizes, elaboradas pela Câmara de Educação Superior (CES) do Conselho Nacional de Educação (CNE), estabelecem os princípios, fundamentos e objetivos para a formação odontológica em nível nacional. Elas servem como base para a organização, execução e avaliação dos currículos dos cursos de graduação em Odontologia nas instituições de ensino superior (Resolução n° CNE/CES 3/2021).

Elas definem o perfil de formação almejado e elencam competências gerais e específicas desejáveis para a formação do cirurgião dentista clínico geral, crítico, humanista, proativo, comunicativo, capaz de trabalhar em equipe multiprofissional, e alinhado com as políticas do sistema único de saúde. Para isso prevê que a graduação em Odontologia tem por objetivo desenvolver nos egressos as competências gerais e específicas compreendidas nas seguintes categorias: (Resolução n° CNE/CES 3/2021)

Competências Gerais:

- 1 - Atenção à saúde;
- 2 - Tomada de decisões;
- 3 - Comunicação;
- 4 - Liderança;
- 5 - Gestão em saúde;
- 6 - Educação permanente.

Competências Específicas:

1 - exercer a Odontologia de forma articulada com o contexto social, econômico, cultural e ambiental, entendendo-a como uma forma de participação comunitária;

2 - conhecer e respeitar o Código de Ética Odontológica, as normas dos trabalhadores da área da saúde bucal na sociedade e no desenvolvimento da profissão, assim como as leis, as portarias e as regulamentações sobre saúde bucal;

3 - desenvolver ações de promoção, prevenção, reabilitação, manutenção e vigilância da saúde, em nível individual e coletivo, reconhecendo a relação da saúde bucal com as condições sistêmicas do indivíduo;

4 - coletar, registrar, organizar, analisar e interpretar dados e informações clínicas e epidemiológicas relevantes para a identificação da normalidade e para a construção do diagnóstico, da terapêutica e do controle referentes às doenças e agravos bucais e suas relações com as condições sistêmicas do indivíduo;

5 - aplicar os princípios de biossegurança na prática odontológica, de acordo com as normas legais e regulamentares pertinentes, promovendo o autocuidado e a prevenção de acidentes de trabalho e doenças ocupacionais relacionadas à prática odontológica;

6 - executar procedimentos odontológicos com vistas à prevenção, à interceptação e ao tratamento das doenças e aos agravos bucais, assim como à reabilitação e à manutenção do equilíbrio do sistema estomatognático e da saúde bucal, compreendendo suas relações com as condições sistêmicas e com a integralidade do indivíduo nas diferentes fases do ciclo de vida, tendo como base as evidências científicas e a incorporação de inovações tecnológicas no exercício da profissão;

7 - participar de investigações científicas, respeitando o rigor científico e os princípios de ética em pesquisa, além de desenvolver o pensamento crítico, reflexivo e criativo e a capacidade de buscar e produzir conhecimento;

8 - aplicar os fundamentos da epidemiologia e do conhecimento da comunidade, como fatores fundamentais à gestão, ao planejamento e à avaliação das ações profissionais para fundamentar a tomada de decisão em saúde;

9 - trabalhar em equipe interprofissional e de saúde bucal, informando e educando a equipe e a população a respeito da saúde bucal;

10 - planejar e desenvolver a atenção odontológica individual e coletiva, considerando a família como unidade de cuidado, e respeitando os ciclos de vida;

11 - supervisionar as atividades do técnico em saúde bucal e auxiliar em saúde bucal.

A crescente demanda por aprendizado contínuo, com ênfase na empregabilidade e no desenvolvimento de competências, bem como as transformações do mundo contemporâneo e a influência das novas tecnologias no processo de aprendizagem e colaboração em diversas plataformas, são fundamentos que devem nortear a elaboração do currículo do curso de Odontologia. O projeto pedagógico desse curso precisa considerar a aplicação da metodologia de sala de aula invertida como uma ferramenta que amplia o processo de ensino-aprendizagem.

O currículo do curso de Odontologia deve ser organizado de acordo com princípios que incluam a flexibilidade, interdisciplinaridade, acessibilidade metodológica e contextualização. É essencial que o projeto pedagógico do curso de Odontologia adote um modelo de aprendizagem que esteja alinhado com a evolução cultural da sociedade e suas formas de aprendizado. Isso implica em priorizar o desenvolvimento de competências relevantes para a atuação profissional na área de saúde bucal, integrando conteúdos das Ciências Biológicas e da Saúde, Ciências Humanas e Sociais, e Ciências Odontológicas de forma interconectada, visando à prestação de um cuidado integral ao paciente em todas as áreas de atuação.

3 PROPOSIÇÃO

Este estudo tem como objetivo geral utilizar os ciclos de 2010-2019 do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) como ferramenta de verificação do desenvolvimento de competências nos estudantes de Odontologia.

Especificamente tem como objetivos:

- 1) Utilizar o ENADE como ferramenta de avaliação do desenvolvimento das competências definidas nas DCNs;
- 2) Verificar o nível de desenvolvimento de competências gerais e específicas do egresso de odontologia no Brasil comparando instituições públicas e privadas;
- 3) Identificar, por ciclo e no período, carências no desenvolvimento de competências dos estudantes de Odontologia no país; traçando o perfil do egresso por região e contribuir com o planejamento curricular.

4 METODOLOGIA

4.1 CONTEXTO DO ESTUDO

Em resumo, este estudo utiliza uma abordagem de pesquisa bibliográfica exploratória e descritiva, combinando métodos qualitativos e quantitativos para analisar e compreender as políticas públicas relacionadas à saúde bucal.

4.2 POPULAÇÃO

Para assegurar a imparcialidade, a pesquisa utilizou uma unidade de análise composta por 93 instituições de ensino superior. A seleção dessas instituições seguiu critérios rigorosos, sendo necessário que as instituições estivessem ativas e tivessem participado de todas as edições do ENADE desde 2004, a fim de garantir uma experiência uniforme em relação ao exame, incluindo o envolvimento de instrutores e professores. Para o estudo foi considerado o período dos últimos 10 anos, sendo assim, todas as instituições que prestaram os exames entre 2010 e 2019 foram incluídas na análise, enquanto aquelas que não apresentaram alguma documentação nos repositórios governamentais em qualquer um dos anos estudados foram excluídas. Os repositórios governamentais citados foram os sites do INEP e do Ministério da Educação de onde foram extraídos os relatórios síntese do ENADE e os dados do censo da educação superior respectivamente. Os sites são acessados a partir dos seguintes endereços <https://enade.inep.gov.br/enade/#!/index> e <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>.

Dentre os dados disponíveis estão: i) informações da Instituição de Ensino Superior e do curso; ii) informações do estudante sem identificação; iii) avaliação - formação geral e componente específico; iv) notas e presença; v) estatísticas do questionário do estudante, e v) relatório síntese com resultados de todas as IES participantes.

Foram também utilizados relatórios síntese de cada instituição e cada um dos ciclos do exame compreendidos no período estudado. Esses relatórios possuem informações referentes ao desempenho dos estudantes da instituição no exame.

Quadro 3: Instituições públicas e privadas participantes do ENADE.

VERSÃO DO ENADE	INSTITUIÇÕES PARTICIPANTES	INSTITUIÇÕES AMOSTRA	PÚBLICAS	PRIVADAS
2010	189	93	35	58
2013	181	93	35	58
2016	205	93	35	58
2019	468	93	35	58

Fonte: CENSO da Educação Superior 2021.

Quadro 4: Instituições públicas participantes do ENADE.

INSTITUIÇÕES PÚBLICAS
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO ARARAQUARA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

Fonte: CENSO da Educação Superior 2021.

Quadro 5: Instituições privadas que participantes do ENADE.

INSTITUIÇÕES PRIVADAS:
CENTRO UNIVERSITÁRIO VALE DO RIO VERDE
UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA
UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ
UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA CENTRO UNIVERSITÁRIO DO TRIÂNGULO CENTRO
UNIVERSITÁRIO DE RIO PRETO
UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ (Recreio)
UNIVERSIDADE VEIGA DE ALMEIDA
UNIVERSIDADE CRUZEIRO DO SUL
UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO
UNIVERSIDADE PAULISTA CAMPINAS
UNIVERSIDADE PAULISTA SOROCABA
UNIVERSIDADE PAULISTA SÃO PAULO
UNIVERSIDADE IGUAÇU ITAPERUNA
CENTRO UNIVERSITÁRIO NEWTON PAIVA
UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ
CENTRO UNIVERSITÁRIO DAS FACULDADES METROPOLITANAS UNIDAS
UNIVERSIDADE SANTO AMARO
UNIVERSIDADE TIRADENTES
UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA
UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO
UNIVERSIDADE DE MARÍLIA
UNIVERSIDADE FRANCISCANA
UNIVERSIDADE PARANAENSE CASCAVEL
UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL SANTA MARIA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS
UNIVERSIDADE IBIRAPUERA
UNIVERSIDADE DO GRANDE RIO PROFESSOR JOSÉ DE SOUZA HERDY
CENTRO UNIVERSITÁRIO SERRA DOS ÓRGÃOS
UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA
UNIVERSIDADE DE FRANCA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
UNIVERSIDADE DE MOGI DAS CRUZES
CENTRO UNIVERSITÁRIO BRAZ CUBAS
ESCOLA BAHIANA DE MEDICINA E SAÚDE PÚBLICA
CENTRO UNIVERSITÁRIO SÃO JOSÉ
UNIVERSIDADE POTIGUAR
UNIVERSIDADE DE CUIABÁ
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE VÁRZEA GRANDE

CENTRO UNIVERSITÁRIO SÃO LUCAS
CENTRO UNIVERSITÁRIO INGÁ
FACULDADE DE ODONTOLOGIA DE MANAUS
FACULDADE DO AMAZONAS
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ
FACULDADE DE ODONTOLOGIA DO RECIFE
UNIVERSIDADE IGUAÇU NOVA IGUAÇU
UNIVERSIDADE PARANAENSE UMUARAMA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE CAMPUS NOVA FRIBURGO
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO CAMPUS CAMPUS ARAÇATUBA
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO CAMPUS SÃO JOSÉ DOS CAMPOS

Fonte: CENSO da Educação Superior 2021.

4.3 MÉTODOS

Este estudo, de caráter epidemiológico descritivo, foi conduzido na Faculdade de Odontologia da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) sob uma abordagem quantitativa. Para sua realização, foram utilizados relatórios síntese da base de resultados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), acessados por meio do site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). É relevante destacar que todas as informações utilizadas são de acesso público e estão em conformidade com as diretrizes da Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD), o que dispensa a necessidade de análise pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/CONEP) (INEP, 2022).

Para avaliação das competências, foi criado um sistema de classificação das questões objetivas das provas dos exames, onde as mesmas foram classificadas conforme as competências avaliadas e a área da Odontologia que se refere.

Para verificar qual competência foi avaliada em cada questão de prova, adotamos uma abordagem sistemática e analítica. Inicialmente, familiarizamos com o contexto educacional e o sistema de avaliação específico da prova, pois diferentes

exames possuem conjuntos distintos de competências. Em seguida, nos concentramos nos descritores ou objetivos de aprendizagem que fundamentaram a prova, pois estes oferecem pistas cruciais sobre as competências visadas. Analisou se cuidadosamente o conteúdo e a estrutura da questão, observando se ela enfatiza habilidades de raciocínio, conhecimento factual, aplicação prática, ou outros aspectos. Esta análise permitiu identificar se a questão visava avaliar competências cognitivas, práticas ou afetivas. Consultamos também no processo documentos oficiais, como editais do enade e DCN de odontologia disponibilizados pelos órgãos responsáveis pela prova, e pela regulação do ensino superior, pois estes materiais frequentemente detalham as competências almejadas. Por fim, a prática contínua e a experiência com diferentes tipos de questões aprimoram a habilidade de discernir rapidamente as competências avaliadas, transformando a análise em um processo mais intuitivo e eficaz.

Foram utilizadas como base para determinação no estudo, as competências determinadas na Resolução CNE/CES nº. 3, de 21 de junho de 2021 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de Odontologia no país (Brasil, 2021).

Foram selecionados 2 avaliadores com experiência em gestão de ensino superior em odontologia que realizaram o trabalho. Para cada questão foram definidas as competências gerais e específicas que foram avaliadas e os dados foram preenchidos em uma planilha no software Excel da Microsoft. Os avaliadores não tiveram acesso às avaliações do par. Após o preenchimento as planilhas de ambos foram comparadas e as divergências tratadas da seguinte forma por um terceiro avaliador: Caso houvesse aderência temática para ambas as escolhas essas seriam incluídas na planilha final, situação que ocorreu em um caso. Caso não houvesse aderência temática ambas seriam excluídas, essa situação não ocorreu. As competências são apresentadas com uma descrição detalhada na Resolução CNE/CES nº. 3, de 21 de junho de 2021, fato que permite uma escolha intuitiva segura conforme realizado nas revisões sistemáticas.

