



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**Conceito cinco no Enade em Cursos de Pedagogia:
que referenciais estão em jogo?**

Eleni Hosokawa Wordell

BRASÍLIA – DF
2012

Eleni Hosokawa Wordell

**Conceito cinco no Enade em Cursos de Pedagogia:
que referenciais estão em jogo?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, vinculada à Linha de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Vieira de Sousa

**BRASÍLIA – DF
2012**

Wordell, Eleni Hosokawa.
W924c Conceito cinco no Enade em cursos de pedagogia : que
referenciais estão em jogo? / Eleni Hosokawa Wordell. --
2012.
xviii, 258 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília,
Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, Mestrado em Educação, 2012.
Inclui bibliografia.
Orientação: José Vieira de Sousa.

1. Ensino superior - Avaliação educacional.
2. Currículos. 3. Estudantes universitários - Desempenho.
4. Professores - Formação. I. Sousa, José Vieira de.
II. Título.

CDU 378

Eleni Hosokawa Wordell

**Conceito cinco no Enade em Cursos de Pedagogia:
que referenciais estão em jogo?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, vinculada à Linha de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Vieira de Sousa

Data de Aprovação: ____/____/2012

Banca Examinadora:

Prof. Dr. José Vieira de Sousa – Universidade de Brasília
Orientador

Profa. Dra. Sueli Teresinha de Abreu Bernardes – Universidade de Uberaba

Profa. Dra. Kátia Augusta C. Pinheiro Cordeiro – Universidade de Brasília

Profa. Dra. Maria Abádia da Silva – Universidade de Brasília
Suplente

AGRADECIMENTOS

A Deus, o Doador da vida. Sua presença constante dá sentido a tudo e ao futuro;

Ao meu orientador professor José Vieira de Sousa, meu reconhecimento, respeito e admiração pela competente orientação nesses dois anos. Seu profissionalismo, dedicação, amor à pesquisa e paciência a mim demonstradas, me fizeram crescer e ser sempre grata;

Ao meu querido esposo (in memoriam) que sempre me apoiou com amor, paciência e cumplicidade. Esteve presente nas minhas ausências, reunindo as condições possíveis para a realização desta pesquisa. Não há palavras para expressar meu amor e gratidão. Vive nosso amor de trinta anos;

Aos meus filhos, Tiago, Diogo e Carolina. Aceitar e finalizar este desafio contou com o apoio e carinho de vocês;

Aos meus pais, Kiyoshi e Hilda. As primeiras lições de amor a Deus, respeito ao próximo e valorização do estudo e trabalho não foram esquecidas;

Aos demais familiares: Eliane, Guenji, Elder, Egli, Cintia, Bruno, Ildete e amigos Maria da Guia, Girlene, Selena, Ângela, Kelly, Cláudia, Ana Paula, Ana Duarte e Rosely. Uma leitura, outro olhar, uma sugestão técnica na diagramação, um apoio especial e orações foram demonstrações de que sou amada;

Aos colegas do Grupo de Estudos de Políticas de Avaliação da Educação Superior (GEPAES). A oportunidade de aprendizagem foi uma experiência fundamental. Destaco o carinho e a amizade da Ângela;

Aos professores Célio da Cunha, Kátia Augusta C. Pinheiro Cordeiro e Sueli Teresinha de Abreu Bernardes. A construção de um modo de pensar deve-se a precisas orientações e estímulos recebidos. Vocês foram sábios e generosos;

Aos mantenedores das instituições pesquisadas sr. Carlos César Branco Bandeira (FACAM) e prof. José Wilson dos Santos (AGES). Sem a permissão da visita e o acesso aos gestores, professores, alunos e documentos da instituição este estudo não seria possível;

A todos os gestores, professores e alunos participantes da pesquisa. A disponibilidade e o tempo para as entrevistas foram importantes doações;

Aos administradores e colegas de trabalho da União Centro Oeste Brasileira (UCOB) e Associação Planalto Central (APlaC). O apoio e a compreensão nas minhas ausências contribuirão para que esta conquista seja útil à mantenedora.

Não que sejamos capazes, por nós mesmos, de pensar alguma coisa, como se partisse de nós mesmos, mas a nossa capacidade vem de Deus.

II Cor. 3:5

RESUMO

Este trabalho aborda uma temática presente nos debates em torno das políticas públicas de avaliação da educação superior: a centralidade do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) no contexto do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e a tensão que estes resultados exercem sobre a gestão curricular dos cursos. O objetivo da pesquisa foi investigar as percepções dos gestores, professores e alunos em cursos de Pedagogia acerca do referido exame e as razões atribuídas por eles ao conceito cinco no Enade de 2008. O foco foi compreender como as políticas públicas se materializam nas instituições privadas de educação superior e que sentido elas têm para os sujeitos dos estabelecimentos pesquisados. Para tanto, procurou-se adotar, neste estudo, uma postura fenomenológica na compreensão da realidade e análise dos dados coletados. O tipo de pesquisa selecionado foi de múltiplos casos, em razão de a pesquisa envolver dois cursos de pedagogia em faculdades privadas localizadas nas cidades de Paripiranga (Bahia) e São Luís (Maranhão). Os instrumentos utilizados para a obtenção dos dados foram análise documental e entrevistas semiestruturadas. Os resultados da pesquisa revelaram que todos os entrevistados percebem o Enade em um contexto de avaliação formativa. A maioria dos entrevistados considerou o Enade um instrumento para medir a qualidade dos cursos superiores e uma forma de alcançá-la. Foram percebidas diversas concepções de qualidade no discurso dos sujeitos da pesquisa, como: (i) um curso de qualidade é aquele que prepara os alunos para o mercado de trabalho; (ii) um curso qualidade está relacionado à formação humana do sujeito e ao preparo para o exercício da cidadania. Todavia, para a maioria dos alunos, o sentido da qualidade foi associado à obtenção de bons resultados no Enade. Em razão da centralidade adquirida por esse exame no contexto da avaliação da educação superior, as críticas referentes a ele foram poucas e superficiais. Foi possível constatar, também, diferenças básicas entre as percepções dos sujeitos pesquisados nas duas instituições investigadas, quanto ao alto desempenho dos alunos: os sujeitos vinculados à primeira – situada no estado do Maranhão – atribuíram os bons resultados obtidos pelos seus alunos à coesão e união do grupo de professores e à forma como relacionavam a teoria com a prática. Nas falas desses entrevistados transpareceu a ideia de que a instituição se preocupava com a aprendizagem dos alunos e todos os sujeitos assumiram a posição de prepará-los para o Enade por meio da adequação do trabalho docente à prova do Enade, aulas preparatórias, simulados e atividades de motivação e esclarecimentos sobre o exame. Em relação à instituição situada no estado da Bahia, a percepção dos sujeitos entrevistados foi de que os bons resultados foram alcançados devido à gestão participativa, à metodologia de ensino adotada, à avaliação formativa e à política de formação continuada dos professores. O discurso assumido pela maioria dos sujeitos entrevistados nesta segunda instituição foi orientado para a ideia de que a gestão curricular do curso não tomava decisões em função do Enade, perspectiva que se tornou incoerente com a prática por algumas ações documentadas e por alguns outros depoimentos coletados. As análises das percepções dos sujeitos deste estudo levaram à constatação da centralidade do Enade na gestão curricular e da tensão exercida por ele, nas duas faculdades privadas investigadas, mesmo que, de alguma forma, isto seja negado pelo discurso de diferentes segmentos no interior da instituição. Essa pesquisa confirmou a importância do Enade para os sujeitos entrevistados, na medida em que define, mede e induz a qualidade das instituições privadas de educação superior. Também ratifica a centralidade adquirida por ele nas políticas públicas, por um lado pelo fato de ser um dos componentes do Sinaes, e por outro ser mais conhecido e considerado que o próprio sistema.

Palavras-chave: Educação Superior, Enade, desempenho discente, gestão curricular.

ABSTRACT

This dissertation addresses a theme present in the debates surrounding the public policies for the evaluation of higher education: the central importance of the National Exam of Student Performance (ENADE) in the context of the National System of the Evaluation of Higher Education (SINAES), and the tension it exerts upon the management of the course curricula. The objective of the study was to research the perceptions of deans, teachers, and students in pedagogy courses about why their respective schools achieved the highest performance possible in the 2008 ENADE. The intention was to understand how public policies materialize in private institutions of higher education as well as the meaning they have for the individuals from the institutions researched. For that reason, this study seeks to adopt a phenomenological approach in the comprehension of reality and analysis of the collected data, within a qualitative approach. This was a multiple-case study as the research involved two teaching courses in private universities located in the cities of Paripiranga (Bahia) and São Luis (Maranhão). The data was obtained via documentary analysis and semi-structured interviews. The research results revealed that all of the interviewees interpret the ENADE within the context of constructive institutional evaluation. Most of the interviewees considered the ENADE an instrument to measure the quality of college courses as well as a way to achieve a certain level of quality. The research also revealed varied interpretations of quality such as (i) a course of good quality is one that prepares students for the labor market, and (ii) a quality course promotes character development and good citizenship. However, for the majority of students, the meaning of quality was associated to the achievement of good results on the ENADE. Due to the exam's perceived importance in the context of higher education quality, critiques were few and superficial. It was also possible to notice basic differences between the perceptions of the interviewed subjects in the two researched institutions, pertaining to the reasons for the high performance of the students. The subjects affiliated to the first one - located in the state of Maranhão - credited the good scores obtained by their students to the cohesion and unity of the group of instructors and the way in which they related theory to actual practice. These interviewees' statements indicated that their school oriented its teaching towards preparing for the ENADE via preparatory classes, practice tests, motivational activities, and analysis of the exam. Regarding the institution located in the state of Bahia, the perception of the interviewees was that the good scores were achieved due to collaborative course management, the adopted teaching methodology, the formative evaluation process, and the policies of continuing education of the teachers. Most of the interviewees of the second institution held the position that their course curriculum was not focused on preparing for the ENADE; however, this perspective was contradicted by some documented actions and by other collected depositions. The analysis of the subjects' perceptions in this study led to the conclusion that the ENADE holds a position of primary importance in the curriculum management and exerted a significant degree of influence on both institutions, despite the declarations of different subjects which denied it. This study also confirms the importance of the ENADE for the interviewees, as it defines, measures and induces an idea of quality for private institutions of higher education. It further ratifies the central importance acquired by the exam, on the one hand as a component of Sinaes, and on the other as an aspect better known and taken into consideration than the system itself.

Keywords: higher education, ENADE, student performance, curriculum management, curriculum design.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Composição do CPC 2008 e 2009	56
Quadro 2 –	Perfil dos professores, gestores e alunos da FACAM e da AGES	68
Quadro 3 –	Porcentagem de alunos ingressantes e egressos que participaram da coleta de dados	69
Quadro 4 –	Críticas dirigidas ao Enade	117

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Evolução das matrículas em cursos presenciais de graduação por dependência administrativa – Brasil (1990 –2010)	47
Tabela 2 –	Número de instituições de educação superior, segundo a organização acadêmica – Brasil (2010)	62
Tabela 3 –	Número de instituições de educação superior, segundo a natureza Administrativa – Brasil (2010)	62
Tabela 4 –	Quantidade dos alunos por turno e modalidade nas IES - FACAM e AGES	66

Lista de Abreviaturas e Siglas

ACE	–	Análise das Condições de Ensino
ACO	–	Avaliação das Condições da Oferta
ADES	–	Avaliação Discente da Educação Superior
BNI	–	Banco nacional de itens
Capes	–	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEA	–	Comissão Especial de Avaliação
CFE	–	Conselho Federal de Educação
CNE	–	Conselho Nacional de Educação
CNRES	–	Comissão Nacional para Reformulação do Ensino Superior
Conaes	–	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CPA	–	Comissão Própria de Avaliação
CPC	–	Conceito Preliminar de Curso
Enade	–	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENC	–	Exame Nacional de Cursos
FHC	–	Fernando Henrique Cardoso
FIES	–	Fundo de Financiamento Estudantil
Geres	–	Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior
IDD	–	Índice de Diferença de Desempenho
IES	–	Instituição de Educação Superior
IFES	–	Instituições Federais de Educação Superior
IGC	–	Índice Geral de Cursos
INEP	–	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais AnísioTeixeira
ITA	–	Instituto Tecnológico da Aeronáutica
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases
LLECE	–	Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación
MA	–	Maranhão

Mare	–	Ministério da Reforma da Administração e Reforma do Estado
MEC	–	Ministério da Educação
NAP	–	Núcleo de Apoio Pedagógico
NDE	–	Núcleo Docente Estruturante
PAEBS	–	Programa de Acompanhamento ao Estudante de Ensino Básico e Superior
Paideia	–	Processo de Avaliação Integrada do Desenvolvimento Educacional e da Inovação da Área
Paiub	–	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
Paru	–	Programa de Avaliação da Reforma Universitária
PDI	–	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPGE	–	Políticas Públicas e Gestão da Educação
PPC	–	Proposta Pedagógica do Curso
PR	–	Paraná
ProUni	–	Programa Universidade para Todos
PTC	–	Plano de Trabalho do Curso
RJ	–	Rio de Janeiro
Saeb	–	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SC	–	Santa Catarina
SESu	–	Secretaria de Educação Superior
Sinaes	–	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
Somar	–	Sociedade Maranhense de Ensino Superior Ltda.
TRI	–	Teoria de Resposta ao Item
UEG	–	Universidade Estadual de Goiás
UFS	–	Universidade Federal de Sergipe
UFMA	–	Universidade Federal do Maranhão
UnB	–	Universidade de Brasília
UNE	–	União Nacional dos Estudantes

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPITULO 1 A FENOMELOGIA COMO UM CAMINHO PARA A BUSCA DE RESPOSTAS AOS QUESTIONAMENTOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS.....	30
1.1 A constituição do ser professor: lembranças de uma trajetória	30
1.2 A seleção do objeto pesquisado: O Enade	31
1.3 O encontro com a Fenomenologia	32
CAPÍTULO 2 PERCURSOS E PERCALÇOS DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: SINAES E ENADE COMO PONTO DE CHEGADA.....	38
2.1 Avaliação da educação superior no Brasil: contexto e propostas das primeiras experiências	38
2.2 "Provão": a hora do acerto de contas	45
2.3 Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Sinaes	51
CAPÍTULO 3 ENADE: PERCEPÇÕES DE GESTORES, PROFESSORES E ALUNOS EM UM CONTEXTO DE CONCEITO CINCO	60
3.1 Primeiros percursos na seleção dos cursos e das instituições pesquisadas	60
3.2 Instituições e cursos selecionados	63
3.3 Caracterização dos sujeitos	66
3.4 Instrumentos de coletas de dados	71
3.5 Unidades de significado: a construção da análise	75
3.5.1 O Enade na perspectiva da avaliação formativa	76
3.5.2 Enade e qualidade: aproximações conceituais	92
3.5.3 Enade em faculdades privadas: quais críticas são formuladas pelas próprias?	111
CAPÍTULO 4 RAZÕES PARA O CONCEITO CINCO NO ENADE: O QUE PENSAM OS SUJEITOS ENVOLVIDOS?.....	118
4.1 Gestão curricular como ação conjunta na busca dos resultados	118
4.2 Avaliação formativa como forma de conhecer bem para acolher melhor	147
4.3 Formação continuada em serviço	158
CONSIDERAÇÕES FINAIS	167
REFERÊNCIAS	180
APÊNDICES	193
ANEXO	234

INTRODUÇÃO

Esta dissertação de mestrado foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (PPGE-UnB), vinculada à Linha de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação (PPGE) e ao eixo Avaliação Institucional e suas Implicações na Gestão da Educação Superior. A pesquisa prioriza como objeto de estudo o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), como componente de uma política de avaliação da educação superior, e as tensões que seus resultados exercem sobre as instituições, especialmente nos cursos de Pedagogia pertencentes a duas faculdades privadas localizadas nos Estados da Bahia e do Maranhão, eleitas como *locus* da investigação.

Sob este ângulo, o estudo está inserido no campo das políticas públicas de avaliação da educação superior, concebido como um campo de disputas e embates ocorridos ao longo de sua configuração e, especialmente, a partir da implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), em 2004, por meio da Lei nº 10.861, de 14 de abril do mesmo ano. Cabe ressaltar que as tensões nesse campo foram ampliadas, dentre outros motivos, pela criação de dois outros indicadores de qualidade da educação superior em 2008: o Conceito Preliminar de Curso (CPC)¹ e o Índice Geral de Cursos (IGC)².

A introdução de índices como estes e as mudanças que isso provocou no cenário da educação superior brasileira confirmam a ideia de que tais políticas estão pautadas na lógica da supervisão e regulação³, dificultando a implantação de uma cultura de autoavaliação nas IES, na medida em que é facilitado o ranqueamento dos cursos a partir de um único índice

¹ O CPC é um conceito prévio da situação dos cursos de graduação da educação superior que se confirma ou não após a visita *in loco* de comissões de avaliadores. Ele é composto por diferentes variáveis: o Enade, a infraestrutura e instalações, os recursos didático-pedagógicos e o corpo docente. As variáveis utilizadas em sua composição são retiradas do Enade, incluindo o Indicador de Diferença entre o Desempenho Observado e Esperado (IDD) e o questionário sócio econômico e do Cadastro de Docentes. Por sua vez, o IDD é a diferença entre o desempenho médio do estimado para os concluintes desse mesmo curso e representa quanto cada curso se destaca da média (POLIDORI, 2009).

² O IGC é um indicador de qualidade construído com base em uma média ponderada das notas dos cursos de graduação e pós-graduação de cada instituição. Assim, sintetiza em um único instrumento a qualidade de todos os cursos de graduação, mestrado e doutorado da mesma instituição de ensino. Divulgado anualmente, o resultado final do IGC é expresso em valores contínuos (que vão de 0 a 500) e em faixas (de 1 a 5). Notas 1 e 2 são consideradas insatisfatórias (Brasil, 2009).

³ De acordo com Kells (1999), regulação é “processo informado e periódico através do qual um sistema, uma instituição, um programa ou procedimento é, com o passar do tempo, colocado em sintonia com suas expectativas (intenções, padrões, normas), através de escolhas e ações julgadas necessárias pelo(s) regulador(es), tendo como base o resultado de uma avaliação formativa” (p. 9).

(SGUISSARD, 2008). Por conseguinte, os atos regulatórios exercidos a partir das notas obtidas no indicador CPC freiam, de alguma forma, o crescimento de IES de baixa qualidade, visto que instituições cujos cursos obtiveram nota menor a três, se não atenderem as recomendações oficiais, no prazo determinado, ficam sem poder abrir novos processos seletivos e até correm o risco de fechar o curso (BRASIL, 2009). De alguma forma, esta dinâmica contribui para reduzir a proliferação de IES, como ocorrida na década de 1990.

Esse fenômeno historicamente nos remete às décadas 1970 e 1980, marcadas internacionalmente por um movimento em favor das reformas administrativas do Estado, envolvendo um novo modelo de gestão dos recursos e de modernização. O contexto político e econômico do qual emanavam essas reformas era caracterizado por uma grave crise causada por endividamento externo, que afetava, em especial, os países em desenvolvimento. Enquanto a situação econômica dos países devedores tornava-se insustentável, surgia um fato novo, a globalização, a partir da definição de um novo estágio do desenvolvimento capitalista. Esse contexto se tornou terreno fértil para a onda ideológica neoliberal⁴ que chegou até os países em desenvolvimento a partir da década de 1970, trazendo consigo a abertura dos mercados mundiais e, conseqüentemente, o aumento das transações comerciais e uma mudança para uma defesa dos mercados autorregulados e do “Estado mínimo”.

Nos debates que se seguiram, o tema da avaliação foi incluído nas agendas políticas dos Estados como algo necessário e urgente, pois a crise econômica presente e a escassez de recursos, em decorrência da crise fiscal, exigiam o controle das aplicações dos investimentos do Estado e uma reforma administrativa. No caso do Brasil, passou-se de uma administração pública burocrática, considerada ineficiente e clientelista, para um modelo denominado gerencial, o que aconteceu a partir da segunda metade da década de 1990. Esse modelo pressupunha redução dos gastos públicos, privatizações e a abertura do mercado para livre comércio, com uma gestão competitiva interna e externamente orientada para a busca de resultados, entre outras ações do Estado. De acordo com Silva (2007), nesse modelo gerencial, a avaliação estava mais voltada para a racionalização dos gastos públicos. No entanto, notadamente a partir dos anos 1990,

⁴ A política neoliberal possui premissas que definem a estabilização macroeconômica, pela via da reforma fiscal, da redução de déficit público, da privatização, do corte dos gastos sociais e de sua transferência para o setor privado. Também defende a regulamentação financeira doméstica (liberalização financeira interna), abertura do mercado com tratados de livre comércio, e a diminuição da intervenção do Estado na economia e na regulação do mercado (NEGRÃO, 1998).

[...] os procedimentos de avaliação são utilizados como um instrumento para gerar informações, com o objetivo de introduzir maior racionalidade na gestão dos recursos públicos, melhorar a qualidade dos serviços oferecidos à população; exercer a *accountability* e substituir o controle formal dos processos para o controle dos resultados. Parte desses princípios reflete-se nas políticas de educação superior (p. 22).

Em outras palavras, a avaliação foi instituída como um mecanismo de controle da qualidade do ensino, regulando⁵ o sistema de educação superior, processo que gera informações importantes para tomada de decisões e o exercício de *accountability*⁶. Também, é percebida pelo Estado como um mecanismo mais transparente e eficaz para a alocação de recursos públicos.

Desde o final da década de 1970, e ainda mais determinadamente na seguinte, a avaliação tornou-se um mecanismo utilizado pelos países mais ricos para controlar os sistemas educativos. Dias Sobrinho (2008a) situa essas avaliações no centro das reformas de modernização, derivadas de políticas de controle e restrição que dominaram a década de 1990 na América Latina, principalmente em países como Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, México e Peru. O autor afirma, ainda, que o instrumento mais adequado para esse controle foram os exames nacionais com características peculiares em cada país que se “vinculavam às ideias de necessidade de controle, eficiência, competitividade e comparabilidade para efeitos de classificação” (p. 152).

Todavia, como será discutido no Capítulo 2, apesar de na década de 1980 terem ocorrido iniciativas de avaliação da educação superior no Brasil, foi nos anos de 1990 que ela se torna mais estruturada com maior visibilidade na sociedade de um modo geral. Assim, no primeiro mandato do então presidente Fernando Henrique Cardoso/FHC (1995-1998), foi implantada no Brasil a reforma da administração pública, iniciada a partir da formação do

⁵ Conforme documento do Sinaes, a regulação se refere ao controle burocrático e ordenamento envolvendo as funções de supervisão, fiscalização, decisões concretas de autorização dos cursos e credenciamento das instituições (BRASIL, 2009).

⁶ Na língua portuguesa não existe uma tradução específica para o termo *accountability*. No campo das políticas públicas de avaliação, ele se refere à responsabilização e prestação de contas dos agentes públicos perante a sociedade, a partir de critérios de eficiência e eficácia previamente estabelecidos.

Ministério da Reforma da Administração e Reforma do Estado (Mare)⁷, sob o comando do também então ministro Luís Carlos Bresser Pereira, que elaborou e conduziu o Plano de Reforma do Estado. De acordo com Bresser Pereira (1999), essa reforma tinha como objetivos “a curto prazo, facilitar o ajuste final⁸, particularmente nos estados e municípios, onde existe um claro problema de excesso de quadros; a médio prazo, tornar mais eficiente e moderna a administração pública, voltando-a para o atendimento aos cidadãos” (p. 38).

Parte desses objetivos foi alcançada no governo FHC como, por exemplo, maior controle em relação ao conhecimento dos dados da máquina estatal, com informações disponíveis e redução dos funcionários do governo, com programas de incentivo à demissão voluntária. Iniciou-se também um processo de descentralização, regularização da carreira pública, com implantação de concursos para efetivação no cargo e mudança da visão do papel do Estado com relação ao indivíduo. A respeito desta questão, Bresser Pereira (1997a) escreveu:

A Reforma do Estado nos anos 90 é uma reforma que pressupõe cidadãos e para eles está voltada. Cidadãos menos protegidos ou tutelados pelo Estado, porém mais livres, na medida em que o Estado que reduz sua face paternalista, torna-se ele próprio competitivo, e, assim, requer cidadãos mais maduros politicamente (p. 53).

No caso do Brasil, o discurso da reforma administrativa alterava algumas atribuições do Estado que, nessa nova configuração, deveria: (i) deixar de prestar serviços que não lhes fossem exclusivos, entre eles a educação, transferindo-os para a iniciativa privada; (ii) diminuir, cada vez mais, sua interferência na economia, deixando ao mercado esse papel; (iii) reduzir custos e aumentar a qualidade dos serviços, propiciando o desenvolvimento de uma cultura gerencial nas organizações, cujo foco seriam os resultados e não os processos.

⁷ Em março de 1990, no governo Fernando Collor de Mello, foi criada a Secretaria da Administração Federal da Presidência da República (SAF) que entre abril e dezembro de 1992, foi incorporada ao Ministério do Trabalho. Em janeiro de 1995, com o início do governo Fernando Henrique Cardoso, a SAF transformou-se em Ministério da Administração Federal e Reforma de Estado (BRESSER PEREIRA, 1999). Faziam parte das atribuições do Mare a responsabilidade de formular políticas para a reforma do Estado, a reforma administrativa, a modernização da gestão e a promoção da qualidade no serviço público (BRASIL, 1995).

⁸ Esse ajuste fiscal seria realizado principalmente por meio de: a) exoneração de funcionários por excesso de quadros; b) definição de teto salarial para os servidores; c) reformulação geral no sistema de aposentadoria tornando o seu valor proporcional à contribuição, aumentando o tempo de serviço exigido e ampliando a idade mínima para aposentadoria (BRESSER PEREIRA, 1999).

Dessa forma, o “Estado provedor”⁹ passou a ser o “Estado avaliador”¹⁰, e foi nessa lógica que os dois últimos modelos de avaliação da educação superior, o “Provão” e o Sinaes, foram estruturados, os quais serão tratados mais à frente. Essa lógica afetou profundamente a educação superior, fundamentalmente responsável pelo avanço tecnológico, científico e cultural do país, além de desempenhar um papel relevante no desenvolvimento socioeconômico. Particularmente, no contexto da Reforma do Estado brasileiro houve cortes no orçamento das universidades federais – consideradas, pelo governo, caras pelo número de estudantes que atendiam - e incentivo ao investimento no setor por parte da iniciativa privada.

As décadas de 1970 e 1990 foram marcadas por uma rápida aceleração nas matrículas da educação superior. A expansão foi liderada notadamente pelo setor privado, que foi se consolidando no Brasil por meio de um complexo e diversificado sistema de instituições com variados modelos, finalidades e vocações legitimadas pelo poder público.¹¹ Essa heterogeneidade e diversificação da educação superior faziam parte da política derivada da Reforma de Estado, implantada no governo de FHC. Em decorrência da política adotada, essa reforma ampliava as vagas no setor privado e restringia as do público, o que ocorreu em razão dos cortes nos orçamentos das IFES e da ausência de investimentos para a abertura de novas vagas públicas em um processo de competição desenfreada residia o grande perigo de comprometer a qualidade das IES (KLEIN, SAMPAIO 1993; MARTINS 2000; CASTRO 2005; NEVES, RAIZER e FACHINETTO, 2007). Nesse contexto o Estado assumiu a supervisão e a regulação das IES, por meio da implementação de políticas públicas de avaliação externa.

⁹ “Estado provedor” de bens e serviços, também chamado de Estado de bem-estar social ou *Welfare State* é um conceito que envolve características assumidas pelo Estado moderno que investe recursos em programas sociais com o objetivo de melhorar a qualidade de vida do indivíduo e zelar pelo bem estar do cidadão. Foi implantado após a Segunda Guerra Mundial como decorrência da Revolução Industrial, urbanização e consequências sociais advindas de depressões econômicas e guerras (FERNANDES, 2007).

¹⁰ A expressão “Estado avaliador” ganhou destaque a partir da década de 1980, em razão do interesse dos governos neoliberais pelas avaliações. Estes defendiam tanto a livre economia quanto a intervenção do Estado que passa a adotar um “ethos competitivo, neodarwinista, admitindo a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados ou produtos dos sistemas” (AFONSO, 2005, p. 49).

¹¹ A Lei de Diretrizes e Bases LDB (Lei nº 9.394/96), de 20 de dezembro de 1996, em seu art. 45 define que “a educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas com variados graus de abrangência ou especialização (BRASIL, 1996). Por sua vez, o art. 7º do Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001, define que, “quanto a sua organização acadêmica, as instituições de ensino superior do Sistema Federal de Ensino classificam-se em: I – universidades; II – centros universitários; e III – faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores (BRASIL, 2001).

Dessa forma, pode-se entender que a avaliação e, mais especificamente, o Enade, objeto de estudo da presente pesquisa, foram concebidos como instrumento de controle da qualidade dos cursos, influenciando sua gestão administrativa e acadêmica. Com efeito, tal fenômeno sinaliza adaptação e assimilação ao modelo de um Estado regulador, que exerce sua força legal sobre as instituições de educação superior, no País.

A partir de 1995, com o governo FHC, a avaliação da educação superior passou a ter papel central nas políticas educacionais, o que já estava previsto no Plano Diretor da Reforma do Estado. Segundo esse plano, o Estado deveria designar à iniciativa privada as atividades não exclusivas, como saúde e educação, e se dedicar mais à governança¹² e ao exercício do poder, o que incluiria uma intensificação de sua capacidade de regulação. Assim, um dos objetivos da reforma seria a regulação exercida por meio de sistemas de avaliação.

Neste contexto, foi criado, em 1995, o Exame Nacional de Cursos¹³ (ENC), popularmente conhecido como “Provão”. Sob muitos protestos da academia organizada e de estudantes, esse exame teve sua última edição em 2003, no primeiro ano do governo Luiz Inácio Lula da Silva. Nesse governo, foi estabelecido um novo modelo de avaliação da educação superior, denominado Sinaes. Considerado um avanço em relação ao “Provão”, o Sinaes articulava a avaliação externa com a autoavaliação realizada pela própria instituição, tema que será aprofundado no Capítulo 2 desta dissertação.

Mesmo não fazendo parte da proposta inicial do Sinaes, o Enade foi incorporado a este sistema antes de sua aprovação definitiva em forma de lei. O exame, estabelecido pelo Estado para aferir a qualidade de suas instituições educativas e auxiliar na elaboração de políticas públicas, tem se tornado, de acordo com Brito (2008), motivo para o estabelecimento de ranqueamento entre as instituições, ainda que na divulgação de seus resultados pelo próprio Ministério da Educação (MEC) essa intenção não esteja declarada.

Por outro lado, a mídia assume esse ranqueamento, ratificado pela sociedade e também pelas próprias IES que divulgam seus bons resultados, como um recurso de marketing, visto que muitas instituições, de acordo com sua conveniência, escolhem os melhores resultados para serem divulgados, sejam eles, o conceito Enade, o CPC ou o IGC,

¹²Segundo Bresser Pereira (1998), governança é a capacidade financeira e administrativa que um governo tem de implementar de forma eficiente suas políticas públicas.

¹³O Exame Nacional de Cursos, mais conhecido como “Provão”, criado em 1995, no governo Fernando Henrique Cardoso, por meio da Lei Federal nº 9.131 de 24 de novembro, consistia num exame aplicado a todos os alunos formandos de cursos de nível superior, pré-determinados pelo Ministério da Educação (MEC). O exame era de caráter obrigatório e a divulgação dos seus resultados acabava por induzir práticas de ranqueamento entre as instituições avaliadas, fato bastante reforçado pela mídia.

apontados anteriormente. Dessa maneira, a importância atribuída especialmente à nota do Enade, tanto pela mídia como pela sociedade em geral, tem determinado no interior das IES ações administrativas e didático-pedagógicas objetivando a busca por melhores resultados, em razão da concorrência por um mercado cada vez mais competitivo. A centralidade assumida pelo Enade, a partir do seu expressivo peso na composição do CPC¹⁴, tem suscitado protestos quanto ao conceito deste exame ter se tornado majoritário nos indicadores e tão valorizado no contexto da avaliação dos cursos, tendo sido objeto de análises críticas por parte de vários autores. Dentre essas críticas, destacam-se aquelas formuladas por Santos, Guimarães e Ramos (2010), para quem “não pode ter nenhuma expressão um conceito obtido isoladamente [...] se tomado para punir IES no processo de fiscalização do MEC” (p. 17).

As avaliações externas ou em larga escala¹⁵, não importa o nível de educação a que se destinam, de nada valem se não oferecerem subsídios para a avaliação da implantação das políticas educacionais e a verificação do alcance dos seus objetivos a partir do conhecimento da realidade institucional. Para a instituição, elas são úteis como indicativo do produto final da formação, por meio do conhecimento acerca do desempenho dos alunos em relação a algumas competências e habilidades desenvolvidas durante o curso. Para o governo, como forma de subsídio para a formulação e monitoramento¹⁶ de políticas educacionais além de ser possível, por meio delas, assegurar a transparência das informações, averiguando a qualidade

¹⁴O CPC é composto pelos seguintes elementos e valores ponderados: Enade (30%), IDD (30%), instalações e infraestrutura (5%), recursos didáticos (5%), percentual de professores doutores (20%), percentual de professores mestres (5%). E percentual de professores com turno integral (5%) (BITTENCOURT et al, 2010). De acordo com os autores, os dois primeiros elementos têm relação com o Enade, seja de forma direta com a nota, enquanto os demais mantêm relação com informações retiradas do questionário sócioeconômico respondido pelos alunos.

¹⁵A implantação de um sistema de avaliação em larga escala no Brasil começou a ser delineado no final do anos de 1980, com demandas do Banco Mundial que objetivavam avaliar um de seus projetos financiados: o Projeto Nordeste. Associado a este fato, o MEC, com interesse em implementar um sistema de avaliação da educação mais amplo, organizou em 1990 o SAEB, a primeira experiência de avaliação em larga escala da Educação Básica (BONAMINO, 2000). Em 1998, foi criado o Enem, de caráter voluntário, com o objetivo de avaliar anualmente o desempenho dos alunos do ensino médio em todo o país como forma de direcionar o MEC na elaboração de políticas pontuais e estruturais de melhoria do ensino brasileiro. A partir de 2009, o MEC apresentou uma proposta de reformulação do Enem e de sua utilização como uma forma de seleção de candidatos para universidades públicas e federais, sendo agora também válido como certificação do ensino médio. A avaliação em larga escala da educação superior brasileira começou com o “Provão”, em 1996, tendo sido substituído pelo Enade, um dos componentes do Sinaes, em 2004.

¹⁶O monitoramento é o processo de acompanhamento sistemático e descritivo dos processos de implementação de plano ou projeto de ação, com o objetivo de garantir sua maior efetividade, mediante a verificação do seu ritmo de trabalho, o bom uso do tempo e dos recursos, a aplicação adequada das ações e competências previstas e necessárias, em relação aos resultados pretendidos (LÜCK, 2009).

dos cursos e das instituições, e oferecer, assim, resultados como forma de prestação de contas à sociedade.

Para o Estado, a importância das avaliações em larga escala também se dá como elemento regulador no credenciamento das instituições, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos. Em todas estas situações, o Enade se apresenta como elemento marcante na composição dos índices e esta importância a ele atribuída o torna mais conhecido que o próprio Sinaes. Em decorrência disso, novas percepções foram atribuídas a ele pelos sujeitos no interior das instituições. A busca por compreender os sentidos atribuídos por cada sujeito participante da pesquisa em relação a este exame e sua busca por um melhor desempenho no Enade foram duas das razões que nos levaram a selecioná-lo como objeto de estudo.

Esta pesquisa também selecionou este objeto, pelo fato de ser um dos componentes do Sinaes, um sistema de avaliação ainda recente, com apenas oito anos de existência. Há muito campo para novas pesquisas, apesar de já ser possível identificar, em diferentes regiões do país, um considerável número de estudos a respeito do Enade. Todavia, a leitura de estudos realizado sobre o tema levou à percepção da ausência de estudos que comparassem experiências de alto desempenho de alunos na prova do Enade e a busca das razões que contribuíram para esse resultado positivo, especialmente quando o foco de atenção são instituições privadas.

Em relação à opção do tema da pesquisa — o sentido do Enade nas IES privadas com alto desempenho no Enade —, não foi encontrada nenhuma publicação semelhante, tampouco relato de experiência. Com efeito, esta constatação, fruto de pesquisas e leituras realizadas, constitui-se motivo para a escolha desta temática. Da mesma forma, a escassez de pesquisas envolvendo instituições privadas, diante de sua marcante presença no cenário da educação superior brasileira, representando 74,2 % das matrículas nesta etapa de ensino e 88,3% das instituições (BRASIL, 2010), justifica também o recorte do objeto envolvendo instituições desta natureza administrativa.

Portanto, os seguintes objetivos foram definidos para esta pesquisa: i) identificar a percepção dos gestores acadêmicos, professores e alunos acerca do Enade como um dos componentes de avaliação do Sinaes e como indutor de qualidade. ii) perceber as razões que contribuíram para o alto desempenho dos alunos no Enade 2008, presentes nos discursos dos sujeitos entrevistados.

Dentre as pesquisas localizadas sobre o tema – a maioria delas teses e dissertações –

destacamos a realizada na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) por Rodrigues (2008), com o objetivo de analisar as contribuições do Enade para o aperfeiçoamento dos cursos de graduação. Os resultados coletados com os coordenadores de curso revelaram que, para a instituição, o Enade representou, exclusivamente, um mecanismo de avaliação e sinalização dos aspectos a serem melhorados para o aperfeiçoamento da aprendizagem dos alunos. De acordo com a autora, os coordenadores se limitavam a cumprir os itens solicitados na avaliação para atender uma exigência do processo, sem reflexão acerca do que isso representava para o aperfeiçoamento do curso. Apesar dessa postura, eles reconheciam que o Sinaes deu início a um processo de consolidação da cultura da avaliação da educação superior no país.

Outra pesquisa – desenvolvida por Faria et al. (2008) na Universidade Estadual de Goiás (UEG) – teve como objetivo identificar a opinião dos estudantes em relação ao Enade. Ainda que provisórias, duas foram as conclusões a que chegaram os autores: “i) as concepções formativa e sistêmica do Enade não repercutem nos estudantes; e ii) falta articulação entre o Sinaes e as IES para que a participação no processo avaliativo seja efetiva e alcance as concepções formativas e emancipatórias propostas” (p. 125). Esse estudo revelou que a avaliação institucional ficava mais sob a responsabilidade da Comissão Própria de Avaliação (CPA), sem debate amplo da comunidade acadêmica que deveria estar envolvida no processo.

Destacamos também a investigação realizada por Assis (2008), pesquisadora vinculada à Universidade Federal de Goiás (UFG). Seu objetivo foi identificar as repercussões das políticas públicas de avaliação institucional na docência da educação superior, procurando entender como os professores vivenciavam esses processos. Para isso, foram pesquisados nove cursos de graduação em três IES – uma faculdade, um centro universitário e uma universidade. Concluiu-se, com essa pesquisa, que as mudanças advindas em razão da existência das avaliações externas influenciaram menos as práticas dos professores em sala em comparação à gestão acadêmica dos cursos. Também se constatou que as faculdades privadas adequavam mais profunda e rapidamente suas concepções de currículo às orientações mercadológicas e às demandas do setor produtivo e mercado de trabalho que as demais instituições pesquisadas. Na opinião dos coordenadores de curso, a influência das avaliações externas tem sido inexpressiva no interior da sala de aula, mesmo que para as IES privadas os resultados dessa avaliação tenham desencadeado reestruturação do quadro docente e reorganização curricular. Nessa pesquisa, no que se refere a alguma modificação na

sala de aula como resultado da avaliação externa, verifica-se que as mudanças são menos expressivas na universidade do que na faculdade e no centro universitário pesquisados.

A maioria dos estudantes participantes da pesquisa não é favorável a esse tipo de avaliação e demonstrou desinteresse, desinformação e descrédito em relação à possibilidade de os resultados contribuírem para a melhoria de seus cursos. Também foi percebida insatisfação dos alunos para com o modo como as instituições se apropriam dos resultados do Enade e os utilizam com interesses publicitários.

As conclusões da investigação, ora comentada, se assemelham a outros estudos, citados anteriormente, no que se refere à ausência de uma política institucional voltada para o debate e a reflexão, no interior das instituições, relacionados às políticas públicas para avaliação institucional. Segundo Assis (2008), isso ocorre com maior intensidade nas universidades federais que agem com maior autonomia em relação aos resultados do Sinaes, do que nas instituições privadas. A pesquisa também demonstra que a avaliação institucional da forma como está sendo implementada parece não influenciar o desenvolvimento da instituição nem facultar uma reflexão coletiva e permanente acerca da produção do trabalho docente e da gestão, considerando as diferenças institucionais tão marcantes entre as IES.

No âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da UnB, destacamos, primeiramente, o estudo produzido por Reis (2009), cujo objetivo foi analisar as possíveis mudanças ocorridas na gestão dos cursos de Física da Universidade Católica de Brasília (UCB) e da Universidade de Brasília (UnB), em decorrência dos resultados obtidos no Enade 2005. O trabalho examinou a contribuição do Enade para a melhoria da qualidade dos cursos e identificou o tensionamento que os conceitos avaliativos do exame trazem para a rotina das instituições. A autora constatou que os resultados do Enade têm maior interferência na rotina da instituição privada, influenciando diretamente a organização didático-pedagógica, a composição docente e a conformação da estrutura física. As análises realizadas demonstraram que o mesmo não ocorreu com a instituição pública, pois, mesmo sendo reconhecidas a importância e a eficácia da avaliação institucional, bem como a credibilidade do Sinaes, a participação de seus atores no processo de avaliação foi muito pequena, dificultando a criação da cultura de avaliação e a consolidação do processo formativo. Essa pesquisa constatou a importância do Enade para a melhoria da qualidade educacional, uma vez que mobiliza os gestores a buscá-la por meio dos indicadores, em razão do ranqueamento das IES imposto pelos meios de comunicação.

No mesmo programa de pós-graduação, outro estudo referente ao Enade foi o de Rangel (2010), que objetivou compreender a importância atribuída a esse instrumento como

política de avaliação da educação superior, implementada pelo Ministério da Educação. A análise realizada no contexto de uma instituição pública – a Universidade de Brasília – revelou que a centralidade do Enade é constituída por diferentes fatores, entre eles o uso que é feito de seus resultados, pois isso revela uma não compreensão dos objetivos a que o exame se propõe. Para a autora, as informações produzidas pelo Enade têm contribuído mais para o processo de regulamentação exercido pelo MEC e pouco para a busca da qualidade da educação superior, considerando o curso avaliado – Pedagogia da UnB. A pesquisadora sugere que essa situação poderá ser revertida com a incorporação dos resultados da autoavaliação aos demais resultados do Sinaes.

Outra revelação do referido estudo foi que, apesar de os documentos da IES citada mencionarem a necessidade de estimular mais a participação dos alunos no Enade de 2008, não houve nenhuma estratégia programada e realizada em função do exame. Foi percebido que os alunos participaram em razão de sua obrigatoriedade e não no desejo de contribuir com a melhoria da qualidade do curso. No final de sua pesquisa, a autora apresenta o desafio de envolver democraticamente os principais atores do curso avaliado: estudantes, professores e também funcionários, transformando o Sinaes em um processo verdadeiramente participativo.

Pereira (2010) chegou a resultado semelhante à pesquisa mencionada anteriormente ao analisar as repercussões do Enade na gestão dos cursos, no currículo e no planejamento dos cursos de Farmácia e Serviço Social da Universidade de Brasília. As conclusões desse estudo indicaram que o Enade conserva em sua prática aspectos semelhantes ao “Provão”. Nessa perspectiva, mesmo que o Sinaes apregoe uma avaliação global, a avaliação *in loco*, a autoavaliação e a avaliação do desempenho estudantil não se consolidaram de forma sistêmica e seu alcance não teve nos cursos pesquisados, a amplitude esperada. Da forma como os resultados do Enade são divulgados, o exame acaba sendo muito mais valorizado, tendo primazia no âmbito do sistema.

Na busca por pesquisas realizadas acerca do Enade foram encontradas poucas delas envolvendo instituições privadas e, entre as localizadas, não havia referência ao desempenho alto de alunos de cursos de Pedagogia em faculdades privadas.

Diante da especificidade do nosso objeto de estudo, optamos por realizar este estudo por meio de aproximações ao método fenomenológico fundamentado nas ideias de Husserl

(1929, 1990, 1991, 2000) e nas contribuições de Bicudo (2000), Martins (1990) e Peixoto (2011)¹⁷.

Nas palavras desse último autor citado:

A palavra fenomenologia tem sua origem em duas outras palavras gregas: *phainomenon*, que significa “o que se mostra”, “o que se manifesta”, e *logos*, que significa “discurso”, “ciência”. Portanto, etimologicamente, fenomenologia significa o estudo ou ciência do fenômeno.

Por sua vez, para Husserl, tudo que existe é fenômeno e este é a presença real de coisas reais à consciência. É tudo que aparece diretamente à consciência.

A consciência, na perspectiva husserliana, possui uma essência diferente da essência dos fenômenos. Essa consciência dá significação ao fenômeno que é a essência, aquilo que se apreende de um ser, sua ideia (*eidós*) (PEIXOTO, 2011).

Os princípios da fenomenologia, aplicados no percurso metodológico desta pesquisa nos permitiram, assim, pesquisar os sentidos atribuídos pelos sujeitos ao fenômeno Enade, tendo sido ele percebido como um fenômeno, que, aos poucos, se revela.

Uma outra compreensão inicial acerca desse método é que não temos um problema a ser resolvido, mas uma interrogação principal a ser respondida e explicitada (MARTINS, 1990). No caso da presente pesquisa, a pergunta norteadora foi: quais as percepções dos gestores, professores e alunos das duas instituições pesquisadas acerca do Enade e a que razões eles atribuíram a nota máxima obtida no Enade de 2008?

As aproximações que buscamos realizar com o método fenomenológico nos permitiram olhar as coisas como elas mesmas se mostram, como elas são dadas à consciência. Conforme Martins (1990), o pesquisador vai em busca da essência do fenômeno mediante as manifestações de características invariantes, ao observar, ouvir e comparar diversas fontes de informação acerca do fenômeno. No exercício que o pesquisador fenomenológico realiza na suspensão de julgamentos pessoais e preconceitos é que a fenomenologia se consolida como uma ciência rigorosa, mas nunca exata como as ciências positivistas.

Sob este ângulo, uma característica importante a ser realçada é o fato de o caráter da pesquisa ser descritivo. Ela se preocupa com a descrição de como o fenômeno, neste caso o Enade, se apresenta. Assim sendo, a realidade não é única, é construída socialmente e entendida em cada indivíduo como sendo o compreendido, o percebido ao seu próprio modo e

¹⁷Nesta pesquisa nos propusemos a realizar um exercício no método fenomenológico e para isto nos baseamos em alguns dos comentadores de Husserl que nos ajudaram a fundamentar um método de análise em uma atitude fenomenológica aproximada.

dessa forma cada um é respeitado em sua singularidade. Sobre isto Peixoto (2011) afirmou que a fenomenologia

[...] é a descrição da essência da consciência, de seus atos e correlatos, e também das essências das coisas. Por isso, a filosofia é uma eidética, a descrição dos *eidōs* ou essência. Como *eidōs* ou essência é o fenômeno, a filosofia é aqui entendida como fenomenologia (p. 491).

Esse olhar se harmoniza com a abordagem qualitativa que adotamos no presente estudo, a qual nos possibilita conhecer as percepções acerca do Enade e dos resultados obtidos a partir da perspectiva dos indivíduos. Outras características dessa abordagem são apresentadas por Bogdan e Biklen, (1994):

- considera o ambiente natural como sua fonte direta de dados e a pesquisa como instrumento;
- dá importância ao processo e não somente a produtos e resultados;
- tende à análise indutiva do objeto em estudo, a partir das concepções e negociação de significados que os indivíduos atribuem a ele;
- não objetiva a confirmação ou refutação de hipóteses construídas previamente;
- a coleta de informações apresenta-se em forma de dados descritivos, como imagens e não em números;
- a apreensão do significado ou das representações do participante é de importância fundamental para a pesquisa.

O tipo de pesquisa, eleito dentro desta abordagem foi o estudo de caso, que na definição de Yin (2010) é “uma pesquisa empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes [e] não podem ser manipulados” (p. 32). As percepções dos sujeitos em relação ao Enade e os fatores que contribuíram para o alto desempenho dos alunos nesta prova não estão tão evidentes. Por isso, para um olhar mais aprofundado do pesquisador, exigiu-se uma visita até o contexto do fenômeno para perceber o lugar social de onde cada sujeito fala, a cultura local, incluindo a percepção dos valores, crenças e a dinâmica da instituição, pois esses elementos são subsídios para a interpretação das entrevistas e análise documental.

César (2005) nos fornece outra justificativa para a escolha desse tipo de pesquisa, ao afirmar que o estudo de caso é muito apropriado quando se deseja obter um conhecimento envolvendo a compreensão e ampliação da experiência.

Para que a presente pesquisa se tornasse mais consistente, decidimos eleger dois cursos de Pedagogia como *locus* da pesquisa, sendo esta escolha de dois campos de pesquisa denominado por Yin (2010) como casos múltiplos, pois os considera como variante da mesma estrutura metodológica do estudo de caso.

Deve-se ressaltar que, apesar das possíveis limitações, o estudo de caso procura “retratar uma configuração que, embora particular, funcione apenas como ponto de partida para uma análise que busque o relacionamento de relações sociais mais amplas de um determinado objeto de estudo" (FRANCO, 1994, p.155).

Conhecer e comparar a percepção dos atores envolvidos nos dois cursos de Pedagogia estudados acerca do Enade e dos resultados obtidos em sua edição de 2008, em faculdades isoladas, foi um desafio que me impus inicialmente, como pesquisadora, ao observar os impactos das políticas de avaliação da educação superior nas instituições educacionais da rede confessional, à qual pertença, e nas demais de natureza privada, por meio da mídia em geral. Desejava descobrir se as reações de gestores pedagógicos, professores e alunos à atual política pública de avaliação da educação superior se configuravam de maneira diferenciada em instituições privadas em relação às confessionais e que razões contribuía para o alto desempenho no conceito Enade.

Dentre outras razões, a seleção do curso de Pedagogia se justificou pelo fato de este ser o terceiro curso que mais forma profissionais no país e, dentre as licenciaturas, o que ocupa o primeiro lugar em número de alunos formados a cada ano. De acordo com dados oficiais, os cursos responsáveis pelo maior número de formandos no ano de 2010 foram: i) Administração: 112.678; ii) Direito: 91.035; iii) Pedagogia: 58.600; iv) Enfermagem: 42.853 e v) Contabilidade: 34.215 (MEC/INEP, 2011).

Outra justificativa na escolha do referido curso considerou a minha formação inicial, pois sou pedagoga e atuo na formação de professores, exercendo a função de coordenadora pedagógica. Sabe-se que os professores precisam de uma formação inicial de qualidade, que os instrumentalize a assumir uma sala de aula, aliada a com uma formação geral e específica, que os capacite a atenderem às demandas mais recorrentes no exercício da profissão. Diante dessa necessidade, o Enade, tem de alguma maneira contribuído para o aperfeiçoamento da gestão pedagógica das IES, na medida em que está sendo percebido por elas como um parâmetro de qualidade. Dessa forma, muitas delas se mobilizam na busca de melhores resultados nesse exame, executando ações de melhoria para o curso e seus alunos, o que pode contribuir, de alguma forma para o aumento da qualidade do curso.

Considerando este cenário e na busca por respostas para as muitas questões, passamos a procurar nos relatórios disponíveis no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) a exceção: duas faculdades isoladas da Região Nordeste cujos cursos de Pedagogia receberam conceito 5 no Enade de 2008. Chamou-nos atenção que, dentre os 1.176 cursos de Pedagogia existentes no País à época, somente 32 (2,72%) obtiveram 5 no conceito Enade e, dentre esses, 4 pertenciam a faculdades isoladas localizadas nos estados do Paraná, Rio de Janeiro, Maranhão e Bahia (BRASIL, 2009).

Considerando o exposto, selecionamos os cursos de Pedagogia de duas instituições: Faculdade do Maranhão (FACAM) em São Luís do Maranhão, e Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, (Faculdade AGES)¹⁸, localizada em Paripiranga, Bahia. Era relevante, como pesquisadora, conhecer o que faz com que os alunos dessas faculdades alcancem resultados compatíveis a alunos de universidades federais, já selecionados na entrada por mecanismos mais competitivos. Conhecer essas duas instituições tornou-se um desafio pessoal. Queríamos conhecer como as políticas públicas de avaliação da educação superior se configuram nestes espaços, que percepções têm os atores dessa política e o porquê desses resultados, já que eram uma exceção.

Outra razão que nos impulsionou a pesquisar mais essa área é que na Rede Adventista, em todo o Brasil, há apenas um profissional com doutorado na área de avaliação institucional, um número inexpressivo em relação à totalidade da rede: sete instituições de nível superior com trinta e nove (39) cursos e quase dez mil (10.000) alunos (ANNUAL STATISTICAL REPORT – 2010 – GENERAL CONFERENCE OF SEVENTH-DAY ADVENTIST CHURCH, 2011). Este fato sugere a necessidade de um número maior de profissionais especialistas na área de avaliação institucional na rede adventista.

Por esses motivos, decidi realizar o mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, tendo o Enade como objeto de estudo. Investigar esse tema é mais do que uma ambição pessoal; constitui uma meta profissional a fim de contribuir para a rede educacional a qual estou vinculada, ainda deficitária em profissionais especialistas nessas áreas.

Por outro lado, conhecer as razões que contribuiriam para os dois cursos pertencentes a faculdades privadas chegarem a estes resultados positivos é relevante num contexto em que

¹⁸Como as duas instituições autorizaram a divulgação de seus nomes nesta pesquisa, doravante serão utilizadas somente as designações: Instituição A para a FACAM e Instituição B para a AGES, nos códigos dos sujeitos entrevistados, como forma de simplificação da nomeação.

a busca por bons resultados no Enade é uma das formas encontradas por muitas IES para se sobressaírem num mercado competitivo. Ao mesmo tempo elas ratificam ou sinalizam caminhos para a conquista da qualidade da educação ofertada.

Quanto às técnicas e aos instrumentos de coleta de dados mais apropriados para permitir uma compreensão pormenorizada do objeto pesquisado, em seu contexto, foram eleitos a entrevista semiestruturada e a análise documental.

Considerando as finalidades e as opções metodológicas da pesquisa realizada, a presente dissertação está estruturada em quatro capítulos. O Capítulo 1 apresenta um resumo de minha trajetória acadêmica e profissional e meu encontro com o método adotado para esta pesquisa: a fenomenologia. Nele narro parte dos percalços enfrentados nesta caminhada na busca pela compreensão do método, ao mesmo tempo em que discorro sobre alguns dos pressupostos e princípios da fenomenologia, como forma de situar o leitor acerca dessa abordagem.

O Capítulo 2 contextualiza o desenvolvimento das políticas públicas de avaliação da educação superior a partir da década de 1980, apresentando de forma mais pontual aquelas implementadas nos anos 1990. Nele são também discutidos aspectos relevantes do desenvolvimento do Sinaes no País, dando ênfase ao objeto de estudo desta pesquisa, o Enade.

O Capítulo 3 apresenta o percurso realizado na definição do curso de Pedagogia, selecionado como *lócus* da pesquisa e de suas respectivas instituições. Também descreve o perfil dos entrevistados, considerado essencial para compreender o discurso de cada participante. Isso é importante porque os sentidos que cada um constrói são forjados a partir das experiências vivenciadas na relação de sua subjetividade com a do outro, num contexto sócio econômico e cultural único em seus efeitos na formação de cada ser. A seguir, nesse mesmo capítulo, são analisadas as três unidades de significado levantadas a partir da primeira pergunta norteadora: Que percepções têm os sujeitos entrevistados sobre o Enade no contexto da avaliação institucional e que relação estabelecem com a qualidade?

A análise das respostas dos atores permitiu que levantássemos três unidades de significado que representaram a essência das percepções dos sujeitos acerca do Enade: i) concepção do Enade numa visão de avaliação formativa, ii) Enade e relação com a qualidade e iii) críticas ao Enade.

O Capítulo 4 continua a análise dos dados, atendo-se à segunda questão norteadora: Quais razões contribuíram para a nota alta no Enade de 2008, na percepção dos gestores, professores e nos alunos? Após sucessivas leituras dos discursos desses sujeitos, foram

levantadas três unidades de significado como resposta a esta pergunta: i) gestão curricular, ii) avaliação formativa e iii) formação continuada em serviço. Os discursos dos entrevistados são apresentados e descritos com base nessas unidades de significados, ao mesmo tempo que são referendadas por aportes teóricos.

CAPÍTULO 1 A FENOMENOLOGIA COMO UM CAMINHO PARA A BUSCA DE RESPOSTAS AOS QUESTIONAMENTOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

Este capítulo descreve os caminhos que trilhei desde minha infância, as aprendizagens que me fizeram ser o que sou hoje e algumas das decisões que fizeram parte de minha trajetória profissional. Também narra a minha chegada até a UnB, para a realização do mestrado, e finalmente meu encontro com a fenomenologia, as incertezas desse momento e as reflexões geradas como resultado desses impasses.

1.1 A constituição do ser professor: lembranças de uma trajetória

Descrever minha trajetória pessoal e profissional até chegar ao meu encontro com a fenomenologia é um processo fenomenológico, pois no esforço de rememorar experiências que marcaram minha vida, trago-as permeadas de sentimentos, os mais variados: saudades, alegrias, gratidão e, por vezes, insatisfação por querer ver concretizados alguns sonhos e nem sempre poder, pelas limitações a mim impostas. Minha caminhada como professora, coordenadora pedagógica e gestora administrativa, me permitiu vivências únicas que me fizeram ser o que sou e perceber as “coisas mesmas” de agora, de modo bastante diferenciado do que faria no início de minha jornada profissional e de estudos.

Um dos temas que mais me intrigava era a avaliação. Não aceitava os equívocos recorrentes de uma avaliação punitiva. Acreditava numa avaliação acolhedora e, a partir de muitas leituras e participação em cursos e oficinas, usei, em 1998, implantar no Colégio Adventista em Joinville (SC), um novo sistema de avaliação, denominado Avaliação por Objetivos. Duas de suas características eram a ausência de notas em provas e do cálculo da média ponderada, sendo considerados o crescimento atual do aluno e os objetivos que ele alcançou.

Os anos se seguiram, com mais dúvidas do que certeza e mais tarde, em 2010, novamente a pesquisa acerca da avaliação me tocou, só que agora com foco nas instituições de educação superior, nas avaliações de larga escala. Esse tema me mobilizou para a continuidade de meus estudos e decidi aprofundá-lo.

1.2 A seleção do objeto pesquisado: O Enade

Em decorrência de meu contexto familiar, já descrito anteriormente, meus três irmãos e eu trabalhamos na educação: dois deles – os mais novos – são mestres e atuam na educação superior. Dessa maneira, aos meus sonhos foi agregado o de me tornar uma pesquisadora num campo no qual tivesse muito a aprender e cujas perguntas pessoais também fossem respondidas.

Por exercer a função de coordenadora pedagógica da Rede Adventista para a Região Centro-Oeste brasileira, o meu interesse pela educação superior surgiu a partir de 2006 no contato direto com gestores e professores de três instituições de educação superior adventistas, situadas em Cachoeiro (Bahia), Engenheiro Coelho e Hortolândia, essas últimas em São Paulo. Sempre buscava os egressos do curso de Pedagogia para convidá-los a trabalhar nas Escolas Adventistas no Estado do Mato Grosso do Sul. Na época, entre os anos de 2002 e 2006, exercia a função de coordenadora pedagógica da Rede Adventista desse estado. Enfim, nesses contatos com os gestores dos cursos de Pedagogia, tornou-se possível identificar e discutir algumas situações relacionadas à avaliação da educação superior, as quais despertaram meu interesse pelo tema.

Em certa ocasião, um dos coordenadores desses cursos de Pedagogia, comentando acerca dos seus resultados no Enade de 2005, mencionou problemas de desgaste da direção da instituição por parte dos alunos e com os alunos e algumas dificuldades registradas pela coordenação do curso naquela época. Na sua visão, esses fatores influenciaram uma atitude de falta de comprometimento com a instituição por parte dos alunos, ao responder a prova, postura também percebida no preenchimento dos questionários. Embora não trabalhasse na educação superior e não entendesse muito sobre o Sinaes, fiquei incomodada com o fato de que uma instituição poderia ter sua avaliação final afetada pelos fatores já apresentados. Mesmo à distância, acompanhei a liderança pedagógica do coordenador dessa instituição, que assumiu após o ocorrido. Posteriormente, percebi a satisfação de terem obtido conceito quatro no Enade de 2008.

Em contato com gestores de cursos da educação superior da Rede Adventista, por depoimentos dos coordenadores e de alunos durante as entrevistas para um possível emprego, percebia o quanto um exame induzia mudanças no interior das instituições, no que se refere a alterações na matriz curricular dos cursos, com a inserção de novas disciplinas, e alteração na abordagem dos conteúdos. Aulas–extra em outro período também eram organizadas em razão do Enade. Informavam-me também acerca de maiores recursos financeiros destinados ao

curso no ano de realização do Enade, reuniões realizadas e decisões pedagógicas e administrativas levadas a efeito pelo mesmo motivo. Pareceu-me que a existência de uma avaliação de desempenho em larga escala, como o Enade, obrigava a tomada de decisões, ou seja, viabilizava mudanças de âmbito geral.

Percebia, assim, a tensão que essa avaliação exercia sobre a instituição, também sobre o coordenador do curso e, em decorrência, sobre os professores. Essa constatação me levou a ler mais sobre a avaliação da educação superior e acompanhar, com atenção, notícias relacionadas a esta prova. A princípio, o que era um fenômeno observado, tornou-se vontade de aprofundar sobre a compreensão, pois desejava entender se esse fenômeno relacionado à preocupação com o Enade atingia as demais instituições privadas. Também queria buscar a percepção dos gestores, professores e alunos acerca do Enade, e como agiam a partir dessa pressão sofrida em relação à apresentação de resultados positivos.

1.3 O encontro com a Fenomenologia

A busca por responder aos meus questionamentos descritos no item anterior, me levaram a participar do processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB), vinculado à Linha de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação (PGE) e ao eixo Avaliação Institucional e suas implicações na gestão da educação superior, como forma de buscar essas respostas.

No decorrer do mestrado, a fenomenologia foi-me apresentada pelo orientador. Por meio de leituras, encontros teóricos e textos escritos, foi-me aos poucos sendo desvelada uma nova possibilidade de compreender o mundo, o homem e a educação, e essas trocas e aprendizagens, contribuíram para a percepção de mim mesma como pessoa e profissional da educação.

É por isso que, segundo Husserl (1990):

fenomenologia designa uma ciência, uma conexão de disciplinas científicas; mas, ao mesmo tempo e acima de tudo, fenomenologia designa um método e uma atitude intelectual: a atitude intelectual especificamente filosófica, o método especificamente filosófico (p.46).

A Fenomenologia é uma forma de idealismo, pois lida com as ideias acerca dos objetos ou fenômenos que o ser humano estabelece em sua mente. Para esse autor (1995), o fenômeno é toda e qualquer percepção ou intuição. Dessa forma, o fenômeno é a reflexão do que se mostra, do que se apresenta. É o sentido que o sujeito, em sua consciência, dá para a

realidade percebida. Nas palavras de Husserl (2000), a fenomenologia é o nome que “designa uma ciência, uma conexão de disciplinas científicas; mas ao mesmo tempo e acima de tudo, fenomenologia designa um método e uma atitude intelectual: a atitude intelectual especificamente filosófica, o método especificamente filosófico.” (p. 46).

Entendemos que a fenomenologia é uma atitude mental, uma forma de se posicionar perante os fenômenos e compreendê-los despidos de ideias ou definições pré-concebidas.

Para Peixoto (2011), o método fenomenológico de Husserl se preocupa com a descrição de como o fenômeno se apresenta a consciência. Assim sendo, a realidade não é única, é construída socialmente e entendida em cada indivíduo como sendo o compreendido, o percebido ao seu próprio modo. Dessa forma cada um é respeitado em sua singularidade. Em razão disso, ela não é exata como as ciências exatas e empíricas, mas é rigorosa, sendo esta outra característica que será explicitada mais a frente.

Enquanto Aristóteles trouxe a essência das coisas para o mundo real, para os objetos, Husserl (1929) a retira do objeto e a coloca na mente do homem, pois a essência do objeto está nos sentidos que a mente atribui ao fenômeno – e esta atividade de um sujeito direcionada a um objeto é conhecimento. Uma das características desse conhecimento é a intencionalidade, o que nas palavras de Peixoto (2011)

[...] é um transcender, um dirigir-se à outra coisa que não seja a própria consciência. Por isso é vivência, é consciência e mundo. Se é vivência, o que é essa vivência? É toda visada ou ato de visar da consciência e seus correlatos. A todo conteúdo visado, a todo objeto (*noema*), há a correspondência de uma certa modalidade de consciência (*noesis*). A intencionalidade institui uma interação entre sujeito e objeto, o homem e o mundo, o pensamento e o ser, mostrando que todos os atos psíquicos, tudo o que acontece na mente visa um objeto, e nada ocorre no vazio (p. 493).

Na Fenomenologia, o sujeito é reconhecidamente importante no processo de construção do conhecimento, pois não há conhecimento sem um sujeito que pensa e, do mesmo modo, “todo o estado de consciência em geral é, em si mesmo, consciência de qualquer coisa” (HUSSERL, 2001, p. 48).

Nesse método, o ser em si não se esconde atrás das aparências ou do fenômeno, mas a percepção do real só pode ser apreendida em perspectivas, em perfis. A essência do percebido não pode ser objeto da exploração exaustiva, mas sim de desvelamento progressivo.

Dessa forma foi buscado, nesta pesquisa, compreender os significados do Enade para cada ator entrevistado. Que sentido tem para os gestores, professores e alunos, os conceitos do

Enade e os resultados obtidos no exame de 2008 e que razões contribuíram para esse resultado na percepção de cada um.

O estudo nos exigiu um exercício na direção da *epoché*, ou redução fenomenológica ou transcendental, que é a “suspensão do julgamento”, a neutralização da tese do mundo. Para Husserl (1929) *epoché* “é a inibição universal de todas as tomadas de posição frente ao mundo objetivo” (p. 6). Neste sentido o pesquisador fenomenológico deve assumir uma postura neutra frente ao objeto em estudo. Em paralelo,

Para Martins et al. (1990), a *epoché* fenomenológica é o suspender-se diante do fenômeno, das crenças referentes ao mundo natural, o que significa abandono de preconceitos e pressupostos em relação ao objeto da pesquisa, não no sentido de negar o mundo ou as experiências, mas sim, de refleti-los e questioná-los na busca da essência. Assim, depois de colocar o fenômeno entre parênteses, o pesquisador, procura descrever o fenômeno tão precisamente quanto possível, buscando exclusivamente aquilo que se mostra, analisando o fenômeno na sua estrutura e nas conexões intrínsecas (MARTINS, 1992, p. 56).

Essa suspensão por parte do pesquisador é o despojar de suas crenças, julgamentos e qualquer tipo de pressuposto/preconceito que possa ter. Isso exige do pesquisador uma constante autoanálise e avaliação de sua neutralidade ao lidar com o fenômeno e captar o sentido que os sujeitos lhe atribuem. Essa atitude de suspensão exige disciplina e constante autoanálise por parte do pesquisador, pois ao analisar as concepções dos sujeitos da pesquisa, mesmo sem perceber, corre o risco de projetar suas próprias concepções acerca do mesmo aspecto, ainda mais se a sua formação for semelhante à dos entrevistados (ABREU-BERNARDES; COSTA, 2011).

Como pesquisadora, esse foi o maior desafio deste estudo e precisei colocar em prática o que Depraz (2007) aconselha ao referir sobre a *epoché* de Husserl: é preciso instalar uma durável “atitude de permanente questionamento” (p.12). Não seria a negação de toda a verdade atribuída aos sentidos e às imagens, depreciando seu valor, mas a conversão da consciência quando ela suspende sua crença na realidade do mundo exterior¹⁹ para se colocar na pesquisa como consciência transcendental.

A redução eidética (*eidōs* no grego quer dizer ideia ou essência) é defendida pelos fenomenologistas como um aspecto imprescindível para que a filosofia preencha os critérios de uma ciência rigorosa. Essa redução eidética consiste em separar os elementos empíricos

¹⁹Husserl (1991) não nega a realidade, a existência do mundo natural ao afirmar: “Eu tenho a consciência de um mundo que se estende sem fim no espaço, que tem e teve um desenvolvimento sem fim no tempo [...] descubro [o mundo] por uma intuição imediata, tenho experiência dele” (p. 37).

que dão qualidade ao objeto ou fenômeno, e deixá-los de lado para que o objeto ou fenômeno possa ser percebido em sua essência. Por exemplo: há triângulos grandes, pequenos, verdes, amarelos, com lados iguais ou desiguais. Esses são detalhes que precisam ser retirados para se encontrar a essência da ideia do triângulo, as características que permanecem inalteradas, no caso do triângulo: figura de três lados, o que Husserl chamou de o Invariante, pois na multiplicidade de variações de qualidades de um dado objeto ou fenômeno elas se mantêm e estão em todos os triângulos.

Quando retiramos uma característica de um fenômeno e ele deixa de ser o que é, mexemos no seu *eidós*, quer dizer em sua essência. Se retirarmos algumas características desse fenômeno e mesmo assim ele se preservar, isso demonstra que essas características não fazem parte de sua essência.

A fenomenologia acredita que é preciso variar o olhar, os pontos de vistas sobre qualquer fenômeno ou objeto para captar o Invariante, que é a essência. O que interessa para esse método não é a existência ou não do fenômeno ou como ele existe, mas sim como a pessoa intui ou apreende imediatamente o conhecimento com o qual entra em contato. O objeto passa por um processo de descrição por parte da consciência e, nesse processo, é percebido o núcleo central invariante que permanece no decorrer de todas as variações imaginárias, definindo assim a essência do objeto, o sentido do ser do fenômeno.

Em resumo, o eixo central do conhecimento, “não está nos objetos, e sim no sujeito que interpreta, conhece e dá sentido ao mundo e aos fenômenos” (GAMBOA, 2007, p. 172). Em razão disso, o método fenomenológico exige um olhar mais aprofundado sobre quem fala, para captar a essência do sujeito e suas conexões com a realidade.

Esse olhar mais específico e mais a fundo se faz levando em consideração, durante a coleta de dados e principalmente na análise, o local de onde fala esse sujeito. Por que se expressa assim? Com que objetivo? Quais são suas crenças? Como e por que percebe assim? Dessa maneira, o pesquisador busca captar o eu transcendental dos atores envolvidos em sua pesquisa para além das coisas factualmente observáveis, dirigindo o olhar para o seu contexto e significado *in loco*.

Nesse contexto há relatividade das verdades consensuais, pois o que é aceito como verdade para um grupo num determinado contexto pode ser alterado e passar a ser outra verdade se analisado em outros tempos ou em outros ambientes, uma vez que esse método lida com as subjetividades do ser humano que nem sempre são reveladas e que precisam ser interpretadas.

A interpretação dos fenômenos se dá e é representada em um círculo hermenêutico: compreensão, interpretação e nova compreensão. Admitindo sempre a possibilidade de novos olhares e análises sobre o fenômeno pesquisado, com objetivo de captar a essência de um sujeito inacabado. A descoberta dessa essência pode começar a partir das aparências percebidas. Para isso, o pesquisador precisa se aproximar do objeto de estudo para conhecê-lo em profundidade, iniciando seu conhecimento acerca do fenômeno pelas partes e então passar à compreensão do todo (FORGHIERI, 1993).

Para que essa redução aconteça, é preciso que o olhar, a atenção dirigida ao mundo vivido, seja direcionado para o mundo interior, o que é uma ação complicada e difícil pelo fato de estarmos muito ligados aos interesses do cotidiano. Essa ação de mudança do foco é chamada de suspensão. É o momento do esperar o fenômeno se revelar sem ideias pré-concebidas, e esse é um grande desafio. Essa suspensão, por parte do pesquisador, é o despojar de suas crenças, julgamentos e qualquer tipo de pressuposto ou preconceito que possa ter, e de maneira a poder captar, perceber o sentido do fenômeno pesquisado para cada ator. Isso exige do pesquisador uma constante autoanálise e avaliação de sua neutralidade ao lidar com o fenômeno e captar o sentido que os sujeitos lhe atribuem. A redução implica uma mudança de atitude com relação ao mundo. Duvida-se primeiro para depois dar-se conta dele e, dessa forma, o mundo passa a ser revelado a partir de uma reestruturação interna do próprio indivíduo.

Merleau-Ponty (1945) diferia do pensamento de Husserl pois acreditava que para ver o mundo, e captá-lo em suas contradições, era preciso romper com nossa familiaridade com ele. Sua discordância é registrada ao afirmar que “o maior ensinamento da redução é a impossibilidade da redução completa.” (p. VII).

Este foi um aspecto da fenomenologia que me angustiou: como passar da atitude natural para a fenomenológica? Comecei a escrever a análise dos dados, mas, ainda presa a outros paradigmas, entrei em crise. Como buscar a essência em tantos sentidos que os sujeitos entrevistados atribuíam ao objeto em estudo? Como organizá-los? Uma enorme insegurança intelectual me abateu, travei e não conseguia avançar até decidir compartilhar esse desequilíbrio com meu orientador que me acolheu, entendeu meu momento de crise e, a partir de reflexões em conjunto, sinalizou-me uma direção. A partir de perguntas que me fazia, me ajudou a reelaborar as unidades de significado levantadas com base nas entrevistas, as quais objetivavam compreender a essência do significado do Enade e as percepções sobre os resultados obtidos a partir das experiências, do seu mundo vivido (Lebenswelt). Esta postura

foi fundamental para que eu, como pesquisadora, compreendesse que na visão fenomenológica é o homem que dá sentido ao objeto a ser conhecido, neste caso, o Enade.

A busca dos sentidos atribuídos pelos sujeitos, em relação ao objeto em estudo, exigiu um exercício do despojamento de ideias próprias e a busca pelo sentido daquele sujeito, considerando o seu contexto. Foi necessário refletir: Porque se expressa assim? Qual sua formação? Que disciplinas leciona? Que relações mantém com a mantenedora e com os colegas? Há quanto tempo está na instituição? Como chegou até ela e outros fatores mais. Fazendo este exercício de contextualização e comparação de sua fala num momento específico com todo seu discurso degravado e até em conversas informais, foi possível recolher elementos para uma descrição e interpretação mais criteriosa. Isto não foi fácil e exigiu de mim um enorme esforço na direção de uma aproximação de uma atitude fenomenológica, que busquei aperfeiçoar até a última análise realizada.

Como resultado das buscas do invariante, elegi algumas unidades significativas que serão descritas nos capítulos 3 e 4. Procurei buscar respostas num estado de constante questionamento das verdades absolutas e das primeiras impressões, consciente de que os dados coletados não são verdades absolutas, uma vez que serão sempre interrogados (MARTINS, 1990). Esse foi um dos desafios desta pesquisa, e nesta dissertação está o resultado de uma trajetória que exigiu esforço e perseverança a despeito dos momentos de crise e de desequilíbrio.

No capítulo a seguir, será traçado um rápido panorama das políticas de avaliação da educação superior, desde o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), em 1983, até o Sinaes (2004), com objetivo de contextualizar o objeto da presente pesquisa – o Enade – como um dos componentes da atual política de avaliação.

CAPÍTULO 2 PERCURSOS E PERCALÇOS DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: SINAES E ENADE COMO PONTO DE CHEGADA

Este capítulo analisa a evolução das primeiras políticas de avaliação da educação superior no Brasil até chegar ao Sinaes, instituído em 2004, com o objetivo de contextualizar o objeto em estudo, o Enade. Apresenta também algumas críticas à forma como esse exame vem se constituindo como um elemento de centralidade em relação ao demais componentes do Sinaes e ao próprio sistema.

2.1 Avaliação da educação superior no Brasil: contextos e propostas das primeiras experiências

A década de 1980 foi marcada pelo avanço das ideias neoliberais²⁰ adotadas pelos principais países capitalistas em razão da grave crise econômica que os abateu a partir da crise do petróleo, na década de 1970. Essa crise era claramente evidenciada pelas altas taxas de inflação, desemprego e estagnação econômica.

Neste contexto, a partir de 1980, diversos países começaram a desenvolver sistemas próprios de avaliação de suas instituições de educação superior, entre eles Inglaterra e Estados Unidos. Margaret Thatcher assume, em 1979, o governo da Inglaterra, primeiro país capitalista a assumir publicamente um programa de governo neoliberal e um ano depois, em 1980, Reagan assume a presidência dos Estados Unidos guiando-se por premissas muito semelhantes.

O discurso neoliberal apontava o Estado de bem estar social como o responsável pela crise e, também, pela cobrança de altos impostos para manter as políticas assistencialistas e o necessário investimento vultoso nessa área, inibindo investimentos e o desenvolvimento econômico do país. Acusava ainda o Estado de inflacionar a economia, por meio de políticas sociais, e de desviar investimentos de setores produtivos para os improdutivos. Para os neoliberais, as políticas assistencialistas tornavam os assalariados dependentes do excedente

²⁰A política neoliberal possui premissas que definem a estabilização macroeconômica, pela via da reforma fiscal, da redução de déficit público, da privatização, do corte dos gastos sociais e transferência para o setor privado. Também defende a regulamentação financeira doméstica (liberalização financeira interna), abertura do mercado com tratados de livre comércio, diminuição da intervenção do Estado na economia e na regulação do mercado (NEGRÃO, 1998).

gerado pelos setores produtivos, o que levava estes trabalhadores a se acomodar e deixar de participar da competitividade do mercado. Essa crise, que levou os novos governos dos países capitalistas a buscarem saídas reordenando as suas políticas de governo, ocasionou mudanças na estrutura social e em suas dimensões política, ideológica e econômica.

Esses acontecimentos formaram o cenário para a primeira experiência de avaliação sistematizada no Brasil, em 1976, que não envolveu ainda a graduação, mas sim a pós-graduação, protagonizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)²¹. Essa experiência isolada se constituiu na primeira tentativa de avaliação mais sistematizada da educação superior. Todavia, somente a partir da década de 1980 é que a avaliação da educação superior passaria a fazer parte das políticas públicas.

Essa primeira experiência na avaliação levou o MEC a propor o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU). Esse programa foi desenvolvido em junho de 1983, com proposta apresentada pelo MEC em decorrência das discussões ocorridas no interior do Conselho Federal de Educação (CFE), em razão das constantes greves que marcaram as universidades federais nos anos anteriores. Seu objetivo era, segundo Cunha (1997), conhecer as condições reais das IES em relação à produção e disseminação do conhecimento. Para isso, pretendia-se realizar uma investigação sistemática da realidade por meio de estudos e pesquisas com questionários a serem respondidos pelos estudantes, professores e gestores, com perguntas sobre a estrutura didática e administrativa das instituições.

Na mesma época, no interior das universidades públicas, mesmo diante de posições contrárias, predominava a ideia de que a avaliação era importante e necessária por dois motivos principais: cumprimento do princípio de transparência e fortalecimento da instituição pública diante de contínuas ameaças de privatização (DIAS SOBRINHO, 2005).

