



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

**USO DOS RESULTADOS DO CONCEITO ENADE NO CURSO DE PEDAGOGIA
DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

ANDRÉA BORGES BOTTINO

Brasília/DF
Dezembro de 2020

ANDRÉA BORGES BOTTINO

**USO DOS RESULTADOS DO CONCEITO ENADE NO CURSO DE PEDAGOGIA
DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação sob a orientação do Professor Dr. José Vieira de Sousa.

Brasília/DF

Dezembro de 2020

BB751u BOTTINO, ANDREA BORGES
USO DOS RESULTADOS DO CONCEITO ENADE NO CURSO DE
PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA / ANDREA BORGES
BOTTINO; orientador José Vieira de Sousa. -- Brasília, 2020.
164 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) -
Universidade de Brasília, 2020.

1. Educação Superior. 2. Avaliação. 3. Regulação. 4. Curso
de Pedagogia. 5. Enade. I. Sousa, José Vieira de orient. II.
Título.

ANDRÉA BORGES BOTTINO

**USO DOS RESULTADOS DO CONCEITO ENADE NO CURSO DE PEDAGOGIA
DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

Dissertação defendida sob avaliação da Comissão Examinadora constituída por:

Professor Dr. José Vieira de Sousa
Orientador – Universidade de Brasília (UnB)

Professora Dra. Ana Lúcia Cunha Duarte
Examinadora externa – Universidade Estadual do Maranhão

Professora Dra. Katia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro Da Silva
Examinadora interna – Universidade de Brasília (UnB)

Dedico este estudo àquelas pessoas que são as mais importantes da minha vida:

à minha mãe, Ildete, e aos meus filhos queridos, Guilherme, Isabella e Giovanna, por serem, ainda que sem saber, razão e inspiração da minha vida e por terem compreendido as minhas ausências e me impulsionado a superar as dificuldades.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, que mais uma vez me fortaleceu para eu chegar ao fim deste desafio: o mestrado. Ele esteve ao meu lado, na minha caminhada de estudo, desde o primeiro momento, motivo pelo qual tantos obstáculos foram superados e engrandecimentos me foram dados na intensidade certa nesta vitória tão especial da minha vida.

Agradeço, em segundo lugar, ao meu orientador, professor Dr. José Vieira de Sousa, por ser meu exemplo de perseverança e por me incentivar e motivar constantemente a estudar e a realizar meus sonhos acadêmicos. Por meio da confiança e de feedbacks alinhados à melhoria do meu desempenho enquanto sua orientanda, guiou meus passos compartilhando seus conhecimentos e me inseriu em grupos de pesquisa. Logo, me ensinou, na prática, o significado da frase de Paulo Freire: “[o] educador se eterniza em cada ser que educa”.

Às professoras Dras. Ana Lúcia Cunha Duarte e Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva, por aceitarem o convite de fazerem parte da minha banca e pelas orientações dadas no momento da qualificação, as quais foram relevantes e contribuíram muito para o aprimoramento deste trabalho. Aos docentes entrevistados da FE-UnB, pelos ensinamentos proporcionados na entrevista e também pela disponibilidade para tal. Agradeço ainda aos egressos que responderam ao questionário da pesquisa.

A todos os docentes das disciplinas feitas por mim durante o mestrado: João Ferreira de Oliveira, da Universidade Federal de Goiás (UFG); Adriana Almeida Sales de Melo; Claudia Maffini Griboski; Remi Castioni; Cláudia Marcia Lyra Pato; Carlos Alberto Lopes de Sousa; Francisco José Rengifo Herrera, por contribuírem efetivamente com a teoria que corroborou para a efetivação dessa pesquisa.

Às amigas do Programa de Pós Graduação da FE-UnB, Jane, Adriana, Jordana, Michelle, Camila e ao colega Fabiano, e à minha irmã Regina, que unidos me ampararam durante todo o período do mestrado, sendo, de alguma forma, meus psicólogos, ao ouvirem minhas dúvidas e minhas incertezas nesta caminhada de pesquisa.

Ao meu colega Ives (*in memoriam*), que, mesmo em pouco tempo, mas valiosíssimo, me auxiliou no início desse grande desafio.

À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal pelo afastamento remunerado.

Enfim a todos familiares, colegas que me compreenderam nesta fase da minha vida. A todos, gratidão!

A compreensão do que se está lendo, estudando, não estala assim, de repente, como se fosse um milagre. A compreensão é trabalhada, é forjada, por quem lê, por quem estuda que, sendo sujeito dela, se deve instrumentar para melhor fazê-la. Por isso mesmo, ler, estudar, é um trabalho paciente, desafiador, persistente (Paulo Freire).

RESUMO

A dissertação apresenta o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), um dos componentes da política de avaliação da educação superior no Brasil, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes, que foi aprovada pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Esse exame avalia o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação, e seus resultados, aliados às respostas do Questionário do Estudante, formam o Conceito Enade, que são insumos para o cálculo dos “indicadores de qualidade da educação superior”. Esses indicadores servem como política de regulação do Estado para as instituições de educação superior (IES), contudo a qualidade da educação superior mencionada pode estar envolta a inúmeras perspectivas, uma vez que o termo qualidade é polissêmico. O estudo teve como objetivo geral analisar como os resultados do Conceito Enade foram utilizados na gestão acadêmica do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE-UnB), considerando os sentidos das práticas institucionais atribuídos à indução da qualidade. Em virtude disso, como tipo de pesquisa, fizemos um estudo de caso, e utilizamos a abordagem qualitativa de Minayo (2001). Já como instrumentos, adotamos entrevistas semiestruturadas destinadas a quatro docentes pertencentes à FE-UnB, que, na sua trajetória profissional, pertenceram à gestão da FE, questionário para os egressos, e análise documental das atas do Conselho da FE para a produção de dados. A pesquisa está estruturada em três capítulos, além da introdução e considerações finais. No primeiro capítulo, analisam-se a historicidade da política de Estado da avaliação da educação superior, sua influência e seu impacto nas IES, concentrando em duas tendências: (i) enfoque qualitativo formativo e (ii) enfoque regulador mercadológico, a partir da década de 1980, até o atual Sinaes. No segundo, contextualizamos a polissemia do curso de Pedagogia diante das intervenções políticas e sociais do Estado na formação do pedagogo e suas transformações. Também trazemos, brevemente, a relação do Enade no curso de Pedagogia no Brasil e na FE-UnB no período de 2011 a 2017. O terceiro capítulo destina-se à análise dos dados, desvelam-se os usos dos resultados do Enade pela gestão acadêmica da FE-UnB, no período de 2011 a 2017, considerando os sentidos das práticas institucionais voltadas para a indução da qualidade. Foram apresentadas as categorias de regulação, gestão acadêmica e projeto pedagógico do curso. As considerações finais sintetizam as descobertas da pesquisa, momento no qual se concluiu a inexistência do uso dos resultados do Enade pela gestão acadêmica da FE/UnB. A gestão acadêmica da FE-UnB cumpre o estabelecido em lei, calendários, inscrição, dentre outros mecanismos voltados para a regulação do curso. O Enade apresenta a característica de ranqueamento agregada às concepções regulatória e controladora, as quais contribuíram para que os sujeitos envolvidos refutassem sua utilização diante de suas posturas, aqui desveladas, as quais estão associadas à perspectiva formativa de avaliação.

Palavras-chave: Educação Superior. Avaliação. Regulação. Curso de Pedagogia. Enade.

ABSTRACT

The dissertation presents the National Student Performance Exam (Enade), one of the components of the higher education evaluation policy in Brazil, the National Higher Education Evaluation System - Sinaes, which was approved by Law No. 10,861, of 14 April 2004. This exam assesses the graduates of undergraduate courses performance. Along with the responses of the Student Questionnaire, they constitute the Enade Concept, which are inputs for the calculation of the “higher education quality indicators”. These indicators serve as a State regulation policy for higher education institutions (HEIs), however the quality of higher education mentioned may be involved in numerous perspectives, since the term quality is polysemic. Its general objective was to analyze how the results of the Enade Concept were used in the academic management of the Pedagogy course at FE-UnB, considering the meanings of institutional practices attributed to the induction of quality. As a result, we did a case study, and used Minayo's (2001) qualitative approach and as instruments we adopted semi-structured interviews aimed at four teachers belonging to FE-UnB, who in their professional trajectory, belonged to the management of FE. We also did a questionnaire for graduates, and documentary analysis of the FE Council minutes for data production. The research is structured in three chapters, in addition to the introduction and final considerations. In the first chapter, the historicity of the State policy for the evaluation of higher education is analyzed - its influence and its impact on HEIs, focusing on two trends: (i) qualitative formative approach and (ii) market regulatory approach, from the decade of 1980, until the present Sinaes. In the second, we contextualize the polysemy of the Pedagogy course in view of the State's political and social interventions in the formation of the Pedagogue and its transformations. We also bring, briefly, the list of Enade in the Pedagogy course in Brazil and at FE-UnB in the period from 2011 to 2017. The third chapter is intended for data analysis, the uses of Enade results are revealed by the academic management of FE-UnB, in the period from 2011 to 2017, considering the meanings of institutional practices aimed at inducing quality. The categories of regulation, academic management and pedagogical projects of the course were presented. Final considerations summarize the research findings, and conclude that there is no use of Enade results by the academic management of FE-UnB. The academic management of FE-UnB complies with the law, calendars, enrollment and other mechanisms aimed at regulating of the course. Enade presents the ranking characteristics added to the regulatory and controlling conceptions and this contributed to the subjects involved to refute their use in view of their postures, unveiled, which are associated with the formative perspective of evaluation.

Keywords: Higher Education. Evaluation. Regulation. Pedagogy course. Enade.

RESUMEN

La disertación presenta el Examen Nacional de Desempeño Estudiantil (Enade), uno de los componentes de la política de evaluación de la educación superior en Brasil, el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior - Sinaes, que fue aprobado por la Ley N ° 10.861, de 14 Abril de 2004. Este examen evalúa el desempeño de los egresados de carreras de grado. Sus resultados, combinados con las respuestas del Cuestionario del Estudiante, forman el Concepto Enade, que son insumos para el cálculo de los “indicadores de calidad de la educación superior”. Estos indicadores sirven como política de regulación del Estado para las instituciones de educación superior (IES), sin embargo, la calidad de la educación superior mencionada puede estar involucrada en numerosas perspectivas, ya que el término calidad es polisémico. Su objetivo general fue analizar cómo se utilizaron los resultados del Concepto Enade en la gestión académica del curso de Pedagogía de la FE-UnB, considerando los significados de las prácticas institucionales atribuidas a la inducción de la calidad. Como resultado, como tipo de investigación realizamos un estudio de caso, utilizamos el enfoque cualitativo de Minayo (2001) y como instrumentos adoptamos entrevistas semiestructuradas dirigidas a cuatro profesores pertenecientes a la FE-UnB, quienes, en su trayectoria profesional, pertenecían a la dirección FE. También adoptamos un cuestionario para egresados y análisis documental de las actas del Consejo de FE para producción de datos. La investigación se estructura en tres capítulos, además de la introducción y consideraciones finales. En el primer capítulo se analiza la historicidad de la política de Estado para la evaluación de la educación superior, su influencia y su impacto en las IES, enfocándose en dos tendencias: (i) enfoque formativo cualitativo y (ii) enfoque regulatorio de mercado, desde la década del 1980, hasta el presente Sinaes. En el segundo, contextualizamos la polisemia del curso de Pedagogía ante las intervenciones políticas y sociales del Estado en la formación del Pedagogo y sus transformaciones. También traemos, brevemente, la lista de Enade en el curso de Pedagogía en Brasil y en FE-UnB en el período de 2011 a 2017. El tercer capítulo está destinado al análisis de datos, los usos de los resultados de Enade son revelados por la gestión académica de FE-UnB, en el período de 2011 a 2017, considerando los significados de las prácticas institucionales orientadas a inducir la calidad. Se presentaron las categorías de regulación, gestión académica y proyecto pedagógico del curso. Las consideraciones finales resumen los hallazgos de la investigación y concluyen que no hay uso de los resultados de Enade por parte de la dirección académica de FE-UnB. La gestión académica de FE-UnB cumple con la ley, calendarios, matrículas y demás mecanismos destinados a regular el curso. Enade presenta las características del ranking sumadas a las concepciones reguladoras y controladoras y esto contribuyó a que los sujetos involucrados refutaran su uso en vista de sus posturas, develadas, asociadas a la perspectiva formativa de evaluación.

Palabra clave: Educación Superior. Evaluación. Regulación. Curso de Pedagogía. Enade.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Mecanismos adotados para implantação de uma política pública	47
Figura 2 –	Sentidos da política avaliativa para as IES: controle ou formação	62
Figura 3 –	Fases da Política Avaliativa para IES	77

LISTA DE QUADROS

Quadro – 1	Teses e dissertações que apresentam o termo “Enade” no título (Brasil, 2007 a 2019)	31
Quadro – 2	Teses e dissertações com as expressões “curso de Pedagogia/Enade” e “uso dos resultados do Enade (Brasil, 2010 a 2019)	36
Quadro – 3	Focos de análises sobre o Enade a partir de dissertações e teses produzidas no Brasil (2009-2017)	39
Quadro – 4	Esquema das propostas de avaliação da educação superior brasileira nas décadas de 1980 e 1990	58
Quadro – 5	Sentidos originais e alterados de alguns elementos dos Sinaes	64
Quadro – 6	Lacunas do Enade evidenciadas pela literatura da área	76
Quadro – 7	Períodos, marcos e fases do curso de Pedagogia no Brasil (1932-2001)	80
Quadro – 8	Principais marcos legais do curso de Pedagogia no Brasil (1939-2015)	81
Quadro – 9	Fatos do histórico do curso de Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília	103
Quadro – 10	Grupo de entrevistados	126
Quadro – 11	Discussão do Enade e sua relação com as ações acadêmicas	127
Quadro – 12	Diretrizes curriculares no projeto pedagógico e o Enade	138

LISTA DE TABELAS

Tabela – 1	Número de cursos de Pedagogia e matrículas no Brasil em 2006, segundo a categoria administrativa das IES	95
Tabela – 2	Cursos de graduação em licenciatura com o maior número de matrículas no Brasil em 2017	96
Tabela – 3	Campi da UnB e suas respectivas áreas físicas	98
Tabela – 4	Expansão das atividades de ensino da UnB (2007 a 2017)	99
Tabela – 5	Cursos de Licenciaturas da Universidade de Brasília e suas respectivas vagas anuais do período de 2020.....	101
Tabela – 6	Evolução do ingresso de alunos (Vestibular, PAS, Enem e Outras Vias) no curso de Pedagogia da FE/UnB (2013 a 2017)	104
Tabela – 7	Evolução do número de alunos formados no curso de Pedagogia da FE-UnB (2013 a 2017)	104
Tabela – 8	Número de alunos inscritos no Enade do curso de Pedagogia no Brasil e na FE-UnB (2005, 2008, 2011, 2014 e 2017)	105
Tabela – 9	Números de IES do curso de Pedagogia que realizaram o Enade e seus respectivos Conceito Enade nos Ciclos de 2005, 2008, 2011, 2014 e 2017	106
Tabela – 10	Distribuição absoluta e percentual na linha de estudantes por categoria administrativa e modalidade de ensino, segundo grandes regiões e condição de presença – Enade/2017– Pedagogia	107
Tabela – 11	Distribuição absoluta e percentual na linha de cursos participantes por categoria administrativa e por modalidade de ensino, segundo grandes regiões – Enade/2017 – Pedagogia.....	108
Tabela – 12	Frequência de categorias apresentadas nas análises das entrevistas	113
Tabela – 13	Procedimentos adotados pela gestão da FE-UnB para o Enade	118
Tabela – 14	Evidências do enfoque dado ao Enade pela gestão acadêmica do curso de Pedagogia da FE-UnB	118
Tabela – 15	Atas do Conselho da FE nas quais constam os termos avaliação e Enade (2014-2017)	119
Tabela – 16	Distribuição das categorias encontradas sobre os termos “avaliação” e “Enade” nas Atas da FE-UnB no período de 2014 a 2017	120
Tabela – 17	Categorias presentes nas análises do PPC Pedagogia FE-UnB 2018 ..	125

GRÁFICO

Gráfico 1 – Anos de realização do Enade – curso de Pedagogia 116

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABESC	Associação Brasileiras das Escolas Católicas
Abruem	Associação Brasileira das Universidades Estaduais e Municipais
Andes	Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior
Andifes	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
Anpae	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANUP	Associação Nacional das Universidades Particulares
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAI/UnB	Comissão de Avaliação Institucional da Universidade de Brasília
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEA	Comissão Especial de Avaliação
Cedes	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEEP	Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CFE	Conselho Federal de Educação
CNCST	Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNRES	Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior
Conaes	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CPC	Conceito Preliminar de Curso
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEG	Decanato de Ensino de Graduação
EaD	Educação a Distância
Enade	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENC	Exame Nacional de Cursos
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
FACE	Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade
FE	Faculdade de Educação
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FNF	Faculdade Nacional de Filosofia
FGV	Fundação Getúlio Vargas
Forundir	Fórum de Diretores/as das Faculdades de Educação das Universidades
Geres	Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior
GDF	Governo do Distrito Federal
IDD	Indicador da Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado
IES	Instituição de Educação Superior
IGC	Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MTC	Departamento de Métodos e Técnicas

NDE	Núcleo Docente Estruturante
PAD	Departamento de Planejamento e Administração
Paiub	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
Paru	Programa de Avaliação e Reforma Universitária
PAS	Programa de Avaliação Seriada
Paideia	Programa de Avaliação Integrada do Desenvolvimento Educacional e Inovação
PNE	Plano Nacional de Educação
Poge	Políticas Públicas e Gestão da Educação
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PUC Campinas	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
PUC-GO	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PPGA	Programa de Pós-graduação em Administração
PPGCont/UnB	Programa de Pós-graduação em Ciências Contábeis da Universidade de Brasília
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGP/UnB	Programa de Pós-graduação em Gestão Pública da Universidade de Brasília
PPGPS	Programa de Pós-Graduação em Política Social
RIUnB	Repositório Institucional da Universidade de Brasília
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SER	Departamento de Serviço Social
Seres	Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior
SESu	Secretaria de Educação Superior
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
Sinapes	Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior
TEF	Departamento de Teoria e Fundamentos
UCB	Universidade Católica de Brasília
UCS	Universidade de Caxias do Sul
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UnB	Universidade de Brasília
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
Unifenas	Universidade José do Rosário Vellano
Unisantos	Universidade Católica de Santos
Unisinos	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Unoeste	Universidade do Oeste Paulista
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	18
CAPÍTULO 1 - DILEMAS E CONTROVÉRSIAS DA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA	41
1.1 Dilema da avaliação da educação superior: emancipação ou controle?	41
1.2 Elementos históricos das políticas de avaliação da educação superior: do Paru ao “Provão”	48
1.2.1 Programa de Avaliação da Reforma Universitária (Paru)	48
1.2.2 Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior (CNRES).....	50
1.2.3 Relatório do Grupo Executivo para Reformulação da Educação Superior (Geres)	53
1.2.4 Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub).....	55
1.2.5 Exame Nacional dos Cursos (ENC), o “Provão”	59
1.3 Sinaes: o dito e o feito	62
1.3.1 A avaliação institucional	65
1.3.2 Avaliação de cursos	68
1.3.3 Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade)	70
CAPÍTULO 2 - O CURSO DE PEDAGOGIA NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	78
2.1 A trajetória do curso de Pedagogia no Brasil	78
2.1.1 Primeiro marco legal – Decreto-Lei nº 1.190 de 4 de abril de 1939	81
2.1.2 Segundo marco legal – Parecer no 251/62 – Conselho Federal de Educação.....	83
2.1.3 Terceiro marco legal – Parecer no 252/69 e Resolução nº 2/69 Conselho Federal de Educação	85
2.1.4 Quarto marco legal – Resolução CNE no 01/06 e o Conselho Nacional de Educação.....	87
2.2 O pedagogo e sua identidade refutada.....	90
2.2.1 Identidade questionada	91
2.2.2 Identidade idealizada	92
2.2.3 Identidade em discussão e expansão do número de matrículas no curso de Pedagogia	93
2.3 O curso de Pedagogia e a Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.....	96
2.3.1 A Universidade de Brasília.....	97
2.3.2 O curso de Pedagogia na FE da UnB	99
2.3.3 Enade e o curso de Pedagogia	105

CAPÍTULO 3 - USO DOS RESULTADOS DO ENADE NO CURSO DE PEDAGOGIA DA FE-UnB: SILENCIAR OU REFUTAR?	110
3.1 Perspectivas de análise e interpretação de dados.....	110
3.2 Absenteísmo do Enade nas ações acadêmicas do curso de Pedagogia da FE-UnB .	115
3.2.1 Inconsistências do Enade na perspectiva do egresso.....	115
3.2.2 Carência de dados sobre o Enade nas atas da FE-UnB	119
3.2.3 Insuficiência de dados sobre o Enade no PPC do curso de Pedagogia dos anos de 2002 e de 2018.....	124
3.3 Negação do Enade como exame formativo na perspectiva da gestão acadêmica	126
3.3.1 Aproximação do Enade enquanto atos regulatórios	126
3.3.2 Distanciamento do Enade das ações da gestão acadêmica do curso investigado	131
3.3.3 Imprecisões no uso dos resultados do Enade na discussão Projeto Pedagógico da FE-UnB.....	135
3.3.4 Ambiguidade do Enade diante de sua finalidade	139
CONSIDERAÇÕES FINAIS	143
REFERÊNCIAS	151
APÊNDICE A	162
APÊNDICE B.....	163
APÊNDICE C.....	164

INTRODUÇÃO

A presente dissertação situa-se no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB), na linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação (Poge), dentro do eixo de interesse Avaliação Institucional e suas implicações na gestão da Educação Superior.

Este estudo aborda o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), como um dos componentes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), política formulada pelo Estado brasileiro e em vigência desde 2004, a partir de sua institucionalização por meio da aprovação da Lei nº10.861, de 14 de abril de 2004 (BRASIL, 2004). Tendo essa política educacional como escopo, focalizou-se o uso dos resultados do Enade no curso de Pedagogia da FE-UnB, como Unidade Acadêmica dessa instituição.

A pesquisa¹ teve como objetivo geral analisar como os resultados do Conceito Enade² foram utilizados na gestão acadêmica do curso de Pedagogia da FE-UnB, considerando-se os sentidos atribuídos à indução da qualidade pelas práticas institucionais. A partir dessa finalidade mais ampla, a ênfase deste estudo recaiu sobre o Conceito Enade obtido pelo curso investigado nos ciclos de 2011, 2014 e 2017.

A análise das políticas de avaliação da educação superior realizada nesta pesquisa levou em conta sua evolução histórica no contexto brasileiro, buscando entender quais elementos de tais políticas poderiam transparecer no Sinaes, considerando a visão de avaliação formativa preconizada por esse sistema. Buscou-se, assim, apreender a lógica formativa apontada no primeiro parágrafo da referida lei, que defende operacionalizar a avaliação dos seus componentes, visando à melhoria da qualidade da educação superior (BRASIL, 2004). Todavia, cabe ressaltar que a investigação dos mecanismos que possam contribuir para se garantir tal melhoria, por meio de qualquer política pública, exige um olhar crítico, visto que o termo qualidade é polissêmico.

Refletindo sobre a história da educação superior brasileira, identificamos que, a partir dos anos 1980, foram formuladas e apresentadas pelo Estado as primeiras políticas de avaliação desse nível educacional. Os documentos oficiais de avaliação da educação superior

¹ A pesquisa apresentada nesta dissertação foi aprovada pelo Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética da Universidade de Brasília (UnB) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais – número 3.855.005, datado de 23 de fevereiro de 2020.

² O Conceito Enade é um indicador de qualidade que avalia os cursos por meio do desempenho dos estudantes no exame. Os cursos estão organizados por ciclos e, a cada três anos, são avaliados. O conceito Enade correspondente a cada curso e é integrado aos objetivos do Sinaes (BRASIL, 2004).

surtem e legitimam-se a partir da efetivação das seguintes políticas: (i) Programa de Avaliação da Reforma Universitária (1983); (ii) Relatório da Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior – Uma Nova Política para a Educação Superior Brasileira (1985); (iii) Relatório do Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (1986); (iv) Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (1993); (v) O Exame Nacional de Cursos (ENC), criado pela Lei nº 9.131/1995 e que ficou mais conhecido como “Provão”; (vi) Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 (BRASIL, 2004) – sendo que as cinco primeiras políticas mencionadas são analisadas no item 1.3 do capítulo 1, e a última, o Sinaes, no item 1.4.

A investigação dessas políticas mostra que diversos mecanismos foram adotados por elas para avaliar as Instituições de Educação Superior (IES) brasileiras focalizando como objeto de avaliação, em um primeiro estágio, apenas a instituição. Com o passar do tempo, novas visões incrementam as políticas de maneira a ampliar e redirecionar os objetivos do processo avaliativo. Dessa forma, também cursos, docentes e discentes passaram a ser avaliados, fato que contribuiu para que a temática, progressivamente, passasse a ganhar visibilidade no meio acadêmico nacional.

A atual política de avaliação da educação superior brasileira, o Sinaes, é formada de três componentes: avaliação institucional, interna e externa, avaliação de curso e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), foco do presente estudo. A integração desses componentes permite afirmar que o referido sistema engloba, do ponto da avaliação, todos os elementos que constituem cada IES. Partindo dessa premissa, podemos supor que o Sinaes está em consonância com a avaliação do sistema, que tem como característica básica envolver todos os sujeitos e atividades que formam a IES.

A avaliação do sistema é aquela voltada para o sistema de educação como um todo, portanto envolvendo todas as instituições integrantes. Baseia-se na avaliação de cada instituição, tomando-a em conta e complementando-a. Tem como objeto o sistema, isto é, o conjunto das instituições e a gestão do sistema. Busca identificar seus acertos e sucessos, suas mazelas e dificuldades. Os resultados desta avaliação levam a decisões acerca de cada instituição e do conjunto integrante do sistema. É conduzida desde fora de cada instituição, mas desde dentro do sistema, com participação interna e externa a ele; portanto, tem também características de auto-avaliação [sic] e avaliação externa; deve ser global e sistemática; isto é, abranger todo o sistema de educação e desenvolver-se de forma continuada, com periodicidade definida (BELLONI, 1999, p. 43).

No contexto da educação superior, para além de quem, como e quando avaliar, as políticas de avaliação das IES tendem também a legitimar diferentes visões avaliativas: (i)

perspectiva de uma qualidade, da IES, do curso e da formação de sujeitos crítico; (ii) qualidade de requisitos destinados à regulação pelo Estado; (iii) foco no mercado, no ranqueamento ou comércio ou; (iv) implicações das três tendências antes citadas. Em decorrência do conjunto dessas implicações, autores como Belloni, (1999), Dias Sobrinho (2003b), Barreyro e Rothen (2008), Fernandes e Griboski (2016), Fernandes, Seiffert e Sousa (2016) e Souza (2018) abordam as políticas de avaliação da educação superior sob duas dessas vertentes. A primeira delas é orientada pela lógica meritocrática, de mercado, de regulação, do controle, da finalidade do ranqueamento, buscando selecionar os melhores, enquanto a segunda é norteada por uma lógica formativa, qualitativa, direcionada para a transformação social e institucional.

Considerando essas duas concepções avaliativas, a pesquisa, cujos resultados são ora apresentados, reconheceu a necessidade de imprimir a perspectiva crítico-dialética sobre o objeto de estudo. Tal opção foi privilegiada tendo em vista que, embora o Enade tenha sido criado como um exame de amostragem dos concluintes e ingressantes dos cursos de graduação, no contexto das contradições que envolvem a avaliação da educação superior, ele veio se transformando e sendo tema de grandes controvérsias na literatura especializada e nas práticas institucionais. Em sua origem e em uma perspectiva integradora, segundo Verhine, Dantas e Soares (2006), o exame em questão

[...] passaria a fornecer não só um indicador com esse fim, mas principalmente seria uma ferramenta de avaliação, através do diagnóstico de competências e habilidades adquiridas ao longo de um ciclo de 3 anos de escolarização superior, cruzado com a visão do aluno sobre sua instituição e com seu conhecimento sobre aspectos mais gerais, não relacionados a conteúdos específicos (p. 296).

Contradizendo essa concepção inicial, no ano de 2008, o governo criou outros indicadores de qualidade – os quais serão analisados no capítulo 1 desta dissertação –, que passaram, junto com o Enade, a aumentar o tensionamento da avaliação da educação superior brasileira. Ademais, a partir de 2009, o exame deixa de ser censitário e passa a ser universal. Desde então, constatamos que o Enade tem aumentado sua visibilidade no contexto do Sinaes, uma vez que o seu conceito está sendo utilizado e incorporado a outros índices, em que pesem seus outros componentes avaliativos. Nessa perspectiva, segundo Fernandes e Sousa (2016), desde então, tem ocorrido “um protagonismo do Enade, cujos resultados orientam a regulação, definição e manutenção de políticas públicas” (p. 6).

À medida que esse exame passou, em determinada medida, a nortear a política do Sinaes, identificamos que ele tomou rumos distintos e distantes de uma avaliação integradora,

objetivo de sua criação. Barreyro e Rothen (2011) compreendem que, com a criação de outros índices avaliativos para a educação superior, os resultados do Enade retomam vínculos de regulação das IES e direcionam o exame ao ranqueamento. Segundo os autores, “os resultados do Enade são seu componente de maior peso, mostrando que a lógica de regular o sistema pelos resultados de uma prova continua em vigor” (BARREYRO; ROTHEN, 2011, p. 61).

Assim, entre o ideal e o praticado, consideramos que o Enade se encontra, na atualidade, envolto em contradições. Essa realidade é constatada a despeito dos seus objetivos fundamentais: “melhorar a qualidade da educação superior e orientar a expansão da oferta, além de promover a responsabilidade social das IES, respeitando a identidade institucional e a autonomia de cada organização” (BRASIL, 2004, n. p.). É frente a esses objetivos e levando em conta o cenário contraditório no qual o Enade ganha concretude que vimos a necessidade de investigá-lo.

Por outro lado, buscamos situar esse exame no curso de Pedagogia, que está intrinsecamente vinculado à vivência da autora: pedagoga por opção, atuando junto à gestão de instituições de ensino, nos processos administrativos e pedagógicos que envolvem discentes, docentes e toda a comunidade escolar. Trata-se de curso que também é envolto em muitas contradições. Corroboramos a tese de que essas contradições têm origem em diferentes contextos políticos e sociais, e que o referido curso forma um profissional polivalente (CRUZ, 2012). Diante disso, consideramos a necessidade de desvelar as controvérsias existentes na utilização dos resultados do Conceito Enade relacionados a ele, situando o debate no âmbito do curso de Pedagogia da UnB-FE. Com efeito, para além de formar para docência – educação infantil, ensino fundamental, educação especial, educação de jovens e adultos –, o curso de Pedagogia prepara profissionais polivalentes, que podem atuar na coordenação e na gestão escolar, entre outras diversas áreas de trabalho.

A Pedagogia se ocupa, de fato, com a formação escolar de crianças, com processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, mas, antes disso, ela tem um significado bem mais amplo, bem mais globalizante. Ela é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa (LIBÂNEO, 2001, p. 6).

Considerando as contradições que envolvem o Enade e a marca distintiva do curso de Pedagogia, formar profissionais polivalentes que assumem o compromisso de mediar o desenvolvimento dos indivíduos, optamos por examinar múltiplos aspectos do Enade no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE-UnB).

Historicamente, a UnB é uma das primeiras IES a garantir que a política de avaliação institucional fosse desenvolvida no seu interior (BELLONI, 1999). Sendo assim, salientamos que a escolha pelo curso de Pedagogia dessa IES, com foco no Enade, ocasionou indagações sobre a política do Sinaes. Sendo assim, entender a legitimação do exame no curso de uma universidade pioneira em desenvolver mecanismos voltados à avaliação institucional é conceber o exame como uma efetiva contribuição social.

O curso de Pedagogia da FE-UnB participou do Enade nos anos de 2005, 2008, 2011, 2014 e 2017, obtendo, respectivamente, os conceitos 1, 4, 2, 4, e 4, numa escala que vai de 1 a 5 (BRASIL, 2019). Somando-se a esses dados, consideramos relevante destacar que, no ano de 2018, o corpo docente da FE-UnB tinha na sua composição 92% de doutores, característica importante a ser levada em conta quando se avalia o Conceito Enade no curso de Pedagogia (FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2018).

Partimos do pressuposto de que o Enade vem sendo utilizado como um indicador social nas ações da gestão acadêmica dos cursos de graduação. Contudo, não abdicamos de considerar as várias contradições desse exame que, engendradas no seu caráter regulatório, vêm se revelando como elementos de grande influência para avaliações ranqueadoras e de mercado, as quais não se alinham à concepção da avaliação formativa defendida pelo Sinaes.

Nas últimas décadas, o Estado vem garantindo a qualidade e a regulação da IES através da avaliação de sistema. Na análise dessa questão, Bertolin e Marcon (2015) consideram que “a educação superior de qualidade não pode estar dissociada da avaliação e da regulação, considerando, ainda, como fundamentais, os seguintes fatores: a cultura da avaliação, da emancipação, da autonomia da responsabilidade e da prestação de contas” (p. 440).

Corroborando a tese defendida por Griboski (2012) acerca da importância de se conhecer e utilizar os resultados do Enade para a melhoria da qualidade da educação superior, assim, procuramos investigar como foram utilizados os resultados do Enade na gestão acadêmica do curso de Pedagogia da UnB. Para tanto, buscamos desvelar as seguintes questões: (i) quais mecanismos foram adotados na gestão acadêmica do curso de Pedagogia da FE-UnB para inserir os resultados do Enade nas ações pedagógicas visando à melhoria da qualidade?; (ii) como a gestão acadêmica do curso de Pedagogia da FE-UnB se organizou para que os discentes obtivessem melhores resultados no Enade?; (iii) que ações específicas relacionadas ao Enade essa gestão desenvolveu, considerando o conceito obtido pelo referido curso?

Com a finalidade de responder essas questões, que despertaram nosso interesse pelo objeto de estudo, objetivou-se, de forma geral, compreender como os resultados do Conceito

Enade foram usados na gestão acadêmica do curso de Pedagogia da FE-UnB, considerando os sentidos das práticas institucionais atribuídos à indução da qualidade, no período entre 2011 e 2017.