As competências geralmente possuem nomenclaturas extensas que dificultariam a análise de dados, descrições em tabelas e resultados. Dessa forma foram numeradas e classificadas por semelhança. Vale elucidar que a competência número 11 – “supervisionar as atividades do técnico em saúde bucal e auxiliar em saúde bucal.” Foi considerada na classificação junto com a competência número 9 –

“trabalhar em equipe interprofissional e de saúde bucal, informando e educando a equipe e a população a respeito da saúde bucal;” Ficando definida como: “trabalhar em equipe interprofissional e de saúde bucal, informando e educando a equipe e a população a respeito da saúde bucal e supervisionar as atividades do técnico em saúde bucal e auxiliar em saúde bucal”

Quadro 6: Competências Gerais

Competências Gerais	
1	Atenção à saúde
2	Tomada de decisões
3	Comunicação
4	Liderança
5	Gestão em saúde
6	Educação permanente

Quadro 7: Competências Específicas

Competências Específicas	
1	Exercer a Odontologia de forma articulada com o contexto social, econômico, cultural e ambiental, entendendo-a como uma forma de participação comunitária
2	Conhecer e respeitar o Código de Ética Odontológica, as normas dos trabalhadores da área de saúde bucal na sociedade e no desenvolvimento da profissão, assim como as leis, as portarias e as regulamentações sobre saúde bucal
3	Desenvolver ações de promoção, prevenção, reabilitação, manutenção e vigilância da saúde, em nível individual e coletivo, reconhecendo a relação da saúde com as condições sistêmicas do indivíduo
4	Coletar, registrar, organizar, analisar e interpretar dados e informações clínicas e epidemiológicas relevantes para identificação da normalidade e para a construção do diagnóstico, da terapêutica e do controle referentes às doenças e agravos bucais e suas relações com as condições sistêmicas do indivíduo
5	Aplicar os princípios de biossegurança na prática odontológica, de acordo com as normas legais e regulamentares pertinentes, promovendo o autocuidado e a prevenção de acidentes de trabalho e doenças ocupacionais relacionadas à prática odontológica
6	Executar procedimentos odontológicos com vistas à prevenção, à interceptação e ao tratamento das doenças e aos agravos bucais, assim como à reabilitação e à manutenção do equilíbrio do sistema estomatognático e da saúde bucal, compreendendo suas relações com as condições sistêmicas e com a integridade do indivíduo nas diferentes fases do ciclo de vida, tendo como base as evidências científicas e a incorporação de inovações tecnológicas no exercício da profissão
7	Participar de investigações científicas, respeitando o rigor científico e os princípios de ética em pesquisa, além de desenvolver o pensamento crítico, reflexivo e criativo e a capacidade de buscar e produzir conhecimento
8	Aplicar os fundamentos da epidemiologia e do conhecimento da comunidade, como fatores fundamentais à gestão, ao planejamento e à avaliação das ações profissionais para fundamentar a tomada de decisão em saúde
9	Trabalhar em equipe interprofissional e de saúde bucal, informando e educando a equipe e a população a respeito da saúde bucal e supervisionar as atividades do técnico em saúde bucal e auxiliar em saúde bucal
10	Planejar e desenvolver a atenção odontológica individual e coletiva, considerando a família como unidade de cuidado, e respeitando os ciclos de vida

4.3.1 Identificar, por ciclo e no período, o desenvolvimento de competências dos estudantes de Odontologia

Para segunda etapa foram selecionados os relatórios síntese do exame, dentro do período do estudo, de todas as instituições públicas e privadas que participaram de todas as edições entre 2010 e 2019. O relatório síntese é um boletim institucional individual com todos os resultados da instituição no exame enade, inclusive com o percentual de aproveitamento em cada questão da prova. Esse relatório é público e disponibilizado no site do INEP para todos os ciclos do enade. Tais dados foram coletados e tabulados uma planilha no software excel da Microsoft. Esses dados foram enviados para análise estatística.

A partir do índice de aproveitamento das instituições em cada uma das questões foram avaliadas as competências mais desenvolvidas e com isso determinar o perfil do egresso nas regiões do país.

4.4 ANÁLISE DOS DADOS

As seguintes técnicas se aplicam ao conjunto de dados:

- Análise de Anova (análise de variância) comparando as médias de acerto entre regiões, estados, tipo de universidade, e até ano para saber se ao longo dos anos houveram mudanças significativas nas pontuações (neste caso será uma anova de medidas repetidas).
- Comparação de Anova para cada uma das competências gerais entre regiões, tipo de IES, competências avaliadas e ano.
- Comparação de Anova para cada uma das competências específicas entre regiões, tipo de IES, competências avaliadas e ano.
- Caso as anovas mostrem significância estatística (0,05), realizar teste a posteriori de Tukey para investigar onde estão as diferenças.

Softwares utilizados: SPSS 26, STATISTICA 12, PAST 3.10 e Origin Pro 2018.

5 RESULTADOS

5.1 DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SEGUNDO OS RESULTADOS DO ENADE ENTRE 2010 E 2019

5.1.1 Comparação entre regiões para IES públicas e para as privadas ao longo do período

A análise comparativa das Competências Gerais e das Regiões no âmbito das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas, referentes ao ano de 2010, são, respectivamente.

Tabela 1: Avaliação das competências gerais das IES públicas no ano 2010.

PB 2010		Norte		Nordeste		Centro-Oeste		Sudeste		Sul		p-valor
Gerais	n	X	dp	x	dp	x	dp	x	dp	x	dp	
1	21	57.3	23.8	62.2	20.3	63.4	25.3	62.9	21.2	62.9	21.3	0.4256
2	11	57.7	20.4	58.9	18.7	59.8	22.1	61.7	18.6	59.8	19.8	0.6360
3	5	56.9	22.3	67.7	26.8	70.5	29.5	64.3	28.5	68.3	29.6	0.4210
4	1	38.8	13.3	36.2	11.7	30.7	7.1	37.8	11.3	38.6	10.7	---
5	6	61.1	24.9	66.9	21.0	71.5	23.2	68.6	21.3	70.2	20.4	0.4713
6	8	50.6	30.7	54.2	28.7	56.6	32.5	52.0	31.4	55.5	31.1	0.7301
Total	52	56.5	23.2	61.1	21.7	62.9	25.6	61.5	22.7	62.2	22.9	---
p-valor		0.5069		0.4159		0.3599		0.2878		0.3359		

Teste de hipóteses: ANOVA.

Na Tabela 1, a comparação das Competências Gerais IES públicas dentro de cada Região demonstrou que não houve diferença significativa em nenhuma das Regiões avaliadas. Além disso a análise comparativa das Regiões dentro de cada Competência Geral indicou que não houve diferença significativa.

Tabela 2: Avaliação das Competências Gerais das IES Privadas no ano 2010.

PV 2010	n	Norte		Nordeste		Centro-Oeste		Sudeste		Sul		p-valor
		X	dp	x	dp	x	dp	x	dp	x	dp	
1	21	47.7	23.1	55.6	21.3	61.4	25.3	52.6	20.0	55.2	19.4	0.0741
2	11	45.1	18.8	55.5	20.1	57.1	26.7	52.5	16.2	53.3	18.7	0.2368
3	5	48.3	21.8	57.5	27.1	54.4	36.5	50.4	23.9	49.7	25.1	0.5704
4	1	45.7	18.5	28.6	10.4	27.8	0.0	34.2	11.7	30.8	12.2	---
5	6	53.8	27.0	55.4	21.8	64.8	22.7	54.0	23.9	55.7	20.7	0.4625
6	8	44.4	23.2	51.5	27.2	38.4	31.7	45.2	25.1	46.6	28.4	0.3898
Total	52	47.4	21.7	54.6	21.9	56.0	27.7	51.0	20.2	52.6	21.0	---
p-valor		0.4970		0.7057		0.1095		0.5203		0.5207		

Teste de hipóteses: ANOVA.

Na Tabela 2, a análise comparativa das Competências Gerais IES privadas dentro de cada Região revelou que não houve diferença significativa em nenhuma das Regiões avaliadas. Similarmente a análise comparativa das Regiões dentro de cada Competência Geral indicou que não houve diferença significativa em nenhuma das Competências Gerais avaliadas.

Tabela 3: Avaliação das Competências Específicas das IES Públicas no ano 2010.

PB 2010	n	Norte		Nordeste		Centro-Oeste		Sudeste		Sul		p-valor
		X	dp	x	dp	x	dp	x	dp	x	dp	
1	1	76.7	13.5	90.4	8.3	90.8	1.0	88.9	8.6	89.7	6.8	---
2	1	81.4	15.7	86.5	5.1	97.3	8.6	87.3	7.5	91.1	8.9	---
3	6	50.8	12.7	58.4	12.7	61.2	12.3	60.1	12.1	60.8	8.8	0.1797
4	20	50.4	19.4	55.1	17.4	56.9	21.7	57.1	17.9	56.9	17.9	0.3094
5	3	93.1	10.1	93.1	5.7	99.1	1.6	94.4	6.2	95.1	3.6	0.9999
6	14	51.1	20.8	54.0	18.0	54.5	23.3	55.6	18.8	55.3	19.4	0.5531
7	6	50.8	12.7	58.4	12.7	61.2	12.3	60.1	12.1	60.8	8.8	0.1797
8	6	50.8	12.7	58.4	12.7	61.2	12.3	60.1	12.1	60.8	8.8	0.1797
Total	67	53.9	20.8	58.9	19.4	61.0	22.9	60.0	19.9	60.7	19.8	
p-valor		0.0014*		<0.0001*		<0.0001*		<0.0001*		<0.0001*		

Teste de hipóteses: ANOVA com pós-teste de Tukey.

Na Tabela 3, correspondente ao ano de 2010, nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, a análise comparativa das Competências Específicas dentro de cada Região evidenciou que a região Norte apresentou diferença significativa (p -valor=0,0014*) entre as médias das competências C4 (50,4) e C5 (93,1); a região

Nordeste apresentou diferença significativa ($p\text{-valor}<0,0001^*$) entre as médias C5 (93,1) e C6 (54,0). A região Norte apresentou um percentual de aproveitamento da competência 5 significativamente maior que da competência 4.

Tabela 4: Avaliação das Competências Específicas das IES Privadas no ano 2010.

PV 2010	Específicas	n	Norte		Nordeste		Centro-Oeste		Sudeste		Sul		p-valor
			X	dp	x	dp	x	dp	x	dp	x	dp	
1	1	1	77.0	28.7	82.6	28.7	94.4	16.3	72.6	21.8	68.2	19.5	---
2	1	1	68.5	23.8	65.8	23.8	72.2	5.2	72.2	19.5	72.2	26.1	---
3	6	6	46.7	10.4	47.5	10.8	54.6	14.7	46.2	11.9	46.1	10.3	0.2728
4	20	20	46.8	15.8	49.2	16.9	55.0	22.7	48.1	15.3	50.0	16.6	0.1924
5	3	3	85.6	14.8	86.2	17.9	90.7	16.1	85.6	11.6	83.2	9.9	0.5295
6	14	14	46.8	17.9	49.9	19.3	55.2	25.9	48.9	16.9	51.7	18.8	0.3270
7	6	6	46.7	10.4	47.5	10.8	54.6	14.7	46.2	11.9	46.1	10.3	0.3400
8	6	6	46.7	10.4	47.5	10.8	54.6	14.7	46.2	11.9	46.1	10.3	0.3400
Total	67	67	49.7	18.1	51.6	19.0	55.3	24.1	50.0	17.9	50.9	18.4	
p-valor			<0.0001*		0.0043*		0.0117*		0.0021*		0.0013*		

Teste de hipóteses: ANOVA com pós-teste de Tukey.

Na Tabela 4, correspondente ao ano de 2010, nas Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, a análise comparativa das Competências Específicas dentro de cada Região demonstrou que a região Norte apresentou diferença significativa ($p\text{-valor}<0,0001^*$) entre as médias das competências C3 (46,7), C7 (46,7), C8 (46,7) e C5 (85,6); a região Nordeste apresentou diferença significativa ($p\text{-valor}=0,0043^*$) entre as médias das competências C3 (47,5), C7 (47,5), C8 (47,5) e C5 (86,2); a região Centro-Oeste apresentou diferença significativa ($p\text{-valor}=0,0117^*$) entre as médias das competências C3 (54,6), C7 (54,6), C8 (54,6) e C5 (90,7). Já na mesma Tabela 4, referente ao ano de 2010, nas IES privadas, a análise comparativa das Regiões dentro de cada Competência Específica indicou que nenhuma Competência apresentou diferença significativa (em todas as $p > 0,05$). A região Norte apresentou um percentual de aproveitamento da competência 5 significativamente maior que da competência 4.

Tabela 5: Avaliação das Competências Gerais das IES Públicas no ano 2013.

PB 2013		Norte		Nordeste		Centro-Oeste		Sudeste		Sul		p-valor
Gerais	n	X	dp	x	dp	x	dp	x	dp	x	dp	
1	18	48.8	17.4	57.5	18.8	58.0	19.7	52.0	18.8	56.2	17.8	0.1464
2	5	49.5	9.9	59.8	21.3	57.8	18.8	50.5	20.3	57.7	21.7	0.3644
3	2	85.6	16.1	89.0	12.1	91.5	9.6	88.9	12.0	88.7	13.4	0.6996
4	1	49.8	9.2	61.5	15.2	61.0	4.5	54.1	9.7	62.8	9.1	---
5	6	44.8	19.0	56.4	17.5	58.9	19.2	49.4	17.5	55.0	17.4	0.2296
6	7	49.1	18.9	55.1	20.2	55.7	19.7	51.7	20.9	52.7	18.6	0.5322
Total	39	50.2	18.1	58.9	19.1	59.5	19.5	53.3	19.6	57.4	18.7	
p-valor		0.0358*		0.6400		0.0237*		0.0274*		0.0220*		

Teste de hipóteses: ANOVA com pós-teste de Tukey.

Na Tabela 5, referente ao ano de 2013, em Instituições de Ensino Superior (IES) Públicas, foram comparadas as Competências Gerais dentro de cada Região. Os resultados indicaram que a Região Norte apresentou diferença significativa entre as médias das competências C2 (85,6) e C6 (44,8) com um p-valor de 0,0358*. Na Região Centro-Oeste, a diferença significativa foi entre as médias das competências C2 (91,5) e C6 (55,7) com um p-valor de 0,0237*. Na Região Sudeste, a diferença significativa foi entre as médias das competências C2 (88,9) e C5 (49,4) com um p-valor de 0,0274*. Já na Região Sul, a diferença significativa foi entre as médias das competências C2 (88,7) e C6 (52,7) com um p-valor de 0,0220*.