Neste primeiro modelo de avaliação dos cursos de graduação, a comunidade acadêmica foi convidada a participar por meio da avaliação institucional, e a coleta de dados foi utilizada como um dos meios para se refletir sobre a prática. A sua importância, apesar de um ano de existência sem publicação dos resultados, foi assim descrita por Barreyro e Rothen (2008):

²¹ A Capes foi criada em 1951, no segundo governo Getúlio Vargas, como um agência de fomento paralela à universidade, com o objetivo de formar profissionais capacitados para atender a demanda por profissionais especializados em quantidade e qualidade suficientes para atender as demandas dos setores públicos e privados que objetivavam o desenvolvimento do país (BRASIL, 2011).

Assim, o PARU, com a finalidade de realizar uma pesquisa de avaliação sistêmica, recorreu à “avaliação institucional” e considerou à “avaliação interna” como procedimento privilegiado. Para isso, propôs a participação da comunidade na realização de auto-avaliação. Nesse sentido, o PARU, foi o precursor das experiências de avaliação posteriores no país (PAIUB, SINAES-CEA) inaugurando a concepção de avaliação formativa²² e emancipatória (p. 135).

Uma outra herança deixada por este programa, de acordo com os referidos autores, foi a incorporação da avaliação da gestão da educação superior como uma dimensão da avaliação institucional e, mesmo diante da curta duração do PARU, Dias Sobrinho (2003a) afirmou que nessa altura, “a avaliação já era entendida como um instrumento imprescindível para o controle da educação superior por parte do Estado brasileiro.” (p. 73).

Com a instituição da Nova República, em 1985, o presidente em exercício, José Sarney, nomeou Marco Maciel como Ministro da Educação, o qual formou a Comissão Nacional para Reformulação do Ensino Superior (CNRES), com 24 membros²³. Pela formação heterogênea do grupo e a inexperiência de alguns no ensino superior, resultou num relatório difuso, com textos desconexos e fragmentados, não gerando nenhuma ação política por parte do governo (MARCHELLI, 2007).

No final de 1985 essa comissão foi destituída e, no início de 1986, o referido ministro formou o Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior (Geres), que

²² Avaliação Formativa: “tipo de avaliação que tem lugar no decurso de uma ação avaliativa em andamento, durante as fases de planejamento ou desenvolvimento de um programa com a finalidade de efetuar uma intervenção visando sua melhoria ou retificação de planos e/ou trajetórias institucionais. Com ela se detectam problemas, falhas e erros visando sua correção. Serve para oferecer respostas aos grupos dirigentes ou planejadores ou à comunidade responsável pelo programa ou pela instituição ou outros interessados.” (MOROSINI, 2007, p. 21).

²³ Os membros da CNRES eram: Caio T.S P. de Vasconcelos, Presidente, membro do CFE, Amílcar Tupiassu, professor da Universidade Federal do Pará; Bolívar Lamounier, professor da USP e PUC-SP; Carlos Nelson Coutinho, Prof. das Faculdades Integradas Benett; Edmar Lisboa Bacha, Professor na PUC-RJ e presidente do IBGE; Eduardo De Lamonica Freira, Reitor da UFMT; Fernando J. Lessa Samento, Pró-reitor da UFBA; Francisco Javier Alfaya, estudante; Guiomar Namó de Mello, Professora na PUC-SP e Secretária de Educação do Município de SP; Haroldo Tavares, empresário, ex-Diretor da Escola de Engenharia da UEMaranhão; Jair Pereira dos Santos, ex-Diretor do DIEESE, sindicalista; José Leite Lopes, Professor na UFRJ e presidente do Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas; José Arthur Gianotti, Professor da USP e presidente do CEBRAP; Dom Lourenço de Almeida Prado, Prof. de Filosofia e Teologia no Mosteiro de São Bento, RJ; Luiz Eduardo Wanderley, Reitor da PUC de São Paulo; Marly M.M. Silva Araújo, Secretária de Educação de MG, Paulo da Silveira Rosas, Professor da UFPe, Roberto Cardoso de Oliveira, Professor na UNICAMP; Romeu Ritter dos Reis, Presidente da Sociedade de Educação Ritter dos Reis, de Porto Alegre; Simon Schwartzmann (relator), Professor e diretor do IUPERJ; Ubiratan Borges de Macedo, membro do Conselho Federal da Cultura e professor na UFPR. Posteriormente, foi nomeado José Eduardo Campos de Oliveira Faria, assessor da Presidência do Banco Itaú (BARREYRO e ROTHEN, 2008, p. 136).

contava com cinco membros assim representados: um professor, um representante do MEC, um ex-reitor, um pesquisador e o diretor da CAPES. Este último foi escolhido intencionalmente, pois o Geres deveria ter entre seus membros alguém relacionado à avaliação que a própria Capes organizara para avaliar a pós-graduação.

O documento construído denominou-se “Uma nova política para a educação superior”, cujo texto fazia menção a algum dos sérios problemas enfrentados pela educação superior, a saber, a ausência de parâmetros para sua avaliação, bem como a necessidade de uma política nacional de alocação de recursos públicos, imprescindível para o fortalecimento das universidades e o aperfeiçoamento das demais IES. Também incluía a proposta de um exame nacional aplicado aos alunos concluintes, cujo objetivo era aferir o quanto sabiam, sendo esse, conforme o documento, o melhor indicador de desempenho dos alunos. Os membros dessa comissão pressupunham que, para superar a crise que a universidade enfrentava, era necessária a criação de uma nova política e não de uma nova lei (BRASIL, 1985).

Em síntese, esse documento propunha maior autonomia para as universidades, bem como sua flexibilidade em relação aos seus objetivos – formação profissional, pesquisa e extensão – desobrigando as IES da ideia presente na Reforma Universitária de 1968²⁴, que estabelecia a indissolubilidade entre pesquisa, ensino e extensão.

Barreyro e Rothen (2008) concordam que a função da avaliação na visão do Geres seria, primordialmente, o controle da qualidade do desempenho da educação superior. Dessa maneira, o próprio mercado faria a regulação, pois da qualidade de seus produtos dependeria a obtenção de recursos para sua manutenção. “Nessa lógica, o financiamento da educação superior cumpriria, para o setor público, o mesmo papel que o mercado tem em relação ao privado.” (p. 144).

O Geres, atrelava o financiamento das Instituições Federais de Educação Superior (IFES) aos resultados da avaliação de desempenho, devendo as universidades receber apenas um recurso mínimo para as despesas básicas. O restante dos recursos seria dividido entre as

²⁴A Reforma Universitária de 1968, consolidada pela Lei nº 5.540/68 e pelo Decreto-lei 464/69, foi definida principalmente a partir dos estudos do Relatório Atcon e Meira Matos. Dentre as inovações por ela introduzidas podem ser destacadas: a criação da estrutura departamental; a instituição da matrícula por disciplinas; eliminação da cátedra e de sua vitaliciedade; a introdução do princípio da indissociabilidade entre ensino e pesquisa; autonomia das universidades: didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira; definição da Universidade como organização acadêmica prioritária, embora se permitisse a existência de faculdades isoladas e vestibular unificado para todos os cursos da mesma instituição dentre outros. Apesar de ser gestada num período de repressão militar, a reforma de 1968 representou um marco de avanço e modernização do ensino superior vigente (ROMANELLI, 2000).

IFES de acordo com o seu desempenho nas avaliações. A avaliação seria realizada pela Secretaria da Educação no âmbito do Ministério da Educação e o Conselho faria uso dos resultados para a tomada de decisão. Entretanto, esta proposta não foi bem recebida pela comunidade científica. De acordo com Fonseca (2010), o motivo dessa recusa poderia estar na sua formulação, uma vez que ela estava centralizada na Secretaria da Educação Superior do MEC, o que a estigmatizava como uma avaliação técnico-burocrática.

Em 1989, assumiu a presidência do Brasil Fernando Collor de Mello e seu governo, influenciado por ideias neoliberais, definiu algumas estratégias para a solução da crise. Uma delas seria a privatização dos setores públicos, pois, teoricamente, tal atitude diminuiria os gastos do Estado e incentivaria a livre competição do mercado. A crença era de que se deveria deixar os mercados agirem livremente, pois eles se autorregulariam automaticamente. O papel do Estado consistiria apenas em garantir a ordem e a justiça, ou ainda, o Estado manteria a propriedade privada e aplicaria sanções aos que desrespeitassem as regras estabelecidas. Nesse mesmo ano, os países industrializados, na tentativa de combate à crise, convocaram as lideranças políticas dos países centrais e os economistas que estavam à frente dos organismos internacionais para uma reunião. O objetivo do encontro era “discutir os problemas enfrentados, buscar soluções e avaliar as reformas econômicas em curso no âmbito da América Latina” (NEGRÃO, 1998, p. 98).

Nesse encontro foi escrito um documento, conhecido como Consenso de Washington, no qual os participantes afirmavam a necessidade de reformas estruturais, de aplicação de um plano de estabilização econômica, e reafirmavam a proposta neoliberal como condição para conceber novos empréstimos aos países periféricos (SILVA, 2005). Essas ideias influenciaram o governo Fernando Collor de Mello, e se estenderam com menos intensidade ao governo Itamar Franco, intensificando-se a partir de 1995, no primeiro mandato do governo FHC.

Para os neoliberais, a crise fiscal do Estado era a maior causa da inflação e ela precisava ser combatida, diminuindo-se o déficit público com cortes orçamentários e a adoção de um modelo administrativo mais eficiente para a gestão pública. Isso resultou em reduções drásticas dos investimentos nas IFES.

De acordo com Sguissard (2000), desde os anos 1980 a educação superior não se fazia presente na agenda de prioridades dos governos eleitos, pois estes consideravam os investimentos públicos direcionados para as universidades federais de baixo retorno em comparação com os aplicados na educação básica. Por trás dessas justificativas estava a

recomendação do Banco Mundial²⁵ de que as pesquisas deveriam ser realizadas por países de primeiro mundo, cabendo aos demais, entre eles o Brasil, focar ações e investimentos na educação básica. Isso resultou em cortes drásticos no financiamento da educação superior a partir dos primeiros anos da década de 1990.

Foi neste contexto que assumiu a presidência Itamar Franco, em 1992. No ano seguinte, atendendo uma demanda da comunidade acadêmica, criou o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub), por meio da Portaria nº 130, de 14 de julho. O programa apresentava uma proposta que influenciou, por seus princípios, a estruturação do sistema de educação superior vigente, agora cada vez mais distante deste modelo original, em razão da centralidade assumida pelo Enade e também pela criação de índices que favoreceram o ranqueamento entre as instituições.

Para a constituição do Paiub, a Secretaria de Educação Superior (SESu) do Ministério da Educação organizou uma comissão²⁶ que reuniu entidades representativas da educação superior, com o intuito de estabelecer diretrizes e viabilizar a implementação do processo de avaliação institucional nas universidades brasileiras.

Sustentada pelo princípio da adesão voluntária das universidades, a autoavaliação era a etapa inicial do processo que se estendia por toda a universidade e se completava com a avaliação externa, feita por representantes da sociedade e por pares acadêmicos. E também havia a reavaliação, realizada pelas instituições, cuja meta era “rever e aperfeiçoar o projeto

²⁵ No relatório apresentado ao governo brasileiro, *Higher Education Reform in Brazil*, em fevereiro de 1991, o Banco Mundial afirmava que o Brasil deveria priorizar o atendimento das necessidades educacionais da Educação Básica. Entre as recomendações estavam: maior autonomia para as IES federais na alocação e gerência de recursos e admissão e demissão de seu pessoal; o CFE deveria controlar de forma efetiva as IES federais, mais transparência na supervisão das IES privadas; e cobrança de taxa nas IES federais como uma forma de melhorar a eficiência e equidade (CUNHA, 1997).

²⁶ A Comissão Nacional de Avaliação era composta pelos seguintes membros: representando a Secretaria de Educação Superior – SESu, Maria José Vieira Féres (Coordenadora), Eda C. B. Machado de Sousa e Paulo Roberto da Silva. Os seguintes representantes de entidades: Hélio Henrique C. Trindade (Associação Nacional de Instituições Federais de Ensino Superior – Andifes), João Carlos Thomson e José Dias Sobrinho (Associação Brasileira de Universidades Estaduais e Municipais – ABRUEM), Antonio Veronezi (Associação Nacional de Universidades Particulares – ANUP), Ir Norberto Francisco Rauch (Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas – ABESC), Maria Amélia S. Zainko (Fórum dos Pró - Reitores de Graduação), Luiz Carlos Paviu (Fórum dos Pró-Reitores de Pesquisa E Pós-Graduação), Júlio Wiggers (Fórum dos Pró-Reitores de Extensão) e Wrana M. Panizzi (Fórum dos Pró-Reitores de Planejamento e Administração). Como membros do Comitê Assessor participaram: Dilvo I. Ristoff (UFSC), Fernando Menezes Campello de Souza (UFPe), Heloisa Helena Sant’Anna (UEL), Isaura Belloni (UnB), Jacques Velloso (UnB), Jesus Renato Galo Brunet (UFMS), José Dias Sobrinho (UNICAMP), José Vicente Tavares dos Santos e Denise Balarine Cavalheiro Leite (UFRGS), Lina Cardoso Nunes (UNESA), Marlene Grilo (PUCRS) e Victor Meyer (UFSC) (BARREYRO e ROTHEN, 2008, p. 146).

acadêmico e sócio-político da instituição, promovendo a permanente melhoria da qualidade e pertinência das atividades” (BRASIL, 1994, s/n). O documento básico, que contém a proposta nacional para a avaliação das universidades brasileiras, apresenta os três princípios básicos dessa proposta: i) a aceitação ou conscientização da necessidade de avaliação por todos os segmentos envolvidos; ii) o reconhecimento da legitimidade e pertinência dos princípios norteadores e dos critérios adotados; iii) o envolvimento direto de todos os segmentos da comunidade acadêmica na sua execução e na implementação de medidas para a melhoria do desempenho individual (BRASIL, 1993, p. 4 e 5).

Esse documento foi construído tendo como premissa a importância da universidade na produção e disseminação do saber e na busca das verdades científicas aplicáveis ao atendimento das necessidades da sociedade, sem prescindir de um padrão de qualidade dos serviços prestados. Nesse sentido, a avaliação era uma proposta para ser assumida pela própria instituição respeitando as suas especificidades, como um processo de contínuo aperfeiçoamento do desempenho acadêmico, fomentando subsídios para a gestão universitária e, ao mesmo tempo, sendo uma forma de prestar contas à sociedade. A legitimidade dessa avaliação se dava na medida em que ela era percebida por seus atores e comunidade como um ato político e voluntário, com uma função formativa e não meritocrática. De modo geral, proporcionava a oportunidade de construção e execução de uma cultura de avaliação institucional, tendo como princípios norteadores:

- a) globalidade:* a avaliação envolvia todos os aspectos da instituição;
- b) comparabilidade:* como a avaliação é feita por pares, procura-se uma uniformidade de metodologia e indicadores dentro da universidade e entre as universidades;
- c) respeito à identidade institucional:* a avaliação é realizada considerando as características próprias de cada instituição e o seu papel social no ambiente em que está inserida;
- d) adesão voluntária:* a avaliação só terá efeito se houver participação coletiva e fortalecimento de uma cultura de avaliação;
- e) legitimidade:* se refere à credibilidade política e técnica e a uma metodologia adequada que produza resultados e informações fidedignas, aceitas pela comunidade;
- f) continuidade:* que permite a comparabilidade dos dados de um momento com outro, de modo a permitir a construção de uma cultura de avaliação;

- g) *princípio da não punição e premiação*: uma avaliação, para ser efetiva, não pode estar a serviço de prêmio ou castigo; deve servir para detectar fragilidades para então corrigi-las.

O Paiub propunha uma avaliação desenvolvida em quatro fases: (i) diagnóstica: construída a partir da realidade do curso avaliado, a partir de dados quantitativos levantados; ii) avaliação interna ou autoavaliação: envolvia a avaliação dos cursos, da disciplina, do desempenho docente, da equipe técnico-administrativa e da gestão universitária, realizada pela comunidade acadêmica do curso; iii) avaliação externa: tinha por objetivo complementar a autoavaliação e seria realizada pela comunidade acadêmica de várias IES e representantes de entidades científicas, empregadores com titulação e experiência relevante representando os pares acadêmicos; iv) reavaliação interna: visava analisar os resultados das duas primeiras fases, definindo ações para o aperfeiçoamento da qualidade dos cursos e do projeto pedagógico.

As setenta universidades que aderiram a esse programa de avaliação receberam financiamento para custear suas despesas em seus mais variados e distintos formatos (CUNHA, 1997). Mesmo que o Paiub tenha durado dois anos, conseguiu criar nas instituições participantes uma cultura de avaliação institucional, dentro de uma concepção mais participativa e democrática.

Em 1995, dois anos depois de ser criado o Paiub, muda o governo e assume a presidência do Brasil Fernando Henrique Cardoso (FHC). Dessa forma, houve uma mudança conceitual na maneira como se encarava a avaliação e os usos que se faz dela e o ENC, de que trataremos a seguir, é fruto desta mudança para uma avaliação de caráter regulatório, em oposição à concepção mais participativa e formativa assumida pelo Paiub.

2.2 “Provão”: a hora do acerto de contas

A crise que os países vivenciavam nas décadas de 1980 e 1990, segundo os neoliberais, era considerada por eles crise fiscal, pois os governos gastavam demais em políticas sociais. A saída encontrada foi cortar gastos e adotar um modelo de administração eficiente que superasse a morosidade e a ineficiência do Estado. Essas mudanças chegaram ao Brasil e afetaram a política do País a partir do governo do então presidente Fernando Collor de Mello (1990-1992), tendo estado também presentes na reforma de Estado, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Essas novas configurações políticas e econômicas determinaram algumas medidas adotadas no ajustamento das estratégias de

produção nacionais às novas exigências do capitalismo mundial, das quais algumas afetaram a educação superior, como a privatização dos sistemas educacionais e as avaliações gerenciais como forma de controle.

Essa foi a crença que motivou a implementação, no governo FHC, da reforma da administração pública, instituindo-se um novo ministério para elaborar o Plano de Reforma do Estado – o Mare. Esse plano tinha como prioridade do Estado, o bom atendimento ao cidadão, a eficiência e a efetividade em todos os serviços, tanto os oferecidos pelo próprio Estado como por outros setores privatizados ou não exclusivos do Estado. Em linhas gerais, “o Estado deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via de produção para os bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento.” (BRASIL, 1995, p. 12).

Essas reformas levaram o Estado a sair de uma administração pública burocrática, rígida e ineficiente, voltada para si e focada no controle interno, para uma administração pública gerencial, flexível e eficiente. A prioridade seria o atendimento as necessidades do cidadão; seriam reduzidos os custos e a qualidade dos serviços aumentaria, propiciando o desenvolvimento de uma cultura gerencial nas organizações, focada nos resultados e não nos processos. Um Estado eficiente, voltado para resultados e a descentralização.

Bresser Pereira (1996), ministro que coordenou essa reforma, afirma que para o Mare, as políticas sociais não são consideradas serviços exclusivos do Estado, mas propriedade pública não estatal ou privada. Nessa forma de propriedade, está incluída a educação, envolvendo as escolas, as universidades, os centros de pesquisa científica e tecnológica e as creches, dentre outras.

Os objetivos dessa reforma são os descritos a seguir:

- a) “transferir para o setor público não estatal esses serviços, por meio de um programa de publicização;
- b) lograr, assim, uma maior autonomia e uma conseqüente maior responsabilidade ara os dirigentes desses serviços;
- c) lograr adicionalmente um controle social direto desses serviços por parte da sociedade por meio dos seus conselhos de administração. Mais amplamente, fortalecer práticas de adoção de mecanismos que privilegiem a participação da sociedade tanto na formulação quanto na avaliação do desempenho da organização social, viabilizando o controle social;
- d) lograr, finalmente, uma maior parceria entre o Estado, que continuará a financiar a instituição, a própria organização social, e a sociedade a que serve e que deverá

também participar minoritariamente de seu financiamento via compra de serviços e doações;

- e) aumentar, assim, a eficiência e a qualidade dos serviços, atendendo melhor o cidadão-cliente a um custo menor.” (BRASIL, 1995, p. 35-36).

No quarto objetivo, está assegurado que o Estado é quem vai principalmente financiar as instituições educacionais, apesar de o “controle político e ideológico” passar para as organizações públicas não estatais. Há, contudo, uma contradição nesse objetivo pois, segundo Peroni (2003), quando o ministro passa o controle político e ideológico para as organizações públicas não estatais, apenas financiando-as, ele transfere também a coordenação e a regulação dessas organizações para o mercado. Como essas atividades são competitivas, quem as regula é o mercado e não o Estado, que continua sendo responsável pelos direitos básicos de saúde e educação da população. Dessa forma, o Estado delega a responsabilidade da prestação de serviços para o setor privado, assumindo seu papel de avaliador e regulador dessas instituições, como uma forma de controlar a qualidade dos resultados. Isso resultou em um rápido crescimento das matrículas na educação superior em instituições privadas, notadamente a partir da segunda metade de 1990, conforme demonstrado por meios dos dados da tabela a seguir:

Tabela 1 – Evolução das matrículas em cursos presenciais de graduação por dependência administrativa – Brasil 1990-2010

Ano	Total	Público	Privado	% Privado
1995	1.759.703	700.540	1.059.163	60,2%
1996	1.868.529	735.427	1.133.102	60,6%
1997	1.945.615	759.182	1.186.433	61,0%
1998	2.125.958	804.729	1.321.229	62,1%
1999	2.369.945	832.022	1.537.923	64,9%
2000	2.694.245	887.026	1.807.219	67,0%
2001	3.030.754	939.225	2.091.529	69,0%
2002	3.479.913	1.050.655	2.428.258	69,8%
2003	3.887.771	1.137.119	2.750.652	70,8%
2004	4.163.733	1.178.328	2.985.405	71,7%
2005	4.453.156	1.192.189	3.260.967	73,2%
2006	4.676.646	1.209.304	3.467.342	74,1%
2007	4.880.381	1.240.968	3.639.413	74,6%
2008	5.080.056	1.273.965	3.806.091	74,9%

2009	5.115.896	1.351.168	3.764.728	73,5%
2010	6.379.299	1.643.298	4.736.001	74,2%

Fonte: MEC/INEP (2011)

Como se percebe pelos dados da tabela, em 19 anos, as matrículas na educação superior cresceram cerca de 232,8%, sendo 133,5 % no setor público e 291,56% no privado. A presença marcante do setor privado nesse nível de ensino é confirmada pelo índice de 74,2% de matrículas em relação à totalidade de alunos, em 2010. Esse crescimento acelerado da rede privada, principalmente a partir de 1995, foi resultado de uma das características da reforma de Estado, sob premissas neoliberais. De acordo com Dias Sobrinho (2003b), o neoliberalismo flexibiliza os meios de produção para se obter maiores ganhos de eficiência, aumenta a autonomia desses meios e das escolhas por meio da diversificação e diferenciação, abrindo as portas para a privatização da educação superior. Diante disto estabelece-se uma contradição entre a autonomia e a liberdade de escolha apregoadas pelo neoliberalismo e o controle defendido pelo neoconservadorismo, assim apresentado pelo referido autor:

O neoconservadorismo usa mecanismos ditos de avaliação como controle dos resultados e regulação, o que acaba sendo também uma contradição da autonomia. Esta conjuntura pode ser bem definida pela expressão “Estado Avaliador”, que caracteriza o estado forte, no controle do campo social, e liberal relativamente à economia. Segundo essa lógica, o Estado confere maior liberdade à gestão dos meios e processos, como fator de eficácia e produtividade, podendo assim justificar a diminuição dos financiamentos e criar as facilidades para a expressão da privatização e da mentalidade empresarial em educação. Por outro lado, exerce um rígido controle sobre os fins e produtos, através de mecanismos que chama de avaliação para consolidar os modelos desejados e orientar o mercado (p.34).

Na dinâmica do processo de ampliação e diversificação das IES, bem contrária a homogeneidade institucional pretendida pela legislação, a avaliação dos cursos e a publicação de seus resultados assumem um papel de controle de qualidade. Foi nesse contexto que criou-se o “Provão”, em 1995, por meio da Lei nº 9.131 de 24 de novembro, tendo sido detalhado um ano mais tarde pelo Decreto 2.026 de 10 de outubro de 1996, cujo teor determinava que todos os alunos concluintes dos cursos de graduação deveriam se apresentar na data e local previstos para a realização da prova, sob pena de não receberem o diploma se detectada sua ausência. O “Provão” passou a ser realizado pelos concluintes dos cursos de graduação, definidos pelo MEC e, ano a ano, novos cursos seriam convocados a participar. O exame também incluía o questionário no qual os alunos eram solicitados a responder sobre suas

condições socioeconômicas e a emitir opiniões sobre as condições do curso frequentado, a Análise das Condições do Curso (ACE); a Avaliação das Condições da Oferta (ACO) e a avaliação dos Centros Universitários.

Os resultados do “Provão” ganharam tal centralidade nos meios de comunicação de massa, que passaram a funcionar como critérios de classificação das IES, estimulando a concorrência entre elas. A obrigatoriedade desse exame e a maneira como foi se constituindo motivou protestos por parte dos alunos em forma de boicote às provas e manifestações, as mais diversas, da comunidade acadêmica. Somado a isso, não foi positivo o relatório de 2003 acerca da metodologia de aferição e análise dos resultados do exame²⁷ divulgado pelo INEP, apesar das mudanças realizadas naquele mesmo ano. A respeito disso, Verhine e Dantas (2005) comenta

[...] os resultados do *Provão* tenderam a uma alta instabilidade e, dessa maneira, eles não orientaram políticas educacionais, as ações administrativas das IES ou a escolha do aluno com respeito à qualidade do curso. Além disso, uma vez que os testes foram apenas aplicados aos alunos concluintes, o *Provão* não identificou os programas que realmente teriam contribuído com o nível de conhecimento do aluno. As instituições com processos e critérios de entrada mais severos tenderam a ser também aquelas cujos estudantes apresentaram os melhores desempenhos finais, independentemente da qualidade do curso (p. 8).

Além dessa crítica, feita especialmente pelas IES cujo processo seletivo não era tão rigoroso, em razão de pequena concorrência, o “Provão” também foi criticado por ser um exame único e comum para todos os cursos no país, favorecendo a imposição de um currículo unificado. Dessa forma, poderia desestimular as iniciativas para a diversificação do sistema de educação superior, sem considerar a diversidade geográfica e demográfica do país.

Outra crítica era que a ênfase dada mostrava-se maior nos conteúdos específicos de cada área do que nas competências e habilidades valorizadas pela educação superior, e em cada curso de forma específica (VERHINE e DANTAS, 2005).

Este exame havia sido instituído, em 1995, como forma de regulação da educação superior, ao ser considerada a média do desempenho dos alunos como forma de autorizar ou fechar cursos. Rothen (2006) avalia essa proposta mencionando que, em oito anos de existência do “Provão”, o MEC não conseguiu cumprir uma das razões da existência do exame, a saber, a regulação, porque não fechou nenhum curso com base nas notas baixas dos alunos, sendo que cursos de baixa qualidade continuaram se expandindo pelo Brasil. Por

²⁷Na última edição do “Provão”, em 2003, cerca de um total de 423.000 alunos foram avaliados, constituindo mais que 70% do total de alunos concluintes do país, matriculados em aproximadamente 6.000 cursos de graduação (VERHINE; DANTAS; SOARES, 2006).

outro lado, afirma que o maior mérito do “Provão” foi ter levado muitas instituições de péssimo nível de desempenho a se preocuparem com a qualidade de seu ensino.

Verhine, Dantas e Soares (2006), por outro lado, destacam a incorporação desse tipo de exame na cultura educacional brasileira, apesar de ter sido muito criticado pela comunidade acadêmica e boicotado²⁸ por centenas de alunos que iam até o local de sua realização somente para assinar a prova. Foi visível a força que esse exame adquiriu após oito anos de existência: os dados de sua última edição refletem seu crescimento: mais de 470 mil formandos de 6,5 mil cursos de 26 áreas²⁹ (BRASIL, 2003). Todavia, enquanto o MEC apregoava a adesão cada vez maior, por outro lado, pesquisadores faziam intensas críticas ao “Provão”, assim descritas por aqueles autores:

Dentre as críticas, foi apontada a limitação do exame quanto aos aspectos de comparabilidade (entre áreas e entre as aplicações), o que o tornou inadequado como informação para os processos decisórios ao nível do governo, da instituição e do alunado. Uma grande atenção foi chamada para o alto custo do exame, o que o tornaria, com o passar dos anos e com a rápida expansão da Educação Superior (em termos do crescimento dos cursos de graduação e do aumento do número de instituições e de matrículas), inviável. [...] O modelo foi também enfraquecido pelo fato de que a rede de avaliação da qual o “*Provão*” fazia parte nunca funcionou como um sistema integrado. Seus componentes não foram articulados uns com os outros e o “*Provão*”, com sua ênfase nas classificações altamente alardeadas pela mídia, acabou tomando o papel principal nessa rede, tanto no nível imagético quanto no político (VERHINE e DANTAS, 2005, p. 9).

Como um meio de minimizar as críticas ao exame e a lógica estabelecida da competição e comparação entre as IES, ao divulgar os resultados de 2003 o governo utilizou-se da ordem alfabética para evitar o ranqueamento que, mesmo assim, passou a ser realizado e divulgado pela própria mídia.

Mesmo que o “Provão” tenha deixado de existir a partir do referido ano, de acordo com Limana (2008) atualmente sua lógica se perpetua por meio do Enade, motivo que leva o autor a chamar o exame de “Enadão”, visto que, segundo o autor, ele mantém a mesma ideia

²⁸No “Provão” realizado em novembro de 1996, 55 mil estudantes de 616 instituições foram chamados para participarem. Pelos cálculos do MEC 6,4% foram os ausentes e 4% entregaram a prova em branco, número que pode ser maior pois há registros de que muitos alunos responderam somente as questões do questionário sócioeconômico e não as questões relativas ao conteúdo como forma de protesto e apoio ao chamamento de boicote por parte da União Nacional dos Estudantes (UNE).

²⁹Administração, Agronomia, Arquitetura e Urbanismo, Biologia, Ciências Contábeis, Direito, Economia, Enfermagem, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Engenharia Química, Farmácia, Física, Fonoaudiologia, Geografia, História, Jornalismo, Letras, Matemática, Medicina, Medicina Veterinária, Odontologia, Pedagogia, Psicologia e Química.

de ranqueamento da experiência anterior. O autor também critica o alto investimento em pesquisadores e profissionais especializados, que ousaram sonhar e dedicar tempo para a construção de um modelo de avaliação com bases emancipatórias, por ocasião da formulação do Sinaes em 2003/2004. Em sua visão: “É decepcionante constatar que, tão somente para ranquear as instituições de ensino superior do nosso país, o sistema anterior, que o Sinaes veio a substituir, era mais simples e eficiente.” (LIMANA, 2008, p. 872).

2.3 Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes

Em 2003, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva assumiu o governo e herdou o “Provão”, mantido em seu primeiro ano de mandato. Nesse mesmo ano, por ocasião de sua extinção, uma nova equipe técnica assumiu os trabalhos de análises dos resultados do “Provão” no INEP, desenvolvendo uma análise diferenciada que permitiu visualizar distorções nos conceitos obtidos entre os cursos além de outros problemas. As expectativas eram de que com a mudança de governo, os processos de avaliação da educação superior seriam revisados em razão das intensas críticas ao “Provão”.

Sabendo-se que soluções paliativas não resolvem os problemas em sua essência e com o desgaste do “Provão”, em 2003 foi instituída pelo Ministério da Educação a Comissão Especial de Avaliação (CEA)³⁰. Ela tinha por finalidade "analisar, oferecer subsídios, fazer recomendações, propor critérios e estratégias para a reformulação dos processos e políticas da educação superior e elaborar a revisão crítica dos seus instrumentos, metodologias e critérios utilizados." (BRASIL, 2003, p. 7). Essa comissão teria um prazo de 120 dias para elaborar propostas e subsídios para um novo sistema de avaliação nacional da educação superior, sendo importante considerar que vários de seus membros haviam participado da construção do Paiub.

Esse grupo nomeado deveria considerar as experiências anteriores e possibilitar a discussão e definição de novos caminhos para um novo sistema de avaliação nacional da educação superior. Depois de muitos embates e percalços nos bastidores, gerando até saída de

³⁰A CEA foi instituída pelo Ministro da Educação, Cristovam Buarque, em 29 de abril de 2003. Era composta por 22 membros, incluindo 14 professores universitários, 3 estudantes e 5 representantes do MEC (do INEP, Capes e SESu). Eram esses os seus componentes: José Dias Sobrinho, presidente da comissão (UNICAMP), Dilvo Ristof (UFSC), Edson de Oliveira Nunes (UCAM), Hégio Trindade (UFRGS), Isaac Roitmam (Capes), Isaura Belloni (UnB), José Ederaldo Queiroz Telles (UFPR), José Geraldo de Sousa Junior (SESu), José Marcelino de Rezende Pinto (INEP), Maria Isabel da Cunha (UNISINOS), Maria José Jackson (UFPA), Mário Portugal Pedeneiras (SESu), Nelson Cardoso Amaral (UFG), Raimundo Luiz Silva Araújo (INEP), Ricardo Martins (UnB), Silke Weber (UFPE), Stela Maria Meneghel (FURB).

ministro (BARREYRO e ROTHEN, 2011b), a CEA elaborou o documento Sinaes, aprovado pelo Congresso Nacional e sancionado pelo Presidente da República, pela Lei 10.861 de 14 de abril de 2004, que em seu artigo 1º expressa os objetivos e finalidade do Sinaes:

O Sinaes tem por objetivo assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes.

§ 1º o Sinaes tem por finalidade a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, de afirmação da autonomia e da identidade institucional (BRASIL, 2009, p. 161).

Na proposta original do CEA foi planejado o Processo de Avaliação Integrada do Desenvolvimento Educacional e da Inovação da Área (Paideia), uma proposta de avaliação do estudante, criada para substituir o ENC. Foi considerada uma proposta com avanços, escrita numa perspectiva de globalidade ao “oferecer elementos para a análise das dinâmicas da formação cidadã profissional dos estudantes, da situação e do desenvolvimento de cada uma das áreas do conhecimento.” (BRASIL, 2003, p. 83).

Originalmente, algumas modificações que foram feitas na proposta inicial desse sistema de avaliação, encaminhadas pela CEA, não contemplavam um exame de desempenho para o aluno, fato confirmado em entrevista concedida por Belloni à Silva (2007). Na época, Belloni era representante da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes), e membro da CEA, período da construção do Sinaes, e assim relatou como foi se construindo a ideia de implementação do Enade:

O exame do desempenho do aluno é um instrumento menor desse processo, está na instituição no sentido de que é preciso que a instituição seja bem preparada, organizada, composta por professores gabaritados. Essa é a coisa mais importante da proposta do Sinaes, na época, antes da promulgação da lei do Sinaes quando foi constituída a comissão especial de avaliação. No primeiro ano, que foi em 2003, quando Cristovam Buarque era ministro, naquela comissão defendíamos que na nova proposta não tivesse nenhum tipo de prova de conhecimentos dos estudantes, era outro tipo de participação. Como fizemos na UnB, no período da avaliação, os estudantes avaliavam várias dimensões do funcionamento da instituição, desde laboratórios, bibliotecas, ensinamentos pedagógicos e outros. Eles tinham uma participação ativa, eles se autoavaliavam. Avaliavam questões até como pontualidade dos alunos, dos professores. [...] O Enade permanece porque as

condições políticas de suspender uma prova como aquela, uma avaliação como aquela que tinha conquistado até certo ponto, alguns setores da sociedade, era muito difícil. Então ele é um pouco modificado, a ideia de fazer uma prova inicial outra final, mas predominou uma perspectiva oriunda, para fazer este tipo de comparação, se constrói esse tipo de aproveitamento digamos no período da permanência que está na escola (p.106).

Na fala apresentada, constata-se que, de alguma forma, a lógica instituída pelo “Provão”, em seus oito anos de existência, estava legitimada por alguns setores da sociedade. De certa forma, tal lógica impunha sobre o novo sistema que substituiu o ENC não só a necessidade de se ter também uma prova para medir o desempenho dos alunos, como também perpetuar a mesma lógica existente anteriormente. Neste contexto, é possível relacionar os três componentes-base do Sinaes com as experiências anteriores: i) a Avaliação Institucional, originária do Paiub; ii) a Avaliação dos Cursos de Graduação, decorrente da Avaliação das Condições de Ensino e iii)) o Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes, proveniente do “Provão.”(SANTOS; GUIMARÃES e RAMOS, 2010).

Além disso, o Sinaes incorporou grande parte das diretrizes do Paiub, entre elas a integração orgânica entre a autoavaliação e a avaliação externa, e outros princípios como continuidade, participação ativa da comunidade acadêmica, respeito à identidade institucional, reconhecimento da diversidade do sistema e globalidade. É também um sistema porque não só integra, organicamente, os instrumentos de avaliação entre si, mas também, entre eles, os sistemas de informação do MEC. Articula, ainda, a autoavaliação com a avaliação externa e a regulação, sem confundi-las (GIOLO e RISTOFF, 2006). Em suma, é um sistema que promove a avaliação em três aspectos, sendo eles:

- a) *Institucional*: a instituição elabora o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e, se a instituição tirar menos que 3 em seu IGC, recebe a visita da comissão de avaliação externa *in loco*, que analisa a correlação entre o proposto no PDI e o percebido/realizado. Para cada dimensão, por exemplo: (Dimensão 2) Política para ensino, pesquisa e extensão, (Dimensão 5) Formação do corpo docente, (Dimensão 9) Política de atendimento ao discente, há um conceito de indicador mínimo de qualidade, descrito como um guia ao avaliador. Cada dimensão tem um peso, e a somatória total se converterá em um conceito final;
- b) *de Curso*: esse componente considera os seguintes aspectos: as condições das instalações físicas, a organização didático-pedagógica, o desempenho dos estudantes da IES no Enade, e os dados do questionário de avaliação discente, preenchido pelos estudantes;

c) *do Desempenho dos estudantes ingressantes e concluintes*: é um exame em larga escala aplicado a todos os estudantes ingressantes e concluintes do curso a ser avaliado. É composto pela prova, o questionário e Avaliação Discente da Educação Superior (ADES), o questionário dos coordenadores de curso e o questionário da percepção do aluno sobre a prova. Nesse sentido, de acordo com o Artigo nº 5, § 1º da Lei nº 10.861/04, o Enade, foi construído com objetivo de aferir:

[...] o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento (BRASIL, 2009, p. 153 e 154).

Para conhecer melhor o Enade, é importante ressaltar algumas de suas principais características:

- a) é componente curricular obrigatório dos cursos de graduação, constando no histórico escolar a participação do aluno no exame. A dispensa de alunos para a realização da prova é efetuada somente com a autorização oficial do MEC;
- b) se tornou censitário a partir de 2009;
- c) a periodicidade máxima de aplicação aos estudantes de determinado curso é de três anos, podendo também ser aplicado por ocasião do reconhecimento do curso;
- d) sua aplicação será acompanhada de um questionário destinado a levantar as impressões dos respondentes sobre a prova;
- e) os alunos também são convocados a responder um questionário cujo objetivo é levantar o perfil dos estudantes, importante para a compreensão e análise dos resultados;
- f) o resultado da avaliação do aluno é expresso numa escala com cinco níveis;
- g) resultados individuais são fornecidos somente ao aluno em documento divulgado pelo INEP;
- h) os melhores alunos são premiados com bolsa de estudos e outras formas de distinção, descritas no regulamento, divulgado pelo MEC;

- i) desde 2010, a metodologia adotada para a construção das provas é a Teoria de Resposta ao Item (TRI);³¹O INEP é quem coordena a elaboração das provas, sendo as questões elaboradas por professores das IES do Brasil para compor o Banco Nacional de Itens do Enade (BNI-Enade) (BRASIL, 2010);
- i) acrescenta-se que, a partir de 2012, os alunos ingressantes passaram a participar apenas da prova geral de conhecimentos que foi elaborada com base na matriz de referência do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Os que tiverem feito esse exame poderão apresentar comprovante e ser dispensado da prova do Enade.

Depois de quatro anos de implantação do Sinaes, conforme anunciado anteriormente, em 2008, outros indicadores foram criados no decorrer do processo, como, por exemplo, o Conceito Preliminar de Curso (CPC), com valores que vão de 1 a 5 e segundo a Portaria Normativa nº 4, de 5 de agosto de 2008, em seu artigo 2º:

Os cursos que tenham obtido conceito preliminar satisfatório ficam dispensados de avaliação *in loco* nos processos de renovação de reconhecimento respectivos.

§ 1º Considera-se conceito preliminar satisfatório igual ou superior a três.

§ 2º Os processos de renovação de reconhecimento dos cursos que tenham obtido conceito 5 (cinco) em tramitação nos sistemas Sapiens ou e-MEC, serão encaminhados à Secretaria competente, para expedição da Portaria de renovação e reconhecimento (BRASIL 2009, p. 292).

Esse indicador inclui vários itens, conforme apresentado na 1ª nota de rodapé e ampliado na 14ª. O Enade é responsável pelo maior peso, dentre todos eles, chegando a representar 70% do indicador, se considerarmos os itens que se referem às instalações físicas e organização didático-pedagógica, retirados do questionário respondido pelo aluno por ocasião de sua participação no exame.

Um mês depois do estabelecimento do CPC foi criado o IGC – Índice Geral de Curso, por meio da Portaria Normativa do MEC nº12, de 5 de setembro de 2008. O IGC é um indicador adotado na educação superior que pretende expressar, em um único número, a média dos CPC de todos os cursos da graduação, somando-se às notas dos programas de

³¹A TRI é um conjunto de modelos matemáticos, cuja origem remonta à década de 1950, mas que somente começou a ter maior aplicabilidade nos anos 1980, graças ao rápido desenvolvimento da metodologia estatística e computacional. A TRI modela a probabilidade de o aluno acertar o item em função de características do item e de uma variável latente (não observável) do aluno que representa sua proficiência (habilidade). Uma das propriedades da TRI é a invariância dos parâmetros dos itens obtidos de grupos diferentes de alunos testados, e dos parâmetros de proficiência baseados em grupos diferentes de itens, exceto pela escolha de origem e escala e, portanto, ambos são arbitrados (KLEIN, FONTANIVE, 2009, p. 20).

mestrado e doutorado da instituição. Após a sua divulgação anual a partir de 2008, para Bittencourt, Casartellii e Rodrigues (2009), inicia-se uma nova etapa nas avaliações em larga escala e para as IES pois “a grande repercussão da divulgação do IGC pela imprensa, transformou este indicador num poderoso instrumento de marketing institucional” (p. 670).

Em 2009, uma alteração nos pesos dos itens que compõe o Enade, normatizada pela Portaria nº 821, de 24 de agosto de 2009, apresentada no quadro a seguir, altera, principalmente de 12% para 20%, o valor da porcentagem atribuída a titulação para professores doutores.

Quadro 1 – Composição do CPC 2008 e 2009

Componente	2008	2009
Enade	40,0%	30,0%
IDD	30,0%	30,0%
Instalações físicas	3,0%	5,0%
Organização didático- pedagógica	8,0%	5,0%
Percentual de professores doutores	12,0%	20,0%
Percentual de professores mestres	0,0%	5,0%
Percentual de professores em regime de tempo parcial ou integral	7,0%	5,0%

Fonte: MEC/INEP, 2008.

O peso quatro vezes maior definido aos professores com titulação de doutorado em relação aos mestres, de alguma forma privilegia as universidades e as IES localizadas perto de grandes centros urbanos, pela maior facilidade de se contratar docentes com essa formação nessas áreas.

Weber (2010), nesta direção, apresenta uma análise dos resultados do IGC de 2008:

O IGC 2008 calculado abrangeu 78% das IES cadastradas: 173 universidades, 131 centros universitários e 1.144 instituições de outra natureza. A maioria delas ficou com o IGC 3. Os IGC 4 e 5 foram obtidos, sobretudo, pelas universidades (26,7% e 3,4%, respectivamente) e pelas IES públicas (30,2% e 5,3%, respectivamente). Os IGC 1 e 2 foram obtidos pelas IES de outra natureza (cerca de 28%), conforme dados divulgados pelo INEP à imprensa. (p.1.264)

Os referidos dados confirmam que as universidades conseguem mais facilmente serem beneficiadas com o aumento do peso relacionado à formação do professor, no caso doutor, em detrimento das instituições de pequeno porte que possuem menos condições

financeiras para sustentar a manutenção deste professor em seu quadro docente, dentre outras razões.

Esses dois últimos índices, criados no contexto do Sinaes, têm atrelado os resultados obtidos por meio do indicador CPC à política Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e à adesão ao Programa Universidade para Todos (ProUni) da seguinte maneira: caso o curso obtenha no CPC um conceito menor que 3, não poderá participar desses programas (BRASIL, 2010). Esse resultado insatisfatório também implica a visita *in loco* de uma comissão designada pelo MEC que, após realizar diagnóstico da realidade, fará com que a instituição celebre protocolo de compromisso para, no prazo determinado, comprovar a superação das dificuldades detectadas. Por outro lado, se o curso obtiver em seu CPC nota igual ou acima de 3, fica isento da visita. O mesmo acontece para efeito de autorização de curso se o IGC da instituição for igual ou superior a três.

Para Giolo (2008), a anulação da visita *in loco*, nesses casos, faz com que seja praticamente impossível evitar, por parte das instituições, o que ele chama de “planejamento estratégico perverso”. Esse planejamento consiste no “cumprimento” das exigências externas, mesmo que seja muitas vezes de caráter duvidoso, com o objetivo de se alcançar pelo menos 3 para se evitar a checagem das informações relatadas nos documentos preenchidos. Ressalta, também, a importância da autoavaliação, realizada na instituição por meio da Comissão Própria de Avaliação e da avaliação externa, conduzida pelo MEC na proposta original do Sinaes, antes da modificação. Tal avaliação externa propiciava, uma “salutar troca de experiências, discutindo critérios, fazendo exigências, ponderando situações, atribuindo conceitos, aprendendo, provocando mudanças, etc” (p. 854).

É sabido que, antes de se receber a visita de uma comissão com objetivo de avaliar o curso, havia uma intensa mobilização por parte da instituição para a organização de documentos, de planos institucionais, maiores investimentos na aquisição de equipamentos, de livros para biblioteca, maior atenção à pesquisa e à extensão e até na organização de planos de carreiras e regimes de trabalho. Quem vivenciava essa realidade sabia o quanto essa lista se ampliava dependendo da instituição. Ainda, segundo o mesmo autor, nenhuma outra forma de avaliação tinha o impacto e a relevância quanto a visita dessa comissão de especialistas. A esses benefícios, pode-se acrescentar a importância do contato que a instituição tinha com os avaliadores – designados pelo INEP – que, dependendo de seu perfil, além de avaliadores se tornavam conselheiros e orientadores na busca de qualidade e eficiência dos cursos.

A vinculação do resultado do CPC aos financiamentos e a visibilidade que a mídia dá a ele tanto para os cursos que se destacaram com ótimos resultados, quanto para os que

obtiveram as últimas colocações, fortalecem cada vez mais o Sinaes e, mais especificamente, o Enade. Esse componente do Sinaes é a variável que mais pesa no CPC equivalendo a 70% do seu total, se incluirmos, além do Conceito Enade e do IDD³², outros dois aspectos que somam 10%, referentes à organização didático-pedagógica e às instalações físicas – que são retirados do questionário respondido pelos alunos. Barreyro (2008) destaca a “super dimensionalidade” que o Enade adquiriu no contexto desses índices, ao afirmar que “por ser o Enade apenas *um* dos eixos da avaliação do sistema, chamam atenção o peso e destaque que está tendo na construção desses índices e conceitos” (p. 866), em detrimento da auto avaliação. Também merece crítica a forma como ele foi instituído, por meio de portaria de forma “abafada” e sem consulta pública “como se fosse apenas uma questão operacional decorrente da implementação do Sinaes, e não uma mudança central, que retoma velhas concepções e discussões sobre os modelos de avaliação da educação superior no país (BARREYRO e ROTHEN. 2011a, p. 7). Os referidos autores também destacam que a criação desses índices, em 2008, e o uso da mídia divulgando-os de forma simplificada, na forma de *ranking*, resgataram a regulação, prática dominante na política da educação superior do governo Fernando Henrique Cardoso.

Diante disto, configura-se uma política pública, o Sinaes, cuja construção em 2004 fora marcada pela ampla participação da academia, da sociedade civil e do governo, mas que agora, em uma roupagem silenciosa e com traços de autoritarismo estatal, impõe indicadores que podem mudar profundamente sua concepção de avaliação para uma visão regulatória.

Desde sua implantação, o Sinaes tem recebido críticas da comunidade acadêmica (BARREYRO, 2008; DIAS SOBRINHO, 2008; WEBER, 2010; BITTENCOURT et al., 2010), sendo o foco principal dessas críticas a supervalorização do Enade em detrimento das demais dimensões propostas – a avaliação institucional e avaliação de curso. Por essa razão, a tendência é cada vez mais as instituições darem menos valor à autoavaliação, de forma que

³²O IDD é a diferença entre o desempenho médio dos concluintes de um curso e o desempenho médio estimado para os concluintes desse mesmo curso. (INEP, 2009, p. 225). Representa, portanto, quanto cada curso se destaca da média, podendo ficar acima ou abaixo do que seria esperado para ele, considerando o perfil de seus ingressantes. Esse índice foi criado em função de queixas das IES privadas em relação ao tratamento dado a elas em comparação com as instituições públicas, pois sendo o processo seletivo dessas mais concorrido que o das privadas, selecionaria melhor seus alunos. No IDD os candidatos são avaliados em comparação ao desempenho médio esperado para estudantes em condições supostamente semelhantes, propiciando que a concorrência se dê em condições mais equilibradas. “O conceito IDD, por sua vez, apresentou um método de avaliação inovador, visando a equalizar a competição ao atribuir uma vantagem competitiva àqueles cursos com condições iniciais desfavoráveis, tendo sido bem-sucedido no seu intento” (BITTENCOURT et al., 2008, p. 261).

um processo deveria ser formativo acaba por se transformar em uma avaliação focada na busca de resultados por meio do cumprimento de indicadores.

Desde que esses índices foram instituídos, há críticas de que os princípios originais do Sinaes estão se descaracterizando pela lógica do mercado e a hierarquização dos cursos ou instituições que são realizados a partir da publicação dos índices CPC e IGC. Além disso, critica-se a publicação do conceito Enade, que ocorre muitas vezes de maneira desastrosa, visto que a qualidade do desempenho dos alunos acaba se tornando sinônimo da qualidade do curso. Essas distorções contribuem para descaracterizar o Sinaes, originariamente concebido como tentativa de desenvolver nas IES uma avaliação formativa visando melhorar a qualidade da instituição, como bem expressa o documento do Sinaes (BRASIL, 2009):

Entre os objetivos da avaliação contam-se o de conhecer as fortalezas e os problemas da instituição. [...] Não basta levantar as deficiências. É também muito importante identificar as qualidades e aspectos fortes da IES. Quanto aos problemas e carências, além da verificação e da constatação, é importante identificar as causalidades, explicitar as possibilidades reais para a superação e estabelecer as ações adequadas e os meios para a transformação desejada (p. 105).

Nos últimos anos, o Enade tem aumentado sua abrangência não só em relação ao número de alunos e cursos que dele participam, mas principalmente quanto a sua influência e poder em gerar decisões de ações pedagógicas e administrativas, aspectos sentidos na forma como a mídia e a sociedade dele se apoderam para ranquear cursos e definir a sua qualidade. Muitas vezes, a ele se referem como se fosse o próprio Sinaes, de certa forma confirmando a centralidade adquirida ultimamente. De fato, isto compromete a ideia inicial para o Sinaes: estabelecimento de uma cultura de avaliação formativa dentro da instituição com maior foco na autoavaliação, o que não ocorreu pelos motivos já apresentados.

Em um cenário de intensa concorrência e aumento de vagas ociosas entre as IES privadas, os resultados do desempenho de seus alunos no Enade passam a ser fundamentais para a sobrevivência da instituição no mercado, não somente em razão do conceito Enade, mas também em relação ao CPC, para o qual o peso do Enade é significativo. Diante da importância atribuída a esse exame, foi gratificante pesquisar as percepções acerca do Enade que possuem gestores, professores e alunos de cursos de Pedagogia que obtiveram nota alta na edição do Enade de 2008. O próximo capítulo analisará essas percepções, destacando a relação entre a qualidade e as concepções de avaliação expressas nos discursos dos sujeitos.

CAPÍTULO 3 ENADE: PERCEPÇÕES DE GESTORES, PROFESSORES E ALUNOS, EM UM CONTEXTO DE CONCEITO CINCO

O objetivo deste capítulo é compreender como os gestores, professores e alunos de dois cursos de Pedagogia, ofertados pelas duas instituições privadas investigadas, percebem o Enade e a que razões atribuem ao alto desempenho dos seus respectivos alunos na prova realizada em 2008.

Com a finalidade de descobrir as percepções desses indivíduos a respeito do Enade, foram utilizadas como instrumento de coleta de dados entrevistas semiestruturadas, mantendo coerência com a abordagem metodológica da fenomenologia, a qual busca o sentido do fenômeno para o sujeito, não se baseando em ideias preconcebidas, mas indo às coisas mesmas. Como ressaltado anteriormente, esse método prioriza a descrição em detrimento da explicação (BICUDO, 2000), tendo sido essa perspectiva a base de toda a análise do sentido que os sujeitos entrevistados dão ao Enade e como justificam os resultados obtidos pelos seus cursos.

Neste sentido, o capítulo contém, além da análise das percepções mencionadas, a descrição do processo de escolha das IES pesquisadas, bem como a apresentação sucinta de cada uma delas e do perfil dos sujeitos desse estudo. Também contempla a apresentação das unidades de significado, em relação à percepção acerca do Enade como um instrumento do Sinaes, levantadas após as reduções do conteúdo das entrevistas.

3.1 Primeiros percursos na seleção dos cursos e das instituições pesquisadas

Convém lembrar que a seleção dos cursos e instituições para a realização desta pesquisa partiu de consultas realizadas às planilhas de resultados do Enade de 2005 e 2008 para os cursos de licenciatura, disponíveis no site do INEP. Neste sentido, o primeiro passo realizado nesta busca foi comparar os resultados, do conceito Enade obtidos nos referidos anos em, pelo menos, dois estados de cada região do Brasil. Nesta etapa as conclusões a que chegamos foram as seguintes:

- a) quando comparada a quantidade de cursos de licenciatura que obtiveram conceito no Enade 2005 com a edição de 2008, verificamos que essa quantidade aumentou, sendo que por outro lado, no mesmo período as notas 3, 4 e 5 diminuíram, com exceção do estado de Santa Catarina;

- b) dentre os estados analisados, Mato Grosso foi o único que não apresentou crescimento no conceito Enade em nenhum de seus cursos de licenciatura no referido período;
- c) percebeu-se que o conceito 5 ocorria, em sua grande maioria, em cursos vinculados a universidades públicas e privadas, porém não em faculdades isoladas.

Em outra análise realizada, foram considerados todos os cursos de licenciatura do Brasil, totalizando 4.211³³ em 2008. Desses, 128 obtiveram o conceito 5, o equivalente a 3% do total. O curso de Pedagogia (2,7%) estava entre os três que possuíam a menor porcentagem de cursos com conceito 5, valor semelhante ao de Matemática (2,7%) e apenas maior que o de Geografia (2,2%). Ademais, considerando a quantidade de cursos presenciais em funcionamento, Pedagogia era o oferecido pelo maior número de IES, perfazendo um total de 1.176 instituições (27,9% do total), seguido pelo curso de Letras, em 740 instituições ofertantes (17,5%).

Esta etapa das análises justificou a escolha do curso de Pedagogia como objeto de estudo, contribuindo para isto, dentre outros fatores, apresentar i) a maior quantidade de cursos oferecidos pelas IES entre as licenciaturas, e ii) uma das menores porcentagens de cursos com conceito Enade 5 em 2008.

Diante desse panorama não tão promissor, percebido desde as primeiras análises, as buscas se concentraram na identificação da exceção. Considerando primeiramente o critério organização administrativa, os cursos que obtiveram conceito 5 em 2008, dentre os 32 de Pedagogia, representaram uma parcela de 34,3% do setor privado. Quanto ao segundo critério, organização acadêmica, as faculdades isoladas eram a minoria, em um total de quatro cursos (12,5%), todos pertencentes à rede privada, porém localizados nos estados do Paraná, Rio de Janeiro, Maranhão e Bahia (BRASIL, 2009). Como se buscava a exceção em relação à quantidade de cursos de Pedagogia que obtiveram cinco no conceito Enade de 2008, incluindo sua organização administrativa e acadêmica, estes dados nos indicaram a escolha do curso de Pedagogia, pertencente a estas faculdades privadas.

Contraditoriamente, havia sido selecionada a minoria dentro de uma maioria mesmo diante dos dados atualizados, conforme demonstrado na tabela a seguir:

³³Pedagogia, Letras, Matemática, História, Geografia, Biologia, Física, Química e Filosofia.

Tabela 2 – Número de instituições de educação superior, segundo a organização acadêmica – Brasil (2010)

TOTAL	Universidade	%	Centro Universitário	%	Faculdade	%	IFE/CEFET	%
2.378	190	7,9	126	0,5	2.025	85,1	37	1,8

Fonte: MEC/INEP/DEED (2011)

Nos dados da tabela apresentada, a porcentagem de faculdades isoladas em relação ao total de IES é 85,1% e das universidades 7,9%, índice totalmente inverso em relação ao desempenho máximo no conceito Enade 2008, pois em 2008, dentre os 32 cursos com alto desempenho no exame, 68,7% pertenciam a universidades e 12,5% a faculdades isoladas.

A próxima tabela apresenta os dados do Censo da Educação Superior referentes a 2010 (BRASIL, 2012), de acordo com a organização administrativa.

Tabela 3 – Número de instituições de educação superior, segundo a natureza administrativa – Brasil (2010)

Total	IES Públicas					IES Privadas	%
	Federal	Estadual	Municipal	Total	%		
2.378	99	108	71	278	11,7	2100	88,3

Fonte: MEC/INEP/DEED (2011)

Esses dados demonstram que a presença de IES privadas no cenário da educação superior brasileira, em 2010, era de 88,3% do total, quantidade que expressa uma tendência histórica de expansão na educação superior privada, quando comparada ao setor público 11,7% (BRASIL, 2011). Todavia, esta situação numérica se inverte nos resultados de alto desempenho no Enade, visto que dos 32 cursos de Pedagogia com conceito máximo, em 2010, 34,3% pertenciam a IES privadas contra 65,6% no setor público (BRASIL, 2009).

Outro critério utilizado para selecionar os cursos de Pedagogia pesquisados foi

identificar os Estados que tivessem o menor Índice de Desenvolvimento Humano³⁴ (IDH). Considerando este aspecto, foram escolhidos os cursos das instituições Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, denominada Faculdade AGES, localizada em Paripiranga (BA), e a Faculdade de São Luís do Maranhão, localizada na capital deste estado, visto que estas duas Unidades da Federação ocupavam, respectivamente, a 20ª e 26ª posição em relação ao IDH, dentre os 27 estados da União (BRASIL, 2009).

3.2 Instituições e cursos selecionados

A seguir, apresentaremos um pequeno histórico das instituições selecionadas e alguns dados relevantes que as caracterizam, a fim de permitir a ampliação de dados acerca do *locus* da pesquisa.

a) Faculdade do Maranhão (FACAM)

Esta instituição está localizada em São Luís (MA) e, das duas IES selecionadas para a pesquisa, foi a primeira IES a enviar autorização para o estudo, o que ocorreu em dezembro de 2010, via e-mail e a visita para a coleta dos dados foi realizada em junho de 2011.

Essa instituição iniciou suas atividades em 2003 por meio de parceria com a Universidade Cândido Mendes, do Rio de Janeiro, da qual se originou a Sociedade Maranhense de Ensino Superior Ltda (SOMAR), com o objetivo de oferecer cursos de pós-graduação no estado do Maranhão. Naquele mesmo ano, a SOMAR recebeu autorização do MEC para criar a Faculdade Cândido Mendes do Maranhão, conforme Portaria nº 2111 de 05.08.2003. A instituição iniciou seus trabalhos oferecendo curso de pós-graduação, na área de Direito e, ainda em 2003, teve autorizado o curso de Turismo em nível de bacharelado.

Em 2004, foram autorizados os cursos de graduação em Direito, Administração e Normal Superior, depois transformado em Pedagogia pela Portaria Ministerial nº 2604 de

³⁴O IDH é formado por três componentes de mesmo peso: renda, longevidade e educação. O componente renda mensura a dimensão econômica do desenvolvimento humano, sendo aferido pelo PIB *per capita* corrigido pelo poder de compra da moeda de cada região. O componente longevidade utiliza como parâmetro a expectativa de vida dos indivíduos ao nascer, enquanto para o componente educação são utilizados os índices de analfabetismo e da taxa de matrícula em todos os níveis de ensino. O cálculo do IDH é obtido pela média aritmética simples dos três componentes que, previamente normalizados, passam a ser compreendidos no intervalo de zero a um. Quanto mais próximo o índice e situar do limite superior, maior o desenvolvimento humano na região (BOLETIM REGIONAL DO BANCO CENTRAL DO BRASIL, 2009).

24.08.04, iniciando suas atividades em 2005, mesmo ano em que foi autorizado o curso de Ciências Contábeis e credenciada a oferta de cursos superiores à distância.

No ano seguinte, a Universidade Cândido Mendes vendeu suas ações para outro sócio que assumira a condição de mantenedor de uma nova IES, a Faculdade do Maranhão (FACAM). Em 2006, o MEC aprovou a alteração regimental com a troca da mantenedora e a autorizou para o funcionamento do curso de Enfermagem (FACAM, 2008, p. 9).

Em 2011, a FACAM contava com sete cursos presenciais – Administração, Ciências Contábeis, Direito, Enfermagem, Pedagogia e Turismo e oito cursos na modalidade à distância³⁵. Oferecia também cinco³⁶ cursos de pós-graduação *lato sensu* na modalidade à distância e onze³⁷ na presencial, envolvendo, em todos os cursos de graduação e pós-graduação nas duas modalidades, um total de 150 professores, dos quais 23 mestres, 124 especialistas e 03 doutores.

O curso de Pedagogia está organizado em 8 semestre, com carga horária total de 3.400 horas assim distribuídas: 2.160h para conteúdos específicos, 320h para estágio supervisionado, 340h para prática de ensino, 320h para atividades complementares e 120h para o trabalho de conclusão de curso. A licenciatura é ofertada conforme estabelece o Parecer CNE/CP nº 5/2005, assegurando a formação de profissionais da educação prevista no art. 64 da Lei nº 9.394/96.

b) Faculdade AGES

O segundo curso pesquisado pertence à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, IES conhecida pelo seu nome fantasia, Faculdade AGES. A instituição está situada na cidade de Paripiranga, no Estado da Bahia, distante aproximadamente 360 km de Salvador e 110 km de Aracaju, capital de Sergipe.

A Faculdade AGES é um estabelecimento de natureza jurídica de direito privado, sendo seu proprietário o próprio diretor de sua mantenedora. Iniciou suas atividades em 1983

³⁵São eles: Pedagogia, Letras, Administração, Ciências Contábeis, Serviço Social, Matemática, Análise de Sistemas e Fundamentos Jurídicos.

³⁶São os seguintes: Programa professor em ação, Curso de administração escolar, Curso de psicopedagogia institucional, Curso de docência do ensino superior e curso de supervisão escolar.

³⁷Fazem parte da pós-graduação presencial os seguintes cursos: Consultoria em Gestão de Pessoas, Direito Ambiental, Direito Civil e Processual, Direito Penal e Processual Penal, Docência em Ensino Superior, Economia no Setor Público, Formulação e Gestão de Políticas Públicas, Gestão Ambiental, Gestão Empreendedora Municipal, Marketing de Pequenas e Médias Empresas e Operadores de Mídia.

com o Ensino Fundamental. Em 2001, a instituição recebeu autorização para funcionamento da educação superior, por meio da Portaria Ministerial nº 347/2001, publicada no Diário Oficial da União de 26/02/2001, dando início aos cursos de Ciências Contábeis e Letras.

Em 2012, a Faculdade AGES oferecia oito cursos de graduação: Administração, Ciências Contábeis, Direito, Letras, Educação Física, Enfermagem, Psicologia e Pedagogia. O Curso Normal Superior foi autorizado pela Portaria do MEC n.º 2197, de 30 de julho de 2002, e transformado em Pedagogia pela Portaria nº 943, de 22 de novembro de 2006.

O curso é integralizado em oito semestres, oferecidos no período noturno, com carga horária total de 3.200h, de acordo com a Resolução 02/2002³⁸ do Conselho Nacional de Educação. Nessa carga horária estão incluídas 2.160h para atividades de ensino-aprendizagem, 240h para atividades de enriquecimento didático, curricular, científico e cultural, 400h de prática como componente curricular e 400h para o estágio curricular supervisionado.

A autorização para a pesquisa na Faculdade AGES foi confirmada por e-mail enviado pelo coordenador do curso em janeiro de 2010 e o período para a coleta de dados ocorreu entre os dias 1º a 4 de agosto do mesmo ano.

A seguir apresentamos tabela referente ao número de alunos das duas instituições pesquisadas.

³⁸Esta resolução determina em seu Art. 1º que “A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

- I – 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
- II – 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
- III – 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;
- IV – 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais (BRASIL, 2002a).

Tabela 4 – Quantidade de alunos por turno e modalidade nas IES FACAM e AGES – 2008 e 2011

CURSO DE PEDAGOGIA				
Turno	2008		2011	
	Instituição		Instituição	
	FACAM	AGES	FACAM	AGES
	Nº de alunos	Nº de alunos	Nº de alunos	Nº de alunos
Vespertino	104	—	272	
Noturno	275	34	481	169
Calendário ³⁹ Alternativo	—	111	—	108
EAD	135	—	703	—
Total de alunos	514	145	1456	277

Fonte: Tabela construída pela pesquisadora a partir de dados fornecidos pelas secretarias das instituições

3.3 Caracterização dos sujeitos

Entrevistamos em cada instituição, gestores, professores e alunos, por compreender que a percepção acerca do Enade e os resultados obtidos em 2008, se complementam a partir desses três olhares.

Para uma compreensão mais ampla do perfil dos professores das duas instituições que atuavam em 2008, foram ouvidos todos os docentes que ainda estavam, à época da coleta dos dados, vinculados às duas instituições, e que tinham lecionado para os alunos participantes da pesquisa até, pelo menos, o ano de 2008, com exceção de um professor da AGES que foi desligado em 2009.

A análise da trajetória acadêmica e profissional destes docentes, a partir dos dados coletados, nos indicou um pequeno percentual de professores com mestrado ou doutorado em 2008, nas duas instituições. Em contrapartida, os dados revelaram uma considerável experiência profissional da maioria desses professores na educação básica. Assim, em 2008, o curso de Pedagogia da FACAM possuía 26 professores, dentre os quais 22 com formação em nível de especialização *lato sensu*, dois mestres e dois doutores. Quanto ao regime de trabalho, treze eram horistas, nove trabalhavam sob regime de dedicação parcial e quatro em

³⁹O projeto político pedagógico da instituição permite a ampliação da *oferta* de disciplinas, em horários alternativos como, por exemplo, sexta e sábado em tempo integral. O estudante tem maior liberdade na escolha dos horários, podendo fazer até duas disciplinas por dia, nos turnos diurno e noturno, com aulas às sextas e aos sábados.

regime integral. O tempo médio que os professores entrevistados lecionavam na instituição era de cinco anos, sendo que um deles está na instituição há nove anos.

Na opinião da maioria dos professores da FACAM, a dificuldade de se ter mais professores com mestrado e doutorado advém de demanda não atendida e pela acirrada concorrência de ingresso em cursos, nestes níveis, na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), única no estado a ofertar a pós-graduação *stricto sensu*. A distância e o alto custo de manutenção foram também citados por eles como fatores que inibem tentativas de participação em processos seletivos nos estados vizinhos.

Por outro lado, a experiência da grande maioria desses professores e gestores é considerável, pois, com exceção de dois deles – que se formaram e assumiram aulas em seguida na educação superior –, todos os demais trabalharam na educação básica, exercendo as mais variadas funções – professor, coordenador pedagógico, tutor de educação a distância e gestor. Quatro desses professores atuaram nas Secretarias de Educação Estadual e Municipal, como coordenadores e professores de programas de formação para coordenadores pedagógicos, magistério e educação especial.

Por sua vez, no curso de Pedagogia da Faculdade AGES, havia, naquele ano, 15 professores – número inferior em relação à FACAM, devido à atribuição de mais disciplinas por professor – dos quais 1 graduado, 10 especialistas, 3 mestres e 1 doutor.

Na AGES, dos 10 professores entrevistados somente três possuíam mestrado em 2008. A universidade mais próxima dessa IES é a Universidade Federal de Sergipe (UFS), localizada em Aracaju, e a 336 km de distância de Salvador/BA. Esta distância e também as poucas vagas disponíveis são as razões citadas pelos professores que dificultam a realização de cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

Na tabela a seguir, apresentamos a caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa, cujos discursos foram analisados. Todavia, cabe esclarecer que, com objetivo de preservar sua identidade e por motivos éticos, definiu-se manter o anonimato dos sujeitos, cujos discursos foram transcritos integralmente e são analisados nos capítulos 3 e 4 desta dissertação.

Na última coluna, à esquerda da tabela, consta o código para designar cada sujeito entrevistado. A primeira letra representa a função que o participante da pesquisa desempenhava em 2008: G para Gestor, P para professor e AC para aluno concluinte. Os numerais dos códigos servem para diferenciar os sujeitos. A última coluna da tabela indica o código de identificação dos sujeitos entrevistados. Por sua vez, a última letra indica a instituição, seja A ou B. Exemplo: P2B é referente ao professor número 2 da AGES.

Quadro 2 – Perfil dos professores, gestores e alunos das instituições FACAM e AGES

FACAM							
Formação				Experiência	Vínculo/ instituição	Regime de trabalho	Código
Graduação	Especialista.	Mestrado	Doutorado .				
Pedag.	Sim	-	-	-	3 anos	-	G1A
Pedag.	Sim	-	-	-	-	-	G2A
Pedag.	Sim	-	-	-	-	-	P1A
Psicol.	Sim	Sim	Sim	19	6 anos	Integral	P2A
Pedag.	Sim	-	-	-	-	-	P3A
Cursando Pedagogia	-	-	-	-	-	-	AC1A
Cursando Pedagogia	-	-	-	-	-	-	AC2A

AGES								
Sujeitos	Formação				Experiência	Vínculo/ instituição	Regime de trabalho	Código
	Graduação	Especialista	Mestrado	Doutorado				
Gest. 1	Letras	Sim	-	-	27 anos	27 anos	Integral	G1B
Prof. 1	Letras	Sim	-	-	11 anos	12 anos	Integral	P1B
Prof. 2	Letras	Sim	-	-		10 anos		P2B
Prof. 3	Letras	Sim	-	-	16 anos	7 anos	Parcial	P3B
Prof. 4	Letras	Sim	-	-	10 anos	10 anos	Integral	P4B
Aluno egresso 1	Cursando Pedagogia	-	-		3 anos	-	-	AC1B
Aluno egresso 2	Cursando Pedagogia	-	-	-	6 anos	-	-	AC2B

Fonte: Quadro construído pela autora a partir das informações coletadas nas entrevistas.

Os dados desse quadro revelam que a totalidade dos professores da FACAM é de graduados em Pedagogia e os da Faculdade AGES em Letras. Este fato precisa ser evidenciado e ao mesmo tempo criticado, pois como pode uma instituição que se propõe a formar professores para a educação básica, com as especificidades da área, dar conta dessas demandas com a totalidade de seus professores formada em outro curso?

A experiência dos docentes da Faculdade AGES não é tão diversificada quanto a dos professores da FACAM, considerando as funções e cargos ocupados em variadas instituições, tanto pública quanto privadas, e em setores e programas de governo – percebidos nessa última instituição.

Uma possível justificativa para este fato pode ser a localização da AGES, numa cidade de pequeno porte no interior da BA, com 27.778 habitantes (IBGE, 2010) onde há

poucas possibilidades para o exercício do magistério ou da gestão educacional em outras instituições da cidade ou nas imediações.

Do total de dez professores que lecionavam na AGES em 2008 e ainda estavam na instituição, seis já lecionavam na educação básica no colégio pertencente à instituição, além de terem cursado especialização oferecida pela instituição, antes de se tornarem professores na educação superior para em seguida, passarem a lecionar na educação superior, no próprio estabelecimento. Outros três professores, oriundos de outros estados, conheceram a instituição por meio de professor ou funcionário que já trabalhava nela, e um terceiro já era da região. Somente um professor e um gestor não tiveram nenhuma experiência na educação básica. Todos os entrevistados na AGES estão na instituição por um período entre três e dez anos e o tempo médio de sua permanência é de seis anos em média, um ano a mais que na FACAM.

Uma análise geral do perfil dos alunos pesquisados que participaram do Enade de 2008 nestas instituições, possibilita um olhar mais aprofundado acerca de seu contexto sócio econômico e cultural. Dessa forma pode-se compreender melhor o lugar de fala de cada um dos quatro alunos das duas instituições, sujeitos da pesquisa, pois de alguma forma eles interagiam entre si e com os demais alunos, construindo assim os múltiplos sentidos do que vivenciavam bem como suas percepções acerca do Enade e das razões para o alto desempenho dos alunos.

No quadro 3 estão explicitadas as porcentagens dos participantes no levantamento do perfil dos alunos realizado a partir do preenchimento de um questionário que objetivava levantar dados sobre a situação econômica das famílias dos alunos, bem como o grau de instrução de seus pais.

Quadro 3 – Porcentagem de alunos ingressantes e egressos que participaram da coleta de dados

	FACAM			AGES		
	Alunos	Participantes da pesquisa		Alunos	Participantes da pesquisa	
Alunos ingressantes	53	9	17 %	26	14	53,8 %
Alunos egressos	17	6	35,3 %	26	7	26,9 %
Total	70	15	21,4 %	52	21	40,4 %

Fonte: INEP (2008) e informações coletadas por meio dos questionários

Reunimos uma amostra aleatória de 36 alunos que participaram do Enade de 2008 nas duas instituições, estudaram todo o curso de Pedagogia na instituição pesquisada. Na FACAM, 13 (86,6%) dos 15 participantes estudaram todo o ensino médio em instituição

pública e dois deles (13,3%) na rede privada. Já na AGES 100% dos alunos fizeram o ensino médio na rede pública.

Os dados coletados e analisados revelaram que os alunos da FACAM, residentes na capital do Maranhão, em sua maioria, são provenientes de famílias cujos pais possuem maior escolaridade, sendo que para os alunos das duas instituições, a escolaridade das mães é superior em comparação à dos pais. Considerando a renda familiar, ela é mais elevada entre as famílias dos alunos da FACAM do que as da Faculdade AGES⁴⁰, residentes em Paripiranga, BA e nos municípios vizinhos.

A seleção dos quatro alunos como sujeitos da pesquisa obedeceu a três critérios: (i) ser egresso em 2008 e, portanto, em princípio, conhecer e entender a instituição e seus processos; (ii) quantidade de dados fornecidos na entrevista acerca do fenômeno em estudo; (iii) autorização concedida para a publicação dos seus discursos. Na época da coleta de dados, os quatro alunos cujos discursos foram selecionados para análise possuíam acima de 30 anos. Os dois da FACAM só estudavam e não trabalhavam, enquanto que os dois da AGES já atuavam como professores em 2008.

Quanto à escolaridade dos pais dos quatro alunos selecionados, os genitores dos dois alunos da FACAM possuem escolaridade até a 4ª série. Por sua vez, os pais dos alunos da segunda instituição são analfabetos, com exceção da mãe do aluno AC1B, que estudou até a 4ª série.

A renda familiar dos dois alunos da FACAM está na faixa de 8 a 11 salários mínimos, enquanto que os da AGES possuem renda familiar menor⁴¹.

Todos os quatro possuem notas com média anual do curso acima de 8,0 e estudam em média mais de 9 horas semanais, além do período de aulas normais.

A apresentação destes dados ganha relevância porque acreditamos que se pode com maior clareza compreender de onde cada um fala, para assim entender o sentido que dão ao

⁴⁰Na FACAM, 73,3% dos alunos entrevistados pertenciam a famílias com renda de até 3 salários mínimos e 13,7% possuíam renda acima de 8 salários mínimos. Na AGES, 95,2% dos alunos possuíam renda familiar de até 3 salários mínimos e 4,8% ficava entre 4 e 8 salários. É importante ressaltar que no item do questionário referente à renda familiar a primeira alternativa era de até 3 salários mínimos. No momento do preenchimento dos questionários, muitos alunos da AGES mencionaram que a sua renda familiar em 2008 era bem inferior a 3 salários mínimos.

⁴¹O aluno AC1B declarou renda inferior a 3 salários mínimos, enquanto que AC2B afirmou ter renda entre 4 a 7 salários mínimos. Na época da coleta de dados, o valor do salário mínimo era de R\$ 545,00. Lei nº 12.382, de 25.02.2011 - Dispõe sobre o valor do salário mínimo em 2011 e a sua política de valorização de longo prazo; disciplina a representação fiscal para fins penais nos casos em que houve parcelamento do crédito tributário; altera a Lei nº 9.430, de 27 de dezembro de 1996; e revoga a Lei nº 12.255, de 15 de junho de 2010. (Disponível em http://www.portalbrasil.net/salariominimo_2011.htm)

fenômeno em estudo e assim ao *ir-a-coisa-mesma*. Partindo desse princípio, buscamos a essência do discurso de cada um sobre as percepções acerca do Enade e as razões que levaram ao alto desempenho dos alunos.

3.4 Instrumentos de coleta de dados

Os instrumentos e procedimentos selecionados para a coleta de informações nesta pesquisa foram, respectivamente, a entrevista semiestruturada e a análise documental. Eles foram selecionados de acordo com os pressupostos do método fenomenológico, e em harmonia com a abordagem qualitativa adotada na busca pelas respostas às questões principais desta pesquisa: quais as razões para o alto desempenho dos alunos de dois cursos de Pedagogia do Enade 2008 na visão de gestores, professores e alunos e que percepções eles possuem a respeito do Enade?

a) Entrevista semiestruturada

Essa pesquisa utilizou como principal instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada com objetivo de apreender os sentidos que o Enade tem para gestores, professores e alunos e quais razões eles atribuem ao alto desempenho dos alunos no Enade de 2008.

Esse tipo de entrevista permite uma maior liberdade de expressão ao entrevistado e ao pesquisador, pois possibilita captar a descrição realizada na medida em que as perguntas são abertas e representam apenas um roteiro a ser seguido.

Para Manzini (1990, 1991) a entrevista semiestruturada focaliza um assunto por meio de algumas perguntas principais, que compõem apenas um roteiro e podem ser complementadas no transcurso da entrevista, na medida em que houver necessidade de se esclarecer ou expandir algum aspecto do tema abordado. Para o referido autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre, visto que as respostas não estão condicionadas a alternativas previamente definidas.