De maneira articulada a esse objetivo mais amplo, os objetivos específicos da pesquisa foram:

- a) investigar como os resultados do conceito Enade foram apropriados no contexto das ações acadêmicas desenvolvidas institucionalmente no curso de Pedagogia da FE/UnB, nos ciclos 2011, 2014 e 2017;
- b) compreender a relação entre os resultados do Enade e as políticas acadêmicas empreendidas pela FE-UnB na perspectiva da qualidade do curso de Pedagogia no período entre 2011 e 2017;
- c) discutir as percepções de gestores e estudantes do curso de Pedagogia da FE-UnB sobre o conceito obtido por esse curso no Enade nos referidos ciclos avaliativos;
- d) analisar como foram institucionalizadas ações acadêmicas em função dos resultados obtidos pelo curso de Pedagogia da FE-UnB nos ciclos avaliativos do Enade investigados.

Para o alcance desses objetivos, o esforço da pesquisa foi dirigido no sentido de buscar uma primeira aproximação da perspectiva crítico-dialética. De acordo com Gamboa (1998), “as pesquisas com abordagem crítico-dialética utilizam técnicas bibliográficas e históricas com estudos de textos, documentos, registros etc.” (p. 108). Nessa lógica, procuramos desvelar supostas contradições da política avaliativa em vigor, situando-as em relação ao Enade.

Esta pesquisa se caracteriza como qualitativa, visto que nos propusemos descrever e interpretar a política avaliativa do Sinaes e a utilização dos resultados do Enade na gestão acadêmica do curso de Pedagogia da FE-UnB. De acordo com Creswel (2007), “na perspectiva qualitativa, o ambiente natural é a fonte direta de dados e o pesquisador, o principal instrumento, sendo que os dados coletados são predominantemente descritivos” (p. 187). E a metodologia escolhida, para compreendermos o uso dos resultados do Conceito Enade na gestão acadêmica do referido curso, seria o estudo de caso.

No decorrer da pesquisa, nos deparamos com o fenômeno mundialmente impactante da pandemia provocada pelo novo coronavírus – a Covid-19³, o que alterou profundamente

³ Covid-19 é o nome oficial, dado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) a uma doença causada pelo novo corona vírus. Covid-19 significa COrona VIRus Disease (Doença do Corona vírus), enquanto “19” se refere a 2019, quando os primeiros casos em Wuhan, na China, foram divulgados publicamente pelo governo chinês no final de dezembro. Segundo consta no site da FioCruz essa denominação se faz importante para evitar casos de xenofobia e preconceito, além de confusões com outras doenças (FIOCRUZ, 2020).

a rotina de todas as pessoas da sociedade, levando a maioria dos governos a decretar estado de emergência e a tomar várias atitudes, entre as quais o isolamento social. Com a disseminação da pandemia, a sociedade precisou se adaptar a uma nova vida, uma nova realidade, caracterizada pelo distanciamento social e por uma série de cuidados com a higiene e a saúde. Segundo os governantes, os cientistas e os especialistas, embora complexas, as medidas adotadas foram e são fundamentais para evitar a proliferação da doença.

Nesse cenário preocupante, inúmeros foram os decretos nacionais e locais que reconheceram o estado de calamidade pública ocorrido no Brasil causado pela pandemia. No Distrito Federal, o então governador, Ibaneis Rocha, aprovou o Decreto de nº 40.539, datado de 19 de março de 2020, que, em seu artigo 1, dispôs sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus e suspendeu todas as atividades educacionais, em escolas, universidades, faculdades etc., tanto públicas quanto privadas (GDF, 2020).

Em consonância com esses dispositivos legais do país, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da UnB, em sua 602ª Reunião Ordinária, realizada dia 23 de março de 2020, no seu artigo 1, suspendeu o calendário acadêmico dos cursos de graduação e pós-graduação do primeiro semestre letivo de 2020.

Além disso, nesse momento de crise mundial de saúde, nos deparamos com novas dificuldades de se fazer pesquisa acadêmica na área de humanas, principalmente, no nosso caso, de se buscar o empírico. Diversos fatores dificultadores se impuseram à pesquisa qualitativa – o impedimento de imersão no campo da pesquisa, a inabilidade de utilização de novas metodologias para entrevistas, impossibilidade de se coletar dados presenciais, bem como alterações nas capacidades social, emocional e psicológica das pessoas.

A reorganização das estratégias de pesquisa durante esse período de pandemia constituiu um momento crucial neste estudo: as capacidades de adaptação e a flexibilidade se tornaram imperativas para que as novas situações fossem vistas como oportunidades e não como ameaças. Dessa forma, para nos adaptarmos às novas metodologias que tornariam este estudo possível, foi necessário recorrer a meios tecnológicos diferenciados, aos quais não estávamos habituados. Para desenvolvermos as habilidades necessárias para trabalhar o empírico, então, passamos a buscar conhecer tais meios.

Nesse contexto, uma das primeiras atitudes tomadas durante o primeiro semestre de 2020, foi buscar novas compreensões do mundo para redirecionar a metodologia da pesquisa. Assim, procuramos verificar evidências sobre o Enade no curso de Pedagogia da FE-UnB,

locus da pesquisa. De maneira associada a essa busca, decidimos que realizaríamos um estudo de caso, tipo de pesquisa definido por Creswell (2010) como

[...] uma estratégia de investigação em que o pesquisador explora profundamente um programa, um evento, uma atividade, um processo ou um ou mais indivíduos. Os casos são relacionados pelo tempo e pela atividade, e os pesquisadores coletam informações detalhadas usando vários procedimentos de coleta de dados durante um período de tempo prolongado (p. 38).

A pesquisa discorreu sobre o Enade como uma política avaliativa obrigatória, haja vista ser um componente de um sistema avaliativo definido por uma lei nacional. Isso significa que, independentemente do uso ou do não uso do resultado do Enade pela instituição onde estuda, os alunos são obrigados a fazê-lo. Nessa perspectiva, a caracterização feita por Yin (2001) sobre o estudo de caso contribuiu para o reconhecimento da pertinência da opção pelo seu uso para realização da pesquisa. Conforme o referido autor,

[...] o estudo de caso é a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos, mas quando não se podem manipular comportamentos relevantes. O estudo de caso conta com muitas das técnicas utilizadas pelas pesquisas históricas, mas acrescenta duas fontes de evidências que usualmente não são incluídas no repertório de um historiador: observação direta e série sistemática de entrevistas (p. 32).

Para a coleta dos dados, foram utilizados como instrumentos: (i) entrevistas semiestruturadas, através de videoconferências realizadas com quatro docentes do curso de Pedagogia que, durante suas trajetórias profissionais na Fe-UnB, participaram da gestão acadêmica do curso investigado; (ii) questionários disponibilizados em quatro comunidades do Facebook para os egressos que fizeram o exame, considerando a impossibilidade de contatos presenciais, pelas razões já apontadas; (iii) documentos que abordam o Enade no cenário nacional e outros produzidos no âmbito da FE-UnB. A análise documental contribuiu para alcançar os objetivos da pesquisa, à medida que apontou elementos fundamentais para complementar a análise das informações obtidas nas entrevistas com os professores e nos questionários aplicados nos egressos, visando à triangulação dos dados.

As entrevistas foram feitas com quatro docentes que exerceram ou exercem alguma atividade frente à gestão acadêmica do curso de Pedagogia, considerando-se o recorte temporal da pesquisa. Creswell (2007) esclarece que as entrevistas abertas objetivam coletar visões detalhadas dos participantes; no caso do nosso estudo, os entrevistados exerceram funções durante o período entre 2011 e 2017 e, para a realização das chamadas de vídeo para

as entrevistas, utilizamos a plataforma *Microsoft Teams*⁴. Conforme consta do site da *Microsoft* (2020, n.p.), este recurso digital pode ser definido como sendo “uma plataforma unificada de comunicação e colaboração que combina bate-papo, videoconferências, armazenamento de arquivos e integração de aplicativos no local de trabalho”.

Por motivo da pandemia mundial, as entrevistas – inicialmente previstas para ocorrerem presencialmente – foram realizadas por videoconferências via *Teams*. No desenvolvimento do estudo, essa tecnologia digital aplicada à área educacional foi de grande valor. Para o desenvolvimento das entrevistas, então, buscamos aprender a usar essa plataforma, o que exigiu, dentre outros procedimentos, a reformulação cuidadosa do roteiro da entrevista e a exploração metódica dos recursos tecnológicos envolvidos para conseguirmos garantir a qualidade das entrevistas e a gravação delas, por meio da própria plataforma. Dentre as novas habilidades que a pesquisadora precisou desenvolver, destacam-se: obter o acesso à plataforma através do e-mail institucional, garantir computador e internet de qualidade e testar os procedimentos requeridos para o êxito na realização das entrevistas.

Para além dessas habilidades, a metodologia para a realização das videoconferências também teve de seguir os critérios utilizados em tecnologias digitais. Significa que tivemos que seguir os protocolos da pesquisa e da internet, como acessar a plataforma, convidar os entrevistados, gravar os dados para que a coleta de dados fosse satisfatória. De forma geral, a referida plataforma nos assistiu com diferentes formas de transferir, obter e discutir dados e informações sobre as questões relacionadas ao uso dos resultados do Enade no curso de Pedagogia da FE-UnB, objeto do estudo.

Como já ressaltado, todas as entrevistas foram realizadas via videoconferência, a partir de um roteiro (APÊNDICE C). Por meio de telefone ou e-mail, a entrevistadora contactou os entrevistados para agendar datas e horários, de maneira a garantir que as entrevistas ocorressem em um ambiente tranquilo e com acesso aos meios tecnológicos, dos quais cada entrevistado deveria dispor para que pudéssemos gravar cada entrevista.

Cabe esclarecer que, atendendo aos protocolos de pesquisa, buscamos não interferir nas falas dos entrevistados, de maneira a evitar direcionamentos de suas respostas. De acordo com Oliveira (2005), os “referenciais das entrevistas, além de estarem ajustados aos objetivos e hipótese(s), devem ser adequados às especificidades de cada grupo para que se escolha o máximo de informações que permitam uma análise mais completa possível” (p. 86).

⁴ A UnB fez um acordo com a Microsoft Office 365 Educacional A1 buscando garantir que docentes e discentes tivessem acesso gratuito aos aplicativos da Microsoft, o que garantiu a qualidade das entrevistas desta pesquisa, que aconteceram via videoconferência por meio do uso do aplicativo *Microsoft Teams*. (UnB, 2020).

Quanto à análise documental, no acervo de documentos do site da FE-UnB, analisamos as atas do Conselho da Fe-UnB dos anos de 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016 e 2017 e as Resoluções desse Conselho. Também foram analisadas atas dos colegiados dos três departamentos da FE-UnB: (i) Departamento de Métodos e Técnicas (MTC); (ii) Departamento de Teoria e Fundamentos (TEF); (iii) Departamento de Planejamento e Administração (PAD), além de Atas da Câmara Setorial de Graduação.

Para identificação, descrição e análise das nuances relativas ao uso dos resultados do Enade nos documentos citados, utilizamos a proposta metodológica de Bardin (1997). Nos termos da autora, essa proposta corresponde a “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento, sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior a sua consulta e referência” (p. 45).

Para compreender o uso dos resultados do Enade no curso pesquisado foi necessário explorar a literatura sobre o exame, de forma associada à historicidade da política de avaliação da educação superior brasileira e à trajetória do curso de Pedagogia, considerando diferentes olhares sobre esses três temas de centralidade para o estudo. Para tanto, consideramos, entre outros, o seguinte pressuposto teórico formulado por Netto (2011):

[...] a teoria distingue de todas essas modalidades e especificidades: o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto – de sua estrutura dinâmica – tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador. A teoria é, para Marx, a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito da pesquisa: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa. E esta reprodução (que constitui propriamente o conhecimento teórico) será tanto mais correta e verdadeira quanto mais fiel o sujeito for ao objeto (p. 21).

Ao analisarmos historicamente os dois elementos mencionados na referida política – o Enade e o curso de Pedagogia –, à luz da literatura e de leis e documentos diversos da FE-UnB, como o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e as Atas do Conselho dessa Unidade Acadêmica, optamos por compreendê-los em uma visão dinâmica, que envolvesse contradições, mediações e conflitos. Dessa maneira, empreendemos um esforço com o propósito de aproximar esta investigação das pesquisas com abordagem crítico-dialética. Segundo Gamboa (1998):

[a]s pesquisas com abordagens crítico-dialéticas criticam fundamentalmente a visão estática da realidade implícita nas anteriores abordagens. Visão esta que esconde seu caráter conflitivo, dinâmico e histórico. A racionalidade crítica, presente nessa abordagem, busca desvendar não apenas o "conflito das interpretações", mas o conflito de interesses que determinam visões diferenciadas

de mundo. Essas pesquisas manifestam um "interesse transformador" das situações ou fenômenos estudados, resgatando sua dimensão sempre histórica e desvendando suas possibilidades de mudança (p. 117).

Para compreensão do objeto deste estudo, procuramos focar suas partes em associação à sua totalidade e aos seus aspectos político-sociais e legais. Para tanto, nosso esforço se direcionou ao tratamento do uso dos resultados do Enade no curso de Pedagogia da FE-UnB, considerando-os nas relações entre gestão acadêmica, egressos, docentes e instituição, bem como percebendo suas contradições. A abordagem metodológica da qual nossa investigação buscou uma aproximação foi a crítico-dialético, sobre a qual Sousa (2014) considera:

[...] o processo de conhecimento parte do real objetivo, histórico, dinâmico e conflitivo, percebido através de categorias abstratas, visando chegar à construção do real concreto. O conhecer científico começa pela parte, buscando o todo, porém, diferente do fenomenológico-hermenêutico, que enfatiza a categoria espaço, focaliza as categorias temporalidade e historicidade. Compreende os fenômenos em suas várias dimensões e na perspectiva de suas historicidades, desvelando as contradições e mediações no contexto da totalidade na qual eles se manifestam (p. 317).

Neste estudo, partimos do pressuposto de que, uma vez fazendo parte de uma política de avaliação que agrega concepções regulatórias, o Enade poderia não estar sendo compreendido pelos sujeitos da pesquisa em sua amplitude, por estarem envolvidos com ele. Dessa forma, analisamos o uso do Conceito Enade na gestão acadêmica da FE-UnB buscando perceber, de maneira integrada, as possíveis conjunturas políticas e sociais em que o exame está inserido.

Procuramos, então, interpretar as relações expressas pelos entrevistados de forma conjunta com as informações coletadas nos questionários aplicados nos egressos e as análises documentais. Em decorrência disso, procedemos à triangulação dos dados a partir da visão proposta por Creswell (2007), buscando perceber possíveis contradições do uso dos resultados do Enade nas ações definidas pela gestão acadêmica do curso investigado, de forma a alcançar os objetivos propostos. Ademais, foi importante desvelar a forma como esse uso é apresentado à comunidade acadêmica, conforme corrobora Duarte (2013):

[...] defendemos o uso dos resultados do Enade na gestão do curso de Pedagogia. Entretanto, ressaltamos que esses resultados poderiam ser analisados considerando diferentes aspectos, pois compreendemos que para usar corretamente os resultados com vistas a elevar a qualidade do curso é recomendável associá-lo a outras avaliações. Entendemos que os resultados do Enade também podem ser usados de forma negativa. O ranqueamento, por exemplo, pode servir em muitos casos apenas para efeitos de mercado, conseguir novos estudantes e não para desenvolver um projeto de educação voltado para a melhoria da qualidade do curso ofertado pela IES (p. 202).

Na tentativa de empregar uma perspectiva crítico-dialética à análise dos dados coletados, buscamos perceber as visões dos entrevistados sobre a suposta qualidade envolvida na concepção e realização do Enade. Nessa direção, procuramos reconhecer o viés de qualidade – que pode ser tanto um viés qualitativo/formativo quanto regulador/ranqueador – expresso na visão dos interlocutores, de maneira associada às ações da gestão acadêmica do curso pesquisado. Paralelamente a isso, a análise dos dados mostra

[...] que a avaliação pode instrumentalizar as ações de melhorias de qualidade da educação oferecida pela IES, produzindo mudanças nos currículos, na gestão, nas configurações do sistema educativo, na concepção de ensino, pesquisa e extensão, e no compromisso com a responsabilidade social (DUARTE, 2013, p. 175).

Consequentemente, os fatores citados pela autora nos remeteram à uma análise mais profunda dos usos dos resultados do Enade na gestão acadêmica do curso de Pedagogia da FE-UnB. Discutimos, assim, como tais resultados foram incorporados às ações institucionais, considerando-se as implicações políticas e sociais deles no interior dessa Unidade Acadêmica.

Estado do conhecimento sobre o Enade

Desvelar as contribuições de pesquisas científicas sobre o cenário mais amplo no qual se situa o nosso objeto de estudo, a política de avaliação da educação superior vigente no país, o Sinaes, e, em específico, o Enade, como um de seus componentes, foi desbravar um campo complexo. Procedemos à construção do estado do conhecimento sobre nosso objeto visando demarcá-lo conforme Fernandes e Morosini (2014), que definem a construção do estado do conhecimento como “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica” (p. 155). Para nossa pesquisa, isso se deu por meio da interlocução com produções científicas, sobretudo aquelas que corroboram e/ou refutam o uso dos resultados do Enade nas ações acadêmicas dos cursos de graduação, contexto no qual se situa nosso objeto de estudo.

Compartilhamos, nesta pesquisa, a categorização do estado do conhecimento, apresentada por Fernandes e Morosini (2014), quem destacam, entre outros, os seguintes elementos: (i) a contribuição ao conhecimento e a inserção na área de conhecimento no qual o campo científico é desvelado; (ii) a construção do objeto de pesquisa, seus limites e

possibilidades; (iii) a relação do campo com o espaço-tempo político governamental; (iv) o ato de escrever e as reflexões sobre sua relação com a construção da pessoa; (v) o reconhecimento da historicidade da produção no campo científico; (vi) a construção coletiva; (vii) a quebra dos pré-conceitos e das certezas; e (viii) a metodologia no olhar do estudante.

Na busca de um maior entendimento sobre a política avaliativa do Sinaes e, mais profundamente, a respeito do Enade, identificamos na tese de Hora (2019) e na dissertação de Teixeira Junior (2015) elementos bastante significativos para o estado do conhecimento do objeto. Particularmente em relação ao segundo estudo mencionado, destacamos que ele apresentou um bom inventário de dissertações e teses produzidas sobre a política do Sinaes no período entre 2007 e 2014. Para tanto, foram levantados os estudos sobre o Sinaes constantes tanto da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) como do Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). O esforço do autor resultou na constatação da produção de 101 pesquisas acadêmicas, que foram categorizadas por ele nos seguintes eixos: (i) 47 abordando a avaliação das IES; (ii) 12 tratando da avaliação do curso; (iii) 17 focalizando a avaliação do estudante (Enade), nosso objeto de estudo e; (iv) 25 tratando de outros temas correlatos.

Diante disso, tínhamos 17 pesquisas disponíveis para ajudar no entendimento sobre o objeto, visando à produção de conhecimento na presente pesquisa. Entretanto, constatamos que a pesquisa de Teixeira Junior (2015) deixava uma lacuna a ser trabalhada, haja vista que constituíram objeto da sua pesquisa as teses e dissertações defendidas entre 2004 e 2014. Tal fato nos levou a ampliar o levantamento feito por ele, na perspectiva de identificar outros trabalhos acadêmicos realizados sobre o tema no período entre 2015 até maio de 2019.

Nesse sentido, encontramos no Repositório Institucional da Universidade de Brasília (RIUnB) um total de 8 (oito) trabalhos acadêmicos tratando da temática do nosso interesse. Dentre esses, 5 (cinco) foram produzidos no Programa de Pós-Graduação em Educação da UnB, tendo sido localizadas a partir do termo “Enade” no título da pesquisa, sendo que 2 (duas) eram teses de doutorado 3 (três) dissertações de mestrado. Os outros 3 (três) foram produções do Programa Multinstitucional e Inter-Regional de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, do Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública e do Programa de Pós-Graduação em Política Social.

Dando prosseguimento à ampliação da exploração do estado do conhecimento do objeto, passamos à consulta da BDTD, fonte que revela facilidade no acesso às informações e rapidez na obtenção da resposta, através dos descritores de palavras e do refinamento das buscas, indo do básico ao avançado. Nessa base, pudemos delimitar autor, ano, tipo de

pesquisa, orientador, programa, assunto, entre outras tantas categorias, o que nos permitiu elegê-la como um indexador de qualidade para a busca de informações sobre as pesquisas acadêmicas.

Identificamos que as pesquisas encontradas na plataforma RIUnB, anteriormente mencionadas, estavam incluídas no site da BDTD, razão pela qual resolvemos desconsiderá-las. Desse modo, foram encontradas 18 (dezoito) pesquisas que agregavam ao seu título o termo Enade, sendo 3 (três) teses e 15 (quinze) dissertações.

No Quadro 1, listamos os trabalhos localizados com a finalidade de construir o estado do conhecimento sobre o objeto.

Quadro 1 - Teses e dissertações que apresentam o termo “Enade” no título (Brasil, 2007 a 2019)
(Continua)

Ano	Grau	Título	Autor(a)	Orientador(a)	IES
2007	Mestrado	Avaliação de proficiência no ensino médico e de enfermagem: Exame Nacional de Cursos (Provão) <i>versus</i> Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE)	Francisco de Assis Batista da Silva	Robert Kenyon Walker	UCB
2008	Mestrado	Enade: contribuições, avanços e limites do processo de avaliação dos estudantes de graduação	Viviane Aparecida Rodrigues	Maria do Carmo de Lacerda Peixoto	UFMG
2008	Mestrado	Enade 2006: determinantes do desempenho dos cursos de ciências contábeis	Emerson Santana de Souza	Paulo Roberto Barbosa Lustosa	UnB
2008	Doutorado	Implicações do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) nos processos avaliativos internos do curso de Educação Física do IPA	Denise Grosso Fonseca	Mari Margarete dos S. Forster	Unisinos
2009	Mestrado	Fatores institucionais associados à eficácia educacional dos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC): a opinião dos coordenadores	Aline Soares Campos	Wagner Bandeira Andriola	UFC
2009	Mestrado	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	Carla de Borja Reis	José Vieira de Sousa	UnB

Quadro 1 - Teses e dissertações que apresentam o termo “Enade” no título (Brasil, 2007 a 2019)
(Continuação)

Ano	Grau	Título	Autor(a)	Orientador(a)	IES
2010	Mestrado	O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes no curso de pedagogia da UnB: avanços, limites e desafios	Maria Luiza Nogueira Rangel	José Vieira de Sousa	UnB
2010	Mestrado	Análise da associação entre os indicadores de gestão das Universidades Federais e o desempenho discente no Enade	Glauber de Castro Barbosa	Fátima de Souza Freire	UnB
2010	Doutorado	Fatores institucionais e desempenho acadêmico no Enade: um estudo sobre os cursos de Biologia, Engenharia Civil, História e Pedagogia	Ana Maria de Albuquerque Moreira	Jacques Velloso	UnB
2011	Mestrado	As repercussões do Enade na gestão da universidade pública brasileira: o caso da UnB	Rodrigo da Silva Pereira	Marília Fonseca	UnB
2012	Mestrado	O Enade e a gestão de cursos superiores de tecnologia em instituições de educação superior no setor privado.	Denise de Fatima Alonso	Maria Angélica Rodrigues Martins	Unisantos
2012	Mestrado	Conceito cinco no Enade em cursos de pedagogia: que referências estão em jogo?	Eleni Hosokawa Wordell	José Vieira de Sousa	UnB
2012	Doutorado	Determinantes do desempenho acadêmico dos alunos dos cursos de ciências contábeis	Nalbia de Araújo Santos	Luís Eduardo Afonso	USP
2013	Mestrado	A utilização do balanced scorecard no controle dos indicadores de desempenho do sistema nacional de avaliação da educação superior	Erik Pereira Wohnrath	Neusa Maria Bastos Fernandes Santos	PUC-SP
2013	Mestrado	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes: impactos na IES e estratégias de aprimoramento institucional. Um estudo a partir da produção científica brasileira (2004-2010)	Adauto Marin Molck	Adolfo Ignacio Calderón	PUC-Campinas
2013	Doutorado	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes: uma análise do uso dos resultados no curso de pedagogia da UEMA	Ana Lúcia Cunha Duarte	José Vieira de Sousa	UnB
2014	Mestrado	O Enade (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes) sob a ótica de alunos de Administração	Marcel André Valluis	Maria Angélica Rodrigues Martins	Unisantos
2014	Mestrado	Diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em farmácia e o sistema nacional de avaliação da educação superior: análise crítico-reflexiva da prova do Enade 2010	Joice Nedel Ott	Bartira Ercília Pinheiro da Costa	UFRGS
2014	Doutorado	Implicações do Enade para a organização do trabalho pedagógico e as práticas avaliativas em um curso de pedagogia	Simone Braz Ferreira Gontijo	Benigna Maria de Freitas Villas Boas	UnB
2015	Mestrado	Fazendo o Enade: concepções e usos da avaliação por coordenadores de cursos de graduação na Universidade Federal do Ceará	Pablo Rodrigo da Silva	Alcides Fernando Gussi	UFC

Quadro 1 - Teses e dissertações que apresentam o termo “Enade” no título (Brasil, 2007 a 2019)

(Conclusão)

Ano	Grau	Título	Autor(a)	Orientador(a)	IES
2015	Mestrado	Avaliação e Proposta de Indicadores: a Contribuição do Enade na Gestão das Bibliotecas Universitárias	Lussara Ribeiro Vieira Marques	Alexandre Nascimento de Almeida	UnB
2016	Mestrado	Análise das provas do exame da OAB e do Enade dos Cursos de Direito do ano de 2012 à luz da taxonomia dos objetivos educacionais de Benjamin Bloom	Antônio Valdenísio Bezerra Junior	Raimundo Hélio Leite	UFC
2017	Mestrado	As contribuições do Enade para o curso de pedagogia da UFPE-CAA: um olhar para o percurso formativo de pedagogos/as	Jéssica Fláine dos Santos Costa	Kátia Silva Cunha	UFPE
2017	Mestrado	Avaliação psicométrica da medida do componente de formação geral da prova do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) de 2010, 2011 e 2012	André Luiz Santos de Oliveira	Dalton Francisco de Andrade,	UFSC
2017	Mestrado	Enade como instrumento sinalizador para avaliação e qualificação de cursos de graduação em turismo	Thays de Oliveira Marcelino	Marcia Maria Cappellano dos Santos	UCS
2017	Mestrado	As influências do Sinaes na gestão de duas instituições de ensino superior e seu desempenho no Enade.	Cristiane Fernandes	Maria Eliza Nogueira Oliveira,	Unoeste
2017	Mestrado	Educação superior no Brasil e serviço social: uma análise crítico interpretativa dos processos avaliativos a partir do Enade	Isabela Fernanda Barros Silva	Reginaldo Guiraldelli,	UnB
2017	Mestrado	Uma análise dos fatores determinantes do desempenho dos alunos dos cursos superiores em Administração do Distrito Federal	Emilia de Jesus Oliveira Faria	Ricardo Correa Gomes	UnB
2017	Mestrado	Análise da consolidação de mercado, do perfil estudantil e docente no Enade dos concluintes no Brasil: 2010 a 2014	Sandro Schleder	Flavio Vasconcellos Comim	UFRGS
2018	Mestrado	A utilização do Enade como métrica de qualidade dos cursos de ensino superior	Bruno Eduardo Menaldo	Priscilla de Albuquerque Tavares	FGV
2018	Mestrado	Análise do desempenho dos alunos do curso de Direito de uma Universidade particular da cidade de São Paulo nas avaliações do Enade	Juliana Assef Pierotti	Clarilza Prado de Sousa	PUC-SP
2018	Mestrado	Estudo de conteúdos avaliados nos exames do Enade 2013 e 2016 e REVALIDA 2015 e 2016 e sua correlação com a matriz de correspondência curricular do REVALIDA	Anie Beatriz de Carvalho	Rosa Malena Delbone de Faria	Unifenas
2018	Mestrado	Contribuições e limites dos indicadores de qualidade dos cursos de engenharia de produção: uma análise a partir do Enade e do CPC	Ricardo de Albuquerque Aguiar Filho	Marcelo Embiruçu	UFBA
2018	Mestrado	A percepção dos estudantes sobre a formação na universidade: uma análise por meio do questionário do estudante do Enade	Tatiane Merlo	Márcia Helena Siervi Manso	UFES
2019	Doutorado	O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes da Educação Superior (Enade) na Percepção dos Coordenadores do curso de Licenciaturas da PUC-Goiás: Repercussões e Resultados	Antônio Evaldo Oliveira	Maria Esperança Fernandes Carneiro	PUC-GO

Fonte: Elaborado pela autora com base em Teixeira Junior (2015)

No Quadro 1, expusemos a produção de teses e dissertações que apresentavam em seu título o termo “Enade”, e que foram publicadas durante o período de 2007 a 2019, no Brasil. Foram encontradas 29 (vinte e nove) dissertações de mestrado e 6 (seis) teses de doutorado, totalizando 35 (trinta e cinco) pesquisas.

Constatamos que o Enade, com exceção da região Norte, foi pesquisado por IES situadas em todas as regiões brasileiras. A região Centro-Oeste foi a que mais apresentou pesquisas sobre o assunto (14 trabalhos encontrados), seguida da região Sudeste (11 trabalhos encontrados). As regiões Nordeste e Sul contaram, cada uma, com cinco trabalhos acadêmicos sobre o tema.

Em que pesem os estímulos para a construção da ciência na região Norte do país, Nonato e Pereira (2013) relatam que sua agenda científica se refere, principalmente, à problemática da preservação ambiental. Os autores pontuam que, na referida região brasileira, as pesquisas relacionadas ao meio ambiente têm incentivo financeiro e auxiliam na produção técnico-científica. Dessa maneira,

[...] no novo contexto descentralizador, a agenda de pesquisas na região Norte se direcionou explicitamente à compatibilização do desenvolvimento econômico regional com a sustentabilidade ambiental, principalmente em relação à preservação e prospecção da biodiversidade amazônica, temática que já denotava ter significativo apoio de grandes organizações não governamentais e multilaterais. A comunidade de pesquisa da região, especialmente no campo das ciências naturais, se envolveu ativamente com projetos de pesquisa dedicados à seleção de áreas de preservação ou conservação, bem como na definição de novos modelos e metodologias de gestão das mesmas (NONATO; PEREIRA, 2012, p. 118).

Os fatos apresentados revelam a escassez de estudos acadêmicos que tratam do Enade na região Norte do país. Podemos supor que, uma vez que os recursos destinados às pesquisas dessa região são alocados, principalmente, para as investigações voltadas às ciências naturais, outros temas passam a não ter relevância diante do contexto econômico e social da região.

Todavia, ainda baseados nos dados mostrados no Quadro 1, podemos inferir que o tema Enade é extremamente relevante para a comunidade acadêmica brasileira. Sua importância é legitimada, em nível nacional, nas produções científicas sobre a política de avaliação da educação superior vigente no país desde o ano de 2004.

Cabe destacar que, das 29 (vinte e nove) dissertações produzidas sobre o tema Enade, no período já mencionado, um total de 9 (nove) delas são vinculadas à UnB e 3 (três) à Universidade Federal do Ceará (UFC). Por sua vez, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e a Universidade Católica de Santos (Unisantos) produziram, cada uma delas, 2 (duas)

dissertações sobre o assunto. Esses e outros dados mostram que, entre 2007 e 2019, a UnB foi a IES brasileira que mais pesquisou sobre o Sinaes e, particularmente, sobre o Enade, ganhando destaque no cenário brasileiro em relação às demais. Nesse período, foram produzidos doze (12) trabalhos acadêmicos, sendo três teses e nove dissertações abordando o exame.

Nesse contexto, foram identificados cinco programas de Pós-Graduação da UnB que pesquisaram sobre o tema nas seguintes faculdades: Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade (FACE), em dois de seus programas pós-graduação – o Programa de Pós-graduação em Administração (PPGA) e o Programa de Pós-graduação em Ciências Contábeis da UnB (PPGCont/UnB) –; o antigo programa Multiinstitucional e Inter-Regional realizou três pesquisas; a Faculdade de Educação, por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação (acadêmico), realizou sete pesquisas; a Faculdade UnB Planaltina, no seu Programa de Pós-graduação em Gestão Pública da UnB (PPGP/UnB), realizou uma pesquisa; e o Instituto de Ciências Humanas (IH), por meio do Programa de Pós-Graduação em Política Social (PPGPS) vinculado ao Departamento de Serviço Social (SER) também realizou uma pesquisa acadêmica no período sobre o Enade.

Conforme constatado pelos estudos de Teixeira Junior (2015), Teixeira Junior e Rios (2017), Hora (2019), entre outros, no cenário nacional, a UnB tem permanecido como líder nas pesquisas sobre a política avaliativa do Sinaes. Da mesma forma, essa universidade manteve sua liderança sobre as pesquisas acadêmicas com o tema Enade no período de 2007 a 2019. Nesse cenário, os mesmos estudos apontam o professor Dr. José Vieira de Sousa como o pesquisador que mais orientou dissertações e teses sobre tal política. Especificamente sobre o Enade, o referido pesquisador orientou a produção de sete pesquisas, enquanto a professora da Unisantos Dra. Maria Angélica Rodrigues Martins orientou duas. Os demais trabalhos que, juntos com esses, somam 29 pesquisas, como já contabilizado, foram orientados por professores variados.

O estado do conhecimento produzido para nosso estudo mostrou que as pesquisas levantadas sobre a temática Enade vinculam-se a diferentes categorias de análise, que focalizam o Enade sob ângulos distintos. Como exemplos dessas categorias podemos citar: concepções e percepções de coordenadores de cursos e de estudantes sobre o exame, formação da prova e fatores que influenciam o conceito obtido por cursos diversos – Administração, Ciências Contábeis, Direito, Educação Física, Engenharia, Farmácia, Física, Pedagogia, Serviço Social e Turismo. Encontramos, também, a categoria comparativa do setor público e do setor privado com ênfase nos aspectos de eficiência e eficácia.

Diante das especificidades das categorias mencionadas, de modo especial, buscamos as pesquisas acadêmicas que mais se aproximavam da temática da pesquisa. Existiu, assim, a necessidade de eleger duas novas categorias para compreender o tema, considerando o estado do conhecimento que construímos: (i) o curso de Pedagogia e (ii) o uso dos resultados do Enade pelas IES na gestão acadêmica dos seus cursos. Dessa maneira, fizemos nova investigação a partir dos dados explicitados no Quadro 1 sobre o exame, com a finalidade de identificar tais categorias nas teses e dissertações disponíveis nas fontes anteriormente mencionadas. Essa nova busca resultou na identificação de 7 (sete) pesquisas que abordavam as duas categorias de análise propostas. Cabe esclarecer que o estudo de Duarte (2010) está vinculado às duas categorias, como mostrado no Quadro 2.