Além disso, na mesma tabela, foi comparado o desempenho das Regiões dentro de cada Competência Geral. Os resultados indicaram que nenhuma Competência Geral apresentou diferença significativa, com $p > 0,05$ para todas.

Tabela 6: Avaliação das Competências Gerais das IES Privada no ano 2013.

PV 2013		Norte		Nordeste		Centro-Oeste		Sudeste		Sul		p-valor
Gerais	n	X	dp	x	dp	x	dp	x	dp	x	dp	
1	18	31.3	11.5	41.1	14.6	42.2	18.0	44.0	16.2	45.4	18.0	0.0083*
2	5	29.8	9.2	39.9	9.8	46.3	23.8	45.0	20.9	48.6	22.5	0.1442
3	2	72.9	22.6	84.9	15.5	81.1	15.1	83.5	16.5	86.3	15.7	0.5619
4	1	34.4	19.7	31.0	17.6	70.1	13.4	53.0	16.4	65.7	15.4	---
5	6	32.4	12.7	39.6	21.9	46.8	15.4	40.8	13.7	45.8	14.2	0.1074
6	7	35.9	13.0	47.6	19.4	39.7	19.7	43.4	20.1	43.5	20.1	0.2095
Total	39	34.3	14.7	43.9	18.4	45.7	19.9	45.8	18.5	48.1	19.7	
p-valor		0.2327		0.0381*		0.0305*		0.0102*		0.0292*		

Teste de hipóteses: ANOVA com pós-teste de Tukey.

Na Tabela 6, referente ao ano de 2013, em IES Privadas, foram comparadas as Competências Gerais dentro de cada Região. Os resultados indicaram que a Região Nordeste apresentou diferença significativa entre as médias das competências C3 (84,9) e C5 (39,6) com um p-valor de 0,0381*. Na Região Centro-Oeste, a diferença significativa foi entre as médias das competências C3 (81,1) e C6 (39,7) com um p-valor de 0,0305*. Na Região Sudeste, a diferença significativa foi entre as médias das competências C3 (83,5) e C5 (40,8) com um p-valor de 0,0102*. Na Região Sul, a diferença significativa foi entre as médias das competências C5 (86,3) e C6 (43,5) com um p-valor de 0,0292*.

Por fim, na mesma tabela, foi comparado o desempenho das Regiões dentro de cada Competência Geral. Os resultados indicaram que a competência C1 apresentou diferença significativa entre as médias das Regiões Norte (31,3) e Sul (45,4) com um p-valor de 0,0083*.

Tabela 7: Avaliação das Competências Específicas das IES Públicas no ano 2013.

PB 2013	Específicas	n	Norte		Nordeste		Centro-Oeste		Sudeste		Sul		p-valor
			X	dp	x	dp	x	dp	x	dp	x	dp	
2	1		24.8	13.0	40.6	11.5	41.1	4.1	42.9	9.8	49.8	7.1	---
3	5		48.3	17.9	58.8	17.3	59.5	17.6	50.1	19.1	53.8	18.6	0.3472
4	18		49.9	16.8	59.2	17.6	59.6	18.7	53.3	18.1	56.8	17.8	0.1254
5	2		28.0	4.5	36.0	6.6	36.8	6.1	36.8	8.6	48.3	2.2	0.1100
6	13		50.6	17.0	59.3	18.4	59.6	19.8	54.5	18.7	57.9	18.1	0.2256
7	5		48.3	17.9	58.8	17.3	59.5	17.6	50.1	19.1	53.8	18.6	0.3472
8	5		48.3	17.9	58.8	17.3	59.5	17.6	50.1	19.1	53.8	18.6	0.3472
Total	57		49.2	18.0	58.1	18.1	58.6	18.7	52.6	18.7	56.1	17.8	---
p-valor			0.0053*		0.0280*		0.0171*		0.1135		0.0904*		

Teste de hipóteses: ANOVA com pós-teste de Tukey.

Na Tabela 7, referente ao ano de 2013, em Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, a comparação das competências específicas dentro de cada região mostrou que a região Norte apresentou um valor de $p=0.0053^*$, indicando uma diferença significativa entre as médias das competências C5 (28,0) e C6 (50,6); a região Nordeste apresentou um valor de $p=0.0280^*$, indicando uma diferença significativa entre as médias das competências C5 (36,0) e C6 (59,0); a região Centro-Oeste apresentou um valor de $p=0.0171^*$, indicando uma diferença significativa entre

as médias das competências C4 (59,6), C6 (59,6) e C5 (36,8); a região Sul apresentou um valor de $p=0.0904^*$, indicando uma diferença significativa entre as médias das competências C5 (48,3) e C6 (57,9). Na mesma tabela, a comparação das regiões dentro de cada competência específica não apresentou diferença significativa para nenhuma das competências ($p>0,05$).

Tabela 8: Avaliação das Competências Específicas das IES Privadas no ano 2013.

PV 2013		Norte		Nordeste		Centro-Oeste		Sudeste		Sul		p-valor
Específicas	n	X	dp	x	dp	x	dp	x	dp	x	dp	
2	1	23.0	6.5	32.2	16.7	43.2	4.6	34.2	11.2	42.1	10.1	---
3	5	31.0	9.9	39.9	24.5	49.4	19.4	44.0	15.9	48.8	17.8	0.0954
4	18	31.8	11.4	41.5	14.2	44.6	18.7	45.8	16.4	46.9	18.2	0.0052*
5	2	24.0	1.4	27.6	6.4	35.2	11.3	34.2	0.0	41.9	0.3	<0.0001*
6	13	32.1	12.3	42.2	9.1	42.8	18.9	46.4	17.2	46.2	19.0	0.0223*
7	5	31.0	9.9	39.9	24.5	49.4	19.4	44.0	15.9	48.8	17.8	0.0954
8	5	31.0	9.9	39.9	24.5	49.4	19.4	44.0	15.9	48.8	17.8	0.0954
Total	57	32.7	13.2	42.3	17.7	45.3	19.0	45.4	17.2	47.5	18.4	---
p-valor		0.0400*		0.0504		0.3908		0.0251*		0.4351		

Teste de hipóteses: ANOVA com pós-teste de Tukey.

Já na Tabela 8, referente ao ano de 2013, em IES privadas, a comparação das competências específicas dentro de cada região mostrou que a região Norte apresentou um valor de $p=0,0400^*$, indicando uma diferença significativa entre as médias das competências C5 (24,0) e C6 (32,1); a região Sudeste apresentou um valor de $p=0,0251^*$, indicando uma diferença significativa entre as médias das competências C5 (34,2) e C6 (46,4).

Na mesma tabela, a comparação das regiões dentro de cada competência específica mostrou que a competência C4 apresentou um valor de $p=0,0052^*$, indicando uma diferença significativa entre as médias das regiões Norte (31,8) e Sul (46,9); a competência C5 apresentou um valor de $p<0,0001^*$, indicando uma diferença significativa entre as médias das regiões Norte (24,0) e Sul (41,9); a competência C6 apresentou um valor de $p=0,0223^*$, indicando uma diferença significativa entre as médias das regiões Norte (32,1) e Sul (46,2).

Tabela 9: Avaliação das Competências Gerais das IES Públicas no ano 2016.

PB 2016		Norte		Nordeste		Centro-Oeste		Sudeste		Sul		p-valor
Gerais	n	X	dp	x	dp	x	dp	x	dp	x	dp	
1	13	62.7	19.7	65.2	17.3	64.7	19.3	64.1	18.9	65.9	20.1	0.6855
2	7	65.7	13.2	63.7	13.0	62.3	12.5	62.9	11.4	64.6	15.6	0.6147
3	5	55.0	23.2	60.6	21.0	64.1	18.0	58.5	20.0	62.1	23.1	0.5059
4	2	44.4	14.6	52.5	7.4	53.5	11.4	48.9	2.9	47.5	2.0	0.5590
5	7	54.9	21.2	57.2	22.2	58.7	26.2	58.3	20.9	60.0	21.5	0.6628
6	7	45.4	26.2	51.2	27.5	54.8	27.7	50.8	26.8	55.4	26.3	0.5008
Total	41	57.1	20.7	60.0	19.4	61.0	20.1	59.2	19.2	61.5	20.2	---
p-valor		0.0878		0.1769		0.4468		0.0198*		0.0069*		

Teste de hipóteses: ANOVA com pós-teste de Tukey.

Na Tabela 9 de 2016, nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, foi realizada uma comparação das Competências Gerais dentro de cada Região, onde se constatou que a região Sudeste apresentou um p-valor de 0,0198*, indicando diferença significativa entre as médias das competências C1 (64,1) e C4 (48,9), assim como a região Sul, que apresentou um p-valor de 0,0069*, com diferença significativa entre as médias das competências C1 (65,9) e C4 (47,5).

Além disso, na mesma Tabela 9 de 2016, nas IES públicas, foi realizada uma comparação das Regiões dentro de cada Competência Geral, e não foi constatada diferença significativa em nenhuma das Competências Gerais analisadas (em todas as $p > 0,05$).

Tabela 10: Avaliação das Competências Gerais das IES Privadas no ano 2016.

PV 2016		Norte		Nordeste		Centro-Oeste		Sudeste		Sul		p-valor
Gerais	n	X	dp	x	dp	x	dp	x	dp	x	dp	
1	13	44.4	19.0	58.2	19.7	61.0	22.0	57.7	18.4	61.2	19.7	0.0366*
2	7	46.9	10.7	57.9	10.9	61.2	13.0	59.1	11.0	61.4	12.2	0.0353*
3	5	39.1	20.5	45.8	21.3	47.3	22.0	45.2	19.5	48.2	23.9	0.5361
4	2	35.2	5.5	46.5	5.7	52.0	18.0	47.0	3.4	51.1	6.8	0.4265
5	7	35.4	16.0	51.4	19.5	54.5	21.1	48.4	17.8	53.0	19.4	0.0804
6	7	29.1	18.5	38.3	24.5	37.1	22.2	37.3	22.3	39.3	23.0	0.3684
Total	41	39.6	17.3	51.5	19.6	53.7	21.2	50.8	18.6	54.0	20.1	---
p-valor		0.0478*		0.0629		0.0289*		0.0454*		0.0441*		

Teste de hipóteses: ANOVA com pós-teste de Tukey.

Na Tabela 10 de 2016, referente às IES privadas, foi realizada uma comparação das Competências Gerais dentro de cada Região, onde se constatou que a região Norte apresentou um p-valor de 0,0478*, com diferença significativa entre as médias das competências C2 (44,4) e C6 (46,9); a região Centro-Oeste apresentou um p-valor de 0,0289*, com diferença significativa entre as médias das competências C2 (61,2) e C6 (37,1); a região Sudeste apresentou um p-valor de 0,0454*, com diferença significativa entre as médias das competências C2 (59,1) e C6 (37,3); e a região Sul apresentou um p-valor de 0,0441*, com diferença significativa entre as médias das competências C2 (61,4) e C6 (39,3).

Ademais, na mesma Tabela 10 de 2016, nas IES privadas, foi realizada uma comparação das Regiões dentro de cada Competência Geral, onde a competência C1 apresentou um p-valor de 0,0366*, com diferença significativa entre as médias das regiões Norte (44,4) e Sul (61,2), e a competência C2 apresentou um p-valor de 0,0353*, com diferença significativa entre as médias das regiões Norte (46,9) e Sul (61,4)

Tabela 11: Avaliação das Competências Específicas das IES Pública no ano 2016.

PB 2016		Norte		Nordeste		Centro-Oeste		Sudeste		Sul		p-valor
Específicas	n	X	dp	x	dp	x	dp	x	dp	x	dp	
2	1	34.1	17.7	47.2	18.3	45.4	11.8	47.4	17.1	47.6	12.5	---
3	5	60.3	11.9	66.0	12.9	66.7	19.6	63.3	13.8	66.6	17.5	0.5496
4	21	63.4	17.5	65.3	15.6	65.5	16.6	64.2	15.2	67.4	17.5	0.4630
5	1	58.9	8.8	51.9	22.3	52.7	8.4	62.9	19.8	48.6	25.1	---
6	16	63.7	18.8	65.1	16.3	65.3	15.7	64.1	15.6	67.9	17.5	0.5178
7	5	60.3	11.5	65.9	13.0	66.7	19.6	63.3	12.9	66.9	17.5	0.5007
8	5	60.2	11.9	66.0	12.9	66.7	18.6	64.1	13.8	67.6	17.5	0.4563
10	1	52.1	15.6	65.8	12.1	65.8	25.9	67.5	14.6	58.7	13.1	---
Total	62	59.9	18.0	63.2	16.6	64.0	17.8	61.8	16.2	65.1	18.1	---
p-valor		0.7016		0.6219		0.8709		0.5895		0.8862		

Teste de hipóteses: ANOVA

Em relação à Tabela 11 do ano 2016, para as IES públicas, não foi encontrada diferença significativa entre as Competências Específicas dentro de cada Região (todos os valores de $p > 0,05$). Na análise da Tabela 11 para as IES públicas, também não foi observada diferença significativa entre as Regiões dentro de cada Competência Específica (todos os valores de $p > 0,05$).

Tabela 12: Avaliação das Competências Específicas das IES Privadas no ano 2016.