Para que a elaboração do roteiro da entrevista e sua execução sejam percorridos com eficiência, é preciso considerar alguns aspectos recomendados por Lakatos e Marconi (1996), Mansini (2003) e Trivinões (1987):

- As perguntas do roteiro da entrevista precisam estar de acordo com os objetivos. É preciso verificar se para cada objetivo proposto há pelo menos uma pergunta correspondente;

- É necessário que a linguagem utilizada seja precisa, evitando o uso de jargão ou de alguma palavra não específica ou vaga;
- A forma de elaboração das perguntas deve estar em consonância com o método selecionado. Por exemplo: num método fenomenológico as perguntas que favorecem a descrição têm uma grande importância para a descoberta dos sentidos atribuídos pelos sujeitos ao fenômeno pesquisado. Elas precisam ser suficientes para captar a abrangência do fenômeno, mas não muitas pois neste método se exige uma análise longa e profunda das falas dos sujeitos;
- A sequência dos questionamentos também precisa ser planejada num encadeamento lógico, sendo recomendável a elaboração de alguma pergunta inicial com o propósito de deixar o entrevistado mais à vontade, podendo ser questões referentes a sua formação acadêmica e trajetória profissional. Elas devem ir das mais fáceis até as mais difíceis, podendo ser agrupadas em blocos temáticos;
- Mesmo que haja um roteiro com perguntas previamente definidas, esse não deve tolher o pesquisador, pois é preciso que haja um clima informal, tranquilo para que a abertura do diálogo e a abordagem de assuntos mais complexos e delicados aconteçam de forma natural;
- O pesquisador deve ficar atento para direcionar a entrevista para o foco desejado se porventura o entrevistado desviar-se do tema, podendo também fazer perguntas adicionais para elucidar as questões que não ficaram claras.
- É melhor que a entrevista seja gravada em áudio, sendo necessário obter a permissão dos entrevistados registrada tanto na gravação como por escrito.
- Precisa ser marcada com antecedência, de preferência realizada num local tranquilo sem interrupção.

A entrevista semiestruturada é uma das fontes de informação mais importantes para se coletar dados nas pesquisas realizadas em Ciências Sociais, em especial no tipo de pesquisa selecionado para o estudo de caso (GIL, 2009, YIN, 2010). No caso dessa pesquisa, o fato de se ter investigado mais de um caso é denominado por Yin (2010) de casos múltiplos, sendo considerado como variante da mesma estrutura metodológica do estudo de caso.

Oliveira (2008) confirma essa relevância ao afirmar que:

[...] os discursos provenientes dos questionários e das entrevistas são importantes, pois ampliam e complementam o cotidiano observado, possibilitando a visualização de um contexto dialeticamente estruturado, em

que os interlocutores explicitam suas perspectivas quanto às situações vivenciadas (p. 59).

Reconhecendo a importância da entrevista semiestruturada na abordagem e método adotados para esta pesquisa, foi selecionado este instrumento como principal fonte de coleta de informações, por favorecer maiores possibilidades de se captar a realidade.

b) Análise documental

Primeiramente é importante apresentar o conceito do que seja um *documento*. Bell (1993) o designa como uma impressão deixada pelo homem em algum objeto físico, podendo apresentar-se sobre forma de fotografia, filme, endereço eletrônico, imprensa – a forma mais comum –, dentre outros.

A *análise*, por sua vez, consiste, de acordo com Flores (1994), em uma investigação educativa com objetivo de detectar unidades de significado num texto e no estudo de relações entre elas e em relação ao todo.

Segundo Bell (1993) a análise documental pode ser utilizada de duas formas: i) servir para complementar informações obtidas por outros instrumentos; ii) ser o método de pesquisa central ou mesmo exclusivo, em cujo caso os documentos são alvo de estudos por si próprios

Na presente pesquisa recorreremos à primeira situação ao realizar um procedimento de levantamento de informação, para além do instrumento principal, a entrevista semiestruturada. Isto também possibilitou o estabelecimento de comparação entre os discursos dos sujeitos entrevistados e o conteúdo registrado nos documentos da instituição, como forma de confirmação, complementação, ampliação e maior compreensão dos sentidos percebidos.

A análise documental pode ser constituída por duas etapas: a primeira sendo seleção e recolhimento de documentos, e a segunda a análise deles.

Para que a seleção dos documentos seja realizada com eficiência Bell (1983) apresenta algumas recomendações:

- selecionar materiais pertinentes e relevantes para o estudo do fenômeno;
- saber a quem se deve recorrer para que seja efetuada a pesquisa;
- selecionar material compatível com o tempo disponível;
- não selecionar os documentos com base na forma como eles apoiam seus pontos de vista;
- verificar a fidedignidade dos documentos;

Em relação à realização da análise documental é importante ressaltar que o pesquisador, depois de uma primeira leitura dos documentos selecionados, deve separar as informações coletadas, classificando-as de acordo com as unidades de significado anteriormente definidas. Após esse procedimento poderá confrontá-las com os discursos analisados, servindo-se delas para complementar, esclarecer, confirmar ou mesmo contradizer o que foi percebido nas falas dos sujeitos entrevistados.

O procedimento de análise documental que, para Ludke e André (1986), se constitui “numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (p. 38), possibilitou obter informações por meio de registros que foram utilizados como fonte de dados acerca do objeto da pesquisa..

Durante a pesquisa de campo, tivemos acesso ao Plano de Desenvolvimento Institucional e ao Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia das duas instituições, os quais foram utilizados na busca das respostas às questões levantadas, e para comprovação documental dos dados levantados nas entrevistas. Também tivemos acesso às atas de reunião do colegiado das instituições e, de forma específica na FACAM, pudemos também analisar a ata das reuniões do Núcleo Docente Estruturante (NDE).

Na AGES havia ainda outro documento, intitulado Plano de Trabalho Institucional (PTI) do Curso de Pedagogia, no qual era descrita toda a programação para o semestre seguinte referente ao Ensino, Pesquisa e Extensão, além de cronograma de reuniões e o programa de Orientação Pedagógica e Educacional. Obtivemos a informação de que esse programa é construído coletivamente na mesma reunião em que se avalia o PTI do semestre ora finalizado.

Por meio da análise desses documentos e de atas do colegiado foi possível estabelecer paralelos entre o conteúdo do discurso e o registro de ações ou concepções encontradas nesses documentos, percebendo-se coerência entre as duas fontes de informação e em outros casos, contradições entre o que se fala e o que está documentado. Entendemos como Ludke e André (1986), que a análise documental é uma:

[...] fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações de declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (p.39).

A análise desses documentos contribuiu também para levantar dados referentes ao conceito do que seja avaliação institucional e do que se entende por qualidade, na ótica das instituições. Também possibilitou oportunidades de verificação de dados referentes à estrutura e à organização do curso, bem como a percepção da instituição em relação ao Enade, ao se identificar as ações que ela realizou tendo em vista esse exame.

3.5 Unidades de significado: a construção da análise

A análise dos discursos dos atores entrevistados foi realizada num esforço de nos aproximarmos do método fenomenológico e, nesta intenção, foi fundamental a ida ao campo de pesquisa para entrevistar pessoalmente cada um dos sujeitos na busca das “coisas mesmas”, para a compreensão dos sentidos que cada participante atribui ao fenômeno em estudo.

Na tentativa de vivenciar os três momentos do método fenomenológico – reflexão, redução e suspensão – percebeu-se que mesmo distintos, exigiram, na prática, um exercício simultâneo de muitas idas e vindas do pesquisador. Esse processo tinha como objetivo a busca da essência, do invariante, também conhecido como aqueles aspectos que impressionaram o pesquisador e que se destacaram no campo conceitual (MARTINS, 2000). Por meio desse exercício, foram levantadas as unidades de significado⁴² para responder às duas questões fundamentais do estudo: Quais são as percepções dos sujeitos acerca do Enade como um dos instrumentos do Sinaes? Quais razões contribuíram para o alto desempenho do Enade de 2008, na visão dos gestores, professores e alunos em dois cursos de Pedagogia de faculdades privadas isoladas?

Ao elaborar as reduções, após sucessivas leituras das entrevistas degravadas, foram desveladas três unidades de significado levantadas a partir da primeira pergunta acerca das percepções dos atores em relação ao Enade. São elas: i) Enade na perspectiva da avaliação formativa; ii) Enade e relação com a qualidade; iii) críticas ao Enade.

Optamos por fazer a descrição e análise do texto de cada sujeito, apresentando-as em porções menores, de acordo com a unidade de significado – utilizada como referência para a análise. Pensamos que dessa maneira a compreensão dos sentidos de cada sujeito pode ser melhor captada, ao mesmo tempo que possibilita o estabelecimento de comparação entre as percepções dos variados atores da mesma instituição e entre os dois cursos.

⁴² Para Bicudo (2000), unidades de significado são unidades da descrição ou do texto que fazem sentido para o pesquisador a partir da interrogação formulada.

Um dos pressupostos da fenomenologia é que voltemos “às coisas mesmas”, porque desta ação emerge todo o conhecimento, o que significa retomar o modo como os fenômenos aparecem à consciência. Como cada ser humano é único, e o objeto só pode ser definido em relação a uma consciência: cada um percebe o Enade, neste caso, de modo particular e único.

Ciente desta diversidade entre os sujeitos, procuramos também perceber semelhanças e diferenças nos discursos deles – considerando a função ou papel exercido na instituição, seja do gestor, professor ou aluno – e estabelecer comparações entre as duas instituições.

Passarei, a seguir, a descrever a relação da consciência com o objeto, que nesta pesquisa é o Enade, para que os sentidos atribuídos a ele sejam desvelados e as perguntas iniciais, anteriormente apresentadas, respondidas.

3.5.1 O Enade na perspectiva da avaliação formativa

Nesta unidade de significado, procurei perceber quais os conceitos de avaliação institucional expressos nos discursos dos sujeitos e como eles interferem na percepção do Enade. Como pesquisadora, desejava saber se as percepções sobre ambos se harmonizavam sob o mesmo paradigma ou poderiam ser contraditórias.

Ao realizar a redução, na busca do invariante, ficou evidente, em muitos discursos, a concepção de avaliação numa visão formativa. Em razão disso, denominei a primeira unidade de significado “Enade na perspectiva da avaliação formativa”.

No Brasil, a avaliação institucional, como política pública, tem sua origem na década de 1960, no contexto do regime militar (1964-1985) que, em nome da modernização, submeteu a educação a um modelo de eficiência, como se suas instituições fossem empresas privadas (SGUISSARDI, 1997). Todavia, foi em meados da década de 1990 que a avaliação se configura como uma importante prática no processo de reforma da educação brasileira, como já discutido no Capítulo 2.

Com efeito, esse período pode ser adjetivado como a “década da avaliação”, pois foi marcada pela construção de modelos de avaliação nos vários níveis, como, por exemplo, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), na Educação Básica, e o Exame Nacional de Cursos (ENC) e a Avaliação das Condições de Oferta (ACO), na educação superior. O objetivo dessas avaliações era acompanhar com maior rigor os sistemas de ensino em todos os seus níveis para, então, direcionar as políticas públicas, mesmo que isso estivesse direcionado para o resultado final em detrimento do acompanhamento do processo. Esta foi a maneira encontrada pelo Estado para

“medir a qualidade” das IES, cujos indicadores selecionados para essa aferição tinham por trás a “mão invisível” do Estado.

Para Belloni e Belloni (2003) e Dias Sobrinho (2003a, 2004), há dois modelos ou concepções de avaliação em disputa quando se fala em avaliação da educação superior. O primeiro tipo funciona como controle e hierarquização entre instituições, funções do Estado, denominadas meritocrática ou controladora. Ele é representado pela avaliação advinda de fontes exógenas, com imposição de padrões e critérios pré-estabelecidos, sem a participação da comunidade escolar. Tem por objetivo o controle da eficiência dos sistemas educativos por meio da verificação e da medida, concebendo a educação segundo a lógica do mercado.

Para Dias Sobrinho (2003a), essas avaliações são “finalísticas [...] seletivas e hierarquizadoras de indivíduos, grupos e instituições” (p. 82-83). Esse modelo é conivente com o ranqueamento das instituições, numa lógica de regulação pelo mercado e apoia as políticas de incentivos e aplicação de recursos de acordo com a eficiência. Para o referido autor (2002a), a concepção meritocrática costuma dar sustentação teórica e metodológica para as avaliações voltadas para a gestão, planejamento, controle e hierarquização das IES.

A segunda concepção, de acordo com Belloni e Belloni (2003), é conhecida como emancipatória, transformadora e busca a “identificação das insuficiências e das potencialidades das instituições e do sistema, com vistas à melhoria e à transformação das instituições e do sistema” (p. 16). O seu objetivo não é a classificação e nem o ranqueamento das instituições. Esse modelo prevê, para o interior de cada instituição, o desenvolvimento de uma cultura de avaliação formativa, participativa e contínua, corrigindo processos, modificando ações, ampliando olhares, tendo em vista a busca da qualidade. Para a referida autora a avaliação emancipatória

[...] refere-se à análise do desempenho global da instituição, considerando todos os fatores envolvidos, em face dos objetivos ou missão da instituição, no contexto social, econômico, político e cultural no qual esta inserida (BELLONI, 2000, p. 40).

Uma avaliação institucional que pretende conhecer, compreender e interpretar uma realidade heterogênea, como é a da educação superior, tem necessidade de recorrer a múltiplos métodos, técnicas e instrumentos, combinando a autoavaliação com a avaliação externa.

Em razão disso, um modelo não é a negação completa do outro e o Sinaes apresenta características tanto de um como de outro. Sobre essa questão Dias Sobrinho (2003a) alerta

que não se deve estabelecer, de forma rígida, uma dicotomia entre as duas concepções, pois a avaliação externa, meritocrática, pode ser autoritária e nefasta se o seu objetivo for somente o controle. Mas, por outro lado, poderá ser positiva se o objetivo for apontar ao Estado indicadores para o estabelecimento de políticas públicas e sinalizar melhoria do sistema. E quanto à avaliação interna é importante, primeiramente, que se apresente o seu conceito, assim definido pelo Sinaes:

[...] é um processo por meio do qual uma instituição constrói conhecimento sobre sua própria realidade, buscando compreender os significados do conjunto de suas atividades para melhorar a qualidade educativa e alcançar maior relevância social (BRASIL, 2004b, p.6).

Diante da função da auto avaliação apresentada nesse documento, a instituição tem um compromisso de mobilizar reflexões coletivas sobre o seu papel na comunidade em que está inserida e, compreendendo-a, pode preparar sujeitos com maior condição de interferência para a transformação. Dessa maneira as IES revelariam seu caráter emancipador na medida em que a instituição se torna o agente de sua própria transformação, o que não ocorre na medida em que o foco é direcionado para o preparo de alunos para a prova do Enade.

Nas IES, em especial nas instituições privadas, processos são alterados e ações planejadas e executadas na adaptação do currículo em função de conteúdos contemplados na prova do Enade. Isto gera um processo de micro regulação executado pelos coordenadores dos cursos em nome da qualidade da educação superior (SOUSA, 2011). E, nesse sentido, cada vez mais se percebe que as IES buscam as melhores posições no ranque da educação superior. Para elas, isto é uma forma de se colocarem frente ao mercado e, ao mesmo tempo, serem consideradas instituições de qualidade. Por outro lado, na medida em que o objetivo principal das IES se tornou preparar sujeitos para o mercado de trabalho, conforme veremos mais à frente nas análises dos discursos dos entrevistados, elas perderam quase que por completo seu caráter emancipador de indivíduos, reforçando a adaptabilidade às demandas do mercado e não a transformação de sujeitos e da sociedade.

Concordamos com Belloni e Belloni (2003) e Dias Sobrinho (2003a) que a avaliação deve ser vista como um processo de reflexão que visa à melhoria da instituição, a partir do levantamento das deficiências e planejamento de ações de correção de rumos. Isto que ocorre num processo de idas e vindas, em que vai se buscando e construindo a concretização da missão da instituição. Essa é a concepção de uma avaliação formativa, percebida em todas as entrevistas – razão pela qual a nomeamos como a primeira unidade de significado.

Belloni (2003) afirma que a avaliação formativa contempla os três níveis da avaliação: sistemas (redes de ensino); institucional (instituição); e ensino-aprendizagem (sala de aula), e essa concepção inclui simultaneamente e da mesma forma um olhar interno e externo sobre o objeto a ser avaliado.

Além dos dois autores acima referendados, é importante ressaltar o conceito de avaliação formativa de Perrenoud (1999). Ele destaca o seu caráter de regulação das aprendizagens ao afirmar que a avaliação formativa consiste em toda prática de avaliação contínua cujo propósito final é contribuir para a melhoria das aprendizagens em qualquer grau ou nível, considerando os objetivos propostos para o desenvolvimento do aluno.

O Enade é percebido por muitos dos sujeitos entrevistados nessa visão formativa, visto como uma oportunidade de reflexão a partir de seus resultados e referente a isto, G2A assim o expressou:

Eu acho positivo porque está dando uma transparência. A gente está podendo acompanhar, a gente está podendo discutir, debater. O material está todo na internet. Então, essa transparência é muito boa para quem quer crescer, para quem quer ir mais adiante. Até o que não deu certo é bom a gente saber, entendeu? Porque não deu certo?

Qualquer tipo de avaliação para mim é muito positiva. É na avaliação que a gente cresce, não tem como não crescer. A gente percebendo o erro, começa a crescer. Só que eu condeno muito a avaliação quando a cultura faz com que o poder da avaliação não traga benefício. [...] Eu me preocupo nesse sentido. Se estiver fazendo para a formação do professor, como um *feedback*, acho muito válido.

É assim que tem que ser feito, entendeu? Como a gente também faz com nossos alunos, [...] tem que ser desta forma, como formação. “O que foi que aconteceu, o que foi que erraram, porque erraram? Foi a falta de atenção?” Sou muito positiva, adoro *feedback* até quando a gente está conversando [...] gosto muito de ouvir sugestão de qualquer ação minha, de saber a opinião e avaliação dos outros...Mas nem todo mundo tem esse perfil. E é tão difícil porque isso faz parte da humanidade, de estabilidade de querer que dê certo mesmo. De uma forma global e aí o negócio fica feio porque nós não estamos preparados. (G2A, informação verbal)

Este gestor percebe o Enade como uma oportunidade para o exercício da auto avaliação e como forma de correção de processos que não deram certo. G2A credita o desenvolvimento da instituição à avaliação feita com transparência. “*É na avaliação que a gente cresce, não tem como não crescer*”.

G2A condena a avaliação quando ela perde seu caráter formativo e na expressão: “*Se estiver fazendo para a formação do professor, como um feedback, acho muito válido*”, deixa transparecer o sentido que dá à avaliação institucional: avaliação de desempenho do professor.

O mesmo sujeito relaciona, por outro lado, a postura que se deve ter frente à avaliação institucional e ao Enade com a do professor em sala de aula, que não só mostra o erro, mas sinaliza caminhos: “*É assim que tem que ser feito, entendeu?*” Uma avaliação que vê o erro não como algo a ser condenado, mas sim como um motivo para abrir espaços para discussão e reflexão, para se entender o porquê e buscar alternativas para corrigi-lo. O mesmo gestor apresenta-se como uma pessoa aberta às questões referentes à avaliação, mesmo que seja em relação a sua pessoa, e ao mesmo tempo reconhece que a avaliação é um caminho pedregoso, pois nem todos estão preparados para ouvir este *feedback*, sinalizando que pode até haver desgastes em função da maneira como se processa essa avaliação, na prática, ao utilizar a expressão: “*e aí o negócio fica feio.*” Concepção semelhante possui o gestor G1A da mesma instituição:

[...] e para nós enquanto [como] instituição, também vamos ver onde podemos buscar melhoria para estar buscando qualidade, compromisso. O MEC se preocupou em estar avaliando essas instituições em nível nacional.

Para mim, o Enade é uma forma de o MEC estar qualificando o ensino em nível de Brasil. Como ele é um instrumento avaliativo, ele nos mostra onde precisa ser melhorado e essa melhora é justamente a preocupação de buscar a qualidade. (G1A, informação verbal)

Para esse gestor, o Enade é um instrumento de busca da qualidade⁴³ que se procura alcançar a partir do conhecimento das fragilidades do curso e da instituição, para que na superação delas, seja alcançado o ideal proposto para essas entidades. G1A delega ao Enade o que seria papel do Sinaes: o controle da qualidade da educação superior. Este sentido é recorrente em outros discursos analisados nesta pesquisa, evidenciando assim equívoco conceitual na inversão das atribuições de um componente pelo sistema que o abarca.

Em todas as entrevistas realizadas com os professores da FACAM e da AGES, foi possível perceber a concepção de uma avaliação na perspectiva formativa. No discurso a seguir, de P1A, esse sentido se mantém. No entanto, contraditoriamente, esse professor foi enfático na descrição da força exercida pelo Enade e sentida nas instituições privadas de pequeno porte.

O Enade tem tudo a ver com a qualidade. O Enade força a instituição a olhar mais para dentro de si. É uma força externa que vem fazer com que a

⁴³Como será exposto no item 3.5.2, qualidade para esse gestor envolve dois sentidos: preparar os alunos para o ingresso no mercado de trabalho e a obtenção de bons resultados nas avaliações externas, propostas pelo governo.

instituição se preocupe sistematicamente em rever alguns aspectos em que essa avaliação apontou e que ela não esteve bem, principalmente nos aspectos pedagógicos. Eu digo isso, porque o Enade fez a FACAM se movimentar. [...]

Quando eu recebi a informação da nossa nota, e digo: “Estamos no caminho certo”. Precisamos ser um pouco mais rigorosos em alguns aspectos em que talvez nossos alunos estejam melhor. Seremos mais rigorosos com a seleção desses alunos. [...] A gente percebia mesmo que havia alunos que não tinham muitas condições de prosseguir no curso de forma qualitativa. Então, as preocupações em relação a esses alunos se voltaram bem mais, não no sentido de reprovar, mas no sentido de dar mais força. A reprovação nunca foi um interesse nosso. (PIA, informação verbal)

O discurso desse professor apresenta a coexistência de duas visões de avaliação nas instituições privadas pesquisadas: a de controle exercida pelo Estado, imprescindível para o monitoramento da qualidade das IES e o planejamento das políticas públicas, e a visão de uma avaliação formativa, indispensável para o desenvolvimento das instituições. De acordo com Dias Sobrinho (2004), essas duas visões são complementares e não excludentes. “Controle e produção de sentidos complementam-se, não se excluem. Educação é formação plena e dinâmica, é construção e promoção da autonomia pessoal e pública dos cidadãos e da sociedade que incorpora para si um forte significado ético-político” (p. 723).

Esse depoimento deixou transparecer expressões que sinalizam uma avaliação formativa *“olhar mais para dentro de si”, “fazer com que a instituição se preocupe sistematicamente em rever alguns aspectos em que essa avaliação apontou e que ela não esteve bem, principalmente nos aspectos pedagógicos”*. Um sentido que este professor deu para o Enade é que ele movimenta a escola, leva à reflexão e a ações em função de seus resultados. Também deixou evidente um olhar mais acolhedor e de preocupação com os alunos que apresentavam deficiências e que não estavam acompanhando o curso ao mencionar, *“não no sentido de reprovar, mas no sentido de dar mais força”*.

Mesmo que o depoente deixe clara a tensão do Enade sobre a instituição no sentido de forçá-la a agir frente a ele, os usos dos resultados são encaminhados na direção da aprendizagem dos alunos, principalmente no acolhimento aos que estão apresentando dificuldades em seu desenvolvimento. Por outro lado, essa pressão exercida pelo Enade pode comprometer o aspecto emancipatório e formativo da avaliação, ao observar-se a preocupação dessa instituição em oferecer aulas preparatórias para o Enade e preparar simulados dessa prova, caracterizando de certa forma um treino para o exame.

As pesquisas confirmam que, na comparação entre instituições públicas e privadas em relação a maior ou menor interferência do Enade na rotina da instituição, as instituições

privadas sofrem maior tensão do que as públicas (REIS, 2009). Essas pressões afetam diretamente a organização didático-pedagógica, na composição docente e na conformação da estrutura, o que não acontece nas instituições públicas. O mesmo ocorre em relação à avaliação institucional, cujos reflexos na docência superior são melhor percebidos em faculdades privadas que em universidades federais ou centros universitários (ASSIS, 2008).

É formativa a percepção do professor P2A acerca da avaliação institucional expressa em seu depoimento a seguir. Nesta visão, inclui o Enade, ao mesmo tempo que o percebe também como um instrumento de controle.

A avaliação é um procedimento comumente usado em situações diversas e também, inquestionavelmente, necessário. Isto porque objetiva averiguar as condições reais do objeto avaliado, visando à superação ou minimização das distorções constatadas. Logo, não tem, em si, a finalidade de punir ou depreciar, mas de aperfeiçoar as condições inerentes à situação do objeto avaliado, contribuindo assim, para o aprimoramento da qualidade do objeto ou situações avaliadas.

O Enade funciona exatamente como um parâmetro, embora tenha algumas fragilidades [...] As instituições, os alunos ficam preocupados e se dedicam mais ao processo ensino-aprendizagem, no sentido de atingirem bons resultados. Embora não deva residir no específico da nota, essa dedicação em função da avaliação termina em ganhos no aprendizado e no clima da busca do conhecimento por todos os envolvidos no processo educativo. (P2A, informação verbal)

O discurso deste professor revela a sua concepção for da avaliação formativa institucional, ao mencionar que um de seus objetivos é a “superação ou minimização das distorções constatadas”, negando a “finalidade de punir ou depreciar”. Confirmando a sua função de “aperfeiçoar as condições inerentes à situação do objeto avaliado, contribui assim, para o aprimoramento da qualidade do objeto ou situações avaliadas”.

Mesmo reconhecendo algumas fragilidades do Enade, o professor P2A revela uma faceta positiva desse exame na mobilização de ações direcionadas ao aperfeiçoamento do processo ensino e aprendizagem, e um maior envolvimento de todos nesse sentido. Ele destaca a mobilização dos alunos na busca por bons resultados no Enade, situação contrária ao constatado pelas pesquisas realizadas em instituições públicas (RANGEL, 2010; FARIA et al., 2008), cujos resultados indicam pouco esclarecimento e envolvimento dos alunos na realização da prova.

O depoimento de P2A revela que percebe comprometimento da sua instituição e de seus alunos na busca de bons resultados, o que para ele resulta em “*ganhos no aprendizado*”. Mesmo que seja em função de uma nota, esse professor valoriza a busca pelo conhecimento

por todos os envolvidos no processo educativo. Enquanto isto, na visão do aluno AC1A, o Enade

[...] é excelente. Eu acho que é um instrumento maravilhoso para aferir realmente como está a educação superior em nosso país e também avaliar as instituições. [...] Saí bem nas avaliações e isso veio comprovar todo o meu desempenho durante o meu curso, que eu acredito que é para isto que ele existe. É um instrumento que realmente avalia o desenvolvimento do aluno durante todo o curso. (AC1A, informação verbal)

A percepção deste aluno concernente à supremacia do Enade em relação ao Sinaes revela um fenômeno reconhecido e criticado por Barreyro (2008), Dias Sobrinho (2008), Giolo (2008) e Polidori, (2009). Para este aluno, o papel do Enade é o balizamento da educação superior do País, ao avaliar a suas IES. AC1A percebe o Enade como um instrumento que avalia esse nível de ensino, as instituições e o desempenho dos alunos, demonstrando em seu depoimento uma visão macro da avaliação, que deveria ser creditada ao Sinaes e não ao Enade – que é apenas um de seus componentes.

No discurso do aluno AC1A, a legitimidade do Enade é percebida de modo marcante na oração: “*É um instrumento que realmente avalia o desenvolvimento do aluno durante todo o curso.*” O advérbio “realmente” empregado nesse contexto enfatiza sua crença na capacidade do Enade em medir “*o desenvolvimento do aluno durante todo o curso*”, como se isso fosse possível.

Por sua vez o aluno AC2A, em relação ao Enade, no depoimento a seguir revela um sentido de concordância e valorização. Para ele, essa prova faz com que o conteúdo desenvolvido anteriormente seja revisado e ele credita a ela o poder de mensurar os conhecimentos de cada aluno:

[...] eu penso que o Enade é uma forma de você estar revendo todo aquele conteúdo que você já viu na graduação, pelo menos até no período do Enade, e também como uma forma de você estar mensurando seus conhecimentos, o que é de suma importância. Eu não vejo nada contra. Só vai contribuir tanto com a formação do professor, no caso de Pedagogia, como no enriquecimento da prática, da metodologia dele. (AC2A, informação verbal)

No discurso deste depoente não transparece um olhar amplo da avaliação da educação superior. Para ele, o Enade serve para medir os conhecimentos aprendidos, o que maximiza a capacidade desse exame de abarcar todos os conteúdos. Ao mesmo tempo,

sinaliza seu efeito na melhoria do curso e na possibilidade de recapitulação de conteúdos, o que pode sinalizar ações da instituição em preparar alunos para o exame.

Na AGES, a primeira entrevista realizada foi com o gestor G1B. A seguir, destacamos o seu pensamento sobre o Enade no contexto da avaliação institucional.

Entendo a avaliação institucional como aquela que permite a integração de todos os envolvidos na instituição, seja em todas as dimensões curriculares, entendendo uma forma ampliada de currículo: da dimensão da sala de aula até o funcionamento dos setores como um todo. Deve ser esclarecida ao máximo em sua constituição, dos seus procedimentos aos seus critérios. Acima de tudo, é preciso deixar claro que a avaliação não pode distanciar sujeitos, mas sim aproximá-los de quem está sendo avaliado [...].

Eu estou entendendo o Enade como tendo uma estrutura positiva.[...] A proposta de avaliação, que hoje vivenciamos com o Enade, já sinaliza uma mudança, já promove um tipo de reconhecimento do que as instituições estão promovendo enquanto elemento diferenciado.

Mesmo sendo instituição privada, nós priorizamos o tripé extensão, ensino e pesquisa. E mesmo que seja instituição privada no Brasil, que tem um rótulo negativo, nós promovemos uma relação com a comunidade e entendemos o papel da universidade nesse campo, no social. Mesmo sendo instituição privada, nós priorizamos o acolhimento do estudante e a oferta de bolsa para que eles entrem e consigam se desenvolver e serem felizes. Mesmo sendo instituição privada, nós entendemos que o desempenho dos estudantes aqui na instituição não pode ser visto só com um caráter quantitativo e cumulativo, mas acima de tudo um processo que defina de forma muito pontual as competências profissionais que ele vai desenvolver ao longo da sua formação superior. Assim, o Enade é que promove essa interpretação da dinâmica de desenvolvimento da instituição, o seu processo formativo, a formação de professores, e as atividades que ela desenvolve enquanto [como] trabalho extensionista [...] enfim nós entendemos que esse modelo de avaliação se aproxima daquilo que nós entendemos como coerente.[...] [...] se você chegar hoje e perguntar para um professor: Qual é a missão da faculdade? Todos irão dizer semelhante coisa que é assim: “promover o desenvolvimento da região, a formação de bons profissionais, que faz com que o nível de qualidade de vida das pessoas seja modificado para melhor” (G1B, informação verbal).

G1B inicia o seu discurso apresentando a avaliação, em sua concepção integradora e de transparência, com procedimentos e critérios divulgados para toda a comunidade escolar. Ressalta a necessidade de aproximar pessoas, acolhê-las e não distanciar-las. Descreve o Enade e o reconhece como tendo uma “*estrutura positiva*”, ressaltando seu poder em provocar mudanças na instituição. Ao mencionar que o Enade “*promove um tipo de reconhecimento do que as instituições estão promovendo enquanto elemento diferenciado*” atribui ao Enade algo que ele não consegue captar – as especificidades de cada curso – com apenas 40 questões, numa prova única que ocorre a cada 3 anos.

Repete a expressão “*Mesmo sendo instituição privada*” como uma forma de destacar que, apesar das críticas que a instituição privada recebe, em especial as faculdades isoladas, eles têm um diferencial, prioridades: “*nós priorizamos o tripé extensão, ensino e pesquisa, nós promovemos uma relação com a comunidade e entendemos o papel da universidade nesse campo, no social*”.

Quando esse gestor afirma: “*Nós priorizamos o acolhimento do estudante e a oferta de bolsa para que eles entrem e consigam se desenvolver e serem felizes, mesmo sendo instituição privada*”, novamente está rebatendo críticas que possam ser feitas às instituições privadas. Destaca primeiramente a sua importância ao possibilitar a educação superior numa região em que o único meio de acesso a esse nível de ensino é pela via do setor privado, mesmo que seja com bolsas oferecidas pelo governo. G1B ressalta a maneira como acolhem este aluno e o trabalho que realizam com ele, possibilitando o seu desenvolvimento, o que, na sua opinião, contribui diretamente para a realização pessoal do educando. Como gestor da AGES, acredita que a educação tem um papel importante na região, pois permite o acesso de seu aluno ao mercado de trabalho e em consequência a “*melhoria da qualidade de vida*”. Percebe-se que o sentido da fala de G1B é principalmente uma resposta às críticas referente à qualidade das instituições privadas, realizadas pela comunidade acadêmica e sinalizadas por Klein (1993); Martins (2000); Sampaio (2000); Castro (2005) e Neves, Raizer e Fachinetto (2007).

Na fala de G1B: “*Assim o Enade é que promove essa interpretação da dinâmica de desenvolvimento da instituição, o seu processo formativo, a formação de professores, e as atividades que ela [instituição] desenvolve enquanto trabalho extensionista*”, transparece a sua percepção acerca da legitimidade e força do Enade nas instituições privadas. Considera-o acima da avaliação institucional, como se a partir do Enade todas as decisões e ações fossem planejadas e implementadas, confirmando-se mais uma vez a proeminência do exame.

Nota-se que a percepção que o gestor tem dessa prova é de uma avaliação para reafirmar o espaço privado de formação. Nesta concepção, alunos e toda a comunidade são envolvidos na discussão dos resultados, efetivados como política do curso. Dessa forma, o gestor esclareceu o uso dos resultados do Enade, entendendo que a avaliação de desempenho do aluno deve ser olhada para além da nota obtida no exame, que deve ser percebida como um indicador das competências a serem desenvolvidas. Esses sentidos percebidos remetem para o que Dias Sobrinho (2004) escreveu:

A educação superior deve ser avaliada não simplesmente a partir de critérios do mundo econômico e não somente com instrumentos que matematizem a qualidade sob as justificativas de desempenho, eficiência e produtividade, mas, sobretudo, deve colocar em julgamento os significados de suas ações e construções com relação às finalidades da sociedade. Certamente isso exige a superação de noções estreitas de qualidade, transferidas do mercado, por uma concepção complexa, que, além de aspectos mais visíveis e mensuráveis, para além da operatividade e da funcionalidade produtiva, incorpore ainda os sentidos e valores da construção da sociedade democrática. Dessa forma, a avaliação estaria ajudando a educação superior a formar cidadãos equipados de competências éticas, científicas e políticas requeridas pela sociedade (p. 722 –723).

O discurso deste gestor (G1B) evidenciou que a instituição à qual pertence convive com duas visões de avaliação, cujos critérios estabelecidos encaminham os esforços no alcance de seus propósitos. A primeira – em uma visão economicista – envolve eficiência e produtividade em seu sentido quantitativo, e a segunda tem os critérios direcionados ao processo que visa o desenvolvimento de competências profissionais, entendendo o papel da educação superior e sua relação com a comunidade no campo social. É em meio a esta contradição que as IES privadas estão inseridas: por um lado, a pressão dos critérios economicistas, de sobrevivência no mercado, por outro, a formação do sujeito cidadão e a construção de uma sociedade democrática.

O professor P4B, da mesma instituição confirma em seu depoimento uma visão de avaliação formativa. Mesmo diante de resultados positivos, sua reação é de constante busca por aperfeiçoamento, de não estagnação:

Na época que o resultado saiu, a gente foi se avaliando... É uma percepção interessante. O primeiro sentimento que veio em minha mente foi: ou nós estamos muito bem ou o povo lá fora nada está fazendo. Para não encher o ego e achar que é o máximo, a minha percepção é esta: que a gente tem que avaliar para perceber que somos nós que estamos realmente bem, ou se é o resultado dos demais que está muito aquém da gente. Dessa forma comecei a pensar aluno por aluno, turma por turma para perceber e tentar buscar quais os principais elementos que contribuíram e aqueles que precisam ser melhorados, mas numa percepção que o trabalho precisa ser melhorado sempre⁴⁴. Ao mesmo tempo se tem a sensação do dever cumprido, mas entendendo que ainda é pouco. Tem que se fazer mais, bem mais. Mas a primeira ideia que vem é muito clara: nós estamos muito bem em relação ao que os demais estão fazendo. Ao mesmo tempo, quando a gente acompanha o egresso, pois uma coisa é o instrumento prova, outra coisa é o profissional na ação.

⁴⁴ Neste depoimento percebem-se aspectos relacionados à gestão curricular que será discutida em outra unidade significativa no capítulo 4, seção 4.1.

Terminou 2008, nós estamos em 2011: quando a gente vê o egresso no campo de trabalho, na profissão, passando nos concursos e nos resultados, a gente vê que ele está tendo o perfil esperado. Então a gente vê que não tem como separar esse sujeito, que ele é um todo, pois se ele está bem no Enade, está bem na academia, está bem na profissão, não tem como fazer essa separação. A gente tem uma política de acompanhamento desse egresso: que concurso eles fizeram, se estão trabalhando, inclusive a gente tem a política de trazê-los de volta. Muitos estudantes que saíram já fazem parte da instituição. (P4B, informação verbal)

O referido professor menciona em seu discurso que, mesmo em face da nota máxima do Enade, parou para refletir se de alguma forma os resultados obtidos condiziam com um ensino de qualidade ou se eram as demais instituições que estavam muito aquém deles. O uso que fez dos resultados foi *“tentar buscar quais os principais elementos que contribuíram e aqueles que precisam ser melhorados, mas numa percepção que o trabalho precisa ser melhorado sempre.”* Para este gestor, mesmo que os resultados de uma prova sejam os melhores, a perspectiva é que sempre há aspectos para serem melhorados e que a busca pelo aperfeiçoamento nunca deve cessar. Ao mesmo tempo, expressa a sensação do dever cumprido, experimentada quando soube dos resultados. Por outro lado, manifesta uma atitude de não acomodação: *“tem que se fazer mais, bem mais”*, afirma. Essa é a posição assumida também por Oliveira, Fonseca e Amaral (2006)

Em última instância, os programas de avaliação institucional referem-se recorrentemente ao propósito de estimular a qualidade da ação que se pretende aperfeiçoar. Neste caso, tanto os resultados positivos quanto os negativos evidenciados pela avaliação são dados que devem ser levados em conta para o aprimoramento do processo educativo, desde que se traduzam em questões norteadoras para as ações de mudança em prol da qualidade. Isto quer dizer que numa perspectiva realmente emancipatória, os dados devem subsidiar a reflexão sobre o (re) planejamento e o (re) pensar contínuo das ações, de forma a evitar a rotinização e a consequente anulação da avaliação como instrumento transformador da educação superior (p. 85-86).

Numa situação de resultado positivo em avaliação, em que a tendência natural é comemorar e se acomodar, na perspectiva de uma avaliação formativa, a decisão frente aos resultados, tanto positivos como negativos, deve ser a mesma: utilizá-los para provocar reflexões que irão subsidiar decisões no (re) planejamento, confirmando ações e processos, aperfeiçoando-o ou corrigindo-o, ou mesmo abandonando os antigos direcionamentos. Atitude que revela uma faceta da avaliação emancipatória, conforme menciona o referido autor.

O professor P4B também se refere a uma política da instituição de acompanhamento do egresso no “campo de trabalho” e nos resultados positivos nos concursos prestados por eles. Afirma que os dados refletem uma relação na qual ele acredita: desempenho alto no Enade, bom aluno na academia, aprovação em concursos e, por fim, bom desempenho no exercício de sua profissão.

O discurso de outro professor – P3B – destaca, por sua vez, o que ficou visível na Faculdade AGES por meio da fala de outros professores e da análise dos documentos: a existência de frequentes reuniões gerais e de colegiado, a cada final de semestre, para a avaliação e construção do Plano de Trabalho Institucional (PTI):

A AGES a cada semestre busca ressignificar todas as propostas que são desenvolvidas num semestre. Então, semestralmente, os alunos são submetidos a alguns critérios de avaliação. São propostos alguns materiais para que eles possam analisar. A faculdade, enquanto [como] instituição, como um todo, avalia os profissionais de cada área.

Então, acredito que um outro olhar que o diretor da instituição vem construindo é justamente ouvir os alunos de maneira geral sobre a proposta que vem sendo desenvolvida a cada semestre.

Como a instituição vem sendo avaliada a cada semestre pelos alunos, e como todos esses instrumentos avaliativos empregados são fundamentais para que no semestre seguinte a instituição possa ressignificar aquelas propostas que não funcionaram plenamente e melhorar aquelas que funcionaram bem. (P3B, informação verbal)

Esse professor exalta a concepção de avaliação formativa da AGES e, ao mesmo tempo, delega a essa proposta parte da responsabilidade pelos resultados positivos. Para ele: *“toda aquela proposta sólida em busca de melhoria de ressignificação, buscada nos encontros pedagógicos, ouvindo a comunidade estudantil, favoreceu os bons resultados no Enade”*. Destaca que todo semestre a instituição se reúne para avaliar e planejar as ações do novo semestre e a respeito deste tipo de ação, Eyng (2004) salienta que a capacidade criativa de uma instituição é potencializada ao guiar-se por uma cultura de antecipação, num contexto de contínuo aprendizado organizacional. O discurso do professor enfatiza um avanço na inclusão de alunos nesse processo, faceta de uma avaliação emancipatória, também mencionado pelo aluno AC1B ao afirmar:

Esse período que eu passei lá [AGES] foi que eu pude perceber: então nós tínhamos o conhecimento de tudo, das ementas, das disciplinas, na participação do diretório acadêmico – inclusive foi criado na época que eu estava no curso e a iniciativa foi do coordenador. Ele que estimulou os

alunos para que criassem um diretório acadêmico de Pedagogia e de outros cursos, então tudo era muito claro. (AC1B, informação verbal)

A participação dos alunos se consolidou na formação de um diretório acadêmico, e o depoimento do professor P3B ressalta a inclusão deles na avaliação do semestre findo e no planejamento do próximo período. Para ele os resultados alcançados tem demonstrado a importância de se construir coletivamente uma proposta sólida, com bases lançadas já no início do semestre. A fala deste professor faz eco com as palavras de Gairin (1999): “Mais que decidir o que vamos fazer no futuro, parece necessário tomar agora as medidas que nos ponham em condições de poder decidir adequadamente o que seja necessário no futuro” (p. 381). Entendemos que a primeira parte dessa afirmação nos remete ao planejamento, enquanto a expressão “tomar medidas adequadas e necessárias para o futuro” indica postura de avaliação do que já foi realizado, de reflexão e antecipação sobre o que a instituição ainda pretende alcançar em relação aos seus alunos, foco de sua missão.

O professor P1B valoriza em seu depoimento a avaliação institucional afirmando que, a partir dela, corrigiram rumos em relação ao perfil dos alunos que se preparavam para o mercado de trabalho:

A avaliação institucional serve para verificar de que forma a gente está conduzindo, fazendo de forma correta. Por isso que a gente tem a avaliação e a autoavaliação. Tem a avaliação que a instituição faz do professor e avaliação que o professor faz de si mesmo. Então é um processo que sempre está sendo retomado, no intuito da gente procurar cada vez mais aprimorar. Foi a avaliação institucional que nos permitiu perceber que, na verdade, nós estávamos de certa forma colocando no mercado de trabalho alguns indivíduos que saíam com dadas fragilidades. E um dos pontos para o amadurecimento do processo avaliativo institucional foi exatamente isso. A gente precisou mexer com a estrutura e analisar esses mecanismos para que pudesse estar formando um indivíduo sem essa lacuna. (P1B, informação verbal)

Para esse professor, a avaliação institucional está mais relacionada à avaliação e autoavaliação do professor, visão mais restrita se comparada ao conceito de Dias Sobrinho (2005). Este autor afirma que essa avaliação envolve todos os aspectos intrínsecos às atividades acadêmicas e, nesse sentido, visa a sua totalidade, garantindo que os elementos sejam articulados entre si e atendam às perspectivas de aperfeiçoamento institucional e desenvolvimento social, sem fragmentação.

Por outro lado, a concepção de avaliação formativa de P1B se manifesta nas palavras: “Então, é um processo que sempre está tendo retomado, no intuito da gente

procurar cada vez mais aprimorar.” A palavra “retomado” sugere parada para reflexão e avaliação com o propósito de correção de rumos e com vistas ao aperfeiçoamento. Essa fala é a única que evidencia como a avaliação institucional efetivamente detectou problemas que foram corrigidos. Sinaliza ainda uma possível mudança no currículo do curso -“mexer com a estrutura”. Pode-se inferir que seja mudança na matriz curricular, pois foi mencionada na entrevista de G1B e AC1B a inclusão de uma disciplina de aprofundamento nos últimos períodos, em função de deficiências percebidas na formação dos alunos. Ao mesmo tempo, o professor P1B também sinaliza o seu conceito de qualidade, que é o preparo de bons profissionais para o mercado de trabalho.

Por sua vez, o professor P2B acrescenta ao entendimento de avaliação o de formação do sujeito, como se observa em seu depoimento:

Eu vejo a avaliação institucional como esse mecanismo capaz de favorecer o crescimento da instituição, que reconhece que sempre pode ter falhas e é a avaliação que vai indicar possibilidades, caminhos para se melhorar. A Avaliação como formação do sujeito como processo de aprendizado, como qualquer sujeito seja ele acadêmico, profissional precisa passar pelo processo formativo de avaliação [...]

É a avaliação que possibilita mudar o comportamento do sujeito e, conseqüentemente, chegar à qualidade. Então eu hoje considero importante até porque para esta questão de parâmetros nacionais a gente precisa saber até que ponto nós estamos fugindo ou nos aproximando dos parâmetros, dos referenciais de qualidade do ensino superior.

[...] porque na aula a gente faz sujeitos e se faz sujeito também. Então, é como eu disse lá no início um dos nossos ideais é formar um sujeito pensante, um sujeito humano um sujeito autônomo e se a aula não propiciar isso não acontece, então o processo metodológico que não parte só do professor e aí a gente entende que esse processo metodológico é interativo mesmo professor e estudante e acadêmico. Então eu diria que é a metodologia que vai agregar isso aí (P2B, informação verbal)

A concepção de sujeito percebida no discurso deste professor está relacionada a um sujeito pensante, autônomo, a um indivíduo que aprende enquanto se forma como profissional. Neste contexto, qualidade seria inserção no mercado de trabalho.

Diante disso, a avaliação institucional é percebida por P2B como “*mecanismo capaz de favorecer o crescimento da instituição*”, ao mesmo tempo que aceita a incompletude desse processo de desenvolvimento, pois reconhece “que sempre pode ter falhas”, embora acreditando no trabalho coletivo para a correção dessas deficiências. Quando este professor emprega a palavra “*favorecer*”, referindo-se ao crescimento da instituição, delega aos sujeitos participantes do processo a responsabilidade do uso que farão dos resultados que, em si

mesmos, não têm valor algum, a menos que sejam utilizados para tomada de decisão na confirmação ou reorientação de processos. Esse depoimento se diferencia dos demais entrevistados das duas instituições, porque se refere a um processo que envolve todos os setores da instituição, aspecto também discutido por Dias Sobrinho (2008a), notadamente ao atestar:

A avaliação institucional deve ser um empreendimento que busque compreender de modo articulado as diversas dimensões de uma instituição. É impossível abarcar a totalidade de uma só vez, mas deve haver um esforço metodológico de compreensão da globalidade feito através da articulação do entendimento das partes que vai sendo construído. Dizendo de outro modo: a inteligência das partes deve estar relacionada com a busca de compreensão do todo. Reciprocamente, a perspectiva da totalidade ajuda a melhor entender os sentidos das partes. As informações e os significados produzidos na atividade avaliativa devem ser a base para as ações de melhoria da realidade em foco (p. 201).

O referido autor ressalta não só a amplitude da avaliação institucional, mas seu caráter de articulação e entendimento entre as diversas dimensões e o que vai sendo construído. Também destaca a avaliação como formação dos sujeitos ao afirmar que, quando se fala em avaliação educativa, mesmo que ela seja um processo polissêmico e multifacetado, não deve ser dispersiva. Todavia, para que tenha um foco, é preciso definir o que se entende por educação, no caso educação superior, sua finalidade principal e seus papéis essenciais, mesmo que seja de forma elementar e Dias Sobrinho (2008a) assim se posiciona:

O que aqui estou assumindo como sendo a finalidade central da educação superior, ainda que não exclusiva e admitindo muitas limitações, é a formação para a vida em sociedade. Entendo que dentre todas as diversas tarefas que compete à educação superior desempenhar, sobressai a de formar homens e mulheres para uma existência social mais digna, solidária, justa, material e espiritualmente mais elevada. No âmbito de sua atuação e de sua competência, de modo compartilhado entre as instituições, cabe à educação superior desenvolver, afirmar, consolidar ou mesmo construir a cidadania [...].

A formação do cidadão, em sentido forte e amplo, aqui assumida como finalidade essencial da educação, é a construção e o desenvolvimento da dimensão psicossocial do sujeito. Esse sujeito que participa construtivamente da sociedade, com competência epistêmica e autonomia moral, é a garantia e a razão de ser da democracia, da vida democrático-republicana (p. 195).

A “avaliação como formação do sujeito”, presente no discurso de P2B, não tem o mesmo sentido do conceito descrito por Dias Sobrinho, na medida em que a primeira está direcionada mais para a formação profissional, enquanto o mesmo autor (2008a) se refere ao

desenvolvimento psicossocial do sujeito como a formação do cidadão participante de uma sociedade democrática.

Analisando o discurso de AC1B, percebe-se uma maior ênfase na concepção de avaliação meritocrática, de controle, ao fazer referência ao Sinaes em seu papel regulador:

A minha opinião sobre o Enade é que, de acordo com o modelo neoliberal, onde o Estado de alguma forma regula os serviços ofertados. Com a educação não seria diferente, e ele regula, nesse caso, o ensino [educação] superior na rede particular e pública também. Então, de alguma forma é um exame que avalia como está sendo o ensino [educação] superior no Brasil. O governo objetiva com a avaliação. [...] estar acompanhando e estar melhorando a questão da qualidade da educação no Brasil de modo geral.

A observação que eu faço é com relação ao que fazer com o resultado obtido. [...] não sei, o que é que o governo vem fazendo com uma instituição onde o resultado é muito ruim. Eu não sei o que é que o Ministério faz... parece que notifica, dá um prazo para corrigir, mas eu não sei como isso se processa realmente. Eu acho que essa parte deve ser aprimorada. (AC1B, informação verbal)

Em seu depoimento, este aluno reconhece os princípios neoliberais por trás de um sistema de regulação do Estado, único entrevistado a fazer esta referência. Por outro lado, delega ao Enade as funções do Sinaes: acompanhar e melhorar a educação superior brasileira. Ao mesmo tempo, cobra do governo o uso dos resultados como princípio para o avanço das instituições, ainda que demonstre desconhecimento das ações do Estado nos processos de regulação já iniciados e, pelo desconhecimento, instaura a sua crítica. O estudante deixa transparecer que espera algum tipo de incentivo do governo para as instituições que obtiveram bons resultados, mas em nenhum momento transfere para a instituição a responsabilidade do uso dos resultados. Por outro lado, em sua fala transparece uma visão de avaliação formativa, na medida em que seu objetivo é o de acompanhar a qualidade da educação superior brasileira. Mesmo nos resultados positivos, percebe a avaliação como um meio para fortalecer o que já foi sinalizado que está bom e corrigir problemas onde os resultados foram negativos.

O outro aluno da AGES elogia o Enade e expressa seu ponto de vista:

O Enade, na minha opinião, é uma forma de verificar não só a situação do ensino-aprendizagem da própria universidade, da própria faculdade, mas como também do aluno, porque antes a gente não tinha essa condição de passar por um teste para ver se tudo o que estava sendo trabalhado estava sendo assimilado. Então o Enade, possibilita isso. Sem contar que dá, sim, para fazer um controle de qualidade maior para o governo diante das faculdades. O Enade é um excelente teste (AC2B, informação verbal)

AC2B ressalta o papel do Enade como meio de a instituição verificar como está o processo de ensino e aprendizagem, e do próprio aluno medir o quanto aprendeu. O estudante refere-se a sua instituição como *universidade*, pelo próprio sentido de emancipação e superação que essa palavra carrega em seu âmago. O referido aluno atribui ao próprio Enade responsabilidade e dimensões que ele não possui: avaliar tudo o que foi trabalhado, como se tudo que foi ensinado pudesse ter sido aprendido e devesse constar em uma avaliação tão específica. Finaliza ressaltando um dos papéis da avaliação, em sua percepção: o controle de qualidade da educação superior.

Essa função de controle do Estado apresentada pelo aluno, segundo Dias Sobrinho (2002b), é chamada de concepção meritocrática ou somativa e pode ser autoritária se seu objetivo for unicamente o controle. Por outro lado, poderá ser positiva se seus resultados servirem para apontar ao Estado indicadores para o estabelecimento de políticas públicas e sinalizar melhoria do sistema.

Depois da análise desses depoimentos, percebeu-se que todos os professores e gestores possuem uma percepção de avaliação formativa e incluem o Enade dentro dessa mesma visão que, de acordo com Belloni e Belloni (2003), é transformadora, pois busca a “identificação das insuficiências e das potencialidades das instituições e do sistema, com vistas à melhoria e à transformação das instituições e do sistema” (p. 16). O que os diferencia um pouco desse sentido é que o olhar da maioria dos entrevistados concentra-se nas fragilidades da instituição e não nas fortalezas, sendo a percepção de P4B, exceção nesse aspecto. Já os sujeitos P3B e G1B percebem os resultados do Enade como reflexo e interpretação da qualidade, da dinâmica da instituição.

Enquanto os depoimentos de P1A, AC1B e AC2B se concentram mais no âmbito da avaliação institucional, de controle do Estado sobre as instituições, confundindo o Enade com o papel do Sinaes, os docentes G2A e P1B, mesmo numa visão formativa relacionam a avaliação institucional mais ao desempenho do professor. Entre os entrevistados, P1A destacou este tipo de avaliação como uma oportunidade de reflexão da instituição, um “*olhar-se para si*”, enquanto G1B e P2B mencionaram que a avaliação institucional deve considerar todas as dimensões em um processo permanente. Essa visão está embasada em Dias Sobrinho (2000), que afirma:

[...] nenhum momento é acabado em si mesmo, embora cada um deles deva ir periodicamente consolidando os seus resultados provisórios, que passam a ser reexaminados nos movimentos seguintes [...] a avaliação não se esgota em nenhum relatório interno ou externo, nem em um único e isolado olhar.

Deve ser dinâmica e prospectiva, contínua e aberta, como a realidade que ela quer compreender e transformar (p. 127-128)

Percebe-se que os depoimentos acerca da avaliação institucional são marcados por imprecisões conceituais, ora confundem o Enade com o Sinaes em seu papel regulador, ora como uma avaliação do desempenho do professor. Os alunos entrevistados, por um lado, delegam ao Enade o poder de avaliar a educação superior do país e quem não compactua com esse sentido, o definem como um exame que mede tudo que aprenderam no curso. De uma forma ou de outra, atribuem ao Enade uma função que não é dele.

Mesmo que um dos entrevistados (P1A) atribua ao Enade a função da avaliação institucional, todos os professores e gestores das duas instituições percebem o exame e a avaliação institucional numa visão de avaliação formativa: reflexão para melhoria, para crescimento e superação das dificuldades. Por essa razão, podemos relacionar, a partir das primeiras análises, que os resultados positivos no Enade estão diretamente vinculados a uma visão de avaliação formativa, de transformação, apesar dos equívocos conceituais mencionados anteriormente.

3.5.2 Enade e qualidade: aproximações conceituais

A qualidade da educação é uma aspiração permanente nos sistemas de educação e um objetivo de todas as reformas educacionais, com a anuência irrestrita de qualquer setor da sociedade. É inegável que os sistemas e processos de avaliação, sejam eles externos ou internos à própria instituição, busquem a qualidade, um constructo que envolve múltiplas dimensões, pois ela diz respeito à concepção de educação assumida e suas finalidades. Todavia, cabe lembrar que todas as concepções de educação e qualidade são condicionadas por fatores ideológicos, políticos, econômicos e culturais que permeiam a sociedade num determinado tempo e espaço (UNESCO, 2008a).

Essa conjuntura determina, em cada indivíduo, uma concepção diferenciada do que seja qualidade, mesmo que convivam em contextos sociais semelhantes. Tal diferença acontece em razão das representações que cada um carrega e de suas percepções singulares sobre a realidade. A capacidade que o sujeito tem de se modificar e a dinamicidade da sociedade também são outros fatores determinantes na evolução e diferenciação do conceito de qualidade no decorrer do tempo, entre grupos de indivíduos e dentro do próprio grupo.

Vale ressaltar que quando um conceito de qualidade, em determinado espaço e tempo, é modificado ou reconstruído, o novo conceito não precisa necessariamente excluir o anterior. Ambos podem conviver por meio de setores e grupos com interesses distintos, que se apropriam deles no mesmo contexto (ENGUITA, 1995). Nessa perspectiva, os conceitos de qualidade são múltiplos e dinâmicos, pois são construídos em uma sociedade que se constitui e é constituída por meio de um constante movimento de alternância de poder, lutas internas e por interesses em jogo.

No Brasil, a partir de 1990, a influência das ideias neoliberais já presentes no governo Fernando Collor de Mello, passou a afetar os conceitos de qualidade educacional associando-a aos princípios mercadológicos de produtividade e rentabilidade. A crença era de que quanto mais concorrência houvesse entre as escolas, maior seria a sua qualidade. Nesse contexto, a escola se tornaria uma prestadora de serviço; a educação seria o produto, e o aluno o cliente (GENTILI, 1995). Essas ideias se acentuaram nos dois mandatos (1995-1998 e 1999-2002) do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), com a reforma de Estado que, nos termos discutidos no capítulo 2, pretendia transferir os serviços considerados não-exclusivos, como as escolas, universidades e centros de pesquisa tecnológica, hospitais etc., para organizações sociais⁴⁵. Assim, são ideias que permeiam as duas instituições estudadas na presente pesquisa.

No cenário educacional brasileiro das duas últimas décadas foram criados, pelo poder público, instrumentos variados contendo indicadores de qualidade como forma de ajudar a comunidade escolar e beneficiários em potencial com relação à avaliação da instituição. Para Demo (1985), essa é a qualidade formal, que pode ser definida como a “habilidade de manejar meios, instrumentos, formas, técnicas, procedimentos diante dos desafios do desenvolvimento” (p. 14). Todavia, cabe perguntar: teriam esses indicadores condições de avaliar a qualidade de uma instituição, considerando que tanto qualidade como educação envolvem conceitos tão subjetivos e complexos?

Pode-se afirmar que o Enade, em certo sentido, responderia a esta dimensão da qualidade envolvendo instrumentos, procedimentos e técnicas, mas é importante ressaltar que a busca por ela, em especial na educação superior aqui tratada, vai além da padronização de

⁴⁵ De acordo com Bresser Pereira (1997a), uma organização social é uma “entidade pública de direito privado que celebra um contrato de gestão com o Estado e assim é financiada parcial ou mesmo totalmente pelo orçamento público” (p. 29). A transferência dos serviços não-exclusivos para as organizações sociais, não governamentais, sem fins lucrativos, com incentivos do Estado faz parte do programa de publicização, diferentemente de privatização, que é o processo de venda de uma empresa ou instituição do setor público, pertencente ao Estado, para o setor privado.

indicadores e elaboração de instrumentos considerados eficientes ao se pensar em algum tipo de uniformidade.

Sousa (2009) afirma que, devido à polissemia e complexidade envolvendo o conceito qualidade, é impossível vinculá-lo a um único atributo ou olhar, pois a qualidade está sujeita ao tempo, ao contexto e valores do grupo que a reclama e constrói. Ela não é estática e está relacionada às pessoas com suas subjetividades, próprias dos seres humanos. É em razão disso que ela vai adquirindo novas tonalidades e formas, de acordo com as transformações sociais, econômicas e políticas da sociedade.

Outro conceito que se pode destacar é o que está registrado nos documentos da Unesco, segundo a qual, pelo viés social, a educação é de qualidade quando contribui para a equidade e, na ótica econômica, refere-se à eficiência no uso dos recursos destinados à educação (UNESCO, 2002, 2003).

Entretanto, a busca pela qualidade não pode se restringir somente a estes dois aspectos, equidade e eficiência no uso dos recursos, pois para além da entrada e permanência do aluno na instituição educativa é preciso zelar pelas condições intra e extra-escolares que contribuem para a qualidade da aprendizagem e da formação cidadã do educando. Para Dourado (2007b),

O conceito de qualidade, nessa perspectiva, não pode ser reduzido a rendimento escolar, nem tomado como referência para o estabelecimento de mero *ranking* entre as instituições de ensino. Assim, uma educação com qualidade social é caracterizada por um conjunto de fatores intra e extra-escolares que se referem às condições de vida dos alunos e de suas famílias, ao seu contexto social, cultural e econômico e à própria escola – professores, diretores, projeto pedagógico, recursos, instalações, estrutura organizacional, ambiente escolar e relações intersubjetivas no cotidiano escolar (p. 940-941).

Entendemos que uma instituição de qualidade social é aquela que faculta aos alunos aprenderem enquanto se formam cidadãos, na relação com o outro e com o coletivo - alunos que pensam, que agem de forma autônoma, que participam na sociedade de forma atuante. Para que isso aconteça, os alunos que chegam à educação superior com fragilidades educacionais de anos anteriores precisam ser primeiramente acolhidos para a superação dessas deficiências. Essa necessidade sugere uma efetiva aproximação do aprendiz com o professor, dando mais voz e vez para o educando e para a comunidade. Também é preciso considerar outros saberes que necessitam ser valorizados no contexto escolar, além daqueles conhecimentos sistematizados e acumulados socialmente. Esta abrangência e complexidade do conceito de qualidade nos remetem a Dourado, Oliveira e Santos (2007a):

[...] a qualidade da educação é um fenômeno complexo, abrangente, e que envolve múltiplas dimensões, não podendo ser apreendido apenas por um reconhecimento de variedade e das quantidades mínimas de insumos considerados indispensáveis ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem e muito menos sem tais insumos. (p. 9)

A qualidade de um curso não se resume somente na presença de insumos referentes às condições físicas como biblioteca, quantidade de livros, computadores e salas de aula, ou por outras condições relacionadas à formação do professor e ao regime de trabalho que, de alguma forma, contribuem mas não definem a qualidade. Ela é o resultado das condições oferecidas pela realidade social aliada à gestão administrativa e pedagógica da instituição.

Considerando que a qualidade envolve pessoas e reclama a participação delas no processo, recorremos à compreensão de Demo (2001), que amplia os conceitos já discutidos, ao apresentar outra dimensão da qualidade: a política, que é “a competência do sujeito em termos de se fazer e de fazer história, diante dos fins históricos da sociedade humana” (p.14). Por essa perspectiva, a qualidade formal seria o meio, e a qualidade política o fim, coexistindo de forma interdependente, construídas com a participação de todos os envolvidos. Exemplificando: os jovens estudantes precisam saber matemática, ciências, didática e português. No entanto, o mais importante é como se utilizam desses conhecimentos na sua vida, como participam da sociedade, interferindo, transformando-a, passando da condição de massa manipulada para a de cidadãos atuantes. Isso é qualidade política e nela está o papel fundamental da educação e do professor, que é o de provocar no estudante uma reação de sujeito, não de objeto. De alguma forma, o Sinaes contempla essa dimensão, pois abre a possibilidade da instituição realizar a sua própria autoavaliação e refletir sobre suas fragilidades para a construção de novos caminhos, mas é preciso que essa avaliação seja realizada com ampla participação e construção individual e coletiva.

Esses conceitos de qualidade se relacionam e são ampliados por outros três que Demo (1985) elaborou ao fazer referência à qualidade da educação superior: qualidade acadêmica, qualidade social e qualidade educativa.

A primeira, a qualidade acadêmica, se refere à “capacidade de produção original de conhecimento, da qual depende intrinsecamente a docência” (p. 35). Nesse sentido, é de responsabilidade do professor da educação superior auxiliar o aluno não só a entrar em contato com o conhecimento já construído anteriormente, mas também torná-lo agente do conhecimento, por meio de pesquisas, tendo como balizador o aporte teórico e a experiência

do professor orientador. Com esta fundamentação teórica e por meio de atividades de pesquisa, pode-se buscar soluções para os problemas da sociedade.

A segunda, a qualidade social, envolve a capacidade dos alunos de colocarem em prática os conhecimentos adquiridos para a construção de uma sociedade mais igualitária e inclusiva. Para isso, é importante instrumentalizá-los para a superação das condições adversas da realidade vivida, das suas fragilidades, passando de vítimas do contexto para sujeitos de transformação da sociedade. É necessário, portanto, o reconhecimento e o respeito das diferenças no ambiente educacional, condições favoráveis para o exercício da democracia, para a formação da consciência política, e para a preparação para o trabalho. Inclui também a capacidade de identificação com os sujeitos e intervenção na comunidade, local e regional, conceito ampliado no documento da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes) (BRASIL, 2010) ao afirmar que a qualidade social implica:

[...] garantir a promoção e a atualização histórico-cultural em termos de formação sólida, crítica, criativa, ética e solidária, em sintonia com as políticas públicas de inclusão, de resgate social e do mundo do trabalho, tendo em vista, principalmente, a formação sócio-cultural do Brasil (p. 32).

Então, podemos afirmar que um currículo com qualidade social propicia oportunidades de interação entre todos os membros da comunidade educacional – e dela com o seu contexto – e possibilita a relação e aplicação da teoria discutida nos espaços educativos com as experiências da realidade, permitindo ações de intervenção e transformação da realidade.

Ainda conforme Demo (1985), a terceira qualidade, denominada educativa, refere-se ao que a educação superior pode fazer para a formação plena do cidadão, tornando-o atuante, contribuindo para que a sociedade seja democraticamente organizada em suas dimensões econômica, institucional, política e cultural. Envolve a formação dos educadores, dos profissionais que atenderão às demandas econômicas e sociais, dos dirigentes políticos e comunitários, enfim, a formação do cidadão para uma atuação efetiva na organização social.

Em razão da abrangência do conceito de qualidade educativa, compreendemos que a qualidade de um curso ou instituição de educação superior significa mais do que a conformação com padrões preestabelecidos por comissões que definem esses indicadores.

Avança para além da dimensão do currículo formal, das Diretrizes Curriculares Nacionais⁴⁶ e Matrizes de Referência⁴⁷. Por mais que o Enade seja um dos indicadores estabelecidos pelo Estado para medir o desempenho dos estudantes de acordo com os conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares correspondentes e as habilidades e competências essenciais para o exercício da profissão, ele não é suficiente. Primeiramente, porque uma prova não consegue avaliar tudo que se pretende, pela própria limitação do instrumento em si, e porque qualidade vai além de bons resultados obtidos em uma avaliação externa.

Essas duas dimensões da qualidade não podem estar separadas, pois se complementam em sua materialização. Todavia, esses aspectos da qualidade também não são percebidos da forma como as instituições e cursos estão sendo avaliados, pois pertencem e se referem a aspectos internos e subjetivos da educação.

Os indicadores e insumos que atualmente compõem alguns dos índices estabelecidos pelo Sinaes nem sempre consideraram as especificidades de cada instituição, o contexto em que está inserida, o seu público alvo e as demandas da comunidade local. É preciso esclarecer que um sistema de avaliação como esse não possibilita avaliar a qualidade em todas as suas dimensões. Mesmo diante dessa limitação, cada vez mais o Enade, como um dos componentes do Sinaes, está se consolidando perante a sociedade como parâmetro da qualidade da educação superior, sendo percebido como instrumento para se medi-la ou como seu indutor.

Considerando o exposto e a preocupação em se manter coerência com o método fenomenológico, serão descritas a seguir as percepções de cada sujeito sobre o Enade e suas relações com a qualidade, ao mesmo tempo que serão destacadas as concepções que possuem deste constructo. Inicialmente descreveremos o discurso do gestor G1A, que relaciona o Enade com a qualidade da seguinte maneira:

⁴⁶Diretrizes Curriculares Nacionais são o conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos, condições de ensino e de aprendizagem e procedimentos a serem observados no planejamento e na avaliação de um determinado curso, expressos pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país (BRASIL, 1996).

⁴⁷A Matriz de Referência apresenta o objeto de uma avaliação externa, no caso o Enade. É formada por um conjunto de descritores cujo objetivo é mostrar as habilidades que são esperadas em um determinado nível de ensino e passíveis de serem aferidas em testes padronizados de desempenho. (<http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/pagina-exemplo/matriz-de-referencia>)

Como ele [Enade] é um instrumento avaliativo, nos mostra onde [o curso] precisa ser melhorado e essa melhora é justamente a preocupação de buscar a qualidade. [...]

Eu vejo o Enade como um instrumento de avaliação institucional [...] para poder saber como ela está, se ela tem condição de continuar absorvendo os alunos, estar formando alunos para amanhã estar colocando no mercado de trabalho. [...] Vamos sentar, vamos planejar [o Enade de 2008], tivemos um resultado satisfatório, vamos continuar esse trabalho para que a gente não caia deste patamar. (G1A, informação verbal)

Este gestor evidencia em sua fala inicial, onde o Enade deve incidir: *“nos aspectos onde [o curso] precisa ser melhorado”*, discurso replicado nas falas dos entrevistados das duas IES. Essa foi a primeira leitura que fizemos a partir do seu discurso, mas quando ele comenta suas impressões sobre os resultados positivos do Enade 2008, afirma: *“Vamos sentar, vamos planejar, tivemos um resultado satisfatório, vamos continuar esse trabalho para que a gente não caia deste patamar”* (G1A). Em suas referências ao conceito de avaliação, esse gestor sinalizou que a discussões a partir dos resultados desse exame devem incidir nas fragilidades, onde precisa ser melhorado. Por outro lado, quando descreve a forma como analisaram os resultados, menciona que pararam para refletir sobre os resultados positivos que obtiveram. Ao replanejarem as futuras ações, estavam conscientes da necessidade de continuar empregando seus esforços nos aspectos que deram certo, nas potencialidades, para não regredirem.

O Enade, estabelecido pelo Estado como uma das fontes de coleta de dados para realizar a regulação das instituições e cursos, é visto por este gestor como um “instrumento de avaliação institucional”. São dados a ele prerrogativas de julgamento da qualidade do curso e de definição de sua continuidade ou não, discurso que representa o poder que o Enade vai adquirindo entre as instituições privadas menores. Quando G1A relaciona o exame com a qualidade, percebe-se que o sentido que atribui à qualidade está unicamente relacionado à preparação do sujeito para o mercado de trabalho.

Por sua vez, a relação que o professor P1A faz entre o Enade e a qualidade está relacionada à formação do aluno, ao processo de ensino e aprendizagem e à não-reprovação:

E nós ficávamos bastante preocupados, porque afinal de contas nós tínhamos a responsabilidade com a formação do aluno. [...] Tínhamos a preocupação com a qualidade dos nossos alunos e como é que eles iriam sair, como iriam se manter! Tínhamos que dar conta de que eles não fossem reprovados, precisávamos que eles tivessem condições mínimas de prosseguir com o curso. Então, existia uma preocupação pedagógica de toda equipe e, a partir do momento que eu estive aqui e percebi que existia a preocupação com o

que nós precisávamos fazer, reconhecemos também, que “nós não podíamos ser tão flexíveis”. A coordenação é quem começou esta movimentação. [...] mas acho que pela própria natureza dos professores de Pedagogia, naquela questão do envolvimento com a educação, de realmente ter o compromisso de formar professores, com a intenção mesmo de mostrar que nós tínhamos condições de fazê-los sair com uma formação boa. [...]

Então, havia uma preocupação muito grande nossa, como corpo docente, em relação à qualidade dos nossos alunos para a saída, porque nós já sabíamos qual era o aluno que nós tínhamos na entrada [...] nós, também, tínhamos alunos com um nível muito fraco, nível mesmo de não conseguir ler e escrever [...]. Foram os primeiros períodos bem difíceis para a gente começar a trabalhar esses alunos. No primeiro, no segundo e no terceiro período, mas quando foi no quarto período em diante nós vimos que os alunos começaram a evoluir bastante. (P1A, informação verbal)

A preocupação do professor P1A era no sentido de garantir a permanência desses alunos no curso, já que chegavam à instituição com um nível de desenvolvimento muito baixo e com muitas lacunas: *“Tínhamos a preocupação com a qualidade dos nossos alunos e como é que eles iriam sair, como iriam se manter! Tínhamos que dar conta de que eles não fossem reprovados, precisávamos que eles tivessem condições mínimas de prosseguir com o curso”*. Como a maioria das instituições privadas, esta convivia com o dilema: o que fazer para que os seus alunos, apesar das fragilidades detectadas, pudessem se desenvolver academicamente e obter bons resultados no Enade, sem evadirem em função de reprovações ou dificuldades no acompanhamento do curso? Ele inclui seus colegas professores no desafio de se sentirem responsáveis por essa formação, sem atribuir culpa aos anos de formação anteriores, omitindo-se da responsabilidade: *“Então, existia uma preocupação pedagógica de toda equipe e, a partir do momento que eu estive aqui e percebi que existia a preocupação com o que nós precisávamos fazer, reconhecemos também, que “nós não podíamos ser tão flexíveis”*. P1A aponta a decisão que tomaram de não serem tão flexíveis, e justifica uma postura de acolhimento ao aluno com dificuldades por parte de todo o corpo docente envolvido com a educação, em um curso que formava futuros companheiros de profissão. A concepção de qualidade percebida no discurso do referido professor está vinculada a um curso que favorece e se responsabiliza pela superação das dificuldades dos alunos, resultando disso sua permanência no curso e a formação do sujeito pensante, crítico e autônomo. Por outro lado, fica evidente a preocupação desse professor em não perder alunos em função de notas baixas e, ao mesmo tempo, mantê-los com uma boa formação diante de um mercado tão competitivo como é o da educação superior privada.

Nos relatórios de pesquisa da Unesco (2002), a qualidade da educação é entendida como a garantia da aprendizagem em níveis desejados, que permita a superação das condições

adversas que o sujeito herdou, permitindo-lhe enfrentar com melhores ferramentas os desafios da sociedade contemporânea. Em 2008, em outro documento sobre o tema, a Unesco ampliou e aprofundou o conceito de educação de qualidade com estas palavras: “A educação de qualidade, como direito fundamental de todas as pessoas, tem como qualidades essenciais o respeito aos direitos, à equidade⁴⁸, à relevância e à pertinência e dois elementos de caráter operativo: a eficácia e a eficiência” (UNESCO, 2008, p. 31).

O conteúdo expresso pelo professor P1A revela uma preocupação em atender aos direitos dos alunos relacionados à equidade. Não bastava o estudante ingressar na educação superior, era preciso, na sua opinião, garantir a sua permanência no curso para a construção de uma formação com qualidade. Portanto, o discurso de P1A evidenciou o compromisso dos professores com a aprendizagem dos alunos, apesar de suas fragilidades, atitude que, somada ao interesse e dedicação dos alunos, foi fator determinante para o alcance do direito à equidade.

Por sua vez, o depoimento de P2A ressalta outro elemento na formação do educando e, ao expressá-lo, revela um conceito do que seja educação de qualidade:

[...] todos os professores são muito envolvidos e comprometidos com o desempenho do curso, não apenas para uma avaliação do curso, mas também para a formação de bons profissionais, o resultado da avaliação é uma consequência. A finalidade da nossa faculdade é dotar o aluno de opções teóricas, científicas, humanizadas, de modo que no mercado de trabalho possam ter uma prática competente e humanizada. (P2A, informação verbal)

Para esse professor, uma educação de qualidade valoriza a sua formação humanizada sem prescindir das características técnicas e científicas. Como estão preparando sujeitos que vão trabalhar essencialmente com pessoas, os alunos precisam também de uma formação humanizada, envolvendo competências sociais, de respeito, tolerância, empatia e solidariedade ao outro; competências que podem ser também potencializadas em projetos de extensão, quando bem planejados e acompanhados.

O mesmo docente reconhece o Enade para além de uma avaliação de um curso, e o legitima como um indicador da formação de bons profissionais, o que deve ser a preocupação do curso. Percebe o exame como um atestado dessa qualidade. Em suma, a essência do

⁴⁸No documento Educação de Qualidade para Todos: um assunto de direitos humanos, patrocinado pela Unesco (2008), o conceito de equidade “compreende os princípios de igualdade e diferenciação, porque somente uma educação ajustada às necessidades de cada um garantirá que todas as pessoas tenham as mesmas oportunidades de tornar efetivo seus direitos e alcançar os fins da educação em condições de igualdade” (p. 41).

conceito de qualidade, para esse professor, é formar um sujeito preparado para o mercado de trabalho, com competência técnica e humanizada.

O aluno AC1A também atribui ao Enade a aferição da qualidade, estabelecendo uma analogia com o termômetro:

O Enade tem muita relação com a qualidade. Ele é o termômetro que afere a qualidade do ensino e o desempenho do aluno. O que é o desempenho do aluno? É a qualidade do ensino. Lógico que muitas vezes esse termômetro pode ter variações, porque nem todos os alunos se desempenham iguais a alguns, mas no geral o desempenho do aluno vem refletir na qualidade da educação. (AC1A, informação verbal)

Para AC1A, a qualidade do ensino de um curso é medida por um bom desempenho no Enade e, mesmo que haja variação na nota de um aluno para o outro, o desempenho deles, em média, reflete a qualidade da educação de seu curso ou instituição. Esta mesma analogia do termômetro foi utilizada por Cury (2003):

A avaliação terá cada vez mais um impacto maior sobre a organização da educação nacional. Ela será como que um termômetro para possibilitar a qualidade necessária para que esta organização, seja no setor público, seja no setor privado, alcance os objetivos maiores da educação superior (p. 486).

Na perspectiva deste autor, a avaliação possibilita a qualidade, enquanto para o aluno o Enade afere a qualidade. No depoimento apresentado, percebe-se a força e legitimidade que tem esta prova junto ao aluno de faculdade privada, afirmação semelhante a outras que ouvimos de alunos nas duas instituições.

O aluno AC1A relaciona o Enade com a qualidade, expressando a compreensão desse exame como um instrumento que mede esse construto. Para ele, um bom desempenho dos alunos na prova reflete a qualidade do curso, visão restrita e já criticada por *El Comité Gestor del Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación del Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe*:

[...] no todos los objetos valiosos de la educación están incluidos en una evaluación estandarizada. Hay una gran cantidad de saberes, actitudes, valores y aprendizajes relevantes que no pueden – por la dificultad para realizar una medición– o no deben – porque son propios de cada entorno local y, por lo tanto, no son exigibles a todos los estudiantes en una evaluación nacional– formar parte de una evaluación estandarizada. Lo anterior implica que no puede reducirse la ‘calidad educativa’ a los resultados de las pruebas, y que una evaluación estandarizada aporta

información fundamental sobre la ‘calidad educativa’, pero no es un indicador completo de la misma (UNESCO/OREALC, 2008b, p. 54).

Esse documento alerta para o perigo de se reduzir a qualidade aos resultados positivos da avaliação externa, ressaltando que o conceito de qualidade envolve outras aprendizagens relacionadas aos saberes específicos contextuais, atitudes e valores próprios de uma comunidade que não podem ser medidos por meio de provas estandardizadas.

Com efeito, este é um dos maiores equívocos relacionados ao Enade: a atribuição dada a ele de definir a qualidade de um curso, apenas por um dos instrumentos de coleta de dados, fenômeno confirmado, principalmente, a partir de 2008, com a criação dos índices do CPC e IGC, anteriormente discutidos no capítulo 2.