Quadro 2 - Teses e dissertações com as expressões “curso de Pedagogia/Enade” e “uso dos resultados do Enade (Brasil, 2010 a 2019)

Expressões	Ano	Grau	Título	Autor(a)
Curso de Pedagogia/ Enade	2010	Mestrado	O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes no curso de pedagogia da UnB: avanços, limites e desafios	Maria Luiza Nogueira Rangel
	2012	Mestrado	Conceito cinco no Enade em cursos de pedagogia: que referências estão em jogo?	Eleni Hosokawa Wordel
	2013	Doutorado	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes: uma análise do uso dos resultados no curso de pedagogia da UEMA	Ana Lúcia Cunha Duarte
	2014	Doutorado	Implicações do Enade para a organização do trabalho pedagógico e as práticas avaliativas em um curso de Pedagogia	Simone Braz Ferreira Gontijo
	2017	Mestrado	As contribuições do Enade para o curso de Pedagogia da UFPE-CAA: um olhar para o percurso formativo de pedagogos/as	Jéssica Flaíne dos Santos Costa
Uso dos resultados do Enade	2009	Mestrado	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	Carla Borja Reis
	2013	Doutorado	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes: uma análise do uso dos resultados no curso de pedagogia da UEMA	Ana Lúcia Cunha Duarte
	2015	Mestrado	Fazendo o Enade: concepções e usos da avaliação por coordenadores de cursos de graduação na Universidade Federal do Ceará	Pablo Rodrigo da Silva

Fonte: Elaborado pela autora com base em Teixeira Júnior (2015)

O conjunto de trabalhos registrado no Quadro 2 passou a constituir, de fato, o *corpus* de análise desta pesquisa, de maneira associada ao estado do conhecimento levantado sobre o objeto.

O corpus de análise pode ser constituído a partir de: livros – produção amadurecida; teses e dissertações – produção reconhecida junto aos órgãos de avaliação da produção nacional. Banco de todas as teses e dissertações produzidas no país com

reconhecimento do governo – CAPES. As monografias constituidoras deste banco são advindas de programas legitimados pela comunidade científica da área. O corpus de análise pode ser constituído também por textos advindos de eventos da área, que congregam o novo, o emergente, e, na maioria das vezes, o pensamento da comunidade acadêmica (FERNANDES; MOROSINI, 2014, p. 156).

Ao compor o *corpus* de análise do presente estudo, a pesquisa de Reis (2009) aponta que, apesar dos procedimentos técnicos e metodológicos do Enade demonstrarem contribuir para a avaliação institucional, as IES tendem a vivenciar uma indefinição do papel político do exame. Para a autora, essa indefinição se tornou mais latente com a criação dos indicadores, no ano de 2008, os quais passaram a apresentar novas perspectivas de análise para compreensão do Enade, a partir das relações que passaram a estabelecer com o conceito emitido pelo exame.

Por sua vez, Rangel (2010) esclarece que no Sinaes fazem-se presentes as lógicas de avaliação regulatória e emancipatória, estando o Enade no centro das questões sobre a avaliação das IES. Todavia, a discussão dos resultados desse exame, à época de realização de sua pesquisa, ainda estava prematura no curso de Pedagogia da UnB. Segundo a autora, “é necessário o envolvimento dos estudantes, professores e demais gestores do curso de Pedagogia no processo de autoavaliação da UnB. E que o Enade passe ser objeto de debate, de estudo e de reflexão no cotidiano das salas de aula” (RANGEL, 2010, p. 30). Apesar dessa universidade ter sido pioneira na implementação da avaliação institucional, em nível nacional, os resultados do Enade não vinham contribuindo para o aprimoramento da qualidade do seu curso de Pedagogia. Ao concluir seu estudo, Rangel (2010) questiona se o Enade é imprescindível, em um processo de avaliação de uma universidade pública como a UnB.

A pesquisa de Wordel (2012) elegeu duas IES privadas, com conceito cinco no Enade do ano de 2008, a fim de identificar a percepção dos gestores acadêmicos acerca do Enade sobre as razões que contribuíram para o alto desempenho dos alunos no exame. O estudo revelou que o Enade foi instituído pelas IES privadas pesquisadas como estratégia para preparar os alunos para realizá-lo. Dentre essas ações, a autora destaca: (i) adaptação da matriz curricular ao exame; (ii) capacitação dos professores para a elaboração de provas semelhantes ao Enade; (iii) oferta de aulas preparatórias para esse exame; (iv) aplicação de um simulado do Enade. Entretanto, aponta, também, que as IES investigadas oportunizaram reflexões sobre o desenvolvimento das habilidades e competências dos discentes, bem como usaram estratégias de acolhimento e de auxílio acadêmico, a fim de sanar determinadas fragilidades reveladas por eles.

Duarte (2013) enfatiza que o Enade tem centralidade no Sinaes, uma vez que seus resultados são divulgados pelos meios de comunicação e passam a tomar forma de ranqueamento nos cursos em que os estudantes revelaram melhor desempenho. A comunidade acadêmica reconhece a importância da avaliação da educação superior, contudo demonstra pouco conhecimento sobre como utilizar seus resultados nas ações que visem à melhoria de qualidade no curso de Pedagogia das IES, no caso de Duarte (2013), a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Segundo a autora, a comunidade acadêmica não percebe que os resultados do Enade tenham repercutido em melhorias do referido curso nos dois *campi* da universidade pesquisada – Caxias e São Luís –, enfatizando que nem mesmo os gestores tenham discutido ou utilizado os resultados do Enade em nenhum desses dois *campi* para aumento da qualidade dos cursos.

Gontijo (2014) parte, em suas análises, da seguinte metáfora proposta por Ristoff e Giolo (2006): a avaliação institucional seria o edifício, a avaliação do curso o apartamento e o Enade o morador, sendo as experiências desse último questionadas em relação ao apartamento e ao edifício. A autora concluiu que, na busca da qualidade da IES pesquisada, o peso maior da avaliação do Sinaes recaiu sobre o aluno, de forma que o exame foi considerado mais importante do que a IES e o curso, fato revelador de que a política avaliativa do Sinaes se desvirtua de sua finalidade mais ampla. O estudo de Gontijo (2014) examina o Enade e suas consequências para a formação docente e para a organização do trabalho pedagógico nas práticas avaliativas dos professores da educação superior e a formação docente. Conclui-se que, ao nortear esse segundo elemento, o Enade tende a se distanciar de seus objetivos, pois “ao ser incorporado às práticas pedagógicas sem uma discussão prévia dos aspectos relativos ao contexto da avaliação no âmbito da escola é perverso e pode comprometer o trabalho pedagógico” (GONTIJO, 2014, p. 45).

Silva (2015) relata que concepção de avaliação da IES onde o Enade foi objeto de sua pesquisa “parece ter-se limitado à noção de controle das ações da administração superior, com participação muito restrita dos vários sujeitos da instituição, conforme minha análise documental e bibliográfica” (p. 199). Em uma perspectiva histórica, o autor constatou que, anteriormente ao Sinaes, quase todas as práticas de avaliação da instituição *locus* do seu estudo tinham a finalidade de monitoramento e controle, com pouca repercussão no cotidiano de todos os segmentos da comunidade acadêmica.

A pesquisa de mestrado realizada por Costa (2017) constatou que, no contexto da IES nela focalizada, não existe divulgação ou compartilhamento dos resultados do Enade e, muito menos, considerações feitas a partir dos dados gerados pelo exame. Para sustentar suas

análises, a autora parte de duas premissas básicas: (i) o Enade situa-se na IES unicamente visando à conclusão do curso pelos estudantes, caracterizando-se, portanto, como procedimento burocrático; (ii) o Enade situa-se na instituição, também, para reconhecimento do exame, pela IES, como avaliação somativa, fazendo com que os seus resultados não despertem e nem provoquem reflexão e/ou diálogo que possa fornecer subsídios para a (re)formulação das ações de ensino. As constatações feitas por essa pesquisa foram importantes para nossas análises, uma vez que dizem respeito à realidade do curso de Pedagogia de uma IES pública, o que mantém alinhamento com a natureza do estudo que realizamos. No Quadro 3, sintetizamos os principais focos dos estudos que comentamos antes, a respeito do Enade, considerando que eles ajudam na compreensão do nosso objeto.

Quadro 3 - Focos de análises sobre o Enade a partir de dissertações e teses produzidas no Brasil (2009-2017)

Autor e ano	Focos na abordagem do Enade
Reis (2009)	“Embora os procedimentos técnicos e metodológicos do Enade já demonstrem contribuir efetivamente para a avaliação institucional, ainda estamos vivenciando um processo de definição do seu papel político e essa definição trará, por conseguinte, influências para o perfil do atual sistema de avaliação. Essa definição, que se dá em um processo constante de disputa de interesses, além de configurar a concepção de avaliação institucional, refletirá a escolha e a decisão política do poder público em relação a representação da educação superior” (p. 153).
Rangel (2010)	“Diante dos resultados considera-se que no Brasil, as diferentes experiências avaliativas do passado, bem como a concepção do sistema vigente de avaliação, dialoga necessariamente com duas lógicas: (i) regulatória; e (ii) emancipatória. Somadas estas duas lógicas percebe-se que a auto-avaliação [sic] prevista no SINAIE (Sinaes) dialoga mais com o aspecto formativo da avaliação e que a avaliação do desempenho dos estudantes tem demonstrado na prática ser um eixo determinante na regulação do sistema” (p. 174).
Wordell (2012)	“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” (p. 170).
Duarte (2013)	“Sem avaliação não é possível diagnosticar a realidade e, portanto, as ações desenvolvidas não tomam como referência os problemas reais enfrentados no dia a dia” (p. 233).
Gontijo (2014)	“Acredita-se que, paulatinamente, houve um desvirtuamento da política de avaliação da educação superior proposta pelo Sinaes, fundamentada no tripé avaliação institucional, de cursos e dos estudantes” (p. 248).
Silva (2015)	“Com isso, é possível concluir que o que faltaria seria um debate filosófico e epistemológico circunstanciado na UFC sobre a própria avaliação nessa instituição e entre os diferentes sujeitos que a vivenciam” (p. 206).
Costa (2017)	“É preciso avançar na superação de visões arcaicas e que em nada contribuem quando o assunto é avaliação. A avaliação nos ajuda a pensar melhor as ações de planejamento, ensino e aprendizagem. A educação nos ajuda a olhar para a avaliação e buscar meios para aperfeiçoá-la cada vez mais, para que com a sua participação, a educação possa cumprir eficazmente o seu papel. E assim temos um ciclo, que visto nesta direção, nunca cessa, e pode trazer muitos benefícios. Alguns chamam isso de impossível, nós chamamos de compromisso” (p. 124).

Fonte: Elaborado pela autora

De maneira geral, constatamos que as pesquisas de Rangel (2010) e Costa (2017) são as que mais se identificam com a nossa. Todavia, a partir delas e das demais que consultamos, foi necessário aprofundarmo-nos, no presente estudo, em outros eixos de análises não explorados nos referidos estudos, na perspectiva de avançar no exame do uso dos resultados do Enade no curso de Pedagogia da UnB.

A construção do estado do conhecimento possibilitou a identificação de lacunas em relação ao objeto de estudo que elegemos – o uso dos resultados do Enade na gestão acadêmica dos cursos. Com a finalidade de contribuir para minimizar tais lacunas, buscamos situar esse objeto em seu tempo e espaço: os ciclos do Enade, anteriormente indicados, e o curso de Pedagogia da UnB.

Esta dissertação está organizada em três capítulos, além da introdução e das considerações finais. Discutimos no primeiro capítulo a evolução histórica das políticas de avaliação da educação superior, da década de 1980 até a institucionalização do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), em 2004. Em relação a esse sistema avaliativo, destacamos sua finalidade mais ampla, sua proposta original, os elementos que o compõem e determinadas contradições que têm se mostrado presentes em sua implementação, com destaque para aquelas relativas ao Enade.

No segundo capítulo, descortinamos aspectos significativos do percurso histórico do curso de Pedagogia no Brasil, a partir de 1939, ano de sua criação. Nesse contexto, discutimos os dispositivos legais propostos pelo Estado para o curso, bem como problematizamos as transformações ocorridas nesse curso a partir dos seus marcos legais, em relação às dimensões do currículo da identidade e do perfil do pedagogo subjacentes às reformas promovidas. Contextualizamos, ainda, a expansão do curso de Pedagogia no Brasil, bem como a situação desse curso no âmbito da FE-UnB.

No terceiro capítulo, apresentamos e analisamos os resultados do estudo de caso realizado no curso de Pedagogia da FE-UnB, focalizando os usos dos resultados do Enade na gestão acadêmica desse curso, tendo como referência os ciclos avaliativos de 2011, 2014 e 2017. Essa análise busca desvelar o objeto de estudo a partir da literatura da área e dos dados e informações coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, questionários e das atas dos Conselho da Faculdade de Educação e outros documentos produzidos no âmbito dessa Unidade Acadêmica da UnB.

CAPÍTULO 1⁵- DILEMAS E CONTROVÉRSIAS DA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

A discussão feita neste primeiro capítulo tem como finalidade mais ampla desvelar dilemas e controvérsias presentes na política de avaliação da educação superior brasileira em diferentes momentos históricos de sua implementação. Entretanto, com o propósito de contextualizar essa reflexão, inicialmente, abordamos a tensão que se estabelece entre regulação e avaliação, pressupondo que ela se mostra presente na evolução dessa política. Para tanto, consideramos que essa tensão se instala tendo como ponto de partida a oposição existente entre duas funções que se opõem no processo avaliativo – controle e emancipação.

Nessa perspectiva, em um primeiro momento, analisamos o surgimento da política de avaliação da educação superior no Brasil, ainda na primeira metade da década de 1980, avançando para sua evolução nas duas décadas seguintes. Assim, são abordados (i) Programa de Avaliação da Reforma Universitária (1983); (ii) Relatório da Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior - Uma Nova Política para a Educação Superior Brasileira (1985); (iii) Relatório do Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (1986); (iv) Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (1993); (v) Exame Nacional dos Cursos (ENC) “Provão” (1995).

Em um momento posterior, o debate se centra na concepção e institucionalização do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), em 2004, destacando as contradições que vêm sendo evidenciadas em relação a esse sistema avaliativo. Para tanto, analisa-se a dinâmica estabelecida entre seus três componentes – avaliação institucional (interna e externa), avaliação de curso e avaliação do estudante, que ocorre por meio do Enade, nosso objeto de estudo.

1.1 Dilema da avaliação da educação superior: emancipação ou controle?

A política de avaliação da educação superior brasileira tem suas referências máximas na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996). Em seu artigo

⁵ Utilizaremos nesta dissertação as orientações da ABNT 6024, de 2012, a qual estabelece que as “seções primárias são as principais divisões do texto, denominadas “capítulos”; as seções primárias podem ser divididas em seções secundárias; as secundárias em terciárias, e assim por diante. São empregados algarismos arábicos na numeração” (ABNT, 2012, n.p.).

22, XXIV, a Carta Magna estabelece que compete privativamente à União legislar sobre as “diretrizes e bases da educação nacional” (BRASIL, 1988, n. p.). A partir da LDBEN, o Estado assegurou os processos de avaliação, reconhecimento, supervisão e controle das IES:

Art. 9º A União incumbir-se-á de:

VIII - assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino;

IX - Autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino (BRASIL, 1996, n. p.).

Ainda no plano legal, cabe mencionar o que estabelece a Constituição Federal, em seu artigo 214, em relação à criação do Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência para dez anos.

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a [...] (BRASIL, 2009, n. p.).

O primeiro PNE foi criado por meio da aprovação da Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001). A meta 6 desse Plano determina a criação de um sistema de avaliação para a educação superior, assim sendo, o texto legal define a necessidade de se “institucionalizar um amplo e diversificado sistema de avaliação interna e externa que englobe os setores público e privado, e promova a melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão acadêmica” (BRASIL, 2001, n. p.). No escopo dessa meta, é criado o Sinaes, em 2004.

O segundo Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) é criado 14 anos depois, por meio da Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014). As metas 12, 13 e 14 desse Plano referem-se diretamente à educação superior. Particularmente, a última meta mencionada é de grande interesse para o nosso estudo, considerando-se que diz respeito diretamente à qualificação dos docentes na educação superior, fator que está diretamente associado ao tema da avaliação. “Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores” (BRASIL, 2014, n. p.). Além disso, entre as nove estratégias relativas à

educação superior, quatro delas abordam o objeto deste estudo – 13.2, 13.6 e 13.8 – e fixam orientações sobre o Enade, e a meta 13.4 focaliza o curso de Pedagogia.

Investigar a política pública de avaliação da educação superior brasileira requer problematizar o significado do vocábulo *qualidade*, uma vez que ele é abordado sob nuances e interesses diversos. Consequentemente, é tratado a partir de vertentes bastante distintas, o que resulta no reconhecimento de que esse é um conceito dotado de grande polissemia. Diante desse entendimento, é imprescindível não perder de vista que

[...] a qualidade não só é um conceito polissêmico, como é um conceito em disputa pelos diversos atores ou grupos de atores, que, direta ou indiretamente, manifestam interesse pela educação superior, interferindo em suas políticas e nas agendas dos órgãos públicos (SOUSA; SEIFFERT; FERNANDES, 2016, p. 25).

Consideramos, então, que o conceito de qualidade, notadamente no contexto da educação superior, está carregado de expressiva polissemia. É oportuno ressaltar que essa polissemia do termo faz com que ele seja objeto de disputa em diferentes momentos históricos, políticos e sociais.

A Constituição Federal de 1988 determina em seu artigo 209 que “[o] ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: [...] II **autorização e avaliação de qualidade** pelo Poder Público” (BRASIL, 1988, n. p., grifo nosso). A partir desse dispositivo constitucional, é razoável supor que a avaliação representa um dos elementos básicos para desenvolver uma educação de qualidade. Como assevera Belloni (1996), a avaliação adequadamente formulada é parte fundamental dos contextos sociais e políticos, não é neutra. Nessa perspectiva, “deve oferecer subsídios para apontar caminhos de interação com a sociedade de forma institucionalmente organizada e conectada ao avanço científico” (BELLONI, 1996, p. 14). Também Dias Sobrinho (2003b) considera que “a avaliação é fundamentalmente política porque pertence ao interesse social e produz efeitos públicos de grande importância para as sociedades” (p. 93). O autor compreende que depende do momento político-social para se eleger o sentido a ser dado aos termos em questão. Com base nas ideias desses dois autores, entendemos que as nuances da política de avaliação da educação superior advêm de suas perspectivas temporal, política e social.

Esse pressuposto nos levou a reconhecer a necessidade de examinar a política considerando o momento político de sua formulação e sua finalidade diante dos interesses dos diferentes grupos que a dinamizam, os quais estão associados com seus avanços e retrocessos. Reconhecemos, enfim, que as políticas sofrem influências e interferências do

Estado e da sociedade, o que valida a lógica de que “a avaliação não é neutra nem desprovida de determinados interesses” (SOUSA, 2013, p. 09).

Os distintos interesses fazem com que a avaliação da educação superior se manifeste, basicamente, em duas vertentes: emancipatória e reguladora. A vertente emancipatória revela uma avaliação que conta com o envolvimento, a participação e o compartilhamento de ideias dos envolvidos, fazendo prevalecer uma perspectiva democrática. “A emancipatória é, portanto, formativa e participativa. Tornou-se referência de experiência de avaliação, configurada na articulação das universidades com o Estado, reconhecida como um instrumento de melhoria e auto regulação das instituições” (RANGEL, 2010, p. 174). A segunda vertente de avaliação volta-se para o controle, sendo vista como uma forma de o Estado regular, através de normas e regras às vezes mediadas pela comunidade acadêmica, e eleger uma política de avaliação da educação superior. Em sua essência, expressa “o controle direto do governo exercido para buscar influenciar comportamentos sociais valorizados pelo público” (VERHINE, 2015, p. 605).

Na prática, essas duas lógicas avaliativas expressam diferentes finalidades da avaliação, instrumentos e procedimentos adotados pelo Estado. Consequentemente, instaurou-se um conflito na política de avaliação da educação superior que tende a ter função ora formativa, ora regulatória. A reflexão sobre esse conflito requer a compreensão de como se manifestam nas práticas acadêmicas o discurso de qualidade. Cabe ressaltar que as tensões disso decorrentes mostram a relevância de se constituir novos entendimentos sobre o tema, haja vista que, formalmente, a política está posta.

A discussão sobre o tensionamento entre regulação e avaliação faz com que ocorram transformações nas relações institucionais, além disso, Dias Sobrinho (2003b) prevê que

i) [q]ue a regulação não tenha uma simples função burocrática e legalista, nem se esgote em si mesma, e sobretudo que a avaliação tenha sempre uma intencionalidade educativa, devendo ser concebida e praticada como uma ação social formativa e construtiva, não como mero controle, fiscalização e hierarquização[...];

ii) [que os] diversos procedimentos avaliativos devem estar articulados a um programa fundado numa concepção que seja capaz de implementar práticas integradoras [...] Essa concepção de avaliação tem a globalidade e a integração como referências a atingir e deve sempre buscar assegurar que sua função seja primordialmente pedagógica, educativa, proativa, formativa mesmo quando se utilize de práticas de controle (p. 38-39).

Com base no entendimento do autor sobre a questão, observamos que o Sinaes foi pensado a partir de uma lógica avaliativa emancipatória. Todavia, essa política de educação

vem sendo implementada em um contexto de contradições, o que nos leva a concluir que, para além de avaliação emancipatória e reguladora, devemos pensar numa integração entre ambas. Nessa perspectiva, Griboski e Fernandes (2016) esclarecem que

[...] as bases conceituais que sustentam a avaliação emancipatória ou a atividade regulatória, historicamente compreendida como dicotômicas, são percebidas como complementares e integradas. As evidências do marco regulatório, com a existência de princípios formativos, apontam para avanços no processo de avaliação institucional e formas de regulação distanciadas de aspectos, apenas, de controle estatal (p. 09).

Exposto o tensionamento existente entre controle e emancipação na política de avaliação da educação superior, é importante procurar evidenciar o contexto histórico de surgimento das primeiras manifestações dessa política no cenário brasileiro.

Na década de 1980, o país passava por significativas mudanças, principalmente no quadro político, contexto no qual ocorrem, por exemplo, o final do período dos governos militares e a promulgação da Constituição Federal de 1988. A partir disso, o Estado brasileiro muda da função de provedor para a de regulador das políticas públicas⁶, as quais criam mecanismos de participação e controle no processo de formulação dos serviços da sociedade brasileira. Começa, então, um processo de concepção e materialização de propostas neoliberais que, em termos gerais, “indicam o mercado como regulador da economia, do Estado e todos os serviços sociais por ele mantidos, tais como saúde, educação e habitação” (SOUSA, 2012, p. 152).

Na mesma época, a imprensa também desempenhou um papel significativo na discussão da política de avaliação da educação superior, pois publicava notícias denunciando o viés mercadológico que já começa a se manifestar no setor educacional privado. Dresch (2018) aponta que a imprensa assume o papel da prestação de contas, a partir dos resultados da avaliação que eram noticiados, apontando *rankings* para legitimar a concorrência mercantil no setor. Desde então, a educação superior passou a ser concebida em uma visão mercadológica, fenômeno que passa a conviver com outro: o surgimento do *Estado avaliador*, que tem como uma de suas características principais ser “forte no controle relacionado à economia” (DIAS SOBRINHO, 2003b, p. 34). Nessa perspectiva, o Estado começou a criar comissões destinadas a agregar modelos de avaliar a educação superior.

⁶ Nesse contexto, o “Estado deixou de ser o provedor de benefícios e serviços que a sociedade utiliza para superar seus problemas e passou a exercer severo controle e forte fiscalização” (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 28).

Desapropriou-se, assim, de sua função mantenedora e se agrega aos ideais neoliberais, além de criar mecanismos de avaliação, com propósito de fiscalização e controle para as IES.

Compreendemos que a avaliação é algo complexo, que exige discussões sobre o que deve ou não ser objeto de avaliação no interior das IES. A partir do diagnóstico advindo dessas discussões, é necessário desenvolver políticas emancipatórias, como anunciado em relação ao Sinaes, considerando-se sua concepção original, como esclarecem Fernandes e Griboski (2016):

[a] proposta do Sinaes (Enade) sugere a mudança da condição de um Estado controlador para um Estado avaliador, a conviver em sintonia com o Estado regulador, contexto em que as instituições são responsáveis pelos processos de melhoria da qualidade da Educação Superior, e o Estado, responsável por incentivá-las nesse sentido (p. 09).

Ao analisarem os discursos do Estado acerca da política avaliativa, Mancebo e Rocha (2002) e Dias Sobrinho (1998) apontam outros elementos que predominam nesses discursos: (i) racionalidade; (ii) transparência; (iii) prestação de contas; e (iv) exigências das agências internacionais, as quais se fazem presentes na política de avaliação da educação superior. À luz desses e de outros elementos, materializa-se o Estado avaliador por meio da política em questão, que, por sua vez, é traduzida por meio de instrumentos avaliativos diversos, como discutido mais adiante nesse mesmo capítulo. Ao expressar suas intencionalidades, essa nova configuração estatal mobiliza a sociedade para que ela faça, através da avaliação, o trabalho que outrora era incumbência do próprio Estado. Ao mesmo tempo, passa a gerenciar apenas o resultado das ações avaliativas e a controlar apenas as diretrizes que foram por ele (im)postas.

Na crítica que elaboram sobre a postura do Estado avaliador frente à política pública de avaliação, Rothen e Conti (2010) problematizam os elementos que sintetizamos na Figura 1, na sequência.

Figura 1 - Mecanismos adotados para implantação de uma política pública



Fonte: Elaborado pela autora com base em Rothen e Conti (2010)

Na análise desses elementos, os referidos autores indicam a necessidade de examinar os mecanismos que foram utilizados na criação de qualquer política. De acordo com os elementos que compõem a Figura 1, mostrada anteriormente, o Estado pode exercer seu poder diante desses mecanismos, os quais, por sua vez, explicitam os mecanismos avaliativos adotados. Para além desses mecanismos, Sousa (2012) destaca os seguintes elementos, que também estão engendrados em determinada concepção avaliativa:

- (i) em termos conceituais, a regulação pode ser entendida como um conjunto de ações e decisões colocadas em práticas para ajustar o sistema às expectativas de qualidade estabelecidas pelo Estado. Em caráter *lato*, a regulação configura-se no Brasil pelos atos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos, além daqueles relativos ao credenciamento e recredenciamento de instituições;
- (i) do ponto de vista estatal, a avaliação da educação superior no Brasil pode ser considerada um mecanismo que se justifica pela geração de informações que dão subsídios à regulação do sistema. Nessa perspectiva, avaliação não se confunde com regulação e permite, a partir dos dados gerados por ela, corrigir falhas ou aperfeiçoar processos para o alcance dos objetivos traçados para a educação superior;
- (ii) para as instituições, a avaliação pode representar o controle do Estado sobre a autonomia institucional na medida em que estas buscam ajustar-se aos parâmetros estabelecidos, independentemente de ações pensadas e desejadas no âmbito institucional. Porém, o resultado do processo avaliativo pode se reverter num momento de fortalecimento pedagógico e da prática institucional (p. 09).

Considerando a configuração do Estado avaliador, que adota mecanismos para regular e controlar as IES através dos processos de avaliação que são apresentados para a sociedade a cada novo movimento histórico-político, procederemos, a seguir, ao exame da evolução da política de educação superior brasileira em uma perspectiva histórica.

1.2 Elementos históricos das políticas de avaliação da educação superior: do Paru ao “Provão”

Ao longo dessa seção, consideraremos na discussão as várias iniciativas do Estado brasileiro para avaliar a educação superior, a partir da década de 1980, e os aspectos legais e documentais que definiram sua concepção e implementação.

1.2.1 Programa de Avaliação da Reforma Universitária (Paru)

No início dos anos 1980, presidido pelo General João Baptista Figueiredo (1918-1999), o Brasil atravessava uma intensa crise econômica, política e social. Em meio a essa tensão, a sociedade clamava por mudanças diversas, buscando no governo respostas para questões que envolviam, entre outras coisas, a prestação de contas, o trabalho e a educação.

Nesse cenário, o Estado determinava a criação de uma política de avaliação da educação superior com diretrizes explícitas. Na mesma época, diante de grandes mudanças mundiais e nacionais, a UnB iniciou discussões pioneiras visando reconhecer a importância da avaliação institucional, dando grande ênfase ao processo de autoavaliação. Tais discussões deram destaque para a melhoria da qualidade da IES, porém, a imprensa da época já começava a fomentar a divulgação do ranqueamento, enfatizando o discurso da qualidade das IES voltada para o mercado. Paralelamente, verifica-se uma mudança de comportamento do Estado, que se voltava para controle da sociedade, considerando-se que o país estava, ainda, no final do regime militar.

Nesse contexto, Rangel (2010) ressalta que a criação do Programa de Avaliação da Reforma Universitária (Paru) ocorreu em junho de 1983 com a finalidade de levantar dados e promover a crítica da realidade da educação superior nacional. Buscava-se, assim, realizar uma avaliação comparativa de todo o sistema e, para tanto, utilizava-se, como instrumentos, questionários aplicados aos estudantes, aos docentes, aos diretores e aos coordenadores das IES, além da realização de estudos de caso.

Devido, entre outros fatores, às greves promovidas pelas universidades federais, o então diretor-geral da Comissão de Aperfeiçoamento do Pessoal Superior (Capes) e membro do Conselho Federal de Educação (CFE), Edson Machado de Souza, um dos responsáveis pela concepção do Paru, recomendou um modelo de avaliação para a educação superior tal como ocorria com a pós-graduação do país (BARREYRO; ROTHEN, 2008). Para isso, foi

designado um grupo gestor⁷ formado por pesquisadores com experiência em análise e acompanhamento de projetos para construir uma proposta avaliativa para as IES.

O Paru configura uma avaliação que contempla as formas formativas, participativas e emancipatórias, mesmo em um país governado sob regime militar. Sobre essa postura de viés democrático, segundo Zandavalli (2009), tudo indica que “em função da transição democrática, observa-se a presença mais efetiva de pesquisadores e professores universitários na sua constituição e execução, que constituem voz dissonante em relação a vários aspectos da reformulação da Educação Superior proposta pelo MEC” (p. 402). O Grupo Gestor do Programa, segundo Barreyro e Rothen (2008), encarava “as instituições como unidade de análise e destacou o papel da avaliação” (p. 135).

De acordo com o previsto nos documentos oficiais do Paru, grupos de pesquisadores da área interessados no tema eram convidados a participar e, nas IES de tais profissionais, eram desenvolvidas pesquisas do tipo estudo de caso, em que se procurava investigar suas ações.

Cunha (1997) acrescenta que o Paru trataria de dois grandes temas: a gestão das IES e a produção e disseminação do conhecimento, o que se desenvolveria, por sua vez, em três etapas:

[...] (i) realização de um estudo-base, consistindo em pesquisa do tipo survey e análise de práticas das IES que se apresentassem como voluntárias, a partir de uma metodologia que permitisse comparações; (ii) debates nacionais sobre os documentos produzidos no âmbito das IES e no âmbito de entidades; e (iii) elaboração de subsídios ao CFE que, então se encarregaria de alterar a legislação relativa ao ensino superior, mediante pareceres e anteprojeto de decretos e de lei (p. 23).

Agregando-se a avaliação institucional e a autoavaliação ao Paru, inaugura-se na avaliação a concepção de avaliação formativa e emancipatória a esse instrumento de avaliação da educação superior. Ademais, passa a haver uma preocupação com a avaliação dos resultados da gestão das instituições, destacando nos processos de gestão a incorporação dessa dimensão na análise institucional no meio acadêmico. Conforme Barreyro e Rothen (2008), em uma lógica de política participativa, o Paru forneceria dados para tomada de decisões junto às IES, ao curso, e até mesmo junto aos indivíduos.

⁷ O grupo gestor foi composto pelo coordenador Souza, Sérgio Costa Ribeiro (coordenador técnico), Isaura Belloni Schmidt (coordenadora técnica substituta), Maria Stela Grosi Porto, Maria Umbelina Caiafa Salgado, Mariza Veloso Motta Santos, Mônica Muños Bargas e Orlando Pilatti.

Contudo, devido ao seu desenvolvimento em etapas, objetivando resultados, o Paru passa a ter características de projeto de pesquisa, sua formatação tomou outros rumos,

[t]alvez pela sua ligação com a Capes, que congrega a pós-graduação e grande parte da pesquisa do país, e pelo perfil dos integrantes do seu Grupo gestor, adquiriu a forma de um projeto de pesquisa sobre o estado da educação superior no país. Isso imprimiu a ele caráter de busca, indagação, investigação que fundamentaria ações futuras, o que o diferencia de documentos afirmativos e propositivos posteriores (BARREYRO; ROTHEN, 2008, p. 135).

Frente aos embates sobre a avaliação da educação superior, prevaleceu o controle do Estado em detrimento da política de avaliação para as instituições de educação superior. Diante disso, o Paru “foi desativado um ano depois de começado, devido a disputas internas ao próprio Ministério da Educação, em torno de quem competia fazer a avaliação da Reforma Universitária” (CUNHA, 1997, p. 23).

Diante disso, podemos supor que a proposta de avaliação da educação superior apresentada pelo Grupo Gestor para o Programa de Avaliação da Reforma Universitária não foi amparada pelo Estado, tendo em vista as contradições políticas e as concepções diferentes de avaliação existentes no grupo em questão. Entretanto, a comunidade acadêmica clamava por mudanças estruturais na educação superior brasileira, e o governo continuou percebendo a necessidade de estabelecer uma nova política para o setor, a qual será analisada na sequência.

1.2.2 Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior (CNRES)

O Decreto 91.177, de 29 de março de 1985 (BRASIL, 1985), instituiu a Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior (CNRES) visando à reformulação da educação superior e outras providências. Nesse decreto consta que as universidades enfrentavam graves problemas e que havia a necessidade de avaliá-las “para atender as exigências do desenvolvimento e também aos anseios democráticos da sociedade brasileira” (BRASIL, 1985, n. p).