PV 2016		Norte		Nordeste		Centro-Oeste		Sudeste		Sul		p-valor
Específicas	n	X	dp	x	dp	x	dp	x	dp	x	dp	
2	1	31.3	11.2	50.5	22.0	64.7	6.3	50.0	17.8	55.9	14.0	---
3	5	40.0	4.3	58.4	10.1	64.0	9.5	54.5	12.0	60.7	11.7	0.0021*
4	21	43.7	14.9	57.7	16.3	61.0	17.7	56.9	14.3	60.6	16.4	0.0014*
5	1	15.4	6.5	41.6	22.2	48.3	19.6	36.6	16.3	38.6	21.5	---
6	16	44.9	16.8	57.5	18.1	60.1	19.7	57.7	15.2	60.6	18.0	0.0160*
7	5	40.5	5.1	57.9	10.1	64.0	9.4	55.1	12.3	60.7	12.1	0.0012*
8	5	40.0	4.3	58.4	9.9	63.8	9.5	54.5	12.0	61.1	11.7	0.0022*
10	1	34.0	23.1	47.0	9.3	45.3	10.7	45.2	20.2	49.6	12.1	---
Total	62	40.7	14.6	55.0	17.1	58.3	18.3	53.7	15.7	57.5	17.4	---
p-valor		0.3008		0.9173		0.5556		0.6733		0.9545		

Teste de hipóteses: ANOVA com pós-teste de Tukey.

Já em relação à Tabela 12 do ano 2016, para as IES privadas, não foi encontrada diferença significativa entre as Competências Específicas dentro de cada Região (todos os valores de $p > 0,05$). Ao comparar as Regiões dentro de cada Competência Específica na Tabela 12 para as IES privadas, também não foi observada diferença significativa (todos os valores de $p > 0,05$).

Tabela 13: Avaliação das Competências Gerais das IES Públicas no ano 2019.

PB 2019		Norte		Nordeste		Centro-Oeste		Sudeste		Sul		p-valor
Gerais	n	X	dp	x	dp	x	dp	x	dp	x	dp	
1	20	72.1	20.7	67.6	22.0	68.1	20.0	68.1	21.6	70.5	21.1	0.5092
2	6	76.7	23.7	67.3	22.6	67.8	21.7	68.4	23.3	71.1	24.3	0.4977
3	1	91.3	4.5	85.8	6.7	86.0	6.2	87.1	6.0	86.3	5.4	---
4	1	85.8	6.0	86.4	7.4	81.9	1.7	83.5	7.2	87.3	5.9	---
5	8	79.5	10.4	74.0	15.5	72.3	12.4	73.1	13.0	73.3	13.7	0.2280
6	5	60.0	24.5	59.9	22.2	59.7	22.0	60.5	22.6	59.2	23.5	0.9311
Total	41	73.5	19.9	68.8	20.4	68.6	18.7	69.0	19.9	70.5	20.1	---
p-valor		0.1522		0.2015		0.0282		0.0223		0.1940		

Teste de hipóteses: ANOVA.

Na Tabela 13, que se refere ao ano de 2019 e às Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, a análise comparativa das Competências Gerais dentro de

cada região resultou em nenhum achado de diferença significativa entre as regiões, com p-valor superior a 0,05 em todas as comparações.

Tabela 14: Avaliação das Competências Gerais das IES Privadas no ano 2019.

PV 2019	n	Norte		Nordeste		Centro-Oeste		Sudeste		Sul		p-valor
		X	dp	x	dp	x	dp	x	dp	x	dp	
1	20	51.0	21.1	62.1	22.6	58.2	23.1	58.9	20.4	60.1	22	0.1164
2	6	59.0	22	69.3	26.4	58.9	25.4	61.7	23.2	62.9	24.7	0.5066
3	1	57.1	12.7	72.4	9.2	66.0	12.2	65.6	11.4	68.9	7.8	---
4	1	47.9	3.3	67.7	10.2	43.5	14.7	62.9	13.1	62.1	8.5	---
5	8	49.2	15.3	61.2	14.6	58.2	16	58.2	13.9	60.2	13.6	0.1306
6	5	41.3	17.8	49.6	20.6	42.9	19.3	46.1	18.8	49.0	18.8	0.5143
Total	41	50.7	19.2	61.8	21	56.3	21.2	57.9	18.9	59.4	19.8	---
p-valor		0.1823		0.2081		0.2779		0.2582		0.0099*		

Teste de hipóteses: ANOVA com pós-teste de Tukey.

Já na Tabela 14, referente ao mesmo ano e às IES privadas, a análise comparativa das Competências Gerais dentro de cada região apontou que a região Sul apresentou diferença significativa, com um p-valor de 0,0099*. A diferença está localizada entre as médias das competências C2 (62,9) e C6 (49,0). Ainda na mesma tabela 14, a comparação das Regiões dentro de cada Competência Geral não apresentou diferença significativa em nenhuma das competências, com p-valor superior a 0,05 em todas as comparações.

Tabela 15: Avaliação das Competências Específicas das IES Públicas no ano 2019.

PB 2019	n	Norte		Nordeste		Centro-Oeste		Sudeste		Sul		p-valor
		X	dp	x	dp	x	dp	x	dp	x	dp	
1	3	67.1	19.5	69.2	21.4	68.4	23.5	68.4	23.8	69.7	22.0	0.8857
2	1	71.0	12.2	66.6	15.3	66.3	6.8	66.1	11.6	66.8	7.5	---
3	8	71.4	20.0	66.8	22.0	67.8	20.7	67.5	20.9	69.9	20.7	0.6683
4	18	71.4	19.7	65.7	21.9	67.0	19.5	67.5	21.2	69.4	20.6	0.4172
6	16	68.5	20.9	65.7	22.9	67.0	21.4	66.3	23.1	69.4	22.8	0.6501
7	7	80.0	13.4	73.2	15.3	71.9	11.8	71.8	13.0	72.9	11.3	0.2674
8	6	80.0	10.5	76.0	16.2	73.3	12.2	76.3	12.7	81.9	11.4	0.2350
9	2	78.4	14.5	76.0	17.5	75.8	16.5	76.3	14.0	81.9	12.6	0.7178
10	4	74.4	18.2	74.6	20.0	75.8	15.9	75.6	18.0	78.0	15.2	0.7716
Total	72	71.2	18.3	68.0	20.0	68.1	18.3	68.1	19.3	69.9	19.1	---
p-valor		0.224		0.5518		0.4418		0.5398		0.3642		

Teste de hipóteses: ANOVA.

Na Tabela 15, correspondente ao ano de 2019 e para as Instituições de Ensino Superior (IES) Públicas, a análise comparativa das Competências Específicas em cada região revelou que nenhuma delas apresentou diferença significativa (todas as $p > 0,05$). Na mesma tabela, a comparação das Regiões dentro de cada Competência Específica também não apresentou diferença significativa (todas as $p > 0,05$).

Tabela 16: Avaliação das Competências Específicas das IES Privadas no ano 2019.

PV 2019		Norte		Nordeste		Centro-Oeste		Sudeste		Sul		p-valor
Espec.	n	X	dp	x	dp	x	dp	x	dp	x	dp	
1	3	53.9	23.9	81.6	21.6	61.7	27.2	63.1	22.3	63.9	24.7	0.2104
2	1	46.8	4.0	96.9	6.1	46.5	10.3	48.7	10.1	44.0	5.9	---
3	8	44.5	20.3	55.5	18.9	53.6	21.9	54.1	17.7	55.9	19.8	0.2745
4	18	50.2	20.7	58.3	20.8	57.4	22.1	57.6	19.8	59.5	21.4	0.1937
6	16	51.6	22.1	62.4	23.9	57.8	24.4	59.2	21.6	60.7	23.7	0.1943
7	7	49.2	16.8	61.4	14.9	60.0	16.3	58.6	14.0	61.8	14.1	0.1539
8	6	51.6	16.9	62.1	16.2	62.5	16.5	59.7	15.0	62.7	15.2	0.2589
9	2	56.9	18.0	66.3	14.3	74.9	8.1	67.9	15.1	71.0	18.8	0.4196
10	4	58.8	18.5	69.0	20.1	72.9	16.6	66.1	18.0	67.3	21.4	0.2995
Total	72	49.8	19.0	61.2	20.3	57.8	20.8	57.8	18.2	59.7	19.7	---
p-valor		0.2649		0.0797		0.0778		0.3448		0.3601		

Teste de hipóteses: ANOVA.

Na Tabela 16, referente ao ano de 2019 e para as IES Privadas, a análise comparativa das Competências Específicas em cada região mostrou que nenhuma delas apresentou diferença significativa (todas as $p > 0,05$). Da mesma forma, na mesma tabela, a comparação das Regiões dentro de cada Competência Específica não apresentou diferença significativa (todas as $p > 0,05$).

5.1.2 Comparação entre regiões considerando todas IES estudadas ao longo do período

A partir da tabela 17 em diante, apresenta-se um comparativo entre as regiões considerando todas IES estudadas ao longo do período.

Tabela 17: Avaliação das Competências Gerais no ano 2010.

2010 Gerais	n	Norte		Nordeste		Centro-Oeste		Sudeste		Sul		p-valor
		X	dp	x	dp	x	dp	x	dp	x	dp	
1	21	54.1	22.6	61.1	20.2	62.9	24.4	58.1	20.7	59.3	19.8	0.2324
2	11	53.4	18.8	58.3	18.7	59.2	22.7	57.3	17.6	56.9	18.5	0.5393
3	5	53.2	23.9	63.8	28.8	64.0	32.5	55.6	26.8	57.1	28.3	0.566
4	1	41.1	13.3	34.9	11.7	30.0	6.0	37.0	11.3	34.7	10.7	---
5	6	58.7	25.3	65.0	21.0	69.8	21.9	61.1	23.3	63.2	20.3	0.4354
6	8	49.8	27.0	56.6	28.1	54.9	31.5	50.3	28.3	52.9	29.5	0.6293
Total	52	53.5	22.0	60.0	21.6	61.1	25.3	56.4	21.6	57.6	21.5	---
p-valor		0.5427		0.5514		0.3422		0.4619		0.4783		

Teste de hipóteses: ANOVA.

Na Tabela 17, referente ao ano de 2010, constatou-se que, dentro de cada Região, não houve diferença significativa entre as Competências Gerais analisadas (em todas as análises $p > 0,05$).

Tabela 18: Avaliação das Competências Gerais no ano 2013.

2013 Gerais	n	Norte		Nordeste		Centro-Oeste		Sudeste		Sul		p-valor
		X	dp	x	dp	x	dp	x	dp	x	dp	
1	18	43.0	14.8	53.3	17.0	49.1	18.3	47.3	17.1	50.5	17.2	0.0608
2	5	42.9	9.5	54.4	17.8	52.8	20.8	47.6	20.8	52.8	21.7	0.2382
3	2	81.3	18.3	87.7	13.1	86.3	12.4	85.8	15.3	87.6	14.8	0.7265
4	1	44.7	13.9	52.9	20.1	71.1	9.8	54.1	14.2	64.3	12.6	---
5	6	40.8	15.9	52.4	17.8	51.1	16.5	44.1	15.0	49.8	15.0	0.2613
6	7	44.7	16.2	53.2	18.8	45.9	19.7	46.4	20.2	47.8	19.1	0.3826
Total	39	45.0	16.3	55.0	18.0	51.8	19.4	48.8	18.8	52.5	18.7	---
p-valor		0.0227*		0.0446*		0.0316*		0.0146*		0.0315*		

Teste de hipóteses: ANOVA com pós-teste de Tukey.

Na Tabela 18, referente ao ano de 2013, verificou-se que, dentro de cada Competência Geral, nenhuma Região apresentou diferença significativa (em todas as análises $p > 0,05$). Entretanto, foi observado que a região Norte apresentou diferença estatisticamente significativa (p-valor de 0,0227*) nas médias das competências C3 (81,3) e C5 (40,8); a região Nordeste apresentou diferença estatisticamente significativa (p-valor de 0,0446*) nas médias das competências C3 (86,3) e C5 (45,9); a região Centro-Oeste apresentou diferença estatisticamente significativa (p-valor de 0,0316) nas médias das competências C3 (86,3) e C6 (45,9); a região Sudeste apresentou diferença estatisticamente significativa (p-valor de 0,0146) nas médias das

competências C3 (85,8) e C5 (44,1); e a região Sul apresentou diferença estatisticamente significativa (p -valor de 0,0315) nas médias das competências C3 (87,6) e C6 (47,8).

Tabela 19: Avaliação das Competências Gerais no ano 2016.

2016 Gerais	n	Norte		Nordeste		Centro-Oeste		Sudeste		Sul		p-valor
		X	dp	x	dp	x	dp	x	dp	x	dp	
1	13	55.2	19.4	63.0	17.8	62.7	19.4	59.8	18.2	63.4	19.6	0.2943
2	7	57.7	12.0	61.8	11.9	61.7	11.9	60.4	10.8	63.1	13.1	0.4369
3	5	48.2	21.7	56.0	20.8	55.7	19.3	49.9	19.1	53.9	23.0	0.5777
4	2	40.4	10.7	50.5	3.2	52.7	3.3	48.0	1.5	49.9	3.7	0.3641
5	7	46.5	17.6	55.3	21.2	56.6	23.5	51.9	18.5	56.0	20.2	0.3806
6	7	38.8	23.2	47.1	26.3	46.0	24.6	42.1	23.7	46.0	24.2	0.5429
Total	41	49.8	19.0	57.3	19.2	57.3	19.5	53.8	18.4	57.3	19.7	
p-valor		0.0769		0.1236		0.1111		0.0997		0.0975		

Teste de hipóteses: ANOVA.

Tabela 20: Avaliação das Competências Gerais no ano 2019.