A última entrevista analisada, referente ao aluno AC2B, exigiu um esforço maior no sentido de perceber na essência de sua fala suas concepções do que seja um curso de qualidade. Foi necessário ler seu discurso várias vezes para perceber o sentido subjacente que se mostrava por meio de seus relatos, não claramente expressos. Para uma melhor compreensão, será apresentado o seu relato quase que integralmente:

Fui aluno o tempo todo de escola pública [...] A única escola particular que eu fiz foi a faculdade.

[...] Eu sempre fui muito estudioso, dedico muito tempo da minha vida aos estudos, porque eu sou uma pessoa que tem muitas dificuldades. Passei por muitas dificuldades, e se não fosse a minha determinação, não teria avançado tanto quanto eu avancei. Moro em Itapecuru e na época, dos 14 alunos que foram estudar na AGES, só ficaram 4 e este grupo de 4 multiplicou-se. Depois que nós saímos, muito mais alunos foram motivados a cursar, e antes eles não tinham isso, moravam em cidades pequenas de 30.000 habitantes, mas sem muita perspectiva, onde não há emprego e a renda vem da agricultura. Então isso motivou. [...] Hoje, já dispõe inclusive de um transporte próprio, que na nossa época não tínhamos, eram 130 km de ônibus de linha, pegando van de uma cidade para outra, foi muito difícil. [...]

Outra coisa feita pela faculdade que eu acho muito importante é que, depois que saiu o resultado do Enade, nós tivemos um encontro lá na faculdade [...] e nos deram um troféu [...] um reconhecimento de muito valor.

Para mim era um prazer, uma honra participar de uma pesquisa [prova do Enade] Então, não poderia de forma nenhuma deixar de prestar essa ajuda, porque era uma ajuda para mim como estudante, para ver se realmente eu estava aprendendo. E também para que melhorasse o sistema educacional brasileiro para meus filhos e netos [...] porque a universidade antes era uma coisa inatingível para o assalariado. Então me senti nessa obrigação [de participar do Enade]. (AC2B, informação verbal)

AC2B inicia sua fala valorizando a oportunidade de cursar uma faculdade particular, mencionando que tudo era muito novo para ele. Ao considerarmos o contexto sócioeconômico

deste discurso, ao mesmo tempo procurando exercitar o ir “às coisas mesmas”, percebe-se que o seu conceito de qualidade está relacionado à realização pessoal e superação. Seu depoimento revela uma perseverança e determinação para enfrentar as viagens e estudos. As expressões “*passsei por muitas dificuldades, e se não fosse a minha determinação, não teria avançado tanto como eu avancei [...] Isso motivou, [...] foi uma honra participar*” e “*a universidade antes era uma coisa inatingível para o assalariado*” demonstram uma satisfação pessoal em ter concluído a educação superior, como uma conquista, uma vitória.

Algo que deveria ser um direito, um bem social, foi assim explicitado nas palavras de Dias Sobrinho (2010b):

Todo indivíduo tem direito a uma educação de qualidade. O Estado, com a participação da sociedade, por princípio de justiça social e por estratégia de desenvolvimento nacional sustentável, tem o dever de assegurar a educação de qualidade como um bem social disponível a todos. (p. 1238)

E a realidade descrita por este aluno é de que a participação no Enade seria uma obrigação, uma forma de gratidão por ter conseguido terminar a educação superior em uma instituição privada – um direito que se transforma, nesse caso, em privilégio.

Para o G1B o sentido de qualidade da educação está relacionado ao papel da instituição na transformação da realidade social, na formação global do sujeito e de suas competências profissionais:

Mesmo sendo uma instituição privada, nós priorizamos o tripé extensão, ensino e pesquisa. [...] nós promovemos uma relação com a comunidade [...] mesmo sendo instituição privada, entendemos que o desempenho dos estudantes, aqui na instituição, não pode ser visto só com um caráter quantitativo e cumulativo, mas, acima de tudo um processo que defina de forma muito pontual as competências profissionais que ele vai desenvolver ao longo da sua formação superior [...] (G1B, informação verbal)

Com base em Demo (1985), podemos classificar a concepção de qualidade percebida no discurso de G1B como qualidade social. Este é um dos aspectos da qualidade que deve estar desenhado no currículo do curso: projetos de pesquisa e extensão que impulsionem a instituição a sair de seus limites geográficos em direção à transformação da comunidade. Nessa mesma direção G1B afirma:

Pensamos no que teria de temas mais contemporâneos e discussões alternativas para fazer com que o projeto traduzisse muito claramente as demandas atuais do curso sobre esse profissional de educação.

Além das disciplinas normais, nós temos disciplinas alternativas, complementares, que são discussões transversais para os estudantes. É interprofissional. Temos cursos alternativos, atividades de formação complementar, visitas técnicas, estágios, projetos de extensão, tudo para assegurar que o estudante tenha uma perspectiva diferenciada como profissional na análise, na leitura, na interpretação, nos estudos, na pesquisa, na percepção sobre o seu cenário de trabalho e na ação como profissional mesmo no campo de trabalho. [...]

O que está documentado é o que nós utilizamos como nossa linguagem na instituição. Então, se você chegar hoje e perguntar para um professor: “Qual é a missão da faculdade?” Todos irão dizer semelhante coisa que é assim: “promover o desenvolvimento da região, a formação de bons profissionais, que faz com que o nível de qualidade de vida das pessoas seja modificado para melhor”. Esse é o trabalho. (G1B, informação verbal)

Para o gestor G1B, o conhecimento produzido pelo ensino e pesquisa precisa ser aplicado para o desenvolvimento e a transformação da sociedade, melhorando a qualidade de vida de seus habitantes. Neste sentido, seu discurso relaciona-se ao de Demo (1985), autor que acredita que, quando a instituição se torna relevante tanto para o indivíduo como para a comunidade, a qualidade social é alcançada.

A outra qualidade percebida no discurso anterior de G1B é a educativa, que se manifesta à medida que o aluno adquire competências profissionais para o exercício da docência. Ele cita a discussão de temas variados, contemporâneos, a oferta de disciplinas alternativas e complementares e projetos de extensão, dentre outros, que na sua opinião contribuem para a formação profissional docente.

No PDI da AGES há um detalhamento do que seja o Núcleo de Estudos Integrados, cujo objetivo é propiciar oportunidades de enriquecimento curricular que envolvem: (i) seminários e estudos curriculares, projetos de iniciação científica, monitoria e extensão; (ii) atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos; (iii) atividades de comunicação e expressão cultural (FACULDADE AGES, 2010, p. 10b). Também estão registrados os eventos científicos e culturais que ocorrem durante o ano, tais como Seminário Regional de Educação, Administração, Contabilidade e Direito, Seminário de Produção Científica e Semana da Cultura, com a participação de “personalidades de renome nacional”, possibilitando aos alunos participar com seus trabalhos acadêmicos, com objetivo de ampliar seu repertório cultural e científico. Essas oportunidades que a AGES provê e documenta em seu PDI foram

citadas pelo gestor G1B como meios para o desenvolvimento do aluno, e são atividades que podem contribuir para a construção da qualidade acadêmica, educativa e social.

As finalidades da educação para a educação superior, contidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira⁴⁹, estão relacionadas a esses conceitos de qualidade e devem ser entendidas para além de preparo profissional para o mercado de trabalho. Elas envolvem preparo para o exercício da cidadania, o envolvimento com a pesquisa, a divulgação e criação de bens culturais, a capacidade de interferência na resolução de problemas e o desenvolvimento do pensamento reflexivo.

Nesta direção, foram encaminhados os trabalhos da Conferência Mundial de Educação Superior, realizada em 2009. No comunicado por escrito, após a leitura dos relatórios das seis conferências regionais, foi divulgada a responsabilidade social da educação superior frente à complexidade dos desafios mundiais. Eis alguns dos aspectos abordados: (i) contribuir no avanço do conhecimento envolvendo as dimensões culturais, científicas, econômicas e sociais e a habilidade para responder a tais questões; (ii) promover o pensamento crítico e a cidadania ativa, com foco interdisciplinar e por meio de suas funções de pesquisa, ensino e serviços comunitários; (iv) contribuir para a formação de cidadãos éticos, comprometidos com a paz, com a defesa dos direitos humanos e com os valores da democracia.

Na educação superior, além do preparo para o exercício da cidadania, as percepções de P1B e P2B revelam que a tensão que o Enade exerce sobre os profissionais da educação, bem como sobre a instituição, gera qualidade:

⁴⁹A Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 43, descreve as finalidades da educação superior: “(i) - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; (ii) - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; (iii) - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; (iv) - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; (v) - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; (vi) - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade e (vii) - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição” (BRASIL, 1996).

De repente o governo tem essa iniciativa fantástica de estar averiguando, visitando, acompanhando. Isso dá mais credibilidade, isso faz com que os profissionais envolvidos queiram fazer o melhor, eles buscam sempre o mecanismo de fazer o melhor. Eles e o Enade vêm atender essa preocupação de se verificar como é que está o nível superior no Brasil, de que maneira que os cursos estão sendo conduzidos, como é o processo avaliativo, como é perfil do aluno. Eu penso, assim, que foi um avanço muito grande e a instituição é sintonizada em atender aquilo que é resultado. [...] (P1B, informação verbal)

Eu acredito que quando há exigência, as pessoas se comprometem mais, as pessoas buscam mais. É isso: as pessoas querem dar resultado querem mostrar resultado naquilo que faz[em]. E, quando eu digo as pessoas, eu digo os professores, a instituição, os estudantes [...] Avaliação como formação do sujeito, como processo de aprendizado. Como qualquer sujeito, seja ele acadêmico ou profissional, precisa passar pelo processo formativo de avaliação e a instituição também precisa ter esse olhar de mudança de comportamento, sempre em nome da qualidade. É a avaliação que possibilita mudar o comportamento do sujeito e, conseqüentemente, chegar à qualidade. [...] mas em geral os estudantes se preocupam com o Enade porque eles sabem que, em linhas gerais, existem competências grandes que são avaliadas neles e eles se autoavaliam. (P2B, informação verbal)

O primeiro professor (P1B) percebe os resultados do Enade como um atestado de qualidade emitido pelo governo, e isto dá *credibilidade* ao curso. Essa visão se confirma na grande evidência que a instituição dá aos resultados, percebida, entre outros, pela divulgação que fazem deles na região, por meio do próprio site, do jornal da instituição e pelo rádio e jornal locais. Confirma também um fenômeno já evidenciado: o Enade como indutor de qualidade. Ao mesmo tempo, reforça a tensão que essa prova exerce sobre os sujeitos: “*faz com que os profissionais envolvidos queiram fazer o melhor*” e “*e a instituição é sintonizada em atender aquilo que é resultado*”. Posturas como estas reforçam o movimento que a instituição realiza ao olhar para os resultados e buscar alternativas para o realinhamento de suas ações no alcance de melhores resultados ou, se forem positivos, ratificar e aperfeiçoar propostas já executadas.

O segundo depoimento (P2B) relaciona o Enade com a exigência que mobiliza instituição, professores e alunos a mostrarem resultados no que fazem, além de apresentá-lo como uma forma dos alunos se autoavaliarem em relação às competências essenciais.

Para esse professor a qualidade está relacionada à “*formação do sujeito*”. Na sua opinião, a avaliação propicia uma possibilidade de mudança de comportamento, na medida em que as pessoas desejam ser bem avaliadas. Ele relaciona a avaliação à exigência e ao aprendizado que conseqüentemente geram mudanças de comportamento e nessa dinâmica o sujeito vai se formando, o que para ele é qualidade.

Percebe-se nesses dois depoimentos, e em todos os anteriores, a legitimidade adquirida pelo Enade nas duas faculdades privadas, o que se confirmam com a expressão de um de seus sujeitos: *“É a avaliação que possibilita mudar o comportamento do sujeito e, conseqüentemente, chegar à qualidade”* (P2B).

As concepções de qualidade de G1A, P2A, P1B e P2B, já analisados anteriormente, estão relacionadas ao desenvolvimento de competências profissionais para o mercado de trabalho. Por sua vez, P3B segue na mesma direção ao assim se expressar:

A proposta da instituição é buscar desenvolver as competências necessárias dos profissionais, buscando métodos ativos com os quais os educandos possam construir estratégias, possam se basear em casos, em situações concretas ou situações reais. (P3B, informação verbal)

A fala deste professor é de que a Faculdade AGES tem como proposta oferecer aos alunos o maior número possível de oportunidades de contato com as situações reais com as quais poderão se deparar no exercício da profissão. Isso é facultado aos alunos por meio da metodologia da problematização, dos projetos de extensão e dos estágios supervisionados.

Por outro lado, P4B ressalta que o foco da AGES é a educação, a formação humana:

Acho que a instituição, mesmo ela sendo particular, o foco dela é a educação. Então a proposta em si, o ato de se preocupar com o que a gente lê, escreve, independente da sua formação isso para mim é fundamental. Então o aluno desde que ele entra, é convidado a ler, ler e ler. Escrever, escrever e produzir, pensar a sua prática, aprender a partir da observação da realidade, se confrontar, refletir a sua prática. Isso vai dando a ele formação acadêmica, formação profissional e formação humana e formação para responder o Enade, colocando assim um outro instrumento. (P4B, informação verbal)

Mais para o final de seu depoimento, P4B esclarece um pouco mais o que pensa sobre qualidade em educação: um ensino que englobe a formação acadêmica, profissional e humana, concepção muito semelhante àquela de P2B. Por outro, a percepção sobre esse constructo para os alunos AC1A e AC1B está totalmente vinculada ao bom desempenho no Enade e aos resultados positivos nos concursos:

Fiquei muito satisfeito com o resultado porque deu para perceber que realmente o meu esforço, o meu compromisso com a formação, acabou permitindo que eu obtivesse um bom resultado e que também além do resultado do Enade, muitos alunos da nossa turma acabaram dois, três meses depois sendo aprovados em concursos. Tanto é que muitos são professores

aqui no município de Paripiranga, porque nós terminamos o curso em dezembro de 2008 e aqui teve um concurso em fevereiro de 2009, e muitos dos nossos colegas da turma foram aprovados nesse concurso. (AC1A, informação verbal)

[...] o resultado acaba sendo um pouco positivo, porque as instituições se comprometem em colocar bons professores, cumprir direitinho o que rege o Ministério da Educação para que obtenham um bom resultado: acho que isso implica na qualidade. (AC1B, informação verbal)

Para os referidos alunos, a qualidade de um curso tem relação com um bom desempenho na prova do Enade e sua relação direta com o que aprenderam no curso. Por outro lado, o conceito de qualidade de P2B está voltado para o sujeito e não para resultados em avaliação externa, como alerta a fala a seguir:

Um dos nossos ideais é formar um sujeito pensante, um sujeito humano, um sujeito autônomo e se a aula não propiciar isso não acontece. Um processo metodológico não parte só do professor e a gente entende que ele é interativo, envolvendo o professor, o estudante e o currículo. Então, eu diria que é a metodologia que vai agregar isso tudo. (P2B, informação verbal)

Este professor ressalta, em seu conceito de qualidade, que uma das funções sociais das instituições educativas – a formação do sujeito – é um assunto polêmico e em constante debate na atualidade, frente às recentes mudanças na conjuntura mundial. Isso em razão da globalização da economia e da universalização da comunicação e informação. Tais mudanças têm trazido uma série de reflexões sobre o papel da educação superior, o que leva Perez (2005) a ampliar esse contexto e debate ao afirmar que:

A globalização é um processo que reflete, ao mesmo tempo que produz, um momento marcado por dissoluções e de aceleração de uma crise, que é, ao mesmo tempo, existencial e civilizatória. Vivemos em um mundo paradoxal, espaço de saberes múltiplos, de verdades relativas, de indeterminações, nebulosidades, ambivalências e contradições [...] O mundo atual pode ser definido como um grande mercado de ideias, que antecipa a produção de tudo: objetos, pessoas e lugares. O consumo é o grande fundamentalismo da atualidade, porque é o parâmetro de uma forma de vida que transforma o ser humano em coisa, em objeto (p. 26).

E é nesse contexto que uma educação de qualidade precisa ter, como um de seus ideais, a formação de um sujeito pensante, autônomo, participativo, cidadão e, sobretudo, feliz. Essas aprendizagens envolvem não só conhecimentos técnicos e científicos, mas também o desenvolvimento de valores, a formação do ser humano em sua essência, pois essa é finalidade da educação. Assim, é nesse contexto que o professor formador se compromete

com o educando no sentido de auxiliá-lo na busca de significação dos percursos de sua aprendizagem e de sua autonomia, preservadas a individualidade de cada um na relação com seu mediador – o professor.

Por meio dos depoimentos apresentados nesta seção se verifica que o conceito de qualidade é multidimensional (MOROSINI, 2007), representando em suas diversas abordagens paradigmas diferenciados, assumidos a partir da visão de mundo, sociedade, homem e do papel que a educação exerce em meio a essa complexidade. A referida autora entende qualidade como um constructo imbricado nas sociedades e, conseqüentemente, nos paradigmas de entendimento da sociedade e do papel da educação superior na construção de uma sociedade melhor, sustentável e igualitária.

Para que esse conceito esteja mais afinado com os fins e objetivos da educação que se quer, Dias Sobrinho (1996) assim o definiu e propôs:

[...] a qualidade é uma construção social e histórica, dinâmica e plural. Refere-se à sociedade que queremos e produz-se de acordo com o sistema de valores dos grupos humanos. Assim, construir o conceito de qualidade educativa, que inclui de forma combinada os critérios de excelência, cientificidade, pertinência e relevância social, diferente de outros conceitos de orientação mercadológica ou economicista, é uma tarefa a ser cumprida pela comunidade universitária, embora sempre em termos de consensos relativos. Esses conceitos e critérios devem ser públicos e claros, de forma que a avaliação não se perca de seus objetivos, nem conceba interpretações reducionistas e enviesadas (p. 105).

Após a descrição dos sentidos atribuídos ao Enade pelos sujeitos entrevistados, evidencia-se a centralidade desse exame, não só como indutor de qualidade da educação superior, mas também como instrumento de definição da qualidade dos cursos e instituições, sobrepondo-se ao próprio Sinaes. Em meio a esta constatação, perceberam-se várias concepções do que seja qualidade: bom desempenho no Enade, preparo para o mercado de trabalho e formação humana e cidadã. Todavia, mesmo diante da valorização e legitimidade do Enade nas instituições privadas, ainda há espaço para críticas entre os entrevistados, apesar de serem poucas, o que será apresentado a seguir.

3.5.3 Enade em faculdades privadas: quais críticas são formuladas pelas próprias?

Como já enfatizado, desde 2004, por ocasião de sua implantação, o Sinaes tem recebido muitas críticas por autores que o discutem sob diferentes nuances (BARREYRO, 2008; BITTENCOURT et al., 2010; DIAS SOBRINHO, 2008b, 2010; VERHINE e

DANTAS, 2005; WEBER, 2010; RODRIGUES e PEIXOTO, 2008; SANTOS, GUIMARÃES e RAMOS, 2010; SOUSA, 2009), sendo que o foco da maioria dessas críticas recai sobre a supervalorização do Enade em detrimento das demais dimensões propostas para esse sistema.

Também, em decorrência disso, cada vez mais as IES se mobilizam na direção de uma concepção de avaliação focada na busca de resultados, a partir do cumprimento de indicadores, em razão dos rankings estabelecidos por ocasião da divulgação de seus resultados (DIAS SOBRINHO, 2010a). Diante dessas e de outras críticas, nosso olhar foi dirigido para as instituições privadas de educação superior de menor porte que obtiveram nota cinco no Enade de 2008. Buscávamos perceber o sentido que o Enade tem para seus gestores, professores e alunos e se essas críticas são reconhecidas nos seus discursos.

As análises anteriormente apresentadas esclarecem que praticamente todos os sujeitos entrevistados das duas instituições reconhecem o Enade como indutor da qualidade, ou como sendo um instrumento com o qual se mede a qualidade da instituição, do curso ou da aprendizagem dos alunos.

Pela legitimidade e centralidade dessa prova, já percebidas nos discursos descritos e analisados, poucas críticas foram formuladas pelos sujeitos entrevistados. Uma delas, expressa por P1A e que se refere ao conteúdo da prova e à forma como foi exposta, parece ser mais uma observação no sentido de alterar a abordagem da prova, como uma forma de pressionar os cursos para se adequarem a estas mudanças.

[...] ele [Enade] precisaria focar mais especificamente alguns aspectos de formação desse aluno em termos, principalmente, do contexto da prática pedagógica, com questões mais voltadas para os aspectos metodológicos, para as questões mesmo de prática. Às vezes, as questões se concentram e perpassam pelas questões [áreas] muito teóricas.

Sabemos que a fundamentação teórica, às vezes, puxa muito mais para o aspecto do tratamento dessa informação e se estivesse voltado para o contexto da prática, da vivência do professor, forçaria muito mais o curso. (P1A, informação verbal)

É importante considerar a crítica deste professor no contexto da disciplina que leciona – Prática de Ensino –, visto que as observações que faz são em relação à quantidade insuficiente de itens contidos na prova referentes à prática pedagógica e às questões metodológicas. Na sua visão, se houvesse maior valorização dessas áreas na prova do Enade, isso forçaria os cursos a repensarem estas questões e a enriquecerem o currículo com a prática pedagógica e aspectos relacionados aos estágios.

Nos depoimentos dos sujeitos da FACAM, só localizamos duas críticas ao Enade. A primeira, já descrita, seria mais uma sugestão; a segunda, vinda de outro professor, se refere a sua limitação em poder captar aspectos da realidade:

O Enade funciona exatamente como um parâmetro, embora tenha algumas fragilidades, pois utiliza uma prova, que significa apenas um instrumento, em um dado momento, para avaliar todo o aprendizado ao longo de determinado tempo. Ao considerar um único instrumento, termina por configurar-se como uma avaliação tradicional. Como consequência, pode apresentar um resultado que não traduza bem a realidade. [...]

A explicação dessa argumentação pode ser dada através da seguinte metáfora: se você vai à minha casa me visitar, eu arrumo melhor a minha casa para a sua visita. Se eu sei que ninguém vai me visitar, eu fico à vontade, com uma roupinha mais *light*, não muito arrumada.

Isso é comum na nossa sociedade e no nosso comportamento cotidiano. Aliás, a gente vive muito em função do outro. Eu me visto para que o outro admire a minha *performance*, eu arrumo a minha casa para que me achem organizada. Quando a gente vai ser avaliada, a gente se arruma melhor, tem um pouco mais de cuidado. Por exemplo: o aluno vai estudar mais na época da prova, então, se não tivesse a prova, talvez ele estudasse menos. Desse modo, acredito que o resultado do Enade não é muito próximo do real, porque o real é multifacetado e para que a gente possa chegar mais perto dele tem que buscar vários aspectos. [...]

Então, eu entendo que o Enade é necessário, mas deveriam ser buscadas outras formas, outros instrumentos, além da prova, para apresentar uma representatividade maior do real. (P2A, informação verbal)

Para este professor, o Enade não dá conta de avaliar “*todo o aprendizado ao longo de um determinado tempo*” por meio de num único instrumento aplicado, em um momento estanque. Em sua visão, isso configura uma avaliação tradicional, que não dá conta de refletir a realidade. Ao apresentar a metáfora de que “*nos arrumamos melhor quando recebemos visita*”, sinaliza que o “preparo” para o Enade descaracteriza a possibilidade de ser captada a realidade de forma mais fiel. Ao mesmo tempo, evidencia que devem ser buscadas outras formas para se conhecer a realidade, embora não cite de que forma isso possa acontecer. Críticas semelhantes foram feitas por Verhine e Dantas (2005):

Entretanto, muito da promessa do Enade não pode ser atendido nas suas provas pelos limites que os instrumentos de lápis e papel, aplicados em uma única sessão, apresentam. De maneira geral, os testes contaram com 40 questões específicas e 10 de formação geral.

Claramente esse número de questões não é suficiente para cobrir toda a demanda do Enade, que continua a ser – como no caso do *Provão* – um teste para medir competências, conteúdo, e habilidades, e não compromissos e ações. E um teste muito maior não seria operacionalizável, visto que o aspecto *cansaço* poderia vir (p. 43).

O professor P2A também critica o Enade em sua limitação de avaliar a aprendizagem com um único instrumento, pois se torna restrito na captação da realidade. Todavia reconhece a sua importância e a necessidade deste exame como um parâmetro. Ao perceber o Enade como um meio de avaliar a aprendizagem, delega a ele uma função que não é sua. Neste ponto, é importante recuperar a que se propõe o Enade, conforme disposto na Portaria nº 2.051, de 9 de julho de 2004, no artigo 23 da seção III:

A avaliação do desempenho dos estudantes, que integra o sistema de avaliação de cursos e instituições, tem por objetivo acompanhar o processo de aprendizagem e o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para o ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas ligados à realidade brasileira e mundial e as outras áreas do conhecimento (BRASIL, 2009, p. 167).

Primeiramente, é importante esclarecer que o Enade se propõe, de acordo com seu documento orientador, a avaliar o desempenho dos estudantes e não a sua aprendizagem. Este documento deixa transparecer a crença de que a verificação da aprendizagem possibilita o monitoramento da aprendizagem do estudante, delegando a essa prova uma função que ela mesma não pode exercer pelas razões ou limitações levantadas tanto por P2A quanto por Verhine e Dantas (2005). Diferentemente, o professor P2B retificou sua percepção inicial de desconfiança da prova, passando para uma atitude de aceitação por ser semelhante àquela realizada no decorrer do curso.

Bom, inicialmente eu questionava. Como toda avaliação eu questionava a validade do Enade. É porque, querendo ou não, eu diria, a avaliação já é um tanto quanto subjetiva. Então, quando a gente pega um instrumento objetivo, fica meio que desconfiado, se é que eu possa dizer assim. Até que ponto é validado o resultado dessa avaliação? Será que não é o processo que é mais importante? Uma prova é capaz de avaliar? Enfim, mas por outro lado, a gente foi conhecendo o processo. Depois que começou, tive acesso a algumas avaliações e a gente foi percebendo a natureza do que era avaliado: aquilo que a gente já construía na avaliação processual e formativa da instituição. (P2B, informação verbal)

A crítica fundamental desse professor é o fato do Enade ser um instrumento objetivo que pretende dar conta de aspectos tão subjetivos que envolvem o desenvolvimento de um profissional professor. Enfim, questiona a validade de uma única avaliação em detrimento do processo. O tempo verbal utilizado por P2B e a palavra *inicialmente* evidenciam que essa crítica já não faz parte de sua visão acerca do Enade, após conhecer melhor a natureza das

questões que, em sua opinião era semelhante ao estilo das provas aplicadas no curso, dentro do contexto da avaliação formativa proposta pela instituição. Esse professor questionava inicialmente a validade do Enade e, ao observar as questões, validou-o. Será que esta atitude foi decorrente das questões do exame serem semelhantes às de suas provas rotineiras ou porque seu curso tirou nota cinco? E se fosse o contrário, caso o conceito obtido fosse menor, o professor teria mudado de opinião? Ou ele legitimou a prova em função dos resultados?

Por outro lado, o professor P4B faz sua crítica em relação aos aspectos relacionados ao conteúdo das provas:

Agora, um dos pontos negativos que eu vejo que é que ela é muito geral para as especificidades de cada região. Esse é um dos pontos negativos. Ela é muito genérica e não respeita, de certa maneira, as individualidades locais. (P4B, informação verbal)

Para o referido docente, as particularidades de cada região não são respeitadas com uma prova única, igual para todos. Todavia, os alunos entrevistados no presente estudo não compartilham as críticas formuladas pelos professores:

O Enade é excelente. [...] Eu fui uma aluna que fiz o Enade, achei as avaliações muito bem elaboradas. (AC1A, informação verbal)

Eu não vejo nada contra. Só vai contribuir tanto com a formação do professor, no caso de Pedagogia, como no enriquecimento da prática, da metodologia dele. (AC2A, informação verbal)

Eu fiz a prova do Enade. Na verdade, até por uma questão pessoal de saber como a prova avalia a formação do estudante no decorrer dos quatro anos. Eu gostaria de saber como estava diante daquela avaliação e, assim, fiquei muito satisfeito com o resultado porque deu para perceber que realmente o meu esforço, o meu compromisso com a formação, acabou permitindo que eu obtivesse um bom resultado. Além do resultado do Enade, muitos alunos da nossa turma acabaram dois, três meses depois sendo aprovados em concursos. (AC1B, informação verbal)

E eu vi no Enade que havia um compromisso, um comprometimento muito grande da faculdade com a nossa formação, visto que não foi estranho nada do que estava mencionado nas provas aos conteúdos dados em sala de aula. (AC2B, informação verbal)

A totalidade dos alunos entrevistados não fez críticas à prova. Aceitam-na e a valorizam, demonstrando a legitimidade por ela adquirida no meio estudantil. Diante dos depoimentos colhidos e analisados, é razoável supor que isto possa estar relacionado à forma como as duas instituições privadas mobilizaram os estudantes para a execução da prova, esclarecendo a sua importância e a necessidade de participação deles, ainda que com uma finalidade não eminentemente formativa. Esta suposição ganha força à medida que

percebemos nas duas IES investigadas práticas de “preparação” para a prova do Enade, o que foi evidenciado, também, nos depoimentos de alguns dos sujeitos entrevistados, como indicado ao longo das análises deste trabalho.

Na visão do professor P3B, alguns alunos criticam o pouco tempo definido para a execução da prova:

A gente analisa que algumas críticas são feitas por alguns alunos em relação à forma como o Enade é feito em relação ao tempo. O tempo que o aluno tem para responder a questionamentos que são de fato complexos e que necessitam de uma reflexão é muito curto. [...] Nós estamos avaliando no dia-a-dia e o Ministério da Educação precisa de instrumentos que possam avaliar ou validar os cursos que são oferecidos pelas instituições. Desse modo, é necessário que, de fato, se construam instrumentos os mais eficientes possíveis. Eu acredito que o Enade não é perfeito, mas é um instrumento significativo para avaliar a qualidade de ensino das instituições do nosso país. (P3B, informação verbal)

Este professor evidencia a necessidade de instrumentos mais eficientes, pois acredita que o Enade não é perfeito, mas não indica nenhuma alternativa nessa direção e encerra sua fala valorizando-o como um instrumento significativo.

A outra crítica, feita pelo aluno AC1B, também não se refere ao conteúdo da prova ou a como ela é realizada, mas ao uso de seus resultados:

Após o resultado, o que é que realmente o governo faz de forma efetiva para que melhore [as instituições com notas baixas], ou que tonifique de alguma forma os resultados que são positivos? [...] Eu não sei o que é que o ministério faz, parece que notifica, dá um prazo para corrigir, mas eu não sei como isso se processa realmente. Eu acho que essa parte deve ser aprimorada. (AC1B, informação verbal)

Este depoimento de AC1B demonstra que este aluno conhece as medidas de regulação que o governo pode adotar após confirmação dos resultados da avaliação, mas assume uma postura de crítica, possivelmente advinda do desconhecimento ou da incerteza quanto a sua aplicação nos cursos que obtiveram notas baixas. O aluno sugere, em seu depoimento, que os resultados sejam utilizados para o aperfeiçoamento dos cursos que apresentaram fragilidades e, ao sugerir que governo “*tonifique de alguma forma os resultados que são positivos*”, pode estar sugerindo algum tipo de incentivo ou valorização para os cursos que apresentaram bons resultados.

Para melhor visualização, as críticas⁵⁰ pronunciadas pelos depoentes foram resumidas e organizadas no quadro a seguir:

Quadro 4 – Críticas dirigidas ao Enade

Sujeito	Críticas ao Enade
P1A	A prova precisa contemplar mais itens relacionados às práticas pedagógicas.
P2A	Ser um único instrumento para avaliar todo o aprendizado ao longo de um determinado tempo. O resultado do Enade não reflete a realidade, pois há preparo para essa avaliação o que faz com que não reflita uma realidade que é multifacetada.
P2B	Instrumento objetivo para se avaliar uma realidade subjetiva.
P4B	O Enade é muito geral e não contempla as especificidades de cada região.
P3B	O tempo definido para a prova ser respondida é pouco em função da complexidade dos itens

Quadro elaborado pela pesquisadora a partir das entrevistas realizadas.

À luz do exposto neste capítulo chegamos às seguintes conclusões, ainda que parciais:

- pela análise do número de críticas apresentadas, percebe-se que a maioria delas deriva do fato de o Enade ser uma avaliação em larga escala, elaborada para um público muito grande e em regiões muito diferenciadas, o que limita as possibilidades de atendimento da diversidade do público avaliado.
- Dos 13 sujeitos ouvidos pela pesquisa, representantes das duas instituições, somente 5 deles registraram alguma crítica ao Enade e, entre esses, há o depoimento de um professor que, ao utilizar o verbo no futuro do pretérito, sinaliza que não mais sustenta a mesma crítica. A descrição e análise dos discursos das duas primeiras unidades de significado em comparação com a terceira – relacionada às críticas apresentadas ao exame – nos levam a confirmar a legitimidade e hegemonia que o Enade, como componente do Sinaes, tem adquirido nas instituições privadas de pequeno porte, principalmente entre as que possuem bons resultados no exame.

⁵⁰ Não foi inserida a última observação formulada pelo aluno AC1B por não se referir à prova em si, mas ao uso dos resultados, o que ao mesmo tempo que reflete um certo desconhecimento da realidade.

CAPÍTULO 4 RAZÕES PARA O CONCEITO CINCO NO ENADE: O QUE PENSAM OS SUJEITOS ENVOLVIDOS?

Depois de analisarmos as três unidades de significado relacionadas às percepções acerca do Enade, neste capítulo são apresentados os sentidos atribuídos pelos sujeitos entrevistados às razões que levaram ao alto desempenho dos alunos nos dois cursos de Pedagogia ofertados pelas IES privadas investigadas.

Para obtenção das unidades de significado analisadas neste capítulo, foram lidos e relidos os discursos de todos os sujeitos, sempre com o esforço de procurar manter o rigor e o foco no método fenomenológico. Nesta lógica, muitas leituras foram feitas procurando-se, exercer, ao máximo, a imparcialidade, despindo-nos de ideias pré-concebidas para poder ir ao sentido real das percepções expressas pelo entrevistado, visto em sua singularidade.

Após este exercício, na busca por responder as razões que levaram ao alto desempenho dos alunos no Enade de 2008, chegamos a três unidades de sentido: i) gestão curricular, ii) avaliação formativa e iii) formação continuada do professor.

4.1 Gestão curricular como ação conjunta na busca de resultados

No Brasil, desde a década de 1990, com a introdução de avaliações externas no país, a busca por resultados foi modificando a gestão das instituições, que passaram a desenvolver ações articuladas na busca da qualidade, manifestada por meio de melhores resultados nessas avaliações. Nesta época, a expressão administrador escolar foi aos poucos sendo substituída pela de gestor escolar. Esta substituição que não ocorreu só por uma questão de semântica⁵¹, mas também envolvia uma mudança de postura administrativa, um novo paradigma quanto à forma de liderar as instituições escolares, baseado nos princípios de participação, de autonomia, de autocontrole e de responsabilidade.

Neste cenário, o termo gestão anunciava uma nova ótica na liderança das instituições, trazendo transformações em relação a concepções de liderança e melhoria nas condições de organização do funcionamento da instituição e do ensino (LIBÂNEO, 2004). A crença era de que quanto mais participação e envolvimento houvesse na tomada de decisão dos sujeitos de uma comunidade escolar, maior comprometimento haveria na busca dos

⁵¹Para Luck (2010a), gestão é “um processo de mobilização da competência e da energia de pessoas coletivamente organizadas para que, por sua participação ativa e competente, promovam a realização, o mais plenamente possível, dos objetivos de sua unidade de trabalho, no caso os objetivos educacionais” (p. 21).

resultados. No mesmo contexto, o papel assumido pelo gestor ganhou relevância, pois ele se tornou elemento imprescindível na mobilização de forças para o alcance das metas propostas, pois o fim último da gestão do currículo é a garantia da qualidade da educação, amparada por leis, diretrizes e planos nacionais⁵². Sendo essa gestão exercida por pessoas comprometidas com o modelo participativo, haverá um maior comprometimento do grupo e, conseqüentemente, melhores resultados.

Ao pesquisar o perfil do gestor escolar no Brasil, Souza (2006) concluiu que as instituições educativas com melhores resultados em avaliações estandardizadas possuíam gestores mais qualificados e experientes. Em decorrência disso, adotavam um modelo de gestão mais democrático e aberto ao diálogo, obtendo um maior comprometimento do grupo na busca da qualidade.

Estudos qualitativos a respeito da mesma temática também foram realizados e publicados pelo Laboratório Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE, 2002) em sete países latino-americanos. As escolas selecionadas para a pesquisa foram aquelas cujos alunos superaram o que se esperava deles nos resultados das avaliações de matemática, considerando o nível acadêmico de seus pais e as condições adversas que enfrentavam. A intenção da pesquisa era buscar os fatores que contribuíram para esses resultados positivos. Entre os muitos achados, em relação à gestão, o relatório sinalizou:

Las características de las autoridades de estas escuelas, en su capacidad de liderazgo, las relaciones con el colectivo docente y con las autoridades externas a la escuela, implican que ellas comparten responsabilidades tanto de gestión administrativa como pedagógica.

La eficiencia de la organización y de los actores del sistema en general parece incrementarse cuando los directivos se dan el tiempo para el análisis y la reflexión colectiva. Las escuelas cuentan con la presencia de un liderazgo personal pero cada vez menos centralizado; en términos de una persona donde descansan todas las decisiones, se ha venido introduciendo el liderazgo como conducción del proceso organizacional (p.12).

⁵² Na Lei 9.394/1996 há dez menções à qualidade, confirmando assim sua relevância para a educação brasileira. No 3º artigo, ela reproduz literalmente o texto do artigo 206 da Constituição de 1988, confirmando a qualidade como um princípio do ensino. Assegura, no artigo 9º, inciso VI, como incumbência da União a responsabilidade na execução do processo de avaliação nacional em todos os níveis, como garantia da qualidade do ensino (BRASIL, 1996). Por sua vez, o Plano Nacional de Educação em tramitação no Congresso Nacional para o decênio de **2011-2020** apresenta duas metas que se referem à qualidade na educação superior: Meta 12: Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta. Meta 13: Elevar a qualidade da educação superior pela ampliação da atuação de mestres e doutores nas instituições de educação superior para 75%, no mínimo, do corpo docente em efetivo exercício, sendo, do total, 35% doutores (BRASIL, 2001a).

Por mais que os dois exemplos de pesquisas citados sejam referentes à educação básica, pode-se inferir que na educação superior, num ambiente de liderança democrática e participativa, os resultados poderão ser semelhantes. Acreditamos que uma gestão aberta ao diálogo, em todos os níveis, promove maior engajamento e, como consequência, comprometimento com as metas e, conseqüentemente, resultados.

O gestor da FACAM, G2A, relata alguns aspectos da gestão do curso de Pedagogia que dirige:

Quando a gente veio para cá, em 2007 [mudança das instalações físicas], pudemos sistematizar realmente o que a gente queria. O que tem que ser, os acordos, como vão ser as nossa reuniões [...] Os professores participavam [...] De um simples jaleco até a metodologia em sala de aula a gente discutia, a gente debatia. O que a gente está conseguindo com esses alunos? Será que o que a gente está fazendo com esses alunos é a melhor forma? [...] Não era assim por causa do Enade, entendeu? Mas a nossa concepção de pedagogia, de educação, a nossa concepção do projeto político-pedagógico daqui, que é muito bom [...]

A gente parou para ver o que era preciso e vimos que tudo o que a gente estava fazendo cabia no Enade. A gente não estava fazendo por causa do Enade. Nossas ações eram decorrentes da realidade da educação e não porque seríamos avaliados, estava fazendo, sim, porque era importante a gente fazer. Quando veio a avaliação do Enade a gente parou e falou: vai ter uma avaliação, então como é que estão nossos alunos? O que seria interessante para eles? Alguns sugeriram que tivessem algumas aulas de recapitulação para dar segurança ao aluno. Foi rápido - acho que foi uma questão de umas duas semanas -, quando terminava a aula, às 17:30. [...] e montei um simulado e fizemos como se fosse o Enade. [...] Para na hora não ficarem nervosos. [...] A gente acompanhava o trabalho do professor conversando muito [...] porque no meu entender o coordenador tem que ajudar o professor [...] eu via o plano de ensino, eu debatia com eles. [...] As reuniões tinham no calendário, eram mensais e sempre quando tinha alguma necessidade. As reuniões eram para os planejamentos e necessidades do curso que apareciam à medida que elaborávamos ações. [...]

O PPC [Projeto Pedagógico do Curso] é maravilhoso. Eu adoro a grade curricular daqui, do curso. Tem prática desde o primeiro período. Nós sistematizamos as práticas, desenvolvemos projeto com todas as professoras que ministravam prática. Sistematizamos também as atividades complementares de acordo com a necessidade do mercado. Temos a brinquedoteca, no 3º período, temos libras...[...] tem a flexibilidade de estar sempre de acordo com as necessidades da educação atual. A gente organizou tudo, todo mundo participou. [...] Vamos reunir todo mundo de prática e a gente discutia o projeto.

Em relação ao Enade, a gente conversou muito, tivemos reunião no sábado, levamos esse assunto muito a sério, mas da seguinte forma: “o que a gente está fazendo está bom? Está de acordo com o que o Enade está pedindo?”

A gente conversava em relação ao Enade, mas não em relação ao Sinaes. Nós tínhamos acesso ao PPC [Projeto pedagógico do Curso]. Do PDI não tínhamos conhecimento na época. A gente não fazia formação em relação a isso, estávamos priorizando primeiro o nosso curso. Hoje acredito que a

própria coordenadora já esteja com outra visão e preocupando-se mais com outras coisas. (G2A, informação verbal)

G2A inicia sua fala acerca dos fatores que contribuíram para o alto desempenho de seus alunos descrevendo a estruturação do curso de Pedagogia a partir do momento que assumiu a coordenação, num período de mudanças não só de localidade mas também de sistematização do próprio curso, que recentemente havia passado de Curso Normal Superior para Pedagogia. Ele descreve um quadro de muito envolvimento e participação entre professores e coordenador de curso, cujas reuniões também objetivavam a reflexão do desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem.

O depoimento deste gestor evidencia a valorização da prática na FACAM, desde o primeiro período. Em sua fala, essa prática envolve o estágio, os projetos e atividades complementares, o que não necessariamente pode garantir a articulação entre a teoria e a prática.

O gestor G2A sinaliza a importância atribuída ao Enade dizendo *“levamos esse assunto muito a sério”*, e ao afirmar *“a gente parou para ver o que era preciso e a gente viu que tudo que a gente estava fazendo cabia no Enade. A gente não estava fazendo por causa do Enade”*. *Todavia*, entra em contradição, pois, em seguida, afirma que organizaram aulas de recapitulação e simulado com a justificativa de *“dar segurança ao aluno”*. Essa estratégia não seria também uma forma de dar segurança à instituição quanto aos resultados possíveis do desempenho do aluno no Enade?

Essa fala destaca a força do Enade no controle das ações na gestão do currículo do curso e das ações do professor, por meio do direcionamento da coordenação e diante de um curso orientado para as demandas do mercado, como sinalizado na fala de G2A: *“Sistematizamos também as atividades complementares de acordo com a necessidade do mercado.”*

Quando esse gestor menciona: *“A gente conversava em relação ao Enade, mas não em relação ao Sinaes,”* confirma o pensamento de Ristoff e Giolo (2006), ao afirmarem que parte da sociedade, da imprensa e até mesmo os próprios alunos entendem que o Sinaes se resume ao Enade. Tal entendimento se aplica a essa instituição pela ausência de discussão acerca do Sinaes.

Ao considerarmos a fala do gestor G2A, *“Do PDI não tínhamos conhecimento na época. A gente não fazia formação em relação a isso, estávamos priorizando primeiro o nosso curso [...] Hoje acredito que a própria coordenadora já esteja com outra visão e*

preocupando-se mais com outras coisas”, verificamos que a compreensão que ele sinaliza é de que o PDI fosse algo à parte do curso, e não o inclui, referindo-se a ele como “*outras coisas*”. Também demonstra não perceber a importância ou mesmo a relação do conteúdo do PDI com o perfil do egresso, os princípios metodológicos e as políticas de ensino, pesquisa e extensão.

O conteúdo do discurso de G2A confirma o de G1A quanto à participação e envolvimento do grupo. No relato a seguir, o gestor G2A ressalta a importância de se esclarecer os alunos quanto a sua participação no Enade, ao mesmo tempo que credita os resultados positivos do Enade à coesão e participação de todo grupo.

Nós compartilhamos com os alunos que eles iriam participar deste momento da prova do Enade [...] Nós nos preocupamos em mostrar a responsabilidade deles, vendo os dois lados, o lado do aluno e o lado da instituição, e eles aceitaram “numa boa” [...]

Eu vejo que é a questão da união, do trabalho coeso que o grupo desenvolveu naquele momento. Não foi uma só pessoa, mas foi o grupo, direção, coordenação, professores, alunos, todos estavam imbuídos de buscar bons resultados para aquele momento. Menciono até a satisfação de colocar a instituição... num dos primeiros lugares, de ter uma nota equivalente que pudesse dizer: eu estudo na FACAM que foi muito bem avaliada, motivo de orgulho. O aluno tem motivo de orgulho em dizer isso, e nós, enquanto [como] profissionais que estávamos inseridos nesse contexto, percebemos, que a responsabilidade foi grande [...] tivemos um resultado satisfatório, e que também para nós é satisfatório porque o objetivo foi alcançado.[...]

Nos momentos que a gente precisa estar compartilhando alguma coisa que a instituição quer fazer com que aconteça e que a gente precisa que o professor esteja nos auxiliando. Sem o professor não temos aula, não temos alunos, pois é a peça fundamental da construção do conhecimento. A gente precisa ter uma relação onde [na qual] ele veja a questão, onde ele vai estar, a importância que ele tem, sem ultrapassar o limite que é o patamar dele. Isso é feito através de reuniões bimestrais. [...] Por conta disso, eu busquei estratégias primeiro com a coordenação e depois com os professores para que a gente pudesse juntos começar a trabalhar não separadamente, especificamente, mas dentro do próprio ministrado no semestre.

Conteúdos que o Enade vai solicitar [...] Fizemos a integração desses conteúdos e ao longo do semestre nós já fomos trabalhando os conteúdos acoplados aos outros, para estar preparando nossos alunos para o Enade. Mais tarde, quando foi se aproximando a data da realização, nós fizemos tipo um simulado com todos os alunos, que foi assim fantástico. (G1A, informação verbal)

O gestor G1A buscou convencer os alunos acerca da importância de sua participação e empenho na realização desta prova. Valorizou o envolvimento dos alunos na implantação dessa política pública de avaliação em sua instituição. Optou por esclarecer e motivar, explicando-lhes os objetivos do Enade e a importância de sua participação. Narra que a sua

conscientização foi importante para que o aluno compreendesse a importância de seu envolvimento. Ele destaca também a coesão do grupo e a união de todos no alcance dos resultados positivos. Chama atenção a expressão *“todos estavam imbuídos de buscar bons resultados para aquele momento”*, o que revela que o sentido que o Enade teve para essa instituição indicou uma mobilização total no preparo para esse exame. Dentre as ações efetuadas, foi mencionada a integração dos conteúdos já definidos pelo curso aos que poderiam ser cobrados na prova do Enade e ainda não estavam sendo contemplados. Na fala deste gestor os professores já iam *“trabalhando os conteúdos acoplados aos outros, para estar preparando nossos alunos para o Enade”* – uma verdadeira educação para o Enade!! O que na sua opinião resultou em satisfação e orgulho. Por fim o gestor G1A afirmou que o *“objetivo foi alcançado”*, demonstrando que a isso que se haviam proposto, manifestação contraditória à fala anterior, do primeiro coordenador mencionado (G2A), ao afirmar que *“não faziam por causa do Enade”*.

O depoimento de G2A nos traz algumas indicações do estilo de participação que se esperava do professor. Assim se expressou: *“a gente precisa estar compartilhando alguma coisa que a instituição quer fazer com que aconteça e que a gente precisa que o professor esteja nos auxiliando”*. Essa fala nos fornece indícios de um nível de participação denominada elaboração/recomendação, de acordo com Bodernave⁵³ (1983). Nesse nível, os dirigentes ouvem as recomendações dos seus subordinados, mas podem aceitá-las ou não. Se não forem aceitas, os líderes apresentam justificativas aos liderados, sem ter a obrigação de mudar as decisões anteriormente tomadas.

Na análise do modelo de participação dos professores da FACAM nos parece que a participação deles acontece baseada nestas concepções: precisamos do professor, ele é peça fundamental e, para que haja engajamento, alguma participação precisa haver. Portanto,

⁵³Bodernave (1983) classificou em sete graus os níveis de participação dos sujeitos de uma determinada instituição. São eles: (i) informação: onde os dirigentes somente informam aos membros da organização acerca das decisões tomadas; (ii) consulta facultativa: neste nível de participação os dirigentes podem, se quiserem e quando quiserem, consultar os subordinados; (iii) consulta obrigatória: a consulta é obrigatória, embora a decisão final seja dos diretores; (iv) elaboração/recomendação: neste nível de participação os subordinados elaboram propostas de recomendação que, se forem rejeitadas pelos diretores, deverão voltar para a comissão com justificativas; (v) co-gestão: a administração da organização é compartilhada por meio da estrutura de colegiados, em que diretores exercem influência direta juntamente com subordinados e os dois tomam decisões administrativas em conjunto, (vi) delegação: grau de participação em que administradores podem tomar decisões sem precisar consultar seus superiores e (vii) autogestão: este é o último grau de participação em que o grupo determina seus objetivos e meios de avaliação e controle interno, sem necessidade de uma autoridade externa. Na autogestão, desaparece a diferença entre administradores e administrados.

precisamos partilhar os planos da instituição, mesmo que tenham sido já decididos anteriormente pelos gestores. Nesse contexto, cabe ao professor decidir acerca de temas, problemas ou situações mais simples e periféricos, exemplificados na fala de G2A: “*De um simples jaleco até a metodologia em sala de aula a gente discutia, a gente debatia*”. Da mesma forma a expressão de G1A limita a participação do professor: “*sem ultrapassar o limite que é o patamar dele*”. Esta afirmação sugere a definição de um espaço de atuação do professor meio restrito, fenômeno recorrente nessas duas instituições privadas de pequeno porte, onde a liderança do mantenedor foi percebida como sendo forte.

Rossinholi e Sabia (2001) pesquisaram três IES privadas para verificar como elas, na década de 1990, se adequavam aos novos modelos de gestão. A conclusão a que chegaram foi que a gestão que predomina em IES privadas possui as seguintes características:

[...] uma estrutura organizacional verticalizada, com formato piramidal, na qual cada função hierarquicamente inferior está sob controle e supervisão da mais alta, quer dizer, daquela que lhe é imediatamente superior, assegurando unidade de controle. A organização do trabalho é estabelecida por meio da departamentalização por função.

O processo decisório é centralizado, ou seja, as decisões são tomadas pelo proprietário ou pelos sócios, de tal maneira que a figura do dono é muito forte. É ele quem detém o poder, os níveis hierárquicos mais baixos praticamente não possuem poder de decisão (p. 5).

Os referidos autores perceberam que, no período pesquisado, a gestão dessas IES estava passando da tradicional, descrita anteriormente, para a profissional, pois elas estavam iniciando seu processo de construção do planejamento estratégico, uma das características do segundo modelo de gestão.

A FACAM, em seu Plano de Desenvolvimento Institucional, define como um de seus princípios o modelo de gestão a ser adotado, assim expresso no documento: “*a gestão democrática deve ser buscada como superação da prática autoritária, como forma de participação dos diversos segmentos nas decisões/ações administrativas e pedagógicas desenvolvidas no curso*” (FACULDADE DO MARANHÃO, 2008, p. 32). Mas, na prática, a instituição mantém uma estrutura de organização verticalizada, piramidal, em que o grau de participação dos subalternos é restrito a elementos periféricos da gestão.

Outra ação realizada no curso, citada por G1A, foi a integração dos conteúdos que são cobrados pelo Enade aos conteúdos já definidos na matriz curricular do curso. Esta ação é um exemplo de outras tantas, confirmadas pelos achados da pesquisa coordenada por Sousa (2011). Nela foram entrevistados 40 coordenadores de curso de 18 IES privadas e uma

pública, os quais revelaram em suas falas um intenso movimento que as IES, em especial, as de natureza privada, vêm realizando no sentido de adequar seu currículo e proposta pedagógica do curso aos conteúdos, habilidades e competências que o Enade contempla. Esse tipo de reação ainda não foi tão percebido na universidade federal pesquisada, pois somente um terço dos coordenadores dessa universidade se refere a alguma ação acadêmica desenvolvida em vista dos resultados do Enade 2008, sendo uma delas a reestruturação de currículo. Aulas de nivelamento foram também citadas por alguns coordenadores entrevistados na referida pesquisa, e também citadas por IES privadas, a exemplo da FACAM. Este procedimento foi notado de forma recorrente nos cursos, variando somente segundo horários, tempo de duração, período de realização e disciplinas abordadas.

O professor P1A salienta outras ações da gestão do curso para o atendimento de demandas geradas a partir do Enade, destacando seu poder de “forçar” a instituição a rever questões pedagógicas que, de outra, maneira não ocorreriam:

[...] isso [Enade] forçou esse olhar para as questões pedagógicas do avaliar o desempenho do aluno, na perspectiva do professor, frente a essa avaliação.

Nós tivemos um momento aqui, que foi uma oficina de elaboração de itens [...] passamos a ter uma preocupação com a estrutura das questões, não só a partir da nossa avaliação, mas a partir do próprio Enade [...] Então, fez com que a instituição se mexesse e, assim, pedagogicamente, eu acho que a instituição cresceu muito mesmo. Fez com que todos nós revíssemos nossas práticas, principalmente nessa questão da avaliação. [...]

A coordenação é quem começou esta movimentação. [...] apesar de que nós éramos ainda um grupo pequeno [...] pela própria natureza dos professores de pedagogia, [...] nós tínhamos condições de fazê-los sair com uma formação boa [...]

Nós tínhamos, mensalmente, reuniões aos sábados ou era bimestralmente, [...] nós tínhamos reuniões sistemáticas para discutir as nossas dificuldades dentro da sala da aula. (P1A, informação verbal)

O professor P1A descreve a importância da coordenação do curso mobilizar os professores para a busca de resultados positivos no Enade. Ele acredita que o perfil dos professores do curso de Pedagogia, associado ao fato de serem um grupo pequeno, favoreceu a crença de que era possível fazer com que os alunos saíssem do curso com uma boa formação.

A referência à capacitação dos professores com relação à elaboração de itens semelhantes ao do Enade é recorrente em muitas instituições privadas. Ao se referir às medidas adotadas por IES privadas do Distrito Federal para que seus alunos tenham melhor desempenho no Enade, Sousa (2011) assim se expressou:

Sinteticamente, podemos afirmar que as estratégias apontadas evidenciam que o foco está na preparação dos estudantes para a realização das provas Enade por meio de: (i) aulas extras; (ii) criação de um exame semelhante ao Enade; (iii) estudo dos tipos de questões contidas na prova; (iv) exercícios baseados no Enade [...] (p. 139).

Na opinião do referido professor, essas iniciativas de mobilização da gestão do curso, frente às demandas fizeram com que o grupo de professores refletisse sobre suas práticas pedagógicas, em especial àquelas relacionadas à avaliação e, conseqüentemente, crescesse pedagogicamente. P1A menciona também as reuniões de que participava para discutir a qualidade do ensino oferecido e as dificuldades enfrentadas pelos alunos. Para ele, todas essas ações foram originadas, em sua opinião, pela pressão do Enade.

Por um lado, percebeu-se que a FACAM executa ações voltadas ao preparo para o referido exame e, por outro, demonstra uma preocupação com a formação do seu aluno no que se refere a sua prática pedagógica:

A FACAM tem um ponto muito positivo que é: o aluno desde o primeiro período já está lá na escola, no estágio. [...]

Logo no primeiro período ele vai estar dentro da instituição de ensino. Ele vai estar em contato direto com crianças, com os alunos e vai logo sentir se vai gostar disso ou não, se quer esse curso ou não. [...] Só que, até o terceiro período, os nossos alunos, eles são basicamente observadores [...] mas, mesmo assim, a gente pede o que se chama de Projeto de Intervenção: levando o aluno a refletir a partir da realidade em como poderia contribuir com aquele professor na sala de aula [...] ele tenta identificar o que ele pode fazer para aquela sala de aula ser melhor [...].

Os períodos também variam, por exemplo, nós temos o primeiro período da educação infantil, depois esse aluno vai para séries iniciais do primeiro ao quinto ano [...], e assim, ele tem a possibilidade de conhecer várias realidades. Também fazem estágios em escola privada, porque nossos alunos não serão só profissionais da escola pública [...] então eles têm essa experiência. [...] Eles relacionam a teoria aprendida em sala de aula com o que observam nos estágios, que é um contraste imenso, o confronto com a realidade. Se nós temos a possibilidade de favorecer [oferecer] ao aluno essas experiências ao longo do processo de formação, e nós temos a possibilidade de estar embasando-o de teorias que também são importantes, eu acredito que é a formação ideal (P1A).

Essa visão, sobre a presença da relação entre teoria e prática relacionadas em todo o processo de formação do professor, se harmoniza com a fala de G2A já mencionada anteriormente, quando cita a presença do estágio desde o primeiro período, o que para P1A é importante porque o aluno “*vai estar dentro da instituição de ensino. [...] em contato direto*

com crianças, com os alunos e vai logo sentir se vai gostar disso ou não, se quer esse curso ou não.” Sobre a importância e necessidade desta relação entre teoria e prática, Abreu-Bernardes (2009) assim se expressou:

Em *relação* aos cursos de licenciatura, entendemos ser necessário que a teoria e a prática não se apresentem separadas, mas concomitantes e articuladas; que a formação pedagógica permeie todos os eixos de formação e se integre à formação específica. A prática deve ser espaço de criação e de reflexão, não apenas *lócus* da aplicação de um conhecimento científico e pedagógico. Como elemento de formação, a prática deve aparecer desde os primeiros momentos e desenvolver-se ao longo do curso. Formação científica e pedagógica, teoria e prática devem organizar-se em torno da concepção do professor que se quer formar (p.28).

Para essa autora, a teoria e a prática não são idênticas e nem distintas e muito menos independentes uma da outra. A teoria leva o estudante a refletir sobre a realidade, para então poder transformá-la com a sua prática pedagógica.

Em consonância com o pensamento de Abreu-Bernardes (2009), P1A declara a intencionalidade de submeter o aluno ao contato com a realidade da escola desde o primeiro período, mesmo como uma forma de ele refletir se é esta a profissão que realmente deseja exercer. Neste primeiro momento do estágio, o aluno é convidado a observar a prática pedagógica de um professor mais experiente e a ajudá-lo na organização do espaço, na distribuição de materiais, servindo de apoio ao docente, interagindo com as crianças, sem extrapolar suas atribuições de aluno estagiário de primeiro período. Mesmo nessa condição, a ele é solicitado a elaborar um projeto de intervenção *“levando o aluno a refletir a partir da realidade, e em como poderia contribuir com aquele professor na sala de aula”*.

Na disciplina de Prática de Ensino, os alunos discutem o que observaram e levantam possibilidades de intervenção para ajudar a resolver as dificuldades e necessidades levantadas, por meio de um projeto que elaboram. Dessa maneira, essas ações concretizam pelo menos dois objetivos descritos no PPC do curso de Pedagogia da FACAM, relacionados à relação teoria e prática:

- Desenvolver o trabalho educativo centrado na docência, na análise e reflexão de conteúdos significativos, articulando teoria e prática;
- Possibilitar o confronto de conhecimentos teóricos com as situações vivenciadas no contexto social e escolar (FACULDADE DO MARANHÃO, 2009, p. 10 e 11).

A percepção da aluna AC1A, quanto à forma como estes objetivos são buscados pela instituição e em relação aos resultados positivos no Enade de 2008, se resume a uma expressão “*Tivemos uma boa formação*” e complementa:

[...] tivemos em todos os nossos períodos letivos bons professores, um bom conteúdo, um bom currículo que nos ajudou.[...] o preparo aconteceu mesmo a longo prazo. Eu acredito assim: para que a instituição chegasse a esse resultado, lógico que a instituição também teve momentos de dificuldades, mas a instituição sempre contou com a colaboração dos professores. Ela foi muito feliz na escolha dos professores da minha época. (AC1A, informação verbal)

Ao detalhar os componentes dessa formação – bons professores e um bom currículo – também acredita que esse resultado foi construído no decorrer de um tempo e, ao expor que a “*instituição sempre contou com a colaboração dos professores*”, o aluno AC1A sinaliza uma gestão curricular efetiva, que conseguiu mobilizar professores na busca dos objetivos traçados por todos.

Em relação à AGES, pudemos obter informações mais detalhadas sobre aspectos da gestão do currículo, por serem mais recorrentes na fala dos sujeitos entrevistados, como G1B:

O resultado dos estudantes é também o resultado do trabalho de uma boa coordenação do curso, de um acompanhamento dos professores e de um bom acolhimento dos estudantes. E nós definíamos isso como um processo [...] O aluno com dificuldade era encaminhado para um núcleo chamado de PAEBS - Programa de Acompanhamento ao Estudante de Ensino Básico e Superior. Então lá nós tínhamos muitos monitores, colegas que iam bem, tinham bolsas de estudo. Estudavam as matérias gerais e específicas como produção de texto, tinha núcleo de leitura de Rousseau e vários autores. [...] O professor coordenava esse processo, e isso para questões de ordem intelectual.

Questões de ordem emocional, nós tínhamos também o NAEC – Núcleo de apoio aos Estudantes e colaboradores, que era um grupo de atendimento psicológico [...]. Nós montamos um curso de 20h, a partir de um levantamento que fizemos das lacunas de conteúdos que os alunos possuíam, e oferecemos um curso no oitavo período com essas temáticas. [...] Não é um compromisso com a avaliação externa, é compromisso com os estudantes.[...]

Nós tínhamos um passado positivo para fortalecer este 2008. A nossa nota foi cinco em 2005. [...] Uma coisa importante foi que nós decidimos criar um ambiente favorável à avaliação, resolvemos esclarecer para eles a importância disso [...]

O professor não seria o elemento essencial, viria após o currículo.[...] Então o que sustentou foi o projeto curricular do curso. Os professores chegavam, nós reconhecíamos as suas qualidades, mas nós estávamos preocupados em formá-los para executar o projeto. Então, o projeto é muito forte, tanto o do curso de formação de professores, como do curso de Pedagogia.

Eu diria que um elemento determinante desse processo é o currículo que eles tiveram acesso.[...] Nos horários vagos deles tinha curso paralelo acontecendo. Nós temos um evento chamado SPC, Semana de Produção Científica, onde eles divulgavam para os outros colegas os seus trabalhos. Tiveram nesse momento sessões de mesa-redonda, café filosófico. [...] Além disso nós tínhamos a preocupação de semestralmente reconstruir as disciplinas, a bibliografia [...] Dessa forma, elemento central desse processo de 2008 foi o currículo do curso.[...]

Além das disciplinas normais, temos disciplinas alternativas, complementares, que são discussões transversais para os estudantes. É interprofissional. Temos cursos alternativos, atividades de formação complementar, visitas técnicas, estágios, tudo para assegurar que o estudante fosse, tivesse uma perspectiva diferenciada como profissional na análise, na leitura, na interpretação, nos estudos, na pesquisa, na percepção sobre o seu cenário de trabalho e na ação como profissional mesmo no campo de trabalho. (G1B, informação verbal)

O depoimento desse gestor destaca, em muitos aspectos, a importância de uma gestão do currículo voltada para a aprendizagem do aluno e suas necessidades. Assim, ele resume, no início de sua entrevista, o que vai descrever e detalhar a seguir: “*O resultado dos estudantes é também o resultado do trabalho de uma boa coordenação do curso, de um acompanhamento dos professores e de um bom acolhimento dos estudantes*”. Assim, descreve os programas de acolhimento ao aluno, relacionados ao acompanhamento das disciplinas, com aulas planejadas como auxílio na superação de suas fragilidades acadêmicas e menciona, também um outro programa focado no atendimento emocional do aluno, o Núcleo de Apoio aos Estudantes (NAEC). Apresenta, ainda, um trabalho realizado de forma coletiva, com reuniões para discussão acerca das dificuldades dos alunos.

Examinando as atas do colegiado de Pedagogia, destacamos uma delas, na qual consta, como um item da agenda, a preocupação com algumas carências relacionadas a alguns períodos em relação a “*conhecimentos básicos*”. Foi sugerida pelo coordenador do curso uma perspectiva diferenciada de bibliografia, para “*sanar as lacunas*” da formação dos alunos (FACULDADE AGES, 2007).

O gestor relata também um curso de 20 horas, organizado na época, dedicado ao aprofundamento de temas sugeridos pelos alunos. Sobre essas aulas, afirmou: “*Não é um compromisso com a avaliação externa, é compromisso com os estudantes*”, mas ao lermos outra ata, há um registro da “*construção da proposta para programa de estudos complementares para os estudantes que farão o Enade, 7º período*”, indicando que essas aulas de estudos mais aprofundados foram planejadas em função dos alunos que participariam do Enade. (FACULDADE AGES, 2008)

Nesta IES há um discurso oficial da gestão, compartilhado por alguns professores e alunos, de que *“a instituição não planeja ações em função do Enade”*, mas na prática não é isso que ocorre. Percebe-se que essas ações foram organizadas e levadas à prática por, pelo menos, duas razões: comprometimento com o aluno e avaliação externa, sendo que a segunda justificativa não é reconhecida pelo coordenador do curso. Mesmo diante desta crença, G1B fez referência, em seu discurso, aos resultados positivos na prova do Enade de 2005, cuja nota foi cinco. Assinala como isso teve importância para a busca de outra nota alta em 2008. Na expressão a seguir, *“Uma coisa importante foi que nós decidimos criar um ambiente favorável à avaliação, resolvemos esclarecer para eles a importância disso, para a instituição que eles fazem parte”*[...], confirma a preocupação da gestão do curso com a organização de um ambiente propício para a realização desse exame.

As ações listadas a seguir indicam uma mobilização da instituição AGES frente ao Enade: (i) a preocupação em manter a nota cinco, obtida no Enade de 2005; (ii) a decisão de preparar, os alunos, mesmo que seja emocionalmente, para participarem da prova de maneira positiva; (iii) a divulgação e o esclarecimento dessa política pública, pelo rádio; e (iv) o planejamento de uma disciplina de aprofundamento com temas selecionados pelos próprios alunos. Essas ações evidenciam uma certa tensão, provocada pelo Enade, na gestão do currículo das faculdades privadas e confirmam a importância que elas atribuem à política pública de avaliação da educação superior, mesmo que em seu discurso haja algum tipo de negação disso.

O mesmo gestor também põe em evidência um elemento determinante para o alto desempenho de seus alunos no Enade: a riqueza do currículo bem articulado, com seminários, semanas de produção científica e cursos paralelos, discutindo temas atuais e relevantes para a comunidade acadêmica. Cita a reconstrução do currículo a cada início de semestre, em um trabalho coletivo que envolvia revisão da bibliografia, de leituras paralelas e dos conteúdos das disciplinas. Nesta ocasião, avaliavam o semestre anterior e planejavam o próximo, ao construírem o Plano de Trabalho do Curso (PTC) tendo por base o PDI da instituição, elaborado para ser entregue ao MEC, e o Plano de Trabalho Institucional (PTI), elaboração anual numa versão muito semelhante ao PDI, só que com circulação interna.

O aluno AC2B confirma o pensamento de G1B, ao mencionar, entre os fatores que contribuíram para seu bom desempenho no Enade, o currículo do curso como algo determinante na busca por resultados positivos.

[...] A AGES tinha um diferencial: primeiro a construção do conhecimento era feita por nós que buscávamos. (sic) Nós éramos desafiados o tempo todo. Fazíamos estudos de caso, que para mim foi uma novidade na época [...] apresentávamos os seminários. [...]

Foi muito importante, principalmente o aspecto da faculdade em trabalhar com produções acadêmicas. Para concluir semestre, tem a produção; porque a produção requer do estudante leitura, pesquisa, então acabou construindo um espírito, um pouco de pesquisador e de bons leitores na turma.

Havia muita reclamação dos alunos com relação aos módulos. As leituras que eram cobradas. Eram muitas e como nós estudávamos no calendário alternativo, sexta o dia todo, sábado o dia todo e domingo quinzenal e muitos colegas trabalhavam a semana toda, geralmente todos eram professores, gestores e tal. Então a gente tinha essa sobrecarga de leitura, mas acredito que não era nada que se organizasse o tempo, dava conta sim.

E foi ampliando a questão do conhecimento dos estudantes, principalmente na questão teórica. Na época tinha introduções acadêmicas. Solicitavam produção conjunta, mas (sic) sempre tinha produção. (AC1B, informação verbal)

AC1B descreve uma metodologia em que ele é o agente de sua aprendizagem, num contexto de muitos desafios para o pensar, além da participação em seminários. Percebe-se uma valorização do currículo na direção da autonomia intelectual e da produção individual e coletiva, o que, em sua opinião, o levou a muitas leituras e pesquisas. Reconhece que esta exigência do curso foi importante na definição de um perfil mais próximo ao de pesquisador e de leitores assíduos. Esse aluno menciona a reclamação de parte da turma em relação à quantidade de leituras, por trabalharem a semana toda e frequentarem o calendário alternativo⁵⁴. Por outro lado, reconhece que tinham uma “*sobrecarga de leitura*”, mas “*não era nada que se organizasse o tempo, dava conta sim*”.

Nessa instituição também foi percebido, pelos dados coletados, que os alunos participavam da construção do PTC a cada ano. G1B descreve a articulação entre os documentos guias da instituição e do curso e sua construção da seguinte maneira:

[...] Então nós pegamos as diretrizes que são definidas no PDI e utilizamos como referência para os colegiados [construírem o PTC] e nós pensamos no que cada colegiado, cada curso pode trazer como contribuição para que o desenvolvimento da instituição e da região aconteça.

[...] O PTC é o documento que no decorrer do curso se constrói a todo momento. [...] Nós temos um núcleo dos estudantes representantes de cada curso, que se reúne [...] com o diretor ou vice-diretor, ou com o coordenador pedagógico, onde eles divulgam os resultados e as demandas de cada curso e

⁵⁴ No Calendário Alternativo os alunos frequentavam aulas na sexta, sábado e domingo, durante todo o dia, até completarem o mesmo número de aulas do calendário normal.

depois há uma reunião com os coordenadores para que isso seja divulgado, discutido e efetivado como política de cada curso. (G1B, informação verbal)

O relato de G1B destaca o professor como elemento secundário no processo de construção desses resultados positivos do Enade, ressaltando mais uma vez o currículo e sua gestão como os fatores principais. Para ele, a preocupação ao receberem um professor na instituição era formá-lo para executar a proposta pedagógica do curso, por meio do programa de formação continuada da instituição.

Na visão desse gestor, as disciplinas complementares e alternativas, somadas aos estágios e visitas técnicas, fornecem oportunidades para discussões transversais, enriquecendo a formação profissional do aluno. Para ele, as aulas e atividades complementares e cursos alternativos, bem como as semanas pedagógicas e científicas, oportunizaram aos alunos a possibilidade de ampliar a capacidade de perceber questões e situações relacionadas ao seu campo de trabalho e atuação profissional. Nesta instituição essas atividades foram oferecidas de forma intencional, no enriquecimento do currículo, para além das disciplinas obrigatórias. A crença era de que quanto mais oportunidades de reflexões e interações possibilitassem aos alunos, mais preparados estariam para o exercício de sua profissão.

G1B termina seu depoimento descrevendo a construção dos documentos oficiais da instituição e do curso de forma participativa, desde as reuniões de caráter geral, com a presença do diretor, até as setoriais. O referido gestor também destaca a importância dessas reuniões para a coesão do grupo e a clareza da missão da instituição, envolvendo gestores, professores, funcionários e alunos e a forma como todos tomam conhecimento do que definido nas reuniões setoriais.

Pela descrição desse gestor, o nível de participação dos sujeitos da AGES é de co-gestão, de acordo com a classificação de Bodernave (1983). Neste nível de participação, a liderança é exercida em conjunto: colegiado e diretoria. As decisões são tomadas em conjunto, ao mesmo tempo que o processo de auto avaliação também é realizado de forma semestral. Acerca desse nível de participação, o professor (P1B) da mesma instituição, em seu relato, confirma algumas características:

Nós também somos submetidos a uma autoavaliação, como é que nos enxergamos [...] Essa autoavaliação é feita ao término de cada semestre. [...] ela é uma reunião de sondagem e de análise do processo e ela já anuncia o que a gente vai estar colocando como plataforma de trabalho para o semestre posterior. [...] O diretor faz questão de estar presente com todo o professorado, de todos os colegiados. Depois é que nós temos a reunião em particular. [...] O PDI é construído coletivamente. [...] Há uma interação entre os mecanismos que se

farão presentes no PDI, para que o corpo docente possa estar usando de uma mesma linguagem e que não fuja das regras daquilo que é institucional, daquilo que é acordado. Temos livre acesso a estes documentos, que estão na secretaria. (P1B, informação verbal)

Quando P1B menciona que o PDI é construído coletivamente e tudo que decidem é acordado com a presença de todos os professores e do diretor da instituição, como forma de falarem a mesma linguagem, nos fornece subsídios para sinalizarmos que o nível de participação da comunidade acadêmica dessa instituição é de co-gestão, conforme observado anteriormente.

Ao mesmo tempo, essa dinâmica desenvolvida pela instituição, de construção coletiva e de ampla participação dos sujeitos envolvidos, torna-se contraditória com a maneira como os documentos são disponibilizados para o próprio grupo de professores. O acesso a eles é restrito, sendo permitida a consulta apenas na secretaria, sem possibilidade de cada um ter sua própria cópia. Como entender que em um ambiente de participação e democracia, o produto final de uma construção em conjunto não esteja acessível aos próprios autores?

Outro depoimento confirma a visão de P1B já analisada, visto que P2B também delega ao modelo de gestão participativa os bons resultados no Enade:

[...] a própria gestão da instituição, essa gestão mais participativa [...] um ponto forte da instituição é o diálogo [...] constante dos princípios da instituição, do que ela acredita, da filosofia da instituição, da visão também, de cada um dos cursos. Claro, que com suas especificidades, pois nós vamos ter profissionais vindos de outras realidades, trazendo outras visões, contribuindo.

[...] Há um envolvimento inclusive dos estudantes de pedagogia com os trabalhos ou com os eventos do seu colegiado, que são os eventos maiores dentro da instituição. [...]

Algumas avaliações do Enade foram objeto de avaliação de discussão entre os professores, mas sempre visualizando essa relação: o que pensa a instituição e o que faz em alguns momentos, até discordando. Não é porque o Enade faz assim, a gente vai fazer. Porque a gente não acredita, que exista aquela formação especificamente para isso. A gente coleta como parâmetro, vamos dizer.

Eu me lembro que a gente sentou algumas vezes enquanto professores, para rever assim quais são as competências do Enade e até que ponto a AGES está em consonância com essas competências. Então, eu lembro um dos momentos que a gente ficou um tanto quanto tranquilos, quando a gente percebeu que não estava distante e, a partir disso, ficou mais ou menos combinado com a coordenação o que poderia estar estimulando os estudantes a estarem pesquisando mais e poder estar fomentando mais na direção de um trabalho mais específico, [...] mas a instituição se preparou. Nós tivemos algumas semanas, semanas de filosofias que tem até hoje, de estudos da psicologia, áreas que colaboraram com a formação (P2B, informação verbal).

O professor P2B descreve a gestão participativa propiciando oportunidades de discussão e reflexão da filosofia e dos princípios da instituição aos diferentes profissionais relacionados aos variados cursos. Em sua fala, *“Eu vejo uma relação significativa e de muita qualidade entre o que pensa e o que faz o colegiado e o que pensa e o que faz a instituição”*, evidenciam-se autonomia, liberdade de expressão e qualidade nas discussões. A organização dos espaços da instituição promove a integração entre os cursos, tendo uma única sala para todos os professores. O prédio de aulas possui todos os cursos integrados, podendo encontrar uma sala de aula do curso de Direito ao lado do de Pedagogia, Ciências Contábeis e assim por diante. Propiciam oportunidades a alunos de vários cursos fazerem juntos disciplinas de caráter mais geral. Percebe-se que há uma constante preocupação da gestão da instituição e dos cursos em favorecer o diálogo entre todos.

A gestão do currículo da AGES também se mobilizou na organização de estratégias específicas direcionadas ao melhor conhecimento a respeito do instrumento Enade, ao analisar as provas anteriores e rever competências cobradas por esse exame. O professor P2B faz questão de relatar que olhava para as provas do Enade com discordância e crítica e, como verificado também no caso do gestor G1B, ao mesmo tempo nega ações específicas voltadas para o Enade: *“então não existe aquela formação especificamente para isso”*. De forma contraditória, essa fala ocorre ao mesmo tempo que descreve o que ele mesmo nega.

P2B sinaliza a legitimidade adquirida pelo Enade nas instituições privadas, diante do fato de chegarem a fazer uma análise comparativa das competências cobradas pelo Exame e as que desenvolviam no decorrer do curso. Dessa forma, ficaram tranquilos, pois estavam de acordo com o parâmetro Enade. Mesmo assim, tomaram algumas providências de aperfeiçoamento do trabalho, mobilizando mais os alunos para a pesquisa e planejando semanas especiais e estudos em psicologia, como forma de enriquecimento do currículo. Essas ideias contraditórias são recorrentes em vários depoimentos de professores e gestores da AGES. Principalmente, ao mesmo tempo que negam ações de preparo para o Enade, relatam outras ações cuja finalidade era um melhor desempenho na avaliação em questão.

Nesse contexto, é importante apresentar o depoimento do único professor que não se encontra mais vinculado à instituição. Seria sua percepção semelhante àquela dos que estão na instituição?

[...] outro aspecto fundamental foram os encontros pedagógicos que ocorriam assim com frequência para se discutir a proposta da instituição, a cada quinzena ou a cada mês.

Podemos dizer também que foi o espírito de participação da comunidade estudantil, dos professores na tomada de decisões. [...] os profissionais buscam também construir propostas, opinar acerca do que a instituição pode ou não melhorar. Então, acredito que os esforços do diretor, proprietário da instituição, como também as ações conjuntas dos profissionais é que fazem realmente a faculdade ter essa proposta sólida hoje.

A AGES a cada semestre busca ressignificar, todas as propostas que são desenvolvidas num semestre. Então semestralmente os alunos são submetidos a alguns critérios de avaliação. São propostos alguns materiais para que eles possam analisar. A faculdade enquanto [como] instituição como um todo, avalia os profissionais de cada área. Então, acredito que um outro olhar que o diretor da instituição vinha construindo, de justamente ouvir os alunos de maneira geral sobre a proposta que vem sendo desenvolvida a cada semestre. [...]

Como a instituição vem sendo avaliada a cada semestre, pelos alunos, e todos esses instrumentos avaliativos empregados são fundamentais para que no semestre seguinte a instituição possa ressignificar aquelas propostas não funcionaram plenamente e melhorar aquelas que funcionaram bem [...]