Nessa época, o Brasil era governado pelo presidente José Sarney (1985-1990). Em meio aos desafios democráticos de transformação da economia e à necessidade de atender as demandas da sociedade e das entidades de docentes para a educação, foi instituída uma

comissão composta por 24 membros⁸ para propor uma política pública de avaliação para a educação superior. O decreto estabelece no seu parágrafo único: “[a] Comissão, visando à consecução dos seus objetivos, deverá promover consultas a especialistas, entidades e instituições, bem como examinar o acervo de estudos e propostas existentes” (BRASIL, 1985, n. p.).

A referida comissão foi composta por membros de toda a sociedade, traduzindo uma concepção participativa. Contudo, essa proposta de composição da comissão por um grupo heterogêneo mostrou suas fragilidades, uma vez que grupos distintos apresentavam interesses desiguais, de forma que o consenso seria quase inatingível. Diante disso, seu relator, Simon Schwartzman (1988), constatou que “os trabalhos da Comissão demonstraram que havia muito pouco consenso a respeito do que havia realmente ocorrido com o ensino superior no Brasil naqueles anos, e menos ainda quanto a possíveis soluções e encaminhamentos para os problemas” (p. 13). Para o autor, os grupos que mais se interessaram pelo processo foram: (i) Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (Andes); (ii) membros da administração universitária; (iii) ensino privado. Porém, este último tratava-se “de universidades de elite e de fins de semana, católicos conservadores e liberais, protestantes, instituições efetivamente comunitárias e empresas comerciais mal disfarçadas” (p. 13).

Particularmente, a Andes elaborou um próprio projeto de reforma do ensino superior do país no qual consta uma posição de medidas a favor da autonomia das universidades públicas e oposição às avaliações externas.

Politicamente, pressionava pela autonomia total das universidades para a eleição de seus dirigentes, com a participação de docentes, estudantes funcionários; por outro lado, se opunha a qualquer sugestão que pudesse levar à avaliação externa do desempenho administrativo e acadêmico das universidades públicas, ou à transferência efetiva de responsabilidades do plano federal para o das universidades; se opunha, também, ao reconhecimento das diferenças existentes entre as instituições de ensino superior, e a qualquer forma de subsídio público ao

⁸ Os 24 membros que compuseram as CNRES foram: Caio T.S.P. de Vasconcelos, Presidente, Conselho Federal de Educação, Amílcar Tupiassu, professor da UF 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, 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, UEMaranhão, Jair Pereira dos Santos, 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, Secretaria de Educação de MG, Paulo da Silveira Rosas, Professor da UFPe, Roberto Cardoso de Oliveira, Professor na UNICAMP, Romeu Ritter dos Reis, Presidente 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.

ensino privado. O problema da democratização do governo universitário era visto como prioritário; o da democratização do acesso não chegava a provocar muito interesse (SCHWARTZMAN, 1988, p. 14).

Schwartzman (1988) relata, ainda, que o grupo do ensino privado que integrava a Comissão buscava auxílio e apoio do Estado, com vistas aos seus objetivos mercadológicos e eram representados, na maioria das vezes, pelos seus donos. Esse grupo buscava ter apoio e/ou influência de políticos importantes para conseguir os auxílios que buscavam.

Por sua vez, ao analisarem o documento gerado pela CNRES, Barreyro e Rothen (2008) alertam que essa comissão não via a necessidade de se criar uma nova lei para a educação superior e sim uma nova política. Segundo os autores, o documento construído, então, foi formatado em cinco partes:

[...] (i) a apresentação dos princípios norteadores da proposta; (ii) as ideias gerais de reformulação; (iii) as sugestões de ações pontuais para operacionalização das ideias gerais; (iv) a declaração de voto de alguns membros da Comissão sobre aspectos pontuais de divergência com o relatório; (v) a proposta de algumas ações de emergência (p. 137).

A proposta formulada apresentava quatro documentos principais: os princípios norteadores, a proposta de reformulação do Conselho Federal de Educação, a relação entre autonomia e avaliação e a ideia da criação de um sistema de acreditação. Dessa maneira, observamos que, nesse período, já é possível visualizar a formatação de um sistema de avaliação que convergiria, tempos depois, para o Sinaes, atual política de avaliação da educação superior brasileira. A autonomia e a avaliação proposta nos princípios mencionados apontavam para a promoção da meritocracia, assim, caso a IES tivesse bom desempenho, ela receberia os recursos, caso contrário, não, de forma que os

[...] recursos seriam repassados globalmente, e as Instituições fariam a distribuição interna desses conforme as prioridades institucionais. Dentro de uma visão meritocrática, a definição dos recursos que a Instituição receberia estaria vinculada ao resultado das avaliações promovidas pelo Conselho Federal de Educação (BARREYRO; ROTHEN, 2008, p. 140).

Segundo os autores, um relatório vinculava os recursos da IES aos resultados da sua avaliação, sendo assim, a autonomia universitária dependeria do desempenho das instituições na avaliação feita CNRES. Como resultado disso, “o controle do desempenho se daria pela avaliação efetivada pelos pares, e, a partir desta, seria criado um sistema meritocrático que

nortearia o financiamento estatal da educação superior” (p. 141). Observa-se, nessa situação, os princípios norteadores da avaliação externa que compõe o Sinaes.

O relatório da CNRES recomendava os campos das IES passíveis de avaliação: avaliação de cursos, alunos, professores, abordagem didático-pedagógica do ensino, de servidores técnico-administrativos e carreiras. Além disso, dava relevância à avaliação externa ao propor três novos componentes para a avaliação: “autoavaliação, avaliação governamental, avaliação por parte da comunidade e avaliações independentes” (BARBOSA; FREIRE; CRISÓSTOMO, 2011, p. 321).

O relatório propunha, ainda, a reformulação do Conselho Federal, cuja função seria a de realizar a avaliação por meio dos pares da educação superior. Assim, apresenta-se a ideia de um órgão responsável pela avaliação, tal como ocorre no Sinaes, ao propor a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes), instituída pela Lei nº 10.861/2004, artigo 6, como “órgão colegiado de coordenação e supervisão do Sinaes” (BRASIL, 2004, n. p.). Conforme Cunha (1997), o documento foi veementemente criticado pelo meio acadêmico em geral, entre outras razões, pelo receio de que “a dotação global pudesse levar à desobrigação do governo para com o suprimento de recursos” (p. 23).

Diante do exposto, podemos presumir que o marco da CNRES na avaliação das IES estava centrado na prestação de contas, as IES mostrariam para a sociedade suas ações e legitimar-se-ia a política de transferir a responsabilidade do Estado para elas. Além disso, a avaliação proposta no relatório dava ênfase à regulação, além de apresentar um conjunto de elementos para uma possível reforma da educação superior, embora não fossem indicadas referências explícitas a quaisquer fontes.

Por fim, cabe ressaltar que o relatório do CNRES foi retirado da votação no Congresso Nacional pelo então presidente da República, José Sarney, diante das discordâncias, de ações e de decisões voltadas quase tão somente para regulação, um ano após sua criação. Ela foi interrompida e deu lugar à política que discutiremos a seguir.

1.2.3 Relatório do Grupo Executivo para Reformulação da Educação Superior (Geres)

Com a finalidade de dar continuidade ao processo de estabelecimento de uma política pública para regulamentar e avaliar as IES, o presidente José Sarney publica, em 6 de fevereiro de 1986, a Portaria MEC nº 100 e, na sequência, a Portaria Normativa MEC nº 170, de 3 de março de 1986, que cria o Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior (Geres). O grupo foi constituído por cinco pessoas que exerciam funções no âmbito do

Ministério da Educação – Antônio Octávio Cintra e Getúlio Carvalho, secretários gerais adjuntos do Ministério da Educação; Sérgio Costa Ribeiro, ex-coordenador técnico do Programa de Avaliação da Reforma Universitária (Paru); Edson Machado de Souza, diretor da Capes e ex-coordenador do Paru; e Paulo Elpídio Menezes Neto, Secretário de Educação Superior.

Barreyro e Rothen (2008) destacam que o grupo entendia que “o que definiria a universidade não seria nem a pesquisa e nem a universalidade dos campos do saber, mas, sim, a sua autonomia didática, administrativa e financeira” (p. 144). Além disso, previa que a avaliação e a autonomia deveriam ser estabelecidas pela própria comunidade acadêmica e que, para receber os recursos financeiros, as universidades teriam que ser avaliadas. Consideramos que essa proposta atrelava a autonomia financeira das IES ao controle efetivo da qualidade do seu desempenho, através da avaliação da educação. Ademais, o caráter secundário dado à pesquisa e ao campo do saber indicava uma visão de avaliação voltada para a concepção de regulação e controle.

De acordo com Barreyro e Rothen (2008), o Geres é o fundador “da visão de regulação e controle da educação superior em vez do documento da Comissão” (p. 143), o que enfatiza uma contradição: o Geres é formado por acadêmicos especialistas na área educacional, mas tem uma concepção regulatória. Segundo os autores,

[...] podem-se apontar as seguintes explicações para esse fato: a maior homogeneidade intelectual entre os membros do Grupo se comparado com a Comissão; o documento sistematizava os princípios adotados por essa visão, o fato de os anteprojetos terem sido divulgados durante uma greve e o apelo que a elaboração de uma proposta de reforma universitária via legislação tem na tradição brasileira (p. 143).

Diante das contradições existentes no posicionamento do Geres em relação à mercantilização da educação, vinculando a avaliação das IES ao seu financiamento, bem como à sua autonomia, percebe-se um viés quantitativo e não qualitativo da avaliação, o que mostra uma inclinação à concepção de avaliação de controle e regulação. Nesse contexto avaliativo, que apresenta características quantitativas e eficientistas, hierarquiza-se as IES; assim, Rangel (2010) caracteriza o Geres como um modelo de avaliação como prática de IES destinadas ao mercado. Nessa perspectiva,

[...] a avaliação de desempenho de cunho quantitativo e eficientista instrumentaliza as reformas educacionais produzindo uma hierarquização das instituições e induzindo-as se adequarem à lógica competitiva do mercado. Com efeito, nas públicas estimula o ranque e cria os supostos “centros de excelência” e nas privadas

cria um impacto de marketing mercadológico e a sua consequente colocação competitiva no mercado educacional (RANGEL, 2010, p. 94).

Devido à sua constituição por acadêmicos que representavam as IES, reconhecemos que a proposta do Geres foi quase que amplamente aceita. Também constatamos que ele defende uma visão de avaliação quantitativa e não de qualitativa que, segundo Dias Sobrinho (2003a), se inclina para o controle e para a regulação.

Considerando o que discutimos até aqui, identificamos que as propostas das duas comissões antes analisadas revelam uma importante questão em comum: a necessidade de criação de um sistema de avaliação do desempenho de universidades. Todavia, como vimos, o Geres buscava a vinculação do financiamento das IES à sua eficiência, incitando o controle da autonomia financeira através da avaliação.

1.2.4 Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub)

Na gestão de Itamar Franco (1992-1995), o governo federal instituiu a Comissão Nacional de Avaliação das Universidades Brasileiras por meio da Portaria nº 130, de 14 de julho de 1993, com a finalidade de “estabelecer diretrizes e viabilizar a implementação do processo de avaliação institucional nas universidades brasileiras” (BRASIL, 1993, n. p.). A comissão era composta por representantes das seguintes instâncias: Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC), Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), Associação Brasileira das Universidades Estaduais e Municipais (Abruem), Associação Nacional das Universidades Particulares (ANUP), Associação Brasileira das Escolas Católicas (ABESC) e Fóruns de Pró-Reitores de Graduação, Pesquisa e Pós-Graduação, Extensão, Planejamento e Administração.

Em setembro de 1993, foi constituído o Comitê Técnico Assessor, composto por especialistas do MEC cuja função foi subsidiar as decisões da referida Comissão e avaliar os projetos apresentados ao Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub) pelas IES (BRASIL, 1994).

O Paiub propunha aperfeiçoar a qualidade do ensino, da extensão, da pesquisa e das IES, que participavam voluntariamente do processo de avaliação, sendo que essa avaliação caracterizava-se como “participativa, voluntária, levando em conta as diferenças regionais e a história de cada Instituição, a avaliação se coloca como um processo contínuo, sistemático e de construção de uma cultura de avaliação” (BRASIL, 1993, n. p.). No âmbito do Paiub, foi produzido o “Documento Básico – Avaliação da Universidade Brasileira: uma proposta

nacional”, indicado como norteador da avaliação e dividido em duas partes: a primeira, com as referências teóricas sobre a avaliação da educação superior; a segunda, com as orientações para a implantação da avaliação.

Trata-se de um programa criado no interior da universidade para avaliação institucional e que passou a ser o centro do processo avaliativo. A postura política assumida pelo MEC, durante esse processo, fora trabalhar em parceria com as universidades de forma que os especialistas desse órgão tão somente coordenassem a avaliação, de maneira articulada com as IES, e promovessem, como agentes, o financiamento da avaliação institucional (BRASIL, 1994).

Consta, no Documento Básico, os principais parâmetros aos quais as IES poderiam ser submetidas: (i) processo de aperfeiçoamento do desempenho acadêmico; (ii) ferramenta para o planejamento e gestão universitária; (iii) processo sistemático de prestação de contas à sociedade. De acordo com Barreyro e Rothen (2008), a autonomia sugerida pelas propostas anteriores não foi concebida no Paiub, entretanto, foi inserida no documento a concepção de prestação de contas, que constituiria uma maneira de manter a sociedade informada.

A Comissão entendia que a educação seria um bem público pelo fato de ela afetar toda a sociedade, assim, a universidade presta contas pelo fato de afetar a sociedade e não por ser concedido a ela financiamento e autonomia. É interessante notar que o termo “autonomia”, tão caro aos documentos anteriores, não aparece nesse (BARREYRO; ROTHEN, 2008, p. 147).

É fundamental destacar que os seguintes princípios nortearam o Paiub: globalidade; comparabilidade; respeito à identidade institucional; não punição ou premiação; adesão voluntária, legitimidade; continuidade (BRASIL, 1993). Diante do exposto, percebemos certa similaridade entre o princípio do respeito à identidade institucional e uma das finalidades da política do Sinaes; qual seja: o compromisso e a responsabilidade sociais das IES.

O objetivo do Paiub estava relacionado com o aperfeiçoamento do projeto acadêmico e social das universidades, o que implicava uma avaliação formativa. Para Dias Sobrinho (2002) e Barreyro e Rothen (2008), ao assumir o compromisso de realizar a sua própria avaliação institucional, nos moldes do Paiub, voluntariamente, a IES assumia o compromisso

de rever o seu projeto acadêmico e social, numa concepção aberta e coletiva, contemplando a avaliação dentro de uma visão formativa⁹.

O processo de adesão voluntária das universidades ao Paiub pode indicar uma compreensão de avaliação participativa, emancipatória e formativa, bem como elementos de autonomia para a própria instituição e toda sua comunidade acadêmica. Nessa concepção de avaliação total e integradora, Dias Sobrinho (2003) classifica o Paiub como

[...] avaliação sistêmica, processual, global, sem perder as relações entre as partes e destas com a missão ou o projeto filosófico e pedagógico da instituição... É uma avaliação interna, protagonizada pelos sujeitos da própria instituição, e externa, pois a instituição e seu processo avaliativo também são avaliados por pares acadêmicos e membros da sociedade organizada. É predominantemente contínua e permanente, tornando-se uma cultura institucional. Sua concepção é de domínio público de uma parcela importante da comunidade universitária internacional e de especialistas em avaliação (p. 40).

Seu programa seguia quatro etapas: (i) o Paiub foi construído a partir de dados quantitativos sobre o curso em análise; (ii) avaliação interna: contemplando a auto avaliação, realizada pela comunidade acadêmica do curso; (iii) avaliação externa: realizada pela comunidade acadêmica de várias IES, profissionais de áreas, representantes de entidades científicas e profissionais, e empregadores, entre outros; (iv) reavaliação interna: feita a partir dos resultados avaliativos produzidos, propiciando uma análise com a comunidade do Curso” (POLIDORI; MARINHO-ARAÚJO; BARRREYRO, 2006, p. 428).

A análise da política do Paiub permite inferir que ele contempla apenas a avaliação institucional e a autoavaliação, diferentemente da perspectiva do atual sistema avaliativo, o Sinaes, que abarca, além da avaliação das IES, a avaliação do curso e dos estudantes, foco de interesse do nosso estudo

Barreyro e Rothen (2008) sinalizam que o Paiub recupera as ideias do Paru, contudo, difere desse último por incorporar alguns elementos indicados em outras propostas para a avaliação da educação superior, principalmente no que diz respeito à avaliação externa e àqueles indicadores de natureza quantitativa. Apontam, assim, que a avaliação consiste em

⁹ O documento oficial do Paiub elenca as seguintes características da avaliação a serem desenvolvidas: “a) caráter institucional, que congrega atividades-meio e atividades-fim; b) análise simultânea do conjunto de dimensões institucionais relevantes; c) intensa participação da comunidade acadêmica, tanto nos procedimentos e implementação, quanto na utilização dos resultados, constituídos por ações de melhoria da instituição; d) articulação da avaliação interna com a externa e das dimensões qualitativas e quantitativas em ambas as avaliações; e) integração e intercâmbio de experiências de avaliação, no interior de cada IES e entre as IES participantes do programa; f) natureza contínua e sistemática que permita aprimoramento e revisão permanentes (BRASIL, 1993, p. 4-5).

analisar as IES para detectar pontos a serem aperfeiçoados ou mantidos e ser considerada uma avaliação formativa voltada para a melhoria da qualidade, através da “avaliação institucional do Paru e da avaliação interna do Paiub” (p. 112).

Apresentamos, no Quadro 4, uma síntese da evolução da política de avaliação da educação superior brasileira estabelecida no período até aqui analisado.

Quadro 4 - Esquema das propostas de avaliação da educação superior brasileira nas décadas de 1980 e 1990

TÓPICO	PARU (1983)	CNRE (1985)	Geres (1986)	Paiub (1993)
Autores	Grupo gestor (especialistas em análise de projetos, sendo alguns técnicos do MEC)	24 membros provenientes da comunidade acadêmica e da sociedade	Grupo interno do MEC	Comissão Nacional de Avaliação (representativa de entidades)
Objetivo	Diagnosticar a educação superior	Propor nova política de educação superior	Propor nova lei de educação superior	Propor sistemática de avaliação institucional
Concepção de avaliação	Formativa	Regulação	Regulação	Formativa
Justificativa	Investigação sistemática da realidade	Contraponto da autonomia. Vincula financiamento	Contraponto da autonomia. Vincula financiamento	Prestação de contas por ser um bem público que atinge a sociedade.
Tipo de avaliação	Interna	Externa	Externa	Autoavaliação e avaliação externa
Agentes da avaliação	Comunidade acadêmica	Conselho Federal de Educação (para as universidades) universidades (para as faculdades próprias)	Secretaria de Educação Superior e Mercado	Agentes do processo Universitário e voluntária
Unidade de análise	Instituição	Instituição	Instituição	Instituição, iniciando pelo ensino de graduação
Instrumentos	Indicadores e estudos de caso	Indicadores de desempenho	Indicadores de desempenho	Indicadores de desempenho

Fonte: Barreyro e Rothen (2008, p. 148)

Os elementos mostrados no Quadro 4 sugerem que as políticas avaliativas mencionadas ora sugerem a realização de uma avaliação reguladora, ora uma avaliação formativa. Ajudam também na compreensão de que essas políticas se configuram a partir de determinadas circunstâncias sociopolíticas.

Em 1995, ao ser eleito Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso (FHC) criou o Exame Nacional dos Cursos (ENC), que ficou mais conhecido como “Provão”, rompendo com a política avaliativa do Paiub. O então Ministro da Educação, o economista

Paulo Renato Costa Souza (1945-2011), conduziu e redirecionou a política de avaliação da educação para esse novo contexto do “Provão”, tema do qual nos ocuparemos a seguir. Cabe esclarecer que, embora tenha funcionado até 2003, o Paiub já estava enfraquecido, uma vez que as IES demonstravam maior interesse e preocupação com a nova política avaliativa instituída por FHC, com ênfase na nova política de avaliação dos estudantes.

1.2.5 Exame Nacional dos Cursos (ENC), o “Provão”

O Exame Nacional dos Cursos (ENC) foi instituído pela Lei nº 9.131/1995 (BRASIL, 1995). Popularmente chamado “Provão”, foi concebido sem representatividade de nenhum grupo social e teve como objetivo avaliar, em larga escala, os estudantes das IES. Estava organizado para indicar e tornar público o resultado alcançado pelas instituições, através de prova realizada pelos discentes de cursos de graduação (BERTOLIN, 2009).

Segundo Dias Sobrinho (2010), muitas IES passaram a ensinar para o exame, com o intuito de obter vantagens comparativas dentro da lógica mercadológica, ao invés de se objetivar a formação integral do cidadão-profissional. Trata-se de uma avaliação aplicada aos estudantes concluintes de cursos das áreas pré-selecionadas anualmente, pelo MEC, e que não levava em consideração a autoavaliação institucional. Os estudantes testados recebiam os relatórios com os resultados agregados nas suas respectivas IES.

Dias Sobrinho (2010) aponta alguns pontos críticos do ENC:

[p]odem-se identificar importantes equívocos conceituais, técnicos e políticos e deficiências de vários tipos: restringir o fenômeno da avaliação a alguns instrumentos de medição; reduzir a aprendizagem a desempenho e educação a ensino; restringir os fins de formação integral, crítica e reflexiva à capacitação técnico-profissional; confundir desempenho de estudante com qualidade de curso; não construir um sistema integrado nem estabelecer os critérios de qualidade; não respeitar a autonomia didático-pedagógica; desconsiderar elementos importantes de valor e de mérito das instituições, para além do desempenho estudantil em uma prova; não oferecer elementos seguros para os atos decisórios das instâncias administrativas centrais e tampouco oferecer informações confiáveis à sociedade; abafar a autoavaliação nas instituições; favorecer a expansão privada e o enfraquecimento dos sentidos públicos e sociais da educação; ser um instrumento autoritário, imposto de cima para baixo sem discussão na sociedade e participação da comunidade acadêmico-científica (p. 206-207).

Nessa lógica, diversos autores consideram o “Provão” como uma política avaliativa destinada ao ranqueamento entre as IES, além de ter se tornado um componente de prática avaliativa ligada ao *marketing* educacional e aos procedimentos de credenciamento das instituições. Em síntese, o “Provão” não foi um instrumento utilizado como elemento de

reflexão, de avaliação emancipatória, por nenhuma parte envolvida nessa política (BARREYRO; ROTHEN, 2006; BELLONI, 1996; BERTOLIN, 2009; DIAS SOBRINHO, 2003a, 2010; POLIDORI, 2009, SOUSA; SOUSA, 2012; TEIXEIRA JÚNIOR, 2015; TEIXEIRA JÚNIOR; RIOS, 2017).

O “Provão” se configurou como uma política de avaliação reguladora, contrapondo-se aos elementos qualitativos apresentados por Belloni (1996), quando essa autora relata que a avaliação da educação superior deve abranger uma visão sistêmica. Essa concepção avaliativa envolve todas as IES e sua finalidade maior está na melhoria da qualidade do sistema como um todo. Seus resultados permitem a formulação de estratégias para as mais diversas dimensões, bem como para a análise dos resultados que, na lógica formativa, contribui para formular estratégias voltadas para a melhoria da qualidade da educação. Esses elementos não eram sinalizados no “Provão”, razão pela qual afirmamos que ele priorizava os aspectos do mercado e do ranqueamento das IES. Polidori, Marinho-Araújo e Barreyro (2006) enfatizam que o “Provão” modificou as atividades das IES, “desde a reformulação de currículos e formas de trabalho, devido às exigências previstas, até a criação de ‘cursinhos pré provão’ que tinham como objetivo moldar os alunos ao formato do Provão” (p. 430).

Na prática, os resultados do ENC serviam para o credenciamento, o recredenciamento de IES e reconhecimento de cursos, numa perspectiva regulatória, mas, para além do controle, as IES utilizavam do ranqueamento como estratégia para conseguir visibilidade mercadológica. Diante do exposto, há o reconhecimento de que “o Provão gradualmente se consolidou como sinônimo de avaliação e instrumento de informação dos grupos interessados na Educação Superior, de modo especial, o setor privado” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 205). Para o autor, durante os oito anos (1996-2003) em que o “Provão” foi aplicado, existiram inúmeros boicotes e protestos à sua realização, como turmas inteiras de graduandos que apenas assinavam a prova, inclusive discentes da UnB. Esses aspectos legitimaram a indignação da comunidade acadêmica em relação à obrigatoriedade do “Provão”.

Também foi observado que as IES privadas compreendiam que se tratava de um mecanismo qualitativo para se manterem entre as melhores no ranqueamento. Dessa maneira,

[...] a hierarquização dos cursos com base nos desempenhos estudantis produz efeitos econômicos, pois estabelece critérios de distribuição de recursos e prestígios, orienta o mercado e instiga a lógica da competição no interior do sistema; no plano ideológico, a necessidade de alcançar uma boa posição relativa reforça o conceito de educação como mercadoria e induz práticas pedagógicas cujos alvos passam a ser o bom desempenho dos estudantes nos testes (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 206).

Diante das análises antes feitas, concluímos que o “Provão” foi uma ferramenta destinada principalmente para o mercado. As IES privadas tinham como objetivo o lucro ao darem ênfase e visibilidade à realização desse exame. No que tange o ranqueamento das instituições, podemos supor que a concepção qualitativa e a relevância social e pedagógica não estavam sendo sinalizadas nas suas práticas.

Dias Sobrinho (2010) alega que o Decreto nº 2.026/96, que instituiu o “Provão”, sofreu influência da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Desse ponto de vista, observamos seu caráter economicista, à medida que apresentava, como indicadores: taxas de matrículas, disponibilidade de vagas, taxa de evasão e de aprovação, tempo de conclusão do curso, qualificação docente, dentre outros. Os resultados desses indicadores “serviam de base para os atos regulatórios de credenciamento e reconhecimentos de instituições e reconhecimento de cursos” (p. 204), fatores que podem ser verificados no atual exame, o Enade.

Entendemos que uma prova não poderia contemplar todos os elementos destinados às funções de regulação, credenciamento e reconhecimentos das IES. Todavia, validar a regulação de uma IES através do conceito atribuído a ela através de um exame legitima os mecanismos voltados para o mercado. Apesar disso, o “Provão” ganhou destaque especial e teve maior visibilidade e importância que as demais demandas avaliativas na academia.

Autores como Verhine, Dantas e Soares (2006), Dias Sobrinho (2010) consideram que o “Provão” foi uma determinação do MEC, sem consulta ou qualquer mecanismo democrático, razão pela qual foi severamente criticado por parte da comunidade acadêmica, por alunos e cientistas. Contraditoriamente, é possível observar aspectos semelhantes entre o “Provão” e o atual Enade, apesar de o segundo fazer parte de um sistema avaliativo que foi concebido em uma perspectiva participativa. Essa possível semelhança entre o Enade e o “Provão” interfere significativamente na compreensão do Sinaes.

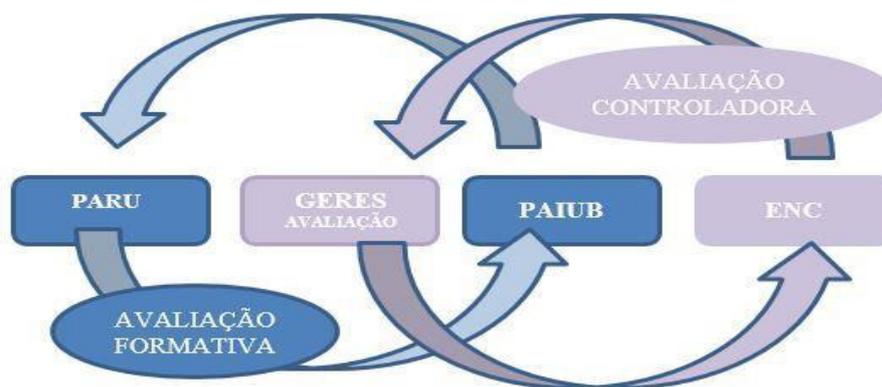
Na implementação do “Provão”, diretrizes relacionadas à burocracia estabeleceram normas, controle e punições indutoras da hierarquização dos cursos com base no desempenho dos estudantes, além de certo direcionamento das IES para o mercado e para a competição. Assim,

[...] conclui-se que o Provão [sic] não foi um instrumento eficaz e rigoroso para a tomada de decisões relativas à regulação do sistema, especialmente no que se refere às IES privadas que têm explícitos objetivos de lucro e que, portanto, exigiam vigilância maior quanto à qualidade científica e pedagógica e relevância social de suas atividades educativas. Ademais, o Provão tendia a se tornar inviável a curto

prazo, devido ao seu custo crescente à medida que o sistema se expandia (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 207).

Compreendemos que as propostas de avaliação para a educação superior são repletas de contradições, conflitos e interesses que se expressam em um movimento que evidencia a concepção da avaliação dos sujeitos envolvidos na política, ora de controle, ora formativa. Na visão de Gonçalves (2016), “ainda que não se declare nas leis que as constituíram, a prática da implementação dessas políticas as divide em controladoras ou formativas” (p. 118). A autora chama a atenção para o fato de que as concepções de avaliação formativa e controladora alternam-se em diferentes contextos político e sociais da realidade brasileira, como ilustrado na figura a seguir.

Figura 2 - Sentidos da política avaliativa para as IES: controle ou formação



Fonte: Elaborado pela autora com base em Gonçalves (2016)

Como veremos no próximo item, no início do primeiro mandato do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003, diante do descontentamento dos especialistas em avaliação e da comunidade acadêmica em geral com o caráter mercadológico e produtivista do “Provão” o Estado se vê pressionado a formular uma nova política de avaliação da educação superior. Diante disso, foi instituída uma Comissão Especial de Avaliação (CEA) para elaborar uma proposta de uma nova proposta para substituir o ENC.

1.3 Sinaes: o dito e o feito

Com a aprovação da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 (BRASIL, 2004), no primeiro mandato do governo do Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006), o Estado brasileiro criou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), para legislar sobre a

educação superior. O Sinaes se apresenta como uma avaliação sistêmica que engloba diversos elementos integrantes das políticas das IES que compõem o Sistema Federal de Ensino, que são agregados em seus três componentes: avaliação institucional (externa e interna), avaliação do curso e avaliação de desempenho dos estudantes.

Na mesma época, foi criada, por meio da aprovação das Portarias MEC/SESu nº 11, de 28 de abril de 2003, e de nº 19, de 27 de maio de 2003, a Comissão Especial de Avaliação (CEA) para propor um Sistema de Avaliação da Educação Superior (BRASIL, 2003). Ao fazer isso o governo buscava envolver diversas instâncias que representavam a educação superior de forma democrática, a fim de agregar múltiplos conhecimentos voltados para a avaliação desse nível educacional. A referida comissão foi instalada com o propósito mais amplo “de analisar, oferecer subsídios, fazer recomendações, propor critérios e estratégias para a reformulação dos processos e política de avaliação da Educação Superior e elaborar a revisão crítica dos seus instrumentos, metodologias e critérios utilizados” (BRASIL, 2003, n. p.). De acordo com Teixeira Junior (2015), a comissão em questão

[...] pretendia formular as bases de um sistema avaliativo que se tornasse política de Estado – e não meramente de governo – que subsidiasse tomadas de decisão, inclusive de caráter regulatório, mais consistentes e coerentes com a formulação de políticas públicas de educação superior realmente comprometidas com a qualidade, conforme apontam os documentos (p. 53).

A CEA foi presidida pelo professor da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) José Dias Sobrinho e composta também por notáveis professores e pesquisadores da área educacional¹⁰. Teve um prazo de 120 dias para elaborar propostas e subsídios para a alteração do “Provão” e contextualizou o processo de avaliação da educação superior sem dissociá-lo da regulação do Estado. Dessa forma, reconheceu a “importância de uma política capaz de refundar a missão pública do sistema de educação brasileiro, respeitando sua diversidade, mas tornando-o compatível com as exigências de qualidade, relevância social e autonomia” (BRASIL, 2009, p. 8). Essa nova visão é proposta em meio a debates sobre a

¹⁰ A comissão foi composta por Dilvo Ilvo Ristoff (UFSC), Edson Nunes (UCAM), Hêlgio Trindade (UFRGS), Isaac Roitman (Capes), Isaura Belloni (UnB), José Ederaldo Queiroz Telles (UFPR), José Geraldo de Sousa Júnior (SESu), José Marcelino de Rezende Pinto (Inep), Júlio César Godoy Bertolin (UPF), Maria Amélia Sabbag Zainko (UFPR), Maria Beatriz Moreira Luce (UFRGS), Maria Isabel da Cunha (Unisinos), Maria José Jackson Costa (UFPA), Mario Portugal Pederneiras (SESu), Nelson Cardoso Amaral (UFG), Raimundo Luiz Silva Araújo (Inep), Ricardo Martins (UnB), Silke Weber (UFPE), Stela Maria Meneghel (Furb) e pelos estudantes Giliate Coelho Neto, Fabiana de Souza Costa e Rodrigo da Silva Pereira, representando a União Nacional de Estudantes (UNE). Daniel Ximenes foi o coordenador executivo, assessorado por Adalberto Carvalho, ambos da SESu, e a Comissão contou ainda com a colaboração especial de Teófilo Bacha Filho do Conselho Estadual de Educação do Paraná.

criação do Sinaes, e em um contexto no qual grande parte da sociedade validava o “Provão.” Havia fortes embates, inclusive entre representantes do governo que tinham posicionamentos contraditórios quanto à política vigente, o que dividiu a opinião pública.

Há consenso de que a lei do Sinaes foi aprovada no Congresso Nacional em meio a contradições políticas, segundo Barreyro e Rothen (2006). Os autores esclarecem que, ao ser aprovada no Congresso Nacional, essa lei foi, em parte, comprometida, em relação a elementos como: função da avaliação; ii) definição das agências principais da avaliação; iii) foco da avaliação; iv) ao exame de desempenho acadêmico; v) divulgação dos resultados. Sendo assim, podemos inferir que o Sinaes teve desde sua sanção, alguns de seus ideais negados. Para demonstrar algumas diferenças entre a proposta da CEA e a lei aprovada, expomos no Quadro 5 algumas contradições percebidas e validadas na proposta do sistema.