2019 Gerais	n	Norte		Nordeste		Centro-Oeste		Sudeste		Sul		p-valor
		X	dp	x	dp	x	dp	x	dp	x	dp	
1	20	59.1	20.1	64.9	21.7	62.4	21.3	61.7	20.7	64.7	21.6	0.386
2	6	64.9	21.8	65.2	22.8	62.7	23.5	64.0	23.2	66.5	24.5	0.7895
3	1	69.5	19.4	81.3	9.7	74.6	14.2	72.2	14.1	76.6	10.7	---
4	1	63.0	21.1	80.5	12.1	60.0	23.1	68.7	15.2	72.5	14.8	---
5	8	61.2	12.5	69.9	15.1	64.2	13.4	62.7	13.3	65.9	13.4	0.2299
6	5	48.5	18.4	56.5	21.6	50.1	20.3	50.6	19.8	53.0	20.7	0.546
Total	41	59.4	18.3	65.6	20.0	61.6	19.5	61.3	19.0	64.2	19.8	---
p-valor		0.2159		0.2119		0.1559		0.3355		0.3553		

Teste de hipóteses: ANOVA.

Nas Tabelas 19 e 20, referentes aos anos de 2016 e 2019, respectivamente, não se constatou diferença significativa entre as Competências Gerais dentro de cada Região (em todas as análises $p > 0,05$), nem entre as Regiões dentro de cada Competência Geral (em todas as análises $p > 0,05$).

Tabela 21: Avaliação das Competências Específicas no ano 2010.

2010 Espec.	n	Norte		Nordeste		Centro-Oeste		Sudeste		Sul		p-valor
		X	dp	X	dp	X	dp	X	dp	X	dp	
1	1	73.0	17.0	89.1	12.3	91.7	12.6	77.9	19.8	78.9	17.2	---
2	1	78.9	17.1	83.0	5.8	91.0	7.3	77.1	18.1	81.7	22.0	---
3	6	48.4	12.9	56.6	12.2	59.6	11.3	50.7	11.8	53.5	9.1	0.1407
4	20	47.6	17.0	54.2	16.6	56.2	20.6	51.0	15.6	53.4	16.1	0.158
5	3	90.1	9.8	91.9	7.8	97.0	5.2	88.5	9.9	89.1	6.6	0.2582
6	14	47.3	19.0	53.2	18.5	54.8	23.7	51.1	17.4	53.4	18.7	0.364
7	6	48.4	12.9	56.6	12.2	59.6	11.3	50.7	11.8	53.5	9.1	0.1407
8	6	48.4	12.9	56.6	12.2	59.6	11.3	50.7	11.8	53.5	9.1	0.1407
Total	67	51.0	19.4	57.6	19.1	59.5	22.2	53.3	18.3	55.8	18.5	---
p-valor		0.0020*		0.0004*		<0.0001*		0.0021*		0.0002*		

Teste de hipóteses: ANOVA com pós-teste de Tukey.

Na tabela 21, referente ao ano de 2010, foi realizada a comparação das competências específicas dentro de cada região, cujos resultados indicaram que a região Norte apresentou um p-valor de 0,0020, com diferença entre as médias das competências C5 (90,1) e C6 (47,3); a região Nordeste obteve p-valor de 0,0004, com diferença entre as médias das competências C5 (91,9) e C6 (53,2); a região Centro-oeste apresentou p-valor < 0,0001, com diferença entre as médias das competências C5 (97,0) e C6 (54,8); a região Sudeste obteve p-valor de 0,0021, com diferença entre as médias das competências C3 (50,7) e C5 (88,5); e a região Sul apresentou p-valor de 0,0002, com diferença entre as médias das competências C5 (89,1) e C6 (53,4). Na mesma tabela, foram comparadas as regiões dentro de cada competência específica, sendo que não houve diferença significativa em nenhuma competência (em todos os casos, $p > 0,05$).

Tabela 22: Avaliação das Competências Específicas no ano 2013

2013 Espec.	n	Norte		Nordeste		Centro-Oeste		Sudeste		Sul		p-valor
		X	dp	X	dp	X	dp	X	dp	X	dp	
2	1	24.2	10.5	39.2	13.3	39.2	6.7	37.4	11.4	45.8	9.4	---
3	5	42.5	14.4	59.5	23.2	54.8	18.4	46.2	16.7	51.2	17.1	0.2013
4	18	43.9	14.4	54.7	17.7	51.2	18.4	48.5	16.7	51.6	17.4	0.0523
5	2	26.6	3.5	0.0	---	35.6	5.1	35.1	3.1	44.9	1.2	0.0001
6	13	44.4	15.0	53.1	16.9	49.9	19.0	49.4	17.3	51.7	18.2	0.1777
7	5	42.5	14.4	59.5	23.2	54.8	18.4	46.2	16.7	51.2	17.1	0.2013
8	5	42.5	14.4	59.5	23.2	54.8	18.4	46.2	16.7	51.2	17.1	0.2013
Total	57	43.7	15.7	55.9	18.7	51.2	18.7	48.0	17.5	51.5	17.5	---
p-valor		0.0051*		0.5238		0.0854*		0.0189*		0.2065		

Teste de hipóteses: ANOVA com pós-teste de Tukey.

Na tabela 22, referente ao ano de 2010, foi realizada a comparação das competências específicas dentro de cada região, cujos resultados indicaram que a região Norte apresentou um p-valor de 0,0051, com diferença entre as médias das competências C5 (26,6) e C6 (44,4); a região Centro-oeste obteve p-valor de 0,0854, com diferença entre as médias das competências C3 (54,8) e C5 (35,6); e a região Sudeste apresentou p-valor de 0,0189, com diferença entre as médias das competências C5 (35,1) e C6 (49,4). Na mesma tabela, referente ao ano de 2013, foram comparadas as regiões dentro de cada competência específica, sendo que não houve diferença significativa em nenhuma competência (em todos os casos, $p > 0,05$).

Tabela 23: Avaliação das Competências Específicas no ano 2016.

2016		Norte		Nordeste		Centro-Oeste		Sudeste		Sul		p-valor
Espec.	n	X	dp	X	dp	X	dp	X	dp	X	dp	
2	1	32.9	14.2	48.3	19.1	55.1	13.6	49.1	17.4	52.5	13.8	---
3	5	51.6	8.5	63.6	11.4	64.9	15.7	57.6	12.5	63.1	14.0	0.1343
4	20	55.2	16.0	63.1	15.8	63.8	16.7	59.8	14.4	63.7	16.7	0.1045
5	1	40.3	24.3	48.6	22.3	52.7	13.7	45.8	21.5	42.7	23.4	---
6	16	55.6	17.5	62.7	16.8	63.7	17.0	59.9	15.1	63.6	17.4	0.1557
7	5	51.6	8.5	64.0	11.4	64.8	15.8	57.3	12.5	63.3	14.0	0.1385
8	5	51.1	9.3	63.6	12.0	64.9	15.7	57.6	12.1	64.2	13.2	0.1292
10	1	44.4	19.8	59.8	14.3	67.5	21.5	49.9	19.4	58.0	16.0	---
Total	62	51.7	16.1	60.6	16.6	61.6	17.4	56.5	15.6	60.7	17.3	---
p-valor		0.5921		0.8742		0.8901		0.7318		0.9014		

Teste de hipóteses: ANOVA.

Na tabela 23, referente ao ano de 2016, foram comparadas as competências específicas dentro de cada região, sendo que não houve diferença significativa em nenhuma região (em todos os casos, $p > 0,05$). Na mesma tabela, foi realizada a comparação das regiões dentro de cada competência específica, sendo que não houve diferença significativa em nenhuma competência (em todos os casos, $p > 0,05$).

Tabela 24: Avaliação das Competências Específicas no ano 2019

2019 Espec.	n	Norte		Nordeste		Centro-Oeste		Sudeste		Sul		p-valor
		X	dp	X	dp	X	dp	X	dp	X	dp	
1	3	59.2	22.0	67.8	22.0	64.2	26.0	64.7	22.8	66.3	23.6	0.6571
2	1	50.6	8.5	48.9	13.0	46.2	8.0	49.5	10.5	47.3	7.6	---
3	8	55.1	19.5	63.0	20.8	59.6	20.9	57.8	18.4	60.5	19.9	0.4462
4	18	58.7	19.7	64.1	21.4	62.7	20.6	60.6	20.0	63.8	20.9	0.4224
6	16	58.3	21.4	63.6	22.6	62.2	22.7	61.4	22.0	64.3	23.2	0.4529
7	7	60.1	14.6	69.4	14.8	65.6	14.5	62.6	13.4	66.4	12.6	0.2594
8	6	63.0	13.6	70.6	15.9	67.8	14.6	64.1	14.1	67.6	13.4	0.3945
9	2	65.5	16.6	72.9	16.5	73.0	12.2	70.4	14.8	75.5	16.2	0.6041
10	4	65.0	18.0	72.8	19.9	74.8	15.8	69.0	17.9	71.8	18.8	0.4444
Total	72	58.4	18.0	65.2	19.5	62.7	19.3	61.0	18.3	63.9	19.2	---
p-valor		0.5116		0.5544		0.2316		0.4011		0.3584		

Teste de hipóteses: ANOVA.

Na tabela 24, referente ao ano de 2019, foram comparadas as competências específicas dentro de cada região, sendo que não houve diferença significativa em nenhuma região (em todos os casos, $p > 0,05$). Na mesma tabela, foi realizada a comparação das regiões dentro de cada competência específica, sendo que não houve diferença significativa em nenhuma competência (em todos os casos, $p > 0,05$).

5.1.3 Comparação entre IES Públicas e Privadas ao longo do período

A partir da tabela 25, apresenta-se a comparação entre IES públicas e privadas ao longo do período estudado. A Tabela 25, correspondente ao ano de 2010, a comparação das competências gerais entre as Instituições de Ensino Superior (IES) privadas e públicas não apresentou diferença significativa (em todas as situações em que $p > 0,05$).

Tabela 25: Avaliação das Competências Gerais das IES Privadas e Públicas. Brasil, ano 2010.

2010 Gerais	Privadas			Públicas			p-valor
	n	Acertos (%)	dp	n	Acertos (%)	dp	
1	21	55.5	20.5	21	62.2	21.1	0.3025
2	11	54.5	17.8	11	59.9	19.0	0.4995
3	5	52.1	25.0	5	63.2	27.8	0.5253
4	1	35.0	12.0	1	37.0	10.3	---
5	6	57.0	23.2	6	67.9	20.6	0.4105
6	8	47.4	27.3	8	57.0	30.4	0.5170
Total	52	53.5	21.1	52	61.2	22.4	---
p-valor	0.5018			0.4652			

Teste de hipóteses: ANOVA.

Em 2010, ao avaliar as competências gerais das Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil, foi observado que as IES Públicas, em média, superaram as IES Privadas com um percentual médio de acertos de 61,2% em comparação com 53,5% das Privadas. Esta diferença de 7,7% sugere uma vantagem para as instituições públicas. Contudo, é importante notar que, ao analisar cada competência individualmente, as diferenças não se mostraram estatisticamente significativas, conforme indicado pelos p-valores associados a cada competência.

Ao avaliar as competências mais detalhadamente, a Competência 3 destacou-se com a maior diferença entre os grupos, apresentando uma diferença de 11,1% a favor das IES Públicas. Por outro lado, a Competência 4 mostrou a menor diferença, de apenas 2%, mas é crucial ressaltar que essa comparação se baseou em apenas uma IES em cada grupo, limitando a generalização dos resultados.

Na Tabela 26, referente ao ano de 2013, a comparação das competências gerais entre as IES privadas e públicas também não apresentou diferença significativa.

Tabela 26: Avaliação das Competências **Gerais** das IES Privadas e Públicas. Brasil, ano **2013**.

2013 Gerais	Privadas			Públicas			p-valor
	n	Acertos (%)	dp	n	Acertos (%)	dp	
1	18	43.6	15.6	18	54.9	18.1	0.0527
2	5	45.0	18.7	5	55.7	19.7	0.4040
3	2	84.0	16.8	2	88.7	12.7	0.7822
4	1	53.8	19.5	1	58.6	12.5	---
5	6	42.0	14.7	6	53.2	17.2	0.272
6	7	43.4	19.3	7	53.2	19.7	0.3656
Total	39	45.8	18.0	39	56.3	18.7	---
p-valor	0.1169			0.0512			

Teste de hipóteses: ANOVA.

Em 2013, ao examinar as competências gerais das IES, percebe-se que as instituições públicas novamente apresentaram uma performance superior em relação às privadas. Em termos médios, as IES Públicas alcançaram um percentual de acerto de 56,3%, enquanto as Privadas ficaram com 45,8%. Esta diferença de aproximadamente 10,5% sugere uma consistente vantagem das instituições públicas em relação às privadas, um padrão similar ao observado em 2010.

A variabilidade dos resultados, medida pelo desvio padrão, manteve-se próxima entre os dois grupos, com as Privadas apresentando 18,0 e as Públicas 18,7. Analisando as competências de forma mais específica, a Competência 3 exibiu a menor diferença entre os grupos, com apenas 4,7% a favor das IES Públicas. Contudo, é válido ressaltar que essa comparação é baseada em apenas duas IES em cada grupo, o que limita sua generalização.

No que se refere à significância estatística, a Competência 1 se destacou com um p-valor de 0,0527, muito próximo ao limiar tradicional de 0,05, indicando que a diferença entre as IES pode ser considerada quase significativa.

Tabela 27: Avaliação das Competências **Gerais** das IES Privadas e Públicas. Brasil, ano **2016**.