A instituição inova praticamente a cada semestre [...] Se não a cada semestre, a cada ano novas propostas surgem, e um dos aspectos que vem ficando mais sólido é a proposta de leitura. (P3B, informação verbal)

Mesmo não fazendo mais parte do quadro docente da instituição, P3B destaca e valoriza os encontros frequentes e sistemáticos das reuniões pedagógicas. Menciona também a reunião de avaliação e planejamento que realizam a cada final de semestre para serem planejadas as ações e possíveis mudanças para o novo semestre. Essa reunião de planejamento está registrada no PDI da instituição no item 12.1, onde se lê:

A organização do trabalho acadêmico, semestralmente definido por meio do Calendário Acadêmico, Projetos de Curso, Contratos Didáticos, Plano de Trabalho Institucional (PTI), Plano de Trabalho Institucional (PTC), Plano de Trabalho dos Colegiados (PTC) obedecem às instruções normativas no que se refere aos 200 (duzentos) dias letivos de Trabalho Acadêmico e hora aula de 60 minutos, com reflexos na carga total do curso. (FACULDADE AGES, 2010b, p. 12)

A análise documental permitiu observar que as reuniões de planejamento do PTI, citadas pelos professores, estão registradas no PDI e ocorrem semestralmente, envolvendo toda a comunidade, sendo que o professor P3B acredita que *“o espírito de participação da comunidade estudantil, dos professores na tomada de decisões também foi fundamental”* para o alto desempenho dos alunos no Enade. Sua expressão *“um outro olhar que o diretor da instituição vinha construindo, de justamente ouvir os alunos de maneira geral sobre a proposta que vem sendo desenvolvida a cada semestre é algo que está sendo construído”*

sinaliza que, além da participação do aluno na autoavaliação da instituição, esta passou a envolvê-lo também na construção do PTI.

Ao pesquisar seis universidades, Souza (2009) indica que a experiência observada revelou que o Enade demonstrou uma faceta emancipatória relacionada à divulgação dos resultados: “a mobilização discente em torno dos problemas apresentados no curso e a necessidade que se impôs a docentes e gestores de considerar sua inclusão no processo de reflexão” (p. 261). O autor percebeu o ranqueamento que se estabelece a partir dos resultados, bem como a mobilização de alunos que passam a fazer parte de reuniões de discussão sobre o currículo, uma vez que antes só havia gestores e professores. Acerca deste fenômeno, o mesmo pesquisador assevera:

Tal publicidade ganha caráter emancipador quando serve para incluir grupos marginalizados nos processos de decisão sobre temas que lhes digam respeito. Ao possibilitar a esses grupos acesso a informações antes controladas socialmente, outorga-se-lhes o poder de conhecer e intervir nos processos, o que certamente emancipa-os de uma dominação que lhes era imposta socialmente (p. 262).

Esse envolvimento da comunidade acadêmica na elaboração e avaliação do planejamento revela um dos aspectos que caracterizam uma avaliação emancipatória, e pareceu-nos que esta participação mais efetiva dos alunos da faculdade Ages nas reuniões do colegiado, dava força a eles na cobrança por melhores condições de ensino, inclusive reivindicando bons profissionais, conforme relato de AC1B:

O fator mais importante, na minha avaliação, foi justamente a preocupação que a nossa turma tinha em ter um quadro de bons professores [...] Por ser uma turma formada na sua maioria por professores efetivos, alguns deles já contratados em vários municípios, nós tínhamos uma preocupação central em estarmos cobrando da instituição essas questões: professores comprometidos. [...] acho que esse nosso comprometimento e a nossa participação efetiva no mundo acadêmico, acabaram [sic] chegando a este resultado.

A semana de produção científica, [...] prevista pelo currículo, a gente participava e havia muita discussão. [...] O curso não tinha ações para preparar os alunos para o Enade. Conversando com o coordenador do curso, solicitamos dele um curso de formação voltado para alguma disciplina que porventura a gente entendeu que no percurso normal do semestre ficou faltando alguma coisa. [...], reuniram a turma e discutiram PPC, e no decorrer do semestre também. Geralmente no início ou no final do semestre tinha uma reunião para discutir o que não foi legal, o que poderia ser mexido na proposta, para estar adequando [...]. (AC1B, informação verbal)

Na opinião desse aluno, a posição assumida pela turma em cobrar bons professores deriva do fato de já estarem no mercado de trabalho, de serem comprometidos com a aprendizagem e participantes do processo de gestão do curso. Também nega, como o coordenador do curso, estratégias de preparo do aluno para o Enade, mas confirma as aulas de aprofundamento solicitadas pela sua turma.

O depoimento apresentado a seguir, expresso por um professor, confirma e amplia o que os esses dois alunos mencionaram, reforçando a metodologia adotada em sala de aula e as pesquisas de campo que remetiam o aluno para a realidade presente.

Eu penso que primeiramente foi a metodologia, pensar a aula, o princípio da aula, eu penso que isso é decisivo, porque na aula a gente faz sujeitos e se faz sujeito também. Então, é como eu disse lá no início, um dos nossos ideais é formar um sujeito pensante, um sujeito humano um sujeito autônomo e se a aula não propiciar isso, não acontece. Processo metodológico que não parte só do professor e a gente entende que ele é interativo envolvendo o professor, o estudante e o currículo. Então eu diria que é a metodologia que vai agregar isso tudo. [...] o fato da sua disciplina não estar isolada das demais disciplinas, esse projeto integrado - esse diálogo que era sempre permitido entre professores e entre disciplinas-, acho que isso também foram outros fatores importantes. Eu diria que esses são os básicos [...]

Os estudantes de pedagogia fazem muito trabalho de campo, que são as visitas, que são as pesquisas, então tudo isso é refletido na avaliação. [...] nós valorizamos em sala de aula o debate, a discussão, a relação com a realidade, principalmente nas disciplinas que eu trabalhei. Eles tinham que fazer mapeamento da realidade, eles tinham que fazer iniciação à pesquisa. Então tudo isso gerava mobilização do sujeito para o conhecimento, que alguns chamam de metodologia da problematização. E então o sujeito é levado a pensar, então mesmo que a gente tenha as nossas limitações, que a gente sempre tem uma ou outra, mas em geral o trabalho era voltado para que o sujeito formasse seu próprio pensamento. É o aprender a pensar. Então eu vejo que a essência do Enade caminha para essa avaliação, esse desejo que os estudantes aprendam a pensar de forma autônoma. (P2B, informação verbal)

Quando P2B destaca que o modelo de aula adotado no curso tem relação com os resultados obtidos, está se referindo à estrutura de aula proposta pelo Arco de Maguerez. Esse tipo de aula favorece a interdisciplinaridade, o diálogo e a relação da teoria com a realidade observada e percebida e isso é fundamental para o “processo de humanização” diante da diversidade cultural e dos desejos e aspirações dos alunos (FAZENDA, 2003). Ao mencionar o trabalho de campo e as visitas, sugere que eram alguns dos pontos de partida para o início de um problema buscado a partir da realidade.

A forma como o curso de Pedagogia ofertado pela AGES relaciona a articulação teoria e prática, a problematização e a pesquisa é descrita no seu PDI nos seguintes termos:

As atividades pedagógicas desenvolvidas ao longo do curso devem partir do diagnóstico e análise dos problemas levantados no cotidiano das escolas e/ou outras instituições, onde possam ser desenvolvidos/avaliados/reavaliados vários conceitos, habilidades e atitudes - considerando que a formação profissional não deve se desvincular da pesquisa. A reflexão da realidade observada gera problematizações e projetos de pesquisa entendidos como formas de iniciação à pesquisa educacional e projetos pedagógicos de estágio (FACULDADE AGES, 2010b, p. 11).

No referido curso, a problematização que se iniciava a partir da reflexão sobre a realidade, podendo incluir, entre outros, os estudos de campo, o próprio contexto onde realizavam os estágios e a prática pedagógica dos alunos já no exercício da profissão. A resolução destes problemas levava os alunos à pesquisa, à leitura e à produção de textos, numa dinâmica interdisciplinar. Sobre a relação da teoria com a realidade, Silva (2011) escreveu:

[...] é a teoria que possibilita, de modo indissociável, o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação. No entanto, para produzir tal transformação não é suficiente a atividade teórica; é preciso atuar praticamente sobre a realidade. A prática, porém, não se basta a si mesma; se isto acontece, fica situada passivamente numa atitude acrítica em relação a ela mesma e perde sua capacidade transformadora (p. 22-23).

Nem a teoria, nem a prática podem estar dissociadas, ainda mais quando se refere à formação inicial do professor, pois a primeira lhe permite conhecer a realidade e a segunda, “iluminada” (ABREU-BERNARDES, 2011, p. 119) pela teoria, nos permite transformar a realidade.

Prosseguindo com as análises das entrevistas, para além dos aspectos metodológicos citados anteriormente, se percebe também no depoimento do aluno AC2B alusão aos aspectos motivacionais relacionados a sua participação na prova do Enade. Também chama atenção para o tipo de relacionamento existente entre instituição, professores e alunos. Sobre isso assim se expressou:

[...] outra ação também da faculdade é que, na véspera do Enade, havia um momento de descontração, não podíamos pegar em um livro e íamos participar de atividades mais recreativas, culturais, para poder “desestressar”. Todo esse apoio que a faculdade me deu fez com que na hora da prova eu estivesse bem mais tranquila. Fomos a um hotel-fazenda e lá tivemos aula de dança, momento cultural de apresentações. Isso deixou a gente unido. [...]

O PPC foi apresentado no primeiro dia de aula [...] a AGES sempre ouvia o aluno, a gente dava sugestão, criticava. O contato com os professores, coordenador

e com o diretor foi como uma família muito próxima, onde a voz do aluno é importante. Esse período que eu passei lá foi o que eu pude perceber. Nós tínhamos o conhecimento de tudo, das ementas, das disciplinas, na participação do Diretório Acadêmico, inclusive foi criado na época que eu estava no curso e a iniciativa foi do coordenador. (AC2B, informação verbal)

Esse aluno ressaltou a importância de ações de descontração e relaxamento promovidas pela instituição na véspera da prova, e entende isso como um apoio que a faculdade lhe proporcionou como forma de relaxamento, considerando essa uma iniciativa positiva na manutenção de sua tranquilidade na realização da prova. Nessa fala se percebe a força que tem o Enade na mobilização de ações promovidas pelas instituições privadas, até mesmo extra curriculares, em busca de melhores resultados!

Esse aluno também valorizou em seu discurso a interação estabelecida entre a instituição e os alunos, pois suas críticas e sugestões eram sempre consideradas. AC2B comparou a relação que teve na época com os professores, coordenador e diretor como se fosse a de uma família, pelo grau de proximidade e a importância que lhe atribuíam.

Chikering e Gamson (1991), em pesquisas realizadas acerca de boas práticas de ensino e aprendizagem desenvolvidas em faculdades e universidades americanas, formularam os “*sete princípios para a boa prática na educação superior*” (tradução livre). O primeiro princípio afirma que o professor que valoriza o contato com o aluno para além da sala de aula obtém alunos mais motivados e comprometidos com o seu desenvolvimento pessoal. Esses professores compartilham suas experiências passadas, conversam sobre a carreira profissional de seus alunos e muitas vezes são considerados conselheiros dos alunos. Percebe-se, pela fala do referido aluno, que na AGES havia uma relação de proximidade com o professor semelhante à destacada pela pesquisa. Essa relação parecia que se consolidava, porque esses alunos eram ouvidos, podiam dar sugestões e também criticar. Além disso, tinham conhecimento de aspectos mais específicos do curso, como por exemplo a ementa das disciplinas, e podiam ser ouvidos, por meio do Diretório Acadêmico: “*Nós tínhamos o conhecimento de tudo, das ementas, das disciplinas, e participávamos do Diretório Acadêmico*”, o que retrata uma gestão curricular que valorizava o aluno e o envolvia em todo o processo.

Além da valorização do discente pelos professores e pela instituição, foi bastante recorrente a menção aos bons professores, por parte dos alunos entrevistados. AC1A, da FACAM, destaca a boa formação que teve, apontando o corpo docente como sendo um dos responsáveis por isso:

Porque nós tivemos uma boa formação. Nosso curso de graduação aqui da FACAM, foi a primeira turma de Pedagogia. Tivemos em todos os nossos períodos letivos bons professores, um bom conteúdo, um bom currículo que nos ajudou bastante. O nosso curso foi muito bom, muito bom. [...]

A Instituição se preocupou com as avaliações estarem no modelo do Enade e também sempre reforçando os conteúdos. Porque nós iríamos fazer o Enade, deveríamos estar bem preparados e tivemos, assim, alguns momentos para poder nos prepararmos melhor para essa prova. Muito pouco, mas tivemos. Mas não foi determinante, pois o preparo aconteceu mesmo a longo prazo. Só para aquela finalidade, ele ajudou, ele melhorou, porque se existiam dúvidas lá na formação, dentro do curso, elas foram tiradas ou diminuídas na preparação, mas não que ele tenha sido um fator determinante: ele contribuiu. (AC1A, informação verbal)

Esse aluno expressa o reconhecimento pela qualidade de sua formação, destacando o bom nível dos professores e o currículo do curso, bem como os conteúdos abordados. AC1A descreve também a preocupação da instituição em elaborar provas “*no modelo do Enade*” e relembra as aulas de revisão que tiveram, ao mesmo tempo que reconhece que o fator determinante para o resultado positivo no Enade foi o trabalho realizado ao longo do curso.

O segundo aluno (AC2A) também valoriza o quadro de professores que teve e o empenho da turma:

Com certeza, foi o quadro de professores. Na época que começamos na FACAM o quadro de professores era excelente. [...] Também o empenho da turma, na época em que nós fizemos a prova. A turma era pequena, nós éramos muito comprometidas com o curso, com a educação. [...]

A Instituição oferecia aulas extras e um simulado antes da prova, e diante disto nossas notas foram excelentes no simulado, e aí eu acho que isso também contribuiu para o Enade. Antes não éramos avaliados pelo sistema de provas rigorosas, com toda essa estrutura como estou te dizendo. Nós éramos avaliados, fazíamos um teste ou outro, os trabalhos que nós apresentávamos.

Eu fui fazer a prova do Enade pelo compromisso que eu tenho com a proposta pedagógica do curso que foi explicada para a gente quando entramos na faculdade [...]. (AC2A, informação verbal)

As referências ao quadro de professores como razão para o alto desempenho no Enade estão mais presentes nos relatos dos alunos e professores da FACAM do que nos relatos referentes à AGES. Nesse depoimento há também referência às “aulas preparatórias” para o Enade que, na opinião do aluno, contribuíram para os resultados obtidos. Destaca o motivo de ter participado da prova do Enade como um compromisso com a proposta pedagógica do curso, que lhe foi explicada quando entrou na faculdade.

O depoimento a seguir, de um professor da AGES, destaca pelo menos dois elementos determinantes para os resultados positivos no Enade que não apareceram de forma tão contundente e específica no discurso dos entrevistados da FACAM:

[...] a primeira delas é o método, [se referindo às razões que contribuíram para o desempenho positivo no Enade] a proposta pedagógica da instituição. [...] o ato de se preocupar com o que a gente lê, escreve, independente da sua formação, isso para mim é fundamental. [...] Escrever, escrever e produzir, pensar a sua prática, aprender a partir da observação da realidade, se confrontar, refletir a sua prática. Isso vai dando a ele formação acadêmica, formação profissional e formação humana e formação para responder o Enade, colocando assim um outro instrumento.

E o segundo ponto para mim é a gestão participativa da instituição. Acho que o ato de todo mundo saber e dialogar acerca de tudo dá uma dinâmica institucional. O estudante tem parte no processo, ele se sente participante [...].

Porque vejo que a metodologia é mais forte em relação aos resultados do que o professor? Pela própria ideia de gestão. [...] Acima de todos nós está a proposta, o método. E é claro todos sabem o que tem que ser seguido, então muitas vezes não aparece a palavra professor, porque é certo que a gente também trabalha o professor. Na hora que ele chega, se não entende muito de educação, se ele é um bacharel, por exemplo, e mesmo o pedagogo que não tenha uma formação compatível, vamos estudar, vamos ver juntos. Você tem um ano e meio para se adaptar. Enquanto um está chegando e aprendendo, o outro já está bem. A proposta de um vai compensando o outro e o aluno vai ficar bem. (P4B, informação verbal)

A percepção de P4B é de que os resultados de desempenho positivo dos alunos no Enade se deve mais à metodologia do que ao professor em si, pelo próprio modelo de gestão. O sentido que quis dar à palavra gestão envolve participação, interação, cooperação, troca e interdisciplinaridade. Em sua opinião, o método está tão bem definido e claro para todos que, mesmo que haja algum professor inexperiente com alguma fragilidade, as competências do corpo docente que são diferenciadas vão se complementando nas interações e aprendizagens com o grupo.

Em uma análise mais apurada, este discurso sinaliza uma visão interdisciplinar que, segundo Machado (2000), do ponto de vista epistemológico é “uma forma de organização do trabalho escolar que se baseia na busca de uma visão sintética, de uma reconstrução da unidade perdida, da interação e da complementaridade nas ações envolvendo diferentes disciplinas” (p. 116-117). Uma atitude de reciprocidade que envolve troca e diálogo, em que se abre a possibilidade de um aprender com o outro, no reconhecimento da limitação da especialidade. Essa é uma atitude interdisciplinar que, de acordo com Fazenda (2001), está incluída nos cinco princípios que deveriam subsidiar uma prática docente interdisciplinar:

“humildade, coerência, espera, respeito e desapego” (p. 11), percebidos no apoio do professor experiente ao inexperiente, na compreensão de que a experiência de um complementa a do outro e também na integração entre os saberes de várias disciplinas na resolução de um determinado problema.

Conforme P4B, a gestão participativa foi o segundo aspecto responsável pelo alto desempenho dos alunos, ao mencionar que todos dialogam e “*sabem de tudo*” que está acontecendo na instituição, fazendo destaque especial à participação dos alunos na dinâmica da instituição.

Em pronunciamento publicado por Reis (2011), por ocasião do discurso do professor José Wilson dos Santos, diretor e mantenedor da Faculdade AGES, no “12º Fórum Nacional: Ensino Superior Particular Brasileiro”, Santos menciona que atribui o sucesso da IES ao “sentimento de pertencimento” que o projeto tem para gestores, professores, alunos e comunidade em geral. No referido discurso há menção ao fato de que “*o projeto da AGES está focado na pessoas: estudantes, professores e colaboradores* (p. 81).

A respeito da participação dos alunos no processo de autoavaliação da instituição podemos citar o estudo de Martins et al. (2011). Eles pesquisaram as relações entre gestão participativa e qualidade⁵⁵ em um curso de Administração de uma das universidades privadas do Rio de Janeiro. Uma das conclusões a que chegaram foi de que a participação dos alunos nos processos de avaliação

[...] favoreceu a qualidade do ensino ao promover o comprometimento de toda a comunidade com o processo de avaliação, ao reforçar o sentimento de pertencimento em relação ao objetivo organizacional e lograr êxito na obtenção dos padrões de qualidade estabelecidos pela legislação em vigor.(p.1).

Quando os sujeitos participam na tomada de decisões e se envolvem com a avaliação institucional há maior engajamento, por se sentirem parte do processo. São envolvidos pelo sentimento de pertencimento que os mobiliza na direção da defesa dos interesses da instituição, que também são seus.

Nas duas instituições, FACAM e AGES, percebeu-se que os alunos, de alguma forma, estão comprometidos com os resultados da avaliação de seu curso. Na AGES, pelos dados coletados entre gestores, professores e alunos, há indícios de que a participação desses

⁵⁵A instituição pesquisada, Universidade de Magé – RJ, define como um dos indicadores de qualidade: “Ser bem-sucedido nas avaliações de conformidade exigidas pelo MEC” (MARTINS et al, 2011, p. 3).

atores é mais sistematizada e intencional, dentro de uma proposta de gestão participativa descrita anteriormente.

No entanto, se por um lado os depoimentos dos alunos, professores e gestores da FACAM não evidenciam um modelo de gestão participativa, nem mesmo envolvimento dos alunos nas decisões e avaliação do curso, por outro lado se percebe uma boa interação entre alunos e professores, possibilitando até a superação de algumas dificuldades de relacionamento enfrentadas com coordenadora de curso da época. Para AC1A a instituição sempre estava disposta a ouvir as reivindicações e apoiar os alunos quando isso era justo. O envolvimento e comprometimento dos alunos AC1A e AC2A com sua instituição, refletido na forma como participaram da prova do Enade, foram expressos por meio das seguintes palavras:

A FACAM está na minha pele, no meu sangue, é uma paixão muito grande que eu tenho por minha instituição, e eu queria fazer a prova para contribuir com minha instituição. Estar lá para dizer que a FACAM é uma boa instituição.

Nós tivemos o primeiro período e o segundo com uma coordenação, o terceiro, quarto e quinto com outra, não lembro bem a data, e nós tivemos o problema com a coordenação da metade do curso até o final. Isso não prejudicou os resultados do Enade, pois acho que a gente tinha muita maturidade para separar as coisas. [...] A turma diminuiu muito e foi feita junção com o noturno. Alguns colegas saíram da instituição, não resistiram aos entraves. [faz referência à mudança de local e descontentamento do grupo em relação a isto]. Concluímos o curso com 16 ou 17 alunas. [...] Ainda estamos esperando pelo nosso diploma. [...] tivemos muita dificuldade, nós não tínhamos espaço. A nossa biblioteca... ainda o acervo era pequeno, a estrutura física também [...]. O PPC não foi discutido com a gente [...] (AC1A, informação verbal) .

Eu fui fazer a prova do Enade pelo compromisso que eu tenho com a proposta pedagógica do curso, que foi explicada para a gente quando entramos na faculdade. (AC2A, informação verbal)

A proximidade e o acolhimento dos professores e gestor parece ter sido um fator de motivação muito importante para que os alunos se empenhassem em sua carreira estudantil a ponto de superar as dificuldades de adaptação na educação superior. As falas dos alunos em relação à instituição, cursos e profissionais expressam carinho, paixão, relações de família, gratidão e respeito.

O depoimento de AC1B, ao mesmo tempo que revela consideração e amor pela instituição, faz críticas relacionadas à coordenação do curso da época e ao fato de não terem ainda o diploma em mãos em razão do curso todavia não ter sido reconhecido. Também critica o fato de não terem conhecimento do PPC e do pouco espaço e livros na biblioteca.

Essas observações sinalizam de alguma forma que a percepção desse aluno, apesar de apaixonado pela instituição, ainda contempla algumas críticas de alguns aspectos frágeis referente à IES.

Outro aspecto da gestão do currículo, percebida mais na AGES que na FACAM, foi a preocupação em se ter muitas reuniões para a construção dos documentos oficiais como o PDI, PTI e o PPC. Por meio desses encontros se buscava maior coesão do grupo e afinamento das ideias e ações. Como exemplo de clareza de propósitos, G1A afirma que se fosse perguntado a qualquer trabalhador da instituição: *“Qual é a missão da faculdade? Todos irão dizer semelhante coisa que é assim: promover o desenvolvimento da região, a formação de bons profissionais, que faz com que o nível de qualidade de vida das pessoas seja modificado para melhor”*.

Conforme já mencionamos, o discurso de uma gestão participativa é mais recorrente nas falas dos sujeitos entrevistados da AGES, sendo que na FACAM não se percebe sistematização deste processo apesar de estar registrado no PDI desta última que *“A gestão democrática deve ser buscada como superação da prática autoritária, como forma de participação dos diversos segmentos nas decisões/ações administrativas e pedagógicas desenvolvidas no Curso”* (FACAM, 2008, p. 32). Na análise dos discursos dessa instituição e dos sentidos atribuídos pelos seus sujeitos destacamos citações de gestores ao se referirem aos resultados positivos no Enade como consequência de um trabalho resultante de união e coesão do grupo, todavia não há referência que nos sinalize que a gestão é participativa.

Também é importante considerar o aspecto da gestão do currículo voltada para as demandas surgidas em resposta às políticas públicas de avaliação da educação superior. Na análise destas falas foi percebido um movimento, em princípio mais declarado e forte na FACAM e menos pontual e de certa forma negado na AGES, no sentido de conduzir a gestão curricular para a busca de resultados positivos no desempenho dos alunos no Enade.

Na FACAM, de forma mais intensa que na AGES, foram organizadas estratégias de adaptação da matriz curricular e de aperfeiçoamento dos instrumentos de avaliação, com capacitações específicas para a elaboração de itens de provas semelhantes aos do Enade. Também organizaram reuniões para discutir temas relacionados ao exame e como ajudar os alunos nas dificuldades detectadas. Houve aulas de nivelamento por determinado tempo, aulas extras de revisão para todos que fariam o Enade e simulados.

Esta instituição assume e declara a interferência do Enade na sua gestão curricular de forma mais aberta que a AGES, chegando a organizar ações específicas de treino para a prova, o que é preocupante. Diante disto, questionamos: até que ponto os resultados obtidos

pelos alunos neste contexto refletem aprendizados reais ou a reprodução de modelos e padrões de provas semelhantes aos do Enade?

Na FACAM, os dois gestores entrevistados e um professor (P1A) assumem que muitas ações foram organizadas, tendo em vista a busca por melhores resultados no Enade. P1A assim expressa sua percepção acerca da força do Enade na mobilização da instituição:

O Enade força a instituição a olhar mais para dentro de si. É uma força externa que vem fazer com que a instituição se preocupe sistematicamente em rever alguns aspectos para que essa avaliação apontou e que ela não esteve bem, principalmente nos aspectos pedagógicos. Eu digo isso, porque o Enade fez a FACAM se movimentar. (P1A, informação verbal)

Este depoimento revela a legitimidade adquirida pelo Enade e seu poder de levar a gestão administrativa e pedagógica a buscar alternativas para o alcance de melhores resultados nas avaliações externas, notadamente presente na FACAM, o que também é confirmado pelo depoimento do aluno AC1A ao declarar que a

[...] a instituição se preocupou com as avaliações estarem no modelo do Enade e também sempre reforçando. Porque que nós iríamos fazer o Enade, nós deveríamos estar bem preparados e tivemos, assim, alguns momentos para poder nos prepararmos melhor para essa prova. (AC1A, informação verbal)

Detectamos nas entrevistas que realizamos alguns elementos da gestão do currículo da FACAM, na percepção dos sujeitos entrevistados, que contribuíram para o alto desempenho de seus alunos no Enade. Em primeiro lugar, podemos mencionar a coesão e o comprometimento do grupo de gestores, professores e alunos. Associado a isso, acrescentamos: alunos interessados em aprender e professores comprometidos, com experiência em docência e gestão em quase todos os níveis. A respeito disso, apresentamos a fala de P2A, confirmando essa percepção:

Outro aspecto importante para a aprendizagem se concretizar diz respeito ao aluno acreditar que é possível aprender e, por outro lado, o professor também ter essa crença e mediar a estimulação para o desenvolvimento do potencial de aprendizagem. O professor tem que acreditar que o outro é capaz de aprender e investir na aprendizagem do seu aluno, de acordo com a necessidade dele. Mas, via de regra, o olhar da maioria dos professores é pessimista e desiste desses alunos.

Nessa perspectiva, procuro trabalhar com base na crença do potencial de aprendizagem do outro e discuto essa questão na sala de aula. Eu acredito também que todos os professores trabalham nessa perspectiva de acreditar,

de investir no potencial de aprendizagem do aluno. Uma prova disso foi esse resultado no Enade, que é prova desse trabalho conjunto (P2A, informação verbal).

Em suma, entusiasmo, dedicação e competência dos professores e união do grupo foram características percebidas nos discursos dos sujeitos participantes da pesquisa, tanto na FACAM quanto na AGES. Também é unânime a percepção de gestores, professores e alunos quanto à importância da relação teoria e prática, que é muito valorizada nas duas propostas pedagógicas referendadas pelos respectivos PDI.

Nas entrevistas realizadas, a descrição de como funcionam os estágios foi melhor percebida na FACAM, onde pareceram-nos bem estruturados e com acompanhamento dos alunos desde os primeiros períodos do curso. A seleção de uma única escola em que todos de uma determinada turma realizam os seus estágios simultaneamente, sob o acompanhamento do professor ou de um auxiliar, e os projetos de intervenção discutidos em sala, relacionando a teoria com a prática, parecem ser condições para uma aprendizagem de qualidade. A valorização da maneira como acontece a articulação entre a teoria e a prática é importante não só para o professor, mas também para alunos da FACAM. Por sua vez, o aluno AC1B, da AGES, se refere aos estágios afirmando que *“Também tinha a questão do estágio que eram, assim, bem acompanhados, bem pensados e a gente conseguia aplicar a teoria na prática muito bem”*.

Outra forma encontrada pela AGES para que a relação teoria e prática fosse efetivamente aplicada foi a metodologia da problematização. A ela foi atribuída uma das principais razões que justificam os resultados positivos no Enade. Para eles, os alunos, ao observarem e refletirem sobre a realidade para resolverem situações problemas que se apresentam, conseguem articular teoria e prática, ao mesmo tempo que aprendem melhor em um ambiente interdisciplinar, com muita pesquisa, leitura e produção de textos.

Por outro lado, os aspectos organizacionais envolvendo a área acadêmica – a sistematização de reuniões, a construção coletiva do Projeto Pedagógico do Curso e o modelo gestão participativa – não se fizeram presente nas percepções dos sujeitos entrevistados na FACAM, com exceção na fala do G2A ao mencionar a estruturação inicial do curso. Como o método adotado para esta pesquisa busca o que é dado à consciência do entrevistado, o sentido dos fenômenos para cada um deles, nossas análises se concentraram na descrição destas percepções e não em sua explicação.

Nestas considerações finais e parciais deste tópico, podemos afirmar que em relação à FACAM que os resultados do Enade não foram atribuídos a aspectos em favor de uma

gestão mais participativa. Também não foi percebida nas falas nenhuma evidência de construção coletiva de uma proposta pedagógica, como aconteceu na AGES. Nessa última instituição, percebeu-se uma gestão do currículo mais estruturada, em termos de planejamento e avaliação dos processos. O modelo de gestão participativa foi citado pela grande maioria como elemento essencial para a obtenção dos bons resultados no Enade, em razão do comprometimento de todos na busca de objetivos comuns. Foi percebida na fala de todos os entrevistados da AGES a importância atribuída às reuniões de construção dos documentos oficiais, norteadores da instituição, e às avaliações do processo e reestruturações realizadas a cada semestre. Esses elementos favorecem uma unicidade e coesão de propósitos e pensamento, percebidos em todos os discursos.

4.2 Avaliação formativa como forma de conhecer bem para acolher melhor

O processo avaliativo ensino/aprendizagem, da educação infantil à educação superior, tem sido objeto de estudo e debates tanto na formação continuada dos docentes quanto na Academia. A complexidade do tema avaliação e as contradições dos discursos quando comparados à prática nos sugerem um longo caminho a ser percorrido na direção de uma avaliação formativa⁵⁶. Mendes (2002) assim relata a prática comum entre os professores:

Durante todo esse processo [avaliativo], dificilmente nos detemos nos erros, embora sejam eles que possibilitam detectar as não aprendizagens e, muito menos paramos para pensar sobre o que fazer para que as dificuldades sejam superadas. Essa prática é comum tanto nos professores quanto nos alunos.

Às vezes, nossas práticas podem diversificar-se quanto à escolha dos instrumentos a serem utilizados, mas geralmente o tratamento com os resultados não costuma variar muito, ou seja, o nosso procedimento metodológico resume-se em transmitir o conteúdo, marcar a data da “prova” (que pode ser trabalho, seminário, exercício, pesquisa), aplicar a atividade avaliativa, corrigir, entregar o resultado e, depois, recomençar mais uma vez o nosso trabalho acadêmico e pedagógico (p. 175).

⁵⁶Foi Michel Scriven que, em 1967, caracterizou e nomeou a avaliação formativa (ALLAL, 1986). Vianna (2000) complementa que Scriven estabeleceu a diferença entre avaliação formativa e somativa, caracterizando a primeira como aquela que acontece no decorrer de um processo com o propósito de possibilitar intervenções no transcurso de um programa. A avaliação somativa, por sua vez, consiste na verificação final dos resultados alcançados, permitindo a classificação do valor ou mérito de um programa.

Apesar de muitos professores entenderem que realizando os procedimentos descritos por Mendes (2002) estão avaliando seus alunos, para Luckesi (2006), essa descrição é apenas de uma ação de verificação dos resultados. Segundo ele, a avaliação utiliza-se dos resultados da verificação para uma tomada de decisão. Verificar o desempenho dos alunos é somente uma das etapas do processo avaliativo. É preciso refletir sobre os resultados e saber o que fazer com eles. Se forem negativos, especialmente, é necessário procurar entender o porquê e envolver os alunos na busca de maiores aprendizagens, tomando providências para isso. Zabala (1998) amplia e confirma essa ideia, orientando os professores, a refletirem sobre o processo ensino e aprendizagem:

Que experiências tiveram? O que são capazes de aprender? Quais são seus interesses? Quais são seus estilos de aprendizagem? Neste marco a avaliação não pode ser estática, de análise de resultado, porque se torna um processo. E uma das primeiras fases do processo consiste em conhecer o que cada um dos alunos sabe, sabe fazer e é, e o que pode chegar a saber, saber fazer e como aprendê-lo (p.199).

Neste sentido, uma visão formativa da avaliação envolve todo o processo de aprendizagem, desde o levantamento do perfil do aluno, de seus conhecimentos prévios, a análise das condições de ensino e aprendizagem, dos instrumentos de avaliação, até a reflexão a partir dos resultados para em seguida e tomada de O professor P1A evidencia que ele e seus colegas da FACAM estavam conscientes das dificuldades apresentadas pelos alunos, conheciam o perfil deles e apesar dos desafios que tinham diante da realidade, se comprometeram com a qualidade a ser perseguida na direção da superação das fragilidades detectadas:

[...] a gente sempre estava discutindo os rumos do nosso trabalho e qual era a dificuldade de nossos alunos. [...] Então, havia uma preocupação muito grande nossa, eu digo nossa como corpo docente, em relação à qualidade dos nossos alunos para saída, porque nós já sabíamos qual era o aluno que nós tínhamos na entrada. [...] Acho que houve um compromisso muito grande na organização desse material, para que a gente pudesse realmente começar do começo, principalmente nessa questão da estruturação do pensamento desse aluno. Como é que você se colocava frente ao texto, o que era um posicionamento crítico, o que era uma análise de um texto.[...]

Tínhamos que dar conta de que eles não fossem reprovados, tínhamos que dar conta de que precisávamos que eles tivessem condições mínimas de prosseguir com o curso. Então, existia uma preocupação pedagógica de toda equipe e, a partir do momento que eu estive aqui e percebi que existia a preocupação com o que precisávamos fazer, reconhecemos, também, que nós não podíamos ser “tão flexíveis”. (P1A, informação verbal)

A expressão do referido professor: *“a gente sempre estava discutindo os rumos do nosso trabalho e qual era a dificuldade de nossos alunos”* evidencia sinais de uma concepção de avaliação formativa, com indícios de correção de rumos durante o processo e foco na qualidade da aprendizagem dos alunos a partir do conhecimento de suas dificuldades. Confirmando essa postura, Alvarez Mendez (2005) afirma:

A avaliação é efetivamente um meio imprescindível para a aprendizagem, e todo procedimento de avaliação deve levar à aprendizagem. Portanto, não podemos prescindir dela, porque faz parte da aprendizagem. Ao avaliar, olhamos para trás e percebemos que é preciso rever o programa, retificar, buscar outros caminhos, lançar novas indagações, melhorar. É por esse motivo que a avaliação não pode limitar-se apenas à etapa final de uma determinada prática. A avaliação deve estar sempre presente, pois é ela que nos indica o caminho a seguir na implementação do currículo e no desenvolvimento dos processos que isso envolve (p. 26).

Nessa concepção, a avaliação da aprendizagem indica caminhos, corrige trajetórias a partir de uma reflexão sobre a realidade que sinalizou para os professores e alunos a necessidade de um acompanhamento sistemático e contínuo em decorrência das dificuldades percebidas.

A avaliação formativa é um processo que se detém nos aspectos da realidade presente, sem se preocupar em responsabilizar o passado, mas com olhos para o futuro. Em consonância com essa visão, o professor descreve que ele e seus pares conheciam as dificuldades dos alunos, estavam conscientes da realidade que se apresentava e assumiam como instituição a busca de um ensino de qualidade para eles. Desse ponto de vista, a reprovação não era vista como algo aceitável, como expresso na fala de P1A: *“Tínhamos que dar conta de que eles não fossem reprovados”*.

Essa avaliação, presente no decorrer do processo, desarticula as surpresas desagradáveis de resultados muitas vezes inesperados ao final de um período. Ela sinaliza dificuldades que, se forem acolhidas, poderão ser superadas antes mesmo da avaliação somativa. Dessa forma, a autoestima positiva é favorecida e desenvolvida no aluno, ao perceber que é capaz de superar suas dificuldades a partir de professores que acreditam em seu potencial e de um trabalho pedagógico sistematizado para isso. A fala de P1B evidencia um professor satisfeito com a proposta de avaliação de sua instituição, ao compará-la com outras:

Eu tenho a honra de fazer parte de uma instituição que apresenta um diferencial no aspecto avaliativo com relação às demais, podemos dizer assim. A avaliação aqui ela não tem tão somente um objetivo de mensurar o que o aluno aprendeu, mas, a partir daquilo que o aluno apresenta como resultado de uma aprendizagem, há uma retomada das suas fragilidades, no intuito de estar adotando mecanismos que possam sanar essas fragilidades.

[...] Então na verdade é um diferencial da instituição o seu processo avaliativo. Enquanto que, para muitos, avaliar numa perspectiva inovadora é até interessante não fazer, porque demanda pesquisa, demanda dedicação exclusiva. (PIB, informação verbal)

Esse professor descreve o conceito de avaliação formativa para além de uma simples verificação de desempenho. Apresenta a visão adotada pela AGES: uma avaliação como ponto de partida para conhecer e sanar as dificuldades, uma visão “amorosa” da avaliação de acordo com Luckesi (2006). Para o referido autor:

Nossos educandos vêm a nós para aprender e não para serem examinados. E, no caso, os exames não ajudam a aprender. Eles, por si, são classificatórios e excludentes ao passo que aprendizagem necessita de inclusão pelo acolhimento, pela orientação e pela reorientação, o que só pode ser subsidiado pelo ato de avaliar, que é diagnóstico (LUCKESI, 2005, p. 11).

Se os resultados das provas não servirem de mecanismo para repensar as práticas educativas, serão meramente instrumentos de classificação e exclusão. Por outro lado, se estes resultados forem utilizados para a reorientação de todo o processo ensino e aprendizagem e a seleção dos instrumentos mais adequados, de acordo com as demandas de cada realidade, a avaliação assume características mais formativas e, conseqüentemente, oferece maior segurança e confiança ao aluno, sentimento ratificado por AC2B no depoimento a seguir:

[...] a avaliação formativa dá muito mais confiança ao aluno. [...] nós trabalhávamos vários estudos de caso e depois nós dávamos o retorno desses estudos e tinha reorientação do professor inclusive via e-mail. O contato eletrônico do professor era disponibilizado, então a qualquer momento, qualquer dúvida nós tirávamos, e com essas duas outras faculdades que eu tinha amigas estudando lá você não via isso. (AC2B, informação verbal)

Uma das modalidades de verificação da aprendizagem dessa instituição é a proposição de estudos de caso, o que na opinião de AC2B gerava maior autoconfiança, pois era realizada a reorientação da aprendizagem com atendimento individualizado por parte do professor, de acordo com a fala do aluno. Ele não oferece detalhes da proposta de avaliação da AGES, mas, analisando o Plano de Trabalho Institucional de 2008, verificamos a

implantação da Comissão de Avaliação do Desempenho dos Estudantes e Colaboradores (CADEC) em 2008, cuja missão foi assim descrita no documento:

Discutir, implementar, acompanhar e avaliar a política de avaliação do desempenho dos estudantes, junto aos segmentos pedagógicos, estudantes, gestores e professores da instituição.

Construir instrumentos de avaliação do desempenho dos estudantes, aplicar, corrigir, tabular os resultados e comunicar aos estudantes, professores e gestores.

Redefinir as ações de avaliação do desempenho dos colaboradores institucionais: docentes, gestores e demais profissionais do suporte acadêmico. Diagnosticar potencialidades e fragilidades dos processos, com encaminhamento para a qualificação profissional, quando necessário.

Apresentar os relatórios finais à secretaria geral logo após a conclusão do semestre (FACULDADE AGES, 2008, p. 1).

Na AGES, a responsabilidade pela elaboração do instrumento avaliativo é do professor que é analisado pelo coordenador. Assim, se a diagramação e a forma como a prova foi elaborada estiverem de acordo com os padrões da instituição, ela segue para a aplicação, que é realizada por um funcionário desse setor. Caso algo precise ser reajustado, volta para o professor. Ele tem um prazo definido para corrigir a prova, que volta para o CADEC, onde os resultados são tabulados e analisados. Esses resultados são apresentados ao professor em forma de gráficos e os alunos ficam sabendo de sua situação em relação à turma.

Os alunos com dificuldades são encaminhados ao Projeto de Atendimento aos Estudantes do Ensino Básico e Superior (PAEBS), cujo principal objetivo é “oferecer apoio e acompanhamento individual e coletivo aos estudantes da educação básica e superior”, e ao Núcleo de Apoio aos Estudantes e Colaboradores (NAEC), “que é um projeto que tem como foco o atendimento psicológico e analítico” (FACULDADE AGES, 2010b, p. 8). Por outro lado, o professor P2B ressalta algumas características da avaliação de sua instituição, destacando o seu caráter humanizado e acolhedor, embora ainda estejam sistematizando e aperfeiçoando seus procedimentos.

A gente tem um sistema de avaliação mais humano - se é que posso falar assim – um sistema de avaliação que acolhe, embora ainda com alguns problemas burocráticos, mas do ponto de vista pedagógico mais acolhedor. Então, desde essa época [2008], a gente tinha esse princípio de avaliação para a formação.

Então, o instrumento prova não é prova pela prova, mas a prova que valoriza a discussão de ideias, a problematização, o estudo de caso. Estudo de caso é muito presente nas avaliações, porque são [estão] presentes nas aulas. [...] Então, tudo isso é refletido na avaliação. (P2B, informação verbal)

Na visão deste professor, a avaliação se torna acolhedora na medida em que é coerente com o que foi desenvolvido em sala de aula, inclusive em relação à seleção de seus instrumentos. Na opinião de P2B, a superação do modelo de verificação do tipo “prova pela prova” – por meio da diversificação de instrumentos e de maneiras diferenciadas de elaboração da prova, com foco na problematização e no estudo de caso –, acolhe mais o aluno, na medida que não se restringe à cobrança de conteúdos memorizados apenas, mas valoriza a discussão de ideias e a resolução de problemas. Para ele, esse formato de avaliação é uma razão para um melhor desempenho dos alunos na prova do Enade.

Barbosa (2008), ao apresentar a avaliação como um dos desafios para o professor, ressalta a importância da instituição educativa estar em sintonia com os tempos atuais, o que exige um ensino para além da memorização, em um modelo de aula que prioriza a reflexão, o relacionamento entre dados, informações e ideias, a desconfiância do senso comum, o aprender a pesquisar, o saber trocar ideias e o aprender a aprender.

Outro aspecto a ser considerado na avaliação formativa é a força positiva que o professor exerce no desenvolvimento do aluno ao demonstrar que acredita que ele é capaz de aprender. Por outro lado, é preciso que ele queira aprender e se esforce para isso.

Toda avaliação formativa baseia-se na aposta bastante otimista de que o aluno quer aprender e deseja ajuda para isso, isto é, que está pronto para revelar suas dúvidas, suas lacunas, suas dificuldades de compreensão da tarefa (PERRENOUD, 1999, p. 151).

Caso o aluno não se dedique aos seus estudos, de nada vale ter uma proposta de avaliação formativa. Querer e dispendir tempo e energia nos estudos são atitudes essenciais no processo ensino e aprendizagem, que refletem positivamente numa prova de desempenho dos estudantes. O comprometimento e a dedicação dos alunos da FACAM na realização da prova do Enade foram assim descritos pelos dois alunos entrevistados:

[...] foi uma turma muito comprometida. A turma ficou caracterizada por ser a prata da casa. Uma turma muito boa. (AC1A, informação verbal)

[...] também o empenho da turma, na época em que nós fizemos a prova. A turma era pequena, nós éramos muito comprometidas com o curso, com a educação. (AC2A, informação verbal)

Primeiro, determinação. Eu sempre fui muito estudiosa, dedico muito tempo da minha vida aos estudos. Porque eu sou uma pessoa que tem muitas dificuldades, passei por muitas dificuldades, e se não fosse a minha

determinação, não teria avançado [...] esse compromisso e competência também se estendem ao aluno. (AC2B, informação verbal)

[...] na verdade, foi o comprometimento da turma.[...] Por ser uma turma formada na sua maioria por professores efetivos, alguns professores já contratados em vários municípios. Então, nós tínhamos uma preocupação central em estarmos cobrando da instituição essas questões: professores comprometidos. [...] Por exemplo, a nossa turma foi quem criou o Diretório Acadêmico da faculdade. Então, eu acho que essa discussão política da turma ajudou também nessa questão. A turma em si era muito boa, considero muito boa e também havia professores que incentivavam porque eu, como professor, avalio assim: se você pega uma turma positiva, uma turma que realmente quer chegar lá, o professor também se sente estimulado a também estar caminhando junto naquele patamar, um patamar de igualdade. (AC1B, informação verbal)

Os próprios alunos reconhecem o comprometimento da turma com a gestão de sua aprendizagem, postura essencial na obtenção de uma alta *performance* nos resultados de desempenho em avaliações externas. Neste sentido, a fala de AC2B está focada na própria experiência de vida. Valoriza a sua determinação na superação de suas limitações, e, ao final de sua fala, se torna mais genérica ao valorizar o “*compromisso e competência*” que, em sua visão, “*também se estendem ao aluno*”.

O aluno AC1B destaca a experiência profissional no magistério da maioria dos seus colegas na época da participação no Enade, e ressalta o envolvimento e a liderança da turma em cobrar da instituição bons professores. Na sua percepção, um maior envolvimento dos alunos por meio da formação do Diretório Acadêmico contribuiu também para o amadurecimento do grupo nas discussões políticas. Acredita que uma turma interessada e comprometida motiva o professor a desafiar mais os alunos na busca de objetivos comuns, e a junção dessas duas forças assegura bons resultados.

O sentido de um trabalho coeso e a importância da dedicação do aluno são confirmados nas palavras de G1A, G2A e P2A ao comentarem sobre as razões que levaram ao alto desempenho dos alunos da FACAM, no Enade de 2008:

Eu vejo compromisso da instituição, da coordenação e do próprio aluno, pois ele pode encontrar uma instituição com nota cinco, que teve um coordenador exemplar, cheio de compromisso, cheio de responsabilidade, com muita qualidade, querendo muita coisa, mas se o aluno não quiser, nada disso resolve. (G1A, informação verbal)

Não adianta os professores serem maravilhosos se não há ressonância com os alunos, e não adianta os alunos serem maravilhosos se não tiverem professores mediadores para estimulá-los, dando a eles as condições necessárias para o seu desenvolvimento. Então, na realidade, eu acho que é um resultado, fruto do empenho do trabalho de todos. (P2A, informação verbal)

[...] nós vimos que os alunos também tinham o desejo de realmente ter esse sucesso, porque eles tinham muita preocupação com isso [...] Então, houve uma intenção, também por parte dos alunos, na preocupação em relação à avaliação. E isso foi muito legal e quando soubemos do resultado ficamos bastante gratificados, mas a gente não ficou tão surpreso. Nós sabíamos o que tínhamos na época. (G2A, informação verbal)

Ao descrever a importância do compromisso de todos na aprendizagem do aluno, desde a instituição, passando pelo coordenador e professor até chegar ao aluno, G1A valoriza acima de tudo a postura do aluno, pois se ele “*não quiser, nada disso resolve*”. Nesta mesma direção P2A relembra a importância da relação professores competentes e alunos dedicados. A relação de um sem o outro por certo compromete os resultados esperados, e o referido professor finaliza dizendo que o empenho de todos é uma das razões para os resultados obtidos. Da mesma forma, G2A menciona a preocupação dos alunos da FACAM em terem sucesso e, de forma intencional, terem buscado bons resultados na avaliação. Ainda demonstra não ter ficado surpreso com os bons resultados no desempenho dos alunos no Enade, pois conhecia o potencial da turma.

Um ambiente propício para a aprendizagem é construído pela maneira como o aluno se vê e como o professor o percebe: o primeiro acreditando que é capaz de aprender, e o segundo investindo no potencial de aprendizagem de cada aluno. Isto é o que acredita P2A, que atribui esta crença também aos demais professores da instituição, destacando ainda o entusiasmo e a vibração dos alunos diante das atividades propostas pelo curso.

Vilas Boas (2010) também descreve características semelhantes do professor num contexto de avaliação formativa. Ela afirma que eles acreditam na capacidade de aprendizagem do estudante e com ela se comprometem; são pacientes e respeitam o ritmo de aprendizagem de cada um. Nesse sentido, o depoimento de P4B reflete o entusiasmo do professor com o desenvolvimento de seus alunos:

Um outro ponto que eu considero importante é que o nosso mérito maior está em entender que nós trabalhamos com educação, e que transformamos o sujeito. Isso é muito gracioso, isso é muito bom: você pegar o estudante no 1º semestre como os que temos nesse momento, e você consegue cuidar da leitura, da escrita, e quando chegar no 6º já tem uma outra dimensão. E tem que trabalhar isso e pensar políticas para dar conta desse processo. (P4B, informação verbal)

Nessa fala se percebe tanto o entusiasmo pelo crescimento do aluno e a formação do sujeito, ao dizer “*Isso é muito gracioso, isso é muito bom*”, como também um

comprometimento em pensar formas e estratégias “*para dar conta do processo*”. Aqui cabe lembrar a visão de Perrenoud (1999): “É formativa toda a avaliação que ajuda o aluno a aprender a se desenvolver, ou melhor, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto” (p. 103).

As percepções dos estudantes dos dois cursos investigados nesta pesquisa acerca das razões para o desempenho alto no Enade de 2008 nos revelam algumas características em relação à avaliação formativa, que incluem:

- a) o uso dos resultados das verificações na promoção e melhoria da aprendizagem;
- b) reflexões e intervenções planejadas no coletivo, mediante um diálogo franco e aberto a partir do levantamento realizado das potencialidades e fragilidades da turma e de cada aluno;
- c) relação professor-aluno construída num clima de amizade, respeito mútuo e acolhimento, sem perder de vista a identidade do professor, que também tem um compromisso com os conteúdos pré-estabelecidos nas Diretrizes Curriculares do Curso;
- d) monitoramento constante da aprendizagem, realizado por meio de reuniões sistemáticas e programas específicos de apoio ao aluno tanto nos aspectos acadêmicos, como no psicológico, esses últimos presentes somente na AGES;
- e) utilização de instrumentos e procedimentos variados de avaliação, valorizando mais o processo que o produto final;
- f) consideração e respeito para com as diferenças e as dificuldades manifestadas em sala de aula;
- g) estabelecimento de relações do que se aprende e se avalia com os contextos social, político e econômico da comunidade, com objetivo de instrumentalizar os alunos na resolução dos problemas existentes na realidade vivida.

Essas foram as percepções dos sujeitos acerca da avaliação da aprendizagem. No entanto, analisando o PDI e o PPC da instituição e dos cursos, percebem-se algumas posições contraditórias entre o escrito e o percebido.

Os professores entrevistados da FACAM demonstram em sua fala uma postura de acolhimento, de inclusão e de comprometimento com a aprendizagem do aluno, de certa maneira sinalizados no PDI da IES. Nesse documento a avaliação formativa é entendida como um processo de “construção da ação educativa” e não como “ameaça”, pois “orienta o docente em sua ação educativa e nas eventuais mudanças do planejamento realizado”. Também ressalta a importância de considerar o aluno para além do seu aspecto cognitivo, favorecendo

a afetividade e outros aspectos de seu desenvolvimento (FACULDADE DO MARANHÃO, 2008, p. 27).

No PPC da FACAM, a avaliação diagnóstica é apresentada como um mecanismo essencial para o conhecimento das experiências de vida que os alunos trazem, pois a partir dela, o professor pode

[...] redimensionar a sua ação pedagógica, bem como obter dados sobre que aprendizagens são significativas e quais conhecimentos devem ser aprofundados.

A avaliação, como processo continuado, se estende por todo ano letivo, realimentando o processo de aprendizagem (FACULDADE DO MARANHÃO, 2009, p. 27).

Ao se tentar estabelecer relações entre o conceito de avaliação formativa, expresso no PDI da instituição, com sua regulamentação no PPC do curso de Pedagogia, não se percebe uma adequada articulação. No item Sistema de Avaliação do Curso, descrito no PPC, há informações rotineiras sobre atribuição de notas, aprovação e reprovação e, em um único parágrafo, que sinaliza outras formas de verificação da aprendizagem, está assim expresso:

O professor pode promover trabalhos, exercícios e outras atividades em classe, sempre dando conhecimento prévio ao Diretor Geral da FACAM, que podem ser computados nas notas das verificações parciais, nos limites definidos pelo Conselho de Ensino e Pesquisa sobre procedimentos burocráticos acerca da atribuição (FACULDADE DO MARANHÃO, 2009, p. 79).

Esse registro informa permissão para outros instrumentos e procedimentos de avaliação, atrelados à permissão do diretor geral e limitados ainda pelo Conselho de Ensino e Pesquisa. Percebe-se a abertura de uma possibilidade, mas muito controlada por um gestor administrativo e não pedagógico.

O PDI parece ser um documento à parte do PPC no que se refere à proposta de avaliação da aprendizagem, pois não se percebe articulação entre os princípios de ambos. Os professores e gestores da FACAM sinalizam posturas de acolhimento, de acompanhamento do processo de aprendizagem (P1A, P2A, AC2A), em um trabalho coeso e comprometido por parte de todos (G1A, G2A e P2A), mas não há evidências de uma concepção de avaliação formativa nas práticas regulamentadas e informações técnicas referentes à avaliação contidas no PPC e tampouco nos depoimentos dos alunos. Em razão disto, não se pode afirmar que os resultados positivos no Enade, na FACAM, têm relação com uma concepção e prática de

avaliação formativa. Ademais, AC1A e P1A afirmam que as provas passaram a ser no “modelo do Enade”, conforme depoimentos apresentados no item 4.1, e dessa forma não se pode ter coerência entre a concepção de avaliação formativa com ações de treino para a prova do Enade.

Os sujeitos pesquisados na AGES possuem um discurso mais associado com a concepção de avaliação formativa: o aluno AC2B e os professores P1B e P2B fizeram menção à avaliação formativa. O G1B afirma que, se perguntarem qual o sistema de avaliação da instituição, todos saberão dizer, reforçando com isso a ideia de que todos estão inteirados da proposta da instituição. P4B menciona a proposta sólida da instituição como uma das razões para o alto desempenho dos alunos na prova do Enade e atribui à pessoa do diretor e mantenedor a liderança na consecução desta proposta. Sinaliza aspectos de uma concepção de avaliação formativa ao descrever os encontros quinzenais que tinham para discutir os problemas vivenciados por eles e pelos alunos:

Nesses encontros nós discutíamos todas as problemáticas [com] que nos deparávamos em sala de aula, em relação aos acadêmicos, os olhares que eles tinham acerca dos trabalhos sido desenvolvidos, as propostas e, a partir daí, nós buscávamos aperfeiçoar nossa metodologia de trabalho.

Quando soube dos resultados, a primeira ideia que veio foi que aquele resultado teria sido reflexo da proposta de trabalho que a instituição vinha desenvolvendo. Era reflexo de toda aquela proposta sólida em busca de melhoria, de resignificação, buscadas com os encontros pedagógicos, ouvindo a comunidade estudantil. Então a partir daí esses resultados se refletiram [no alto desempenho do Enade de 2008]. (P4B, informação verbal)

O mesmo professor destaca, como razão para os resultados obtidos, a importância de uma proposta pedagógica sólida, que vai sendo construída e avaliada constantemente de forma participativa.

Por último, vale ressaltar que, mesmo diante das especificidades de cada instituição com relação ao seu entendimento acerca dos princípios da avaliação e sua aplicabilidade no seu contexto específico, as percepções acerca dos discursos analisados nos sinalizam que há uma forte correlação entre o acolhimento ao aluno e os resultados do Enade. Sobre a importância de uma avaliação acolhedora Luckesi (2000) afirma:

A disposição para acolher é, pois, o ponto de partida para qualquer prática de avaliação. É um estado psicológico oposto ao estado de exclusão, que tem na sua base o julgamento prévio. O julgamento prévio está sempre na defesa ou no ataque, nunca no acolhimento. A disposição para julgar previamente não serve a uma prática de avaliação, porque exclui.

Para ter essa disposição para acolher, importa estar atento a ela. Não nascemos naturalmente com ela, mas sim a construímos, a desenvolvemos, estando atentos ao modo como recebemos as coisas. Se antes de ouvirmos ou vermos alguma coisa já estamos julgando, positiva ou negativamente, com certeza, não somos capazes de acolher. A avaliação só nos propiciará condições para a obtenção de uma melhor qualidade de vida se estiver assentada sobre a disposição para acolher, pois é a partir daí que podemos construir qualquer coisa que seja (p. 2).

Em uma instituição educativa a avaliação não é uma tarefa fácil, principalmente porque envolve o ser humano duplamente, o avaliador e o avaliado, numa relação carregada de subjetividade, característica da pessoa humana. Ela provoca tranquilidade e desassossego, satisfação e insatisfação, aceitação e inconformidade, realização e frustração, e, em razão de alguns desses sentimentos que pode provocar é que tem a necessidade de ser amorosa e acolhedora. As reflexões que ela suscita no processo do aprender, gerando mudanças e aprendizagens novas e constantes, confirmam que compõe um processo que nunca fica pronto ou acabado, o que faz com que a avaliação seja um eterno desafio!

4.3 Formação continuada em serviço

Com efeito, a qualidade de um curso de licenciatura está diretamente relacionada ao perfil do egresso construído no decorrer dos anos de sua formação na educação superior. Todas as ações planejadas e implementadas numa determinada instituição educativa e em seus cursos caminham na direção da busca de uma qualidade referenciada pela comunidade acadêmica local e pelos critérios impostos por meio de mecanismos de supervisão e regulação do Estado. Essa qualidade é refletida nos objetivos do curso e no perfil do egresso que este se propõe a alcançar.

Ao serem analisados os objetivos do curso e as características do perfil de aluno pretendido, contidos nos documentos das duas instituições pesquisadas, percebe-se claramente a ênfase atribuída ao fazer pedagógico com seus múltiplos saberes envolvidos, à articulação da teoria com a prática e à formação de um professor pesquisador.

Diante disto, perguntamos: Como o professor de um curso de licenciatura se apropria de saberes relacionados à didática da educação superior sendo que, na maioria das vezes não os possui ao assumir este nível de ensino?

Nem mesmo a legislação maior da educação, a Lei de Diretrizes e Bases, Lei 9.394/96, assegura a formação desse professor, relacionada à prática pedagógica, ao isentá-lo

da obrigatoriedade da prática de ensino⁵⁷ e sobre essa problemática, Pimenta (2008) assegurou:

Na maioria das instituições de ensino [educação] superior, incluindo as universidades, embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudo em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja um processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula. Geralmente os professores ingressam em departamentos que atuam em cursos aprovados, em que já estão estabelecidas as disciplinas que ministrarão. Recebem ementas prontas, planejam individual e solitariamente, e é nesta condição individual e solitária que devem se responsabilizar pela docência exercida (p. 37).

Esse autor valoriza a importância da formação pedagógica e o conhecimento de ferramentas didáticas do professor universitário, sem as quais o processo de ensino e aprendizagem pode ficar comprometido. Embora seja importante e necessário ao docente, títulos acadêmicos e participação na pesquisa, nem sempre isso o qualifica para uma atuação efetiva no ensino. Em razão da autoconfiança, muitos professores seguem carreira solo, em parte, tendo se apropriado de experiências consideradas bem sucedidas de outros que foram referenciais em sua vida estudantil. Assim, por tentativa e erro constroem a própria formação sem a dimensão colaborativa e reflexiva para a sua profissionalização.

Frente a esta problemática, e ao serem analisados os achados da pesquisa, foi evidenciado em várias entrevistas que os resultados do alto desempenho dos alunos pode ter relação com a maneira como a formação continuada dos professores, acontece nos dois cursos pesquisados, principalmente na AGES.

Essa formação, já discutida em inúmeros trabalhos há várias décadas, (ALARCÃO, 1996; BARROSO, 1997; GATTI, 1997; NÓVOA, 1992; PERRENOUD, 1993; TARDIF e RAYMOND, 2000), é uma questão fundamental a ser considerada em toda instituição educativa e necessária para o desenvolvimento do profissional docente. Esses e outros estudos indicam, por exemplo, a importância dos saberes experienciais produzidos no exercício da docência, no âmbito da profissionalização do magistério.

Nas duas instituições pesquisadas – e de forma mais intensa na AGES – a formação continuada acontece explorando tanto os saberes advindos do estudo de livros, textos e manuais, como os que advém da reflexão sobre a prática pedagógica realizada no coletivo, em

⁵⁷O art. 65 da Lei 9394/96 diz: “A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.” (BRASIL, 1996).

reuniões sistemáticas. No PDI (2008) da FACAM, no texto que justifica a formação continuada, foi encontrada menção às autoras Pimenta e Anastasiou (2002) que estabelecem os seguintes elementos fundamentais da formação do professor, o seu desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional. Ademais o Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP) é apresentado, no referido documento, como

[...] espaços de estudos e ações educacionais voltadas à construção e reconstrução de suas práticas. O objetivo do NAP é constituir em espaço para que os docentes analisem criticamente sua atuação profissional e avaliem seus objetivos, métodos e estratégias levando-os a uma prática profissional consciente, competente e comprometida com o projeto educativo da [FACAM] (FACULDADE DO MARANHÃO, 2008, p. 29).

O depoimento de G2A confirma a existência desses espaços de estudos do corpo docente, ao responder que a *“formação que a gente estava tendo sempre”* foi uma das razões para o alto desempenho dos alunos, e complementa: *“formação continuada [...] dos professores. Não era só para discutir assuntos. A gente parava para se formar mesmo, para estudar, para analisar.”* (G2A, informação verbal)

Na descrição desse gestor, os encontros do corpo docente da FACAM não se resumiam à momentos de discussão de agenda, apenas em seus aspectos organizacionais. O gestor repetiu a expressão *“A gente parava para se formar”* como forma de destacar esses momentos. E ao complementar *“para estudar, para analisar”* oferece indícios de que havia reflexão sobre a prática pedagógica. A importância disso é justificada por P1A ao ressaltar a relevância desses encontros na busca de caminhos alternativos para um maior desenvolvimento dos seus alunos.

[...] a gente sempre comentava o que nós éramos em termos de quadro de professores, de equipe e procedimentos mais ou menos uniforme, em termos de pensamento pedagógico. Então, a gente sempre teve momentos de discussões nas nossas semanas pedagógicas, onde [quando] a gente sempre estava discutindo os rumos do nosso trabalho e qual era a dificuldade de nossos alunos por ser uma instituição privada, considerando que a avaliação que faz a inserção desses alunos na escola, é muito mais flexível. (P1A, informação verbal)

Ao ler esse depoimento, também se percebe a construção de uma unidade de equipe e, conseqüentemente, dos procedimentos da instituição no que se refere ao pensamento pedagógico. P1A reconhece a importância dessa troca de experiências e da reflexão sobre a prática, ainda mais necessária, por receberem alunos com maiores deficiências, em razão de

se tratar de uma instituição privada cujo processo de seletivo é mais flexível. Todavia, não foi ressaltado nos demais discursos a formação continuada do professor como razão para os resultados no Enade e também não encontramos no PDI e no PPC da instituição uma sistematização dessa formação. Nas demais falas dos sujeitos entrevistados que fizeram referência a essa unidade de significado, foi possível perceber uma ênfase maior na formação profissional, envolvendo mais os aspectos de organização dos processos.

Na AGES, há uma diferenciação nas percepções acerca da formação continuada dos professores, principalmente para o docente iniciante, em função da metodologia adotada pela instituição, que é muito própria. O gestor G1B evidencia essa particularidade ao expor a necessidade de formação do professor recém-chegado à instituição, mesmo tendo experiência na docência da educação superior, em razão de um projeto pedagógico muito particular adotado pelos docentes:

Os professores chegavam, nós reconhecíamos a qualidade, mas nós estávamos preocupados em formá-los para executar o projeto. Então o projeto é muito forte, tanto do curso de formação de professores, como do curso de Pedagogia. (G1B, informação verbal)

Esta visão também é compartilhada pelo professor P4B:

Na hora que ele chega, se não entende muito de educação, se ele é um bacharel, por exemplo e mesmo o pedagogo que não tenha uma formação compatível, vamos estudar, vamos ver juntos. Ele tem um ano e meio para se adaptar. Enquanto um está chegando e aprendendo, o outro já está bem. A proposta de um vai compensando a do outro e o aluno vai ficar bem. (P4B, informação verbal)

O projeto pedagógico, na visão do gestor G1B, “era muito forte”, fazia parte da identidade da instituição e em decorrência disso, determinava a formação do professor iniciante. De acordo com P4B, professor dos alunos em 2008 e gestor da AGES, à época da coleta de dados, o professor iniciante para ser efetivado na instituição, tem um ano e meio para aprender e se adequar à proposta da instituição. Até os professores com experiência na educação superior, que chegam a esta instituição, precisam de adaptação à metodologia adotada pela AGES, em função de seu caráter diferenciado.

A fala de P4B: “*A proposta de um vai compensando a do outro e o aluno vai ficar bem*” - demonstra que havia um grupo de professores que entendiam e praticavam a metodologia da problematização e outro grupo de aprendizes, para os quais era estabelecido

um certo tempo - um ano e meio - para se adequar à nova metodologia. Diante da proposição deste tempo dado ao professor, questiona-se: como harmonizar as concepções de avaliação formativa assumida por esta instituição, ao considerar um mesmo tempo de ano e meio, para todos os professores se adequarem ao método adotado pela instituição? Essa atitude parece desconsiderar as diferenças individuais e o tempo de cada um.

Para atender a esta necessidade de formação do professor iniciante, P4B menciona em seu depoimento a importância das reuniões para as reflexões sobre a prática pedagógica, dinâmica explicada com mais detalhes por P1B:

Nós temos aqui na AGES, o que nós costumamos chamar de formação continuada. Então, quinzenalmente, semanalmente nós temos reuniões. Nós temos mensalmente a reunião geral onde [quando] todos os colegiados falam a mesma língua, porque a temática discutida é inerente e comum a todos os colegiados. Quinzenalmente ou semanalmente, nós temos as reuniões por colegiado nas quais são realizados debates em torno da prática de cada professor. Costuma-se fazer uma anunciação daquilo que a gente está discutindo e a gente vai interagindo, um colega com o outro para ver se a gente não está fugindo de uma linguagem comum. [...]

Uma das condições para contratação é que o professor esteja apto não somente a vir dar aula, mas disponível para as reuniões gerais, para as reuniões do colegiado. Geralmente acontece nos turnos opostos, geralmente os professores são exclusivos. Eles são residentes, eles são contratados para morar na cidade para facilitar. É condição de todo esse processo. À tarde ou [pela] manhã, há um acompanhamento criterioso, passo-a-passo daquilo que é feito. (P1B, informação verbal)

Além de um curso de pós-graduação *lato sensu*, que a AGES definiu como um dos programas para a formação continuada, esse professor menciona que havia também outras reuniões para poderem falar a mesma linguagem e discutirem a prática pedagógica. Se por uma ótica esse discurso nos remete à ideia de organização, unicidade e coesão, por outro lado a expressão “*À tarde ou [pela] manhã, há um acompanhamento criterioso, passo-a-passo daquilo que é feito*”, nos sugere um controle rigoroso dos processos educativos, inclusive da metodologia e dos aspectos avaliativos da instituição. Diante desta afirmação, também questionamos: até que ponto ela reflete a organização dos processos pedagógicos e administrativos da instituição ou sinaliza evidências de um controle rigoroso por parte da gestão, comprometendo a autonomia do professor?

Confirmando a descrição desse professor em relação à formação continuada proposta pela instituição, foi verificado no PDI da AGES, um registro dos critérios de seleção e contratação de professores envolvendo os seguintes itens considerados prioritários: i) residir

na cidade local; ii) optar pela dedicação exclusiva com, no mínimo, seis turmas e, no máximo, dependendo de acordo entre instituição e docente – visto a quantidade máxima não ter sido esclarecida pela instituição ao lhe ser questionado via email.

Num outro documento analisado - carta da instituição enviada aos professores candidatos à futura vaga na instituição há mais informações sobre a forma como entendem o que seja dedicação exclusiva: a faculdade oferece um acréscimo de 5% no salário para os professores de Pedagogia que residirem na cidade e 5% se forem exclusivos da instituição, totalizando 10% nas duas situações. Em contrapartida se acrescenta a 30%, na mesma situação, ao salário do professor, quando leciona nos cursos de Psicologia, Enfermagem e Direito, quebrando a lei da isonomia salarial, o que pode gerar ou acentuar entre os professores, o sentimento de maior valorização ou superioridade de uns em detrimento de outros.

Foi observado também na análise do PDI da AGES que a dedicação exclusiva nessa instituição não está diretamente vinculada a um número definido de horas para o ensino, pesquisa e extensão, conforme determina a legislação vigente – Decreto nº 5.773, de maio de 2006, Art. 69 – 40 aulas semanais, sendo que 20 delas são dedicadas a atividades de pesquisa, extensão, planejamento e avaliação. Por outro lado, no documento citado há referência às atividades relacionadas à pesquisa e extensão, para as quais não há definição de número de horas aula. Também estão relacionados os programas, reuniões e atividades que o professor deve se comprometer a participar, caso seja contratado pela instituição:

O programa de Educação Continuada da IES (curso de Pós, *lato sensu*: Docência e Práticas no Ensino Superior – encontros semanais e/ou quinzenais;
As reuniões do colegiado (mensais);
As reuniões gerais (extraordinárias);
Os projetos de Iniciação Científica e Extensão Universitária;
As reuniões pedagógicas (remuneradas) - Programa Interdisciplinar de Gestão Docente (semanais);
O envolvimento do docente com o projeto da IES, é condição básica para a formalização do contrato de trabalho (FACULDADE AGES, 2010b, p. 48).

Os discursos dos sujeitos entrevistados da AGES, confirmadas pela análise do PTI do curso de pedagogia, evidenciam a existência de um planejamento sistemático de reuniões, com datas previamente estabelecidas a cada início de semestre. A preocupação da gestão da instituição está no sentido de envolver a todos na construção da proposta pedagógica do curso e em sua avaliação, já que assumem a gestão participativa como modelo de administração.

Estas oportunidades sistematizadas de troca de experiências e estudos oferece ao professor variadas possibilidades de autoformação, na medida em que ouve o colega e partilha sua experiência. Por outro lado, se desenvolve também ao conhecer e se adaptar aos modos de ser e agir peculiares e exigidos pela instituição. Para Tardif (2000), esses saberes se desenvolvem durante a vida profissional, e não somente durante uma capacitação pontual, passando por fases e mudanças, envolvendo dimensões identitárias e de socialização profissional.

Confirmando o discurso anterior, P2B também descreve como acontecia a formação continuada na AGES, na época da realização da prova do Enade:

A política da AGES é uma política de formação porque tinha encontro semanal de 4 horas. Eram encontros não só para discutir teorias, mas relacionar teoria e prática. [...] Era o planejamento que eu chamo de funcional mesmo. Pensar a nossa ação de professor, lá naquela realidade, com aquela necessidade, para aquela faixa etária. Então, tudo isso foi assim contribuindo para minha formação, o meu pensar, as leituras. A gente lia muito, buscava atualização. Então, essa exigência, foi benéfica, eu penso para mim. (...) nós tivemos sempre é grupos de estudos, uma vez por mês, inclusive com o próprio diretor que é mantenedor da instituição, na época fazia o papel de coordenador pedagógico. A gente sentava normalmente uma vez por mês, uma média de 3 a 4 horas. Além desses encontros que eram com todos os professores da instituição, a gente sentava por colegiado, não só para discutir as políticas do colegiado, mas também para discutir ideias pedagógicas de acompanhamento dos alunos.

Nós temos sempre em início de semestre a formação continuada de 2, 3, 4 dias e sempre vêm outros profissionais ou os profissionais da casa fazer esse trabalho de acompanhamento. E não fica só na exposição de como deve ser uma aula. (...) Além desses encontros pedagógicos de 2008 para cá a gente vem tendo acompanhamentos pedagógicos mais de perto com a orientação pedagógica. O mais de perto seria o processo de sentar mesmo e de pensar como o professor pensa a aula, como está sendo a aula do professor, ouvir o estudante. (P2A, informação verbal)

Na opinião desse professor, a sua formação profissional se deve em grande medida ao programa de estudos, e às trocas de experiências desenvolvidas pela sua instituição. Para ele, a política da AGES é de formação, e até menciona a periodicidade e o tempo semanal dedicado ao estudo. P2B ressalta que além do estudo de teorias, se preocupavam em relacioná-las à prática pedagógica, ao mesmo tempo em que realizavam planejamentos em conjunto com um acompanhamento próximo da orientação. Nesses encontros discutiam “*ideias pedagógicas de acompanhamento dos alunos*”.

A descrição do professor P2B sobre a formação docente, para além de discussão de teorias, descrevendo-a também como um processo de interação e de ouvir e perceber o outro,

de perceber, pode ser relacionada com a concepção formativa à luz da fenomenologia apresentada por Abreu-Bernardes (2009). Para ela a formação:

[...] deverá estar entrelaçada com a ideia de uma convivência sempre inacabada, instável e ininterrupta com movimentos de saber *na* e *durante* toda a vida de cada um de nós: eu, um ser que sabe e aprende continuamente; uma teia; um tecido; uma cadeia; uma árvore; uma abertura sem fim *de* e *ao* conhecimento. E o mesmo aplica-se à dimensão interativa, solidária, social do processo de aprender. Pois de uma maneira ou de outra somos elos, somos correntes, e também fluxos e teias de conhecimento entre seres humanos, assim como, quem sabe em algum momento do futuro, entre humanos e outros seres da vida. A educação deve tender a ser cada vez mais o lugar da troca de e do diálogo entre sujeitos de saberes, de valores, de sentimentos e de sociabilidades (p. 29).

Pela fala do professor P2B – apresentada anteriormente – este sentido do ser profissional inacabado, que está sempre se constituindo sujeito no seu sentido mais amplo, faz parte de sua concepção de formação da pessoa humana e profissional. Para isso, há a necessidade de interação, de parcerias e trocas, tanto nos estudos quanto nos planejamentos coletivos. P2B ressalta que isso – o sentar-se para discutirem as questões pedagógicas do curso e também o acompanhamento da aprendizagem dos alunos – foi importante para chegarem aos bons resultados de desempenho dos alunos no Enade.

A presença constante do diretor geral da instituição, que exercia na época a função de coordenador pedagógico, na visão do referido professor, ratificava a unicidade da metodologia adotada e a exigência de se colocar em prática o que era discutido na teoria. A proposta de formação continuada da AGES, a partir da fala desse professor e dos depoimentos anteriores, nos remete a Imbernón (2001):

A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de auto avaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes (p.48-49).

Os professores e gestores da AGES evidenciaram a existência de uma formação continuada estabelecida como uma política da instituição. Por outro lado, em relação à FACAM, a fala do gestor G2A é uma das poucas que deixa transparecer a existência de

reuniões para estudo, sem fornecer maiores detalhes. A outra referência é a do professor P1A que se menciona a necessidade de reunião para a unificação de procedimentos que os professores adotavam, evidenciando a existência de reuniões para a construção dessa unidade. Esse docente se refere às semanas pedagógicas que ocorriam no início de cada semestre, mais como um momento para se discutir os “*rumos do trabalho e as dificuldades dos alunos*”. O referido professor não sinaliza nenhum tipo de estudo aprofundado, nem mesmo a existência de alguma formação mais específica ou sistematizada. Também não foram encontrados nos documentos analisados, evidências de um programa sistematizado de formação continuada do corpo docente da FACAM.

A coleta de dados nos remeteu a algumas conclusões em relação à formação continuada dos professores nas duas instituições: (i) a FACAM, possui uma formação menos sistematizada e com uma frequência menor de reuniões, sinalizando que o foco dessas reuniões era preocupação em relação ao desempenho do aluno e seu desenvolvimento durante o curso. Essa instituição dá mais liberdade ao professor na escolha de sua metodologia, na medida em que não privilegia uma em especial, como acontece com a outra instituição pesquisada; (ii) a AGES, em comparação com a FACA, apresenta uma formação continuada, como uma política da instituição, mais regulamentada e definida nos documentos e depoimentos dos entrevistados, com datas de reuniões já definidas no início do semestre, em comparação com a FACAM. Os depoimentos nos sinalizam haver na AGES, um maior controle das ações dos professores e processos de um modo geral.

Ao final de todas as leituras das entrevistas dos gestores e professores e confirmadas no depoimento de alguns alunos, ficou evidenciada uma visão semelhante presente nas duas instituições: foco no desenvolvimento do aluno, com atenção especial ao acolhimento deles, independente da situação em que se encontram - por certo concepção construída no interior das reuniões de formação do professor em serviço.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa objetivou identificar as percepções dos gestores, professores e alunos de dois cursos de Pedagogia, ofertados por IES privadas da região Nordeste, acerca do Enade e destacar as razões que contribuíram para o alto desempenho de seus alunos no Enade de 2008, percebidas nos discursos dos sujeitos entrevistados

Um estudo dessa natureza justificou-se pela exceção do fenômeno pesquisado, pois entre os 1.176 cursos de Pedagogia que participaram do Enade de 2008 somente 32 obtiveram nota máxima, sendo que dentre esses apenas 4 pertenciam a faculdades privadas (INEP, 2009). Neste contexto, foram selecionados os dois únicos cursos que pertenciam à região Nordeste – um deles localizado em São Luís/MA e outro na Bahia, em Paripiranga.

Outra razão para a seleção de IES privadas e não públicas justifica-se pelo fato delas corresponderem a 88,3% das instituições de educação superior e serem responsáveis por 74,2% da matrícula neste nível de ensino (BRASIL, 2010). Esta situação atual resulta da tendência histórica do Estado brasileiro de estimular a expansão do privado e restringir o acesso ao público. Nesse contexto era importante pesquisar os sentidos polissêmicos assumidos pelo Enade no interior destas instituições, notadamente diferentes em comparação com as IES públicas.

A motivação para a seleção do objeto desta pesquisa se deu também por observar a centralidade adquirida pelo Enade, no contexto dos Sinaes, e seu poder de mobilizar ações administrativas e pedagógicas, principalmente nas instituições privadas – fenômeno decorrente na busca das IES privadas pela sobrevivência, frente a sua proliferação, instaurada principalmente a partir da segunda metade da década de 1990.

A política do governo a partir desse período era de delegar à iniciativa privada alguns dos serviços exclusivos do Estado, dentre esses, a educação superior, pois, teoricamente, tal atitude diminuiria os gastos do governo e incentivaria a livre competição do mercado. Com o corte dos investimentos para as universidades federais e o aumento da demanda de alunos para a educação superior, o mercado foi aberto para a iniciativa privada. Frente a isso, o Estado assumiu seu papel de avaliador da qualidade das instituições educativas, assegurando a supervisão e regulação do setor.