Quadro 5 - Sentidos originais e alterados de alguns elementos dos Sinaes

Elementos	Origem	Consequências
Função da avaliação	Emancipatória: os avaliadores seriam os sujeitos das IES	Função de controle Agentes do governo para avaliar. Foram criados pelo Estado órgãos para esse fim;
Agências de avaliação	Conaes – coordenadora e executora da avaliação	Inep – responsável e executor. A Conaes de órgão executor passa a ser consultivo.
Foco da avaliação	As instituições (avaliação de cursos e o Paideia apresentados como instrumentos da avaliação, subsidiários à avaliação institucional.)	Três componentes: avaliação das instituições, dos cursos e o exame de desempenho dos estudantes (Enade)
Exame de desempenho acadêmico	Instrumento que fornecesse elementos para os processos da autoavaliação e da avaliação institucional interna e externa. Imaginado para compreender a totalidade de cada área das IES, e não simplesmente resultado final. Seria aplicado de forma amostral e em diferentes momentos da formação, organizados por área e não por curso.	Persiste a avaliação do produto educação, apesar das críticas sucessivas, o que conduz às “condicionalidades” das agências internacionais de empréstimo.
Divulgação dos resultados	Propôs a divulgação dos resultados com “os pontos fortes e fracos de cada instituição”.	Os resultados divulgados aparecem como “mercadoria”, pois permitem que o “consumidor” de educação escolha o melhor curso para ser “adquirido”. Na Lei n. 10.861/04 são atribuídos os resultados em uma escala de cinco conceitos

Fonte: Elaborado pela autora com base em Barreyro e Rothen (2006, p. 963)

Com base nos dados do Quadro 5, podemos perceber que a CEA defendia pelo menos cinco itens que subsidiariam a avaliação institucional, os quais foram refutados na concretização da lei. Diante dessa configuração, “as diretrizes oferecidas pela Comissão Especial de Avaliação (CEA) (designada em 2003 para propor as diretrizes para a criação do

Sistema de Avaliação) foram sendo desprezadas ao longo do processo legislativo e regulamentar” (ALBRECH; FERNANDES; NUNES, 2014, p. 20).

Corroborando essas ideias, Dias Sobrinho (2010) considera que, apesar de “a proposta original do Sinaes insistir nas ideias de sistema, de focar centralmente a instituição e de repudiar as práticas de rankings, isso não ocorreu, plenamente, na prática” (p. 216). Podemos inferir que, na materialização da lei, frente à tarefa de avaliar a educação superior integrando o processo da avaliação institucional às demais dimensões das IES, numa concepção formativa, já estavam presentes nesse novo sistema elementos que, mais tarde, se voltariam para a regulação, o controle e o mercado.

Outro aspecto fundamental da visão sistêmica do Sinaes era a articulação entre avaliação e regulação. Nessa lógica, o conjunto articulado de instrumentos de avaliação (institucional interna e externa, as condições de ensino e os indicadores referentes ao desempenho dos estudantes, além dos dados cadastrais e do Censo) deve produzir informações e pareceres para constituírem as bases dos atos regulatórios a serem praticados pelo Conselho Nacional de Educação e pelas instâncias respectivas do MEC (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 209).

Em sua gênese, para além de um sistema destinado às avaliações formativas das IES, o Sinaes também produziria informações para auxiliar o Estado em seus atos regulatórios de credenciamento e reconhecimentos, entre outros. Baseada nos resultados globais previstos nessa política, a avaliação da educação superior poderia contribuir para o alcance de uma expressão formativa do processo. Nessa direção, segundo Dias Sobrinho (2010, p. 208) “o Sinaes propôs-se como política de Estado, e não simplesmente de um governo, na perspectiva da construção de um sistema”.

Observamos que a dinâmica do Sinaes, em todos seus componentes, está sempre em processo, diante da complexidade do estudo do Sinaes a partir dos seus componentes. Assim, para além de compreender o que está referendado na Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 (BRASIL, 2004), é importante não perder de vista que esse sistema é regido por órgãos deliberativos do governo que introduzem, frequentemente, novas regras para a avaliação da educação superior. Como já ressaltamos, além do nosso objeto de estudo, o Enade, a avaliação institucional externa e interna compõem o Sinaes.

1.3.1 A avaliação institucional

Como sua própria denominação indica, a avaliação institucional é o componente do Sinaes que avalia a própria IES. Esse processo corresponde à Avaliação das Instituições de

Educação Superior (Avalies), que é efetivada pelo Inep em duas fases: a autoavaliação, coordenada pela Comissão Permanente de Avaliação (CPA), e a avaliação externa, realizada pelas comissões de especialistas designadas pelo referido órgão. Segundo Dias Sobrinho (2010), os procedimentos da avaliação institucional internos e externos seriam para produzir pareceres e informações quantitativos e qualitativos sobre cada instituição e submetidos a parecer conclusivo da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes).

A lei dos Sinaes, em seu artigo 11, prevê que toda instituição formará uma CPA “com as atribuições de conduzir os processos de avaliação internos da instituição, bem como de sistematizar e prestar as informações solicitadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)” (BRASIL, 2004, n. p.). Embora, aparentemente, trabalhe de maneira independente, essa comissão segue um percurso regulatório estabelecido por órgãos governamentais – “[e]mbora atue de forma autônoma no processo de autoavaliação institucional, essa Comissão estrutura seu trabalho à luz de um roteiro sugerido pela Conaes e pelo Inep. Isso estabelece os critérios e as dimensões a serem considerados” (SOUSA, 2018, p. 81).

As orientações gerais para o roteiro da autoavaliação das instituições apresentadas no artigo 3 da lei do Sinaes foram as seguintes:

[...] i) missão e plano de desenvolvimento institucional; ii) políticas de ensino, pesquisa, pós-graduação e extensão; iii) responsabilidade social; iv) comunicação com a sociedade; v) políticas de pessoal; vi) organização e gestão; vii) infraestrutura física, biblioteca, recursos de informação e comunicação; viii) planejamento, avaliação e meta-avaliação; ix) política de atendimento aos estudantes e egressos e x) sustentabilidade financeira. Contudo, também sugere que a IES tenha autonomia para seguir ou essas dimensões, podendo criar novas dimensões a partir da realidade de cada instituição (BRASIL, 2004, n.p.).

Contudo, uma década após a criação do Sinaes, essas dez dimensões foram reorganizadas através da Portaria nº 92, de 31 de janeiro de 2014 (BRASIL, 2014) e reunidas em cinco eixos. Consta na Nota Técnica nº 14/2014 (INEP, 2014), de 7 de fevereiro de 2014, que o “agrupamento das dimensões em eixos visa facilitar o diálogo entre as atividades que devem ser articuladas no momento da avaliação” (p. 3).

Eixo 1 –Planejamento e Avaliação Institucional: considera a dimensão 8 do SINAES (Planejamento e Avaliação). Inclui também um Relato Institucional, que descreve e evidencia os principais elementos do seu processo avaliativo (interno e externo) em relação ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), incluindo os relatórios emanados pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), do período que constituiu o objeto de avaliação.

Eixo 2 –Desenvolvimento Institucional: contempla as dimensões 1 (Missão e o Plano de Desenvolvimento Institucional) e 3 (Responsabilidade Social da Instituição) do SINAES.

Eixo 3–Políticas Acadêmicas: abrange as dimensões 2 (Políticas para o Ensino, Pesquisa e Extensão), 4 (Comunicação com a Sociedade) e 9 (Políticas de Atendimento aos Discentes) do SINAES.

Eixo 4 –Políticas de Gestão: compreende as dimensões 5 (Políticas de Pessoal), 6 (Organização e Gestão da Instituição) e 10 (Sustentabilidade Financeira) do SINAES.

Eixo 5 –Infraestrutura Física: contempla a dimensão 7 (Infraestrutura Física) do SINAES (BRASIL, 2014, n. p.).

No ano de 2008, o Estado agregou à política do Sinaes indicadores sociais para produzir elementos quantitativos, a fim de avaliar a qualidade das IES e informar a sociedade. Foram agregados os seguintes indicadores sociais: Conceito Enade, Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD), Conceito Preliminar de Curso (CPC), Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC). Por força desses índices, que agregaram o conceito obtido pelo Enade nos demais componentes do Sinaes, na avaliação institucional e na avaliação do curso, podemos inferir que a avaliação institucional não está tendo a visibilidade merecida, como se depreende da citação a seguir.

Dificuldades operacionais e escassa compreensão de alguns aspectos do paradigma do Sinaes estão levando a avaliação institucional a se burocratizar, tornando pouco relevante o papel das CPAs (Comissões Próprias de Avaliação) e praticamente abafando as reflexões dos professores, estudantes e funcionários. O estudante voltou a ser a principal fonte de informação para a formulação dos índices de qualidade e das políticas que daí derivam (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 216).

Constatamos que a avaliação institucional não está tendo prioridade na política de avaliação por parte do Estado, e que os referidos índices têm ganhado maior relevância. Sobre o tema, Jannuzzi (2002) relata que

[...] um sistema de indicadores sociais certamente potencializa o processo de formulação e implementação de política pública, na medida em que permite, em tese, diagnósticos sociais, monitoramento de ações e avaliações de resultados mais abrangentes e tecnicamente mais bem respaldados" (p. 08).

O autor esclarece que o indicador social, por dizer respeito a uma política pública, não pode ser considerado como algo neutro, uma vez que o diagnóstico poderá tender para os retratos parciais e/ou enviesados da realidade.

Deduzimos que os índices agregados aos componentes do Sinaes carecem de compreensão, haja vista que não se constituíram de forma participativa. Portanto, não ficam claros seus reais objetivos, devido à escassa percepção de seus aspectos. Nesse contexto, a avaliação institucional interna está se tornando pouco relevante para a comunidade acadêmica

da educação superior. Destacamos que, diante da heterogeneidade das IES, tanto públicas quanto privadas, a avaliação institucional é considerada um elemento fundamental para a melhoria da qualidade dessas instituições (OLIVEIRA; FONSECA; AMARAL, 2006).

1.3.2 Avaliação de cursos

A avaliação de cursos, como outro componente do Sinaes, constitui uma avaliação dos cursos de graduação realizada por uma comissão externa também designada pelo Inep. A comissão é formada por especialistas na área de conhecimento do curso que está sendo avaliado. Segundo Sousa (2018), a avaliação de cursos tem como finalidade

[...] identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes pela instituição. Tal avaliação acontece tomando como referência três grandes dimensões: o perfil do corpo docente, a infraestrutura e organização didático-pedagógica e os seus respectivos indicadores. Ao contemplar vários elementos do curso, essa avaliação acaba por promover o seu diagnóstico (p. 82).

Reiteramos que em 2008 foram aprovadas as Portarias Normativas nº 4, de 05 de agosto de 2008 (BRASIL, 2008a), e nº 12, de 05 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008b), as quais instituíram, respectivamente, o Conceito Preliminar de Curso (CPC) e o Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC). Esses índices mudaram a regra de avaliação de cursos e de IES no Brasil. Essa mudança foi ocasionada por problemas de vieses políticos na gestão do sistema de avaliação da educação superior brasileira.

Sobre essa questão, Polidori (2009) esclarece que

[...] ocorreram várias alterações no Ministério da Educação, gerando mudanças nos órgãos operacionais e regulatórios como o INEP e a SESu. Com a passagem do cargo de Ministro, de Tarso Genro para Fernando Hadaad, a partir de 2005, houve uma modificação na dinâmica do processo. Na sua continuidade, em 2007, os dirigentes que estavam à frente desse processo de avaliação da educação superior foram permutados, e o processo, atualmente, vem apresentando problemas de continuidade, o que interfere, inclusive, na finalização da primeira etapa do Sistema (p. 446).

O CPC e o IG foram agregados ao Sinaes para fins de renovação, credenciamento e reconhecimento dos cursos. Eles são amplamente criticados, pois não houve consulta prévia sobre sua criação e, muito menos, discussão para suas validações. De acordo com Barreyro e Rothen (2012), ambos consolidaram “a influência na educação superior da tendência internacional de uso de indicadores” (p. 71). Sabemos que o Sinaes foi concebido por uma

comissão composta por acadêmicos que desejam inserir uma visão formativa na avaliação da educação superior. Todavia, contrariando essa perspectiva, os referidos índices foram anunciados através de portaria normativa sem nenhum tipo de discussão, como já ressaltado.

Polidori (2009) esclarece que esses índices são compostos pelas informações de infraestrutura e instalações físicas, recursos didático-pedagógicos, corpo docente, e o regime de trabalho do docente. A autora enfatiza a distorção dos índices ao se conceder maior pontuação ao Enade.

Primeiro, o SINAES (*sic*) é composto por três pilares, como já foi dito, sendo que um desses pilares é constituído pelo ENADE (*sic*) e, dentro da filosofia do Sistema, é utilizado para compor o parecer final de uma IES e de seus cursos. A partir do momento em que é considerado um desses pilares como o único elemento definidor de qualidade daquele curso ou IES, está ocorrendo uma transgressão do Sistema atual de avaliação. Nesta estrutura, são retiradas informações do processo ENADE (*sic*) em cerca de 90%, tendo em vista que 40% são do ENADE (*sic*), 30% do IDD que é calculado a partir do ENADE (*sic*), e dos insumos que compreendem os outros 30%, as informações referentes à infra-estrutura (infraestrutura) e instalações físicas e recursos didático pedagógicos são obtidas através do questionário preenchido pelos alunos que participam do ENADE (*sic*) (p. 447).

Conforme a Portaria nº 12 de 2008 (BRASIL, 2008), o IGC representa informações relativas aos cursos superiores que estão contidas nos cadastros do censo e das avaliações cadastradas disponíveis no Inep e Capes, sendo calculado e divulgado anualmente por esse órgão. Polidori (2008, p. 449) conclui que “esse Índice será utilizado como referencial orientador das comissões de avaliação institucional. Seu cálculo utilizará a média ponderada do CPC, baseada no número de alunos matriculados na graduação e na pós-graduação *strictu sensu*”.

É sabido que a mencionada Portaria indica que a *avaliação in loco* acontecerá em função do Conceito Enade obtido pela IES: os cursos que obtiverem conceito 1 e 2 nesse exame receberão, obrigatoriamente, a avaliação de uma comissão. Todavia, a avaliação será opcional para os cursos com conceitos 3 e 4, e os cursos com conceito 5 serão dispensados da avaliação. Dessa maneira, o Enade também implica no IGC, a partir de 2008, “para a dispensa da avaliação *in loco* de cursos e de instituições, a depender da decisão do marco regulatório” (SOUSA, 2017, p. 344). Medidas como as que mencionamos tornam razoável supor que o Sinaes, originalmente definido como um sistema de avaliação com concepção formativa, vem voltando, a partir dos índices, para a concepção de ranqueamento.

De acordo com Fernandes, Nunes e Albrecht (2014),

[...] CPC e IGC são dois rankings criados pela SERES/MEC, com apoio metodológico do INEP. Rankings toscos e primitivos que não poderiam ser comparados aos demais rankings da Educação Superior, amplamente adotados pelo mundo afora. Estados Unidos e países da União Europeia, por exemplo, montam seus rankings com indicadores institucionais e indicadores sociais, fazendo parceria com respeitadas órgãos externos (p. 29).

Após contextualizarmos os dois primeiros componentes da Sinaes – avaliação institucional e avaliação de curso –, passaremos a uma análise mais detalhada do Exame Nacional de Avaliação dos Estudantes (Enade), visto ser ele o objeto desta pesquisa.

1.3.3 Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade)

Consideramos que os aspectos político-econômico-sociais são importantes para entendermos o processo avaliativo do Enade, bem como a utilização dos seus resultados na gestão acadêmica dos cursos das IES brasileiras. Essa perspectiva de análise parte da premissa de que a avaliação é um “processo sistemático de análise de uma atividade, fatos ou coisas que permite compreender, de forma contextualizada, todas as suas dimensões e implicações, com vistas a estimular seu aperfeiçoamento” (BELLONI, 2001, p. 15).

Na origem do Sinaes, a comissão responsável pela criação desse sistema avaliativo propunha criar um exame destinado aos estudantes para fornecer elementos que pudessem contribuir para a avaliação institucional. Essa proposta surgiu no contexto do Processo de Avaliação Integrada do Desenvolvimento Educacional e da Inovação (Paideia). Inicialmente, não se tratava de um exame de larga escala, mas de um exame destinado para propor mecanismos de qualidade para a IES (CEA, 2004). Esse exame, o Paideia, segundo Barreyro e Rothen (2006), serviria como um instrumento para fornecer subsídios aos componentes das avaliações institucionais interna, externa e de curso, tendo sido “concebido para compreender as dinâmicas da formação, do desenvolvimento e da inovação de cada área e não simplesmente o resultado final” (p. 965).

Contudo, devido às estratégias políticas adotadas por diferentes grupos, o Paideia, não se concretizou, e uma segunda proposta de exame, intitulada Exame Nacional de Desempenho Discente (Enadd)¹¹, foi sobreposta a ele. Entretanto, nenhum dos dois foi aprovado e, novamente, por meio de mecanismos legislativos, o governo aprovou outra política avaliativa intitulada Enade, composto de mais elementos do que o Enadd e o Paideia.

¹¹ Exame Nacional de Desempenho Discente (Enadd): nas propostas iniciais o exame foi chamado de Paideia – Processo de Avaliação Integrada do Desenvolvimento Educacional e da Inovação (Paideia), após Enadd. Contudo, na sua aprovação, validou o Enade – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes.

Barreyro e Rothen (2006) destacam que, entre os documentos da CEA e o folheto do Enadd, entendido como um documento preliminar, existiram muitas diferenças. O dispositivo legal que fora provado – MP nº 147/2003 – menciona uma avaliação do processo de aprendizagem, enquanto o folheto ressaltava o exame como indicador de aprendizagem. Além disso, segundo o Paideia, “a prova seria aplicada aos alunos do segundo e do último ano, o enfoque seria nas grandes áreas e teria como referência a formação e os processos” (p. 965). Por sua vez, o referido folheto referia-se ao Enadd como uma prova que seria “aplicada aos alunos do primeiro e do último ano” (p. 966). Na visão de Barreyro e Rothen (2006), isso significa retomar ao “Provão”. Diante dessas contradições no modelo da avaliação destinada aos discentes dos cursos de graduação, percebemos que os mecanismos adotados pelo Estado para a efetivação do Enade foram mediados politicamente. Na prática, esse exame tem poucas características do Paideia.

Fernandes, Nunes e Albrecht (2014) relatam que a lei do Sinaes considerou a proposta constante da CEA nos itens de autoavaliação, avaliação externa e avaliação dos cursos. Entretanto, alertam os autores, prevaleceu uma deliberação distinta para a avaliação dos discentes, ao reproduzir a lógica do “Provão”:

[a] referida lei definiu, conforme previsto pela CEA, que o sistema de avaliação seria pautado pela Autoavaliação, que seria a base da Avaliação Externa das Instituições (AIE). Previu a Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG) nas etapas de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimentos, periódicos. Por fim, determinou a realização do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), reproduzindo a lógica do antigo Exame Nacional de Cursos (ENC), embora isto não tivesse sido deliberado pela CEA (p. 21).

Em meio a contradições como essas, nasce o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), realizado pelo Inep, órgão que coordena a coleta de dados e é encarregado de desenvolver e implementar os elementos primordiais da avaliação da qualidade na educação superior (BRASIL, 2004). Inicialmente, foi estabelecido que o Enade seria aplicado de forma amostral e facultativa para uma parte dos estudantes, características que o diferenciavam do “Provão” e que se mantiveram até o ano de 2008, quando deixou de ser amostral e passou a ser censitário. Em sua concepção, o Enade buscava ser um instrumento que contribuísse com a avaliação institucional e não validava nenhum tipo de ranqueamento, fosse de instituições, de estudantes e, muito menos, de cursos, como definia a lei que o criou.

O Enade aferirá 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, 2004, n.p.).

Contrariamente ao aprovado na sua criação, a partir do ano de 2009, o Enade passou a ser censitário, quando passou a ser um exame obrigatório para todos os alunos concluintes da graduação. Esse formato aponta para um exame de larga escala e com um viés regulador, quando estabelece que sua aplicação está associada à obrigatoriedade:

Art. 39. O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - Enade avaliará o desempenho dos estudantes dos cursos de graduação. § 1º O Enade é componente curricular **obrigatório**, e a regularidade do estudante perante o Exame é condição necessária para a conclusão do curso de graduação (BRASIL, 2018, grifo nosso).

Segundo as orientações presentes na Portaria nº. 107, de 22 de julho de 2007 (BRASIL, 2007), os estudantes concluintes do curso de graduação realizarão o Enade a partir dos seguintes instrumentos: i) prova; ii) questionário do estudante, que caracteriza o perfil dos estudantes e o contexto de seus processos formativos; iii) questionário de percepção de prova, que permite aferir a percepção dos estudantes em relação à prova; iv) questionário do coordenador de curso, que caracteriza o perfil do coordenador de curso e o contexto dos processos formativos (BRASIL, 2018).

A prova do Enade contém 40 questões, sendo 10 de formação geral, comum aos discentes de todos os cursos de todas as áreas avaliados em determinado ciclo, e 30 questões que abordam os conteúdos específicos. O exame tem o objetivo principal de avaliar os conteúdos programáticos de um curso, tendo em vista as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), que são as normas elencadas para orientar o sistema de ensino brasileiro, ajustando-o às habilidades e às competências previstas para o profissional, além dos conhecimentos sobre a realidade brasileira (BRASIL, 2006).

O questionário sobre o perfil socioeconômico do estudante está disponível online e deve ser respondido pelo discente no ato de sua inscrição. O outro questionário sobre a percepção do discente quanto ao exame é entregue a ele junto com o caderno de provas no dia do exame. O questionário destinado ao coordenador do curso de graduação visa saber qual a percepção desse sujeito quanto ao projeto pedagógico e as condições de ensino do curso. Griboski (2012) relata que constam, nos questionários, informações e elementos que devem ser agregados à concepção de avaliação emancipadora das IES, os quais podem indicar possíveis fragilidades tanto da IES quanto da própria prova, entre outros aspectos relevantes.

As ações burocráticas e reguladoras do exame são registradas por meio do sistema e-MEC, que foi criado em 2007 para fazer a tramitação eletrônica dos processos de regulamentação. Nessa plataforma, as IES solicitam seu credenciamento, recredenciamento, autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos. A partir de 2015, esse sistema e-MEC passou a apresentar também o CPC e o cálculo do Conceito Enade para toda a sociedade. Nele podemos identificar o curso de graduação ou a IES, conforme enquadramento realizado pela IES no sistema (BRASIL, 2007).

A Portaria Normativa nº 840, de 24 de agosto de 2018 (BRASIL, 2018), dispõe sobre os procedimentos e as ações burocráticas em que o exame está inserido. Além disso, estabelece que o coordenador do curso da IES é o responsável pelo Enade na IES e deverá proceder com as inscrições, o cadastro dos estudantes e dos cursos no sistema e-MEC. O mesmo instrumento legal descreve as características necessárias e adequadas para o estudante realizar o exame.

§ 1º Serão considerados estudantes ingressantes aqueles que tenham iniciado o respectivo curso no ano da edição do Enade, que estejam devidamente matriculados e tenham de zero a vinte e cinco por cento da carga horária mínima do currículo do curso integralizada até o último dia do período de retificação de inscrições. § 2º Serão considerados estudantes concluintes: I - de bacharelado e licenciatura: aqueles que tenham integralizado oitenta por cento ou mais da carga horária mínima do currículo do curso definido pela instituição de educação superior e não tenham colado grau até o último dia do período de retificação de inscrições; e II - de cursos superiores de tecnologia: aqueles que tenham integralizado setenta e cinco por cento ou mais da carga horária mínima do currículo do curso definido pela instituição de educação superior e não tenham colado grau até o último dia do período de retificação de inscrições (BRASIL, 2018, n. p.).

Os dados do conceito Enade estão disponibilizados no site do Inep, sob os mais diversos formatos – relatório do curso, microdados, sinopses e boletins de desempenho, entre outros. Contudo, o Boletim de Desempenho Individual do Estudante é de acesso restrito – “[a] identificação nominal do resultado individual do estudante será feita exclusivamente por meio do Boletim de Desempenho Individual do Estudante, com acesso restrito a cada estudante, nos termos da regulamentação específica” (BRASIL, 2018, n. p.).

Considerando as informações acerca da divulgação dos dados, Griboski (2012) aponta que a qualidade da educação superior está expressa nos relatórios que resultam de todas as informações e de todos os mecanismos do Enade. De acordo com a autora, “eles contêm um conjunto de informações sobre os cursos e podem ser objeto de reflexão para a coordenação dos cursos, junto com os docentes e demais órgãos colegiados” (p. 192).

Quanto ao período de realização da prova, o Enade é aplicado trienalmente a todos os estudantes concluintes de uma mesma área, de um mesmo curso. Sua primeira aplicação ocorreu em 2004, para estudantes das áreas de saúde e ciências agrárias; em 2005, para os estudantes das ciências exatas e licenciaturas; e, em 2006, para estudantes da área de humanas e ciências sociais aplicadas. Especificamente, em relação ao curso de Pedagogia, cabe ressaltar que ele foi avaliado no segundo ciclo, sendo que os seus estudantes ingressantes e concluintes fizeram o exame nos anos de 2005, 2008, 2011, 2014 e 2017.

Sobre esse tema, a Portaria Normativa nº 840, de 24 de agosto de 2018, no seu artigo 40 dispõe sobre o Ciclo Avaliativo do Enade¹²

Art. 40. O Enade será realizado todos os anos, em conformidade com as áreas de avaliação do ciclo avaliativo trienal, considerando as seguintes referências:

I - Ciclo I:

- a) Cursos de bacharelado nas áreas de conhecimento de Ciências Agrárias, Ciências da Saúde, Engenharias e áreas afins;
- b) Cursos de bacharelado em Arquitetura e Urbanismo; e
- c) Cursos Superiores de Tecnologia nas áreas de Ambiente e Saúde, Produção Alimentícia, Recursos Naturais, Militar e Segurança.

II - Ciclo II:

- a) Cursos de bacharelado nas áreas de conhecimento de Ciências Biológicas; Ciências Exatas e da Terra; Linguística, Letras e Artes; e áreas afins;
- b) Cursos de bacharelado nas áreas de conhecimento de Ciências Humanas e áreas afins, com cursos avaliados no âmbito das licenciaturas;
- c) Cursos de licenciatura nas áreas de conhecimento de Ciências da Saúde; Ciências Humanas; Ciências Biológicas; Ciências Exatas e da Terra; Linguística, Letras e Artes; e
- d) Cursos Superiores de Tecnologia nas áreas de Controle e Processos Industriais, Informação e Comunicação, Infraestrutura e Produção Industrial.

III - Ciclo III:

- a) Cursos de bacharelado nas áreas de conhecimento de Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Humanas e áreas afins; e
- b) Cursos Superiores de Tecnologia nas áreas de Gestão e Negócios, Apoio Escolar, Hospitalidade e Lazer, Produção Cultural e Design (MEC, 2018, n. p.).

As áreas de conhecimento para os cursos de bacharelado e licenciatura constam na tabela de áreas do conhecimento divulgada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Por sua vez, os eixos tecnológicos são baseados no Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (CNCST), cuja terceira edição foi publicada, em 2016, pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2019).

Ao longo de sua implementação, o Enade vem sofrendo mudanças que levam à necessidade de refletir sobre sua finalidade. Nesse exame, foram sendo inseridos novos

¹² Ciclo Avaliativo do Enade – está definido de acordo com as áreas de conhecimento e eixos tecnológicos e referendado, anualmente, por meio de uma Portaria.

elementos que sinalizam práticas e concepções determinadas pelo Estado em decretos e portarias, com vieses de controle e regulação.

Conforme Polidori (2009), em relação ao Enade, desde 2008, um fenômeno vem correndo:

[...] quando, no desenvolvimento desse Sistema, o qual evidencia e considera todos os elementos que o compõem, são criados e emitidos indicadores que pretendem elaborar rankings das “melhores” IES do país, utilizando-se somente o elemento da avaliação realizada pelos estudantes, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) (p. 440).

Autores como Barreyro (2004), Barreyro e Rothen (2014) e Dias Sobrinho (2010) relatam que, atualmente, o Enade é um exame de larga escala. Todavia, Dias Sobrinho (2010) chama a atenção para a necessidade de avaliação da educação superior ocorrer “para além da larga escala [...] não deve estar voltada apenas para a realização do exame, ela necessita ter novas interpretações e possibilidades” (p. 215).

Como analisado anteriormente, os resultados do Enade alimentam diversos indicadores de qualidade da educação superior: (i) Conceito Preliminar de Curso (CPC); (ii) Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC); (iii) Indicador de diferença entre os desempenhos observado e esperado (IDD). De acordo com Griboski (2012),

[...] somam-se ao conceito Enade outros insumos e medidas que compõem a avaliação, além do conceito resultante do relatório das visitas in loco a cursos de graduação e instituições. Dentre esses insumos, está a titulação de docentes, o tempo dedicado para o desenvolvimento do projeto pedagógico, as produções acadêmicas, a infraestrutura, as metodologias e tecnologias educacionais, a qualidade de laboratórios, as bibliotecas e os demais espaços educacionais e de convivência na instituição (p. 188).

Reconhecemos que os índices CPC e IGC são obtidos a partir dos resultados do Enade, de forma que o IGC contribui com o credenciamento e o credenciamento das IES. Nesse sentido, o Enade é utilizado numa perspectiva regulatória e, além disso, contribui para que os referidos índices sejam utilizados para classificar as IES, expressando uma perspectiva de mercado e de ranqueamento na política da educação superior. Em consequência, a visão formativa e emancipadora acaba não sendo viabilizada.

No que tange à política regulatória, têm sido privilegiados os resultados do Enade e os indicadores de qualidade (CPC e IGC). Isso denota que o referido exame constitui relevante peça de instrução na execução de políticas para a educação superior e para a regulação das IES e de seus cursos (FERNANDES; SEIFFERT; SOUSA, 2016, p. 25).

Como enfatizado na Introdução desta dissertação, buscamos analisar como foram utilizados os resultados do Enade do período de 2011 a 2017 pela gestão acadêmica do curso de Pedagogia da FE-UnB. Nesse sentido, uma de nossas preocupações foi compreender como possíveis aspectos qualitativos do uso desses resultados poderiam contribuir para a formação de um profissional crítico e consciente do seu papel no contexto sócio-histórico da sociedade brasileira. Para tanto, compartilhamos a premissa expressa por Griboski (2012, p. 194) de que, “como elemento constitutivo do Sinaes, o exame precisa ser mais bem explorado pelas instituições de educação superior, não somente como prática obrigatória, mas principalmente como diagnóstico da própria ação”.

No estudo que realizaram sobre o Enade, Francisco e Monteiro (2016) relatam que existem lacunas na percepção do exame por diversos pesquisadores. Partindo das constatações feitas por esses autores, explicitamos algumas das referidas lacunas no Quadro 6.

Quadro 6 - Lacunas do Enade evidenciadas pela literatura da área

Autores	Lacunas apontadas
Polidori, Marinho-Araujo e Rothen (2006)	O Enade deve ser compreendido por todos que se envolvem com a gestão institucional, porém ele ainda não tem esse caráter.
Barreyro (2008)	O Enade traz um severo impacto na regulação da educação superior
Barreyro e Rothen (2008)	O Enade é influenciado pelos modelos anteriores de avaliação da educação superior, mas ainda carece de uma maior consistência.
Bittencourt, Casartelli e Rodrigues (2009)	O Enade é um instrumento que deve ser um norteador do Projeto Pedagógico do Curso (PPC).
Zandavalli (2009)	O Enade se tornou um instrumento análogo ao “Provão”, em suas consequências
Polidori (2009)	O Enade é percebido apenas como uma avaliação utilizada para ranqueamento
Bittencourt <i>et al.</i> (2010)	O Enade revela uma dependência profunda da participação do estudante.
Dias Sobrinho (2010)	O Enade se tornou um “Provão”
Rothen e Barreyro (2011)	O Enade se tornou um excelente instrumento de avaliação em larga escala, mas ainda não se entende a base de seus impactos.
Hoffmann <i>et al.</i> (2014)	O IGC é determinado pelo Enade e impacta profundamente as estratégias institucionais.
Lavor (2014)	O Enade é um elemento que deve orientar as atividades docente, mas dificilmente os docentes se envolvem com o processo.
Francisco <i>et al.</i> (2015)	O Enade é pouco utilizado no processo de gestão dos cursos de graduação.
Jesus <i>et al.</i> (2017)	As análises das questões (do Enade) evidenciam lacunas na estrutura das questões, o que também representa a dificuldade da interpretação do resultado do exame como instrumento válido para avaliar a qualidade da formação do pedagogo.

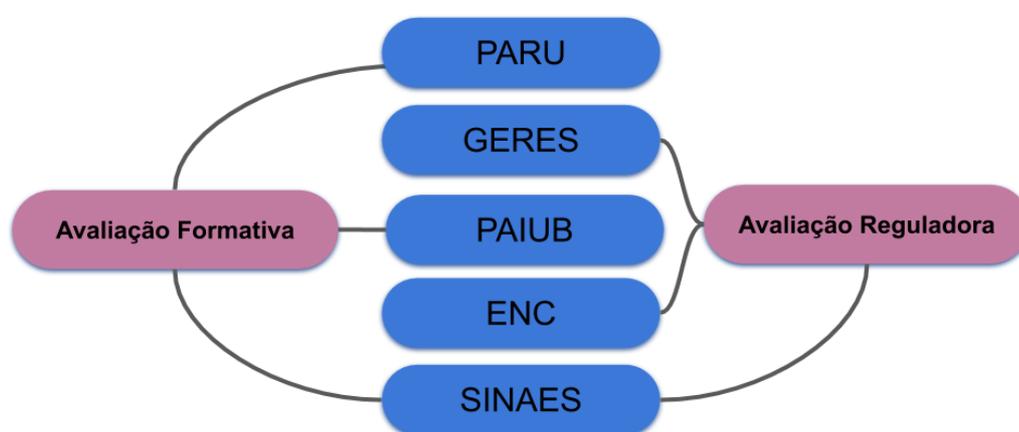
Fonte: Elaborado pela autora com base em Francisco e Monteiro (2016)

Essas lacunas indicam que o Enade é um componente complexo no Sinaes e que, há mais de uma década, relaciona-se com todas as questões que envolvem a educação superior, como a regulação, a gestão acadêmica, as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de

graduação, entre outros. Contraditoriamente à sua proposta, o exame está se destacando dos demais componentes avaliativos do sistema e pode estar contribuindo para o entendimento de um exame regulatório voltado para mercado.

Para finalizar esse capítulo, reiteramos que a trajetória da política de avaliação da educação superior é complexa e determinada por múltiplos fatores. Nessa perspectiva, a partir da Figura 3, podemos concluir que a política avaliativa da educação superior ora tende à perspectiva de avaliação formativa, ora à perspectiva de avaliação reguladora.