2016 Gerais	Privadas			Públicas			p-valor
	n	Acertos (%)	dp	n	Acertos (%)	dp	
1	13	58.2	18.9	13	64.7	18.3	0.3814
2	7	58.9	10.5	7	63.9	12.4	0.4305
3	5	45.1	18.6	5	60.0	20.9	0.2676
4	2	47.7	5.0	2	50.0	5.4	0.7018
5	7	49.6	18.4	7	58.0	21.4	0.3531
6	7	36.9	24.7	7	51.7	27.0	0.3056
Total	41	51.3	18.9	41	59.9	19.3	---
p-valor	0.0618			0.0149*			

Teste de hipóteses: ANOVA com pós-teste de Tukey.

Na Tabela 27, que se refere ao ano de 2016, a comparação entre as competências gerais das IES privadas e públicas resultou em um valor de p de 0,0149*, indicando que houve diferença significativa na competência C2 (63,9) e C4 (50,0) entre as médias das IES privadas e públicas. Entretanto, na Tabela 27, a comparação das competências gerais entre as IES privadas e públicas não apresentou diferença significativa.

Finalmente, na Tabela 28, referente ao ano de 2019, a comparação entre as competências gerais das IES privadas e públicas novamente não apresentou diferença significativa.

Tabela 28: Avaliação das Competências **Gerais** das IES Privadas e Públicas. Brasil, ano **2019**.

2019 Gerais	Privadas			Públicas			p-valor
	n	Acertos (%)	dp	n	Acertos (%)	dp	
1	20	59.4	20.8	20	68.4	21.4	0.1853
2	6	63.2	22.8	6	68.6	22.9	0.6909
3	1	67.2	10.7	1	86.2	5.9	---
4	1	61.2	12.7	1	85.5	6.8	---
5	8	58.7	13.9	8	73.7	14.0	0.0494
6	5	46.8	18.9	5	59.9	22.5	0.3480
Total	41	58.5	19.1	41	69.3	19.9	---
p-valor	0.2321			0.1956			

Teste de hipóteses: ANOVA.

Ao avaliar as competências gerais das Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil em 2019, as IES Públicas continuam a mostrar uma performance superior em comparação às Privadas.

Em suma, em 2019, assim como nos anos anteriores analisados, as IES Públicas tendem a superar as IES Privadas em termos de percentual médio de acertos nas competências gerais. A diferença é particularmente notável na Competência 5.

A comparação entre as Competências Específicas das Instituições de Ensino Superior (IES) Privadas e Públicas foi realizada em quatro anos (2010, 2013, 2016 e 2019) e os resultados foram apresentados nas Tabelas 29 a 32.

Tabela 29: Avaliação das Competências **Específicas** das IES Privadas e Públicas. Brasil, ano **2010**.

2010 Específicas	Privadas			Públicas			p-valor
	n	Acertos (%)	dp	n	Acertos (%)	dp	
1	1	72.5	20.5	1	88.6	8.6	---
2	1	71.8	20.3	1	88.0	8.8	---
3	6	46.3	11.0	6	59.0	9.9	0.0623
4	20	48.4	15.4	20	55.8	17.5	0.1632
5	3	85.2	11.6	3	94.3	5.5	0.3057
6	14	49.4	17.2	14	54.6	18.7	0.4513
7	6	46.3	11.0	6	59.0	9.9	0.0623
8	6	46.3	11.0	6	59.0	9.9	0.0623
Total	67	50.2	17.9	67	59.3	19.5	---
p-valor	0.0110*			0.0040*			

Teste de hipóteses: ANOVA com pós-teste de Tukey.

Tabela 30: Avaliação das Competências **Específicas** das IES Privadas e Públicas. Brasil, ano **2013**.

2013 Específicas	Privadas			Públicas			p-valor
	n	Acertos (%)	dp	n	Acertos (%)	dp	
1	0	---	---	0	---	---	---
2	1	35.8	12.0	1	41.7	20.3	---
3	5	44.3	16.7	5	54.5	17.8	0.3779
4	18	44.7	15.6	18	56.3	17.3	0.0420
5	2	34.6	1.7	2	38.0	5.3	0.5455
6	13	44.9	15.8	13	56.9	17.8	0.0820
7	5	44.3	16.7	5	54.5	17.8	0.3779
8	5	44.3	16.7	5	54.5	17.8	0.3779
Total	57	44.9	16.7	57	55.4	17.8	---
p-valor	0.9820			0.8340			

Teste de hipóteses: ANOVA.

Tabela 31: Avaliação das Competências **Específicas** das IES Privadas e Públicas. Brasil, ano **2016**.

2016 Específicas	Privadas			Públicas			p-valor
	n	Acertos (%)	dp	n	Acertos (%)	dp	
1	0	---	---	0	0.0	---	---
2	1	51.2	17.9	1	46.2	16.4	---
3	5	56.2	11.0	5	69.2	14.0	0.1413
4	20	58.0	14.9	20	65.2	15.8	0.1455
5	1	37.3	18.7	1	55.5	21.0	---
6	16	57.8	16.2	16	64.1	16.2	0.2800
7	5	56.2	11.0	5	69.2	14.0	0.1413
8	5	56.2	11.0	5	69.2	14.0	0.1413
10	1	45.9	17.0	1	63.3	14.7	---
Total	62	54.3	16.0	62	63.4	16.6	---
p-valor	0.9060			0.8870			

Teste de hipóteses: ANOVA.

Tabela 32: Avaliação das Competências **Específicas** das IES Privadas e Públicas. Brasil, ano **2019**.

2019 Específicas	Privadas			Públicas			p-valor
	n	Acertos (%)	dp	n	Acertos (%)	dp	
1	3	65.6	20.8	3	68.9	22.1	0.8601
2	1	54.9	8.5	1	51.0	12.2	---
3	8	54.2	18.5	8	66.6	21.1	0.1623
4	18	57.8	20.3	18	67.8	21.0	0.1554
5	0	0.0	---	0	0.0	---	---
6	16	59.6	22.0	16	66.8	22.6	0.3686
7	7	59.4	14.2	7	72.8	13.3	0.0937
8	6	60.5	15.2	6	74.6	13.6	0.1217
9	2	68.2	15.5	2	77.2	15.3	0.6186
10	4	66.9	18.8	4	75.6	18.0	0.5290
Total	72	58.4	18.5	72	68.6	19.3	---
p-valor	0.9760			0.9760			

Teste de hipóteses: ANOVA.

Em 2010, as IES Públicas superaram as Privadas em todas as competências específicas avaliadas. A média geral de acertos para as IES Públicas foi de 59,3%, enquanto as IES Privadas tiveram uma média de 50,2%. A diferença de aproximadamente 9,1% destacou o desempenho superior das instituições públicas.

Em 2013, as IES Públicas continuaram a exibir uma performance superior, com uma média de 55,4% de acertos em comparação com 44,9% das IES Privadas.

Em 2016, novamente, as IES Públicas mostraram uma média geral superior de acertos (63,4%) em comparação às Privadas (54,3%).

Embora as IES Públicas tenham continuado a superar as Privadas em todas as competências específicas, os p-valores indicam que as diferenças não são estatisticamente significativas, nem mesmo na análise geral (linha "Total").

Ao longo dos anos avaliados, as IES Públicas consistentemente superaram as Privadas em termos de média geral de acertos nas competências específicas. No entanto, essas diferenças não foram estatisticamente significativas. O ano de 2010 foi notável, pois as diferenças gerais entre os dois grupos foram estatisticamente significativas, o que não se repetiu nos anos subsequentes.

6 DISCUSSÃO

Nesse contexto, é relevante mencionar que, ao longo dos anos avaliados no presente estudo de caso, as IES Públicas consistentemente superaram as Privadas em termos de média geral de acertos nas competências específicas.

Em 2010, por exemplo, houve uma diferença estatisticamente significativa no desempenho geral entre os dois grupos. No entanto, essa diferença não se repetiu nos anos subsequentes. Uma análise mais aprofundada poderia considerar outros fatores que influenciam o desempenho e explorar mais detalhadamente as razões por trás das tendências observadas.

Além disso nos demais anos, as Instituições de Ensino Superior (IES) Públicas consistentemente apresentaram um desempenho superior em competências específicas em comparação às IES Privadas. Em 2010, a diferença de desempenho entre as duas foi estatisticamente significativa, com as públicas superando as privadas em 9,1%.

Nos anos subsequentes, essa superioridade continuou, mas nem sempre com significância estatística. Em particular, 2010 se destacou por suas diferenças estatisticamente significativas. Em vários pontos, o número de IES avaliadas em determinadas competências foi muito baixo, o que pode limitar a generalização dos resultados. Além disso, vale ressaltar que algumas competências não foram avaliadas em determinados anos, como a Competência 1 em 2016 e 2019.

Desta forma, cabe destacar que o perfil socioeconômico de uma região pode ter implicações profundas na qualidade de vida de seus habitantes. Um estudo focado na Mesorregião do Triângulo Mineiro/Alto Paranaíba, em Minas Gerais, explorou essa relação, observando a distribuição espacial de serviços avançados, como saúde, educação, cultura e lazer. Entre 2004 e 2014, os indicadores socioeconômicos mostraram uma evolução positiva, alinhada à tendência brasileira de crescimento econômico na primeira década do século 21. No entanto, essa expansão não foi uniforme, com certos municípios experimentando um crescimento mais robusto em renda e emprego do que outros (LOPES JR et al., 2022).

Assim, leva-se a compreender que o desenvolvimento regional também pode ser impulsionado pelo investimento estrangeiro. Regiões receptivas a tais investimentos e que apresentam oportunidades atraentes geralmente experimentam um crescimento econômico mais rápido. No entanto, as políticas públicas

desempenham um papel central nesse desenvolvimento, especialmente no contexto educacional. Uma infraestrutura educacional sólida, por exemplo, é um indicador do compromisso de uma região com a educação e, conseqüentemente, com a qualidade da formação oferecida (SAVIANI, 2007).

O perfil socioeconômico dos estudantes, por sua vez, pode moldar tanto o acesso à educação quanto os resultados obtidos. Estudantes provenientes de contextos socioeconômicos desfavorecidos podem encontrar obstáculos adicionais. Além disso, cada região tem seus desafios únicos, sejam eles geográficos, decorrentes de conflitos ou de desastres naturais, que podem afetar o acesso à educação (PARO, 2001). A cultura e os valores intrínsecos a uma região também desempenham um papel crucial, com regiões que valorizam a educação geralmente apresentando melhores resultados. Finalmente, o investimento em educação é um determinante crítico para o desenvolvimento regional, com regiões que priorizam esse investimento colhendo frutos a longo prazo em termos de resultados educacionais (SAVIANI, 2007).

Para Bitencourt (2022) essas disparidades regionais também se refletem no perfil dos estudantes. Mais indivíduos de backgrounds socioeconômicos desfavorecidos ganharam acesso à educação superior, um reflexo direto das políticas públicas de inclusão. Além disso, a sensibilidade intercultural, essencial para a interação com estudantes de diferentes culturas, foi avaliada entre os diretores de escolas públicas. A pesquisa introduziu um Índice de Sensibilidade Intercultural, identificando tendências que se alinham com as políticas públicas de inclusão.

De Souza (2011) reflete também que a influência dos fatores socioeconômicos não se limita à educação. Um estudo associou o risco de nascimento prematuro (PTB) a esses fatores, concluindo que uma melhor qualidade de vida e a disponibilidade de serviços públicos podem reduzir o risco de PTB. A educação, por sua vez, é um pilar fundamental para o desenvolvimento socioeconômico. Países como o Japão, que investiram maciçamente na formação de seu povo, testemunharam uma modernização econômica notável.

Desta forma, as políticas públicas educacionais no Brasil, conforme apontado por Saviani (2007), enfrentam o desafio contínuo de promover a equidade. A democratização do ensino, ainda uma pendência no país, é muitas vezes influenciada pela condição socioeconômica do estudante. Nesse contexto, a gestão democrática, destacada por Paro (2001), emerge como um pilar fundamental, buscando a

participação ativa da comunidade escolar. Isso significa envolver todos os stakeholders - professores, alunos e pais - nas decisões, culminando em uma educação mais inclusiva e participativa.

Por fim, Rocha (2017) enfatiza a agilidade das IES privadas em se adaptar às constantes mudanças no ambiente educacional, sugerindo que as IES públicas poderiam se inspirar nessa agilidade para se manterem atualizadas e relevantes no cenário educacional contemporâneo.

A Odontologia em Saúde Pública, uma das diversas áreas da odontologia, desempenha um papel fundamental na prestação de serviços de saúde bucal à população e é essencial para promover a compreensão dos aspectos sociais da profissão e da responsabilidade comunitária entre os profissionais (SANCHEZ HF, et al., 2017). Para estabelecer um sistema de cuidados de saúde bucal eficaz e equilibrado, é necessária a colaboração de dentistas de todas as especialidades.

Dentistas de saúde pública são generalistas que atuam em áreas com necessidades específicas, muitas vezes em regiões menos privilegiadas do Brasil (de Holanda ICLC, et al., 2019). Conforme indicado por de Holanda ICLC, et al. (2019), o acesso a cuidados odontológicos básicos é uma necessidade universal, e os dentistas de saúde pública oferecem diagnóstico e tratamento para doenças gengivais, dentais e bucais. Além disso, eles realizam procedimentos como obturações, coroas, pontes, canais radiculares, limpezas, colagens, radiografias e outros tratamentos odontológicos estéticos.