Essa nova configuração mobilizou a implantação dos dois mais recentes modelos de avaliação da educação superior. O primeiro, o Exame Nacional de Cursos, mais conhecido

como “Provão”, foi implantado em 1995, e o segundo, o Sinaes, foi instituído em 2004, por meio da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.

A proposição inicial do Sinaes tinha a intenção de preservar princípios de avaliação formativa do Paiub, mas com a incorporação do Enade – ainda na sua constituição – sinalizou em suas primeiras edições a mesma lógica do “Provão”, acentuada com a criação, em 2008, de dois indicadores: o Conceito Preliminar de Curso e o Índice Geral de Curso. Dessa forma, os cursos que obtivessem em seu CPC conceito acima de 3 estariam isentos da visita *in loco* da comissão de avaliação externa. Esses indicadores, principalmente o CPC, legitimaram ainda mais o Enade, pois cerca de 70% da composição desse índice é definida pela nota do exame, sendo este um dos fatores para o Enade ter se tornado mais conhecido que o próprio Sinaes.

Essa lógica desencadeou, em especial nas IES privadas, um movimento na direção do atendimento às demandas que, se resolvidas, concorreriam para um melhor desempenho dos alunos na prova do Enade. Entre elas podem ser citadas: adequação da matriz do curso às competências e habilidades solicitadas pelo exame, maior preocupação na contratação de professores com titulação, adequação do estilo de provas aplicadas aos alunos – de acordo com o modelo do Enade –, oferta de aulas extras aos alunos com fragilidades acadêmicas, cursinhos preparatórios e simulados da prova, dentre outros.

Neste cenário, a presente pesquisa teve como foco responder a duas perguntas principais: (i) Quais as percepções dos gestores, professores e alunos acerca do Enade em dois cursos de Pedagogia de faculdades isoladas do Maranhão e da Bahia? (ii) Quais razões estes sujeitos atribuem ao conceito cinco obtido pelos alunos destas instituições no Enade de 2008?

Como o método adotado foi o fenomenológico, o nosso olhar se dirigiu para as percepções dos sujeitos acerca do Enade e das razões que levaram ao alto desempenho dos alunos. É importante lembrar que nesse método não temos um problema a ser resolvido, nem hipóteses previamente levantadas. O que se tem são perguntas a serem respondidas, a partir da percepção dos sujeitos. Na fenomenologia, o pesquisador vai em busca do fenômeno como ele se mostra para o sujeito, como ele é dado na sua consciência, sem preconceitos ou opiniões pessoais do pesquisador que possam interferir nesta percepção. Reconhecemos que foi um exercício difícil, e que muitas vezes exigiu repetidas leituras sobre um mesmo discurso, no esforço de captar a essência do sentido atribuído pelo entrevistado ao objeto em questão.

Esperamos ter superado, no decorrer desta pesquisa, parte das dificuldades inerentes ao método e ter podido nos aproximar do fenômeno estudado, da forma mais imparcial possível. Foi um grande desafio “desvendar o fenômeno além da aparência”, ultrapassando a

esfera da “descrição passiva” para uma interpretação, pondo a “descoberto os sentidos menos aparentes, na direção daquilo que o fenômeno tem de mais fundamental” (MASINI, 1989, p. 63).

Por outro lado estamos conscientes de que na fenomenologia não é apenas o objeto que se mostra a nós; o pesquisador também se doa em seus modos de ver o objeto em estudo, neste caso o Enade. Assim, “as forças agem em ambas as direções em um movimento de alimentação em rede, se articulando. Nesse movimento, um age no outro, o outro no um, a totalidade em ambos e ambos na totalidade compreendida (MIARKA, 2008). Essa interação e esforço na busca do invariante propiciou-nos muitas leituras, análises e reflexões, que nos permitiram chegamos ao momento de apresentar as considerações finais.

Ao compararmos os resultados das pesquisas realizadas anteriormente e comentadas na introdução deste trabalho, verificamos que a realizada por Rodrigues (2008), desenvolvida na Universidade Federal de Minas Gerais, apresentou resultados coincidentes com aqueles obtidos pelo nosso estudo, no que diz respeito aos coordenadores dos cursos reconhecerem a contribuição do Enade para o aperfeiçoamento do curso e a melhoria da aprendizagem. Todavia, os resultados do presente estudo revelaram que o Enade ampliou, nas duas faculdades pesquisadas, oportunidades para reflexões sobre a real condição dos alunos e seu desenvolvimento diante das competências e habilidades exigidas para o perfil do egresso. Ao mesmo tempo, essas duas instituições organizavam estratégias de acolhimento e auxílio acadêmico aos alunos como forma de apoio a suas fragilidades.

Ficou evidente, pela fala dos gestores, analisadas anteriormente, que parte dos temas tratados nas reuniões da FACAM se referiam às necessidades dos alunos em relação ao que se cobrava na prova do Enade. Muitas estratégias foram executadas para que os alunos estivessem melhor preparados para o Enade: (i) adaptaram a matriz curricular; (ii) capacitaram os professores para a elaboração de provas semelhantes ao Enade; (iii) oportunizaram aos alunos aulas preparatórias para esse exame; e (iv) aplicaram um simulado do Enade.

Nesta instituição foi percebida, na fala de G1A, uma “responsabilidade muito maior” que o gestor pedagógico sentia com relação aos resultados de desempenho dos alunos no Enade. Diante dessa responsabilização, os coordenadores, sem muitas opções, assumiram estratégias de treino dos alunos para a execução desse exame, embora, a despeito disso, também organizem e executem ações de melhorias em seu curso.

Na AGES, por outro lado, a preocupação do gestor G1B era direcionada para a superação das lacunas existentes na formação dos alunos, descrevendo as ações que

organizaram para “o bom acolhimento desses alunos” e citando, em seu depoimento, dois setores que foram estabelecidos para ajudá-los, o PAEBS e o NAEC. O primeiro se referia à ajuda acadêmica aos alunos, por meio de monitores de plantão para auxiliá-los nas dificuldades detectadas, e o segundo se referia ao atendimento psicológico e emocional dos estudantes. A fala desse gestor, descrevendo o acolhimento ao estudante, harmoniza-se com a do professor PIB, ao mencionar que foi o Enade que lhes permitiu perceberem que estavam “*colocando no mercado de trabalho alguns indivíduos que saíam com dadas fragilidades*”, e complementa “[...] *A gente precisou mexer com a estrutura e analisar esses mecanismos para que pudesse estar formando um indivíduo sem essa lacuna*” (PIB). Esses depoimentos sinalizam a força que o Sinaes vem adquirindo como política pública, especialmente pela via do Enade, na gestão dos cursos e da sala de aula da educação superior. Ao mesmo tempo reflete que parte da missão da instituição é preparar bons profissionais para as demandas do mercado.

No entanto fica a pergunta: será que é somente preparando bons profissionais que se promove o desenvolvimento da região, como citado na missão da AGES? A ênfase percebida no discurso dos entrevistados foi regida pelo mercado e não pela formação do sujeito autônomo e cidadão que, na medida em que se forma, se transforma e também atua na transformação da sociedade.

Por outro lado, ao compararmos os dados coletados e analisados nesta presente pesquisa com o estudo de Faria et al. (2008), realizado na UEG, notam-se resultados muito diferenciados, que podem possivelmente ser explicados em função da organização acadêmica e administrativa das instituições pesquisadas: o estudo goiano com público alvo de alunos de universidade federal, e a nossa pesquisa envolvendo estudantes de faculdades privadas. Novamente, os resultados confirmam que o Enade tem repercutido muito mais nos alunos, professores e gestores de faculdades privadas, do que em universidades federais, fato confirmado por Pereira (2010), Reis (2009), Rangel (2010), e Assis (2008). Neste último estudo citado, a referida autora, ao pesquisar uma faculdade, um centro universitário e uma universidade federal acerca do impacto do Enade na gestão dos cursos e nas práticas dos professores em sala, chegou a conclusões semelhantes àquelas da pesquisa ora apresentada: as faculdades privadas adequam mais profunda e rapidamente suas concepções de currículo às orientações mercadológicas e às demandas do setor produtivo e do mercado de trabalho, se comparadas com as demais instituições federais ou centros universitários.

Quanto à interferência do Enade no interior da sala de aula, nossas conclusões se diferenciam da pesquisa de Assis (2008), na qual os coordenadores de curso entrevistados são

de opinião que a influência das avaliações externas tem sido inexpressiva no interior da sala de aula, apesar desse exame ter desencadeado a reestruturação do quadro docente e a reorganização curricular.

O presente estudo não só afirmou as mudanças na gestão do curso das faculdades pesquisadas em função da existência do Enade, mas também confirmou que essas transformações e ações chegaram até o interior da sala de aula, notadas de forma mais intensa e declarada na FACAM que na AGES.

Foi percebido no discurso dos gestores e professores da AGES uma tendência ao não reconhecimento da força do Enade na mobilização de ações didático-pedagógicas. Um exemplo é a fala de P4B: *“A instituição deixava muito claro que ela não trabalhava especificamente para o Enade, então, o Enade era consequência”* (P4B). Ao mesmo tempo, o discurso de P2B quer negar a força do Enade ao proferir que *“Não é porque o Enade faz assim que a gente vai fazer”*. Por outro lado, curva-se a ele na medida em que expressa: *“Então eu lembro um dos momentos que a gente ficou um tanto quanto tranquilos foi porque a gente percebeu que não estava distante [das propostas do Enade]”* (P2B).

Como esse método procura a essência do fenômeno, do que é dado à consciência, nem sempre o que estava à mostra, evidenciado e repetido nos discursos, constituía de fato o sentido real percebido pelos sujeitos. Foi preciso ir às coisas mesmas e, em uma análise mais cuidadosa, perceber o que estava por trás do discurso, desvelado em alguns casos na comparação com os documentos da instituição.

Os achados da pesquisa de Assis (2008) revelaram que os estudantes participantes da pesquisa não eram favoráveis a esse tipo de avaliação e demonstravam desinteresse, desinformação e descrédito em relação à possibilidade dos resultados contribuírem para a melhoria de seus cursos, criticando a forma como as instituições se utilizavam dos resultados mais como ferramenta de marketing.

No entanto, a presente pesquisa revelou que a percepção de todos os alunos entrevistados das duas faculdades privadas foi positiva em relação ao Enade, sendo que, para eles, esse exame era uma forma de avaliar a educação superior, seu curso e seu desempenho. Por outro lado, houve alunos que até delegaram ao Enade uma responsabilidade que não lhe competia: medir tudo que aprenderam no curso. Esse estudo revelou unanimidade entre os alunos entrevistados na atitude de valorização e empenho na participação e realização do Enade. Todos exprimiram desejo de participar do exame, fazendo o seu melhor, considerando-se privilegiados por terem sido sorteados, mesmo que no início tenham sentido medo ou ansiedade.

Em relação à primeira pergunta dessa pesquisa, sobre as percepções dos entrevistados acerca do Enade no contexto da avaliação institucional, foi possível perceber que todos os professores e gestores possuem uma visão de avaliação formativa e incluem o Enade nessa mesma visão que, de acordo com Belloni e Belloni (2003), é transformadora, pois busca a “identificação das insuficiências e das potencialidades das instituições e do sistema, com vistas à melhoria e à transformação das instituições e do sistema” (p. 16).

Na FACAM há um professor que percebe o Enade como uma forma de controle do Estado sobre as instituições, confundindo-o com o papel do Sinaes, enquanto que na AGES esta concepção foi sinalizada pelos dois alunos entrevistados. Também podem ser destacadas nas duas instituições algumas percepções equivocadas quanto à avaliação institucional, percebendo-a mais como avaliação de desempenho do professor do que em seu papel original, apresentado por Dias Sobrinho (2005). Para ele a avaliação institucional faz um diagnóstico da instituição, examinando acertos e erros, e questiona os delineamentos políticos, as propostas pedagógicas, relações sociais e de trabalho como forma de tentar entender a instituição para transformá-la.

Mas mesmo diante de algumas concepções equivocadas sobre o Enade e a avaliação institucional, todos os entrevistados das duas instituições percebem o exame em um contexto de avaliação formativa, confirmando o que Dias Sobrinho (2003b) afirmou sobre a possível convivência dessas duas concepções, meritocrática e formativa, em um mesmo espaço. Nesse sentido, é possível fazer uma correlação entre os resultados positivos no Enade e essa visão de avaliação adotada pelas IES, pois dessa maneira se abrem oportunidades para reflexões sobre suas potencialidades e fragilidades, reforçando as primeiras e fortalecendo as últimas. Essas reflexões impulsionam o desenvolvimento e aperfeiçoamento da instituição, refletindo consequentemente na aprendizagem dos alunos.

É possível concluir que apesar das incompreensões percebidas nos depoimentos de alguns sujeitos da pesquisa acerca das políticas públicas de avaliação da educação superior, elas mobilizam as instituições – em especial faculdades privadas isoladas como as que foram *locus* deste estudo – a aperfeiçoar seus processos e buscar resultados nas avaliações externas, os quais são utilizados das mais diversas maneiras, como, por exemplo, estratégia de marketing.

Esta pesquisa também evidenciou a centralidade desse exame, não só como indutor de qualidade da educação superior, mas também como instrumento de definição da qualidade dos cursos e instituições, sobrepondo-se ao próprio Sinaes. Percebeu-se uma substituição da essência, o Sinaes – com toda a sua estrutura de avaliação da educação superior –, pela aparência, o Enade

– sendo este apenas um de seus componentes. As poucas críticas direcionadas ao Enade e sua valorização permanente na grande maioria dos discursos confirmam a legitimidade e hegemonia que este componente do Sinaes tem assumido frente às instituições privadas, neste caso faculdades. No entanto, foram percebidas algumas poucas críticas relativas ao Enade, pelo fato de ser uma avaliação em larga escala, elaborada para um público muito grande e em regiões muito diferenciadas, o que limita as possibilidades de atendimento à diversidade do público avaliado.

O segundo conceito de qualidade foi percebido somente entre os alunos das duas instituições e está associado aos resultados obtidos no exame: ter um curso de qualidade equivale a obter uma boa nota no Enade. Qualidade associada à equidade foi outro conceito levantado a partir da fala de um aluno da AGES. Para ele a possibilidade de frequentar a faculdade era uma conquista muito almejada. Esse aluno relata as dificuldades para fazer o curso e a superação de suas limitações. Percebe-se que o direito adquirido de se formar na educação superior e ainda receber uma nota alta no Enade lhe atribuem um significado muito importante: era a oportunidade de tornar real seu direito à educação em condição de igualdade.

Quanto às percepções acerca das razões que contribuíram para o alto desempenho dos alunos de Pedagogia no Enade de 2008, muitas delas foram levantadas e as organizamos em três unidades de significado.

Na primeira unidade – gestão curricular – emergiram nas duas instituições pesquisadas alguns elementos importantes que contribuíram para a motivação dos alunos e sua dedicação nos estudos: entusiasmo, compromisso e competência dos professores, união do grupo e crença no potencial de aprendizagem dos alunos. Ao mesmo tempo, outros aspectos organizacionais envolvendo a área acadêmica foram levantados: sistematização de reuniões para organização dos processos e construção da unidade do grupo, preocupação constante com a relação entre teoria e prática.

Na AGES percebeu-se a descrição de uma gestão do currículo mais estruturada em termos de planejamento e avaliação dos processos. Um dos fatores determinantes para essa dinâmica, na opinião dos entrevistados, foi o modelo de gestão participativa, citado pela grande maioria como elemento essencial para a obtenção dos resultados no Enade, em razão do comprometimento de todos na busca de objetivos comuns.

Foi percebida na fala dos entrevistados da AGES a importância atribuída às reuniões de construção dos documentos oficiais, norteadores da política da instituição, e de avaliação e reestruturação do processo, realizadas a cada semestre. Esses elementos, na visão dos sujeitos ouvidos, fortalecem a proposta da instituição na medida em que conseguem o engajamento de

todos, em razão das decisões serem planejadas e assumidas no coletivo. Nessas condições, é possível afirmar que quando os indivíduos de uma determinada organização social participam da construção de um projeto, são ouvidos do início ao final do processo, há maior possibilidade de todos se comprometerem com os resultados.

Outros aspectos percebidos na fala dos participantes da pesquisa, que justificam o alto desempenho no Enade, foram a maneira como a instituição desenvolve o currículo em relação ao estágio supervisionado, na FACAM, e a metodologia da problematização, adotada pela AGES. Nessa última instituição o discurso foi único e recorrente em apontar para a metodologia da problematização proposta por Arco de Maguerez como um dos aspectos mais relevantes para os resultados positivos no Enade. Para eles, a reflexão sobre a realidade e o levantamento de problemas a serem resolvidos favorecem a articulação da teoria com a prática, ao mesmo tempo em que os alunos aprendem melhor num ambiente interdisciplinar, com pesquisas, leituras e produções de textos.

Na FACAM foi percebido que o estágio era valorizado desde o primeiro período, associado a professores na sua maioria com experiência de sala de aula e em outras áreas da gestão pedagógica e administrativa.

A concepção de avaliação adotada pela instituição foi a segunda unidade de significado levantada a partir da análise dos dados. Os professores e gestores da AGES sinalizaram posturas de acolhimento e comprometimento no acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos. Esses sujeitos pesquisados possuíam um discurso mais direcionado para a concepção de avaliação formativa, inclusive se referindo a ela por essa designação. Nos depoimentos, professores e gestores citaram reuniões para discutirem dificuldades dos alunos e mencionaram ações e estratégias montadas para auxiliá-los na superação de suas dificuldades.

Na FACAM o discurso acerca da concepção de uma avaliação formativa não foi declarado de forma tão explícita quanto na AGES. No entanto, se percebe preocupação dos professores em detectar as fragilidades dos alunos e ajudá-los na superação delas, motivo de algumas reuniões realizadas na instituição.

Mesmo diante das especificidades das duas IES acerca da concepção de avaliação, as percepções a partir dos discursos analisados nos sinalizam que há indícios, principalmente na AGES, de uma correlação entre essa concepção de avaliação e os resultados do Enade.

Nos dois cursos pesquisados está clara a responsabilidade dos professores e gestores em assumir os alunos que receberam em seu curso. Os discursos revelaram que o corpo docente se compromete com o aluno que também é esforçado e dedicado a sua aprendizagem.

Ficam aqui registrados questionamentos sobre a incoerência de um discurso de avaliação formativa em um ambiente de treino para uma avaliação externa. Como se avalia um aluno integralmente, se o foco é preparo para o Enade? O que esse exame consegue abarcar competências e habilidades com uma prova com 40 questões para ser realizada em 4 horas? Um curso de Pedagogia, cuja responsabilidade é preparar profissionais para o magistério, para o primeiro nível da Educação Básica, se empobrece na medida em que seu currículo é direcionado para a execução de uma prova.

A última razão verificada para os resultados percebidos no Enade remete à valorização da formação continuada do professor pela instituição. Na AGES, há evidências de uma formação continuada estabelecida em bases teóricas definidas, e isso se percebe tanto nos depoimentos dos professores quanto nos documentos da instituição. No PDI está registrado o compromisso que o professor assume ao ser contratado de participar do programa de Educação Continuada da IES, no caso o curso de pós-graduação *lato sensu* Docência e Práticas no Ensino Superior, com encontros semanais ou quinzenais.

Por outro lado, na FACAM a fala de um dos gestores é a única que deixa transparecer a existência de reuniões para estudo, sem fornecer maiores detalhes. Há menção às semanas pedagógicas que ocorriam no início de cada semestre, com reuniões para se discutirem os “*rumos do trabalho e as dificuldades dos alunos*”, mas não foram sinalizados nenhum tipo de estudo mais aprofundado ou mesmo a existência de alguma formação mais específica e estruturada.

As razões para o alto desempenho dos alunos na prova do Enade, percebidas por meio dos discursos dos sujeitos entrevistados, podem ser consideradas sob duas óticas: i) ações implementadas com objetivo de preparar o aluno para a prova do Enade, mais evidentes e confirmadas por gestores, professores e alunos da FACAM e menos percebidas e assumidas por gestores, professores e alunos da AGES; ii) um trabalho pedagógico desenvolvido numa visão compartilhada, comprometida com a qualidade da educação superior, uma proposta educativa que percebe o aluno como o protagonista do processo de ensino e aprendizagem, o acolhendo em detrimento de suas fragilidades, ao mesmo tempo em que assume também seu papel de aluno comprometido com sua própria formação.

Na FACAM os professores têm mais experiência profissional com diversos níveis e setores da educação pública e privada que os docentes da AGES, e demonstram estarem unidos no propósito de possibilitar a aprendizagem dos alunos, apesar de suas deficiências. Valorizam a relação teoria e prática, não somente num projeto de Prática de Ensino, bem detalhado, estruturado e acompanhado, na visão de P1A, mas também durante as aulas no

decorrer do ano, por entenderem que uma não pode existir sem a outra, especialmente em uma sala de aula onde se formam professores. Realizam reuniões com o objetivo de propor estratégias para aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem e assumem abertamente a tensão exercida pelo Enade sobre o seu curso, bem como as estratégias de preparo para o exame e as ações que planejaram com este fim.

Ao buscarmos a essência da concepção de avaliação nos discursos dos professores e gestores, percebemos neles a concepção de uma avaliação formativa, acolhedora. Entretanto, notam-se contradições nos documentos oficiais da instituição, pois revelam uma postura mais autoritária e fechada da instituição no que se refere às possibilidades de escolha do professor com relação a outros instrumentos de avaliação.

Recomendamos à FACAM o redirecionamento de ações voltadas ao treino para o Enade e ao atendimento às demandas do mercado para uma visão de educação emancipatória. Isso, a partir de uma gestão mais democrática, com maior valorização dos alunos e professores na construção coletiva do PDI e PPC, articulando esses dois documentos entre si e com a prática pedagógica, oportunizando reflexões sobre o escrito e o praticado. Tal visão precisa ser buscada e compartilhada, a começar pela mantenedora da instituição até chegar aos alunos.

Também recomendamos a estruturação de um programa de formação continuada para seus professores, a partir de um levantamento das necessidades dos alunos e docentes. É importante que seja definida uma metodologia mais voltada para a problematização a partir da realidade vivida e das questões educacionais emergentes, propiciando maiores oportunidades de articularem a teoria com a prática, para além dos momentos do estágio supervisionado.

Quanto ao uso dos resultados da avaliação institucional, envolvendo a autoavaliação e a avaliação externa, sugerimos que esta seja vista em sua concepção qualitativa, de busca da melhoria dos fins e propósitos da instituição, valorizando essencialmente os processos. Foi percebida uma valorização acentuada dos aspectos quantitativos nos resultados do exame, os quais determinavam muitas ações dos gestores e professores na direção de treino dos alunos, como percebido nos discursos dos sujeitos, para os quais recomendamos que seja feita uma reflexão acerca dos objetivos últimos da educação.

É preciso que haja uma mobilização da instituição na direção de maiores esclarecimentos a sua comunidade acadêmica acerca do Sinaes como política pública e o papel do Enade neste contexto, evitando as concepções equivocadas já descritas nesta pesquisa.

Quanto à AGES, os depoimentos dos sujeitos das duas instituições nos levam a concluir que nesta IES há uma maior valorização da formação continuada de seus professores como política da instituição, não só por acreditarem na sua importância, mas também para sustentar toda uma proposta curricular diferenciada – tanto em relação à metodologia da problematização, quanto em relação à avaliação formativa. Todos os discursos convergem no sentido de delegar à gestão participativa e à metodologia adotada pela instituição a condição de pontos centrais para os resultados positivos no Enade de 2008.

Recomendamos à AGES uma reflexão e proposta de mudança em relação à ausência da formação pedagógica de seus professores em um curso de Pedagogia, visto que 100% dos professores são formados em Letras. Uma situação séria a ser repensada, pois professores sem uma formação relacionada às especificidades do curso de Pedagogia, são designados ao preparo de futuros professores para a Educação Básica.

Chamou-nos a atenção a preocupação da maioria dos professores e do gestor em reafirmar que o Enade não os influencia nas decisões tomadas, em alguns casos chegando a dizer: “não fazemos por causa do Enade”. Por outro lado, se percebem contradições entre esse discurso, as ações da instituição e o escrito nas atas de reuniões. Recomendamos que a melhor saída não é a negação da força e influência exercida pelo Enade nos cursos da instituição, mas a percepção de como a instituição lida com isto, sem cair no extremo de treinar os alunos para esse tipo de exame.

Na AGES, apesar de ser negado pela maioria dos sujeitos entrevistados, o preparo para prova do Enade se reveste de uma roupagem diferenciada: um curso de 20 horas organizado para os alunos do 8º período, tendo em vista preencher as “*lacunas de conteúdos*” (G1B) detectadas em pesquisa realizada junto aos alunos. Em razão disso, os temas abordados a cada ano variam de acordo com as necessidades levantadas junto ao corpo discente. Diante desta descrição é possível perceber que, até mesmo nas instituições onde se é negado que haja ações específicas de preparo para o Enade, se percebe a força deste exame sendo exercida de outras formas, diferenciadas daquelas mais convencionais: simulados e aulas extras, preparatórias, dias antes do exame.

Também recomendamos para a referida instituição um maior esclarecimento à comunidade acadêmica referente dos objetivos do Sinaes, corrigindo visão equivocada sobre a função dessa política pública e sobre a relação do Enade como o Sinaes.

Enfim, é possível concluir que os sujeitos entrevistados atribuem importância ao Enade, na medida em que revelam em seus discursos a crença de que a nota obtida no exame caracteriza a qualidade de seu curso. Esse olhar unilateral dirigido ao Enade, em detrimento

dos outros componentes do Sinaes, descaracteriza o próprio sistema como um todo, que foi constituído com base na integração de todos os seus componentes: avaliação institucional, envolvendo a autoavaliação, avaliação de curso e o próprio Enade. (RODRIGUES; PEIXOTO, 2009).

Por outro lado, especialmente desde a criação de mecanismos simplificados de avaliação da educação superior, como o CPC e o IGC, tem-se atribuído a eles uma objetividade na divulgação da avaliação de um curso que esses indicadores não possuem e nem poderiam assumir. Segundo Belloni (2000), a simplificação dos resultados da avaliação somente serviria para a elaboração de rankings, não refletindo necessariamente a real situação dos cursos, visto serem apenas indicadores. Esse reducionismo pode impedir a instituição de criar uma cultura de autoavaliação, canalizando suas energias para o cumprimento de indicadores objetivos cujos resultados positivos nem sempre sinalizam evidências de qualidade.

Essa pesquisa evidenciou, por um lado, a tensão do Enade sobre a gestão dos cursos e professores nas duas instituições, embora de forma mais explícita na FACAM. Por outro lado, sinalizou ações pontuais que de certa maneira contribuíram para o alto desempenho no Enade, segundo a visão dos sujeitos da pesquisa. As ações pedagógicas e administrativas, citadas pelos atores da pesquisa, bem como as concepções de educação, de avaliação e do processo de ensino e aprendizagem percebidas podem evidenciar alguns aspectos que compõem a qualidade, mas que não são necessariamente capazes de garanti-la.

Diante destas conclusões, pode-se afirmar que o exercício que foi realizado de aproximação à fenomenologia nos permitiu alcançar os objetivos propostos, ao atentarmos ao que se observou na análise dos dados, sem a obrigatoriedade de vincular a compreensão do fenômeno às teorias já assumidas anteriormente pela academia. Essa tentativa foi de suma importância para a compreensão do fenômeno em estudo, com o cuidado de não tornar a pesquisa uma mera adequação do percebido ao que se acreditava ou ao já teorizado por outros estudos.

Mesmo diante de uma concepção de avaliação coercitiva, de controle e indutora da competição, patrocinada por um Estado avaliador, podem ser percebidas no interior das instituições pesquisadas algumas facetas de uma visão emancipatória de avaliação. Para Dias Sobrinho (1996a) esta é uma convivência complicada, pois os valores relacionados à competitividade acabam sobrepondo-se aos valores institucionais. Durante a análise dos dados, esses embates foram percebidos nos depoimentos de quase todos os sujeitos, em falas

que se alternavam entre essas duas concepções, algo perfeitamente compreensível, pois esta é a realidade vivenciada diariamente nas instituições.

Diante de um tema complexo e contraditório como é o da avaliação da educação superior, pode-se afirmar que há muito campo para novos estudos e esta pesquisa pode ser utilizada como ponto de partida para um maior aprofundamento das questões levantadas aqui. Não tivemos a pretensão de discutir o assunto de maneira exaustiva e a partir desse estudo podem ser aprofundadas muitas questões, entre elas: em que medida a relação teoria e prática estabelecida no desenvolvimento do currículo, bem como a metodologia de ensino adotada tiveram relação com os resultados obtidos na visão dos alunos, professores e gestores?

É possível também estabelecer comparações da percepção dos sujeitos de uma instituição que obteve alto desempenho no Enade com outra que teve resultados inexpressivos, para se verificar as diferenças e semelhanças dos sentidos atribuídos por todos entrevistados.

Espera-se, enfim, que as discussões e análises realizadas neste estudo possam abrir possibilidades para uma melhor compreensão da influência e do poder do Enade sobre as instituições privadas de pequeno porte e de seu papel na manutenção da qualidade da educação superior no país, bem como abrir possibilidades para outros estudos que poderão advir da leitura deste trabalho.

REFERÊNCIAS

ANNUAL STATISTICAL REPORT-2010. Silver Spring MD: General Conference of Seventh-day Adventist Church, 2011.p.56. Disponível em: <<http://www.adventistarchives.org/docs/ASR/ASR2010.pdf>> Acesso em: 15 abr. 2012.

ABREU-BERNARDES, S. T. de A.; COSTA, G. N. de O. Temas estudados nas pesquisas sobre professores (a). In: (Org) SOUZA, R. C. C. R. de; MAGALHÃES, S. M. O. **Pesquisas sobre: métodos, tipos de pesquisa, temas, ideário pedagógico e referenciais**. Goiânia: Editora da PUC/GO, 2011, p. 105-124.

_____.Um Gesto Poético: interações teoria e prática na formação do professor. **Revista Profissão Docente**. Uberaba: UNIUBE, v. 9, n. 21, p. 19-40, jan./jul., 2009.

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ALARCÃO, I. (Org.) **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto Editora, 1996.

ALLAL, L. Estratégias de avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In: ALLAL, L.; CARDINET, J.; PERRENOUD, P. **Avaliação formativa num ensino diferenciado**. Tradução Clara Moura Lourenço; José Afonso Baptista. Coimbra: Almedina, 1986, p. 175-210.

ALMEIDA JÚNIOR, V. de P. A avaliação da educação superior no contexto das políticas educacionais. In: DIAS SOBRINHO, J. e RISTOFF, D. **Avaliação Democrática: para uma universidade cidadã**. Florianópolis: Insular. 2002, p. 165-184.

ÁLVAREZ MENDES, J. M. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ASSIS, Lúcia Maria de. O Sinaes/Enade na visão dos coordenadores de curso: mediações, tensões e repercussão. In: OLIVEIRA, J. F. de e FONSECA. M. (Org.). **Avaliação institucional: sinais e práticas**. São Paulo: Xamã, 2008, p. 133-153.

BANCO CENTRAL DO BRASIL. **Evolução do IDH das Grandes Regiões e Unidades da Federação: Boletim regional** Jan. de 2009. Disponível em: <<http://www.bcb.gov.br/pec/boletimregional/port/2009/01/br200901b1p.pdf>> Acesso em: 15 abr. 2012.

BARBOSA, J. R. A. A Avaliação da aprendizagem como processo interativo: um desafio para o educador. **Democratizar**, v. II, n. 1, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.faecet.rj.gov.br/desup/index.php/revista-democratizar/edicoes-anteriores>>. Acesso em: 15 abr. de 2012.

BARREYRO, G. B.; ROTHEN J. C. Para uma história da avaliação educação superior brasileira: Análise dos Documentos do PARU, CNRES, GERES e PAUIB. **Avaliação**. Campinas; Sorocaba, SP, v.13, n.1, p. 131-152, mar. 2008.

_____; _____. **Percurso da avaliação da educação superior nos governos Lula (2003-2010)** 2011a. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0215.pdf>> Acesso em: 1 dez. 2011.

_____: _____. Avaliação da educação superior no segundo governo Lula: “Provão II” ou a reedição de velhas práticas? **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 32, n. 114, p. 21-38, jan./mar. 2011b.

BARREYRO, G. B. De exames, rankings e mídia. **Avaliação**. Campinas, Sorocaba, v. 13, n. 3, p. 863-868, nov. 2008.

BARROSO, J. Formação, projecto e desenvolvimento organizacional. In: CANÁRIO, R. (Org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto/Portugal: Porto Editora. 1997, p. 61-78. Coleção Ciências da Educação.

BELL, J. (1993) Como realizar um projeto de investigação (3ª edição). Lisboa: Gradiva.

BELLONI, I. **A função social da avaliação institucional**. In: DIAS SOBRINHO, J. D. e RISTOFF, D. (Org.) *Universidade desconstruída: avaliação institucional e resistência*. Florianópolis: Insular, 2000, p. 37-58.

BELLONI, I. BELLONI J. A. Questões e propostas para uma avaliação institucional formativa. In: FREITAS, L. C. (Org.) **Avaliação de escolas e universidades**. Campinas, SP: Komedi, 2003, p. 9-57.

BETINI, G. A. **Avaliação institucional em escolas públicas de ensino fundamental de Campinas**. 349 f. (Tese de Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2009.

BICUDO, M. A.V. **Fenomenologia, confrontos e avanços**. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

BITTENCOURT et al. Uma análise da relação entre os conceitos Enade e IDD. **Estudos em Avaliação Educacional**. v. 19, n. 40, p. 247-262, maio/ago. 2008.

_____. Mudanças nos pesos do CPC e seu impacto nos resultados de avaliação em universidades federais e privadas. **Avaliação**. Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 3, p. 147-166, nov. 2010.

BITTENCOURT et al. Uma análise da relação entre os conceitos Enade e IDD. **Estudos em Avaliação Educacional**. v. 19, n. 40, maio/ago. 2008.

BITTENCOURT, H.R.; CASARTELLI, A. de O.; RODRIGUES A. C. de M. Sobre o Índice Geral de Cursos (IGC). **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 3, p. 667-682, nov. 2009.

BLANCO. **Innovación educativa y calidad de la educación: módulo I del Curso-Taller sobre Investigación y Sistematización de Innovaciones Educativas**, 2005-2006. Santiago, Chile: OREALC/UNESCO, 2005. Disponível em:

<http://cedoc.infed.edu.ar/upload/Innovacion_educativa_y_Calidad_de_la_educacion.pdf>

Acesso em: 1 dez. 2011.

BODERNAVE, J. E. D. **O que é participação**. Editora Brasiliense: São Paulo, 1983.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 1994.

BONAMINO, A. M. C. de **O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB): Referências, Agentes e Arranjos Institucionais e Instrumentais**. Tese de Doutorado: PUC-Rio. 2000.

BONDIOLI, A. **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação**: a qualidade negociada. Campinas: Autores Associados, 2004.

BRASIL. Decreto 5.773, de 9/5/2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil-03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm>. Acesso em: maio de 2012.

_____. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, v. 134, n. 248, p. 27833-841, 23 dez. 1996.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 10 de jan. 2001a.

_____. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n.72, Seção 1. p. 3-4, 15 abr. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.861.htm> Acesso: 28 jul. 2010.

_____. Lei nº 11.509, de 20 de julho de 2007 Altera o § 4º do art. 7º da Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, que instituiu o Programa Universidade para Todos - PROUNI, para dispor sobre a desvinculação dos cursos com desempenho insuficiente no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23/07/2007, Seção 1, p. 3. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11509.htm>. Acesso em: 22 abr. 2010.

_____. Lei nº 12.202, de 14 de janeiro de 2010. Altera a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES. **Diário Oficial da União** nº 10 – 15/01/2010 – seção 1 – p. 4. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/Lei/L12202.htm>. Acesso em: 22 abr. 2010.

_____. MEC/INEP. Portaria Normativa Nº 40, 12 De Dezembro de 2007. Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, e o Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos Superiores e consolida disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores (Basis) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e outras disposições. **Diário Oficial da União**. Seção 1- p. 23. Brasília DF, 29. dez. 2011.

_____. MEC/CEA. **Bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior**. Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior. MEC, [S.l.: s.n.], 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/Sinaes.pdf>>. Acesso em: 2 mar. 2011.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior** – da concepção à regulamentação, 5ª ed. ampliada. Brasília, 2009.

_____. Parecer do CNE/CP 009/2001 de 17 de janeiro de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União** de 18/1/2002, Seção 1, p. 31. 2001b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>> Acesso em: 4 mar. 2012.

_____. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA (1995). **Plano diretor da reforma do aparelho do Estado**. Brasília: Câmara da Reforma do Estado. 1995. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/publi_04/colecao/plandi.htm>. Acesso em: 28 jul. 2010.

_____. Resolução CNE/cp 2, de 19 de fevereiro de 2002a. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9. 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>> Acesso em: 4 mar. 2012.

_____. Resolução CNE/CP 2/2002. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 de março de 2002b. Seção 1, p. 9. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>> Acesso em: 4 mar. 2012.

_____. Secretaria de Ensino Superior. Comissão para a reformulação da Educação Superior. **Uma nova política para a Educação Superior**. Brasília: MEC, 1985.

_____. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), Orientações gerais para o roteiro da auto-avaliação das instituições. Brasília: INEP, 2004b.

BRESSER PEREIRA, L. C. **Crise econômica e reforma do estado no Brasil: para uma nova interpretação da América Latina**. São Paulo. Ed. 34, 1996.

_____. **A reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle**. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, Cadernos Mare da reforma do estado, v. 1, 1997a, 58 p.

BRESSER PEREIRA, L. C. O tamanho do Estado. In: BRASIL. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. **A Reforma Administrativa na Imprensa**: seleção de artigos produzidos no MARE, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. Brasília:MARE, 1997, p. 27-28. Texto originalmente publicado no jornal Folha de São Paulo, em 22 de janeiro de 1996.

_____. **A reforma do Estado para a cidadania**: a reforma gerencial brasileira na perspectiva internacional. São Paulo: Ed. 34; Brasília: ENAP, 1998.

CARVALHO, M. B. S. de A. **A reforma do Estado no Brasil**. Dissertação (Mestrado) - Departamento de Sociologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2002.

_____. Uma reforma gerencial da administração pública no Brasil. In: PETRUCCI, V.; SCHWARZ, L. (Org.) **Administração pública gerencial: a reforma de 1995**: ensaios sobre a reforma administrativa brasileira no limiar do século XXI. Brasília: Editora Universidade de Brasília: ENAP, 1999.

BRITO, M. R. F. de. O Sinaes e o Enade: da concepção à implantação. **Avaliação**. Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 841-850, nov. 2008.

CASTRO, M. H. M. Estado e mercado na regulação da educação superior. In: BROCK, C.; SCHWARTZMAN, C. S. (Org.), **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005, p. 241-183.

_____. Sistemas nacionais de avaliação e de informações educacionais. **São Paulo em Perspectiva**, 14(1) 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9809.pdf>> Acesso: 9 abr. 2012.

CESAR, A. M. R. V. C. Método do Estudo de Caso (Casestudies) ou Método do Caso (Teaching Cases)? Uma análise dos dois métodos no Ensino e Pesquisa em Administração. **REMAC – Revista Eletrônica Mackenzie de Casos, São Paulo**, v. 1, n. 1, 2005.

CHICKERING, A.W. e GAMSON, Z.F. **Applying the seven principles for good practice in undergraduate education**. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2010: Construindo o sistema articulado de educação: O Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação. Brasília, DF: MEC, 2010. (Documento final). Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documento_referencia.pdf> Acesso em: 28 jul. de 2010.

CUNHA, L. A. Nova reforma do ensino superior: a lógica reconstruída. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 101, p. 20-49, jul. 1997.

DEMO, P. **Ciências sociais e qualidade**. São Paulo: ALMED, 1985.

_____. **Educação e qualidade**. 6. ed. São Paulo: Papirus, 2001.

DEPRAZ, N. **Compreender Husserl**. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____.DIAS SOBRINHO, J. Avaliação institucional: marcos teóricos e políticos. **Avaliação**. Campinas, v. 1, n. 1, p. 15-24, jul. 1996.

_____.**Avaliação da educação superior**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002a.

_____.Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, L. C. de (Org.) **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis, Insular, 2002b, p. 13-62.

_____.**Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior**. São Paulo: Cortez, 2003a.

_____.Avaliação da educação superior regulação e emancipação. **Avaliação**. Campinas, v.08, n.02, p. 31-64, 2003b.

_____.Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 703-725, Especial - out. 2004.

_____. Avaliação Institucional: instrumento de qualidade educativa. A experiência da UNICAMP. In: DIAS SOBRINHO, J.; BALZAN, N. C. **Avaliação institucional: teoria e experiência**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 53-86.

_____.Avaliação Educativa: produção de sentidos com valor de formação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 193-207, mar. 2008a.

_____.Qualidade, avaliação: do Sinaes a índices. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v. 13, n. 3, p. 817-825, nov. 2008b

_____.Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do Provão ao Sinaes. **Avaliação**, Campinas, v. 15, n. 1, p. 195-224, 2010a.

_____.Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, out.-dez. 2010b

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. de A. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília: INEP. 2007a.

_____.Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007b.

EYNG, A. M. Avaliação e identidade institucional: construindo uma cultura de antecipação. **Revista Diálogo Educacional**, n. 11 – ano IV, Editora Champagnat, 2004, p. 33-46.

ENGUIITA, M. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, P.; SILVA, T.T. (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 93-110.

FACULDADE AGES. **Ata de reunião do colegiado** – 1º de agosto de 2007. Mimeografado.

FACULDADE AGES. **Objetivos do curso de Pedagogia e perfil do aluno egresso.** 2010a. Disponível em: <<http://www.faculdadeages.com.br/graduacao/pedagogia.htm>>. Acesso em: 11 fev. 2010.

FACULDADE AGES. **Plano de Desenvolvimento Institucional.** 2010b. Mimeografado.

FACULDADE AGES. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia.** 2011. Mimeografado.

FACULDADE DO MARANHÃO. FACAM, **Plano de Desenvolvimento Institucional.** 2008. Mimeografado.

FACULDADE DO MARANHÃO. FACAM, **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia.** 2009. Mimeografado.

FARIA et al.. O Enade na visão dos estudantes de duas IES de Goiás. In: Oliveira, J. F. de; Fonseca, M. (Org.) **Avaliação institucional: sinais e práticas.** 1ª ed. São Paulo: XAMÃ, 2008, p. 105-132.

FAZENDA. I. C. A. **Práticas interdisciplinares na escola.** 2ª ed, São Paulo: Cortez, 2003.

_____. (Org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade.** São Paulo: Cortez, 2001.

FERNANDES, A. S. A. Políticas públicas: definição, evolução e o caso brasileiro na política social. In: DANTAS, H. e JUNIOR, J. P. M. (Org.) **Introdução à política brasileira,** São Paulo. Paulus, 2007, p. 203-226.

FLORES, J. **Análisis de datos cualitativos – Aplicaciones a la investigación educativa.** Barcelona: PPU.

FONSECA, M. **Regulação da educação brasileira e seus efeitos na gestão, no financiamento e na qualidade do ensino superior.** 2010. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/86.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2011.

_____. OLIVEIRA, J. F. de; AMARAL, N. C. Avaliação, desenvolvimento institucional e qualidade do trabalho acadêmico. **Educare,** Curitiba, n. 28, p. 71-87, 2006. Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a06n28.pdf>> Acesso em: 22 nov. 2011.

FORGHIERI, Y. C. **Psicologia fenomenológica: fundamentos, método e pesquisas.** São Paulo: Pioneira Editora, 1993.

FRANCO, M. L. P. B. **Ensino médio: desafios e reflexões.** Campinas: Papyrus, 1994.

GAIRIN, J. S. **La organización escolar: contexto y texto de actuación.** 2 ed. Madrid: La Muralla, 1999.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação - métodos e epistemologias.** Chapecó: Argos, 2007.
GATTI, B. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação.** Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. Avaliação institucional e acompanhamento de Instituições de Ensino Superior. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas. v. 21, p.93-107, jan./jun. 2000.

GENTILI, P.; SILVA, T. T. da. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: SILVA, T. T. da (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 113-177.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GIOLO, J. “Sinaes” intermitentes. **Avaliação**. Campinas. 13, n. 3, p. 851-856, nov. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n3/15.pdf>> em: 15 abr. 2010.

_____; RISTOFF D. O Sinaes como Sistema. **R B P G**, Brasília, v. 3, n. 6, p. 193-213, dez. 2006.

HUSSERL, E. (1929) **Conferência de Paris**. Tradutores: Artur Morão e António Fidalgo. Luso Sofia: Press. Disponível em: <http://www.lusosofia.net/textos/husserl_conferencias_de_paris.pdf1929> Acesso em: 17 nov. 2011.

_____. **Meditações cartesianas**: introdução à fenomenologia (F. Oliveira, Trad.). São Paulo: Madras. (Original publicado em 1931). 2001.

_____. **Investigações Lógicas** - sexta investigação. Tradução de Zeljko Loparic e Andréa Loparic. São Paulo: Ed. Nova Cultural, 2000 (Coleção Os Pensadores).

_____. **Idées directrices pour une phénoménologie**. Trad. P. Ricoeur. Paris: TEL-Gallimard, 1991. Tomo 1: Introduction générale à la phenomenology.

_____. **A Ideia da fenomenologia**: Artur Morão. Lisboa; Edições 70, 1990.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico 2010**, Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/xtras/perfil.php?codmun=292380&r=2>> Acesso em: 16 abr. 2012.

_____. **Censo da Educação Superior**: resumo técnico: 2004. Brasília, 2005.

_____. **Censo da Educação Superior**: resumo técnico: 2008. Brasília, 2009.

_____. **Censo da Educação Superior**: resumo técnico: 2010. Brasília, 2011.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2001.

KELLS, H. R. Perspectivas básicas de regulação. In: SOUSA, E.; C. B. Machado (Org.). **Avaliação institucional**: leituras complementares. Brasília: UnB/FE, Curso de especialização em avaliação à distância, v. 8, 1999, p. 7-35. (UnB, Cátedra UNESCO – Educação à distância).

KLEIN, R.; FONTANIVE, N. S. Alguns indicadores educacionais de qualidade no Brasil de hoje. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 19-28, jan./jun. 2009

KLEIN, L.; SAMPAIO, H. **Políticas de Ensino Superior na América Latina: uma análise comparada**. Buenos Aires, CEDES, 1993. Disponível em: <http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_24/rbcs24_06.htm>. Acesso em: 15 abr. 2010.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Técnicas de pesquisa**. 3ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 1996.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: Teoria e Prática** – 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMANA, A. Desfazendo mitos: o que estão fazendo com o Sinaes? **Avaliação**. Campinas, v. 13, n. 3, p. 869-873, nov. 2008.

LLECE – LABORATORIO LATINOAMERICANO DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN - **Estudio cualitativo de las escuelas con resultados destacables en siete países Latinoamericanos**. Santiago: Chile: UNESCO, 2002.

LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Ed. Positivo, 2009.

_____. **A gestão participativa na escola**. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUCKESI, C. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? **Revista Pátio**, ano 3, n. 12, p.11, 2000.

_____. **Avaliação da aprendizagem na escola**. 2.ed. Salvador: Malabares, 2005.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 18 ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

MANCEBO, D. **Reforma Universitária: dimensões e perspectivas**. Campinas: Editora Alínea, 2006.

MASINI, E. F. S. O enfoque fenomenológico de pesquisa em educação. In: FAZENDA, I. **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989

_____. **Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada**. In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Orgs.) Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial. Londrina: Eduel, 2003. p.11-25.

MACHADO, N. J. **Educação, projetos e valores**. 3ª Ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2000.

MARCHELLI, P. S. O sistema de avaliação externa dos padrões de qualidade da educação. **Ensaio**. Rio de Janeiro: CESGRANRIO, v. 15, n. 56, p. 351-372, jul.set. 2007.

MARTINS C. B. O ensino superior brasileiro nos anos 90. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, mar. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9801.pdf>>. Acesso em: 6 abr. 2010.

MARTINS, H. G. et. al. Gestão participativa e qualidade no ensino: o caso do curso de Administração da Universidade do Grande Rio - Campus Magé. In: **VIII SEGeT Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia** - AEDB, 2011.

MARTINS, J. A fenomenologia como alternativa metodológica para pesquisa - algumas considerações. In: **Sociedade de Estudos e Pesquisa Qualitativos**, caderno 1, 1990, p. 33-46.

_____. **Um enfoque fenomenológico do currículo: educação como poésis**. São Paulo: Cortez, 1992.

MASINI, E. F. S. O enfoque fenomenológico de pesquisa em educação. In: FAZENDA, I. **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

MERLEAU-PONTY, M. **Phénoménologie de la perception**. Paris: Gallimard. 1945.

_____. **O Visível e o Invisível**. Tradução: José Artur Gianotti e Armando Mora d'Oliveira. São Paulo, SP: Perspectiva, 2007.

MOROSINI, M. C. Qualidade da educação universitária: isomorfismo, diversidade e equidade. **INTERFACE** – comunicação, saúde e educação. Fundação UNI, Botucatu/UNESP, v.5, n. 9, Botucatu, SP: Fundação UNI, p. 89-102, 2007.

_____.(Ed Chefe) **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Glossário. v. 2. Brasília: INEP, 2006.

_____.Avaliação da educação superior no Brasil: a busca da qualidade. **Revista Assessoria de Comunicação**, PUCRS, ano 3, n. 133, p. 47, mar./abr. 2007.

NEGRÃO, J. J. **Para conhecer o neoliberalismo**. São Paulo: Publisher Brasil, 1998.

NEVES, C. E. B.; RAIZER, L.; FACHINETTO F. R. Acesso e expansão e equidade na educação superior: novos desafios para a política brasileira. **Sociologias**. Porto Alegre, ano 9, n.17, p. 124-157, jan/jun. 2007.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PAIUB. **Programa de avaliação institucional das universidades brasileiras**. Documento básico. Brasília: [s. n.], 1993.

PEIXOTO, A. J. P. **Fenomenologia, ética e educação: uma análise a partir do pensamento** Fragmentos de Cultura, Goiânia, v. 21, n. 7/9, jul./set. 2011, p. 489-503.

PEREIRA, R. da S. **As repercussões do Enade na gestão da universidade pública brasileira: o caso da UnB**. Dissertação (Mestrado) - Departamento de Educação, Universidade de Brasília, Brasília: DF, 2010.

PERONI, V. M. V. **Redefinições no Papel do Estado: Parcerias público/privadas e a gestão da educação**, 2003. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/123.pdf>>. Acesso em: 5 jan. 2012.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens** – entre duas lógicas. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

_____. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote/IEE, 1993.

PIMENTA, S. G. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Políticas de avaliação da educação superior brasileira: Provão, Sinaes, IDD, CPC, IGC e outros índices. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 267-290, jul. 2009.

RANGEL, M. L. N. **O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes no curso de Pedagogia da UnB: avanços, limites e desafios**. Dissertação (Mestrado em Educação)- Departamento de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2010.

REIS, C. B. **O uso dos resultados do exame nacional de desempenho dos estudantes nos cursos de física da universidade de Brasília e da Universidade Católica de Brasília (2005)**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação, Universidade de Brasília, Brasília: DF, 2009.

REIS, F. G. dos. (Org). **Formação e empregabilidade: os desafios da próxima década na educação superior**. São Paulo: Editora Cultura, 2011.

RODRIGUES, V. A. **Enade: contribuições, avanços e limites do processo de avaliação na formação dos estudantes de graduação**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2008.

_____; PEIXOTO, M. do C. de L. Desvendando a caixa preta do Enade: considerações sobre o processo. **Trabalho & Educação** – v.18, n. 1, jan/abr. 2009.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil**. 24 ed. Petrópolis: Vozes: 2000.

ROSSINHOLI, M. ; SABIA, C. P. P.; Profissionalização da gestão das instituições de ensino superior privadas na década de 90. In: **XII ENANGRAD, 2001**. São Paulo, Anais, 2001.

ROTHEN, J. C. **Ponto e contraponto na avaliação institucional: análise dos documentos de implantação do Sinaes**. Trabalho apresentado na 29ª reunião da ANPED. 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT11-2017--Int.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2011.

SANTOS, J. S.; GUIMARÃES, M. C. R.; RAMOS, S. R. **Insumos para a crítica do sistema nacional de avaliação da graduação: contribuições da ABEPSS para o debate**. Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. 2010. Disponível em: <http://www.abepss.org.br/avaliacao_do_Ensino_Superior_ABEPSS_2010.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2010.

SGUISSARD, V. (Org.). **A avaliação universitária em questão: reformas do Estado e educação superior**. Campinas (SP): Autores Associados, 1997.

_____.(Org.). Diferenciação e diversificação: marcas das políticas de educação superior no final do século. In: SGUISSARD, V. **Educação superior: velhos e novos desafios**. São Paulo: Xamã, p. 47-62, 2000.

_____.Regulação estatal versus cultura de avaliação institucional? **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 857-862, nov. 2008.

SILVA, K. A. C. P. C. da. A formação de professores na perspectiva crítico emancipadora. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan./abr. 2011.

SILVA, M. A. R da. O Consenso de Washington e a privatização na educação brasileira. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 11, n. 21, p. 255-264, jul/dez. 2005.

_____.**A institucionalização da avaliação da educação superior: uma análise comparada do Brasil e do México**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília: DF, 2007.

SOUSA, J. V. Qualidade na Educação Superior: lugar e sentido na relação público-privado. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 242-256, maio/ago. 2009.

_____.Uso dos resultados do Enade pelas instituições de educação superior do DF: pomo de discórdia na avaliação institucional? **Relatório do grupo de estudos de políticas de avaliação da educação superior – Gepaes** - Edital MCT/CNPQ 02/2009 – Ciências Humanas, Sociais e Aplicadas/processo: 400604/2009-4. 2011. mimeo.

SOUZA. K. L. de O. **O caráter público do Sinaes e seu potencial de transformar o currículo das universidades**. (Tese de Doutorado) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo – 2009.

SOUZA, A. R. de. **Perfil da gestão escolar no Brasil**. 302 p. (Tese de Doutorado) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo – 2006.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério**. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: ANPED, n. 13, jan/abr. 2000.

_____;RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem no trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**. Ano XXI, n. 73, dez, 2000.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Laboratório Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE)**. Estudio cualitativo de escuelas con resultados destacables en siete países latinoamericanos. Santiago de Chile, set. 2002.

UNESCO. **Proyecto regional de indicadores educativos**: alcanzando las metas educativas: Informe Regional. Santiago: Chile, 2003.

_____. **Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe**. Santiago/Chile: UNESCO, 2008.

_____. OREALC. **Educação de qualidade para todos**: um assunto de direitos humanos. 2. ed. Brasília: UNESCO/OREALC, 2008.

VERHINE, R. E.; DANTAS, L. M. V.; SOARES, J. F. Do Provão ao Enade: uma análise comparativa dos exames nacionais utilizados no Ensino Superior Brasileiro. **Ensaio: avaliação política pública em educação**. Rio de Janeiro, v. 14, n. 52, set. 2006.

_____. DANTAS, L. M. V. **Avaliação da Educação Superior no Brasil**: do Provão ao Enade. Documento preparado para o Banco Mundial. Gerente responsável: Alberto Rodriguez, dezembro de 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n52/a02v1452.pdf>>. Acesso em: 5 jan. 2010.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

WEBER, S. Avaliação e regulação da educação superior: conquistas e impasses. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1247-1269, out./dez. 2010

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZILLES, U. A fenomenologia husserliana como método radical. In: HUSSERL, E. **A crise da humanidade europeia e a filosofia**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

APÊNDICES

Apêndice A – Roteiro para análise documental

Aspectos a serem analisados nos documentos oficiais e nos da instituição pesquisada para o estabelecimento de relações entre os dois documentos:

A – Documentos oficiais

- Relatórios do Enade 2008 (INEP, 2005 e 2008)
- Prova de Pedagogia – Enade 2008
- Diretrizes Curriculares da Pedagogia
- Documento: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – da concepção à regulamentação (INEP, 2009)

Aspectos a analisar nos documentos sobre a política de avaliação da educação superior

- Concepção de política de avaliação da educação superior
- Concepção de qualidade

B – Documentos das instituições

- Plano de Desenvolvimento Institucional
- Projeto Pedagógico do Curso
- Atas de reunião do colegiado

Aspectos a analisar nos documentos das instituições

- Importância atribuída ao Sinaes e ao Enade.
- Registro de decisões pedagógicas e administrativas que possam ter relações com resultado do desempenho dos alunos no Enade 2008.
- Políticas de formação continuada dos professores.

Apêndice B – Roteiro de entrevista para o coordenador acadêmico do curso e professor do curso de Pedagogia

() FACAM

() AGES

1. Caracterização do sujeito da pesquisa
 - Qual sua formação acadêmica?
 - Fale sobre sua trajetória profissional.

2. Qual a sua percepção do Enade no contexto da avaliação institucional e sua relação com a qualidade?

3. A quais razões você atribui o resultado positivo no desempenho dos alunos no Enade de 2008?

Apêndice C – Questionário para alunos – Perfil socioeconômico

Esse questionário será preenchido por uma amostra dos alunos que realizaram o Enade

FACAM AGES

Identificação

Nome do aluno:.....Idade.....

1. Você cursou todos os semestres do curso de Pedagogia nessa instituição?

Sim Vá para a pergunta 4 Não Vá para a pergunta 3

2. Se a resposta for não, responda: Quais semestres cursou nessa instituição?

3. Qual foi seu rendimento médio durante o curso?

6,0-6,5 7,0-7,5 8,0-8,5 9,0-9,5 10,0

4. Qual escolaridade de seu pai?

- Nenhuma
- Ensino Fundamental: de 1^a a 4^a série
- Ensino Fundamental: de 5^a a 8^a série
- Ensino Médio
- Educação Superior
- Graduação
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

5. Qual escolaridade de sua mãe?

- Nenhuma
- Ensino Fundamental: de 1^a a 4^a série
- Ensino Fundamental: de 5^a a 8^a série
- Ensino Médio
- Educação Superior

- Graduação
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

6. Qual a faixa de renda mensal de sua família?

- Até 3 salários mínimos
- De 4 a 7 salários mínimos
- De 8 a 11 salários mínimos
- De 12 a 15 salários mínimos
- Mais de 16 salários mínimos

7. Em que tipo de escola você cursou o Ensino Médio?

- Todo em escola pública
- Todo em escola da rede privada
- A maior parte do tempo em escola pública
- A maior parte do tempo em escola da rede privada

8. Quanto a sua dedicação aos estudos extra-classe:

- Não estuda
- Estuda até 3 horas semanais
- Estuda de 4 a 6 horas semanais
- Estuda de 7 a 10 horas semanais
- Estuda acima de 10 horas semanais

Apêndice D – Termo de consentimento de publicação dos dados



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Eleni Hosokawa Wordell, CPF 318.133.131-72, sexo feminino, na condição de mestranda vinculada no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Brasília, na área de Políticas Públicas e Gestão da Educação (PPGE), linha de Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior estou realizando um estudo sobre: **“Conceito cinco no Enade em Cursos de Pedagogia: que referenciais estão em jogo?”** e asseguro:

- Esclarecimento ou dúvidas relacionadas à pesquisa poderão ser obtidos a qualquer momento;
- O anonimato será mantido em todas as fases do estudo;
- Sua participação não lhe trará qualquer prejuízo ou à instituição de ensino em questão;
- Todas as despesas decorrentes de sua participação no estudo são garantidas pelo pesquisador;
- As informações sobre o resultado de estudo estarão disponíveis e serão enviadas mediante solicitação;
- Os resultados poderão ser apresentados e publicados em eventos e periódicos científicos;
- Declaro que, após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar de presente estudo.

Eu _____, aceito participar do estudo: **“Conceito cinco no Enade em Cursos de Pedagogia: que referenciais estão em jogo?”**

Estou ciente de que as informações por mim fornecidas serão tratadas de forma sigilosa

Data: ____/____/____

Nome completo: _____ N° CPC ou RG _____

 Assinatura

Apêndice E – Termo de consentimento para a publicação do nome da instituição pesquisada

Timbre e nome da instituição

Eu,, com CPF.....e RG na função deda Faculdade....., autorizo a divulgação do nome da referida instituição na dissertação de mestrado **Conceito cinco no Enade de Cursos de Pedagogia: que referenciais estão em jogo?** da pesquisadora Eleni Hosokawa Wordell, CPF 318.133.131-72 e RG 2968737 SSP DF, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Brasília.

Estou ciente de que os resultados poderão ser apresentados e publicados em eventos e periódicos científicos.

(localidade), (dia) de (mês) de (ano).

(assinatura)

(nome de que está autorizando)

Favor reconhecer firma

Apêndice F – Respostas dos sujeitos entrevistados

GESTOR – G1A

Qual a sua percepção do Enade no contexto da avaliação institucional e sua relação com a qualidade?

Como ele [Enade] é um instrumento avaliativo, nos mostra onde precisa ser melhorado e essa melhora é justamente a preocupação de buscar a qualidade. [...]

Eu vejo o Enade como um instrumento de avaliação institucional, do conhecimento que o aluno adquire para a gente saber que aluno é esse que a instituição está colocando no mercado de trabalho e da instituição para poder saber como ela está, se ela tem condição de continuar absorvendo os alunos, estar formando alunos para amanhã estar colocando no mercado de trabalho. É um termômetro também para o ministério da educação, que é o nosso norteador e para nós enquanto [como] instituição. Também vamos ver onde podemos buscar melhoria para estar buscando qualidade, compromisso. O MEC se preocupou em estar avaliando essas instituições a nível nacional. Para mim, o Enade é uma forma do MEC estar qualificando o ensino a nível de Brasil.

Como ele [Enade] é um instrumento avaliativo, nos mostra onde precisa ser melhorado e essa melhora é justamente a preocupação de buscar a qualidade essa pontuação vai nortear essa qualidade através dessa avaliação.

Nós compartilhamos com os alunos que eles iriam participar deste momento da prova do Enade. [...] preocupamos em mostrar a eles a responsabilidade deles, vendo os dois lados: o lado do aluno e o lado da instituição, e eles aceitaram “numa boa”, com muita perspectiva e o que eu vejo [...] é que os alunos da pedagogia tem muito mais satisfação em participar da prova do Enade. Eles querem fazer a prova, pois temos critérios para inscrever para a prova, iniciantes e concludentes... então existe aluno, o meio que não entra, e eles querem fazer a prova.[...] e você [gestão e professores] toma gosto pela coisa [resultado positivo no Enade], você busca mais, então foi o mesmo processo. Vamos sentar, vamos planejar [o Enade de 2008], tivemos um resultado satisfatório, vamos continuar esse trabalho para que a gente não caia deste patamar.

Na minha percepção acerca dos resultados obtidos eu vejo o comprometimento deles enquanto alunos acadêmicos e que amanhã seriam os profissionais. Esse resultado nos mostra o compromisso que a instituição vem sempre disponibilizando, vem sempre demonstrando para formar esses alunos que são formadores de pessoas. Isso nos demonstra na prática, na realidade que é desenvolvido, essa responsabilidade, esse compromisso, essa qualidade que é realmente desenvolvida dentro do curso de pedagogia, e que lá naquele momento ele foi muito bem trabalhado. Os alunos que na época eram concludentes, hoje praticamente 80% estão no mercado de trabalho, e assim, em boas colocações, em funções[...]são resultados que a gente na prática se orgulha.[...]

Eu vejo compromisso da instituição, da coordenação e do próprio aluno, pois ele pode encontrar uma instituição com nota cinco, que teve um coordenador exemplar, cheio de compromisso, cheio de responsabilidade, com muita qualidade, querendo muita coisa, mas se o aluno não quiser [...].

A quais razões você atribui o resultado positivo no desempenho dos alunos no Enade de 2008?

Eu vejo que é a questão da união, do trabalho coeso que o grupo desenvolveu naquele momento. Não foi uma só pessoa, mas foi o grupo, direção, coordenação, professores, alunos, todos estavam imbuídos em buscar bons resultados para aquele momento. Menciono até a

satisfação de colocar a instituição... num dos primeiros lugares, de ter uma nota equivalente que pudesse dizer: eu estudo na FACAM que foi muito bem avaliada, motivo de orgulho. O aluno tem motivo de orgulho em dizer isso, e nós enquanto [como] profissionais que estávamos inseridos nesse contexto, percebemos, que a responsabilidade foi grande [...] e que também para nós é satisfatório porque o objetivo foi alcançado.

Os meus olhos estão com os coordenadores, dentro de cada curso que a instituição oferece. O que eu tenho que perceber para poder dentro da gestão estar melhorando, estar diversificando ideias para que a gente possa fazer realmente a construção de projetos e fazer com que este projeto realmente aconteça. O coordenador é o nosso meio de comunicação, esse link entre mim e os professores. É a questão da gente estar buscando o que há de melhor para a gente estar implantando em cada curso.

Meu relacionamento com os professores é aquele momento da gente fazer justamente o fechamento de tudo, de projetos, de apresentação de alguma ação que a instituição vai estar promovendo. Nos momentos que a gente precisa estar compartilhando alguma coisa que a instituição quer fazer com que aconteça e que a gente precisa que o professor esteja nos auxiliando, Sem o professor não temos aula, não temos alunos, pois é a peça fundamental da construção do conhecimento. A gente precisa ter uma relação onde [na qual] ele veja a questão, de onde ele vai estar, a importância que ele tem, sem ultrapassar o limite que é o patamar dele. Isso é feito através de reuniões bimestrais. O coordenador faz reuniões mensais com os seus professores e a minha visita perpassa por bimestre por curso. Na semana pedagógica eu me faço presente no primeiro dia, onde estão presentes todos os professores da instituição.

O link com os alunos é justamente nesse período que eu vou dar as boas vindas, quando acontece um evento do curso que eu me faço presente, e após o evento eu volto para agradecer, para elogiar, para mostrar que eles foram capazes de chegar até aquele momento, e que tudo isso se deve ao compromisso que ele, enquanto aluno, também tem, toda aquela e também nas horas que se faz necessário, quando precisa dar um puxãozinho de orelha.

A minha contribuição foi quando eu recebi a comunicação do MEC que o curso de pedagogia estaria participando desse momento e que a gente teria que dar uma resposta para a sociedade desta instituição, que há pouco tempo eu tinha assumido enquanto direção acadêmica, eu senti uma responsabilidade muito maior..., um peso muito maior nas costas no sentido de dar resposta do meu trabalho. Por conta disso, eu busquei estratégias, primeiro com a coordenação, e depois com os professores para que a gente pudesse juntos começar a trabalhar [os conteúdos] não separadamente, especificamente, mas dentro do próprio conteúdo ministrado no semestre. Conteúdos que o Enade vai solicitar. Foi uma integração de conteúdos que o Enade nos proporciona com conteúdos do próprio projeto, com a matriz curricular de cada disciplina, junto à ementa. Fizemos a integração desses conteúdos e ao longo do semestre nós já fomos trabalhando os conteúdos acoplados aos outros, para estar preparando nossos alunos para o Enade. Mais tarde, quando foi se aproximando a data da realização, nós fizemos, um simulado com todos os alunos, que foi assim fantástico.

Eu recebi o comunicado da data do Enade em começo abril, já me comunicando que em novembro de 2011, será feito o exame. [...] Bom, pedagogia está incluso, nos cursos que a (FACAM) oferece, pedagogia vai fazer, então vamos embora, “botar a mão na massa.” [...]

Existe nivelamento, só no primeiro mês do semestre, fazemos uma avaliação. Em que o aluno precisa ser nivelado? É em língua portuguesa? Então fazemos o nivelamento que são aulas à parte assim: se for língua portuguesa, o professor de português que é do curso, vai construir estratégias onde ele esteja trabalhando o nivelamento e o conteúdo da língua portuguesa sem ser horário à parte para fazer esse nivelamento, só que ele tem um período para fazer esse nivelamento. Então ele vai ter o conteúdo de acordo com a ementa da disciplina.

O PDI é aquele que a gente faz buscando uma meta a longo prazo, e o PPC é aquele que a gente busca cumprir, buscando objetivo dentro do semestre. Então é assim, de acordo com a avaliação do Sinaes a gente está atrelando o PPC, o PDI, voltado para essa política do Sinaes, pois ele é

o maior e o outro sai dele [...] todos os dois se referem a avaliação institucional, e que hoje também é uma das exigências do MEC.

A relação destes documentos com os professores acontece assim: também concordam, se posicionam dizendo que a avaliação é um instrumento que leva à reflexão e não como uma forma de punição, pois tem gente que acha que a avaliação é uma punição. A gente encontra ainda alguns professores que se posicionam, “me aguarde na prova que você vai ver”, colocando um exemplo que não é institucional, mas que muita gente tem a avaliação como um ato de punição, o que na realidade não é um ato de punição, mas um ato para rever aquilo que precisa ser melhorado. Existe o NDE (Núcleo Docente Estruturante). Esse núcleo é o que mais tem contato com esses documentos, porque a partir desse núcleo é que sai para a ramificação dos professores.

GESTOR – G2A

Qual a sua percepção do Enade no contexto da avaliação institucional e sua relação com a qualidade?

Eu acho positivo porque está dando uma transparência. A gente está podendo acompanhar, a gente está podendo discutir, debater. O material está todo na internet. Então, essa transparência é muito boa para quem quer crescer, para quem quer ir mais adiante. Até o que não deu certo é bom a gente saber, entendeu? Porque não deu certo?

Qualquer tipo de avaliação para mim é muito positiva. É na avaliação que a gente cresce, não tem como não crescer. A gente percebendo o erro, começa a crescer. Só que eu condeno muito a avaliação quando a cultura faz com que o poder da avaliação não traga benefício. A relação que vejo do Enade com a qualidade é que ele é um instrumento, para a gente melhorar. Tem outros instrumentos também, mas um dos é o Enade.

Por exemplo, em relação a avaliação institucional. Para que mesmo essa avaliação? É para a formação do professor. Eu me preocupo nesse sentido, Se estiver fazendo para a formação do professor, como um *feedback*, acho muito válido.

É assim que tem que ser feito, entendeu? Como a gente também faz com nossos alunos, [...] tem que ser desta forma, como formação. “O que foi que aconteceu, o que foi que erraram, porque erraram? Foi a falta de atenção?” Sou muito positiva, adoro *feedback* até quando a gente está conversando [...] gosto muito de ouvir sugestão de qualquer ação minha, de saber a opinião e avaliação dos outros...Mas nem todo mundo tem esse perfil. E é tão difícil porque isso faz parte da humanidade, de estabilidade de querer que dê certo mesmo. De uma forma global e aí o negócio fica feio porque nós não estamos preparados.

O Enade é uma avaliação positiva, moderna que a gente considera em sala de aula, coloca a teoria em prática, a gente vai para a rua. Os alunos reagiram ao Enade de forma tranquila, um ou outro questionava “a gente não quer fazer”. Por que isso? É obrigado a fazer? Ficaram assim antes do sorteio, depois que foram sorteados não teve problema algum. O Enade foi muito natural para a gente.

Quando soube o resultado eu fiquei contente, eu esperava. Levei para a sala, disse a eles, socializei o máximo que eu pude. Falei o quanto foi bom todo nosso esforço, quanto estava sendo bom, pois de alguma forma é um parâmetro que a gente está tendo de como a nossa faculdade está sendo boa, que o que a gente está estudando está de acordo com o nacional e não só com S. Luis. A gente pensa muito só aqui e quando a gente vai a âmbito nacional, a gente vê que somos grandes e isso é bom.

A quais razões você atribui o resultado positivo no desempenho dos alunos no Enade de 2008?

Pela organização do curso. Pela formação que a gente estava tendo, sempre. Formação continuada de nós, dos professores. Não era só para discutir assuntos. A gente parava para se formar mesmo, para estudar, para analisar. A gente parava para se formar.

Quando a gente veio para cá [mudança das instalações físicas], em 2007, pudemos sistematizar realmente o que a gente queria. O que tem que ser, os acordos, como vão ser as nossas reuniões [...]

Os professores participavam muito [...]. De um simples jaleco até a metodologia em sala de aula a gente discutia, a gente debatia. O que a gente está conseguindo com esses alunos? Será que o que a gente está fazendo com esses alunos é a melhor forma? [...] Não era assim por causa do Enade, entendeu? Mas a nossa concepção de pedagogia, de educação, de projeto político-pedagógico daqui que é muito bom.[...] Até o alunado estava vendo a nossa preocupação.

A gente parou para ver o que era preciso e vimos que tudo o que a gente estava fazendo cabia no Enade. A gente não estava fazendo por causa do Enade. Nossas ações eram decorrentes a realidade da educação e não porque seríamos avaliados. Estava fazendo, sim, porque era importante a gente fazer. Quando veio a avaliação do Enade a gente parou e falou: vai ter uma avaliação, então como é que estão nossos alunos, o que seria interessante para eles? Alguns sugeriram que tivessem algumas aulas de recapitulação para dar segurança ao aluno. Foi rápido - acho que foi uma questão de umas duas semanas-, quando terminava a aula, às 17:30. Por que eu fiz isso? Porque era vivência para os alunos, porque estavam angustiadas: “como é que é esse Enade? A gente nunca fez. Como é que faz?” Como a gente sabe que vivência é tudo. Então fizemos como se fosse o Enade. Para na hora não ficarem nervosos. A gente colocou na prova não só o que eles tinham visto na recapitulação, mas de todos os assuntos, que já tinham sido abordados até aquele dia. Até para a gente foi bom.

Dificuldade desse tempo? Nada é 100% perfeito. A única dificuldade que eu senti foi em relação aos alunos. Ter que colocar todos aqui. Naquela época foi o primeiro grande prédio que essa avenida tinha. Não tinha ônibus suficiente tivemos que pedir a passarela. Tudo isso era questionado pelos alunos. A dificuldade não era sobre o Enade, ou o curso.

A gente acompanhava o trabalho do professor conversando muito, Sempre participei muito dando opiniões, porque no meu entender o coordenador tem que ajudar o professor. Então se ele ia desenvolver alguma coisa eu via o plano de ensino, eu debatia com eles. Reuniões marcadas? As reuniões tinham no calendário, eram mensais e sempre quando tinha alguma necessidade. As reuniões eram para os planejamentos e necessidades do curso que apareciam à medida que elaborávamos ações. Conversava com eles ouvia os alunos, quando ficava sabendo que eles iam fazer alguma coisa e ia sair perguntava e aí como foi, quem vai registra, tiravam foto e foi uma época que começamos a registrar.

O PPC é maravilhoso. Eu adoro a grade curricular daqui, do curso. Tem prática desde o primeiro período. Nós sistematizamos as práticas, desenvolvemos projeto com todas as professoras que ministravam prática. Sistematizamos também as atividades complementares de acordo com a necessidade do mercado. Temos a brinquedoteca, no 3º período temos libras... No outro ano a mesma coisa, mas tem a flexibilidade de estar sempre de acordo com as necessidades da educação atual. A gente organizou tudo, todo mundo participou. Por exemplo, a prática: Vamos reunir todo mundo de prática e a gente discutia o projeto.

Em relação ao Enade a gente conversou muito, tivemos reunião no sábado, levamos esse assunto muito a sério, mas da seguinte forma: “o que a gente está fazendo está bom? Está de acordo com o que o Enade está pedindo?”

A gente conversava em relação ao Enade, mas não em relação ao Sinaes. Nós tínhamos acesso ao PPC. Do PDI não tínhamos conhecimento na época. A gente não fazia formação em relação a isso, estávamos priorizando primeiro o nosso curso Hoje acredito que a própria coordenadora já esteja com outra visão e preocupando mais com outras coisas.

O perfil do aluno mudou. O aluno hoje está mais bem preparado. Temos uma grade muito voltada para inclusão, para a educação especial. Eles sabem que quando saírem do curso vão saber diagnosticar, vão saber conversar com o pai, com a coordenadora, com a diretora. Eles vão reconhecer que ali há algum problema, não é porque é relaxado, preguiçoso.

A minha relação como coordenadora de curso é que eu fui testa de ferro em relação à mudança do prédio, pois as salas que antes estavam em locais separados tinha uma estrutura boa, mas os ônibus e o prédio novo ainda não tinham, não ofereciam a mesma estrutura. Os alunos estavam em bairros, muito longe daqui. Reclamavam demais quando vieram para cá, mas isto não interferiu no Enade porque em relação com os professores estava muito bem. Estávamos crescendo, sistematizando. Eles estavam incomodados porque os tiramos da casa deles. Tiveram reação em relação a isso e não em relação ao conteúdo, ao projeto da faculdade. O grupo docente? Eu era apaixonada por eles. Fiquei dois anos na coordenação. Sai porque quis... Eu quis, já não estava sendo feliz, tinha que correr para realizar um dos meus sonhos... o mestrado.

PROFESSOR – P1A

Qual a sua percepção do Enade no contexto da avaliação institucional e sua relação com a qualidade?

O Enade que é a avaliação do ensino [educação] superior, traz essa faceta, de mostrar, de colocar em termos de ranque, numa disputa de mercado, qual instituição está formando melhor e, nesse ponto é que o considero não ser tão positiva. Mas isso acaba contribuindo sim, com a instituição, porque se ela realmente quer se manter, ela precisa apresentar bons resultados. Eu sinceramente não vejo aspectos negativos em relação ao Enade.

O Enade tem tudo a ver com a qualidade. O Enade força a instituição a olhar mais para dentro de si. É uma força externa que vem fazer com que a instituição se preocupe sistematicamente em rever alguns aspectos em que essa avaliação apontou e que ela não esteve bem, principalmente nos aspectos pedagógicos. Eu digo isso, porque o Enade fez a FACAM se movimentar.

Quando a gente verifica, por exemplo a questão da avaliação, que não havia uma preocupação da instituição em relacionar a estrutura dessa avaliação com o desempenho acadêmico, como, também, não havia uma preocupação da instituição em olhar como esse aluno estava sendo avaliado, o que era que o professor estava avaliando, isso forçou esse olhar para as questões pedagógicas do avaliar o desempenho do aluno, na perspectiva do professor, frente a essa avaliação.

Nós tivemos um momento aqui, que foi uma oficina de elaboração de itens [...] passamos a ter uma preocupação com a estrutura das questões, não só a partir da nossa avaliação, mas a partir do próprio Enade, com orientações do tipo: “Olha agora nós vamos ter tantas questões objetivas, tantas questões dissertativas, nós precisamos dar condições que o aluno possa manifestar melhor seus pensamentos.”

A primeira avaliação fez com que os alunos vissem e dissessem: “Meu Deus do céu essa avaliação é tão complexa, mas não é assim...” e eu digo “Não a gente tem uma opção de fazer as nossas avaliações com o olhar mais para dentro do próprio aluno e, em outros momentos, para o nosso trabalho dentro da própria sala.” Então, fez com que a instituição se mexesse e, assim, pedagogicamente, eu acho que a instituição cresceu muito mesmo. Fez com que todos nós revíssemos nossas práticas, principalmente nessa questão da avaliação.

Quando eu recebi a informação da nossa nota, e digo: “Estamos no caminho certo”. Precisamos ser um pouco mais rigorosos em alguns aspectos em que talvez nossos alunos estejam melhor. Seremos mais rigorosos com a seleção desses alunos. Tudo isso tudo fez com que a gente discutisse isso no próprio curso e nós tínhamos algumas questões em relação a própria reprovação dentro da instituição. Como trabalhar isso? A gente percebia mesmo que havia alunos que não tinham muitas condições de prosseguir no curso de forma qualitativa. Então, as preocupações em relação a esses alunos se voltaram bem mais, não no sentido de reprovar, mas no sentido de dar mais força. A reprovação nunca foi um interesse nosso. Não só da própria instituição que é uma instituição privada, mas pela própria concepção também de todo curso. [...]