Figura 3 - Fases da Política Avaliativa para IES



Fonte: Elaborado pela autora

Podemos inferir, então, que o Sinaes apresenta, desde sua origem até a época de conclusão da presente pesquisa, dois movimentos distintos, mas talvez indissociáveis. Enfim, cabe destacar que o processo de avaliação da educação superior vem se efetivando em meio a muitas contradições, sendo definido através de legislação estatal que, para além disso, regulamenta e controla as IES.

CAPÍTULO 2 - O CURSO DE PEDAGOGIA NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Este capítulo visa debater as diretrizes do curso de Pedagogia no Brasil¹³, desde 1939, momento de sua implementação nas universidades brasileiras, até os dias atuais, destacando momentos de busca de construção da identidade do pedagogo. A intenção de desvelar esse histórico se dá em virtude da necessidade de compreendermos as contradições das políticas públicas que nortearam esse curso no contexto brasileiro, tendo em vista que o Conceito Enade do curso de Pedagogia de uma IES constitui o objeto de nosso estudo. Partimos da premissa de que essas contradições estão alicerçadas em contextos sociopolíticos e econômicos específicos, os quais apresentam referências importantes para a compreensão do processo de avaliação da qualidade desse curso.

Dessa forma, na primeira parte do capítulo abordaremos a história do curso de Pedagogia no Brasil, ressaltando as implantações de leis e diretrizes para a constituição do mesmo. Nela, destacamos, ainda, os embates em torno da (in)definição da identidade do profissional pedagogo que, desde sempre, mostra-se mediada por contradições que contribuem para sua compreensão no cenário nacional.

Na segunda parte apresentamos o curso de Pedagogia na FE-UnB, analisando-o no contexto do projeto dessa universidade idealizada por Darcy Ribeiro (1922-1997) e Anísio Teixeira (1900-1971). Por fim, traçamos o percurso do Enade, nosso objeto de pesquisa, no referido curso, de maneira a compreender o uso dos resultados do exame na gestão acadêmica do curso. Paralelamente, destacamos os anos de realização do exame pelos discentes, os conceitos obtidos, visando compreender o movimento entre o uso dos resultados do Enade e o curso de Pedagogia pesquisado.

2.1 A trajetória do curso de Pedagogia no Brasil

Desvelar a trajetória histórica das diretrizes do curso de Pedagogia no Brasil, da década de 1930 até os dias atuais, é reconhecer que, desde sua primeira regulamentação, já havia prenúncio da formação do bacharel em Pedagogia, do técnico em educação, do

¹³ As discussões sobre o curso de Pedagogia no Brasil são amplas, históricas, abrangentes e feitas por uma diversidade de autores. Todavia, nessa dissertação, discutiremos o tema com base em Libâneo (2001), Bissolli da Silva (2003), Cruz (2008) e Saviani (2013), entendendo que estes expressam olhares distintos sobre o curso. Isto se dá com a finalidade de situá-lo para o leitor, cabendo ressaltar que não é o objetivo desse trabalho fazer uma discussão exaustiva sobre o tema, considerando, também, que o nosso objeto é a avaliação da educação superior.

especialista em educação, para além da licenciatura para a formação do docente. Desde sua criação, o curso em questão gera expectativas tanto em relação à formação do docente – que é marcada por múltiplas identidades –, quanto em relação às influências de cunho capitalista que priorizam as questões do mercado e as do mundo do trabalho. Assim, as perspectivas históricas de Pedagogia advêm de concepções distintas sobre o tema desde sua abordagem como teoria ou prática da educação e, também, como um curso propriamente dito. Em uma visão mais ampla, o curso é entendido como formador de professores para ensinar crianças, posição contraposta por Libâneo (2001) nos seguintes termos:

[...] conceber o curso de Pedagogia como formação de professores, a meu ver, é muito simplista e reducionista, é, digamos, uma ideia de senso comum. A Pedagogia se ocupa, de fato, com a formação escolar de crianças, com processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, mas, antes disso, ela tem um significado bem mais amplo, bem mais globalizante. Ela é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa (p. 6).

Nesse sentido, entendemos que, além do curso de Pedagogia sofrer influências na perspectiva de formação do docente, ele também é constituído (in)diretamente de elementos ligados às relações sociais e políticas do capitalismo e às reformas pelas quais esse sistema vem passando, ao longo do tempo.

Na investigação da historicidade da educação e da Pedagogia, Saviani (2013) definiu os seguintes acontecimentos como sendo os principais eventos que marcaram o legado dessa formação no Brasil: (i) divulgação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” em 1932; (ii) início do processo de elaboração de nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1947; (iii) promulgação dessa lei em 1961 (LDB nº 4.024/61); (iv) regulamentação da lei da reforma universitária, Lei 5.540/1968, através do Decreto n.464 de 11/02/1969 e parecer 252/69, ao introduzir as habilitações técnicas do curso de pedagogia; (v) realização da I Conferência Brasileira de Educação (CBE), em 1980; (vi) encerramento da última CBE, em 1991; (vii) realização do I Congresso Nacional de Educação (Coned) e a promulgação da segunda LDBEN – Lei nº 9.394/96.

Com base nas ideias do referido autor, sintetizamos no Quadro 7 os dois períodos que englobam os principais marco do curso de Pedagogia, a partir do ano de 1932 até a década de 2000, no Brasil.

Quadro 7 - Períodos, marcos e fases do curso de Pedagogia no Brasil (1932-2001)

Períodos	Marcos	Fases da Pedagogia
1932 a 1969	Divulgação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” em 1932; elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1947.	Equilíbrio entre a pedagogia tradicional e pedagogia nova. (1932-1947)
Predominância da pedagogia nova	Promulgação da primeira LDB em 1961.	1. Predomínio da influência da Pedagogia nova (1947 a 1961)
		2. Crise da pedagogia nova e articulação da pedagogia tecnicista (1961 a 1969)
1969 a 2001	Regulamentação da lei da Reforma Universitária, Lei 5.540/1968, através do Decreto n.464 de 11/02/1969 e parecer 252/69, ao introduzir as habilitações técnicas do curso de pedagogia.	Predomínio da pedagogia tecnicista, manifestações da concepção analítica de filosofia da educação e concomitante desenvolvimento da visão crítico-reprodutivista (1969-1980)
Configuração da concepção pedagógica produtivista	Realização da I Conferência Brasileira de Educação (CBE) em 1980; Encerramento da última CBE em 1991;	Ensaio contra hegemônicos: pedagogias da “educação popular”, pedagogias da prática, pedagogia crítico-social dos conteúdos e pedagogia histórico-crítica. (1980-1991)
	Realização do I Congresso Nacional de Educação (Coned) e promulgação da segunda LDBEN – Lei 9.394/96; aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado em 9/01/2001.	O neoprodutivismo e suas variantes: neoescolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo (1991-2001)

Fonte: Elaborado pela autora com base em Saviani (2013)

A partir da análise dos dados mostrados no Quadro 7, podemos supor que diante da configuração das propostas de concepção pedagógica, em que cada marco do curso de Pedagogia está inserido, existe uma estrutura política e social predominante. Essa estrutura socioeconômica mostra de que forma os fenômenos educativos serão manifestados na sociedade. Por sua vez, Libâneo (2001) relata que essas transformações afetam o sistema de ensino brasileiro, uma vez que

[...] o mundo assiste hoje à 3ª Revolução Industrial, caracterizada pela internacionalização da economia, por inovações tecnológicas em vários campos, como a informática, a microeletrônica, a bioenergética. Essas transformações tecnológicas e científicas levam à introdução, no processo produtivo, de novos sistemas de organização do trabalho, mudança no perfil profissional e novas exigências de qualificação dos trabalhadores, o que acaba afetando o sistema de ensino (p. 5).

Reconhecemos aproximação entre os períodos abordados por Saviani (2013) e outros pesquisadores da área, tais como Bissolli da Silva (2003), Cruz (2008), Brandt e Hobold (2019). Além da literatura especializada, esses estudos examinam detidamente os decretos, as leis e as diretrizes que constituem os denominados marcos legais do curso de Pedagogia.

Partindo disso, elegemos os marcos legais sintetizados por Brandt e Hobold (2019), conforme Quadro 8, para sequenciar a história do curso.

Quadro 8 - Principais marcos legais do curso de Pedagogia no Brasil (1939-2015)

Marcos	Dispositivos legais
1º	Decreto-Lei nº 1190, de 4 de abril de 1939, que cria o curso de Pedagogia. ao organizar a Faculdade Nacional de Filosofia – FNFi.
2º	Parecer nº 251/62, do Conselho Federal de Educação (CFE);
3º	Parecer nº 252/69 e Resolução CFE nº 2/69, que fixa os conteúdos mínimos para o curso de Pedagogia
4º	Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005; Diretrizes Curriculares da Pedagogia
5º	Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (Licenciatura).
6º	Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brandt e Hobold (2019)

Esses marcos normativos revelam que o curso de Pedagogia está envolto e permeado de contradições, desde seu surgimento. Isso justifica a posição expressa por Furlan (2017) de que “o curso vem sofrendo alterações em sua grade curricular, ora se adaptando às necessidades do mercado de trabalho, ora das políticas internas e externas do país, ora como resultado de proposições da própria área de conhecimento” (p. 3863).

Partindo disso, a discussão aqui proposta sobre a história do curso de Pedagogia reconhece que os marcos legais que foram propostos pelo Estado para esse curso implicaram mudanças, transformações, avanços e retrocessos desde sua instalação em 1939.

2.1.1 Primeiro marco legal – Decreto-Lei nº 1.190 de 4 de abril de 1939

Em consequência da crise econômica mundial sofrida pelo impacto da 2ª Guerra Mundial (1939-1945), no Brasil houve grande demanda por reformas em todos os setores – político, econômico, social etc. –, o que oportunizou o aparecimento de movimentos sociais. Na época, a escolarização já começava a ser considerada uma forma de expandir o mercado de trabalho qualificado, e o Estado teve de propor uma nova política educacional. Ao mesmo tempo, em 1932, um grupo de educadores e intelectuais publicou o Manifesto dos Pioneiros

da Educação Nova¹⁴, que indicava a necessidade de uma reforma na área educacional. O documento ponderava que o desenvolvimento industrial clamava por políticas educacionais que inovassem a área da educação e apoiava uma pedagogia centrada na organização racional do trabalho. (AZEVEDO *et al.*, 2010).

O Manifesto dos Pioneiros, segundo Saviani (2013), é estruturado em dois grandes eixos: (i) documento doutrinário; (ii) documento de política educacional. O primeiro se caracteriza como doutrinário por se declarar filiado à Escola Nova, opondo-se à escola tradicional, enquanto o segundo, para além dessa tendência pedagógica, defende a escola pública desde a escola infantil até o ensino universitário como o mais importante dentre todos os deveres do Estado. O autor compreende que “o Manifesto defende a formação de todos os professores, de todos os graus, deve ser elevada ao nível superior e incorporada às universidades e deverão ter também a remuneração equivalente para manter a eficiência no trabalho, assim como a dignidade e prestígio próprios dos educadores” (SAVIANI, 2013, p. 249).

Podemos inferir que o documento buscava democratizar a educação no Brasil, contudo, estava permeado de elementos economicistas da época. No que diz respeito à educação superior, indicava ampliação e solicitava a criação de faculdades de filosofia e letras, ciências sociais, econômicas, matemáticas, físicas e naturais, uma vez que a educação superior, à época, era limitada aos cursos de engenharia, direito e medicina.

Diante dos movimentos que clamavam por mudanças para a educação brasileira, o então presidente, Getúlio Vargas, e seu ministro da educação, Gustavo Capanema, organizam a Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras, por meio do Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. Essa faculdade, entre outras finalidades, deveria

[...] formar técnicos em Educação para atuar junto à estrutura burocrática dos sistemas de ensino, mediante a titulação de bacharel, alcançada após três anos de estudos e para o exercício da docência no ensino secundário e particularmente no normal, com o acréscimo de mais um ano de estudos então denominados de Didática (SCHEIBE; DURLI, 2011, p. 85).

¹⁴ O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova - Segundo Cruz (2008) - expõe novas bases pedagógicas e a proposta de reformulação educacional. “Entretanto, o grupo responsável pelo Manifesto nada tinha de homogêneo, especialmente Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, que representavam projetos educacionais construídos a partir de concepções filosóficas distintas. Inspirado em Durkheim, Fernando de Azevedo defende que um sistema pedagógico está implicado na estrutura da sociedade em que se insere, e, como essa, sofrerá processo de homogeneização e diferenciação. Nesse sentido, propõe que se parta de uma cultura geral, comum no ensino elementar, para diversificações posteriores no ensino médio e/ou universidade” (p. 43).

O decreto padronizou os cursos de licenciaturas e o curso de Pedagogia no Brasil, adotando o modelo “esquema 3+1”¹⁵. Esse esquema apresentava o modelo de três anos para o curso de bacharelado: oferta de disciplinas específicas e um ano de conteúdos didáticos, o curso de didática. Propunha a estruturação da carreira docente e regulamentava o curso de formação de professores (BRASIL, 1939).

De acordo com Scheibe e Durlí (2011), a separação bacharelado/licenciatura ficou caracterizada como dois cursos com diplomação específica: o bacharelado (três anos) constituía-se em pré-requisito à obtenção do diploma de licenciado (um ano). Em função do exposto, podemos atribuir a imprecisão da identidade do pedagogo à lógica constante no referido Decreto. Segundo as autoras, em 1946, uma comissão de educadores foi nomeada pelo então Ministro da Educação para propor uma reforma geral da educação nacional, entretanto, apenas se constituiu em 1961, na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. A comissão foi presidida por Lourenço Filho, durante um período de disputas que durou 13 anos.

Em 1959, foi divulgado um novo manifesto, assinado por 189 intelectuais, educadores e estudantes, redigido também por Fernando de Azevedo em defesa da escola pública. A LDB homologada pelo Congresso em 1961, no entanto, segundo Romanelli (1978), mostrou-se submissa aos interesses da iniciativa privada (SCHEIBE; DURLI, 2011, p. 88).

2.1.2 Segundo marco legal – Parecer no 251/62 – Conselho Federal de Educação

O segundo marco legal foi a instituição do currículo mínimo e da nova duração para o curso de Pedagogia com a aprovação do Parecer nº 251/62 do Conselho Federal de Educação (CFE), além da manutenção do bacharelado e da licenciatura. Conforme esse parecer, o curso de bacharelado em Pedagogia seria composto de sete disciplinas indicadas pelo CFE para constituir o currículo mínimo do curso de Pedagogia e mais duas de escolha da instituição.

Diante do Parecer nº 251/62 do CEF, a tendência do curso continuou sendo apresentada e centrada nas duas formações constantes do Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril, de 1939: a de formar os técnicos para trabalharem com a educação e o docente para lecionar, confirmando a padronização do curso de Pedagogia no esquema 3 + 1 para licenciaturas. Entretanto, com a obrigatoriedade da organização curricular imposta através desse

¹⁵ O curso com duração de 3 anos formava o bacharel, e para formar o licenciado era necessário fazer mais um ano de didática, assim, o curso passou a ser reconhecido como 3 + 1 (três mais um).

dispositivo legal, os profissionais se manifestaram contrários ao engessamento das disciplinas no currículo mínimo.

Com duração de 3 anos, era formado o bacharel; para a formação do licenciado era acrescentado mais um ano de didática, passando a ser conhecido como o esquema 3+1. Nessa perspectiva, Brzezinski (1996) destaca que esse currículo mínimo se inclina para uma

[...] camisa de força que uniformizava todos os currículos sem respeitar a diversidade do País [...] A escola passou a formar profissionais treinados e instrumentalizados mediante “rações” de um saber fragmentado visando atingir cada vez mais a produtividade. Ao mesmo tempo, foi negada qualquer possibilidade de pensar, criticar ou criar. Houve, portanto, nesse momento uma supervalorização dos cursos que formavam apenas técnicos. A educação, neste contexto, transformou-se em treinamento (p. 59).

Podemos inferir que a necessidade de redefinir o curso de Pedagogia no início década de 1960 era um fator crucial, inclusive apresentada em partes do referido parecer, que propunha desde a intenção de manter o curso até extingui-lo, o que perdurou por quase toda década. Com efeito, as fragilidades do curso de Pedagogia eram muitas e suas diretrizes favoreceram o impasse diante da construção da identidade do profissional por ele formado.

O conselheiro Valnir Chagas¹⁶ corrobora a discussão do tema ao ressaltar que o curso em questão era “um dos mais controvertidos dentre os que se incluem no plano das nossas Faculdades de Filosofia. Há os que propugnam pela sua extinção, partindo de que lhe falta conteúdo próprio, em oposição aos que lhe tomam a defesa simplesmente hipertrofiando este conteúdo” (BRASIL, 1962, n. p.).

Com a reforma universitária ocorrida no Brasil no final da década de 1960 e com a criação da Faculdade de Educação, presenciamos uma nova organização do curso de Pedagogia. Nesse cenário, o CFE estabeleceu novas definições curriculares que serão comentadas na próxima seção. Diante disso, “foi efervescente política, econômica e socialmente, provocando grandes demandas em torno da educação escolar. A universidade pensada para as elites se viu confrontada com a necessidade de formação de profissionais habilitados para atender ao modelo desenvolvimentista” (CRUZ, 2008, p. 52).

¹⁶ Valnir Chagas nasceu no Ceará, em 21 de junho de 1921, e faleceu em 4 de julho de 2006. Graduiu-se em Direito, Letras e Pedagogia. Além das atividades como professor e conselheiro, colaborou para a criação e o desenvolvimento da Universidade Federal do Ceará, em particular no que se refere à sua Faculdade de Educação; foi um dos organizadores da Universidade de Brasília (UnB), em cuja Faculdade de Educação também lecionou por várias décadas, antes de se aposentar, em 1991. “No contexto da história das políticas educacionais, ficou amplamente conhecido pelos inúmeros pareceres que relatou, pelas indicações que encaminhou e pela sua incisiva participação na Reforma Universitária de 68” (CRUZ, 2008, p. 60).

2.1.3 Terceiro marco legal – Parecer no 252/69 e Resolução nº 2/69 Conselho Federal de Educação

Com os adventos, tanto a lei 5.540, de 1968, que fixa as normas de organização e funcionamento do ensino superior, como a lei 5.692, de 1971, que reformou o ensino primário e médio, mudando, dentre outros, sua denominação para ensino de primeiro e segundo graus, vimos que, essas leis representaram uma maneira de adequar a legislação educacional aos princípios da ditadura militar¹⁷, e desta maneira, existiram grandes e significativas mudanças para o curso de Pedagogia. Na visão de Bissolli da Silva (2003), com a reforma promovida por essa lei “triunfam os princípios da racionalidade, eficiência e produtividade no trato do ensino superior. Nasce a Universidade Tecnocrática, na visão da ditadura militar, acentuando então a relação entre cursos superiores e as profissões” (p. 69).

Entre as significativas mudanças ocorridas, estão a integração do curso de Pedagogia na Faculdade de Educação e a aprovação do Parecer nº 252/69, que, acompanhado da Resolução nº 2/69 do CFE, instituiu um novo currículo e uma nova duração para o curso. Scheibe e Durlí (2011, p. 90) relatam que no Parecer CFE 252/1962¹⁸, de autoria do professor Valnir Chagas, “a nova estrutura pouco diferiu daquela determinada já em 1939. Manteve-se a mesma duração fixa, o mesmo esquema de licenciatura e bacharelado e, em relação às matérias indicadas, a grande maioria já constava do antigo currículo”.

O Parecer nº 252/69 do CFE revogou a diferença entre licenciatura e bacharelado. Assim, o curso de Pedagogia habilitaria para administração escolar, inspeção escolar, supervisão pedagógica, orientação educacional e supervisão pedagógica e para a docência nas disciplinas pedagógicas dos cursos de formação de professores. Segundo Cruz (2008),

[...] o Curso de Pedagogia passou a conferir apenas o grau de licenciado, abolindo o de bacharel, pautado pelo núcleo central do curso que focava o pedagógico a serviço da docência. Nesses termos, para alcançar uma habilitação, o candidato deveria comprovar experiência de magistério, o que foi alvo de regulamentação posterior (Parecer do CFE nº. 867 de 1972). A didática, antes uma seção e, portanto, um curso à parte, se tornou disciplina obrigatória do curso (p. 60).

¹⁷ Ditadura militar é o regime político no qual membros das Forças Armadas de um país centralizam política e administrativamente o poder do Estado em suas mãos, negando à maior parte dos cidadãos a participação e a decisão nas instituições estatais. No Brasil, o período mais recente de ditadura militar ocorreu entre os anos de 1964 e 1985.

¹⁸ O Parecer nº 252/69 instituiu mudanças nas disciplinas pedagógicas, as quais passaram a compreender parte da formação oferecida no antigo curso de Didática, e ainda nas disciplinas de Psicologia da Educação (Adolescência e Aprendizagem), Elementos de Administração Escolar, Didática e a Prática de Ensino sob a Forma de Estágio Supervisionado (SCHEIBE; DURLI, 2011, p. 88).

A partir desse novo marco legal, o curso de Pedagogia foi dividido em habilitações técnicas diversas, e a didática passou a ser obrigatória. Ainda de acordo com Cruz (2008), esse modelo fragmentado do curso gerou muitas críticas diante da divisão técnica do trabalho do docente no ambiente escolar, diante do distanciamento entre a teoria e a prática, uma vez que o curso foi dividido, de um lado às disciplinas dos fundamentos da Educação e, do outro, as disciplinas das habilitações específicas e motivou diversos movimentos de reformulação desse curso nos anos de 1980, amparados pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope).

Bissolli da Silva (2003, p. 70) também ponderou que: “[...] não se pode formar o educador com partes desconexas de conteúdos, principalmente quando essas partes representam tendências opostas em educação: uma tendência generalista e uma outra tecnicista”.

Na trajetória legal do curso de Pedagogia no Brasil, o Parecer nº 252/69 do CFE teve vigência de mais de duas décadas e meia, assegurada até a aprovação da LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Cruz (2008) infere que na vigência desse marco legal o curso enfrentou expressivos e numerosos movimentos a favor de sua renovação. Ficou evidenciado que a sociedade brasileira, no período entre o final dos anos 1970 e o fim da década de 1980, buscava a democracia no contexto político-social contra o regime militar. Libâneo (2007) corrobora e acredita que esse período

[...] marca o início da campanha pela transformação do curso de Pedagogia num curso de formação de professores. O arrefecimento do controle político e da censura pelos militares, junto com resistências dos setores de esquerda organizados, favoreceu a produção de pesquisas e publicações no campo da educação contra práticas autoritárias e ideológicas no regime militar. Disso resultou a realização, em São Paulo, na PUC, da I Conferência Brasileira de Educação (CBE), quando já existia o chamado Comitê Pró-Participação na formação do educador, com a participação de nomes expressivos das faculdades de Educação. O que movia esse comitê eram as críticas aos Parecer 252/69 e às indicações de Valnir Chagas, tidos como tecnicistas, destinados a consolidar a educação tecnicista baseada na racionalidade técnica, na busca de eficiência e produtividade, contra uma educação crítica e transformadora. Havia um alvo paralelo das críticas, que era a Lei 5.540, que regulava todo o ensino superior na perspectiva tecnicista (p. 12-13).

Ressaltamos, por fim, que esse terceiro marco revela uma tendência da característica do curso centrada nas habilitações, além de formar os técnicos para trabalharem para a educação.

2.1.4 Quarto marco legal – Resolução CNE no 01/06 e o Conselho Nacional de Educação

Buscando reorganizar o curso de Pedagogia após o estabelecido na LDBEN nº. 9.394/1996, uma série de medidas foram adotadas para operacionalizar suas novas diretrizes. Cruz (2008) relata que a Secretaria de Ensino Superior do Ministério de Educação (SESu/MEC) publicou o Edital nº. 4, de 4 de dezembro de 1997, solicitando propostas para a elaboração das diretrizes curriculares para os cursos de graduação. Observamos que nessa nova tendência predomina um princípio de redemocratização pedagógica articulada com uma possível visão crítica. Para a autora, o quarto marco legal do curso de Pedagogia é a Resolução nº 1, de 15/05/2006 do CNE (BRASIL, 2006), que fixou diretrizes curriculares do curso e também a formação dos profissionais da educação – “[o] pedagogo passa a assumir o perfil de um profissional capacitado para atuar no ensino, na organização e na gestão do trabalho pedagógico em diferentes contextos educacionais” (CRUZ, 2008, p. 313).

Cruz (2008) acrescenta que, nesse contexto, foi nomeada a Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia (CEEP), através da Portaria SESU/MEC nº. 146, de 10 de março de 1998, formada pelos seguintes professores: Celestino Alves da Silva Júnior (Unesp-Marília), Leda Scheibe (UFSC), Márcia Ângela Aguiar (UFPE), Tizuko Morchida Kishimoto (USP) e Zélia Mileo Pavão (PUCPR). Posteriormente, esse dispositivo legal foi reorganizado pela Portaria SESU/MEC nº. 1.518, de 16 de junho de 2000, que nomeou outros especialistas da área para repensar o curso – Helena Costa Lopes de Freitas (Unicamp), Maisa Gomes Brandão Kullo (UFAL), Marlene Gonçalves (UFMG), Olga Teixeira Damis (UFU) e Merion Campos Bordas (UFRGS).

A autora argumenta que a primeira comissão se inspirou nas sugestões das IES, bem como nas sugestões oriundas dos debates nacionais promovidos pelas seguintes entidades: Anfope, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Fórum de Diretores/as das Faculdades de Educação das Universidades (Forundir), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae) e Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes). Todavia, o documento proposto por essa comissão não chegou a ser apreciado pelo CNE, mesmo diante do clamor da sociedade educacional.

Por sua vez, a segunda proposta da comissão

[...] constituiu o documento norteador para comissões de autorização e reconhecimento de Curso de Pedagogia, contemplando objetivamente duas ênfases: um referente à docência na educação infantil e gestão educacional e outro

referente à docência no ensino fundamental (primeira etapa) e gestão educacional (CRUZ, 2008, p. 69).

A aprovação da Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006, aqui considerada como o quarto marco legal, ampliou a área de formação do pedagogo. Seu conteúdo “passa a contemplar integradamente a docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas em contextos escolares e não-escolares” (CRUZ, 2008, p. 70). O artigo 4º dessa Resolução apresenta

[...] o curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: I -planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; III -produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (BRASIL, 2006b, n. p.).

A Resolução nº 1/2006 é criticada por Libâneo (2006), que percebe nela uma carência epistemológica, além de ambiguidades acerca do caráter da atividade pedagógica e das relações entre ação educativa e docente, entre atividade pedagógica e administrativa, elementos que comprometem toda sua estrutura lógica e teórica. Segundo o autor, “a formação profissional do pedagogo pode desdobrar-se em múltiplas especializações profissionais, sendo a docência uma entre elas” (p. 851). Contrariamente a este entendimento, Scheibe e Zenilde (2011) entendem que “[o]s educadores que participaram da discussão e do processo de construção da proposição defendida pela Anfope têm o entendimento de que a preparação para a docência deve englobar todos os aspectos significativos da ciência pedagógica.” (p. 102). As autoras relatam, ainda, que existe uma compreensão diferenciada do que vem a ser a docência na “guerra de posições”.

O artigo 10 dessa Resolução extingue as habilitações do curso. Nesse contexto, é importante considerar outras visões que expressam entendimentos diferentes sobre as diretrizes apresentadas, nesse determinado momento, ao curso de Pedagogia, tendo em vista que tal curso, historicamente, mostrou-se envolto em contradições.

Com fundamento na concepção histórico-social da educação reconheço que o processo das DCNs para o curso de graduação em Pedagogia está em nova etapa. O Movimento Nacional de Educação, dialeticamente, recomeça o debate, o anúncio, a denúncia, as críticas, as propostas alternativas e a avaliação das diretrizes curriculares nacionais de formação de professores. Também por isso é movimento (BRZEZINSKI, 2007, p. 249).

O curso aqui analisado apresenta uma tendência à docência em sentido ampliado, e essa Resolução, no Parágrafo Único do artigo 3, também prevê no item “III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino” (CNE, 2006, n.p.), o que pressupõe que o pedagogo pode exercer as funções de especialista e de técnico, contudo as habilitações, deixam de existir. Tal fato corrobora a inclinação do curso em formar pedagogos, mais uma vez, sem identidade.

Segundo o artigo 3 da Resolução nº 1/2006, o estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

Parágrafo único. Para a formação do licenciado em Pedagogia é central: I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania; II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional (CNE, 2006, n. p.).

Evidenciamos que a lei do Sinaes e aquela que institui as diretrizes curriculares do curso de Pedagogia (CNE, 2006) foram criadas, relativamente, no mesmo período. Conseqüentemente, podemos supor que a implementação do Enade, como componente do sistema de avaliação da educação superior brasileira, para a área de Pedagogia, foi permeada de incongruências, uma vez que as diretrizes foram renovadas. Também podemos inferir que, para dialogar com o exame, a prática pedagógica realizada no interior das IES demanda tempo e ajustes, o que não ocorre repentinamente.

Pensar no Enade como um exame que vem contribuir para detectar possíveis indefinições das DCNs no curso de Pedagogia requer entender as várias dimensões que circundam o curso e o profissional por ele formado. Assim, as modificações e as transformações ocorridas nas reestruturações do curso e na formação do pedagogo passam a ter visibilidade nas políticas educacionais e, conseqüentemente, na avaliação da qualidade do mesmo curso.

Importante explicitar que, no ano de 2015, o Conselho Nacional de Educação elaborou e aprovou a Resolução nº 2/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, discutida amplamente pela comunidade acadêmica e pela Anfope. Entretanto, na fase de implementação dessa resolução, foi aprovada a Resolução nº 2/2019, a qual definiu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Segundo os documentos constantes da plataforma da ANPEd (2019), esse documento sofreu inúmeras críticas das IES e das entidades da área de educação. Assim, os membros da ANPEd requereram oficialmente arquivamento dessa resolução por representar uma "desconfiguração dos cursos de formação de professores" (ANPEd *et al.*, 2019, n.p.).

A partir do ano de 2020, o Conselho Nacional de Educação discute as Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

Enquadram-se aqui tanto as ações formativas organizadas pelos próprios sistemas de ensino quanto cursos de aperfeiçoamento e pós-graduações. Na prática a BNC-Formação Continuada parte do princípio que o docente já desenvolveu experiências práticas que precisam ser aperfeiçoadas e ampliadas para seu desenvolvimento profissional (RAMOS, 2020, p. 2).

Assim, novamente, diante do imenso e contraditório campo de atuação do pedagogo, entendemos que as legislações e diretrizes não foram capazes de solucionar os problemas enfrentados em torno das especificidades do curso de Pedagogia. Em decorrência disso, na função e atuação desse profissional, acaba “prevalecendo a indefinição da função do Pedagogo” (SAVIANI, 2013, p. 06).

2.2 O pedagogo e sua identidade refutada

Na historicidade do curso de Pedagogia, abordada na seção anterior, destacamos estudos sobre leis e diretrizes relacionadas à sua concepção, percebemos que o curso preparava o bacharel para ocupar cargos técnicos da educação, enquanto o licenciado era destinado à docência. Furlan (2008) entende que as imprecisões conceituais em relação a esse curso e ao profissional pedagogo já eram visíveis a partir desse primeiro marco legal

analisado. De acordo com a autora, existia uma separação entre as disciplinas que formavam o bacharel e o licenciado, o que, na prática, provocava “uma separação, como se os dois não fossem dependentes um do outro, sendo que o curso de Didática foi reduzido à forma de ensinar a se dar aulas. Possivelmente daí vem a origem da ‘famosa’ dicotomia teoria x prática” (FURLAN, 2008, p. 3.865).

A partir de seu primeiro marco legal, o curso de Pedagogia no Brasil centra-se, principalmente, em formar técnicos para trabalharem com a educação, revelando certa redução do profissional pedagogo ao trabalho pedagógico. Posicionando-se sobre esse movimento ambíguo, Brzezinski (2010) relata que a ausência “de identidade do curso de Pedagogia refletia-se no exercício profissional do pedagogo” (p. 44). Partindo dessa polêmica, buscamos problematizar quem são os profissionais que podem ser chamados de pedagogos, no sentido de compreender a dicotomia em que o profissional se encontra: ora profissional ligado à prática educativa, ora às organizações escolares e não escolares. Quem, então, pode ser chamado de pedagogo?

Lembramos que o debate sobre o curso de Pedagogia nunca foi consensual. Kuenzer e Rodrigues (2006) referendam essa premissa, expondo que, embora prevaleça a concepção de que esse curso é voltado para a docência, existem pelo menos duas outras finalidades.

Em síntese, as três concepções podem ser assim formuladas: pedagogia centrada na docência (licenciatura - professor); pedagogia centrada na ciência da educação (bacharelado - pedagogo); e pedagogia centrada nas duas dimensões, formando integradamente o professor e o pedagogo (p. 194).

Dessa maneira, ocorrem questões que refutam a identidade do pedagogo e que perduram desde a criação do curso. Bissolli da Silva (2003) relata que o curso de Pedagogia está permeado de questões acerca de sua identidade, classificando-as de maneira associada a três momentos: (i) período das regulamentações; (ii) período das indicações; (iii) período das propostas.

2.2.1 Identidade questionada

No período de 1939 a 1972, Bissolli da Silva (2003) denominou como “*identidade questionada*” o período das regulamentações que ocorreram entre os anos de 1939 a 1972 de identidade questionada, uma vez que existiam disfunções em relação à identidade do profissional pedagogo, se licenciado ou se bacharel. Segundo a autora, o curso de Pedagogia

foi fundado sem que se definisse sua função, nem qual seria a formação dos seus egressos, conseqüentemente. Essa disfunção afetou todo o desenvolvimento do curso no Brasil, tanto em relação ao campo de trabalho do pedagogo, quanto à sua organização curricular: bacharel ou licenciatura.

Em 1962, foi introduzida uma definição do curso, recomendando o técnico em educação como o profissional a ser formado através do bacharelado em pedagogia. Ao mesmo tempo, a imprecisão do currículo oferecia poucas possibilidades para o egresso exercer a função de técnico de educação (BISSOLLI DA SILVA, 2003, p. 16).

A questão de identidade do pedagogo continuou contestada, mesmo com o Parecer CFE nº 252 de 1969, isso porque um único diploma de licenciatura era direcionado para as atividades de especialistas de supervisão, administração, orientação, bem como para a formação de professores para o ensino regular.