Os dados apresentados demonstram que a competência em realizar procedimentos odontológicos, prevenir doenças bucais e promover a reabilitação e manutenção da saúde bucal tem evoluído ao longo dos anos. Isso prepara os estudantes de odontologia para enfrentar diversas situações na prática profissional. Além de executar procedimentos odontológicos, os dentistas de saúde pública desempenham um papel preventivo e eficaz, promovendo a qualidade de vida da população (SANCHEZ HF, et al., 2017).

A Política Nacional de Saúde (PNS) enfatiza a importância da educação contínua para o aprimoramento profissional e da disponibilidade de uma força de trabalho odontológica adequada para atender às demandas locais, incluindo avaliações epidemiológicas e territoriais para um planejamento eficaz da saúde bucal. Isso é particularmente crucial no Sistema Único de Saúde (SUS), considerando as significativas disparidades sociodemográficas encontradas nas diversas regiões do

Brasil (MENDES SR, et al., 2021). Além disso, equipes de saúde bucal precisam de condições de trabalho adequadas, que incluem instalações odontológicas apropriadas e um suprimento completo de materiais e equipamentos, a fim de desempenhar suas funções de maneira eficaz (MENDES SR, et al., 2021).

Entretanto, os resultados desta pesquisa revelam que a competência geral (6) em "Educação Permanente" obteve médias mais baixas em comparação com outras competências. Isso sugere a possibilidade de interrupção dos estudos por parte dos odontólogos após a graduação, ou ainda, que a busca por programas de formação contínua seja limitada, o que pode prejudicar diretamente o atendimento à população, especialmente no setor público.

Mendes SR, et al. (2021) identificaram variações no perfil dos cirurgiões-dentistas, em relação a fatores de recursos humanos, de acordo com a localização geográfica. Aqueles que atuam na região sul do Brasil parecem mais inclinados a buscar formação complementar e participar de atividades acadêmicas. Comparando com o perfil nacional, a região sul apresenta maior frequência de vínculos empregatícios, objetivos de carreira e incentivos financeiros. Por outro lado, a região nordeste registra menor frequência desses vínculos. Quando comparadas às médias nacionais, a região sudeste demonstra maior frequência em atividades de monitoramento e planejamento, assim como melhor acesso para agendamento de consultas e encaminhamentos para atenção secundária. A região norte, por outro lado, registra frequências mais baixas desses fatores (MENDES SR, et al., 2021).

É importante ressaltar que a região Norte também alcançou excelentes médias, superando, em alguns anos, as médias das duas regiões mencionadas. A expansão do conhecimento individual tem um impacto direto no trabalho em equipe, enriquecendo as competências essenciais dos profissionais, que complementam a capacidade assistencial de toda a equipe. Isso contribui para o contínuo desenvolvimento das ações de saúde na Estratégia de Saúde da Família (ESF), incentivando a participação do cirurgião-dentista como um agente social no campo da saúde. Isso requer uma constante expansão e evolução da visão de prestação de serviços, resultando em profissionais capacitados para implementar essa visão (DE ALMEIDA GM, et al. 2020).

Apesar de a pesquisa de Mendes SR, et al. (2021) abranger todas as especialidades odontológicas, ela corrobora dados que apontam para os benefícios da formação especializada nos princípios fundamentais e tratamentos odontológicos

exigidos pelo Sistema Único de Saúde (SUS). Esse treinamento desempenha um papel fundamental na melhoria da expertise do cirurgião-dentista e, como resultado, na oferta de um atendimento de maior qualidade ao paciente. Em vez de restringir o atendimento odontológico primário a uma especialidade específica, essa formação visa elevar a qualidade da assistência à saúde bucal.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar o desempenho das Instituições de Ensino Superior (IES) Públicas em comparação às Privadas, observa-se uma tendência consistente de superioridade das primeiras ao longo dos anos avaliados. Em 2010, essa superioridade foi notavelmente evidente, com uma diferença de aproximadamente 9,1% a favor das IES Públicas. Esta diferença, além de ser substancial, foi estatisticamente significativa, destacando o desempenho superior das instituições públicas naquele ano.

Nos anos subsequentes, as IES Públicas continuaram a exibir uma performance superior, embora a significância estatística dessa superioridade tenha variado. Em 2013, por exemplo, a diferença entre as médias de acertos das IES Públicas e Privadas foi de 10,5%. No entanto, apenas a Competência 4 apresentou uma diferença estatisticamente significativa. Em 2016, a superioridade das IES Públicas persistiu, mas novamente, as diferenças não foram estatisticamente significativas.

Em 2019, as IES Públicas mantiveram sua tendência de desempenho superior, com uma diferença de 10,2% em relação às IES Privadas. No entanto, os p-valores indicaram que essas diferenças não eram estatisticamente significativas, nem mesmo na análise geral. Isso sugere que, embora as IES Públicas tenham consistentemente superado as Privadas em termos de média geral de acertos, a robustez dessa superioridade pode ser questionada em termos estatísticos.

É essencial considerar a missão e os objetivos das IES Públicas em comparação às Privadas. Enquanto as IES Privadas podem operar com uma mentalidade mais empresarial, as IES Públicas têm uma missão educacional que pode priorizar a qualidade do ensino e a pesquisa sobre outros fatores, como rentabilidade.

No entanto, as IES Públicas podem se beneficiar ao adotar algumas das práticas bem-sucedidas das IES Privadas. Como discutido anteriormente, áreas como gestão eficiente, inovação pedagógica, parcerias com o setor privado e flexibilidade curricular são pontos fortes das IES Privadas que podem ser incorporados pelas públicas.

Embora o ENADE avalie o conhecimento dos estudantes em relação às disciplinas específicas de seus cursos, ele também pode fornecer informações indiretas sobre o desenvolvimento de competências dessa forma seus ciclos podem ser utilizados como ferramenta para verificar esse o desenvolvimento nos estudantes

de Odontologia. A análise dos dados obtidos a partir do ENADE pode ajudar a identificar possíveis carências no ensino da odontologia e orientar o planejamento curricular das instituições de ensino superior. Além disso, o estudo dos ciclos do ENADE pode ser utilizado para traçar o perfil do egresso, por região, baseado nas competências desenvolvidas pelos estudantes de Odontologia.

No entanto, é importante notar que o ENADE é mais focado na avaliação do conhecimento acadêmico dos estudantes do que na avaliação de competências específicas para o mercado de trabalho. Para avaliar o desenvolvimento de competências de forma mais direta, as instituições de ensino e os empregadores também podem recorrer a outras formas de avaliação, como avaliações práticas, entrevistas de emprego, testes de habilidades específicas, estágios e projetos práticos.

Portanto, o ENADE pode ser uma ferramenta útil na avaliação do desenvolvimento de competências em certa medida, dessa forma, embora o ENADE não tenha sido originalmente projetado para avaliar diretamente o perfil do egresso, ele pode ser utilizado de maneira indireta e complementar para obter informações relevantes sobre os graduados do curso. Os resultados do ENADE podem ser analisados para identificar áreas em que os estudantes demonstram habilidades e competências específicas que são relevantes para o perfil do egresso. Isso pode ajudar as instituições a entenderem melhor as forças e fraquezas de seus programas e ajustá-los de acordo.

Conclui-se que as instituições de ensino superior em odontologia reconhecem a importância do desenvolvimento de competências, porém carecem de métodos e ferramentas para alcançar um enriquecimento profissional pleno. Na região Nordeste, observaram-se as melhores médias durante a maior parte do período de análise, possivelmente devido ao contexto regional. As regiões Sudeste e Sul também se destacaram nas médias, refletindo o investimento e a visibilidade das instituições locais. Salienta-se que a prática, como aquela realizada em estágios e a orientação por preceptores, pode ser uma estratégia para melhorar essa situação no Brasil.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. Avaliação Educacional: regulação e emancipação para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. (3ª. ed.) São Paulo: Cortez, 2005.

ALMEIDA JÚNIOR, V. de P. O processo de implementação das Comissões Próprias de Avaliação (CPAs): ações de evolução e perfil dos coordenadores. **Avaliação participativa: perspectivas e desafios. Brasília, DF: INEP** , p. 39-56, 2005.

ALMEIDA, M. E. B. de. **Educação, ambientes virtuais e interatividade**. São Paulo: Editora PUC-SP, 2008.

ARAUJO, L. R. de. Classificação automática de questões de provas: análise comparativa de algoritmos e aplicação ao ENADE. 2021.

ARAÚJO, M. E. D., & ZILBOVICIUS, C. (2008). **A formação acadêmica para o trabalho no Sistema Único de Saúde (SUS)**. Saúde bucal das famílias: trabalhando com evidências.

AUGUSTO, R.; BALZAN, N. C.. A vez e a voz dos coordenadores das CPAs das IES de Campinas que integram o SINAES. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)** , v. 12, p. 597-624, 2007.

BERSAN, R. R., & CLOUX, R. F. (2020). O ensino por competências como futuro da educação: uma revisão de literatura. **Brazilian Journal of Development**, 6(11), 85605-85623.

BITENCOURT, Fernando Valentim et al. Impact of public health and higher education policies on the profile of final-year Brazilian dental students: Challenges and future developments. **European Journal of Dental Education**, 2022.

BNCC: a quem interessa o ensino de competências e habilidades?. *Debates em Educação*, 11(25), 155-171.

BORREGO, A. B. P. (2020). *O desempenho adaptativo pelos recém-formados: O papel das soft e hard skills e a moderação da autoeficácia* (Doctoral dissertation).

BRANCO, E. P., de Godoi Branco, A. B., Iwasse, L. F. A., & Zanatta, S. C. (2019).

BRASIL. (2004). Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº. 2.207, de 15 de abril de 1997.** Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas nos arts. 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2207impresao.htm. Acesso em: 13 nov. 2021.

BRASIL. **Decreto-lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.** Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Publicado no DOU nº 72, 15 abr. 2004, Seção 1. p. 3-4.

BRASIL. **Lei n. 9131/1995**, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Diário Oficial da União, seção 1, p. 19.257. Brasília, 1995. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9131.htm>.

BRASIL. Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. **Dispõe sobre a proteção de dados pessoais e altera a Lei nº 12.965/2014 (Marco Civil da Internet).** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 ago. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.** Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2013.005%2C%20DE%2025,Art.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Plano Nacional de Pós-Graduação (2005-2010)**. Brasília-DF: MEC/CAPES, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. IDES: **Índice de Desenvolvimento do Ensino Superior: a nova geração da avaliação do ensino superior brasileiro**. Brasília: MEC, 2003a.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira. Portaria n.º 107, de 22 de julho de 2004. DOU n. 141, de 23/07/2004, Seção 1, p. 24. Brasília, DF: MEC/INEP, 2004c.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 11 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portarias MEC n.º 11 e 19. **Instala Comissão Especial da Avaliação da Educação superior – CEA. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: bases para uma nova proposta de avaliação da Educação Superior**. Brasília, DF: MEC, 2003b.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n.º CNE/CES 3/2002 de 19 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Farmácia e Odontologia. Diário Oficial, Brasília, 04 mar 2002, seção 1, p. 10. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES032002.pdf> Acesso em: 04 de abril de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n.º CNE/CES 3/2021 de 21 de junho de 2021. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Farmácia e Odontologia. Diário Oficial, Brasília, 17 jun 2021, seção 1, p. 77. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=191741-rces003-21&category_slug=junho-2021-pdf&Itemid=30192

BRASIL. Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Diretoria de Estatísticas Educacionais (MEC/Inep). **Censo da educação superior 2019: divulgação dos resultados**. Brasília-DF, outubro, 2020.

BRASIL. **Plano Nacional de Pós-Graduação 2005-2010**. Brasília:MEC/CAPES, 2004. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/capes>

BRASIL. Presidência da República. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 10 out. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº. 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm. Acesso em: 10 out. 2022.

BRASIL. Senado Federal. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Instrumento de avaliação dos cursos de graduação** Brasília: MEC/INEP/DAES, set 2008.

BRASIL. **Nota técnica: cálculo do conceito preliminar de cursos de graduação**. Brasília: MEC/INEP, 2008.

BRASIL. **Nota técnica: cálculo do índice geral de cursos**. Brasília: MEC/INEP, 2008.

BRITO, M. R. F. de. O SINAES e o ENADE: da concepção à implantação. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), v. 13, p. 841-850, 2008.

C REIS, A., MEDEIROS, A., COSTA, L., WALTER, E., & AU-YONG-OLIVEIRA, M. (2022). *Um estudo de metodologia mista sobre soft e hard skills*. *ICIEMC Proceedings*, (3), 210-218

CAMPOS, V. F. **TQC**: controle da qualidade total no estilo japonês. 9. ed. Belo Horizonte: Falconi, 2014. 286p.

CARBONARI, M. E. E. Programa de avaliação institucional: possibilidades, desafios e perspectivas. 2006.

CAVALIERE, A. M. V. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 247-270, 2002.

CECCIM, R. B. B. (2012). Desenvolvimento de competências no trabalho em saúde: educação, áreas do conhecimento e profissões no caso da saúde. *Tempus–Actas de Saúde Coletiva*, 6(2), pág-253.

CHAVES, V. L. J. Educação superior no Brasil: características, tendências e desafios. **Educação & Sociedade, Campinas**, v. 26, n. 92, p. 737-773, 2005.

CORDEIRO, J. V. B. M. Reflexões sobre a gestão da qualidade total: fim de mais um modismo ou incorporação do conceito por meio de novas ferramentas de gestão? **Rev FAE**, Curitiba, v. 7, n. 1, p.19-33, jan./jun. 2004

CUNHA, L. A. **A reforma do ensino superior no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2000.

CUNHA, L. A. **A universidade crítica**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2007.