Então, havia uma preocupação muito grande nossa, como corpo docente, em relação à qualidade dos nossos alunos para a saída porque nós já sabíamos qual era o aluno que nós tínhamos na entrada.

O Enade se constituiu como um grande instrumento de avaliação externa, que mexe com a vida de cada instituição, então, ele precisaria focar mais especificamente alguns aspectos de formação desse aluno em termos principalmente, do contexto da prática pedagógica, com questões mais voltadas para os aspectos metodológicas, para as questões [áreas] mesmo de prática, às vezes, as questões se concentram e perpassam pelas questões muito teóricas. Sabemos que a fundamentação teórica. Às vezes, puxa muito mais para o aspecto do tratamento dessa informação e se estivesse voltado para o contexto da prática, da vivência do professor, forçaria muito mais o cursos.

Fazendo essa análise das questões do Enade, sugiro que deveriam primar muito por essa relação entre teoria e prática, porque isso forçaria, necessariamente, as instituições a reverem a formação dos professores.

A quais razões você atribui o resultado positivo no desempenho dos alunos no Enade de 2008?

Eu acredito que foram os procedimentos metodológicos dentro de sala de aula mesmo, do professor, no sentido de garantir que esse aluno pensasse, refletisse, buscasse informação para sua própria formação e isso era instigado permanentemente dentro da sala de aula. Não adiantaria a coordenação, sem esse compromisso do professor. Eu acho que nós tínhamos um corpo docente bastante comprometido com isso e nós tínhamos uma coordenação que estava atenta a isso, então, o corpo docente com coordenação atenta fez com que a gente realmente desse passos pedagógicos dentro da instituição que contribuíram muito. Eu acho que esses dois fatores foram bastante significativos para isso.

Olha a gente sempre comentava o que nós éramos em termos de quadro de professores, de equipe e procedimentos mais ou menos uniforme, em termos de pensamento pedagógico. Então, a gente sempre teve momentos de discussões nas nossas semanas pedagógicas, onde [quando] a gente sempre estava discutindo os rumos do nosso trabalho e qual era a dificuldade de nossos alunos por ser uma instituição privada, considerando que a avaliação que faz a inserção desses alunos na escola, é muito mais flexível. A gente sabe que os alunos que aqui estão são alunos que não conseguiram ser aprovados na instituição pública e que a instituição por nova ela, flexibilizava mais ainda essa entrada. O nível de complexidade das avaliações teve um período que foi muito divulgado.

Então, havia uma preocupação muito grande nossa como corpo docente em relação à qualidade dos nossos alunos para saída, porque nós já sabíamos qual era o aluno que nós tínhamos na entrada. Realmente os alunos que nós tivemos à nível das primeiras turmas tivemos a felicidade, a sorte também, de ter alunos com um nível muito bom. Nós também, tínhamos alunos com um nível muito fraco, nível mesmo de não conseguir ler e escrever, ao se pedir para dar uma opinião sobre um texto era aquela dificuldade, como se tivesse extraindo alguma coisa desses alunos. Essa realidade não é muito diferente ainda hoje, não. E nós ficávamos bastante preocupados porque afinal de contas nós tínhamos a responsabilidade com a formação do aluno e em contrapartida a reprovação em massa, como é que se pode fazer? Reprovar esses alunos? A instituição precisa deles. E mesmo pelo próprio sucesso que a gente tinha que garantir aos nossos alunos. Então, eu acho que houve um compromisso muito grande na organização desse material, para que a gente pudesse realmente começar do começo principalmente nessa questão da estruturação do pensamento desse aluno. Como é que você se colocava frente ao texto, o que era um posicionamento crítico, o que era uma análise de um texto, então, a gente começou daí.

Foram os primeiros períodos bem difíceis para a gente começar a trabalhar esses alunos. No primeiro, no segundo e no terceiro período, mas quando foi do quarto período em diante nós vimos que os alunos começaram a evoluir bastante.

Tínhamos a preocupação com a qualidade dos nossos alunos e como é que eles iriam sair, como iriam se manter! Tínhamos que dar conta de que eles não fossem reprovados [...] precisávamos de que eles tivessem condições mínimas de prosseguir com o curso. Então, existia uma preocupação pedagógica de toda equipe, e a partir do momento que eu estive aqui e percebi que existia a preocupação com o que nós precisávamos fazer. Reconhecemos também, que “nós não podíamos ser tão flexíveis. A coordenação é quem começou esta movimentação. [...] apesar de que nós éramos ainda um grupo pequeno, ainda não tínhamos o grupo definido de docentes, mas acho que pela própria natureza dos professores de Pedagogia naquela questão do envolvimento com a educação, de realmente ter o compromisso de formar professores, com a intenção mesmo de mostrar que nós tínhamos condições de fazê-los sair com uma formação boa.[...] nós vimos que os alunos também tinham o desejo de realmente ter esse sucesso porque eles tinham muita preocupação com isso[...] nós precisávamos realmente garantir que eles tivessem essa formação que precisava ser passada para eles. Eu acreditada, acredito que nossos outros professores tinham também esse

discurso porque isso era um consenso. Então, o que nós tivemos... E quando veio o curso sorteado, o Pedagogia da FACAM, nós dissemos: “Nossa turma está muito boa.” Quando nós começamos a ver as primeiras avaliações dentro da proposta do Enade, nós vimos que nossos alunos tinham se saído bem. Alunos que tiveram a curiosidade de ver outras avaliações. E outros ainda “Professora eu consegui responder tudo. Professora, olha essa questão que não está boa.” Então, houve uma intenção, também, por parte dos alunos na preocupação em relação a avaliação. E isso foi muito legal e quando soubemos do resultado, ficamos bastante gratificados, mas a gente não ficou tão surpreso. Nós sabíamos o que tínhamos na época.

A cada final do semestre, nós temos a avaliação feita pelo próprio aluno. Fora isso, existe uma interação muito fácil dos alunos com a coordenação, sempre teve. É claro, que nós tivemos coordenações de mais difícil acesso e temos uma coordenação bem mais democrática. Mas essa relação do aluno com a coordenação, eu acho que facilita muito esse acompanhamento. Fora isso, nós tínhamos, mensalmente, reuniões aos sábados, ou era bimestralmente, mas nós tínhamos reuniões sistemáticas para discutir as nossas dificuldades dentro da sala da aula [...] Então, isso foi fazendo com que a gente estivesse trocando ideias, um dizendo: “Olha nossos alunos não estão conseguindo ler!”, ou então, “Vamos fazer o quê para esses alunos que não conseguem ler?”. Combinaram junto a coordenação, com alguns professores, em relação ao primeiro ou segundo período, a cada período que nós recebíamos no primeiro e segundo período que era uma período que a gente chamava de preparação de formação, esse aluno está melhor a partir do terceiro e quarto. O professor definia um livro importante dentro da formação dele, dessa formação acadêmica para que ele lesse no semestre. O outro professor também, fazia isso, e um outro... Então, nós tivemos um trabalho muito grande dentro processo de leitura, mesmo com esses alunos e vamos ver qual como é que foi o resultado disso, foi bom, os alunos gostaram? Momentos de leitura, socialização das ideias, uma troca de troca de livros, mesmo para que isso fosse uma prática desses alunos dentro do curso, porque além deles chegarem com essa deficiência, existia, com certeza, até pela própria história de vida enquanto estudantes, não havia essa prática de leitura e a gente sabia que eles precisariam praticar isso ao longo do curso, então, foi com a orientação, através das nossas reuniões, discussões com professores, nas dificuldades que esses alunos apresentavam ao longo do curso, que sempre buscávamos uma estratégia para ir eliminando essas dificuldades. [...]

A instituição fez parcerias com algumas instituições, por exemplo, a associação de escolas comunitárias, onde grande parte eram professores que não tinham formação em nível superior. E nós sabíamos que essa clientela era muito importante para a instituição e ao mesmo tempo nós sabíamos que eram pessoas que necessitavam dessa formação. [...] a gente via o desejo dos professores de fazerem e acertarem mas não tinham qualificação.[...] Alguns com maior dificuldade.[...] a gente precisava que esses profissionais voltassem para a escola comunitária com essa formação e, eles quando terminaram saíram maravilhados. À noite nós temos um público que já trabalha, mas a tarde não, à tarde nem tanto. Olha a grande parte da tarde, não trabalhava na área de educação, não tinha experiência de sala de aula. À noite nós tínhamos um grupo que pelo menos esse público que era dessa parceria com a Associação das Escolas Comunitárias, era um público grande. Era um público que já tinha experiência, principalmente com gestão, não tinha tanta experiência com sala de aula, eram gestores escolares e, que pela própria exigência para regulamentação até da própria instituição precisavam dessa formação.

Quanto ao PDI, eu acredito, não posso falar pelos outros, não é tão manuseado ou discutido, para utilizá-lo como referência para a nossa atuação, ele não é tão olhado, não é tão socializado, não é tão discutido. A gente acaba se atendo muito ao plano do próprio curso, mas eu tenho a preocupação de consultá-lo. Acredito que até pela própria experiência, pela própria formação de professora, na tentativa de analisá-lo e poder dizer: “isso que está escrito aqui tem a ver com aquilo ali”, “onde é que nós temos isso?”. Não é tão boa essa articulação, mas também acho que é um momento em a gente já estar buscando isso, melhorando e revendo práticas, para que a gente possa até estar atualizando essa proposta, com vista ao atendimento até de nossas necessidades. [...] Eu tenho digitado na minha pasta tanto o plano do curso como o PDI.?

A gente tem discutido muito mais a questão do Enade, do que do Sinaes. Apesar de que um está ligado ao outro, acho que a instituição está focando muito a questão do Enade. Ela mesma, pela própria ocupação que ela tem, mas a gente discute mais o Enade do que o Sinaes.

A FACAM tem um ponto muito positivo que é o aluno desde o primeiro período ele já está lá na escola, no estágio [...] Nós temos algumas instituições privadas que a gente tem uma carga horária mínima, mas tem. Mas esses alunos estão indo lá, enfim. Então, eu acredito, que se esse foco tivesse um peso maior em relação à experiência, a questão metodológica do trabalho docente, isso forçaria com que os cursos a repensem esse aspecto importante na formação do professor e assim ela sairia mais consistente.

Logo no primeiro período ele vai estar dentro da instituição de ensino. Ele vai estar em contato direto com crianças, com os alunos e vai logo sentir se vai gostar disso ou não, se quer esse curso ou não. Do 1º período até o sexto são 160 horas, no sétimo e oitavo período, que é o estágio são 320 horas. Só que até o terceiro período, os nossos alunos, são basicamente observadores [...] ele se levanta, interage com os alunos, ajuda o professor na organização do espaço, ajuda-o a levar para uma sala da brinquedoteca, fica ao lado da professora, auxilia a distribuir o material. Essa relação que o aluno já passa a ter dentro da sala de aula, já lhe dá a dimensão desse movimento de sala de aula que ele vai precisar ter como professor e da relação que vai travar com esse aluno. Isso é o primeiro período, que passa basicamente por aí, mas, mesmo assim, a gente pede o que se chama de Projeto de Intervenção: levando o aluno a refletir a partir da realidade em como poderia contribuir com aquele professor na sala de aula. Por exemplo: se observa que a sala não está organizada adequadamente, pelo que a gente discute, como deve ser a organização de uma sala, se acha que a professora não tem recursos pedagógicos suficientes para trabalhar determinadas coisas, como contribuir com a compra ou com a confecção de recursos pedagógicos para sala.

No segundo período ele vai como observador, mas ele tenta identificar o que ele pode fazer para aquela sala de aula ser melhor, ele tem que identificar o que ele pode fazer para..., não só dentro da sala de aula... mas na escola como um todo: “A escola está sem a identificação das salas, a gente não sabe qual é a primeira sala.” o que no curso, o que a gente chama de melhoria da ambientação, dos espaços [...] os alunos são concentrados em uma só escola que seja mais ou menos organizada, [...] não se leva o aluno, no primeiro período, para uma escola que não teria condições de contribuir significativamente para a formação dele.

Os períodos também variam, por exemplo, nós temos o primeiro período da educação infantil, depois esse aluno vai para séries iniciais do primeiro ao quinto ano. Então, isso foi fazendo com que a gente estivesse trocando ideias, um dizendo: “Olha nossos alunos não estão conseguindo ler!”, ou então, “Vamos fazer o quê para esses alunos que não conseguem ler?” O professor definia um livro importante dentro da formação dele, dessa formação acadêmica para que ele lesse no semestre. O outro professor também, fazia isso, e um outro... Então, nós tivemos um trabalho muito grande dentro do processo de leitura e vimos que o resultado disso, foi bom, os alunos gostaram! Momentos de leitura, socialização das ideias, troca de troca de livros, para que isso fosse mesmo uma prática desses alunos dentro do curso, porque além deles chegarem com essa deficiência, existia, com certeza, até pela própria história de vida enquanto estudantes, não havia essa prática de leitura. A gente sabia que eles precisariam praticar isso ao longo do curso. E foi na orientação através das nossas reuniões, discussões com professores, nas dificuldades que esses alunos apresentavam ao longo do curso, que sempre buscávamos uma estratégia para ir eliminando essas dificuldades, a escola que ele foi na educação infantil não será a mesma escola do primeiro ao quinto ano, e assim, ele tem a possibilidade de conhecer várias realidades. Também, fazem estágios em escola privada, porque nossos alunos não serão só profissionais da escola pública, eles serão também de escola privada, então eles tem essa experiência. Conseguimos perceber nesses alunos do sétimo e oitavo período, a evolução fantástica que tiveram, na propriedade de para falar e realizar sua regência em sala de aula. É diferente de um aluno que só domina teoria, hoje mesmo no encerramento da nossa disciplina: “Professora, essa professora precisaria estudar um pouquinho mais sobre Vygotsk, ela precisaria primeiro pensar um pouquinho mais sobre Gardner, porque ela trabalha

o aluno só assim e assim...” Aluno do segundo período falando isso! Então, para gente isso é maravilhoso! Ou, “professora simplesmente, a senhora precisa ver como que ela controla a disciplina na sala de aula.” E a gente trabalha a questão disciplinar, como é a questão dessa formação mesmo, psicológica, a importância da afetividade, e conversamos sobre as relações desse professor com o aluno.

Eles relacionam a teoria aprendida em sala de aula com o que observam nos estágios, que é contraste imenso, o confronto com a realidade. Se nós temos a possibilidade de favorecer ao aluno o essas experiências ao longo do processo de formação, e nós temos a possibilidade de estar embasando-o de teorias que também são importantes, eu acredito que é a formação ideal.

PROFESSOR – P2A

Qual a sua percepção do Enade no contexto da avaliação institucional e sua relação com a qualidade?

A avaliação é um procedimento comumente usado em situações diversas e também, inquestionavelmente, necessário. Isto porque objetiva averiguar as condições reais do objeto avaliado, visando à superação ou minimização das distorções constatadas. Logo, não tem, em si, a finalidade de punir ou depreciar, mas de aperfeiçoar as condições inerentes à situação do objeto avaliado, contribuindo assim, para o aprimoramento da qualidade do objeto ou situações avaliadas.

Avaliação, também, torna-se uma tarefa complexa, porque além de apresentar uma dimensão objetiva apresenta também uma dimensão subjetiva. Historicamente nas escolas das sociedades ocidentais predominam as avaliações com base em instrumentos que privilegiam a memorização. Termina sendo um procedimento fragmentado que interpreta o objeto avaliado de forma estática, como se fosse uma fotografia de um determinado momento, apresentando um fim em si mesmo, não um meio. Ainda no contexto escolar sou favorável à aplicação de provas, mas tendo o cuidado para não ser o único instrumento de avaliação. Quantitativo razoável de alunado não apresenta independência nas tarefas escolares, assim, quando sabe que vai ser “cobrado” através de uma prova sem pesquisa estuda mais.

O Enade funciona exatamente como um parâmetro, embora tenha algumas fragilidades, pois utiliza uma prova, que significa apenas um instrumento, em um dado momento, para avaliar todo o aprendizado ao longo de determinado tempo. Ao considerar um único instrumento, termina por configurar-se como uma avaliação tradicional. Como consequência, pode apresentar um resultado que não traduza bem a realidade. Apesar dessa fragilidade tem um lado positivo: as instituições, os alunos ficam preocupados e se dedicam mais ao processo ensino-aprendizagem, no sentido de atingirem bons resultados. Embora não deva residir no específico da nota, essa dedicação em função da avaliação termina em ganhos no aprendizado e no clima da busca do conhecimento por todos os envolvidos no processo educativo.

A explicação dessa argumentação pode ser dada através da seguinte metáfora: se você vai à minha casa me visitar, eu arrumo melhor a minha casa para a sua visita. Se eu sei que ninguém vai me visitar, eu fico à vontade, com uma roupinha mais *light*, não muito arrumada. Isso é comum na nossa sociedade e no nosso comportamento cotidiano. Aliás, a gente vive muito em função do outro. Eu me visto para que o outro admire a minha *performance*, eu arrumo a minha casa para que me achem organizada. Quando a gente vai ser avaliada, a gente se arruma melhor, tem um pouco mais de cuidado. Por exemplo: o aluno vai estudar mais na época da prova, então, se não tivesse a prova, talvez ele estudasse menos.

Desse modo, acredito que o resultado do Enade não é muito próximo do real, porque o real é multifacetado e para que a gente possa chegar mais perto dele tem que buscar vários aspectos. Eu trabalho com teorias e sempre digo aos meus alunos: “Nós temos que respeitar todos os teóricos porque todos eles tiveram uma preocupação em decodificar, em interpretar o real, agora claro, que nem todos conseguem resultados na mesma proporção”. Uns chegam mais próximo do real, outros interpretam menos aspectos, ficando os pressupostos destes últimos mais distantes da realidade. Mas todos eles empreenderam esforços para atingir e traduzir o real. Então, eu entendo que o Enade é necessário, mas deveriam ser buscadas outras formas, outros instrumentos, além da prova, para apresentar uma representatividade maior do real.

A quais razões você atribui o resultado positivo no desempenho dos alunos no Enade de 2008?

Para responder a essa questão é necessário levantar algumas considerações, ou seja, os alunos que chegam à universidade, principalmente às faculdades privadas vem, geralmente, de um ensino médio particular ou público geralmente de menos qualidade, enquanto que para as Universidades Públicas vão aqueles alunos que vem de um ensino médio particular com mais qualidade. Embora o ensino médio e fundamental privado (elitizado), apresente melhor qualidade, essa qualidade, via de regra, está mais voltada para o vestibular, não para a formação de um aluno crítico, pesquisador, estudioso, autor.

Embora atualmente as provas procurem apresentar questões que levem o aluno a pensar, a raciocinar, a interpretar são necessários outros procedimentos que levem o aluno a produzir a partir de pesquisas e capacidade de interpretação e reinvenção.

Nenhuma classe de alunos é homogênea. Alguns se desenvolvem com mais rapidez, outros precisam de maior estimulação para crescer. Mas, ao final do processo todos crescem. Não existe aprendizagem zero. O professor tem que ter sempre essa preocupação: de buscar algum procedimento que otimize a aprendizagem do aluno. No meu trabalho procuro utilizar uma diversificação de metodologias: desde a aula expositiva dialogada, projeção e discussões de filmes, leitura de textos, seguidas de discussão e trabalhos de grupo. Neste caso, como grande maioria das pessoas não sabe trabalhar em grupos, o trabalho de grupo geralmente resulta em trabalhos individuais, de retalhos e depois são costurado. Procuro minimizar esse efeito reducionista da aprendizagem através da elaboração de trabalhos escritos (resumos, esquemas, resumos esquemáticos, mapas conceituais, etc.) pelos alunos que não apresentaram o tema, de modo que estes vão ler e interpretar as ideias principais trabalhadas.

Convém lembrar que o grau de independência do alunado ainda é muito pequeno, embora existam aqueles que estudam independentemente. Assim, as estratégias de levá-los a adquirir hábitos de estudo, são indispensáveis. É comum que eles reclamem no início (alegando que tem muitos trabalhos), mas com o tempo terminam percebendo a utilidade desses estudos.

Outro aspecto importante para a aprendizagem se concretizar diz respeito ao aluno acreditar que é possível aprender e por outro lado o professor também ter essa crença e mediar a estimulação para o desenvolvimento do potencial de aprendizagem. O professor tem que acreditar que o outro é capaz de aprender e investir na aprendizagem do seu aluno, de acordo com a necessidade dele, mas via de regra o olhar da maioria dos professores é pessimista e desiste desses alunos. Nessa perspectiva, procuro trabalhar com base na crença do potencial de aprendizagem do outro e discuto essa questão na sala de aula.

Eu acredito também que todos os professores trabalham nessa perspectiva de acreditar, de investir no potencial de aprendizagem do aluno. Uma prova disso foi esse resultado no Enade que é prova desse trabalho conjunto. Inclusive, na abertura da Semana Pedagógica deste ano tínhamos uma plateia de alunos vibrantes. Eles aplaudiam todos os professores, aplaudiam os conferencistas e isso é importante, essa vibração, esse entusiasmo no ambiente pedagógico.

Enfim, esse fantástico resultado é visto por mim como fruto do trabalho dos alunos, dos professores, do coordenador, da instituição, porque eu sempre coloco que todas as pessoas que estão envolvidas numa dada situação tem responsabilidade por ela. Não adianta os professores serem maravilhosos se não há ressonância com os alunos e não adianta os alunos serem maravilhosos se não tiverem professores mediadores para estimulá-los, dando a eles as condições necessárias para o seu desenvolvimento. Então, na realidade, eu acho que é um resultado, fruto do empenho do trabalho de todos.

Estes são alguns dos fatores que acredito terem levado ao resultado positivo no Enade.

ALUNO – AC1A

Qual a sua percepção do Enade no contexto da avaliação institucional e sua relação com a qualidade?

O Enade é excelente. Eu acho que é um instrumento maravilhoso para aferir realmente como está a educação superior em nosso país e também avaliar as instituições.

Eu fui uma aluna que fiz o Enade, achei as avaliações muito bem elaboradas. Sai bem nas avaliações e isso veio comprovar todo o meu desempenho durante o meu curso que eu acredito que é para isto que ele existe. É um instrumento que realmente avalia o desenvolvimento do aluno durante todo o curso.

O Enade tem muita relação com a qualidade. Ele é o termômetro que afere a qualidade do ensino e o desempenho do aluno. O que é o desempenho do aluno? É a qualidade do ensino. Lógico que muitas vezes esse termômetro pode ter variações porque nem todos os alunos se desempenham iguais a alguns, mas no geral o desempenho do aluno vem refletir na qualidade da educação.

A quais razões você atribui o desempenho positivo dos alunos no Enade de 2008?

Porque nós tivemos uma boa formação. Nosso curso de graduação aqui da FACAM, foi a primeira turma de Pedagogia. Tivemos em todos os nossos períodos letivos bons professores, um bom conteúdo: um bom currículo que nos ajudou bastante. O nosso curso foi muito bom, muito bom.

A FACAM está na minha pele, no meu sangue, é uma paixão muito grande que eu tenho por minha instituição, e eu queria fazer a prova para contribuir com minha instituição. Estar lá para dizer que a FACAM é uma boa instituição e que eu tudo o que sei em relação à pedagogia hoje, veio da FACAM.

A minha educação inicial foi muito boa porque tudo hoje o que eu sei iniciou aqui. Já tive vários desafios, me formei em 2008, logo fui chamada para fazer formação, 15 dias depois eu já estava no mercado de trabalho. Antes de terminar o curso eu já exercia a formação continuada na secretaria de educação no interior, na assistência social, como pedagoga mesmo. Quinze dias depois eu já estava em campo, no campo de trabalho, e graças a Deus, as dificuldades que tive que eu enfrentei, que todo mundo enfrenta, foram sanadas porque eu tive uma boa base no curso de graduação. Também porque a instituição se preocupou com as avaliações estarem no modelo do Enade e também sempre reforçando os conteúdos. Porque nós iríamos fazer o Enade, deveríamos estar bem preparados e tivemos, assim, alguns momentos para poder nos preparar melhor para essa prova. Muito pouco, mas tivemos.

Mas não foi determinante, pois o preparo aconteceu mesmo à longo prazo. Só para aquela finalidade, ele ajudou, ele melhorou, porque se existiam dúvidas lá na formação, dentro do curso, elas foram tiradas ou diminuídas na preparação, mas não que ele tenha sido um fator determinante: ele contribuiu.

Eu acredito assim: para que a instituição chegasse a esse resultado, lógico que a instituição também teve momentos de dificuldades, mas a instituição sempre contou com a colaboração dos professores. Ela foi muito feliz na escolha dos professores da minha época, a turma também foi uma turma muito comprometida. A turma ficou caracterizada por ser a prata da casa. Uma turma muito boa.

Nós tivemos algumas dificuldades, mudança de local, resistência, reivindicações, mas isso foi porque queríamos uma coisa melhor. Nosso objetivo também era sair da faculdade com êxito e nós sabemos que quando o ambiente ajuda também a favorecer ou não a aprendizagem. Tivemos dificuldades com o coordenador de curso, não houve assim muita empatia. A instituição sempre nos apoiou, como também não apoiava quando era coerente não apoiar. Tivemos três coordenações, e cada uma que chegava trazia novas mudanças. Com a segunda que era nossa

professora, houve empatia, coordenação e alunos. Com a terceira coordenadora tivemos embates horríveis. Ela não acolhia muito as nossas reivindicações, a turma não queria participar mais de nada. Então vieram retaliações, quando ela pedia ajuda para a semana pedagógica, a gente dava a resposta. Algumas alunas procuravam mediar a situação mostrando que esse não era o caminho.

Nós tivemos o primeiro período e o segundo com uma coordenação, o terceiro, quarto e quinto com outra, não lembro bem a data, e nós tivemos o problema com a coordenação da metade do curso até o final. Isso não prejudicou os resultados do Enade, pois acho que a gente tinha muita maturidade para separar as coisas.

Em relação aos benefícios que o Enade poderia nos proporcionar e a instituição, até porque nós éramos a primeira turma, e nós sentíamos que tínhamos essa responsabilidade. Fizemos quatro anos, tivemos um período que fizemos seis ou sete disciplinas para poder acompanhar, tivemos muita dificuldade, mas superamos os desafios. A turma diminuiu muito e foi feita junção com o noturno. Alguns colegas saíram da instituição, não resistiram os entraves. Concluímos o curso com 16 ou 17 alunas. Ainda estamos esperando pelo nosso diploma.

Bom, você sabe que nós não somos perfeitos, uma das coisas que eu recomendaria para o diretor de nossa instituição, seria a questão do laboratório, uma brinquedoteca, para o nosso curso, porque nós não tínhamos esse apoio. Então nós tivemos muita dificuldade, nós não tínhamos espaço. A nossa biblioteca ainda o acervo era pequeno, a estrutura física também. O PPC não foi discutido com a gente, eu vim conhecer depois, que eu precisei de um PPC, então eu consegui o da FACAM. Eu pude ter acesso, mas assim não foi uma coisa geral para toda a turma. Até porque acho que a turma nunca cobrou, nunca se buscou, porque no momento que eu precisei, já fazendo uma pós graduação precisei analisar o PPC da instituição que eu fui aluna e me forneceram, todas as informações, inclusive se eu quisesse documentos, eu teria.

ALUNO – AC2A**Qual a sua percepção do Enade no contexto da avaliação institucional e sua relação com a qualidade?**

Eu penso que o Enade é uma forma de você estar revendo todo aquele conteúdo que você já viu na graduação, pelo menos até no período do Enade, e também como uma forma de você estar mensurando seus conhecimentos que é de suma importância. Eu não vejo nada contra. Só vai contribuir tanto com a formação do professor, no caso de Pedagogia, como no enriquecimento da prática, da metodologia dele.

Eu vejo a relação do Enade com a qualidade no fato da gente ter tido professores excelentes e isso foi muito gratificante, foi um complemento a mais para os nossos conhecimentos.

A quais razões você atribui o desempenho positivo dos alunos no Enade de 2008?

Com certeza, foi o quadro de professores. Na época que começamos na FACAM, o quadro de professores era excelente. Eu não sei agora. Também o empenho da turma, na época em que nós fizemos a prova. A turma era pequena, nós éramos muito comprometidas com o curso, com a educação.

A metodologia que foi colocada para a gente foi excelente por que nós tivemos contato com a prática desde o primeiro período. Isso foi o ápice, porque eu acho que essa questão, somente de ficar na sala com a teoria, com a questão destes conhecimentos sistematizados, tudo bem, mas quando você vai para o campo já é diferente. Você pode estar fazendo esta associação da teoria com a prática, você pode estar adaptando como a gente sabe que pode fazer. Isso foi muito importante, a prática desde o primeiro período na questão mesmo de observações, de interagir com o professor em sala de aula, isso foi demais, foi de muita valia, principalmente para quem estava iniciando porque no meu caso eu já trabalhei antes de fazer o curso de pedagogia. Eu parei, fui ser mãe, fui ser dona de casa e depois que meus filhos já estavam crescidos, foi que eu voltei a estudar, a prática totalmente diferente, mas com esse embasamento desde o primeiro período, foi excelente.

A instituição oferecia aulas extras e um simulado antes da prova, e diante disto nossas notas foram excelentes no simulado, e aí eu acho que isso também contribuiu para o Enade. Antes não éramos avaliados pelo sistema de provas assim rigorosas com toda essa estrutura como estou te dizendo. Nós éramos avaliados, fazíamos um teste ou outro, e os trabalhos [...]

Eu fui fazer a prova do Enade pelo compromisso que eu tenho com a proposta pedagógica do curso que foi explicada para a gente quando entramos na faculdade, por que não ia adiantar somente eu sair da minha casa ir lá assinar e não fazer a prova, mas eu acho que o compromisso e a questão mesmo de novos conhecimentos, a questão de que você está se testando.

GESTOR – G1B

Qual a sua percepção do Enade no contexto da avaliação institucional e sua relação com a qualidade?

Uma avaliação integradora, bem numa lógica do pensamento do Luckesi que chama a atenção para isso. Entendo a avaliação institucional, como aquela que permite a integração de todos os envolvidos na instituição, seja em todas as dimensões curriculares, entendendo uma forma ampliada de currículo: da dimensão da sala de aula até o funcionamento dos setores como um todo. Deve ser esclarecida ao máximo em sua constituição, dos seus procedimentos aos seus critérios. Acima de tudo, é preciso deixar claro que a avaliação não pode distanciar sujeitos, mas sim aproximá-los, de quem está sendo avaliado, isso como instituição, na perspectiva de integração de partes e explicitação de critérios.

Eu estou entendendo o Enade como tendo uma estrutura positiva. Essa avaliação que tem muito das marcas políticas e propositivas do Cristovam Buarque. Até então você tinha um modelo avaliativo que na minha interpretação não servia muito para avaliar as instituições. Era um modelo que afere o rendimento quantitativo dos estudantes, mas não promove aquilo que nós entendemos como instituição, como sendo a finalidade da avaliação institucional que é uma avaliação integradora que sinaliza processos para o aperfeiçoamento das instituições. Então você tinha uma avaliação que se preocupava em rotular processos e conseqüentemente instituição, pessoas e que promovia distanciamento e conseqüentemente punição assim, abertamente: Fechamento de curso, divulgação de quem é bom quem é ruim. A definição de uma hierarquia falsa do ensino superior que nesse cenário com exceção da Federal de PE, você tinha uma rotulação das instituições privadas no NE, pior ainda.

A proposta de avaliação, que hoje vivenciamos com o Enade já sinaliza uma mudança, já promove um tipo de reconhecimento do que as instituições estão promovendo enquanto elemento diferenciado. Mesmo sendo instituição privada nós priorizamos o tripé extensão, ensino e pesquisa. E mesmo que seja instituição privada no Brasil que tem um rótulo negativo, nós promovemos uma relação com a comunidade e entendemos o papel da universidade nesse campo, no social. Mesmo sendo instituição privada, nós priorizamos o acolhimento do estudante e a oferta de bolsa para que eles entrem e consigam se desenvolver e serem felizes, mesmo sendo instituição privada, nós entendemos que o desempenho dos estudantes aqui na instituição não pode ser visto só com um caráter quantitativo e cumulativo, mas, acima de tudo, um processo que defina de forma muito pontual as competências profissionais que ele vai desenvolver ao longo da sua formação superior.

Assim, o Enade é que promove essa interpretação da dinâmica de desenvolvimento da instituição, o seu processo formativo, a formação de professores, e as atividades que ela desenvolve em seu trabalho extensionista e da estrutura da instituição que se constitui como ambiente acolhedor. O Enade é quem que promove isso, nós entendemos que ele se integra como um elemento que responde de maneira coerente com o que as instituições esperam como fundamento para ser avaliado pelo MEC.

Quando isso não acontece, eu imagino que deve ser bem uma reflexão de muitos gestores de faculdades privadas aqui, acontece aquilo que nós repudiamos, um trabalho de rotulação das instituições privadas como sendo de menor qualidade e do mesmo modo uma exaltação da dinâmica quantitativa e a secundarização daquilo que nós entendemos que são processos necessários para a formação que é a estrutura da instituição, as estratégias por regiões, estratégias de acolhimento ao estudante, as especificidades da formação básica dos estudantes. Nós nos preocupamos com tudo isso aqui.

Agora quando as avaliações do MEC acontecem e nós somos ouvidos no processo e somos avaliados considerando essa situação da dinâmica geral dos cursos, da instituição, da biblioteca, enfim nós entendemos que esse modelo de avaliação se aproxima daquilo que nós

entendemos como coerente. Que faz parte do processo que avalia a dinâmica das instituições no Brasil.

Nós temos uma leitura muito crítica sobre como a mídia divulga esses dados, e nos preocupamos muito mais das implicações desses dados divulgados, das pessoas que não tem formação para entender o que está sendo dito pela mídia... A mídia divulga curso a e b. A importância que a mídia dá é apenas o resultados e informa para a população que reage a isso de forma ingênua ou obscura, mas reage, de alguma forma. (...). Nem sempre a universidade dialogou de forma tão tranquila com a mídia. Nem sempre a ciência teve um lugar privilegiado aos olhos da mídia no Brasil pois a mídia favorece a sociedade do espetáculo.

Assim a preocupação que nós temos hoje com a instituição é que sejamos bem avaliados na nossa estrutura como um todo e os estudantes serão bem avaliados como consequência desse trabalho processual que desenvolvemos aqui na instituição. Nós mantemos um programa de rádio semanal também para esclarecer sobre isso, para que a comunidade entendesse o que acontece aqui para que a população pudesse ler melhor o que a mídia divulga. É nossa estratégia ir para a rádio e esclarecer nos momentos que a mídia lança os resultados...esclarecer sobre isso. E como temos bons resultados fazemos isso de maneira bem tranquila pois temos bons resultados...Não tivemos nenhuma experiência de termos que justificar nossos percalços do processo. Fomos mais para divulgar nossos ganhos. E fazemos questão de divulgar o que significa ter uma nota 5, 4. O que significa ser bem avaliado pelo MEC. O que significa estar no ranking entre as melhores instituições do país, do NE, para que as pessoas saibam para que elas tenham acesso a esses códigos restritos de interpretação desses dados.

Eu entendo que nesse modelo de avaliação da educação superior, o Enade atesta a qualidade que a instituição se propõe a construir internamente até porque agora no modelo prevê uma avaliação da dinâmica da casa o que faz como projeto de pesquisa, o que faz como extensão, o que faz como biblioteca, o que faz como trabalho comunitário, o que faz internamente como processos paralelos, arrumação da graduação, de aula. Entendo que nesse modelo o Enade se aproxima daquela avaliação que atesta a qualidade do que a faculdade está promovendo.

O resultado dos estudantes é também o resultado do trabalho de uma boa coordenação do curso, de um acompanhamento dos professores e de um bom acolhimento dos estudantes. E nós definíamos isso como um processo, até para identificar as lacunas na formação que eles possuíam, e essas dificuldades da graduação eram acompanhadas. Por vezes retiramos estudantes da sala de aula que estavam com muitos problemas. Ele sente que não está andando muito bem e nós fazemos questão de encaminhá-los para dois setores que funcionaram muito bem até o ano passado. Paramos agora para modificar, e problemas do tipo: há uma dificuldade do aluno em ler, compreender o texto, escrever, ler um aquele autor e entender, então funcionam os núcleos de estudo para ele se desenvolver mais.

Desde 2008 acontece isto, e lá era mais intenso ainda. Hoje diminuiu mais esse processo. O aluno com dificuldade era encaminhado para um núcleo chamado de PAEBS - Programa de Acompanhamento ao Estudante de Ensino Básico e Superior. Então lá nós tínhamos muitos monitores, colegas que iam bem, tinham bolsas de estudo. Estudavam as matérias gerais e específicas como produção de texto, tinha núcleo de leitura de Rousseau e vários autores. Então tinha núcleos específicos para quem quisesse se desenvolvesse nesse campo. O professor coordenava esse processo, e isso para questões de ordem intelectual. Questões de ordem emocional, nós tínhamos também o NAEC - Núcleo de apoio aos Estudantes e colaboradores, que era um grupo de atendimento psicológico. Todos sabiam que lá era o confessionário de ordem emocional, temos um grupo de psicólogos que atendem lá. Os professores sinalizavam para gente qual era a dificuldade de cada aluno. A gente se reunia para pensar em estratégias para aperfeiçoar o estudante até o final do trabalho.

Nós montamos um curso de 20h, a partir de um levantamento que fizemos das lacunas de conteúdos que os alunos possuíam e oferecemos um curso no oitavo período com essas temáticas. Fizemos isto desde 2006 quando participamos do primeiro Enade como normal superior, a primeira turma que foi a de 2005. Não é um compromisso com a avaliação externa, é

compromisso com os estudantes. Nos comprometemos em formar os estudantes para um nível de excelência, e nós chegamos no sétimo período, no penúltimo período de formação, nós fizemos um levantamento interdisciplinar dessas necessidades.

Nós tínhamos um passado positivo para fortalecer este 2008. A nossa nota foi 5 em 2005. A reação deles quando souberam que fariam a prova, era hora de temor, hora de expectativa, ansiedade, mas para o grupo de 2008 foi muito alegria. Queriam deixar claro que eram bons. Eles sabiam disso, era uma turma bem peculiar. Eles tinham essa clareza que eram bons. Eram em torno de 30 estudantes, eles competiam entre si. Tentávamos minimizar isto, mas eles eram competitivos.

Uma coisa importante foi que nós decidimos criar um ambiente favorável à avaliação. Resolvemos esclarecer para eles a importância, para a instituição que eles fazem parte. É bom para eles terem uma instituição bem avaliada. É bom para o currículo deles, saber que a turma deles foi bem avaliada.[...] resolvemos dizer que dá *know hall* à formação profissional deles e eles entenderam isso e fizeram muito bem o trabalho.

A quais razões você atribui o desempenho positivo dos alunos no Enade de 2008?

Eu diria que um elemento determinante desse processo é o currículo que eles tiveram acesso. Ele foi muito bem articulado, não o currículo sequência de disciplinas, mas currículo processo de formação como um todo na instituição. Nos horários vagos deles, tinha curso paralelo acontecendo. Nós temos um evento chamado SPC, Semana de Produção Científica, onde eles divulgavam para os outros colegas os seus trabalhos, tiveram nesse momento sessões de mesa-redonda, café filosófico. Eram alternativas que faziam parte daquela ideia de formação global dos estudantes. Além disso, nós tínhamos a preocupação de semestralmente reconstruir as disciplinas, a bibliografia, oferecer para eles livros que permitissem terem acesso a esse material. O elemento central desse processo de 2008 foi o currículo do curso.

Em seguida, os professores. O professor não seria o elemento essencial, viria após o currículo, até porque os professores de instituições privadas não têm a mesma permanência do professor da pública. Você tem uma rotatividade que também é muito grande... Hoje estão felizes aqui e amanhã estão indo embora. Você não tem a exoneração de cargo como se fosse um emprego público você tem um pedido de demissão e ele vai para outra instituição. Então o que sustentou foi o projeto curricular do curso. Os professores chegavam, nós reconhecíamos as suas qualidades, mas nós estávamos preocupados em formá-los para executar o projeto. Então, o projeto é muito forte, tanto do curso de formação de professores, como do curso de Pedagogia. Em 2008 já existiam núcleos específicos de aprofundamento de estudos entre os estudantes, bem como entre professores. Porém, por coerência, os temas de estudo são diferentes, ora abordando elementos do campo profissional da pedagogia, ora temas de caráter metodológico junto aos professores. Estes estudos acontecem semanalmente.

É uma elaboração interna. Nós decidimos aqui o que seria fundamental nesse processo da estrutura das disciplinas: a estrutura dos trabalhos alternativos dos estudantes, dos estágios.

Pensamos no que teria de temas mais contemporâneos e discussões alternativas para fazer com que o projeto traduzisse muito claramente as demandas atuais do curso sobre esse profissional de educação. Além das disciplinas normais, nós temos disciplinas alternativas, complementares que são discussões transversais para os estudantes. É inter profissional. Temos cursos alternativos, atividades de formação complementar, visitas técnicas, estágios, projetos de extensão, tudo para assegurar que o estudante, tenha uma perspectiva diferenciada como profissional, na análise, na leitura, na interpretação, nos estudos, na pesquisa, na percepção sobre o seu cenário de trabalho e na ação como profissional mesmo no campo de trabalho.

Olha o perfil hoje é diferente, mas nós seguimos ainda um padrão pensando sempre que você tem bons estudantes e estudantes outros que estão avançando, que tem dificuldades grandes na formação básica. O resultado na época não foi surpresa, nós esperávamos esse resultado, e para a turma de 2008 mesmo, o resultado foi muito coerente. Eles mereceram aquilo. Eu diria que a

faculdade mereceu aquele resultado pela dinâmica que foram os 4 anos de formação daquele grupo.

A articulação do PDI com o PTC acontecia da seguinte forma: Veja só, o PDI nós definimos anualmente. Antes nós tínhamos uma programação de cinco anos e depois diminuiu para dois anos, devido a emergência da própria postura social, novas demandas, Nós resolvemos agora, a cada ano letivo definir metas, definir processos de rendimento, de avaliação da instituição. Todos os colegiados, todos os cursos definem suas políticas de avaliação interna, valorização interna, tendo como referência o PDI. Então nós pegamos as diretrizes que são definidas no PDI e utilizamos como referência para os colegiados e nós pensamos no que cada colegiado, cada curso pode trazer como contribuição para que o desenvolvimento da instituição e da região aconteça.

O projeto definido com o MEC, é um projeto que nós oficializamos recentemente de credenciamento, mas o projeto documentado serve também como evidência da nossa filosofia de trabalho, mas ele serve como documento de registro. O PTC é o documento que no decorrer do curso se constrói a todo momento. Nós costumamos dizer assim: os professores e os estudantes são construtores diários do PTC do curso.

Nós costumamos ler esses documentos em atas em cada reunião, e os documentos são sempre disponibilizados nas secretarias e o que está documentado é o que nós utilizamos como nossa linguagem na instituição, então se você chegar hoje e perguntar para um professor: Qual é a missão da faculdade? Todos irão dizer semelhante coisa que é assim “promover o desenvolvimento da região, a formação de bons profissionais, que faz com que o nível de qualidade de vida das pessoas seja modificado para melhor”. Esse é o trabalho. Se perguntarem para as pessoas que trabalham aqui “Qual o sistema de avaliação que a instituição se utiliza, todos saberão responder. Se você perguntar quais são os objetivos da instituição para 2011, a maioria vai saber. Isso é definido nas reuniões de curso e nas reuniões gerais com o diretor. Nós construímos isto em coletivo. A definição é no coletivo, numa grande reunião, e depois as avaliações são setoriais. Nós costumamos divulgar os resultados e os processos que estão sendo realizados para chegar os resultados. Isso pelos e-mails, pelo site, impressos. Isso também acontece nas reuniões da direção da faculdade com o núcleo representativo dos estudantes, o que seria nas universidades o DCE. Nós temos um núcleo dos estudantes representantes de cada curso, que se reúnem eu não sei se mensalmente ou a cada bimestre, mas se reúnem com certa frequência, com o diretor ou vice-diretor, ou com o coordenador pedagógico, onde eles divulgam os resultados e as demandas de cada curso e depois há uma reunião com as coordenadores para que isso seja divulgado, discutido e efetivado como política de cada curso.

PROFESSOR – P1B

Qual a sua percepção do Enade no contexto da avaliação institucional e sua relação com a qualidade?

Eu parablenizo o governo pela iniciativa do Enade pois a gente sabe que não existia esse acompanhamento e de repente se criava uma instituição e de dez em dez anos, de vinte em vinte anos alguém vinha verificar e subtendia-se que se eu não estou para apreciar, se eu não estou para mensurar como está é porque está bem.

De repente o governo tem essa iniciativa fantástica de estar averiguando, visitando, acompanhando. Isso dá mais credibilidade, isso faz com que os profissionais envolvidos queiram fazer o melhor, eles buscam sempre o mecanismo de fazer o melhor. Eles e o Enade vem atender essa preocupação de se verificar como é que está o nível superior no Brasil, de que maneira que os cursos estão sendo conduzidos, como é o processo avaliativo, como é perfil do aluno. Eu penso, assim, que foi um avanço muito grande e a instituição é sintonizada em atender aquilo que é resultado.

Em relação à qualidade, eu vejo como uma proposta da instituição de estar colocando via Enade aquilo que é demanda, não é que a gente tenha uma metodologia preparada tão somente para o aluno ser submetido a uma prova do Enade. A intenção não é essa, mas se o Enade vem para verificar e para mensurar se a instituição está boa ou ruim, ela tem a preocupação de preparar para essa verificação, mas não somente para essa verificação, mas outras potencialidades também.[...] A avaliação institucional serve para verificar, de que forma a gente está conduzindo, fazendo de forma correta. Por isso que a gente tem a avaliação e a autoavaliação. Tem a avaliação que a instituição faz do professor e avaliação que o professor faz de si mesmo. Então é um processo que sempre está tendo retomada, no intuito da gente procurar cada vez mais aprimorar.

Foi a avaliação institucional que nos permitiu perceber que, na verdade, nós estávamos de certa forma colocando no mercado de trabalho alguns indivíduos que saíam com dadas fragilidades e um dos pontos para o amadurecimento do processo avaliativo institucional foi exatamente isso. A gente precisou mexer com a estrutura e analisar esses mecanismos para que pudesse estar formando um indivíduo sem essa lacuna.

Os alunos reagiram a princípio com uma certa resistência e depois de muita reunião esclarecimentos na verdade o conhecimento aprendido através do resultado do Enade que não ficaria para instituição mas eles levariam consigo e eles vão sair daqui e eles vão levar consigo todo um conhecimento e dessa forma foi quebrando, foi se tornando mais palpável mais entendida, mas a princípio houve uma resistência sim.

A quais razões você atribui o desempenho positivo dos alunos no Enade de 2008?

Eu atribuo muito à questão da metodologia. Ela quebra o paradigma do ensino tradicionalista focado no professor. A AGES se preocupa muito em estar buscando um método que coloque o sujeito como protagonista de todo esse processo. A partir do momento que o aluno percebe que ele é o agente desse processo ele se sente muito mais à vontade para estar participando desse processo de construção, porque não é algo que centrado só no professor. O aluno tem uma relevância significativa dentro desse processo e aí ele vai interagir, vai querer ler, debater e geralmente a gente foca muito a questão da realidade.

A gente trabalha com a metodologia ativa, a metodologia do Arco de Magueréz que analisa um foco, uma problemática. Essa problemática é discutida e depois que ela entra na perspectiva do senso comum, a gente parte para as hipóteses e em seguida para a teorização e voltamos ao ponto inicial onde foi elucidada toda a problemática, e dessa forma se trabalha com a realidade. No meu entender o sucesso do Enade de pedagogia, das letras e de outros colegiados se deve a essa metodologia. Ela estimula e induz de certa forma o estudante a participar, a interagir, a dar aula junto com o professor. Para mim o sucesso tem sido essa metodologia.

O outro ponto é a leitura. Trabalhar com o aluno, colocar o aluno para ter a condição de aluno quando entra numa academia: Se a gente orienta um debate, esse debate tem que seguir com base numa leitura, numa biografia, se não há leitura não há debate. Vai ficar aula de monólogo. E eu dou a minha aula, eu estou aprendendo, não é interessante. A gente trabalha com o aluno que nem sempre tem tempo, mas a gente insiste acredita que ele precisa ler, porque se não houver leitura não vai formar um indivíduo com potencialidade.

Nós temos turma que já se encontram num nível bem elevado e consciente que se não houver a leitura, ele não vai chegar lá. Temos alunos que às vezes repetem 3 semestres numa mesma disciplina por que ele não se permitiu, mesmo diante das dificuldades mesmo diante do choro, da justificativa: “Ah! professor, por que eu moro longe”, então nós já conseguimos numa turma 80%, mas é do quinto semestre em diante. A senhora sabe da realidade do interior, então, em doses homeopáticas acreditando muito no que faz, com uma pitada de amor, paixão. Isso precisa muito se fazer presente. A gente percebe que é um ingrediente, você acreditar naquilo que você faz, você acaba passando para o outro a sua crença e o outro vai ver realmente que há por que se acreditar. E aí a soma da crença, a soma do estímulo que é dado à leitura e a metodologia.

Eu tenho a honra de fazer parte de uma instituição que apresenta um diferencial no aspecto avaliativo com relação às demais, podemos dizer assim. A avaliação aqui ela não tem tão somente um objetivo de mensurar o que o aluno aprendeu, mas a partir daquilo que o aluno apresenta como resultado de uma aprendizagem há uma retomada das suas fragilidades, num intuito de estar adotando mecanismos que possam sanar essas fragilidades. Então, não é um instrumento colocado com um fim, o aluno é avaliado e a gente coloca zero e ali fica o zero. Sempre está retomando ressignificando essa aprendizagem no intuito de fazer com que esse indivíduo possa estar apto a enfrentar um mercado de trabalho a posicionar-se diante de uma adversidade.

Então, a avaliação na verdade é um instrumento de prazer e não uma tortura. Como a gente sabe que historicamente falando, tem sido assim conduzida ainda hoje, infelizmente por grande parte das instituições. A avaliação é aquele bicho papão que vai estar medindo, se sou bom, se sou ruim. Aqui a gente procura conduzir numa perspectiva bem diferenciada. Então, na verdade é um diferencial da instituição o seu processo avaliativo.

Eu avalio a instituição como uma instituição que vem procurando de forma inovadora atender as necessidades do contexto educacional, então é uma instituição que vem buscando cada vez mais baseado nos pressupostos teóricos no que seria uma avaliação de qualidade. Eu avaliaria a instituição nessa ótica. Como uma instituição ousada uma instituição que busca fazer diferente, quebrar paradigmas. Enquanto que para muitos avaliar numa perspectiva inovadora é até interessante não fazer porque demanda pesquisa, demanda dedicação exclusiva.

Bem em particular eu fiquei muito feliz porque [...] a gente viu muito daquilo que trabalhamos em sala de aula, presente na prova do Enade, embora a intenção não fosse estar discutindo com o aluno a competência, só porque ela seria cobrada no Enade. Mas eu fiquei muito feliz quando os alunos me apresentaram a prova, e disseram assim “professor, como foi importante perceber que aquilo que o senhor trabalhou conosco foi importante. Perceber que aquilo que o professor [outro professor] trabalhou conosco a nível de competência se fez dentro da prova” Era como se o curso fosse direcionado para aquilo que estaria sendo cobrado a nível de competência dentro do Enade numa relação muito assim de aproximação.

Nós temos aqui na AGES o que nós costumamos chamar de formação continuada. Nós temos mensalmente a reunião geral onde [quando] todos os colegiados falam a mesma língua, porque a temática discutida é inerente e comum a todos os colegiados. Quinzenalmente ou semanalmente, nós temos as reuniões por colegiado nas quais são realizados debates em torno da prática de cada professor. Costuma-se fazer uma anúncio daquilo que a gente está discutindo e a gente vai interagindo, um colega com o outro para ver se a gente não está fugindo de uma linguagem comum.

A instituição prega pela exclusividade, já é assim na contratação do profissional. Ele está consciente de que ele precisa se fazer presente. Uma das condições para contratação é que o professor esteja apto não somente a vir dar aula, mas disponível para as reuniões gerais, para as

reuniões do colegiado. Geralmente acontece nos turnos opostos, geralmente os professores são exclusivos. Eles são residentes, eles são contratados para morar na cidade para facilitar. É condição de todo esse processo. À tarde ou [pela] manhã, há um acompanhamento criterioso, passo-a-passo daquilo que é feito. Nós também somos submetidos a uma autoavaliação, como é que nos enxergamos: será que a gente está pedindo 100% do que diz respeito à pesquisa. Essa autoavaliação é feita ao término de cada semestre. Já tivemos uma reunião no início do semestre. Na verdade, antes de terminar o semestre, a reunião última do semestre, ela é uma reunião de sondagem e de análise do processo e ela já anuncia o que a gente vai estar colocando como plataforma de trabalho para o semestre posterior. Seria dizer que nós iniciamos agora dia 12 de julho, mas é ainda no mês de julho na reunião que a gente teve no balanço do primeiro semestre, já se anuncia o que deverá estar em pauta para o semestre posterior. O diretor faz questão de estar presente com todo o professorado, de todos os colegiados. Depois é que nos temos a reunião em particular.

Cerca de 85% dos alunos de 2008 eram professores que estavam buscando até por conta da cobrança da lei que estavam buscando uma certificação então de certa forma eles tinham uma familiarização com esse mecanismo da pedagogia, mas possuíam lacunas como os alunos de hoje apesar de estarem dando, preparando o plano de aula e elaborando avaliação. Hoje a gente se depara com turmas de 40 alunos que você pergunta assim, quem já está na docência, são 10 ou 12.[...]

O PDI é construído coletivamente. [...] Há uma interação entre os mecanismos que se farão presentes no PDI. Eles colocam conhecimento do corpo docente e o que o corpo docente possa estar usando de uma mesma linguagem e que não fuja das regras daquilo que é institucional, daquilo que é acordado. Temos livre acesso a estes documentos que estão na secretaria.

Discutimos a avaliação num espectro macro, agora claro mais focando a necessidade de se estudar e de se sentir preparado para essa avaliação. [...] Recebemos algumas autoridades, que se fizeram como representação não exatamente do ministério, mas para discutir a avaliação esse Sinaes como a senhora coloca na sua linguagem, numa perspectiva bem generalizante do processo, não sei se a senhora já ouviu falar em Cipriano Luckesi, Dr. Cipriano Luckesi que hoje é uma autoridade em avaliação e esteve conosco 3 vezes exatamente discutindo essa necessidade de uma avaliação macro.

PROFESSOR – P2B

Qual a sua percepção do Enade no contexto da avaliação institucional e sua relação com a qualidade?

Bom, inicialmente eu questionava. Como toda avaliação eu questionava, assim, a validade do Enade. É porque, querendo ou não, eu diria, a avaliação já é um tanto quanto subjetiva. Então, quando a gente pega um instrumento objetivo, fica meio que desconfiada, se é que eu possa dizer assim. Até que ponto é validado o resultado dessa avaliação? Será que não é o processo que é mais importante? Uma prova é capaz de avaliar? Enfim, mas por outro lado, a gente foi conhecendo o processo. Depois que começou, tive acesso a algumas avaliações e a gente foi percebendo a natureza do que era avaliado: aquilo que a gente já construía na avaliação processual e formativa da instituição

Eu vejo a avaliação institucional como esse mecanismo capaz de favorecer o crescimento da instituição, que reconhece que sempre pode ter falhas e é a avaliação que vai indicar possibilidades, caminhos para se melhorar

Avaliação como formação do sujeito, como processo de aprendizado. Como qualquer sujeito, seja ele acadêmico ou profissional, precisa passar pelo processo formativo de avaliação e a instituição também precisa ter esse olhar de mudança de comportamento, sempre em nome da qualidade.

É a avaliação que possibilita mudar o comportamento do sujeito e conseqüentemente chegar à qualidade. Então eu hoje considero importante até porque para esta questão de parâmetros nacionais, a gente precisa saber até que ponto nós estamos fugindo ou nos aproximando dos parâmetros, dos referenciais de qualidade do ensino superior. Eu acredito que quando há exigência, as pessoas se comprometem mais, as pessoas buscam mais, as pessoas querem dar resultado, querem mostrar resultado naquilo que faz.

E, quando eu digo as pessoas eu digo os professores, a instituição, os estudantes, então nós temos e tivemos estudantes que são contrários e que muitas vezes tem aquele discurso fantasioso, ou discurso esquerdista, vamos dizer assim que não concordam enfim, mas que a gente respeita também, mas em geral os estudantes eles se preocupam com o Enade porque eles sabem que em linhas gerais existem competências grandes que são avaliadas ou que serão avaliadas neles e eles se autoavaliam também.

Inicialmente alguns estudantes não se deram, assim, eu diria que alguns grupos distintos com comportamentos distintos. Alguns não se deram conta da importância, outros muito assustados porque quando se fala prova, então tem aquela cultura milenar de exclusão de seleção aquele processo todo, então muitos ficaram com medo essa foi a expressão outros estimulados, outros estudantes estimulados a realizar porque sabia que é um processo de avaliação e aí o que foi importante foi a política da instituição assim no sentido de esclarecer. A instituição chegou a esclarecer o que é o Enade. Para que serve o Enade? Porque que o Enade é importante? Então a partir do momento que eles começaram a conhecer melhor ficar mais informado sobre o que é o Enade eles se preocuparam mais então a minha percepção é que eles tiveram uma maior preocupação para com o resultado. E depois do resultado da primeira turma é acho que o isso estimulou os demais estudantes também a responderem.

Olhe em primeira instância, vamos dizer que a gente fica um pouco sem acreditar, mesmo fazendo parte da instituição. [...] Quando a gente coloca a AGES num cenário nacional e a gente percebe essa, essa qualidade por que querendo ou não é um referencial de qualidade então eu me senti surpresa, feliz e ao mesmo tempo com maior responsabilidade. Porque significa dizer: daqui para frente você tem que manter e o reconhecimento também do próprio.[...]

A quais razões você atribui o desempenho positivo dos alunos no Enade de 2008?

É um pouco difícil eleger assim, mas eu penso que, primeiramente a metodologia, pensar aula o princípio da aula, eu penso que isso é decisivo, porque na aula a gente faz sujeitos e se faz sujeito também. Então, é como eu disse lá no início um dos nossos ideais é formar um sujeito pensante, um sujeito humano um sujeito autônomo e se a aula não propiciar isso não acontece, então o processo metodológico que não parte só do professor e aí a gente entende que esse processo metodológico é interativo mesmo professor e estudante e acadêmico. Então eu diria que é a metodologia que vai agregar isso aí.

Todos os demais fatores: a própria gestão da instituição, essa gestão mais participativa, o fato da sua disciplina não estar isolada das demais disciplinas, esse projeto integrado - esse diálogo que era sempre permitido entre professores e entre disciplinas-, acho que isso também foram outros fatores importantes. Eu diria que esses são os básicos. Então um ponto forte da instituição é o diálogo, nós temos um diálogo constante dos princípios da instituição, do que ela acredita, da filosofia da instituição, da visão da instituição e da visão também de cada um dos cursos. Claro, que com suas especificidades, pois nós vamos ter profissionais vindos de outras realidades, trazendo outras visões, contribuindo. Eu vejo uma relação significativa e de muita qualidade entre o que pensa e o que faz o colegiado e o que pensa e o que faz a instituição. Há um envolvimento inclusive dos estudantes de pedagogia com os trabalhos ou com os eventos do seu colegiado que são os eventos maiores dentro da instituição.

Os demais fatores vão agregando. A gente tem um sistema de avaliação mais humano - se é que posso falar assim - um sistema de avaliação que acolhe, mas embora ainda com alguns problemas burocráticos, mas do ponto de vista pedagógico, mais acolhedor. Então, desde essa época (2008), a gente tinha esse princípio de avaliação para a formação.

Então o instrumento prova não é prova pela prova, mas a prova que valoriza a discussão de ideias, a problematização, o estudo de caso. Estudo de caso é muito presente nas avaliações porque são presentes nas aulas. Os estudantes de Pedagogia fazem muito trabalho de campo, que são as visitas, que são as pesquisas. Então tudo isso é refletido na avaliação.

A política da AGES é uma política de formação porque tinha encontro semanal de 4 horas. Eram encontros não só para discutir teorias, mas relacionar teoria e prática. Então, todo planejamento, não era aquele planejamento burocrático, não. É o planejamento que eu chamo de funcional mesmo. Pensar a nossa ação de professor, lá naquela realidade, com aquela necessidade, para aquela faixa etária. Então, tudo isso foi assim contribuindo para minha formação, o meu pensar, as leituras. A gente lia muito, buscava atualização. Então, ao passo que muita gente até reclamava: “Poxa, é uma exigência enorme!”. Isso é um diferencial das escolas que a gente conhece. A maioria inclusive particular, você vai lá, dá as aulas recebe o dinheiro e pronto. Normalmente, nessas escolas você só precisa, vamos dizer assim, não contrariar os pais. Na rede particular você tem muito disso, mas na AGES, não. Excelência em educação sempre foi o lema. Então, essa exigência, foi benéfica, eu penso para mim. Eu penso independente de outras questões, mais do ponto de vista da formação em educação. Foi importante a formação continuada, essa política de gestão participativa sempre esteve em tudo.[...]

Então ver as competências micro, vamos dizer assim dentro do espaço de sala de aula em consonância com as competências macro que nos enxergamos no Enade e em qualquer outra avaliação. Agora sim independente dessa orientação pedagógica nós tivemos sempre é grupos de estudos, uma vez por mês, inclusive com o próprio diretor que é mantenedor da instituição, na época fazia o papel de coordenador pedagógico. A gente sentava normalmente uma vez por mês, uma média de 3 a 4 horas. Além desses encontros que eram com todos os professores da instituição, a gente sentava por colegiado, não só para discutir as políticas do colegiado, mas também para discutir ideias pedagógicas de acompanhamento dos alunos.

Nós temos sempre em início de semestre a formação continuada de 2, 3, 4 dias e sempre vêm outros profissionais ou os profissionais da casa fazer esse trabalho de acompanhamento. E não fica só na exposição de como deve ser uma aula... É um trabalho que exige que o seu

programa de ensino o seu trabalho esteja coerente com as discussões que são empreendidas nesses encontros. Além desses encontros pedagógicos de 2008 para cá a gente vem tendo acompanhamentos pedagógicos mais de perto com a orientação pedagógica. O mais de perto seria o processo de sentar mesmo e de pensar como o professor pensa a aula, como está sendo a aula do professor, ouvir o estudante. Olha não estou aprendendo com o professor X.

Nos trabalhos de formação continuada, é vamos dizer que materialmente a gente não pega todo o documento [PDI e PPC] sempre e tal. Mas nós temos, embora nós já tenhamos tido momentos em que sentamos para rever filosofia, base teórica desses documentos, matriz curricular, o próprio curso também. Então os professores tem sim esse conhecimento. Nós não sentamos para discutir os objetivos do Sinaes e com essa especificidade e com esse rigor não, mas de modo geral para discutir a avaliação, é para discutir para pensar a instituição no cenário nacional eu diria assim o que é, o que pensa, o que faz a instituição? A ponto dela se destacar ou sobreviver eu diria assim no cenário nacional, então isso a gente já sentou já discuti na época do Enade.

Algumas avaliações do Enade foram objeto de avaliação e discussão entre os professores, mas sempre visualizando essa relação: o que pensa a instituição o que faz em alguns momentos, até discordando. Não é porque o Enade faz assim que a gente vai fazer. Então eu lembro um dos momentos que a gente ficou um tanto quanto tranquilos foi porque a gente percebeu que não estava distante e a partir disso ficou mais ou menos combinado com a coordenação o que poderia estar estimulando os estudantes a estarem pesquisando mais e poder estar fomentando mais um trabalho mais específico, [...] mas a instituição se preparou, nós tivemos algumas semanas, semanas de filosofias que tem até hoje, de estudos da psicologia, áreas que colaboraram com a formação.

Nós valorizamos em sala de aula o debate, a discussão, a relação com realidade principalmente nas disciplinas que eu trabalhei. Eles tinham que fazer mapeamento da realidade, eles tinham que fazer iniciação à pesquisa. Então tudo isso gerava mobilização do sujeito para o conhecimento que alguns chamam de metodologia da problematizarão. E então o sujeito é levado a pensar, então mesmo que a gente tenha as nossas limitações, que a gente sempre tem uma ou outra, mas em geral o trabalho era voltado para que o sujeito formasse seu próprio pensamento. É o aprender a pensar então eu vejo que a essência do Enade caminha para essa avaliação, esse desejo que os estudantes aprendam a pensar de forma autônoma.

Veja só o que é determinante para o perfil do estudante não é só a prova. A gente sabe que tem inúmeros fatores na época. Nós tínhamos estudantes que a gente chamava de demanda reprimida. Hoje a gente não tem embora agora tenha entrado alguns estudantes com essas características, mas eu vejo o curso de pedagogia hoje como um curso mais científico. O nível sócio econômico, nível cultural não mudou porque esta região é relativamente pobre, nossos estudantes são trabalhadores, eram trabalhadores, continuam trabalhadores. Na sua maioria os estudantes de pedagogia, principalmente, são bem guerreiros.

Hoje tem menos alunos já na área da educação. São mais jovens. Veja só como nós tivemos alguns concursos públicos recentemente então esse número tem crescido de um ano para cá. Tem passado antes, e nós temos dados de estudantes mesmo no curso de pedagogia que passaram em concursos públicos da região, mesmo sem concluir.

O curso de Pedagogia é um curso apaixonante porque pensar a educação hoje no Brasil não é fácil por N fatores que a gente sabe: é o próprio esvaziamento dos cursos de formação dos professores no Brasil. Isso dá assim uma preocupação para gente que gosta da educação. Para a gente que acredita em educação, eu penso que de alguma forma esse sistema de avaliação nacional precisava chegar mais perto dessa problemática e tentar mexer mais com essas questões de distanciamento do nosso jovem para os cursos de formação de professor, para o curso de pedagogia porque é essencial embora já se constitua um clichê falar que a educação é tudo, mas realmente educação é tudo.

PROFESSOR – P3B

Qual a sua percepção do Enade no contexto da avaliação institucional e sua relação com a qualidade?

O Enade traz assim digamos, uma visão global daquilo que é desenvolvido durante os cursos, seja de pedagogia, letras, direito e etc. A gente analisa que algumas críticas são feitas por alguns alunos em relação á forma como o Enade é feito em relação ao tempo. O tempo que o aluno tem para responder a questionamentos que são de fato complexos e que necessita de uma reflexão é muito curto.

Nós somos avaliados constantemente é independente de ser uma avaliação formal ou não. A nossa vida é uma constante avaliação. Nós estamos avaliando no dia-a-dia e o ministério da educação precisa de instrumentos que possam avaliar ou validar os cursos que são oferecidos pelas instituições. Desse modo é necessário que de fato, se construa instrumentos os mais eficientes possíveis. Eu acredito que o Enade não é perfeito, mas é um instrumento significativo para avaliar a qualidade de ensino das instituições do nosso país.

A primeira reação dos alunos que observamos foi de um certo temor, aquela preocupação “e se nós não passarmos no Enade, nós também não vamos ser aprovados, nós não vamos poder receber o diploma”. Talvez aquela preocupação digamos assim, não sair tão bem e serem avaliados negativamente e não conseguir, digamos assim, a aprovação do curso, a diplomação. A primeira reação foi esta, alguns não querendo fazer a prova, mas com conversa, diálogo, os esclarecimentos foram feitos e o pessoal começou a compreender a importância e a necessidade de se fazer o Enade.

A quais razões você atribui o desempenho positivo dos alunos no Enade de 2008?

É eu acredito que um dos pontos fundamentais é a solidez da proposta pedagógica da instituição. Um outro aspecto fundamental foram os encontros pedagógicos que ocorriam assim com frequência para se discutir a proposta da instituição, a cada quinzena ou a cada mês. Podemos dizer também que foi o espírito de participação da comunidade estudantil, dos professores na tomada de decisões.

A AGES, tem uma proposta bastante sólida que vem sendo construída. Inicialmente ela começou com o colégio. Esta estrutura nós já tínhamos de muitos anos de história relacionada ao ensino fundamental, educação infantil e ensino médio. Acredito que tudo isso serviu de suporte, de experiência para o professor Wilson, enquanto [como] mentor dessa instituição, [...] para que ele pudesse a partir dessa vivência construir uma proposta, sólida também para a faculdade. Baseada em vários princípios, na participação ativa dos alunos, na busca constante da pesquisa, do conhecimento e da participação enquanto [como] tomada de decisões, onde os profissionais buscam também construir propostas opinar acerca do que a instituição pode ou não melhorar. Então, acredito que os esforços do diretor, proprietário da instituição, como também das ações conjuntas dos profissionais é que fazem realmente a faculdade ter essa proposta sólida hoje.

A Faculdade AGES a cada semestre busca ressignificar todas as propostas que são desenvolvidas num semestre. Então, semestralmente os alunos são submetidos a alguns critérios de avaliação. É propostos algum material para que eles possam analisar. A faculdade enquanto [como] instituição como um todo, avalia os profissionais de cada área. Então, acredito que um outro olhar, o que o diretor da instituição vinha construindo, de justamente ouvir os alunos de maneira geral sobre a proposta que vem sendo desenvolvida a cada semestre. Como a instituição vem sendo avaliada a cada semestre pelos os alunos, e todos esses instrumentos avaliativos empregados são fundamentais para que no semestre seguinte a instituição possa ressignificar aquelas propostas não funcionaram plenamente e melhorar aquelas que funcionaram bem.

A proposta da instituição é buscar desenvolver as competências necessárias dos profissionais, buscando métodos ativos pelos quais os educandos possam construir estratégias,

onde [por meio dos quais] eles possam se basear em casos, em situações concretas ou situações reais ou estudo de casos que sejam construídos pelos professores ou pelos próprios alunos, que vão a campo que vão pesquisar e que participam ativamente do processo educativo. Então essas últimas avaliações do Enade são reflexo justamente da proposta desenvolvida pela instituição, da metodologia ativa que é proposta para que os acadêmicos vão a campo pesquisem tragam a situação para a sala de aula, busquem caminhos, alternativas para que eles possam solucionar tais problemáticas. Por exemplo os estágios supervisionados.

Nós partimos sempre de problemas reais, de problemas da comunidade, das escolas da rede municipal estadual, das comunidades enquanto associações, grupos de jovens. Nós íamos às comunidades pesquisar, fazer um levantamento sobre toda a problemática que nos podíamos encontrar naquele contexto e a partir dessa problemática trazíamos a discussão para sala de aula, buscávamos toda a fundamentação teórica necessária e dávamos o retorno à comunidade, através do processo intervenção onde os estagiários apontam perspectivas caminhos para a própria problemática encontrada.

A coordenação, sempre acompanhou ativamente esse processo. Nós tínhamos encontros, se eu não estou enganado, pelo menos os grupos de estágios, nós tínhamos encontros quinzenais, onde discutíamos todo aquele processo que iríamos desenvolver em sala de aula. Também havia as reuniões pedagógicas gerais que ocorriam também em períodos, se não estou enganado, me parece que eram quinzenal ou mensal. Nesses encontros, nós discutíamos todas as problemáticas que nos deparávamos em sala de aula, em relação aos acadêmicos, os olhares que eles tinham acerca dos trabalhos desenvolvidos, as propostas e, a partir daí, nós buscávamos aperfeiçoar nossa metodologia de trabalho.

Quando soube dos resultados, a primeira ideia que veio foi que aquele resultado teria sido reflexo da proposta de trabalho que a instituição vinha desenvolvendo. Era reflexo de toda aquela proposta sólida em busca de melhoria de ressignificação, buscadas com os encontros pedagógicos, ouvindo a comunidade estudantil. Então, a partir daí esses resultados se refletiram. [no alto desempenho do Enade de 2008].

A instituição inova praticamente a cada semestre [...] se não a cada semestre, a cada ano novas propostas surgem, e um dos aspectos que vem ficando mais sólido é a proposta de leitura. A proposta de leitura está mais consolidada até porque há um número de leitura também bem maior do que há 2, 3 anos atrás e essas leituras com certeza contribuem muito e trarão bons resultados e também o processo de avaliação. O processo de avaliação tem sido reconstruído. A cada semestre ou período se discute como está sendo avaliado, se de fato essas avaliações estão trazendo resultados significativos. A proposta de produção textual é que a cada semestre o acadêmico faz uma produção acadêmica.

Naquela época nós não trabalhávamos exatamente assim, às vezes alguns profissionais solicitavam produção ou outro tipo de atividade e agora a orientação pedagógica é que todos os profissionais trabalhem nessa perspectiva, a depender do nível da turma vai se cobrar uma produção acadêmica que se exija um pouco mais começando com algo mais simples digamos assim uma resenha, um relatório mais simples até se atingir um artigo um ensaio e por fim a monografia. A monografia desde o início é um instrumento de avaliação para o final do curso. É por exemplo no semestre passado, [...] as produções acadêmicas foram assim integradas, ou seja, a proposta foi interdisciplinar onde o acadêmico abordaria toda a fundamentação teórica desenvolvida por todas as disciplinas dentro deste artigo e também na pesquisa de campo. Foi sugerido que se desmembre também que se dê oportunidade para que os acadêmicos produzam não apenas um artigo, mas pelo menos 3 durante o semestre.[...]

A gente observa que nos últimos dois anos, pelo menos o perfil dos acadêmicos é mais jovem [...] e há um número bem maior de jovens agora que naquela época pois muitos já eram profissionais, já atuavam e buscavam uma formação na sua área.

Nos encontros que eram realizados, nós partíamos da discussão “qual era a meta da instituição? O que o plano institucional trazia? E buscávamos justamente [...] unir a questão do plano institucional com a proposta pedagógica. Ou seja, buscar atender o máximo possível o que

se propunha enquanto plano institucional atender ao mesmo tempo a proposta pedagógica. Se o plano institucional previa a melhoria digamos assim a qualidade de vida de toda essa região, nos buscávamos implementar dentro da proposta pedagógica essa perspectiva para que de fato pudéssemos melhorar essa qualidade através da formação do projeto de profissionais qualificados que pudessem a partir daí oferecer um ensino de qualidade, um trabalho de qualidade, seja no ensino ou seja em outra área para desenvolver a região, para melhorar a qualidade de vida.

Era na época esclarecido e pontuado o que era importante, o que era significativo em termos também de avaliação, mas especificamente em termos de Enade, que isso era fundamental que vai avaliar não apenas a instituição com o um todo mas ponto de vista do acadêmico do aluno, uma avaliação individual, você pode também é fazer uma autoavaliação. O acadêmico poderia se avaliar também a partir do resultado do Enade porque ele vai perceber se enquanto acadêmico, as propostas que vem sendo realizadas pela instituição vem sendo acompanhadas por eles, se eles estão conseguindo ou se também eles estão buscando digamos assim dá significado aquilo que vem sendo proposto pela instituição.

Eu me lembro que foi solicitado uma leitura mais aprofundada, aquela discussão maior de determinados teóricos, uma leitura que digamos assim que buscasse dar mais significado àquilo que era lido nas diretrizes do Enade.

PROFESSOR – P4B

Qual a sua percepção do Enade no contexto da avaliação institucional e sua relação com a qualidade?

Eu vejo como uma avaliação que tem pontos positivos, e um dos pontos positivos é a forma como a prova é realizada, porque eu vejo a prova como um instrumento em si bem elaborado que consegue ter um arcabouço geral e um arcabouço específico.

Agora, um dos pontos negativos que eu vejo que é que ela é muito geral para as especificidades de cada região. Esse é um dos pontos negativos. Ela é muito genérico e não respeita, de certa maneira, as individualidades locais.

O Enade é um dispositivo que vai nos permitir pensar aquilo que seria comum. Um dos pontos negativos seria as especificidades, mas ao mesmo tempo ele consegue dar uma visão daquilo que seria comum de forma geral. Então se o estudante está terminando, e ele consegue pensar bem na 1ª parte da avaliação que são conhecimentos gerais, filosóficos, antropológicos, econômicos então ele consegue ver um pouco da ligação do profissional específico com a visão geral, generalista, eu vejo que ele consegue.

Um fator de qualidade: se uma instituição tem uma pontuação positiva nele e como a prova permite pensar o específico geral, o profissional que está saindo dessa instituição além de avaliar o arcabouço específico consegue dialogar na sua área com as coisas que estão ocorrendo no mundo, para mim isso é um ponto de qualidade, significa gestão, o que ele entende de administração, a gestão, a política, a interdisciplinaridade, agrega outros valores.

Na época que o resultado saiu, a gente foi se avaliando... É uma percepção interessante. O primeiro sentimento que veio em minha mente foi: ou nós estamos muito bem ou o povo lá fora nada está fazendo. Para não encher o ego e achar que é o máximo, a minha percepção é esta: que a gente tem que avaliar para perceber que somos nós que estamos realmente bem, ou se é, os resultados dos demais que está muito aquém da gente. Comecei a pensar aluno por aluno, turma por turma para perceber e tentar buscar quais os principais elementos que contribuíram e aqueles que precisam ser melhorados, mas numa percepção que o trabalho precisa ser melhorado sempre. Ao mesmo tempo se tem a sensação do dever cumprido, mas entendendo que ainda é pouco. Tem que se fazer mais, bem mais. Mas a primeira ideia que vem é muito clara: nós estamos muito bem em relação ao que os demais estão fazendo. Ao mesmo tempo, quando a gente acompanha o egresso, pois uma coisa é o instrumento prova outra coisa é o profissional na ação. Terminou 2008, nós estamos em 2011: quando a gente vê o egresso no campo de trabalho, na profissão, passando nos concursos e nos resultados, a gente vê que ele está tendo o perfil esperado. Então a gente vê que não tem como separar esse sujeito que é um todo, pois se ele está bem no Enade, está bem na academia, está bem na profissão, não tem como fazer essa separação. A gente tem uma política de acompanhamento desse egresso: que concurso eles fizeram, se estão trabalhando, inclusive a gente tem a política de trazê-los de volta. Muitos estudantes que saíram já fazem parte da instituição. Como eu coloquei a gente nunca teve a preocupação assim vai, vai fazer por causa do Enade. A gente vai fazendo um trabalho que é pedagógico entendendo que esse trabalho faz o Enade ser uma consequência, então antes dessa data nem se comentava.

A quais razões você atribui o desempenho positivo dos alunos no Enade de 2008?

Tem duas coisas que eu acho, para mim, a primeira delas é o método, a proposta pedagógica da instituição. Acho que a instituição, mesmo ela sendo particular, o foco dela é a educação. Então a proposta em si, o ato de se preocupar com o que a gente lê, escreve, independente da sua formação isso para mim é fundamental. Então o aluno desde de que ele entra ele é convidado a ler, ler e ler. Escrever, escrever e produzir, pensar a sua prática, aprender a partir da observação da realidade, se confrontar, refletir na sua prática. Isso vai dando a ele

formação acadêmica, formação profissional e formação humana e formação para responder o Enade, colocando assim um outro instrumento.

E o segundo ponto para mim é a gestão participativa da instituição. Acho que o fato de todo mundo saber e dialogar acerca de tudo, dá uma dinâmica institucional. O estudante tem parte no processo, ele se sente participante, ele fala muito, ele participa muito. Então para mim são dois fatores primordiais.