Com o objetivo de formar o pedagogo bacharel-técnico e de formar o pedagogo-licenciado. Ou seja, em um só curso, já com dupla função[...] desde o primeiro decreto-lei que regulamentou seu funcionamento e estrutura, estão presentes as dicotomias no campo da formação do educador: professor versus especialista, bacharelado versus licenciatura, generalista versus especialista, técnico em educação versus professor (BISSOLLI DA SILVA, 2004 p. 18).

Os percalços enfrentados pelos profissionais do curso de Pedagogia quanto à sua formação se mantem atuais – dilemas centrados na dicotomia e na polivalência –, suscitando questões centradas na massificação do trabalho e nas políticas do Estado para a área.

2.2.2 Identidade idealizada

Os debates sobre a questão da busca de identidade idealizada para o profissional pedagogo, ao longo do curso de Pedagogia, estiveram presentes no período de 1973 a 1978 nas considerações do Conselheiro Valnir Chagas sobre o curso. Bissolli da Silva (2004) denomina o momento de *identidade projetada*¹⁹ como o período das indicações, e tinha como objetivo principal direcionar os cursos em função das necessidades geradas pela Reforma do Ensino de 1º e 2º graus. Intentava-se substituir o curso de Pedagogia, demonstrando, mais uma vez, a sua fragilidade.

¹⁹ Identidade projetada, segundo Bissolli da Silva (2004), foi o período das indicações, que corresponde a 1973 a 1978, quando foi percebida a fragilidade da formação do pedagogo no que tange ao ideal e ao praticado, diante da finalidade do curso.

O conselheiro apresentou diversas sugestões para o curso e para as habilitações que comporiam parte das licenciaturas das áreas pedagógicas. Segundo Furlan (2008), “o que na verdade ele fez foi desdobrar o curso, ou seja, as antigas tarefas anteriormente concentradas no curso, em variadas alternativas de habilitações que fariam parte do que passou a chamar de licenciatura das áreas pedagógicas” (p. 3.867). Por outro lado, o conselheiro também propunha, inclusive, a extinção do curso.

Assim, parece ser evidente a necessidade de mudanças e transformações, tanto no curso quanto na formação do profissional pedagogo. Segundo Bissolli da Silva (2006), as indicações do Conselheiro Valnir Chagas, em 1973, ao propor a “desestruturação do curso de Pedagogia”, se originaram a partir da lacuna relacionada a questões da identidade do curso de Pedagogia e do pedagogo. Por sua vez, Saviani (2007) ressalta que o enfraquecimento do curso ocorreu na década de 1960, com a criação dos programas de pós-graduação em educação. Nesse contexto, o curso de Pedagogia “definhava e se debatia em uma crise de tal profundidade que projeta a impressão de que jamais conseguirá dela sair” (p. 11). O mesmo autor acrescenta que essa tensão é intensificada quando são constituídos, através da LDBEN nº 9.394/96, os Institutos Superiores de Educação.

Percebemos que a discussão sobre a identidade idealizada do pedagogo não se esgota. Apesar da proposta de extinção do curso, o que ocorreu foi um movimento social a seu favor. Para além da extinção, o que prevaleceu foi a construção de mecanismos e movimentos reivindicatórios em defesa do curso.

2.2.3 Identidade em discussão e expansão do número de matrículas no curso de Pedagogia

Durante quase vinte anos – de 1979 a 1998 – o curso de Pedagogia vivenciou o período das propostas, o qual Bissolli da Silva (2004) nomeia como *identidade em discussão*.²⁰ Segundo a autora, nesse período, ocorreram muitos movimentos que questionavam a identidade do profissional do curso de Pedagogia e tentavam intervir em sua dinâmica.

Os integrantes da I Conferência Brasileira de Educação (PUC-SP), em 1980, se organizaram em uma mobilização nacional visando interferir no processo que o Ministério da Educação proporia para reformular o curso. Procuravam conter essa reforma e criaram o

²⁰ Identidade em discussão, segundo Bissolli da Silva (2004), se refere à identidade do pedagogo, que vinha sendo questionada diante de suas inúmeras especificidades (especialista, orientador, administrador dentre outras).

Comitê Nacional Pró-Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores, além de outros comitês regionais.

Após 20 anos de intensas discussões os cursos de formação de educadores não foram redefinidos. Redefiniu o papel do professor para educador e na especialização é que se formaria os educadores para as tarefas não docentes, tanto para o âmbito escolar quanto para o não escolar. Em 1990, a questão da identidade do curso de Pedagogia deixa de ser uma das questões centrais do movimento, e o foco passa a ser, à formação dos educadores. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no 9394/96, nos artigos 62 e 63, indicou que os institutos superiores de educação, além das universidades, seriam os locais de formação de docentes para atuar na Educação Básica, e para formação de docentes para a Educação Infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental (CUNHA, 2004, p. 20).

Enfim, as concepções educacionais do curso de Pedagogia não estão claras em relação à identidade do próprio curso: de um lado, documentos oficiais e algumas instituições que representam a educação, em específico o curso, elegem a docência como base de formação e, de outro, a sociedade, representada por estudiosos, entre eles Libâneo (2006), que priorizam o pedagogo como cientista da educação.

Curado Silva (2011) discute a identidade do docente por meio de uma perspectiva crítico-dialética, que considere a caracterização do docente algo que não foi determinada e que precisa de mais pesquisas investigativas. Dessa maneira, indica que, para além da materialização da identidade do docente, devemos perceber que o docente necessita compreender a realidade escolar e buscar transformá-la, o que também está agregado à sua formação. Ademais,

[...] a função docente tem como tarefa primordial compreender as dimensões pedagógicas das relações sociais, bem como suas formas de realização por meio de diferentes práticas institucionais e não-institucionais que produzem o conhecimento pedagógico, utilizando-as na complexa relação de mediar e transformar os saberes produzidos historicamente a favor da emancipação humana (CURADO SILVA, 2011, p. 25).

Nesse sentido, Cruz (2012) identifica uma polivalência da profissão docente que abrange três eixos: (i) a relação professor-aluno; (ii) a relação escola e sociedade; (iii) a organização do trabalho pedagógico. A autora indica que, para além da organização do trabalho pedagógico e da alfabetização, o profissional passa a ser polivalente por adentrar nas demandas das políticas sociais educacionais inseridas no ambiente de ensino, caracterizando a identidade do pedagogo como polivalente. Dessa maneira, “ao lidar com a polivalência, estariam imbricadas na ação docente outras dimensões e relações que não se

inserem apenas no campo disciplinar referente às áreas de conhecimento” (CRUZ, 2012, p. 136).

Identificamos no estudo de Souza (2015), que contemplou a categoria de generalidade formativa na identidade do pedagogo, evidências de limites profissionais e formativos de alguns desses profissionais. O estudo problematiza a necessidade de discussão em torno do conceito de docência, também defendido por Libâneo (2006), e ainda da articulação entre as DCNs tanto da licenciatura em Pedagogia como para a formação de professores. Nessa lógica,

[...] os dados evidenciaram que essas diretrizes precisariam incorporar uma definição clara do conceito de docência (seja ela ampliada ou não). Além disso, seria indicada a análise sobre a repercussão desse conceito de docência na formação de especialistas em educação e gestores de espaços escolares e não escolares. Na realidade concreta, qualquer professor, inclusive aquele que não possui formação no contexto da docência ampliada, está assumindo encargos de coordenação pedagógica e direção escolar, entre outros, sem a exigência de conhecimentos profissionais especializados (SOUZA, 2015, p. 248).

Notavelmente, as discussões acerca do conceito de identidade do pedagogo ainda não foram concluídas. Podemos supor que existe a necessidade de se refletir sobre o conceito de docência e as suas demandas no cotidiano da escola, e em outros espaços educativos, escolares ou não, o que é relevante diante da polissemia dos termos “pedagogo” e “pedagogia”, haja vista, também, a expansão do curso no Brasil e, conseqüentemente, no DF.

Na perspectiva de mostrar um panorama mais amplo da expansão do curso de Pedagogia no Brasil, entre os anos de 2006 e 2017, vejamos as Tabelas 1 e 2. Na primeira, há os dados relativos ao ano de 2006, extraídos do Censo Escolar da Educação Superior. De acordo com os dados obtidos no Inep, em 2006, havia no Brasil um total de 1.562 (mil quinhentos e sessenta e dois) cursos presenciais de Pedagogia, com 281.171 (duzentos e oitenta e um mil cento e setenta e um) alunos matriculados, conforme os dados da Tabela 1

Tabela 1 - Número de cursos de Pedagogia e matrículas no Brasil em 2006, segundo a categoria administrativa das IES

Categoria Administrativa	Cursos		Alunos matriculados		
	N	%	N	%	
Pública	Federal	164	10	36.892	13
	Estadual	495	32	63.867	23
	Municipal	36	2	5.327	2
	Particular	491	32	104.566	37
Privada	Comum / Confessional / Filantrópica	376	24	70.520	25
Total		1.562	100	281.172	100

Fonte: Relatório Síntese do Enade para curso de Pedagogia no Brasil MEC/Inep/Daes (2006, p. 22)

A comparação dos dados referentes ao número de matrículas nos cursos de Pedagogia entre os anos de 2006 a 2017, constantes das Tabelas 1 e 2, aponta que houve um crescimento de cerca de 145%, no período. Cabe ressaltar que essa ampliação do número de discentes nos cursos de Pedagogia se deu paralelamente à expansão da educação superior no país como um todo.

A Tabela 2 destaca os cinco cursos de licenciatura com o maior número de matrículas, no Brasil, em 2017.

Tabela 2 - Cursos de graduação em licenciatura com o maior número de matrículas no Brasil em 2017

Posição	Curso/Nome	Matrículas	%	Matrículas Acumuladas	Porcentual Acumulado (%)
1	Pedagogia	710.855	44,7	710.855	44,7
2	Formação de professor de Educação Física	185.792	11,7	896.647	56,4
3	Formação de professor de Matemática	95.004	6,0	991.651	62,4
4	Formação de professor de História	90.420	5,7	1.082.071	68,1
5	Formação de professor de Biologia	83.679	5,3	1.165.750	73,3

Fonte: Relatório Síntese do Enade para curso de Pedagogia no Brasil MEC/Inep; Tabela elaborada por Inep/Deed (2017, p.35)

O número de alunos matriculados em cursos de Pedagogia no Brasil, no ano de 2017, passou de 710 mil. Como mostram os dados da Tabela 2, a licenciatura em Formação de professor de Educação Física é a segunda colocada, tendo uma média de 185 mil alunos matriculados. Os dados da Tabela 2 mostram que o curso de Pedagogia tem cerca de 400% mais alunos matriculados que a Licenciatura em Educação Física.

2.3 O curso de Pedagogia e a Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Destacamos que, como *locus* da pesquisa, a escolha da Universidade de Brasília (UnB), da Faculdade de Educação (FE) e do curso de Pedagogia se deu devido ao campo de atuação e à formação acadêmico-profissional da pesquisadora, relacionada à educação.

Essa escolha também se deve à importância que a UnB tem para a sociedade brasileira, à medida que foi considerada, em setembro de 2019, a 9ª melhor universidade federal do país. De acordo com o seu anuário estatístico de 2018, essa universidade teve, no 2º semestre letivo de 2017, um total de 47.672 alunos regularmente matriculados, distribuídos em 153 cursos de graduação, 89 cursos de mestrado e 69 cursos de doutorado (UnB, 2019). Além disso, seu curso de Pedagogia se posicionava entre os dez melhores cursos em nível nacional.

É necessário salientar que a UnB foi uma das IES pioneiras no estabelecimento da autoavaliação institucional, ainda no final da década de 1980, como uma de suas práticas. Criou-se a Comissão de Avaliação Institucional da Universidade de Brasília (CAI/UnB), em setembro de 1986, coordenada pela professora pesquisadora Isaura Belloni, intelectual pioneira, em nível nacional, na discussão do tema. A CAI tinha por objetivo “a necessidade de se atingir uma autoconsciência institucional e fornecer subsídios confiáveis para a tomada de decisão” (UnB, 2018, p. 16). Nesse contexto, a UnB é apontada como “uma das pioneiras no campo da autoavaliação institucional, cuja experiência serviu de referência para a construção do Paiub e do Sinaes, atual política de avaliação da educação superior. cultura avaliativa formativa em construção na década de 1980.” (DEMO; ARRUDA; PASCHOAL, 2019, p. 695). Partimos, então, da premissa de que a UnB e o curso de Pedagogia da FE apresentam grande importância na sociedade brasileira e no cenário acadêmico.

2.3.1 A Universidade de Brasília

A Universidade de Brasília (UnB) foi criada por meio da aprovação da Lei nº 3998, de 15 de dezembro de 1961. Foi a primeira instituição pública e gratuita de educação superior instalada no Distrito Federal. Seus principais idealizadores, Darcy Ribeiro (1922-1997) e Anísio Teixeira (1900-1971), lutaram para fazer valer a missão dessa universidade: “produzir, integrar e divulgar conhecimento, formando cidadãos comprometidos com a ética, a responsabilidade social e o desenvolvimento sustentável” (FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2018, p. 13).

O antropólogo Darcy Ribeiro estabeleceu as bases da instituição e o educador Anísio Teixeira concebeu as suas referências pedagógicas, enquanto o arquiteto Oscar Niemeyer (1907-2012) converteu as ideias em verdadeiros complexos arquitetônicos. Eles almejavam criar um modelo educacional integrando as mais inovadoras pesquisas tecnológicas eficientes e capazes de melhorar a realidade acadêmica brasileira (FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2018).

O Plano Orientador, uma espécie de Carta Magna, datado de 1962, e em vigor até os dias atuais, estabeleceu as normas e diretrizes da UnB. Em relação ao local de construção dessa universidade no espaço previsto no projeto de criação de Brasília-DF, próximo à Esplanada dos Ministérios, havia autoridades políticas que não estavam de acordo. Algumas delas “não queriam que estudantes interferissem na vida política da cidade”, e isso provocou contratempos para garantir sua construção. Por fim, o então presidente da República, João

Goulart, sancionou a Lei nº 3.998/1961, em 15 de dezembro de 1961, que aprovou a criação da UnB (FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2018, p.18)

A unidade central da UnB é hoje o *campi* Universitário Darcy Ribeiro, no Plano Piloto, cuja área é de aproximadamente 4 km², na L4 Norte, da Asa Norte, Brasília, Distrito Federal (FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2018). Com o auxílio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), a UnB passou a ser *multicampi* desde 2006. Os novos *campi* situam-se nas Regiões Administrativas de Brasília: (i) *Campus* UnB/Planaltina; (ii) *Campus* UnB/Gama; (iii) *Campus* UnB/Ceilândia.

Tabela 3 - *Campi* da UnB e suas respectivas áreas físicas

<i>Campi</i> da UnB	Área m ²
Campus Universitário Darcy Ribeiro	3.950.579,07
Campus UnB/Planaltina	301.847,06
Campus UnB/Gama	335.534,00
Campus UnB/Ceilândia	199.499,00

Fonte: Elaborado pela autora com base no Anuário Estatístico da UnB (2018)

A UnB se estende do norte ao sul do território do Distrito Federal, tendo reconhecida sua relevância também por essa amplitude geográfica. Destacamos, na Tabela 3, seus *campi* e essa amplitude em m² que sinalizam a diversidade de atendimentos acadêmicos nas mais diversas regiões do DF, baseada “no propósito de ampliar e descentralizar as atividades acadêmicas e contribuir para o desenvolvimento regional” (UnB, 2005, p. 16).

A missão da UnB é “ser uma instituição inovadora, comprometida com a excelência acadêmica, científica e tecnológica formando cidadãos conscientes do seu papel transformador na sociedade, respeitadas a ética e a valorização de identidades e culturas com responsabilidade social” (FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2018, p. 19).

Consultamos o Anuário Estatístico da UnB, que trata das atividades de ensino dessa universidade no período de 2007 a 2017. Nesse documento, observamos um crescimento significativo de 115,4% dos cursos e 68,8% de registros de alunos regulares, conforme mostram os dados da Tabela 4.

Tabela 4 - Expansão das atividades de ensino da UnB (2007 a 2017)

Atividades de Ensino – Graduação	2007	2017	2007 a 2017
Nº de Cursos	71	153	115,49%
Vagas oferecidas no ano (Sisu/Enem + PAS + Vestibular)	5.711	8.439	47,77%
Ingressantes – PAS	958	3.696	285,80%
Ingressantes – Vestibular	5.761	2.526	-56,15%
Sisu/Enem	-	2.182	-
Subtotal de Ingressantes (Sisu/Enem (1) + Vestibular + PAS)	6.719	8.404	25,08%
Ingressantes – Outras Vias	510	1.474	189,02%
Total de Ingressantes (Sisu/Enem + Vestibular + PAS + Outras Vias)	7.229	9.878	36,64%
Alunos regulares registrados (2º semestre)	23.470	39.624	68,83%
Alunos formados	3.431	5.048	47,13%
Atividades de Pós-Graduação	Número de cursos		
	2007	2017	2007 a 2017
Especialização	65	-	-
Mestrado	64	89	39,06%
Doutorado	43	69	60,47%
Alunos registrados (2º semestre)	Número de alunos		
	2007	2017	2007 a 2017
Mestrado	2.842	4.336	52,57%
Doutorado	1.629	3.712	127,87%
Residência Médica	125	253	102,40%
Títulos outorgados	2007	2017	2007 a 2017
Mestrado	962	1.551	61,23%
Doutorado	274	571	108,39%

Fonte: Elaborado pela autora com base no Anuário Estatístico da UnB (2018)

A Tabela 4 não divulga os dados que correspondem ao Sistema de Seleção Unificada (Sisu) do ano de 2007 e ao número de cursos ofertados em Pós-Graduação *Lato Sensu*. Todavia, identificamos no site da instituição que a UnB adotou o Sisu no ano de 2014, e destinou 50% de suas vagas para esse programa, motivo pelo qual não constam dados de 2007, mas, em relação aos cursos de especialização, não conseguimos mais informações.

Outro achado importante sobre o *lôcus* da pesquisa diz respeito à avaliação institucional da UnB. “Os resultados da avaliação interna e externa, aplicados na efetiva melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão” (PDI 2018-2022, p. 49) fazem parte dos princípios pedagógicos fundamentais da UnB. Dessa maneira, compreendemos que a UnB se compromete com a aplicação dos resultados da avaliação interna e externa buscando a melhoria da qualidade do ensino e, por agregar esse princípio, consideramos que essa IES mostra-se bastante propícia para o desvelamento desta pesquisa, que focaliza o uso dos resultados do Enade no curso de Pedagogia.

2.3.2 O curso de Pedagogia na FE da UnB

De acordo com as análises de Rocha e Villar (2018), a Faculdade de Educação da Universidade de Brasília foi pensada e concretizada pelos seus idealizadores, Darcy Ribeiro

e Anísio Teixeira, a partir de princípios e ideais inovadores, como pesquisa e formação. Dentro de novos paradigmas, o modelo proposto seria “o córtex cerebral da Universidade capacitado a realizar pesquisas, proposituras e novos modelos institucionais em planejamento educacional; a instituição irradiadora de novos paradigmas de formação de profissionais da educação em todos os níveis de ensino e modalidades” (p. 42).

Na ocasião da criação da FE-UnB, Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro propuseram uma Faculdade de Educação bastante inovadora e diferenciada. Todavia, com a Lei 5.540/1968, que “fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências” (BRASIL, 1968, n. p.), o grupo de pioneiros, docentes, corpo técnico, entre outros, não teve respaldo legal do Estado para esse fim. Dessa forma, através do Ato da Reitoria nº 163/1966, em 12 de abril de 1966, cria-se a Faculdade de Educação da UnB, tendo sido nomeada a professora Lady Lina Traldi como diretora responsável pela sua implementação. Trata-se da primeira Faculdade de Educação brasileira. Até então, os departamentos de educação estavam agregados aos Institutos de Filosofia e nas Ciências Humanas (FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2018).

Por sua vez, o curso de Pedagogia surge imbricado de contradições, juntamente com a criação da FE-UnB, que foi instalada somente cinco anos após a criação da UnB, enquanto o curso de Pedagogia só foi reconhecido por meio do Decreto nº 70.708, de 19 de junho de 1972.

A concepção definida para a FE-UnB, ainda que no contexto da Reforma Universitária de 1968, foi baseada no modelo humboldiano²¹, o qual afirma o caráter inseparável entre a pesquisa e o ensino, tal como sugerido por Anísio Texeira e Darcy Ribeiro. Organizacionalmente, a FE-UnB seguiu a lógica de três departamentos: (i) Departamento de Teorias e Fundamentos (TEF); (ii) Departamento de Métodos e Técnicas (MTC) (iii) Departamento de Planejamento e Administração (PAD) (FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2018), estrutura que se mantém na atualidade. O TEF ficou responsável pela fundamentação teórica e filosófica dos profissionais da educação. O MTC, por sua vez, ficou responsável pelo currículo e pela didática, sendo a docência centrada nos sujeitos educativos – o infantil e o adulto. Busca desenvolver o processo formativo cognitivo e de aprendizagem de diferentes

²¹ Modelo humboldiano como marco do surgimento da universidade moderna é a organização da Universidade de Berlim, em 1808, fundamentada nos princípios defendidos por Humbolt em seu texto “Sobre a organização interna e externa das instituições científicas superiores em Berlim”. Os princípios essenciais postulados por Humbolt são os seguintes: a formação por meio da pesquisa; “a unidade entre o ensino e pesquisa; a interdisciplinaridade; a autonomia e a liberdade da administração da instituição e da ciência que ela produz; a relação integrada, porém autônoma entre Estado e Universidade” (PEREIRA, 2009, p. 31).

linguagens em seus vários contextos socioculturais. Abrange as áreas de geografia, linguagens, arte, história, matemática ciências, para primeira escolarização – processo formativo do pedagogo. Por sua vez, o PAD atua em cinco subáreas de conhecimento: avaliação educacional, gestão da educação, legislação educacional, políticas públicas de educação, e sistema educacional: estrutura e dinâmica (FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2018).

Em seu conjunto, esses departamentos contribuem para a formação do pedagogo voltado para educação especial, educação inclusiva, tecnologias educativas, educação popular, movimentos sociais, métodos e técnicas, educação ambiental, educação para a diversidade, entre outros. Ressaltamos que, ao agregar todas essas áreas de conhecimento, o curso de Pedagogia da FE-UnB pode direcionar o aprendizado para além das perspectivas propostas nas DCNs, que vislumbram o Enade.

De acordo com sítio eletrônico da UnB do ano de 2020, em média, os cursos de licenciaturas da UnB recebem 1.840 novos alunos, distribuídos em 12 institutos e/ou faculdades nos turnos diurno e noturno, conforme nota-se no quadro 5, a seguir.

Tabela 5 – Cursos de Licenciaturas da Universidade de Brasília e suas respectivas vagas anuais do período de 2020

(Continua)

Instituto de Artes - Departamento de Artes Cênicas				
	Turno	Vagas Anuais	Turno	Vagas Anuais
Artes Cênicas ²²	Diurno	18	Noturno	34
Instituto de Artes - Departamento de Artes Visuais				
Artes Visuais ²³	Diurno	34	Noturno	34
Instituto de Artes - Departamento de Música				
Música	Diurno	32	Noturno	52
Instituto de Ciências Biológicas				
Ciências Biológicas	Noturno	80		
Instituto de Ciências Exatas - Departamento de Ciência da Computação				
Computação	Noturno	92		
Instituto de Ciências Exatas - Departamento de Matemática				
Matemática ^{24*}	Diurno	42	Noturno	64
Instituto de Ciências Humanas - Departamento de Filosofia				
Filosofia*	Diurno	40	Noturno	80

²² A entrada do Curso em Artes Cênicas—Licenciatura acontece anualmente, no 2º Bimestre

²³ A entrada do Curso em Artes Visuais – Licenciatura acontece anualmente, no 1º Bimestre

²⁴ Cursos de graduação com entrada ABI- Área Básica de Ingresso. Pode sofrer alteração na oferta de vagas à critério da Unidade Acadêmica, são eles: Matemática, Filosofia, História, Geografia, Ciências Sociais, Língua Francesa e respectiva literatura; Língua Inglesa e respectiva literatura; Língua Portuguesa e respectiva literatura e Psicologia (UnB, 2020)

Tabela 5 – Cursos de Licenciaturas da Universidade de Brasília e suas respectivas vagas anuais do período de 2020

(Conclusão)

Instituto de Artes - Departamento de Artes Cênicas				
	Turno	Vagas Anuais	Turno	Vagas Anuais
Instituto de Ciências Humanas - Departamento de História				
História*	Diurno	40	Noturno	80
Instituto de Ciências Humanas - Departamento de Geografia				
Geografia*	Diurno	36		
Instituto de Ciências Sociais - Departamento de Sociologia				
Ciências Sociais*	Diurno	45		
Instituto de Física				
Física	Noturno	60		
Instituto de Letras				
Português no Brasil como segunda língua	Diurno	60		
Língua Japonesa e respectiva literatura			Noturno	56
Língua Espanhola e Literatura Espanhola e Hispano Americana			Noturno	60
Língua Francesa e respectiva literatura*	Diurno	26		
Língua Inglesa e respectiva literatura*	Diurno	22		
Língua Portuguesa e respectiva literatura*	Diurno	30		
Língua Portuguesa e respectiva literatura			Noturno	80
Língua de Sinais Brasileira/Português Segunda Língua ²⁵	Diurno	40		
Instituto de Psicologia				
Psicologia*	Diurno	33		
Instituto de Química				
Química	Noturno	64		
Faculdade de Educação				
Pedagogia	Diurno	152	Noturno	84
Faculdade de Educação Física				
Educação Física	Diurno	50		
Faculdade de Planaltina				
Ciências Naturais	Diurno	80	Noturno	80
Educação do Campo ²⁶ – Ciências da Natureza – Arte, Literatura e Linguagens – Matemática.	Integral	60		

Fonte: Elaboração da autora com dados oriundos da plataforma do DEC-UnB, 2020

A Faculdade de Educação da UnB, além de se responsabilizar pelo curso de Pedagogia como um todo, no âmbito da graduação, ainda assume a oferta de disciplinas de formação pedagógica (Organização da Educação Brasileira ofertada pelo PAD; Didática Fundamental ofertada pelo MTC e a Psicologia da Educação ofertada pelo TEF) para todos os alunos dos 29 cursos de licenciatura da UnB, explicitados na Tabela 5, (UnB, DEC, 2020).

²⁵ O curso Língua de Sinais Brasileira, tem vagas diferenciadas e edital próprio com requisitos específicos.

²⁶ O Curso de Educação do Campo tem edital próprio de entrada no curso, com requisitos específicos. Devido à sua especificidade, não há uma regularidade anual de vestibular.

Inicialmente, a FE-UnB oferecia o curso de Pedagogia apenas no turno diurno, mas a partir de 1994 passou a ofertar o curso noturno, com a oferta da habilitação em magistério para o início de escolarização. Em 2007, com a intenção de expandir a oferta de Pedagogia, a UnB aderiu ao Edital de seleção da Seed/MEC e passou-se a oferecê-lo também no formato à distância (FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2018, p. 19).

Apresentamos, no Quadro 9, atos e fatos históricos imprescindíveis para a compreensão do curso de Pedagogia da FE-UnB.

Quadro 9 - Fatos do histórico do curso de Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Anos	Acontecimentos
1966	Criação da Faculdade de Educação em 12/04/1966, por meio do Ato da Reitoria nº 163/1966
1972	Reconhecimento do curso de Pedagogia da FE tendo como fundamentos a Lei 5.692/71
1989	Primeira reforma curricular do curso de Pedagogia
1993	Criação do curso de pedagogia – noturno (2/1993 E-MEC)
2002	Segunda reforma curricular do curso de Pedagogia
2007	Implantação do curso de Pedagogia a distância
2011	Aprovado o Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia a distância
2018	Terceira reforma curricular do curso de Pedagogia

Fonte: Elaborado pela autora com base no PPC do curso de Pedagogia

De acordo com os registros no e-MEC, o curso de Pedagogia da FE-UnB teria iniciado suas atividades em 1962; contudo, os registros da UnB apontam que, no período de 1962 a 1966, ofertava-se apenas a complementação pedagógica para os cursos de Licenciatura existentes (FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2018).

Além disso, é importante considerar que, diante das transformações curriculares, constantes do Quadro 9, em 52 anos de funcionamento, o curso de Pedagogia da FE-UnB vem sendo ampliado e ressignificado. Tais mudanças curriculares são relevantes e necessárias, tendo em vista as inconstâncias sociais, mercadológicas, tecnológicas, além da inconstância proveniente das mídias sociais que perpassam o curso e nele imprimem novos olhares, novas concepções.

Quanto às peculiaridades do curso em questão, constatamos que existem três cursos de Pedagogia na FE-UnB - diurno, noturno e EaD. O Regimento Interno da FE-UnB anuncia, como sua finalidade, a promoção e o desenvolvido de atividades de ensino e pesquisa na área de educação, bem como a oferta de cursos de graduação em Pedagogia (UnB, 2018, p. 01).

Identificamos que, anualmente, ingressam no curso presencial, em média 250 novos discentes, conforme a Tabela 6, mostrada a seguir. Podemos supor, baseados nessas

informações, que uma parte desses alunos realizaram o Enade, objeto desta pesquisa, nos anos de 2014 e 2017.

Tabela 6 - Evolução do ingresso de alunos (Vestibular, PAS, Enem e Outras Vias) no curso de Pedagogia da FE/UnB (2013 a 2017)

	2013	2014	2015	2016	2017
Faculdade de Educação – FE	320	260	279	255	250
Pedagogia (Licenciatura a Distância)	-	-	-	-	-
Pedagogia (Licenciatura Integral)	240	165	170	164	162
Pedagogia (Licenciatura Noturno)	80	95	109	91	88

Fonte: Elaborado pela autora com base no Anuário Estatístico da UnB (2018)

De acordo com os dados da Tabela 7, mostrada mais adiante, podemos supor que o número de discentes que fizeram o exame nos anos de 2014 e 2017 foram 232 e 141, respectivamente. Contudo, no que se refere à presente pesquisa, apenas os alunos do curso de Pedagogia presencial serão considerados. Dessa maneira, 79 alunos foram desconsiderados, uma vez que intentamos analisar o uso dos resultados do Enade nas ações acadêmicas dos cursos presenciais (noturno e diurno) da FE-UnB, o *locus* da pesquisa.

Tabela 7 - Evolução do número de alunos formados no curso de Pedagogia da FE-UnB (2013 a 2017)

Unidade Acadêmica / Curso / Habilitação	2013	2014	2015	2016	2017
Faculdade de Educação – FE	155	232	195	194	141
Pedagogia (Licenciatura – A Distância)	10	66	53	11	13
Pedagogia (Licenciatura – Integral)	90	112	90	134	79
Pedagogia (Licenciatura – Noturno)	55	54	52	49	49

Fonte: Elaborado pela autora com base no Anuário Estatístico da UnB (2018)

Também podemos observar na Tabela 6 que, em 2014, concluíram a graduação 232 discentes, e, em 2017, apenas 141. Isso significa que a FE-UnB deixou de formar cerca de 40% de novos profissionais no ano de 2017, em relação ao ano de 2014, o que equivale ao quantitativo de 91 pedagogos. Mencionamos, ainda, que a FE-UnB, no período entre 2013 e 2017, formou, em média, cerca de 150 discentes do curso de Pedagogia, por ano. Partindo dessa premissa, afirmamos a relevância social desta pesquisa, visto que mais de cem discentes realizaram o Enade nos anos de 2014 e 2017.

2.3.3 Enade e o curso de Pedagogia

Pesquisamos nos Relatórios Sínteses do curso de Pedagogia, constantes do Portal do Instituto Nacional Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) os dados do Enade relativos ao curso de Pedagogia no Brasil. Esses dados são mostrados nos referidos relatórios e podem fornecer subsídios para as IES desenvolverem ações, visando à melhoria do curso, por meio do estudo do desempenho dos estudantes na prova e das respostas aos questionários.

Levando em consideração o foco desta pesquisa, compilamos os dados oriundos dos Relatórios Síntese da Área de Pedagogia dos anos de 2005, 2008, 2011, 2014 e 2017 das IES brasileira, em específico da UnB, e elaboramos a Tabela 8.

Tabela 8 - Número de alunos inscritos no Enade do curso de Pedagogia no Brasil e na FE-UnB (2005, 2008, 2011, 2014 e 2017)

Ciclos	Número de IES no Brasil	Número de discentes inscritos no exame no Brasil	Número de discentes de Pedagogia da FE-UnB que fizeram o exame
2005	891	127.153	251
2008	1.176	77.523	256
2011	994	108.770	138
2014	1.114 ¹⁷	131.146	188
2017	1.212	132.579	130

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos relatórios sínteses do curso de Pedagogia dos anos de 2005, 2008, 2011, 2014 e 2017 constantes do Portal do Inep/Gov/Br

Pesquisando o Enade no curso de Pedagogia vimos que, com exceção do ano de 2008, mais de 100 mil discentes desse curso de graduação realizaram o referido exame por ciclo avaliativo. Acrescentamos que, entre 2005 e 2017, intervalo de doze anos, um total de 577.171 estudantes de Pedagogia participaram do Enade (INEP, 2005, 2008, 2011, 2014, 2017).

Os discentes dos cursos de Pedagogia realizaram o seu primeiro exame no ano de 2005, quando 127.153 estudantes participaram da prova, em todo o território brasileiro. Nesse primeiro momento, o exame ainda era amostral, e participaram dele, na ocasião, 891 cursos, espalhados em todas as regiões do país, como mostrado na Tabela 8 (BRASIL, 2005).

Vale destacar a variação de número de alunos do curso de Pedagogia da FE-UnB que fizeram o Enade. Nos ciclos de 2011, 2014 e 2017, esse quantitativo de discentes sofreu uma queda de aproximadamente 45%, em seu total. Ressaltamos que a compreensão dessa relação percentual requer a análise comparativa dos dados das Tabelas 7 e 8. Com base nesses

mesmos dados, constatamos que dos 188 discentes que fizeram o Enade no ano de 2014, um grupo de 66 era formado por graduandos do curso na modalidade da Educação a Distância (EaD).

Podemos supor que essa variação no número de discentes que fizeram o exame, notadamente nos últimos anos, se deu em virtude da flexibilização que o MEC concedeu aos alunos que participaram do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) no ano de 2011, através da Portaria Normativa nº. 8, de 15 de abril de 2011. Isso significa que não seria mais necessário que os discentes ingressantes do curso de Pedagogia que fizeram o Enem realizassem o Enade (BRASIL, 2011).