DE ALMEIDA GM, et al. O perfil dos cirurgiões-dentistas e o monitoramento de indicadores em saúde bucal dos municípios da 1ª Regional de Saúde do Pará. **Revista Brasileira de Pesquisa em Saúde/Brazilian Journal of Health Research**, 2020; 22(1): 26-34.

DE HOLANDA ICLC, et al. Desenvolvimento de habilidades na formação de estudantes de Odontologia: a contribuição da Terapia Ocupacional e da Psicologia. **Rev. ABENO**, 2019; 19(1): 40-48.

DELUIZ, N. (2001). Qualificação, competências e certificação: visão do mundo do trabalho. *Formação*, 1(2), 5-15.

DEMO, P. **Educação e qualidade**. Campinas: Papirus, 1998.

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

DIAS, J. S.; OLIVEIRA, C. G. Avaliação da educação superior no Brasil, aspectos históricos e legais. **Avaliação**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 238-256, jul. 2020.

DOMINGUES, J. P. E. et al. A formação acadêmica do professor universitário: uma breve crítica aos programas de formação. **Rev Ensino, Educação e Ciências Humanas**, Londrina, v. 22, n. 5-esp, p. 650-654, dez. 2021.

FACHIN, O. **Fundamentos de metodologia**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2013. 224p.

FÁVERO, M. L. A.; BRITTO, J. M. (Orgs.). **Durmeval Trigueiro Mendes**: ensaios sobre educação e universidade. Brasília: INEP, 2006. 218p.

FREITAG, B.. *Estado Escola E Sociedade*. (4. ed. rev.) São Paulo: Moraes, 1980.

FREITAS, L. C. de. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 137-162, 2002.

FREITAS, L. C. et al. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. 7. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014. 88p.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 3-11, 1996.

GATTI, B. A. **Formação de professores e carreira**: problemas e movimentos de renovação. Campinas: Autores Associados, 2009.

GOÉS, N. M.; CORREIA, L. C. O stricto sensu e a formação do professor do ensino superior. *In: II Jornada de Didática e I Seminário de Pesquisa do CEMAD - Docência na educação superior: caminhos para uma práxis transformadora* - 10, 11 e 12 de setembro de 2013.

GOIS, P. K. M. Formação para a docência no ensino superior: realidade e desafios. *In: XIII Congresso Nacional de Educação - EDUCARE, IV Seminário Inter. de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE e VI Seminário Internacional Profissionalização Docente (Cátedra Unesco)*, de 28 a 31 de agosto de 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Resumo técnico do exame nacional de cursos** Brasília, DF, 2003.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da educação superior** Brasília, DF, 2004.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da educação superior** Brasília, DF, 2007.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA INEP. **Censo da Educação Superior 2021**. Brasília, DF, 2021.

LEITE, D. Ameaças pós-rankings sobrevivência das CPAS e da auto-avaliação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 13, p. 833-840, 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 2004.

LIMA, V. V. (2005). Competência: distintas abordagens e implicações na formação de profissionais de saúde. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, 9, 369-379.

LOPES JR, Márcio LB; BARBOSA, Raquel de M.; FERNANDES, Marcelo AC. Unsupervised Learning Applied to the Stratification of Preterm Birth Risk in Brazil with Socioeconomic Data. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 19, n. 9, p. 5596, 2022.

LOPES, E. M. T.; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. História da educação. Rio de, 2001.

LORDÊLO, J. A. C.; DAZZANI, M. V. (Orgs.). **Avaliação educacional: desatando e reatando nós**. Salvador: EDUFBA, 2009. 351p.

LOURENÇO, F. C.; VAGULA, E. Docência no ensino superior: formação continuada e a prática pedagógica dos docentes. In: **IV Jornada de Didática, III Seminário de Pesquisa do CEMAD**, Londrina, 31 de janeiro, 01 e 02 fevereiro de 2017.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2005. 182p.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

MARINHO-ARAUJO, C. M., & ALMEIDA, L. S. (2017). Abordagem de competências, desenvolvimento humano e educação superior. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32.

MARSHALL JUNIOR, I. et al. (Orgs.). **Gestão da qualidade**. 5. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005. 164p.

MAXIMIANO, A. C. A. **Teoria geral da administração: da revolução urbana à revolução digital**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017. 464p.

MAY, T. **Pesquisa social: questões, métodos e processo**. Porto Alegre: Artmed, 2004. 288p.

MELLO, C. D. C. B., ALVES, R. O., & LEMOS, S. M. A. (2014). Metodologias de ensino e formação na área da saúde: revisão de literatura. **Revista CEFAC**, 16, 2015-2028.

MELO, E. S.; BASTOS, W. G. Avaliação escolar como processo de construção de conhecimento. **Est Aval Educ**, São Paulo, v. 23, n. 52, p. 180-203, maio/ago. 2012.

MENDES SR, et al. The Influence of Dentists' Profile and Health Work Management in the Performance of Brazilian Dental Teams. **Biomed Res Int.**, 2021; 2021:8843928.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. 2013. **Relatório Síntese**: Odontologia, Brasília: Conselho Universitário, 2013. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2013/2013_rel_odontologia.pdf. Acesso em: 20 set. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. 2016. **Relatório Síntese**: Odontologia, Brasília: Conselho Universitário, 2016. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2016/odontologia.pdf. Acesso em: 20 set. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. 2019. **Relatório Síntese**: Odontologia, Brasília: Conselho Universitário, 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2019/Enade_2019_Relatorios_Sintese_Area_Odontologia.pdf. Acesso em: 20 set. 2022.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO (Brasil). Conselho Nacional de Educação. **RESOLUÇÃO Nº 3, DE 14 DE OUTUBRO DE 2010**. [S. l.], 2010.

MORAES, E. S. **A formação e a prática docente no ensino superior**: um estudo do curso de Medicina Veterinária da Universidade Estadual do Ceará (UECE). 2007. 223p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Fortaleza, 2007.

MOREIRA, A. F. B. **Currículo, diferença cultural e diálogo**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1009-1030, 1990.

MORETO, V. P. **Construtivismo**: a produção do conhecimento em aula. 5. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. 136p.

MORETO, V. P. **Prova**: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas. 8. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014. 192p.

MOROSINI, Marília Costa. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior: conceitos e práticas. **Educar em revista**, p. 107-124, 2006.

OLIVEIRA, A. D. A formação didático-pedagógica do professor do ensino superior egresso do bacharelado. **Rev Evidência**, Araxá, v. 11, n. 11, p. 31-40, 2015.

OLIVEIRA, R. P. de. **O financiamento da educação básica no Brasil**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 725-746, 2007.

ORO, M. C. P.; BASTOS, C. C. B. C. Formação pedagógica para docência universitária: estudo das condições de cursos bacharelados de uma IES pública. *In*: **IX Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul**, Universidade de Caxias de Sul, Caxias do Sul-Rs, 29 de julho a 1º de agosto de 2012.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2001.

PEIXOTO, M. C. Avaliação institucional externa no SINAES: considerações sobre a prática recente. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 16, p. 11-36, 2011.

PEREIRA, I., & LAGES, I. (2013). Diretrizes curriculares para a formação de profissionais de saúde: competências ou práxis?. *Trabalho, educação e saúde*, 11, 319-338.

PERRECHI, M. C., & DE MENDONÇA, S. M. H. (2022). Importância do programa de empatia para desenvolver soft skills em estudantes de graduação. *Atas de Ciências da Saúde* (ISSN 2448-3753), 10(2), 78-86.

PERRENOUD, Philippe. La transposition didactique à partir de pratiques: des savoirs aux compétences. **Revue des sciences de l'éducation**, v. 24, n. 3, p. 487-514, 1998.

PERRENOUD, P. et al. A formação dos professores no século XXI. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**, p. 11-30, 2002.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PISSAIA, L. F. et al. Relato de experiência: qualificação da extensão universitária na área da saúde por meio de estratégias de ensino contemporâneas. **Research, Society and Development**, v. 7, n. 2, p. 1172188, 2018.

POLONIA, A. D. C., & SANTOS, M. D. F. S. (2020). Desenvolvimento de competências na perspectiva de docentes de ensino superior: estudo em representações sociais. *Educação e Pesquisa*, 46.

PRESIDENTE, Coligação Lula. Programa de governo 2002. Comitê Lula Presidente, 2002.

PRIGOL, E. L.; BEHRENS, M.A. A formação continuada do docente do ensino superior e sua relação com sua prática pedagógica. *In: X ANPED Sul*, Florianópolis, outubro de 2014.

REIS, Ana et al. Um estudo de metodologia mista sobre soft e hard skills. **ICIEMC Proceedings**, n. 3, p. 210-218, 2022.

RICARDO, E. C. (2010). Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas. *Cadernos de pesquisa*, 40, 605-628.

RIOS, T. A. Ética e docência universitária: a caminho de uma universidade pedagógica? *In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (Orgs.). Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores*. São Paulo: Cortez, 2011.

ROTHEN, J. C; BARREYRO, G. B. Avaliação da educação superior no segundo governo Lula:" Provão II" ou a reedição de velhas práticas?. *Educação & Sociedade*, v. 32, p. 21-38, 2011.

SALM, C. **Universidade e indústria no Brasil: da crise dos anos 80 à crise atual**. São Paulo: Hucitec, 1999.

SANCHEZ HF, et al. Percepções de discentes de odontologia sobre a atenção primária à saúde. **Archives of Dental Science/Arquivos em Odontologia**, 2017; 53: 1-9.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum ao conhecimento filosófico**. São Paulo: Autores Associados, 2007.

SGUISSARDI, V. **Reforma universitária no Brasil-1995-2006: precária trajetória e incerto futuro**. *Educação & Sociedade*, v. 27, p. 1021-1056, 2006.

SILVA, Roseane Santos da. **IES privadas x IES públicas: uma análise comparativa de sua expansão e seus efeitos em termos de distribuição das vagas entre 1994 e 2019**. UNIFESP, 2021.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

Travassos, V. D. C. (2019). **A importância das soft skills nas competências profissionais** (Doctoral dissertation).

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camada popular. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 226-237, 2006.

ZULAUF, M. (2006). **Ensino superior e desenvolvimento de habilidades para a empregabilidade: explorando a visão dos estudantes**. *Sociologias*, 126-155.

APÊNDICE A - Relatórios síntese utilizados

<https://drive.google.com/drive/folders/1gpQEnlf8wjRBA0cWM3OfZ3-fK17DUc-d?usp=sharing>

APÊNDICE B – Microdados do ENADE

https://drive.google.com/drive/folders/18lqofl-P8eih8yyikVSHFd-kqhCtxCQ_?usp=sharing

APÊNDICE C– Microdados do Censo da Educação Superior

https://drive.google.com/drive/folders/11KG5Rax6zmxV5EptLoLe_Zch77IsGsL?usp=sharing

ANEXO A – Tabela competências avaliadas ENADE 2010

[https://docs.google.com/spreadsheets/d/1EU2eefa_XgvaGYDH-](https://docs.google.com/spreadsheets/d/1EU2eefa_XgvaGYDH-GHj5Dmg5zKRdgv2/edit?usp=sharing&oid=118227783653884546490&rtpof=true&sd=true)

[GHj5Dmg5zKRdgv2/edit?usp=sharing&oid=118227783653884546490&rtpof=true&sd=true](https://docs.google.com/spreadsheets/d/1EU2eefa_XgvaGYDH-GHj5Dmg5zKRdgv2/edit?usp=sharing&oid=118227783653884546490&rtpof=true&sd=true)

ANEXO B – Tabela competências avaliadas ENADE 2013

[https://docs.google.com/spreadsheets/d/1EU2eefa_XgvaGYDH-](https://docs.google.com/spreadsheets/d/1EU2eefa_XgvaGYDH-GHj5Dmg5zKRdgv2/edit?usp=sharing&oid=118227783653884546490&rtpof=true&sd=true)

[GHj5Dmg5zKRdgv2/edit?usp=sharing&oid=118227783653884546490&rtpof=true&sd=true](https://docs.google.com/spreadsheets/d/1EU2eefa_XgvaGYDH-GHj5Dmg5zKRdgv2/edit?usp=sharing&oid=118227783653884546490&rtpof=true&sd=true)

ANEXO C – Tabela competências avaliadas ENADE 2016

[https://docs.google.com/spreadsheets/d/1EU2eefa_XgvaGYDH-](https://docs.google.com/spreadsheets/d/1EU2eefa_XgvaGYDH-GHj5Dmg5zKRdgv2/edit?usp=sharing&oid=118227783653884546490&rtpof=true&sd=true)

[GHj5Dmg5zKRdgv2/edit?usp=sharing&oid=118227783653884546490&rtpof=true&sd=true](https://docs.google.com/spreadsheets/d/1EU2eefa_XgvaGYDH-GHj5Dmg5zKRdgv2/edit?usp=sharing&oid=118227783653884546490&rtpof=true&sd=true)

ANEXO D – Tabela competências avaliadas ENADE 2019

[https://docs.google.com/spreadsheets/d/1EU2eefa_XgvaGYDH-](https://docs.google.com/spreadsheets/d/1EU2eefa_XgvaGYDH-GHj5Dmg5zKRdgv2/edit?usp=sharing&oid=118227783653884546490&rtpof=true&sd=true)

[GHj5Dmg5zKRdgv2/edit?usp=sharing&oid=118227783653884546490&rtpof=true&sd=true](https://docs.google.com/spreadsheets/d/1EU2eefa_XgvaGYDH-GHj5Dmg5zKRdgv2/edit?usp=sharing&oid=118227783653884546490&rtpof=true&sd=true)

ANEXO E – Tabelas com percentuais de acerto por questão

https://drive.google.com/drive/folders/1qYNDnfdD_E1sWi5qh3VrV12S0qd4cHzA?usp=sharing