Porque vejo que a metodologia é mais forte em relação aos resultados do que o professor? Pela própria ideia de gestão. Num grupo de professores, a gente tem competências diferentes, nós vamos ter as excelências como todo profissional humano e também vamos ter as que não são tão excelentes, mas tem muito a contribuir, pois acima dos professores está o projeto. Então se um ou outro professor apresentou uma fragilidade, mas se o projeto e a dinâmica superam e dá conta, assim acaba o grupo sendo como um todo. Acima de todos nós está a proposta, o método. E é claro todos sabem o que tem que ser seguido, então muitas vezes não aparece a palavra professor, porque é certo que a gente também trabalha o professor. Na hora que ele chega, se não entende muito de educação, se ele é um bacharel, por exemplo e mesmo o pedagogo que não tenha uma formação compatível, vamos estudar, vamos ver juntos. Você tem um ano e meio para se adaptar. Enquanto um está chegando e aprendendo, o outro já está bem. A proposta de um vai compensando o outro e o aluno vai ficar bem.

Um outro ponto forte: o professor Wilson, ele não é o empresário, é o educador. Ele viaja o mundo e pensa as coisas, e começa a criar ideias: no caso, da avaliação formativa como foco. Quem trouxe isto para cá foi o senhor Wilson: a gestão como um todo e a avaliação formativa.

Um outro ponto que eu considero importante, é que o nosso mérito maior está em entender que nós trabalhamos com educação e que transformamos o sujeito. Isso é muito gracioso, isso é muito bom: você pegar o estudante no 1º semestre como os que estão aqui nesse momento, você consegue cuidar da leitura, da escrita, e quando chegar no 6º já tem uma outra dimensão. E a gente tem que trabalhar isso e pensar políticas para dar conta desse processo.

Outro ponto forte da instituição é a interdisciplinaridade que é feita com diálogo constante, reuniões. A própria estrutura da instituição favorece esse diálogo entre os estudantes dos diversos cursos. As salas de aula estão misturadas e eles assistem a seminários juntos. Um faz palestra para o outro. Na semana do Direito, a Pedagogia pode contribuir e vice e versa. Esse diálogo é constante, inclusive nas disciplinas. Nós já temos hoje 3,4 disciplinas que trabalham tão juntas, uma é no calendário alternativo com outra do noturno e o diálogo é único, o projeto, é único. Eles podem fazer a mesma avaliação, o aluno pode responder a avaliação de um ou do outro independente. Acontece. É uma única avaliação. [...]

A gente ouve o estudante e o estudante diz assim, “olha na disciplina tal eu estou com dificuldade por que não vi isso na minha Educação Básica”. Provavelmente tem dificuldade em leitura, dialogamos com professor e montamos uma política de ajuda àquela turma juntamente.

A instituição deixava muito claro que ela não trabalhava especificamente para o Enade, então, o Enade era consequência. A minha maior contribuição, com minha disciplina que era produção de texto foi a leitura e a escrita. A gente trabalhou muito texto, texto nas suas muitas dimensões, texto nas suas relações. Então era muita leitura, muita interpretação e muita produção escrita. Então isso para mim foi uma contribuição muito grande para o Enade e não só, mas também para a vida, para a própria formação do estudante de pedagogia. Então ele lia muito, ele escrevia muito, ele interpretava muito, ele relacionava muito os saberes na minha aula.

Cada um fazia seu trabalho, então os alunos sempre leem além daquilo que é complementar, mais 5 obras. Faziam produção acadêmica, havia discussões... Existe um conjunto de proposta que dão conta disso independente de ter Enade ou não. Ai quando se começou o Enade, é feito um trabalho que ajuda muito mais o aluno pensar o curso como um todo que totalmente com o Enade como consequência.

A gente aplicou prova para eles responderam. A gente avaliou como eles estavam e a partir daí foram muitos trabalhos...Então vamos fazer estudos sociológicos da educação. É feito

seminários, debates, e estudos filosóficos da educação. Reunimos o colegiado para fazer debates sobre isso discutir como, no horário oposto, tudo salientado com eles. O Enade é uma consequência então o aluno vem. O colegiado vai discutir filosofia da educação que entendeu que é uma discussão que precisa ser mais sedimentada, conversa com os alunos para ver a possibilidade de horário. Se a gente conhece alguém que tem uma boa discussão sobre isso, que pode contribuir, essa pessoa vem. O aluno não é obrigado a vir.

O projeto a cada semestre é repensado, então cada semestre que passa tem um perfil de aluno mais evoluído, então eu diria assim como perfil acadêmico: aquele estudante que questiona, aquele estudante que quer participar, um estudante que quando aparece a dificuldade de leitura a gente tem que está lá contribuindo mais. A cada semestre se você for comparar uma turma com a outra você vai ver que cada avanço que a gente dá, o aluno que está entrando ele vai tendo uma vantagem em relação a turma, ele vai tendo uma outra concepção.

Aquele grupo era um grupo que estava numa demanda reprimida, que já estavam numa profissão. A maioria dos estudantes de pedagogia hoje já exerce a função a diferença muitos também já exerce a profissão. Toda essa prática vem para sala durante o curso e tudo isso é revisado. Então talvez de forma indireta o ponto positivo é que a gente já tem a prática na mão para problematizar a partir dela.

Nós temos o PDI que é o Plano de Desenvolvimento Institucional e além dele nós temos o PTI, que é o Plano de Trabalho Institucional e daí se desmembra outros PT, por exemplo, nós temos o PTO que é o plano de trabalho da formação pedagógica.

A cada semestre a gente traça todas as diretrizes, vem os discursos, cada setor tem seu PT que é para dar conta do PTI que vai voltar para o PDI. Articulamos por meio das reuniões e mais reuniões. Por exemplo: a visão política geral é discutida numa reunião geral terminando essa reunião geral nós vamos articulando com grupos menores, até dar a conotação geral, mas como é uma gestão participativa todos estão em quase todas as reuniões. Então depois que houve a reunião geral, tem uma reunião de cada colegiado, mas ela acontece depois da visão geral da instituição que tem a proposta da avaliação que é progressiva. Todo mundo tem que entender primeiro. E aí vem as reuniões dos colegiados que vão ver as suas partes específicas, a partir do elemento maior. Nós temos as semanas acadêmicas que são 3 dias com todo o grupo. Depois disso, nós temos outras específicas por grupos de trabalho. Tratamos nessa reunião toda a política, tudo que aconteceu no semestre anterior. Avaliamos e estudamos teorias para pensar como melhorar e para ter outras propostas.

O acompanhamento se dava desde os documentos, vamos dialogar como faz o projeto de curso desse semestre, dialoga no conjunto, você faz encaminha, dialoga com o coordenador do curso. Faz o contrato didático, discutíamos no grupo, passa encaminha há outro diálogo. A cada momento o trabalho que é desenvolvido é visto, a escuta dos estudantes, as diálogos com as referências. Digamos que eu pensasse uma obra, para discutir visão geral no processo completo, tem certeza que você quer trabalhar essa obra, não seria melhor essa, chegava ao um consenso ia discutindo, então a referência é pensada junto com o coordenador do curso.

O PPC E O PTI é construído com todos, na realidade. Por exemplo: Vai começar o semestre, nós discutimos o projeto e cada coordenador do curso vai sentar com o grupo de professores vai definir as ações e montar o documento a cada semestre, todos são apresentados os PTIs. O PDI ele tem a durabilidade de 5 anos. O do curso como proposta ele vai sendo acrescentado semestralmente. O projeto pedagógico do curso nesta dinâmica varia também a cada 2 anos. A gente vai conseqüentemente agregando valores ao novo projeto (PTI) de curso que vai sendo lido. Como a gestão é participativa a gente certifica objetivos, diretrizes do Sinaes, tudo que está acontecendo em termos geral a gente vai discutindo toda essa questão de macro concepção de tudo que ocorre com a educação, é partilhado por todos.

ALUNO – AC1B

Qual sua opinião acerca do Enade? Qual a relação com a qualidade?

A minha opinião sobre o Enade é que, de acordo com o modelo neoliberal, onde o Estado de alguma forma regula os serviços ofertados, com a educação não seria diferente, e ele regula, nesse caso, o ensino [educação] superior na rede particular e pública também. Então, de alguma forma é um exame que avalia como está sendo o ensino [educação] superior no Brasil. O governo objetiva com a avaliação [...], estar acompanhando e estar melhorando a questão da qualidade da educação no Brasil de modo geral.

A observação que eu faço é com relação ao que fazer com o resultado obtido. Após o resultado o que é que realmente o governo faz de forma efetiva para que melhore, ou que tonifique de alguma forma os resultados que são positivos. [...] não sei, o que é que o governo vem fazendo com uma instituição onde o resultado é muito ruim. Eu não sei o que é que o Ministério faz... parece que notifica, dá um prazo para corrigir, mas eu não sei como isso se processa realmente. Eu acho que essa parte deve ser aprimorada.

A relação do Enade com a qualidade do curso é justamente a preocupação que as instituições tem para com o resultado. Com base nisso, eles se preocupam com a questão da qualidade e a formação dos professores que são contratados. Então diante dessa preocupação, o resultado acaba sendo um pouco positivo, porque as instituições se comprometem em colocar bons professores para cumprir direitinho o que rege o ministério da educação, para que obtenham um bom resultado. Acho que isso implica na qualidade.

Eu fiz a prova do Enade. Na verdade, até por uma questão pessoal de saber como a prova avalia a formação do estudante no decorrer dos quatro anos. Eu gostaria de saber como estava diante daquela avaliação e assim fiquei muito satisfeito com o resultado porque deu para perceber que realmente o meu esforço, o meu compromisso com a formação, acabou permitindo que eu obtivesse um bom resultado. Além do resultado do Enade, muitos alunos da nossa turma acabaram dois, três meses depois sendo aprovados em concursos. Tanto é que muitos são professores aqui no município de Paripiranga porque nós terminamos o curso em dezembro de 2008 e aqui teve um concurso em fevereiro de 2009 e muitos dos nossos colegas da turma foram aprovados nesse concurso.

A quais razões você atribui o desempenho positivo dos alunos no Enade de 2008?

O fator mais importante, na minha avaliação, foi justamente a preocupação que a nossa turma tinha em ter um quadro de bons professores, em ter um quadro de cumprimento direitinho dos horários. Então, na verdade foi o comprometimento da turma. Por ser uma turma formada na sua maioria por professores efetivos, alguns deles já contratados em vários municípios. Então, nós tínhamos uma preocupação central em estarmos cobrando da instituição essas questões: professores comprometidos. Algumas vezes até pedimos que fossem trocados professores que não estavam se adequando ao perfil da turma. Acho que esse nosso comprometimento e a nossa participação efetiva no mundo acadêmico, acabou [sic] chegando a este resultado.

Tivemos a sorte de pegarmos professores excelentes, inclusive professores doutores. Nós tivemos alguns, principalmente no início do curso que foram aquelas disciplinas ligadas à sociologia, filosofia, [...] eu acho que tivemos uma base inicial muito boa e quando chegamos mais no término do curso [...] estávamos com uma base teórica muito boa, que fomentou essa boa formação e que por conseguinte, o resultado na prova.

A semana de produção científica, aquela semana de estudos acadêmicos, que a faculdade oferecia, prevista pelo currículo, a gente participava e havia muita discussão. Por exemplo, a nossa turma foi quem criou o Diretório Acadêmico da faculdade. Então, eu acho que essa discussão política da turma ajudou também nessa questão.

A turma em si era muito boa, considero muito boa e também tinham os professores que incentivavam porque eu, como professor, avalio assim: se você pega uma turma positiva, uma turma que realmente quer chegar lá, o professor também se sente estimulado a também estar caminhando junto naquele patamar, um patamar de igualdade.

Foi muito importante, principalmente o aspecto da faculdade em trabalhar com produções acadêmicas. Para concluir semestre, tem a produção; porque a produção requer do estudante leitura, pesquisa, então acabou construindo um espírito, um pouco de pesquisador e de bons leitores na turma.

Havia muita reclamação dos alunos com relação aos módulos. As leituras que eram cobradas. Eram muitas e como nós estudávamos no calendário alternativo, sexta o dia todo, sábado o dia todo e domingo quinzenal e muitos colegas trabalhavam a semana toda, geralmente todos eram professores, gestores e tal. Então a gente tinha essa sobrecarga de leitura, mas acredito que não era nada que se organizasse o tempo, dava conta sim.

E foi ampliando a questão do conhecimento dos estudantes, principalmente na questão teórica. Na época tinham introduções acadêmicas. Solicitavam produção conjunta, mas sempre tinha produção. Também tinha a questão do estágio que eram assim, bem acompanhados, bem pensados e tal e a gente conseguia aplicar a teoria na prática, muito bem.

O curso não tinha ações para preparar os alunos para o Enade. Conversando com o coordenador do curso solicitamos dele um curso de formação voltado para alguma disciplina que porventura a gente entendeu que no percurso normal do semestre ficou faltando alguma coisa. Eles acertavam para nós, por semana, palestras, de duas, quatro horas. Os alunos sugeriam o tema, por exemplo: na história da educação: “qual foi o papel da reforma Pombalina no Brasil? Na educação brasileira?” Vinha um professor que até na maioria das vezes era da casa, montava um minicurso e falava sobre aquilo ali especificamente. O calendário era flexível em virtude da nossa presença na instituição e então às vezes estas aulas aconteciam na quinta-feira, às vezes na quarta, outras vezes na sexta-feira a noite [...]

Nós tínhamos conhecimento da proposta pedagógica que nos foi passada quando nós fomos aprovados no vestibular, que fizemos a nossa matrícula, no início das aulas. O colegiado de pedagogia e o coordenador, reuniram a turma e discutiram sobre isso, e no decorrer do semestre também. Geralmente no início ou no final do semestre tinha uma reunião para discutir o que não foi legal, o que poderia ser mexido na proposta, para estar adequando uma situação, uma reivindicação da turma por exemplo.

A instituição tinha essa preocupação de evitar trocar professor no meio do semestre, evitar substituir, então talvez se isso acontecesse, não sei se seria positivo ou não. Alguma reivindicação nesse sentido a gente fazia, porque como a gente avaliava que o nosso grau de maturidade estava legal, às vezes a gente chegava para o coordenador e dizia: “professor, a professora A ou B ela talvez pudesse puxar mais da gente, cobrar mais, trazer textos mais aprofundados” entendeu? A coordenação dialogava com o professor e geralmente o professor mudava, mas você sabe que tem muitos professores que tem aquele perfil. Então não tinha aquela facilidade de estar mudando tanto, mas a faculdade era sensível a isso e a gente respeita essa política de não trocar professor no meio do semestre, só se for um caso realmente extremo. Com a nossa turma não aconteceu, mas aquelas disciplinas que eram de peso, são aquelas disciplinas, digamos assim, mestres do curso que geralmente ficavam com professores que popularmente a gente dizia na sala, que davam conta do recado.

ALUNO – AC2B

Qual sua opinião sobre o Enade? Qual sua relação com a qualidade ?

O Enade na [sic] minha opinião, é uma forma de verificar não só a situação do ensino-aprendizagem da própria universidade, da própria faculdade, mas como também do aluno, porque antes a gente não tinha essa condição de passar por um teste para ver se tudo o que estava sendo trabalhado, estava sendo assimilado. Então o Enade, possibilita isso. Sem contar que dá sim para fazer um controle de qualidade maior para o governo diante das faculdades. O Enade é um excelente teste.

A relação que eu faço do Enade com a qualidade do curso é que realmente o curso, ele está sendo trabalhado de acordo com a perspectiva da pedagogia e posso dizer que há uma relação estreita por que no momento em que eu estava respondendo as questões, me reforçava os momentos de sala de aula. Então tudo o que eu vi no Enade como pergunta, eu vi dentro da sala de aula como universitária. Então inicialmente confesso que estava até com receio de fazer o Enade, estava muito receosa.

Fui aluna o tempo todo de escola pública [...] A única escola particular que eu fiz foi a faculdade. Então era um mundo totalmente novo para mim [...] E eu vi no Enade que havia um compromisso, um comprometimento muito grande da faculdade com a nossa formação, visto que não foi estranho nada do que estava mencionado nas provas aos conteúdos dados em sala de aula.

A quais razões você atribui o desempenho positivo dos alunos no Enade de 2008?

Primeiro, determinação [...] Eu sempre fui muito estudiosa, dedico muito tempo da minha vida aos estudos, porque eu sou uma pessoa que tem muitas dificuldades. Passei por muitas dificuldades, e se não fosse a minha determinação, não teria avançado tanto quanto eu avancei. Moro em Itapecuru e na época dos 14 alunos que foram estudar na AGES, só ficaram 4 e este grupo de 4 multiplicou-se. Depois que nós saímos, muito mais alunos foram motivados a cursar, e antes eles não tinham isso, moravam em cidades pequenas de 30.000 habitantes, mas sem muita perspectiva, onde não há emprego e a renda vem da agricultura. Então isso motivou. [...] Hoje, já dispõe inclusive de um transporte próprio, que na nossa época não tínhamos, eram 130 km de ônibus de linha, pegando van de uma cidade para outra, foi muito difícil. [...]

Segundo, da competência da IES e dos professores da IES. Compromisso e competência, e esse compromisso e competência também se estendem ao aluno e outro fator também que eu acho que contribui bastante é a atualização dos conteúdos. Trabalhar com as habilidades e competências do aluno, através do sistema de avaliação formativa, isso contribui muito, a avaliação formativa dá muito mais confiança ao aluno. E para mim foram esses três os elementos principais.

Quando comecei a cursar a faculdade eu fui lecionar para o ensino médio, então fazer a graduação me ajudou muito enquanto professora. Não resta dúvida que eu já tinha uma base, mas essa base ficou muito mais fortalecida com o curso e depois o Enade. Foi dessa forma que eu fui ver a necessidade de ajudar os meus alunos a enfrentarem o Enem e a motivá-los a cursar uma faculdade.

A faculdade disponibilizava aulas de aprofundamento só que no meu caso eu não pude participar das aulas. Eu participei de uma única aula de filosofia, então a única aula que eu pude participar. Durante uns três meses antes de acontecer o Enade e a outra ação também da faculdade é que na véspera do Enade, havia um momento de descontração, não podíamos pegar em um livro e íamos participar de atividades mais recreativas, culturais, para poder desestressar. Todo esse apoio que a faculdade me deu, fez com que na hora da prova eu estivesse bem mais tranquila.. Fomos a um hotel-fazenda e lá tivemos aula de dança, momento cultural de apresentações isso deixou a gente unido porque todo o grupo ia participar do Enade não só o curso de Pedagogia mas todos os outros cursos que seriam avaliados e isso gerou assim, desestressou a gente.

Para mim era um prazer, uma honra participar de uma pesquisa [prova do Enade] Então, não poderia de forma nenhuma deixar de prestar essa ajuda, porque era uma ajuda para mim como estudante para ver se realmente eu estava aprendendo. E também para que melhorasse o sistema educacional brasileiro para meus filhos e netos [...] porque a universidade antes era uma coisa inatingível para o assalariado. Então me senti nessa obrigação [de participar do Enade]

Outra coisa feita pela faculdade que eu acho muito importante é que depois que saiu o resultado do Enade, nós tivemos um encontro lá na faculdade [...] e nos deu um troféu. [...] é um reconhecimento de muito valor. Então, infelizmente conhecimento a gente não deixa como herança, mas o troféu vai ficar aqui, para meus netos, meus filhos. Nossa! A minha mãe teve nota máxima do Enade.[...] Ah! outra coisa, eu não conheço outra faculdade que na região que tenha tido a mesma iniciativa.

O PPC foi apresentado no primeiro dia de aula. À noite nós fomos convocados para uma reunião com o diretor, (diretor da AGES), e com o coordenador do curso, e lá foram passadas todas as orientações como sendo marinheiro de primeira viagem. Então foi passado tudo e no decorrer também do curso nós tínhamos um momento de avaliação da instituição, no sentido de aula, no sentido de professor. A AGES, sempre ouvia o aluno, a gente dava sugestão e criticava. O contato com os professores, coordenador e com o diretor foi como uma família muito próxima, onde a voz do aluno é importante. Esse período que eu passei lá foi o que eu pude perceber, então nós tínhamos o conhecimento de tudo, das ementas, das disciplinas, e participávamos do Diretório Acadêmico, inclusive foi criado na época que eu estava no curso e a iniciativa foi do coordenador. Ele que estimulou os alunos para que criassem um diretório acadêmico de pedagogia e de outros cursos, então tudo era muito claro.

A AGES tinha um diferencial, primeiro a construção do conhecimento era feita por nós, que buscávamos. Nós éramos desafiados o tempo todo, fazíamos estudos de caso, que para mim foi uma novidade na época, aprendemos a fazer em sala de aula, apresentávamos os seminários. Na avaliação formativa nós trabalhávamos vários estudos de caso e depois nós dávamos o retorno desses estudos e tinha reorientação do professor inclusive via e-mail. O contato eletrônico do professor era disponibilizado, então a qualquer momento, qualquer dúvida, nós tirávamos e com essas duas outras faculdades que eu tinha amigas estudando lá, você não via isso. Tinha a realização de projetos de intervenção que havia no próprio momento de estágio, e ainda tem.[...]

Havia desistência e alguns acabavam fazendo seu curso em outra instituição. Na realidade o que acontecia era a questão da facilidade. A faculdade tinha um compromisso, quem ficou só pensando em receber o diploma, realmente ali não era o local, e esses fizeram em outras faculdades que tinham as coisas muito mais fáceis. Inclusive muitos trabalhos de alguns colegas eu até ajudei, então havia facilidade, e assim eles concluíram.

ANEXOS

Anexo A – Resultados do Conceito Enade 2008 – Pedagogia, Brasil

	Área	Nome da IES	Município (funcionamento do curso)	Dep. Administrativa	Organização	Nº de alunos presentes no	Participantes Ingressantes	Participantes Concluintes	Conceito _Enade
4	PEDAGOGIA	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO	RIO DE JANEIRO	Privada	Universidade	37	15	22	5
5	PEDAGOGIA	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO	SÃO JOSÉ DO RIO PRETO	Estadual	Universidade	57	30	27	5
6	PEDAGOGIA	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO	CAMPOS DOS GOYTACAZES	Estadual	Universidade	18	7	11	5
7	PEDAGOGIA	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO	MARILIA	Estadual	Universidade	114	63	51	5
8	PEDAGOGIA	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO	BAURU	Estadual	Universidade	78	38	40	5
9	PEDAGOGIA	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	BELO HORIZONTE	Federal	Universidade	94	45	49	5
10	PEDAGOGIA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE	NATAL	Federal	Universidade	141	56	85	5
11	PEDAGOGIA	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO	PRESIDENTE PRUDENTE	Estadual	Universidade	108	50	58	5
12	PEDAGOGIA	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA	PORTO VELHO	Federal	Universidade	49	21	28	5
13	PEDAGOGIA	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA	LONDRINA	Estadual	Universidade	219	94	125	5
14	PEDAGOGIA	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL REI	SÃO JOÃO DEL REI	Federal	Universidade	78	41	37	5
15	PEDAGOGIA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	PORTO ALEGRE	Federal	Universidade	72	34	38	5
16	PEDAGOGIA	UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA	UBERLÂNDIA	Federal	Universidade	119	56	63	5
17	PEDAGOGIA	UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO	RECIFE	Federal	Universidade	44	26	18	5
18	PEDAGOGIA	UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL	GUAIBA	Privada	Universidade	48	45	3	5
19	PEDAGOGIA	INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO VERA CRUZ	SÃO PAULO	Privada	Instituto Supe	31	4	27	5
20	PEDAGOGIA	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS	PALMAS	Federal	Universidade	94	53	41	5
21	PEDAGOGIA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE	RIO BRANCO	Federal	Universidade	72	38	34	5
22	PEDAGOGIA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO	SÃO LUÍS	Federal	Universidade	109	61	48	5
23	PEDAGOGIA	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA	PONTA GROSSA	Estadual	Universidade	126	65	61	5
24	PEDAGOGIA	FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS	PARIPIRANGA	Privada	Faculdade	52	26	26	5
25	PEDAGOGIA	FACULDADE DA REGIÃO SERRANA	SANTA MARIA DE JETIBÁ	Privada	Faculdade	40	35	5	5
26	PEDAGOGIA	INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO CENECISTA DE FARROUPILHA	FARROUPILHA	Privada	Instituto Supe	36	17	19	5
27	PEDAGOGIA	UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS	POÇOS DE CALDAS	Estadual	Universidade	59	32	27	5
28	PEDAGOGIA	INSTITUTO DE ENSINO SUPERIOR SANTO ANDRÉ	SANTO ANDRÉ	Privada	Instituto Supe	75	51	24	5
29	PEDAGOGIA	INSTITUTO A VEZ DO MESTRE	RIO DE JANEIRO	Privada	Instituto Supe	71	32	39	5
30	PEDAGOGIA	FACULDADE DE FILOSOFIA SANTA DOROTEIA	NOVA FRIBURGO	Privada	Faculdade	17	6	11	5
31	PEDAGOGIA	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS	MONTES CLAROS	Estadual	Universidade	75	46	29	5
32	PEDAGOGIA	FACULDADE DO MARANHÃO	SÃO LUÍS	Privada	Faculdade	70	53	17	5
33	PEDAGOGIA	UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS	BELO HORIZONTE	Estadual	Universidade	155	60	95	5
34	PEDAGOGIA	UNIVERSIDADE DE RIBEIRÃO PRETO	GUARUJÁ	Privada	Universidade	42	21	21	5
35	PEDAGOGIA	FACULDADE ESTADUAL DE CIÊNCIAS E LETRAS DE CAMPO MOURÃO	CAMPO MOURÃO	Estadual	Faculdade	86	43	43	5

Fonte: INEP, 2009

Observação:

Em negrito: Faculdades que tiraram conceito Enade 5.

Em itálico e assinalado: Faculdades selecionadas para a pesquisa.

Anexo B – Prova do Enade 2008

SINAES Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior	ENADE 2008 EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DOS ESTUDANTES
---	--

19

PROVA DE PEDAGOGIA

Novembro 2008

LEIA COM ATENÇÃO AS INSTRUÇÕES ABAIXO.

01 - Você está recebendo o seguinte material:

a) este caderno com as questões de múltipla escolha e discursivas, das partes de formação geral e componente específico da área, e das questões relativas à sua percepção sobre a prova, assim distribuídas:

Partes	Números das Questões	Peso de cada parte
Formação Geral/Múltipla Escolha	1 a 8	60%
Formação Geral/Discursivas	9 e 10	40%
Componente Específico/Múltipla Escolha	11 a 37	85 %
Componente Específico/Discursivas	38 a 40	15 %
Percepção sobre a prova	1 a 9	—

b) 1 Caderno de Respostas em cuja capa existe, na parte inferior, um cartão destinado às respostas das questões de múltipla escolha e de percepção sobre a prova. As respostas às questões discursivas deverão ser escritas a caneta esferográfica de tinta preta nos espaços especificados no Caderno de Respostas.

02 - Verifique se este material está completo e se o seu nome no Cartão-Resposta está correto. Caso contrário, notifique imediatamente a um dos Responsáveis pela sala. Após a conferência do seu nome no Cartão-Resposta, você deverá assiná-lo no espaço próprio, utilizando caneta esferográfica de tinta preta.

03 - Observe no Cartão-Resposta as instruções sobre a marcação das respostas às questões de múltipla escolha (apenas uma resposta por questão).

04 - Tenha muito cuidado com o Cartão-Resposta, para não o dobrar, amassar ou manchar. Este Cartão somente poderá ser substituído caso esteja danificado em suas margens - superior e/ou inferior - onde se encontra a barra de reconhecimento para leitura ótica.

05 - Esta prova é individual. São vedados o uso de calculadora e qualquer comunicação e troca de material entre os presentes, consultas a material bibliográfico, cadernos ou anotações de qualquer espécie.

06 - Quando terminar, entregue a um dos Responsáveis pela sala o Cartão-Resposta grampeado ao Caderno de Respostas e assine a Lista de Presença. Cabe esclarecer que você só poderá sair levando este Caderno de Questões, decorridos 90 (noventa) minutos do início do Exame.

07 - Você terá 04 (quatro) horas para responder às questões de múltipla escolha, discursivas e de percepção sobre a prova.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio de Teófilo - INEP	Ministério da Educação
--	---------------------------

FORMAÇÃO GERAL
QUESTÃO 1

O escritor Machado de Assis (1839-1908), cujo centenário de morte está sendo celebrado no presente ano, retratou na sua obra de ficção as grandes transformações políticas que aconteceram no Brasil nas últimas décadas do século XIX. O fragmento do romance *Esau e Jacó*, a seguir transcrito, reflete o clima político-social vivido naquela época.

Podia ter sido mais turbulento. Conspiração houve, decerto, mas uma barricada não faria mal. Seja como for, venceu-se a campanha. (...) Deodoro é uma bela figura. (...)

Enquanto a cabeça de Paulo ia formulando essas idéias, a de Pedro ia pensando o contrário; chamava o movimento um crime.

— Um crime e um disparate, além de ingratidão; o imperador devia ter pegado os principais cabeças e mandá-los executar.

ASSIS, Machado de. *Esau e Jacó*. In: __. *Obra completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1979. v. 1, cap. LXVII (Fragmento).

Os personagens a seguir estão presentes no imaginário brasileiro, com o símbolos da Pátria.



Disponível em:
http://www.morcegolivre.net.br/iradentes_j.html



ERMAKOFF, George. Rio de Janeiro, 1840-1900: Uma crônica fotográfica. Rio de Janeiro: G. Ermakoff Casa Editorial, 2006. p. 189.



ERMAKOFF, George. Rio de Janeiro, 1840-1900: Uma crônica fotográfica. Rio de Janeiro: G. Ermakoff Casa Editorial, 2006. p. 38.



LAGO, Pedro Comêa do; BANDEIRA, Júlio. *Debret e o Brasil: Obra Completa 1816-1831*. Rio de Janeiro: Capivara, 2007. p. 78.



LAGO, Pedro Comêa do; BANDEIRA, Júlio. *Debret e o Brasil: Obra Completa 1816-1831*. Rio de Janeiro: Capivara, 2007. p. 93.

Das imagens acima, as figuras referidas no fragmento do romance *Esau e Jacó* são

(A) I e III

(B) I e V

(C) II e III

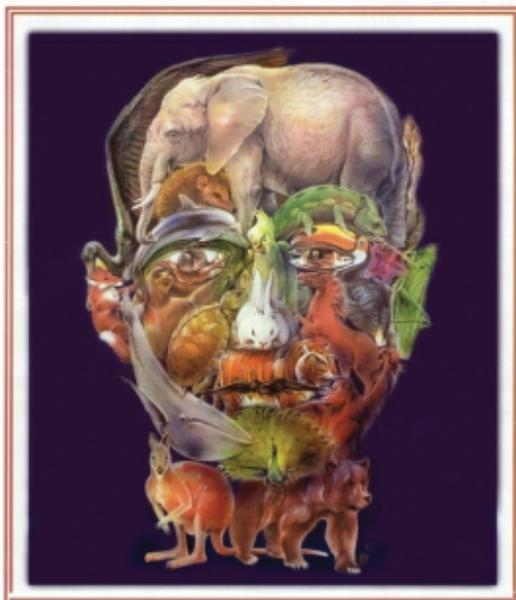
(D) II e IV

(E) II e V

QUESTÃO 2

Quando o homem não trata bem a natureza, a natureza não trata bem o homem.

Essa afirmativa reitera a necessária interação das diferentes espécies, representadas na imagem a seguir.



Disponível em: <http://curiosidades.spaceblog.com.br>
 Acesso em: 10 out. 2008.

Depreende-se dessa imagem a

- (A) atuação do homem na clonagem de animais pré-históricos.
- (B) exclusão do homem na ameaça efetiva à sobrevivência do planeta.
- (C) ingerência do homem na reprodução de espécies em cativeiro.
- (D) mutação das espécies pela ação predatória do homem.
- (E) responsabilidade do homem na manutenção da biodiversidade.

QUESTÃO 3

A exposição aos raios ultravioleta tipo B (UVB) causa queimaduras na pele, que podem ocasionar lesões graves ao longo do tempo. Por essa razão, recomenda-se a utilização de filtros solares, que deixam passar apenas uma certa fração desses raios, indicada pelo Fator de Proteção Solar (FPS). Por exemplo, um protetor com FPS igual a 10 deixa passar apenas 1/10 (ou seja, retém 90%) dos raios UVB. Um protetor que retenha 95% dos raios UVB possui um FPS igual a

- (A) 95
- (B) 90
- (C) 50
- (D) 20
- (E) 5

QUESTÃO 4
CIDADÃS DE SEGUNDA CLASSE?

As melhores leis a favor das mulheres de cada país-membro da União Européia estão sendo reunidas por especialistas. O objetivo é compor uma legislação continental capaz de contemplar temas que vão da contracepção à equidade salarial, da prostituição à aposentadoria. Contudo, uma legislação que assegure a inclusão social das cidadãs deve contemplar outros temas, além dos citados.

São dois os temas mais específicos para essa legislação:

- (A) aborto e violência doméstica.
- (B) cotas raciais e assédio moral.
- (C) educação moral e trabalho.
- (D) estupro e imigração clandestina.
- (E) liberdade de expressão e divórcio.

QUESTÃO 5

Afoto a seguir, da americana Margaret Bourke-White (1904-71), apresenta desempregados na fila de alimentos durante a Grande Depressão, que se iniciou em 1929.



STRICKLAND, Carol; BOSWELL, John. Arte Comentada: da pré-história ao pós-moderno. Rio de Janeiro: Ediouro [s.d.].

Além da preocupação com a perfeita composição, a artista, nessa foto, revela

- (A) a capacidade de organização do operariado.
- (B) a esperança de um futuro melhor para negros.
- (C) a possibilidade de ascensão social universal.
- (D) as contradições da sociedade capitalista.
- (E) o consumismo de determinadas classes sociais.

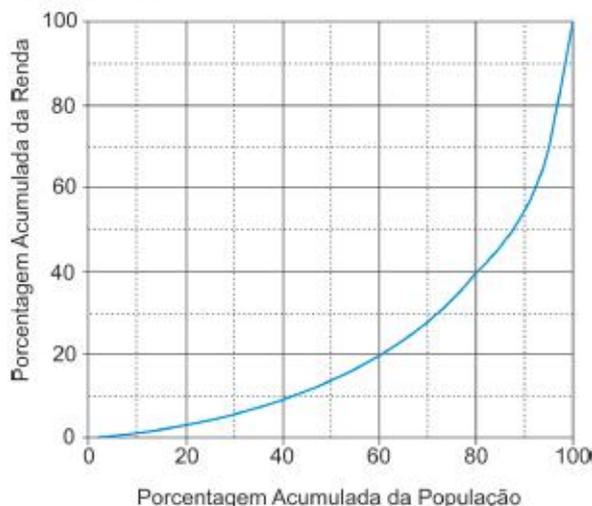
QUESTÃO 6
CENTROS URBANOS MEMBROS DO GRUPO “ENERGIA-CIDADES”


LE MONDE Diplomatique Brasil. Atlas do Meio Ambiente, 2008. p. 82.

No mapa, registra-se uma prática exemplar para que as cidades se tornem sustentáveis de fato, favorecendo as trocas horizontais, ou seja, associando e conectando territórios entre si, evitando desperdícios no uso de energia.

Essa prática exemplar apóia-se, fundamentalmente, na

- (A) centralização de decisões políticas.
 (B) atuação estratégica em rede.
 (C) fragmentação de iniciativas institucionais.
 (D) hierarquização de autonomias locais.
 (E) unificação regional de impostos.

QUESTÃO 7


Apesar do progresso verificado nos últimos anos, o Brasil continua sendo um país em que há uma grande desigualdade de renda entre os cidadãos. Uma forma de se constatar este fato é por meio da Curva de Lorenz, que fornece, para cada valor de x entre 0 e 100, o percentual da renda total do País auferido pelos $x\%$ de brasileiros de menor renda. Por exemplo, na Curva de Lorenz para 2004, apresentada ao lado, constata-se que a renda total dos 60% de menor renda representou apenas 20% da renda total.

De acordo com o mesmo gráfico, o percentual da renda total correspondente aos 20% de **maior** renda foi, aproximadamente, igual a

- (A) 20%
 (B) 40%
 (C) 50%
 (D) 60%
 (E) 80%

Disponível em: http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/livros/desigualdade_renda_brasil/cap_04_avaliando_a_significancia.pdf

QUESTÃO 8

O filósofo alemão Friedrich Nietzsche (1844-1900), talvez o pensador moderno mais incômodo e provocativo, influenciou várias gerações e movimentos artísticos. O Expressionismo, que teve forte influência desse filósofo, contribuiu para o pensamento contrário ao racionalismo moderno e ao trabalho mecânico, através do embate entre a razão e a fantasia.

As obras desse movimento deixam de priorizar o padrão de beleza tradicional para enfocar a instabilidade da vida, marcada por angústia, dor, inadequação do artista diante da realidade.

Das obras a seguir, a que reflete esse enfoque artístico é

(A)



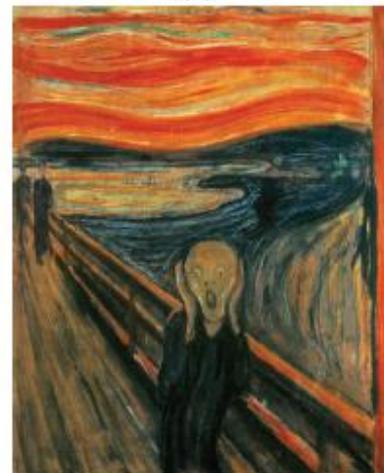
Homem idoso na poltrona
 Rembrandt van Rijn - Louvre, Paris
 Disponível em: <http://www.allposters.com/gallery.asp?startat=/getposte.r.asp?APNum=1350898>

(B)



Figura e borboleta
 Milton Dacosta
 Disponível em: http://www.unesp.br/ouvidoria/publicacoes/ed_0805.php

(C)



O grito - Edvard Munch - Museu Munch, Oslo
 Disponível em: <http://members.cox.net/claregerber2/The%20Scream2.jpg>

(D)



Menino mordido por um lagarto
 Michelangelo Merisi (Caravaggio) - National Gallery, Londres
 Disponível em: <http://vrtheatre.ntu.edu.tw/artsfile/artists/images/Caravaggio/Caravaggio024/File1.jpg>

(E)



Abaporu - Tarsila do Amaral
 Disponível em: http://tarsiladoamaral.com.br/index_frame.htm

QUESTÃO 9 - DISCURSIVA
DIREITOS HUMANOS EM QUESTÃO


LEMONDE Diplomatique Brasil. Ano 2, n. 7, fev 2008, p. 31.

O caráter universalizante dos direitos do homem (...) não é da ordem do saber teórico, mas do operatório ou prático: eles são invocados para agir, desde o princípio, em qualquer situação dada.

François JULIEN, filósofo e sociólogo.

Neste ano, em que são comemorados os 60 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, novas perspectivas e concepções incorporam-se à agenda pública brasileira. Uma das novas perspectivas em foco é a visão mais integrada dos direitos econômicos, sociais, civis, políticos e, mais recentemente, ambientais, ou seja, trata-se da integralidade ou indivisibilidade dos direitos humanos. Dentre as novas concepções de direitos, destacam-se:

- a habitação como **moradia digna** e não apenas como o necessidade de abrigo e proteção;
- a segurança com o **bem-estar** e não apenas como o necessidade de vigilância e punição;
- o trabalho como o **ação para a vida** e não apenas como o necessidade de emprego e renda.

Tendo em vista o exposto acima, selecione **uma** das concepções destacadas e esclareça por que ela representa um avanço para o exercício pleno da cidadania, na perspectiva da integralidade dos direitos humanos.

Seu texto deve ter entre **8 e 10** linhas.

(valor: 10,0 pontos)

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	

QUESTÃO 10 - DISCURSIVA


Revista Veja, 20 ago. 2008, p. 72-73.

Alunos dão nota 7,1 para ensino médio

Apesar das várias avaliações que mostram que o ensino médio está muito aquém do desejado, os alunos, ao analisarem a formação que receberam, têm outro diagnóstico. No questionário socioeconômico que responderam no Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) do ano passado, eles deram para seus colégios nota média 7,1. Essa boa avaliação varia pouco conforme o desempenho do aluno. Entre os que foram mal no exame, a média é de 7,2; entre aqueles que foram bem, ela fica em 7,1.

GOIS, Antonio. Folha de S.Paulo, 11 jun. 2008 (Fragmento).

Entre os piores também em matemática e leitura

O Brasil teve o quarto pior desempenho, entre 57 países e territórios, no maior teste mundial de matemática, o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) de 2006. Os estudantes brasileiros de escolas públicas e particulares ficaram na 54ª posição, à frente apenas de Tunísia, Qatar e Quirguistão. Na prova de leitura, que mede a compreensão de textos, o país foi o oitavo pior, entre 56 nações.

Os resultados completos do Pisa 2006, que avalia jovens de 15 anos, foram anunciados ontem pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento (OCDE), entidade que reúne países adeptos da economia de mercado, a maioria do mundo desenvolvido.

WEBER, Demétrio. Jornal O Globo, 5 dez. 2007, p. 14 (Fragmento).

Ensino fundamental atinge meta de 2009

O aumento das médias dos alunos, especialmente em matemática, e a diminuição da reprovação fizeram com que, de 2005 para 2007, o país melhorasse os indicadores de qualidade da educação. O avanço foi mais visível no ensino fundamental. No ensino médio, praticamente não houve melhoria. Numa escala de zero a dez, o ensino fundamental em seus anos iniciais (da primeira à quarta série) teve nota 4,2 em 2007. Em 2005, a nota fora 3,8. Nos anos finais (quinta a oitava), a alta foi de 3,5 para 3,8. No ensino médio, de 3,4 para 3,5. Embora tenha comemorado o aumento da nota, ela ainda foi considerada "pior do que regular" pelo ministro da Educação, Fernando Haddad.

GOIS, Antonio e PINHO, Angela. Folha de S.Paulo, 12 jun. 2008 (Fragmento).

A partir da leitura dos fragmentos motivadores reproduzidos, redija um texto dissertativo (fundamentado em pelo menos dois argumentos), sobre o seguinte tema:

A contradição entre os resultados de avaliações oficiais e a opinião emitida pelos professores, pais e alunos sobre a educação brasileira.

No desenvolvimento do tema proposto, utilize os conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação.

Observações

- Seu texto deve ser de cunho dissertativo-argumentativo (não deve, portanto, ser escrito em forma de poema, de narração etc.).
- Seu ponto de vista deve estar apoiado em pelo menos **dois** argumentos.
- O texto deve ter entre **8 e 10** linhas.
- O texto deve ser redigido na modalidade padrão da Língua Portuguesa.
- Seu texto não deve conter fragmentos dos textos motivadores.

(valor: 10,0 pontos)

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	

COMPONENTE ESPECÍFICO

QUESTÃO 11

O *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* foi publicado em 1932 e assinado por 26 educadores brasileiros, entre eles Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho. Nostrechos a seguir, aparecem algumas de suas principais idéias.

Mas, do direito de cada indivíduo à sua educação integral, decorre logicamente para o Estado que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social e eminentemente pública, que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais.

A consciência desses princípios fundamentais da laicidade, gratuidade e obrigatoriedade, consagrados na legislação universal, já penetrou profundamente os espíritos, como condições essenciais à organização de um regime escolar, lançado em harmonia com os direitos do indivíduo, sobre as bases da unificação do ensino, com todas as suas conseqüências.

Com base nesses trechos, conclui-se que, em seu contexto histórico, o *Manifesto*

- (A) libertário, pois pregava o fim do Estado.
- (B) autoritário, já que defendia a obrigatoriedade escolar.
- (C) elitista, porque pregava a dualidade do sistema de ensino.
- (D) inovador, pois compreendia a educação como um direito social.
- (E) conservador, na medida em que entendia a educação pública como privilégio.

QUESTÃO 12

Qual a contribuição da disciplina Filosofia da Educação para a formação do educador?

- (A) Atender à necessidade de organização do pensamento com vistas a um melhor desempenho didático-pedagógico.
- (B) Dominar o conhecimento historicamente produzido pela humanidade visando a uma cultura erudita.
- (C) Reunir informações sobre a existência humana para orientar a forma de organizar sua vida privada.
- (D) Contribuir para as soluções práticas exigidas pelo cotidiano, auxiliando na elaboração do planejamento escolar.
- (E) Ajudar o professor a identificar e interrogar os valores que estão subjacentes à ação e às concepções do humano.

QUESTÃO 13

A dicotomia entre professores e especialistas marcou, ao longo da história, as discussões sobre a identidade do pedagogo. A partir dos anos 1990 uma determinada perspectiva sobre essa identidade foi fortalecida. Ela está nas Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Pedagogia/Licenciatura, promulgadas em 2006.

Qual destas afirmações expressa essa concepção?

- (A) A docência é a base identitária do pedagogo, além da gestão escolar, de sistemas e de programas não escolares.
- (B) A identidade do pedagogo se afirma por sua condição de especialista.
- (C) O planejamento e a avaliação dos sistemas educacionais cabem aos administradores e a gestão escolar, aos pedagogos.
- (D) A investigação educacional é tarefa das universidades e sua aplicação é papel dos pedagogos.
- (E) O pedagogo deve optar entre dedicar-se à docência das séries iniciais ou à gestão educacional.

QUESTÃO 14

A relação entre educação escolar e desigualdade social vem sendo estudada pela Sociologia há mais de um século. Diferentes autores e diversas correntes de pensamento explicam os complexos mecanismos dessa relação. Mesmo considerando as grandes diferenças existentes entre países e épocas, a escolarização progressiva da população

- (A) vem acompanhada de um aumento das exigências educacionais do mercado de trabalho.
- (B) garante empregabilidade compatível com o nível de instrução.
- (C) proporciona acesso ao mercado de trabalho devido à diminuição da competitividade.
- (D) está relacionada às crises econômicas e favorece o desemprego.
- (E) gera equanimidade entre segmentos sociais e diminuição de conflitos culturais.

QUESTÃO 15

A professora afirmou que a baleia é um mamífero. Inconformado, Pedro argumentou: "Mamífero é vaca, gato, cachorro, cujos filhotes mamam. A baleia vive dentro d'água, tem nadadeiras, é um peixe". A maioria dos colegas concordou com Pedro, mas todos começaram a mudar de idéia ao assistir a um filme em que apareciam baleias pequenas sendo amamentadas. Pedro começou a perceber que mamar fora d'água não é algo que define os mamíferos, e que ter rabo de peixe, nadadeiras e morar na água não são características apenas dos peixes.

A aprendizagem de Pedro foi gerada, segundo a teoria piagetiana, pelo processo de

- (A) anulação do conhecimento anterior e substituição deste por conteúdos novos e diferentes.
- (B) associação de novos conteúdos àqueles que já faziam parte da sua estrutura cognitiva.
- (C) comparação entre informações contrastantes e o reforço do conhecimento anterior.
- (D) desequilíbrio, por conflito cognitivo, e acomodação do novo conhecimento ao anterior.
- (E) reforço positivo por parte da professora, dos colegas e da família.

QUESTÃO 16

O pensamento pedagógico de Paulo Freire parte de alguns princípios que marcam, de forma clara e objetiva, o seu modo de entender o ato educativo.

Considerando as características do pensamento desse autor, analise as afirmações que se seguem.

- I - Ensinar é um ato que envolve a reflexão sobre a própria prática.
- II - Modificar a cultura originária é parte do processo educativo.
- III - Superar a consciência ingênua é tarefa da ação educativa.
- IV - Educar é um ato que acontece em todos os espaços da vida.
- V - Educar é transmitir o conhecimento erudito e universalmente reconhecido.

Estão de acordo com o pensamento de Paulo Freire

APENAS as afirmações

- (A) I e II
- (B) II e V
- (C) I, III e IV
- (D) I, IV e V
- (E) I, II, III e IV

QUESTÃO 17

Considere as descrições que se seguem.

Escola X: O currículo é desenvolvido em projetos de trabalho, com integração entre disciplinas, e os laboratórios de informática estão a serviço da pesquisa empreendida pelos alunos.

Escola Y: Há uma delimitação clara entre as disciplinas, com horários e espaços bem definidos para as atividades, e os recursos tecnológicos dão suporte à transmissão de conhecimentos.

Escola Z: Laboratórios de informática, telas digitalizadas e estúdios de produção audiovisual estão disponíveis aos professores, que são conduzidos a desenvolver um currículo em que os novos conhecimentos científicos sejam imediatamente incorporados.

Qual das análises faz uma relação coerente entre concepções de currículo e uso da tecnologia, segundo as correntes teóricas a que se referem?

- (A) As escolas X e Y adotam uma concepção de currículo calcada no multiculturalismo, pois o tratamento dado ao uso de recursos tecnológicos está associado à diversidade.
- (B) Na escola X o currículo possui uma abordagem interdisciplinar, o que favorece o caráter investigativo do uso de recursos tecnológicos no contexto da metodologia de projetos.
- (C) Na escola Y a delimitação entre as disciplinas demonstra que o currículo é reflexo da pluralidade cultural contemporânea, ao passo que o modo como a tecnologia é adotada remete a um modelo tecnicista.
- (D) Na escola Z os diversos recursos tecnológicos usados indicam uma visão de currículo calcada na teoria pós-crítica, pois os professores acompanham as inovações tecnológicas.
- (E) As escolas Y e Z trabalham segundo uma perspectiva curricular crítica, em que os recursos tecnológicos são utilizados para a formação continuada de alunos e professores.

QUESTÃO 18

A elaboração do projeto político-pedagógico é um processo de consolidação da democracia e da autonomia da escola, com vistas à construção de sua identidade. É uma ação intencional, com um compromisso definido coletivamente, que reflete a realidade, busca a superação do presente e aponta as possibilidades para o futuro. O projeto político-pedagógico é um documento que não se reduz à dimensão didático-pedagógica.

Nesse texto, o projeto político-pedagógico se constitui com o

- (A) instrumento legitimador das ações normativas da equipe gestora.
- (B) desenvolvimento de ações espontâneas da comunidade escolar.
- (C) definição de princípios e diretrizes que projetam o vir a ser da escola.
- (D) incorporação de múltiplas teorias pedagógicas, produzidas na contemporaneidade.
- (E) implementação de estrutura organizacional visando à administração interna da escola.

QUESTÃO 19

Uma professora propõe uma atividade em que as crianças devem escrever um bilhete para uma personagem. Ao longo da tarefa, a professora percorre todas as mesas, lê em voz alta ou silenciosamente alguns bilhetes, comenta as adequações e inadequações na escrita, leva as crianças a refletirem a partir dos erros ortográficos e pede que os bilhetes sejam reescritos em casa.

De acordo com a descrição dessa situação, a prática avaliativa realizada pela professora é **OPOSTA** a qual das concepções e seus propósitos, apresentados no quadro abaixo?

	Concepção	Propósito
(A)	Diagnóstica	conhecer os conhecimentos já aprendidos pelas crianças.
(B)	Classificatória	medir erros e acertos das aprendizagens das crianças em relação à escrita.
(C)	Formativa	acompanhar o processo individual de aprendizagem das crianças.
(D)	Mediadora	intervir nas aprendizagens realizadas pelas crianças.
(E)	Investigativa	conhecer os indícios das aprendizagens realizadas pelas crianças.

QUESTÃO 20

Leia a tabela que apresenta dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb.

IDEB 2005, 2007 e Projeções para o BRASIL

	Anos Iniciais do Ensino Fundamental				Anos Finais do Ensino Fundamental				Ensino Médio			
	IDEB Observado		Metas		IDEB Observado		Metas		IDEB Observado		Metas	
	2005	2007	2007	2021	2005	2007	2007	2021	2005	2007	2007	2021
TOTAL	3,6	4,2	3,9	6,0	3,5	3,8	3,5	5,5	3,4	3,5	3,4	5,2
Dependência Administrativa												
Pública	3,6	4,0	3,6	5,8	3,2	3,5	3,3	5,2	3,1	3,2	3,1	4,9
Federal	6,4	6,2	6,4	7,8	6,3	6,1	6,3	7,6	5,6	5,7	5,6	7,0
Estadual	3,9	4,3	4,0	6,1	3,3	3,6	3,3	6,3	3,0	3,2	3,1	4,9
Municipal	3,4	4,0	3,5	5,7	3,1	3,4	3,1	5,1	2,9	3,2	3,0	7,0
Privada	5,9	6,0	6,0	7,5	6,8	6,8	6,8	7,3	6,6	6,6	6,6	7,0

Saeb e Censo Escolar

Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em set. 2008.

Qual das afirmações faz uma análise coerente entre os dados da tabela e os fatores do Ideb?

- (A) Os dados sobre aprovação escolar e as médias totais de desempenho no Saeb e na Prova Brasil resultaram em índices que ultrapassaram as metas para o ensino fundamental em 2007.
- (B) Os índices observados no ano de 2007, mais elevados quanto maior a escolaridade, são ferramentas para o acompanhamento das metas de qualidade do Plano de Desenvolvimento da Educação.
- (C) O Ideb, que reúne, em um indicador, o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações, foi, no total de 2007, inferior à meta para o mesmo ano.
- (D) A superação das metas no ensino fundamental e no ensino médio foi um avanço, levando-se em consideração que a escala do Ideb vai de zero a seis.
- (E) A expectativa de avanço nas escolas estaduais é inferior àquela esperada para as escolas municipais, uma vez que o índice é comparável nacionalmente.

QUESTÃO 21

A racionalidade científica, forma dominante de pensar e de agir na Modernidade, transformou o homem e sua ação em *objetos de investigação*. Passaram a ser tratados da mesma forma que as "coisas" e os fenômenos da natureza, como "objetos" fixos, imutáveis. O historicismo veio a se opor a essa perspectiva positivista, chamando a atenção para a dimensão histórica da existência, do mundo e da sociedade. As vertentes da pesquisa em educação que acompanharam essa discussão incorporaram idéias do historicismo e trouxeram para a prática da investigação o pressuposto de que

- (A) a pesquisa educacional supõe a existência de métodos previamente definidos.
 (B) a objetividade e a universalidade do conhecimento são garantidas pelos métodos de pesquisa.
 (C) a metodologia da pesquisa determina a produção dos conhecimentos histórico-educacionais.
 (D) o conhecimento da realidade só é possível por meio do controle do fenômeno educacional.
 (E) o conhecimento educacional depende da compreensão dos processos sócio-históricos.

QUESTÃO 22

Há uma discussão do "ser" professor que envolve a diferenciação entre a pedagogia do professor e a pedagogia do mestre. A função do professor é ensinar a todos a mesma coisa e a do mestre, anunciar, a cada um, uma verdade particular, uma resposta singular e uma realização. Nesse sentido, o mestre é o condutor do discípulo até si mesmo, um agente de seu processo de individuação. O discípulo confia no mestre para que o instrua e o conduza enquanto ele não for capaz de se conduzir sozinho, entendendo que a condição de discípulo é provisória. Assim, a experiência do mestre, adquirida através da prática e da sagacidade, é, na verdade, a capacidade de discernimento dos espíritos que, ao pressentir as possibilidades de cada um, propõe-lhes fins ao seu alcance, assim como os meios de alcançá-los, através da utilização das suas capacidades.

As idéias do texto afirmam:

- I - a confiança do discípulo na figura do mestre;
 II - a busca de padrões nos processos de individuação;
 III - o entendimento das limitações e possibilidades de mestres e discípulos;
 IV - a percepção do mestre como condutor às verdades.

De acordo com o texto, é(são) correta(s) **APENAS** a(s) idéia(s)

- (A) II (B) IV (C) I e II (D) I e III (E) I, II e III

QUESTÃO 23

As Diretrizes Curriculares da Educação Infantil e os Referenciais Curriculares propõem a educação infantil como espaço de cuidar e educar. Essa concepção também se estende às creches, sobre as quais afirma-se:

- I - as creches são lugar de proteção e de cuidados com a saúde, bem como de educação para as crianças;
 II - o ambiente escolar da creche se constitui com o espaço assistencialista às crianças;
 III - o processo educativo na creche promove o desenvolvimento afetivo, cognitivo e social;
 IV - com o espaço de guarda e tutela, a creche tem especial cuidado com a saúde e a higiene das crianças.

São afirmações adequadas à concepção de creche, expressas nos documentos citados, **APENAS**

- (A) I e II (B) I e III (C) II e III (D) II e IV (E) III e IV

QUESTÃO 24



Jornal do Brasil. Rio de Janeiro.

A tirinha de Ziraldo apresenta-nos uma situação corriqueira. De um modo geral, tem-se a concepção de que as crianças aprenderão os conhecimentos em um único dia e de uma única forma. Essa concepção perde o sentido quando se pensa, por exemplo, nos ciclos básicos de alfabetização, pois os mesmos pressupõem que a alfabetização é

- (A) marcada por estágios. (B) linearmente construída.
 (C) construída em processo. (D) elaborada sem interrupções.
 (E) aprendida por etapas sucessivas.

QUESTÃO 25

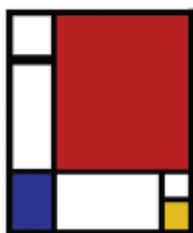
Numa sala de aula de terceiro ano do ensino fundamental, com crianças oriundas de várias regiões do Brasil, um aluno pronunciou a palavra *oito* com o [oiu]. Outra criança da turma chamou-lhe a atenção, corrigindo-lhe a fala. A professora aproveitou a oportunidade e pediu a todos para que, a partir dali, falassem sempre com o se escreve, ou seja: os que falassem [sau] deveriam sempre falar [sal]; os que falassem [viage] deveriam sempre falar [viagem]; os que falassem [bodi] deveriam sempre falar [bode]; os que falassem [cantano] deveriam sempre falar [cantando]. Rapidamente as crianças perceberam que ficou muito difícil falar e que seria impossível falar sempre exatamente com o se escreve. A professora aproveitou para explicar que ninguém fala exatamente como se escreve.

Essa professora sabe que

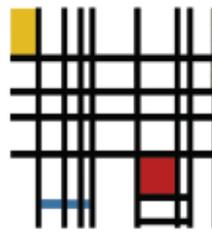
- (A) as relações arbitrárias e não perfeitas entre sons e letras são raras.
- (B) as variações dialetais de origem social e regional devem ser superadas.
- (C) as variações da língua falada têm significados afetivos e culturais.
- (D) a língua portuguesa escrita não é fonética.
- (E) a correspondência entre os sons da fala e a escrita fonética é invariável.

QUESTÃO 26

A professora Inês, interessada em integrar matemática e artes plásticas, propôs aos seus alunos uma pesquisa da obra do artista plástico Piet Mondrian (1872-1944), que consistiu na observação dos quadros reproduzidos abaixo.



Composição com Vermelho, Azul e Amarelo - 1930



Composição com Amarelo, Azul e Vermelho - 1939

Disponível em: http://www.artcydopedia.com/artists/mondrian_piet.html

A qual objetivo da educação em matemática para o ensino fundamental, presente nos PCN, atende a proposta da professora, de observação dos quadros de Mondrian?

- (A) Identificar formas geométricas e reproduzi-las segundo categorias artísticas míméticas, a fim de apurar o gosto estético.
- (B) Estabelecer conexões entre temas matemáticos de diferentes campos e entre esses temas e conhecimentos de outras áreas curriculares.
- (C) Descrever resultados com precisão e argumentar sobre suas conjecturas, estabelecendo relações entre matemática e linguagem oral.
- (D) Resolver situações-problema para validar estratégias e resultados, identificando os ângulos obtuso, agudo e reto entre as formas geométricas.
- (E) Apurar a percepção da forma e estimular a sua criação, por meio da cooperação, tendo em vista a solução de problemas numéricos propostos.

QUESTÃO 27

Observe a ilustração abaixo.



Nove vezes cinco: quarenta e cinco; e vão quatro.

Nove vezes três: vinte e sete; mais quatro: trinta e um. Total: trezentos e quinzê!

A fala do menino permite os comentários a seguir.

- I - Quando o menino diz "e vão quatro", utiliza-se de um mecanismo que não reflete o valor posicional do algarismo, realizando a operação de forma mecânica.
- II - Expressões como o "e vão quatro" ou "desce um" estão relacionadas à "troca" que ocorre na base 10, no sistema de numeração decimal, no entendimento de sua estrutura lógico-matemática.
- III - O ensino de regras destituídas de significados pode estar na origem das dificuldades apresentadas por crianças, ao tentarem utilizar os algoritmos na resolução de problemas.
- IV - A compreensão do valor posicional de um algarismo é favorecida quando a criança opera com materiais concretos em que pode agrupar elementos de dez em dez ou de cem em cem, por exemplo.

São corretos os comentários

- (A) I e II, apenas.
- (B) I e III, apenas.
- (C) II e III, apenas.
- (D) II, III e IV, apenas.
- (E) I, II, III e IV.

QUESTÃO 28
O menino que carregava água na peneira

Manoel de Barros



Tenho um livro sobre águas e meninos.

Gostei mais de um menino

que carregava água na peneira.

A mãe disse

que carregar água na peneira

 Era o mesmo que roubar um vento e sair correndo
 com ele pra mostrar aos irmãos.

A mãe disse que era o mesmo que

catar espinhos na água

O mesmo que criar peixe no bolso.

O menino era ligado em

despropósitos

Quis montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos.

A mãe reparou que o menino

gostava mais do vazio

Do que do cheio.

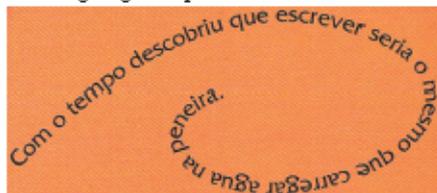
Falava que os vazios são maiores

E até infinitos.

Com o tempo aquele menino

Que era cismado e esquisito

Porque gostava de carregar água na peneira



BARROS, M. de. Exercício de ser criança / bordados de Antônia Zulma Diniz, Ângela Marilu e Sônia Dumont sobre desenhos de Demóstenes Vargas. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999. (fragmento)

O texto e os bordados inventam uma realidade mágica e uma estética do corpo em movimento. Esses elementos expressivos mostram algumas características de linguagem:

- I - possibilidades plásticas da linguagem escrita;
- II - aproximação do mundo mágico com o mundo real pela metáfora da água na peneira;
- III - literatura e arte visual como expressões dos conhecimentos que caracterizam o mundo infante-juvenil;
- IV - hegemonia dos aspectos gramaticais na criação dos textos literários.

São características de linguagem evidenciadas no texto

APENAS

- | | |
|------------------|-----------------|
| (A) I e II | (B) II e III |
| (C) III e IV | (D) I, II e III |
| (E) II, III e IV | |

QUESTÃO 29

Em uma Escola de Ensino Fundamental, a professora de crianças de 6 anos iniciará atividades para trabalhar o conceito de representação, importante para a alfabetização geográfica e desenvolvimento do pensamento histórico. Considerando as situações que contribuem para a construção do conceito em foco, analise as atividades apresentadas a seguir.

- I - Os alunos devem trazer de casa suas fotos em idades diferentes, ordená-las cronologicamente e explicar as diferenças e semelhanças entre as imagens.
- II - A professora apresenta quatro fotos de uma casa em tamanhos diferentes e pede para que os alunos as recortem e as ordenem da maior para a menor.
- III - Os alunos observam pinturas famosas que retratam pessoas para reproduzi-las e destacar as que mais se aproximam das originais.
- IV - A professora solicita que as crianças preencham com cores específicas as figuras geométricas previamente desenhadas por ela.

 As atividades que a professora deve trabalhar estão descritas **APENAS** em

- | | |
|--------------|-------------|
| (A) I e II | (B) I e III |
| (C) II e III | (D) II e IV |
| (E) III e IV | |

QUESTÃO 30

Estudantes de 9 anos de uma Escola de Ensino Fundamental estudam a distribuição de água para a população. O professor inicia a atividade com perguntas como:

- Toda água que sai da torneira é boa para beber?
- A água suja pode se tornar limpa?
- Existem casas sem água boa para beber?

As respostas são discutidas. O professor realiza em sala atividades práticas como:

- construção de uma maquete do sistema de distribuição de água da cidade;
- experiência de decantação e filtração da água;
- excursão à estação de tratamento de água da cidade.

O trabalho é ampliado para o estudo da preservação ambiental e da situação da água potável da população, que não tem acesso à rede de abastecimento de água. Refletem sobre como o poder público cuida da qualidade da água e das questões ambientais e, ainda, sobre a responsabilidade social da população e dos governantes.

A partir dessa descrição, considere as afirmações a seguir.

- I - As perguntas iniciais respondidas pelos alunos permitem ao professor fazer o levantamento do conhecimento prévio dos alunos.
- II - A contextualização dos temas ocorre durante as atividades, na inserção de aspectos do cotidiano dos alunos e da população.
- III - O conhecimento científico desautoriza o conhecimento que os alunos trazem de suas experiências de vida, em relação ao meio ambiente.
- IV - As crianças devem concluir que as questões relativas ao desmatamento próximo aos mananciais de água e a distribuição de água tratada a toda a população são de responsabilidade social exclusiva dos governos.

 De acordo com a descrição, são corretas **APENAS** as afirmações

- | | |
|-------------|--------------|
| (A) I e II | (B) I e III |
| (C) I e IV | (D) II e III |
| (E) II e IV | |

QUESTÃO 31

Os alunos da EJA chegam à sala de aula com saberes construídos a partir de suas vivências em todos os contextos por onde circulam — familiar, profissional, de lazer ou religioso. Os professores devem trabalhar tais saberes por meio de atividades em que sejam

- (A) avaliados para uma compreensão dos erros epistemológicos.
- (B) integrados aos conteúdos das diferentes áreas do conhecimento.
- (C) reconstruídos em tomo de parâmetros de correção prévios.
- (D) relativizados por serem construídos fora do processo de escolarização.
- (E) esvaziados por sua associação ao fracasso escolar dos alunos.

QUESTÃO 32

A Escola Nova Fronteira apresentava altos índices de reprovação e de violência. Na avaliação dos professores, as práticas pedagógicas eram individualizadas e não havia articulação interna ou com a comunidade. A professora Clara foi eleita diretora e entendeu que os aspectos administrativos deveriam dar sustentação aos pedagógicos. Liderou um movimento de organização da escola em direção a uma instituição autônoma e democrática. Para isso, Clara considerou alguns dos princípios a seguir.

- I - A implementação do projeto político-pedagógico constrói a identidade da instituição por meio de permanente reflexão e discussão.
- II - A participação dos pais e da comunidade nas assembleias escolares é uma forma de aproximar a escola da sociedade.
- III - A centralização das ações de burocratiza os processos de gestão e de organização.
- IV - A gestão colegiada organiza o trabalho pedagógico, viabilizando a ampla participação.

São princípios da gestão democrática, que devem ser considerados por essa professora **APENAS**

- (A) I e II
- (B) II e III
- (C) II e IV
- (D) I, II e IV
- (E) I, II, III e IV

QUESTÃO 33

A partir dos anos 1990 foram realizadas várias reformas curriculares no âmbito das instituições educativas, dentre elas, as propostas de reorganização dos anos de escolaridade em ciclos, que trouxeram mudanças significativas para a estruturação curricular e a avaliação, com a implantação da progressão continuada. Tais experiências fizeram constatar que a implementação de novas propostas nas escolas necessita que as(os)

- (A) particularidades da implementação em cada escola sejam programadas pelos níveis centrais.
- (B) equipes diretoras aceitem a proposta e a desenvolvam com o apoio do coordenador pedagógico.
- (C) ações pedagógicas e administrativas sejam modificadas de forma coletiva e participativa.
- (D) projetos oficiais prescrevam com clareza as ações a serem executadas.
- (E) programas de formação continuada aconteçam depois do processo de implementação.

QUESTÃO 34

Uma organização social com foco no trabalho com crianças e adolescentes em situação de risco está tendo problemas de evasão dos participantes do projeto de iniciação musical e profissionalização. Os gestores ficaram preocupados, pois o projeto conta com músicos experientes, recursos e equipamentos adequados.

Considerando os princípios da gestão, qual o primeiro procedimento para tentar resolver o problema?

- (A) Disponibilizar recursos financeiros.
- (B) Investir na formação docente.
- (C) Fazer diagnóstico sobre a situação.
- (D) Promover ações que envolvam a comunidade.
- (E) Reorganizar a gestão de pessoas.

QUESTÃO 35

A Escola Municipal Maíra vem modificando as características de sua gestão. Ampliou as ligações com a comunidade em seu entorno e fortaleceu o conselho escolar, que tem acompanhado a frequência e o desempenho dos alunos. Quando surgem problemas, os membros do conselho, formado por professores, alunos, pais, funcionários e representantes da comunidade, conversam entre si, com os professores e a família do aluno. Além disso, o conselho participa das decisões pedagógicas e administrativas, inclusive no que tange ao uso dos recursos financeiros da escola, seja para obras de manutenção, para passeios educativos ou para a compra de materiais didáticos.

De acordo com a regulamentação municipal, haverá novas eleições para o conselho escolar no próximo ano.

A escola apresentada nesse texto está atuando

- I - de forma equivocada, pois envolve os alunos nas decisões pedagógicas e administrativas;
- II - em consonância com as concepções democráticas de gestão, pois reúne os membros do conselho por meio de eleições periódicas;
- III - em desacordo com a LDBEN 9.394/1996, pois permite que pessoas de fora da escola interfiram em sua gestão;
- IV - de acordo com a LDBEN 9.394/1996, pois tem um conselho escolar atuante, com participação comunitária.

Está(ão) correta(s) **APENAS** a(s) afirmação(ões)

- (A) II
- (B) III
- (C) IV
- (D) I e III
- (E) II e IV

QUESTÃO 36

Considere os depoimentos para responder à questão.

ELY	LUCAS
Está na época de montar o calendário do ano que vem, remanejar os professores, estruturar o horário e pedir os planos de curso, para manter os arquivos atualizados.	Tento mostrar aos professores sua importância como facilitadores da aprendizagem, ajudando-os a planejar situações de experiência que propiciem a produção de conhecimento.
MARIA	HENRIQUE
A reunião pedagógica de amanhã vai ter representantes da comunidade, além dos professores. Vamos discutir estratégias didáticas para a melhoria da qualidade da educação, com o apoio das famílias dos alunos.	Os professores precisam programar atividades com recursos tecnológicos que estimulem a modelagem de competências, pois os gráficos de desempenho do último bimestre não foram tão bons...

Qual das afirmações abaixo analisa corretamente um ou mais dos depoimentos desses coordenadores pedagógicos?

- (A) Lucas e Henrique possuem uma concepção de coordenação proveniente da pedagogia renovada, já que enfatizam um posicionamento crítico, voltado às questões sociais.
- (B) Lucas e Ely demonstram ser técnicos normatizadores, pois seus procedimentos estão voltados à manutenção da ordem e às questões administrativas.
- (C) A visão de Ely sobre coordenação pedagógica está calcada em um modelo de gestão técnico-científico, pois se preocupa com o desenvolvimento profissional dos docentes.
- (D) A atividade proposta por Maria reflete um modelo de gestão participativa, na medida em que corresponde a uma prática passível de ser controlada em detalhes.
- (E) O depoimento de Henrique revela uma visão de coordenação que privilegia a técnica, voltada para o controle do comportamento, para o desempenho e para os resultados.

QUESTÃO 37

O ano de 2008 foi repleto de atividades e com emorações na Escola Machado de Assis, devido ao centenário de morte do grande escritor brasileiro. O resultado desse processo necessitava ser sistematizado e socializado. Para isso, considerou-se a possibilidade de desenvolver as seguintes atividades:

- I - organizar reuniões com docentes das escolas vizinhas para que os mesmos procedimentos fossem adotados pelas demais;
- II - publicar as produções de alunos e professores, visando à valorização e difusão do conhecimento;
- III - convidar um especialista no tema para ratificar a qualidade das produções dos alunos e legitimar os conhecimentos construídos;
- IV - realizar um período de culminância das atividades, com exposições, apresentações artísticas e demonstrações para a comunidade.

A(s) atividade(s) coerente(s) como uma concepção da escola como produtora de conhecimento e de vivências democráticas é(ão) **APENAS**

- (A) I
 (B) II
 (C) II e III
 (D) II e IV
 (E) III e IV

PROVA DE PEDAGOGIA

Questão 38

Resposta esperada

- a) É importante discutir o significado do que é *educar*, do que é *ser professor* e do que é *ser aluno* porque toda ação humana é baseada na forma de conceber, significar e pensar a ação. Qualquer fazer humano supõe uma ideia do que é esse fazer ou de como cada indivíduo entende essa atividade. Sem pensarmos esse fazer, a ação é dirigida por ideias já consolidadas, a partir de outro contexto histórico, social e cultural. A aceitação, sem reflexão e sem discussão, de uma determinada forma de pensar e conceber a ação e seus participantes nos faz repetir, sem um distanciamento crítico, o modelo de ação. No caso específico da ação educativa, as discussões sobre a própria ação, isto é, *educar*, e o debate sobre quem é o *professor* e quem é o *aluno* contribuem para a ação do professor, porque elas ajudam a construção de significados que são mais complexos do que o entendimento imediato do senso comum. Com relação à afirmação da contribuição da filosofia para a reflexão sobre a ação educativa dos futuros professores, é desejável a referência à importância dessa discussão para o fazer educativo e pedagógico. No entanto, deve-se observar se tais respostas não se restringem ao discurso que entende e qualifica o *educar*, o *ser professor* e *ser aluno* de forma simples, imediata, baseada em aspectos pessoais, em características individuais e da ordem da experiência afetiva.

(valor: 6,0 pontos)

- b) O atendimento ao que é esperado nesse item compreende, basicamente, alguns exemplos de estratégias didáticas vinculadas à filosofia da educação, como as seguintes:
- Cada aluno deverá sistematizar suas ideias, em uma redação escrita, e, em seguida apresentar os textos para a discussão com os colegas. A discussão será mediada e coordenada pelo(a) professor(a) da disciplina.
 - Divisão da turma em dois grupos. Um grupo deverá apresentar argumentos sobre a importância da discussão, sobre as definições filosóficas da educação, trazendo exemplos de como essa discussão pode ajudar no cotidiano da sala de aula, e outro grupo deverá apresentar argumentos que justifiquem a não-necessidade dessa discussão, uma vez que a educação é uma ação intrínseca ao ser humano e, assim, acontece naturalmente. A discussão será mediada e coordenada pelo professor(a) da disciplina.
 - Depois de assistir a um filme que tenha como tema a ação de um professor em sala de aula, discutir o significado atribuído, pelo diretor e autor do enredo do filme, à ação educativa, ao *ser professor* e ao *ser aluno*. Nessa discussão, cada aluno(a) deverá manifestar a sua reflexão sobre a ação educativa. A discussão será mediada e coordenada pelo(a) professor(a).
 - Encenação de duas situações de sala de aula. Cada grupo deverá representar o cotidiano da sala de aula segundo uma determinada forma de pensar e significar a prática educativa. Após a representação, promoção de um debate sobre as possibilidades e os limites da filosofia de educação revelada pelas encenações. A discussão será mediada e coordenada pelo professor(a) da disciplina.

(valor: 4,0 pontos)

Obs.: São esperadas, também, como respostas, a descrição de estratégias didáticas para a aprendizagem de conceitos de outras disciplinas, bem como, a discussão dos princípios gerais para a definição de estratégias didáticas.

Quando o item b for compreendido de forma independente do item a, mas trazer exemplos corretos de atividades que visem à aprendizagem de conceitos, deverá ser considerado correto.

Questão 39**Resposta esperada**

- a)** A explicação de Renata a Alice sobre suas atividades de leitura em sala de aula deverá estar baseada, entre outras, em duas das seguintes justificativas pedagógicas:
- familiarização das crianças com o ato de ler;
 - motivação para a alfabetização;
 - informação sobre as diferentes funções da escrita;
 - desenvolvimento da leitura compartilhada e crítica;
 - reconhecimento das palavras e das diferentes formas de organização textual;
 - ampliação do vocabulário;
 - desenvolvimento de aspectos cognitivos, afetivos e estéticos;
 - sustentação e complementação de métodos sistemáticos de alfabetização.
- (valor: 4,0 pontos)**
- b)** A persistência do analfabetismo funcional deve ser explicada, dentre outros, pelos fatores a seguir.
- Acesso limitado à linguagem escrita durante e após o processo de alfabetização.
 - Utilização esporádica, pelo alfabetizando, da linguagem escrita na vida cotidiana.
 - Separação entre os processos de alfabetização e letramento.
 - Alfabetização mecânica, baseada em métodos descontextualizados.
 - Alfabetização baseada exclusivamente na aquisição da escrita como código e não como representação.
 - Procedimentos didáticos inapropriados que dificultam a aprendizagem.
 - Ausência de políticas de incentivo à leitura.
 - Insuficiências na formação dos professores.
 - Oferta limitada de bibliotecas.
- (valor: 6,0 pontos)**

As explicações dos itens **a)** e **b)** devem ser fundamentadas numa compreensão teórica do processo de alfabetização/letramento, demonstrando que o graduando conhece os elementos que integram esse processo e a relação dele com a produção do analfabetismo funcional.

Obs.: Quando, no item **b)**, a resposta contemplar uma explicação correta sobre o significado de "analfabetismo funcional", o item poderá receber a pontuação máxima.

Questão 40**Resposta esperada**

- a) O texto do aluno deve transparecer o entendimento do que seja gestão participativa e o papel dos conselhos escolares nessa modalidade de gestão.

Um aspecto preliminar é a garantia da gestão participativa na legislação nacional: na Constituição Federal de 1988, no art. 206, princípio VI, que estabelece que o ensino público será desenvolvido em contexto de gestão democrática; na LDB 9394/96, no art. 14, que explicita que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades, tendo como um de seus princípios a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

No caso descrito, a iniciativa partiu de uma decisão coletiva, de uma discussão no conselho de escola. Logo, trata-se de uma prática de gestão democrática e participativa, que supõe engajamento de todos os segmentos da comunidade escolar. A participação é o principal modo de realizar uma gestão democrática. Proporciona conhecimento da estrutura organizacional, dos objetivos educacionais, das relações com a comunidade, além de favorecer relacionamentos interpessoais mais humanizados no contexto profissional. Uma vez que os membros da instituição travam contato direto com seu entorno, é possível verificar *in loco* como se constitui a realidade da comunidade. Os dados provenientes desse reconhecimento tornam-se "material" de análise e de trabalho para definir práticas pedagógicas e organizacionais que visem à melhoria da qualidade social da educação.

(valor: 4,0 pontos)

- b) A ação deverá conter uma proposta que esteja fundamentada nessa concepção de gestão e que explicita o processo de integração escola-comunidade. Note-se que a questão propõe ultrapassar o contato com as famílias, envolvendo a comunidade escolar, da qual fazem parte outras representações.

Alguns exemplos de ações:

- elaboração do projeto político-pedagógico com a participação da comunidade, bem como acompanhamento de sua execução;
- abertura da escola nos fins de semana para atividades culturais e esportivas;
- formação de associação de pais e mestres;
- relações entre a escola e organizações não governamentais que visem à formação para a cidadania, etc.

A ação descrita deverá ser justificada, com uma argumentação que demonstre sua relevância. É preciso ressaltar que a justificativa deverá dar condições de verificar se o estudante sabe, uma vez mais, o que é gestão participativa, por meio do estabelecimento de relações entre o conceito e uma situação concreta.

(valor: 6,0 pontos)

PEDAGOGIA

Questão	Gabarito
1	C
2	E
3	D
4	A
5	D
6	B
7	D
8	C
9	Discursiva
10	Discursiva
11	D
12	E
13	A
14	A
15	D
16	C
17	B
18	C
19	B
20	A
21	E
22	D
23	B
24	C
25	C
26	B
27	E
28	D
29	A
30	A
31	B
32	D
33	C
34	C
35	E
36	E
37	D
38	Discursiva
39	Discursiva
40	Discursiva