Os relatórios sínteses de curso indicam a quantidade de IES que oferecem os cursos de graduação em Pedagogia, em nível nacional. Na Tabela 9, apresentamos o total de instituições que ofertaram o curso de Pedagogia nos ciclos dos Sinaes e os respectivos conceitos obtidos, levando-se em consideração a totalidade dos conceitos obtidos no Brasil.

Tabela 9 - Números de IES do curso de Pedagogia que realizaram o Enade e seus respectivos Conceito Enade nos Ciclos de 2005, 2008, 2011, 2014 e 2017 '.

Ciclos	Números de IES e conceito Enade obtido no Brasil /b						
	1	2	3	4	5	S/n	TOTAL DE IES
2005	13	87	373	160	12	246	891
2008	28	201	441	239	36	231	1.176
2011	34	235	470	209	30	16	994
2014	47	276	481	264	35	23	1.126
2017	43	313	516	271	58	11	1.212

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos Relatórios Sínteses de Pedagogia dos anos de 2005, 2008, 2011, 2014 e 2017

Empenhados em apresentar o Conceito Enade do curso de Pedagogia da FE-UnB na Tabela 9, onde optamos por destacar com a cor cinza os seus resultados. Diante deste destaque, apontamos que nos últimos ciclos, o conceito Enade do referido *lôcus* de estudo foi 4.

A Tabela 9, anterior, mostra que, em 2017, havia no Brasil um total de 1.212 IES que ofertavam o curso de Pedagogia. No cenário em questão, constatamos que, em média, 45% dessas instituições, nos cinco ciclos avaliativos indicados na referida tabela – 2005, 2007, 2011, 2014 e 2017 – obtiveram o Conceito Enade 3. Diante de tais dados, observamos que até 2008 o número de IES que se apresentava sem conceito – indicado na tabela como s/n – foi de até 15 vezes mais do que nos ciclos que o sucederam. Supomos, diante disso, que o motivo dessa variação no número das IES que apresentavam s/n se deu tanto pela obrigatoriedade do exame, estabelecida em lei, como em virtude de o Enade ter sido agregado

no conceito do curso, o qual interfere na regulamentação, no credenciamento e reconhecimento do curso.

Também com base na Tabela 9, constatamos que cerca de 27% das IES não obtiveram o conceito 3 no Enade no período entre 2005 e 2017. Em decorrência disso, é possível inferir que foram realizadas cerca de 1.000 avaliações *in loco* pelas comissões especializadas designadas pelo Inep a essas instituições, destinadas ao reconhecimento do curso, tendo como ponto de partida os conceitos obtidos pelos seus respectivos cursos nos ciclos avaliativos de 2011, 2014 e 2017.

Tabela 10 - Distribuição absoluta e percentual na linha de estudantes por categoria administrativa e modalidade de ensino, segundo grandes regiões e condição de presença – Enade/2017– Pedagogia

Grande Região / Condição de Presença		Total	Categoria Administrativa		Modalidade de Ensino	
			IES Públicas	IES Privadas	Educação a Distância	Educação Presencial
Brasil	Ausentes	18.928	4.025	14.903	11.270	7.658
		100%	21%	79 %	59%	41%
	Presentes	113.651	24.090	89.561	57.814	55.837
		100%	21%	79%	51%	49%
Norte	Ausentes	1.233	785	448	25	1.208
		100%	64%	36%	2%	98%
	Presentes	6.293	3.981	2.312	421	5.872
		100%	63%	37%	7%	93%
Nordeste	Ausentes	2.143	1.321	822	410	1.733
		100%	62%	38%	19%	81%
	Presentes	14.323	8.405	5.918	2.247	12.076
		100%	59%	41%	16%	84%
Sudeste	Ausentes	8.258	1.374	6.884	4.754	3.504
		100%	17%	83%	58%	42%
	Presentes	45.997	7.091	38.906	18.969	27.028
		100%	15%	85%	41%	59%
Sul	Ausentes	5.747	310	5.437	5.273	474
		100%	5%	95%	92%	8%
	Presentes	37.782	2.595	35.187	31.873	5.909
		100%	7%	93%	84%	16%
Centro-Oeste	Ausentes	1.547	235	1.312	808	739
		100%	15%	85%	52%	48%
	Presentes	9.256	2.018	7.238	4.304	4.952
		100%	22%	78%	47%	53%

Fonte: Relatório Síntese do Enade para curso de Pedagogia no Brasil MEC/Inep/Daes - Enade/2018

De acordo com dados oficiais (INEP, 2018), um total de 132.579 discentes do curso de Pedagogia foram inscritos no Enade do ano de 2017. Desses, 113.651 compareceram para a realização do exame e 18.928 se ausentaram. Contrapondo IES públicas e IES privadas,

constatamos que 21% dos discentes que compareceram ao exame pertencem às instituições públicas, enquanto 79% deles estavam vinculados aos estabelecimentos do setor privado.

A Tabela 11, a seguir, expõe o quantitativo de IES que ofertaram o curso de Pedagogia no ciclo do Enade de 2017. Constata-se que um total de 1.212 cursos de Pedagogia se inscreveram no Enade, em todo o Brasil. Dessas IES inscritas, o expressivo número de 867 IES eram de natureza privada, que, juntas, ofertavam 72% dos cursos avaliados.

Tabela 5 - Distribuição absoluta e percentual na linha de cursos participantes por categoria administrativa e por modalidade de ensino, segundo grandes regiões – Enade/2017 – Pedagogia

Grande Região	Categoria Administrativa			Modalidade	
	Total	Públicas	Privadas	Educação a Distância	Educação Presencial
Brasil	1.212	345	867	96	1.116
	100%	28%	72%	8%	92%
Norte	88	45	43	3	85
	100%	51%	49%	3%	97%
Nordeste	228	113	115	15	213
	100%	50%	50%	7%	93%
Sudeste	556	80	476	47	509
	100%	14%	86%	9%	92%
Sul	211	58	153	22	189
	100%	28%	73%	10%	90%
Centro-Oeste	129	49	80	9	120
	100%	38%	62%	7%	93%

Fonte: Relatório Síntese do Enade para curso de Pedagogia no Brasil MEC/Inep/Daes - Enade/2018 (p. 25)

Embora o foco dessa pesquisa seja o curso de Pedagogia presencial da FE-UnB, é importante mencionar que, de acordo com dados oficiais (INEP, 2018), em 2017, um total de 57.814 estudantes cursaram a graduação na modalidade de educação a distância, o que corresponde a 51% dos estudantes de Pedagogia que fizeram o Enade no referido ano. Nesse ciclo, foram avaliadas apenas 96 IES que ofertavam a modalidade EaD para o curso de Pedagogia em todo o país, o que equivale a 8% do total de IES inscritas. Assim, podemos concluir que 57.814 discentes estudavam nesse pequeno número de estabelecimentos na modalidade à distância.

Os dados expostos na Tabela 11 contribuem para uma compreensão mais contextualizada da expansão do curso de Pedagogia no Brasil, tendo como foco a realização do Enade no ciclo de 2017. Em seu conjunto, eles apresentam importantes referências para a discussão do objeto de estudo abordado na presente pesquisa.

Conforme sinalizado anteriormente, esta pesquisa se interessa pelo curso de Pedagogia da Universidade de Brasília, assim, para desenvolvê-la, elegemos como sujeitos de pesquisa um grupo de docentes e discentes vinculados à Faculdade de Educação de tal universidade.

Com a finalidade de alcançar os objetivos da pesquisa, investigamos as percepções desses sujeitos sobre a política do Enade e seus desdobramentos no curso de Pedagogia da FE-UnB. Sendo assim, buscamos entender, de forma contextual e relacional, o movimento formativo ou regulador do Enade na perspectiva dos docentes e dos discentes desse curso. Buscamos fazer isso considerando, entre outros elementos, o histórico do curso de Pedagogia descrito neste capítulo, ressaltando suas diretrizes curriculares e as indefinições e contradições relacionadas à identidade do profissional por ele formado. Nenhuma política é neutra, razão pela qual partimos da premissa de que a formação do discente do curso de Pedagogia da FE-UnB envolve dimensões políticas e sociais. Nessa perspectiva, corroboramos a tese de Saviani (1999) de que “toda prática educativa, enquanto tal, possui uma dimensão política assim como toda prática política possui, em si mesma, uma dimensão educativa” (p. 94).

Como será mais detalhado nas análises expostas no próximo capítulo, para a pesquisa elegemos quatro docentes do curso de Pedagogia da UnB que, entre os anos de 2011 a 2017, além de atuarem como professores do curso, ocuparam cargos na gestão acadêmica da FE-UnB. Salienta-se que todos os docentes entrevistados são doutores e possuem amplos conhecimentos acadêmicos e, sobretudo, conhecimentos sobre o curso em questão. Trabalhamos, ainda, com um grupo de egressos do curso, por compreendermos que eles também poderiam contribuir significativamente para um melhor entendimento do uso dos resultados do Enade na gestão acadêmica do curso em questão. Por último, ressaltamos que, neste estudo, os dois grupos mencionados são compreendidos como sujeitos conscientes, formadores, transformadores e políticos no contexto formativo do curso de Pedagogia da FE-UnB.

CAPÍTULO 3 - USO DOS RESULTADOS DO ENADE NO CURSO DE PEDAGOGIA DA FE-UNB: SILENCIAR OU REFUTAR?

Este capítulo se dedica à análise e interpretação dos dados obtidos buscando, através de uma perspectiva crítico-dialética e da abordagem qualitativa, responder questões que ajudem a compreender como os resultados do Conceito Enade foram utilizados na gestão acadêmica do curso de Pedagogia da FE-UnB, considerando-se os sentidos das práticas institucionais atribuídos à indução da qualidade.

O capítulo está organizado em três seções: (i) contextualização das perspectivas de análise e interpretação dos dados; (ii) silenciamento do Enade nas ações acadêmicas da FE; e (iii) negação da dimensão formativa do Enade. Na primeira, explicitamos o suporte teórico-metodológico que usamos para a coleta e análise das falas dos docentes entrevistados e dos dados obtidos por meio do questionário enviado para os egressos do curso de Pedagogia que fizeram o exame, bem como das atas do Conselho da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Para tanto, buscamos eleger categorias de análise que vislumbrassem o Enade, presentes em cada um dos instrumentos utilizados no estudo. Assim, analisamos e estabelecemos relações entre os dados, o que nos possibilitou entender “o cotidiano e as experiências do senso comum, interpretadas e reinterpretadas pelos sujeitos que as vivenciam” (MINAYO, 2006, p. 24). Na segunda seção, analisamos o silenciamento do Enade nas ações da gestão acadêmica da FE-UnB. Tal discussão dialoga com nossos objetivos específicos da pesquisa de investigar como ocorreu o uso dos resultados do Enade na percepção dos egressos e a omissão de referências ao exame nos documentos examinados e já citados. A última seção aborda a forma como o Enade foi percebido pelos gestores acadêmicos entrevistados, sua aproximação com atos regulatórios, seu distanciamento das ações acadêmicas do curso e sua ambiguidade diante da perspectiva de se voltar para uma dimensão formativa ou para o ranqueamento.

3.1 Perspectivas de análise e interpretação de dados

A análise e a interpretação dos dados desta dissertação foram baseadas na perspectiva de Gil (2008) e de Creswell (2010). Aplicamos os seguintes passos apresentados por Gil (2008) para analisar e interpretar a nossa pesquisa do tipo estudo de caso: (i) estabelecimento de categorias; (ii) codificação; (iii) tabulação; (iv) análise estatística dos dados; (v) avaliação das generalizações obtidas com os dados; (vi) inferência de relações causais; (vii) e

interpretação dos dados. Utilizamos, também, a triangulação de dados e a descrição rica e densa desses dados, como proposto por Creswell (2010).

Assim, na análise dos usos dos resultados do conceito Enade pela gestão acadêmica do curso de Pedagogia da FE-UnB, buscamos identificar elementos nas falas dos entrevistados, nos registros dos documentos da FE-UnB e nas respostas dos egressos, por meio de categorias que elegemos, *a priori*: Enade, avaliação formativa e avaliação reguladora. Também seguimos o entendimento de Gil (2008, p. 177) de que “a interpretação dos dados é entendida como um processo que sucede à sua análise. Mas estes dois processos estão intimamente relacionados. Nas pesquisas qualitativas, especialmente, não há como separar os dois processos”.

Ademais, foi necessário descrever cada categoria apresentada, relacioná-las entre si e contrastá-las. Segundo Creswell (2010), a descrição rica e densa dos dados levantados na pesquisa tem a finalidade de contribuir para oportunizar o debate e compartilhar experiências com os leitores, transportando-os para o local no qual se situa o objeto investigado. O autor esclarece que a interpretação de dados implica, entre outros procedimentos,

[...] preparar os dados para a análise, conduzir diferentes análises, ir cada vez mais fundo no processo de compreensão dos dados (alguns pesquisadores qualitativos gostam de pensar nisso como descascar as camadas de uma cebola), representar os dados e realizar uma interpretação do significado mais amplo dos dados (p. 217).

Como ressaltamos na introdução desta dissertação, por motivo da pandemia mundial provocada pela Covid-19, as entrevistas que, *a priori*, seriam presenciais, foram redirecionadas para o formato de videoconferências via plataforma Microsoft Teams²⁷. Nesse contexto de pandemia, a videoconferência na área educacional evidenciou seu valor, especialmente no âmbito da nossa pesquisa, ao nos levar, inclusive, a desenvolver novas habilidades, tais como obter o acesso à plataforma pelo e-mail institucional, garantir computador e internet de qualidade para entrevistador e entrevistados, bem como testar essas novas ações. Para além dessas habilidades, a metodologia para a realização da videoconferência também teve de seguir os critérios requeridos pelas tecnologias. Trata-se dos protocolos da pesquisa e da internet que envolviam entrar na plataforma, convidar os

²⁷ Microsoft Teams é uma plataforma unificada de comunicação e colaboração que combina bate-papo, videoconferências, armazenamento de arquivos e integração de aplicativos no local de trabalho (https://teams.microsoft.com/_#/school/conversations/Geral?threadId=19:e211302905af4cfe867ff19d089fa9bf@thread.tacv2&ctx=channel).

entrevistados e gravar os relatos para que a coleta de dados fosse satisfatória e contribuísse para o alcance dos objetivos.

Dessa forma, enviamos, por e-mail, uma solicitação que propunha o agendamento da entrevista com os sujeitos e, a partir da aceitação da solicitação/convite, também enviamos uma carta de apresentação da pesquisa na qual era apresentado o nosso objeto – o uso dos resultados do Enade para qualidade do curso de Pedagogia da FE-UnB – e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B). Nesse termo, constam informações sobre os objetivos da pesquisa, o roteiro da entrevista via *Microsoft Teams* – em webconferência que previa a gravação em vídeo – e informações sobre a preservação da identidade do entrevistado.

Para codificar as entrevistas, consideramos diversos mecanismos usados pelos pesquisadores, desde a utilização do Excel até programas ou *softwares* considerados viáveis. Nessa busca, testamos três softwares: NVivo, MaxQDA e ATLAS.ti Cloud²⁸, sendo que optamos pelo último, que é um *software* de uso gratuito com uma versão que funciona como teste e expira em 30 dias. Esse software permitiu a importação dos arquivos das entrevistas; e, para usá-lo, elegemos o termo “avaliação” na “Quotation Manager²⁹”, considerando cada entrevista. O termo “avaliação” aparece 67 (sessenta e sete) vezes nas falas dos sujeitos. Cabe ressaltar que, a partir da teoria pesquisada, havíamos selecionado as seguintes categorias: “regulação”, “avaliação formativa” e “ranqueamento”.

De maneira associada ao termo “avaliação”, surgiram mais duas novas categorias nas entrevistas: “gestão acadêmica” e “projeto pedagógico”. Essas novas categorias foram incluídas na análise da forma como os resultados do Conceito Enade foram utilizados na gestão acadêmica do curso de Pedagogia da FE-UnB, considerando os sentidos das práticas institucionais atribuídos à indução da qualidade. Na Tabela 12, mostramos as categorias e suas respectivas frequências nas entrevistas realizadas.

²⁸ ATLAS.ti Cloud é um software utilizado para análise qualitativa de dados.

²⁹ Quotation Manager O ATLAS.ti Cloud consegue criar categorias. O Gerenciador de cotações fornece uma visão geral, permitindo que você receba uma visão geral completa de todas as categorias selecionadas em seus documentos, incluindo seus códigos e comentários (<https://atlasti.com/pt-pt/>).

Tabela 62 - Frequência de categorias apresentadas nas análises das entrevistas

Categoria	Frequência
Regulação	21
Gestão acadêmica	20
Projeto Pedagógico do curso	13
Avaliação formativa	9
Ranqueamento	4

Fonte: Elaborado pela autora com base nas análises das entrevistas

Observamos, a partir dos dados mostrados na Tabela 12, que a regulação foi a categoria mais explanada nas entrevistas, seguida por gestão acadêmica e projeto pedagógico do curso. Dessa maneira, o Enade pode ter sido considerado um exame regulatório, além de, aparentemente, ser concebido nessa lógica pelos gestores acadêmicos entrevistados.

Examinamos as categorias e vimos que, entre elas, existem contradições e mediações que decorrem da multiplicidade de visões sobre o Enade, que se mostram inerentes à sua utilidade e às concepções da gestão acadêmica do curso investigado. Assim, é possível mencionar que, pautados no discurso de um dos entrevistados e fundamentados na teoria da curvatura da vara analisada por Saviani (1983), o Enade ora tem visibilidade e utilidade, ora essa utilidade é negada. A ilustração do que estamos afirmando apoia-se na seguinte fala:

[...] eu vi meio que a curvatura da vara: um lado, um período em que muitos fundamentos, e também novas abordagens de pensar educação acontecia na FE. E a questão da organização do trabalho pedagógico, do ‘mitiê’ da pedagogia escolar um pouco fragilizada. Aí no debate, que foi se constituindo e com diálogo também, dos resultados, a outra curvatura também quis se sobrepor [...] (D4).

Nossa análise também se concentrou nos dados coletados pelo questionário aplicado aos egressos do curso de Pedagogia que fizeram o Enade, instrumento que foi desenvolvido por meio de uma ferramenta do *Google*, o *Google Forms*³⁰. Enviamos o questionário via Facebook³¹, rede social de relevância mundial, na perspectiva de termos uma “amostra acidental: inicia-se o questionamento de forma assistemática, mas, à medida que as pessoas vão dando suas respostas, toma-se a decisão de determinar o tamanho da amostra” (OLIVEIRA, 2005, p. 88). Anteriormente ao seu envio, esse questionário foi testado,

³⁰ Google Forms é uma ferramenta gratuita e está disponível para quem é usuário de uma conta de e-mail do Google.

³¹ Facebook uma rede social nasceu em fevereiro de 2004 com base na Universidade de Harvard. Foi criado por Mark Zuckerberg, juntamente com Edward Saverin, quando ambos ainda estavam na faculdade. É um site e serviço de rede social em que os usuários postam comentários, compartilham fotos e links para notícias. Além de outros conteúdos interessantes na web. Eles também jogam, conversam e transmitem vídeos ao vivo.

buscando encontrar alguma incongruência tanto no aspecto físico (relacionado ao site) quanto material (relativo às questões). Sabemos que o uso de questionários requer cuidado especial para o levantamento de dados para uma pesquisa qualitativa; segundo Oliveira (2005), “é necessária uma dose de sensibilidade para conquistar o(a) pesquisador(a) a fim de que ele(a) se sinta motivado, bem à vontade para responder e tenha consciência de que está colaborando para o avanço do conhecimento”.

Entretanto, não obtivemos êxito no envio do questionário pelo Facebook. Fizemos muitas tentativas e apenas um grupo de 12 egressos respondeu ao instrumento. Sabemos que, do ponto de vista quantitativo, esse número não pode ser considerado como amostragem porque não atende aos critérios estatísticos, uma vez que, no período destinado para pesquisa – 2011 a 2017 –, mais de 450 alunos do curso investigado realizaram o Enade. Contudo, do ponto de vista da abordagem adotada para essa pesquisa – qualitativa –, trata-se de um grupo significativo, isso porque, nessa abordagem, não é o número que define a importância e sim a qualidade das informações obtidas com os interlocutores.

Dessa maneira, o quantitativo de questionários não foi definido e nem baseado em critérios numéricos. Para tanto, apoiamos-nos na ideia expressa por Minayo (2001, p. 21): “[a] pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Os documentos analisados constam no sítio eletrônico da FE-UnB, sendo que as informações neles obtidas foram estudadas de forma conjunta com aquelas coletadas nas vozes dos entrevistados. Assim, foram analisadas 94 (noventa e quatro) Atas do Conselho da Faculdade de Educação produzidas no período entre 2014 e 2017, disponíveis no referido site. Desse conjunto de atas, 62 referiam-se a reuniões ordinárias do Conselho da FE-UnB e 32 diziam respeito a reuniões extraordinárias desse mesmo colegiado. Também foi analisado o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia da FE-UnB, reformulado em 2018.

Na análise documental, partimos de duas premissas fundamentais: (i) o Conselho da FE, os Colegiados Departamentais e a Câmara Setorial de Graduação são importantes órgãos deliberativos das ações acadêmicas; (ii) a Chefia de Departamento e a Coordenação da Graduação também constituem sujeitos, no que tange à deliberação e execução das propostas acadêmicas relativas ao curso investigado.

Enfim, a partir das análises das falas dos entrevistados, das respostas dos questionários e da análise documental, procedemos à triangulação dos dados, buscando

compreender o uso dos resultados do Enade na gestão acadêmica do curso de Pedagogia da FE-UnB.

3.2 Absenteísmo do Enade nas ações acadêmicas do curso de Pedagogia da FE-UnB

Preliminarmente, cabe destacar que o silenciamento do Enade nas ações acadêmicas do curso de Pedagogia da FE-UnB foi constatado por meio dos dados analisados nos questionários dos egressos, nas falas dos entrevistados e na análise dos documentos institucionais consultados. Dessa forma, foi possível perceber a inconsistência do Enade na perspectiva do egresso, a omissão do exame nos documentos e ainda a negação do exame por aqueles que representam a gestão acadêmica do curso, e que foram interlocutores da presente pesquisa.

3.2.1 Inconsistências do Enade na perspectiva do egresso

Para encontrarmos os egressos do curso de Pedagogia que fizeram o Enade do curso investigado, selecionamos dois grupos do Facebook, “Pedagogia – UnB” e “Pedagogia UnB”, cujos membros são alunos e ex-alunos do curso, para responder ao questionário da nossa pesquisa. Esses grupos possuíam, respectivamente, 4.089 e 367 membros. Enviamos o questionário, individualmente, nos dias 01 de junho de 2020, 24 de julho de 2020, 29 de agosto de 2020 e 12 de setembro de 2020, mas não obtivemos o êxito desejado em nenhuma dessas investidas. Conseguimos, apenas, que oito (8) estudantes respondessem ao questionário, sendo que somente dois responderam que haviam feito o Enade.

Na busca de egressos na plataforma do Facebook, vimos que uma egressa do curso apresenta em seu perfil uma fotografia de sua colação de grau no curso de Pedagogia, postada no dia 29 de maio de 2018, assim, imaginamos que a maioria dos estudantes que estavam na fotografia fez o Enade no ano de 2017. Com base nessa suposição, enviamos o questionário a cada uma das egressas que tinham posado para a referida foto. Entretanto, mais uma vez, não tivemos retorno, nenhuma resposta. Após várias outras tentativas, o Facebook bloqueou nossos envios.

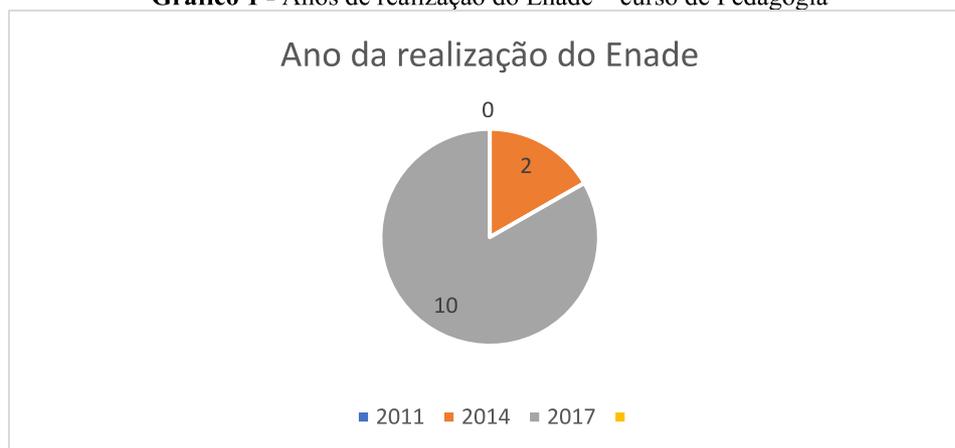
Redirecionamos e encaminhamos o questionário, no dia 12 de setembro de 2020, para outras duas comunidades da UnB no Facebook denominadas “UnB - Universidade de Brasília” e “UnB”, as quais contavam, respectivamente, com 11.459 e 4.519 integrantes. Tivemos 21 questionários respondidos, sendo que somente 10 dos discentes fizeram o Enade. Assim, conseguimos que um total de 29 egressos do curso de Pedagogia respondessem ao

questionário que postamos nas quatro comunidades do Facebook. Desse total, apenas 12 egressos responderam “sim” para a realização do Enade. Diante disso, o grupo de respondentes foi composto por 12 (doze) egressos.

O questionário que aplicamos teve como objetivo identificar elementos que manifestassem a compreensão dos egressos sobre o Enade, as relações entre o exame e o curso, o uso dos seus resultados pela gestão acadêmica no curso e sua visibilidade na vida acadêmica dos egressos.

A primeira questão aborda o ano em que o egresso realizou o Enade, com o objetivo de encontrar realidades distintas na condução das análises. Do grupo de 12 egressos, dois participaram do Enade em 2014 e os demais (10), no ano de 2017. Não foi identificado nenhum egresso que tivesse feito o exame no ano de 2011, como mostrado no Gráfico 1.

Gráfico 1 - Anos de realização do Enade – curso de Pedagogia



Fonte: Elaborado pela autora

Ao analisarmos as respostas da primeira questão, em que perguntamos qual era a compreensão do Enade pelos egressos, verificamos que seis (6) deles entendem que o exame é destinado a ranquear as IES, enquanto quatro (4) responderam que o Enade se destina a auxiliar na definição de novas ações para melhoria do curso e da IES. Outros dois (2) consideram que o exame serve para medir o conhecimento dos alunos. Nenhum dos pesquisados compreende o Enade como componente curricular obrigatório para formar ou obter o diploma e colar grau, muito menos para o reconhecimento do curso.

No que diz respeito às informações do Enade que possivelmente viessem a ser divulgadas pela FE-UnB, os dados mostram que oito (08) dos egressos conheceram o exame por intermédio de professores; dois (02) informaram que o conheceram pela Coordenação do curso; dois (02) pela direção da FE-UnB. Destaca-se que cinco (5) egressos não conheciam

os mecanismos adotados pela referida Unidade Acadêmica para informar sobre o Enade, entretanto, igualmente, outros cinco (5) relataram que tomaram conhecimento pelo e-mail institucional e por propagandas. Um (1) relatou que conheceu por meio de esclarecimentos de professores; um (01) indicou que foi por meio das idas e vindas à Coordenação do curso.

Em relação à frequência com que ocorreram discussões sobre o Enade no curso de Pedagogia da FE-UnB, dez (10) das respostas mostram que nunca ou raramente ocorreram, apenas dois (2) dos egressos indicaram que tais discussões ocorriam sempre (mensalmente) ou frequentemente (bimestralmente). Essas respostas indicam que a discussão sobre o Enade era mínima no curso e no período investigados.

No que tange à prova, oito (8) egressos informaram serem mínimas as coerências entre as questões e os temas abordados em sala de aula, enquanto quatro (4) deles consideraram que algumas questões estavam vinculadas aos temas estudados. O nível de dificuldade da prova em relação aos conteúdos estudados no curso também foi apresentado no questionário, sendo que quatro (4) acharam muito difícil ou difícil o exame, ao passo que oito (8) perceberam uma dificuldade moderada. Nenhum dos egressos pesquisados considerou o Enade fácil.

Sobre o tema de conteúdos aplicados ao Enade, Jesus, Rêgo e Souza (2018) ponderam que, “no contexto brasileiro, não são relatadas evidências de validade com base no conteúdo dos testes nos relatórios das avaliações educacionais. Comumente, são apresentadas somente as matrizes de referência e as análises estatísticas realizadas após a aplicação do teste” (p. 879). Assim, podemos inferir que seria necessário novas pesquisas para desvelar se existe, na prática, coerência entre as questões do Enade e os temas estudados no curso.

De acordo com cinco (5) dos egressos pesquisados, o conceito do Enade obtido pela FE-UnB foi divulgado pela Coordenação Pedagógica; três (3) souberam do resultado pelos colegas; três (3) pelos professores; e um (1) egresso disse não saber qual o resultado do Enade. Assim, cerca de onze (11) dos egressos conheciam o conceito Enade obtido pelo curso de Pedagogia.

Nas perguntas 13 e 14 do questionário, perguntamos aos egressos sobre os procedimentos adotados pela gestão acadêmica da FE-UnB na utilização dos resultados do Enade. Relacionamos na Tabela 13 os resultados obtidos na consulta realizadas sobre esse quesito.

Tabela 13 - Procedimentos adotados pela gestão da FE-UnB para o Enade

Identifique os procedimentos adotados pela gestão acadêmica da FE-UnB na utilização dos resultados do Enade					
A Gestão Acadêmica:	Nunca	Quase nunca	Às vezes	Frequentemente	Sempre
Expôs o resultado do Enade durante a realização do seu curso	8	2	0	0	2
Recordou a história do exame, levando em consideração sua dimensão para as Instituições de Educação Superior	2	2	2	0	6
Esclareceu que o exame é um dos componentes do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior	2	0	0	2	8
Demonstrou as potencialidades e/ou fragilidades do exame refletidas no conceito Enade	6	4	0	0	2
Analisou a participação dos egressos que fizeram o exame	8	2	0	0	2
Discutiu sobre as possíveis transformações ocorridas no curso em função do Conceito Enade	8	2	0	0	2

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados no questionário

No que diz respeito aos procedimentos adotados pela gestão acadêmica do curso de Pedagogia da FE-UnB, ancorados nos dados constantes na Tabela 13, podemos supor que a gestão quase nunca expunha o resultado do Enade para os discentes, além de não analisar a participação dos egressos no Exame. Isso significa que tampouco discutiu-se sobre as possíveis transformações ocorridas no curso em função do Conceito Enade. Contudo, dez (10) dos egressos expuseram que a gestão acadêmica sempre, ou frequentemente, esclareceu que o exame é um dos componentes do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes).

No que diz respeito à questão 14, buscamos a opinião dos egressos quanto à forma como a direção apresentou os dados que focalizavam o Enade, como pode ser visto na Tabela 14.

Tabela 74 - Evidências do enfoque dado ao Enade pela gestão acadêmica do curso de Pedagogia da FE-UnB
Na sua opinião, como ficou evidenciado o enfoque dado ao Enade pela Gestão Acadêmica do curso de Pedagogia da FE-UnB

Como a Gestão Acadêmica evidenciou o Enade:	Nunca	Quase nunca	As vezes	Frequen- temente	Sempre
Função do Conceito Enade para o reconhecimento do curso de Pedagogia	4	0	4	0	4
Obrigatoriedade do exame para emissão do histórico escolar dos estudantes	4	0	0	0	8
Relevância social do exame para subsidiar as decisões sobre melhoria do curso	4	0	2	4	2
A importância do exame para a visibilidade do curso no meio acadêmico	4	0	2	4	2

Fonte: Elaborado pela autora com dados coletados do questionário

Percebemos que os enfoques dados pela gestão acadêmica sobre o Enade, na concepção dos egressos, foram evidenciados diante de alguns fatores. Dentre eles, destacam-se a função do Conceito Enade para o reconhecimento do curso de Pedagogia, a obrigatoriedade da realização do exame para emissão do histórico escolar dos estudantes, sua relevância social para subsidiar as decisões sobre melhoria do curso e sua importância para a visibilidade do curso no meio acadêmico.

Seguindo com as análises, considerando as perguntas constantes no questionário, percebemos que, segundo a opinião de dez (10) dos egressos, a gestão acadêmica do curso de Pedagogia da FE-UnB nunca preparou os estudantes para a realização do Enade. No que tange ao grau de importância do exame e à qualidade do curso de Pedagogia da UnB, os egressos foram unânimes em afirmar que o Enade é muito importante e que a qualidade do curso é ótima.

3.2.2 Carência de dados sobre o Enade nas atas da FE-UnB

No Estatuto da UnB, Capítulo IV, Seção I, Da Gestão, consta: “[a]s Unidades Acadêmicas têm como órgão máximo deliberativo e de recurso, em matéria administrativa e acadêmica, o Conselho de Instituto ou de Faculdade e, como órgão executivo, a Direção” (UnB, 2011, p. 20). Por sua vez, em seu Inciso III, artigo 32, determina que os Chefes de Departamento da Unidade são integrantes desse Conselho (UnB, 2011, p. 20). Com base nessas informações legais, buscamos identificar nas Atas do Conselho da FE-UnB possíveis contribuições sobre o Enade para a gestão acadêmica do curso pesquisado.

Para interpretar as categorias que possivelmente apontam o Enade, ou o apontariam nas Atas, levamos em consideração dois termos fundamentais que contribuíram com os achados importantes para o presente estudo: (i) Enade (ii) avaliação. Sendo assim, conseguimos categorizá-las, conforme Tabela 15.

Tabela 85 - Atas do Conselho da FE nas quais constam os termos avaliação e Enade (2014-2017)

Ano	Quantidade de Atas	Atas Ordinárias	Atas Extraordinárias	Termo: avaliação	Termo: Enade	Atas que citam	Atas que não citam
2014	15	15	0	18	4	2	13
2015	28	17	11	28	0	14	14
2016	27	13	8 + 6 ampliada	14	0	18	9
2017	24	17	7	28	1	12	12

Fonte: Elaborado pela autora com base nas Atas do Conselho da FE-UnB

De acordo com os dados expostos na Tabela 15, no ano de 2014, foram realizadas 15 reuniões ordinárias do Conselho da FE-UnB, descritas nas Atas 535 a 549, onde encontramos quatro referências específicas ao termo “Enade”. Diante disso, podemos considerar que, em 2014, houve um destaque maior para o exame, uma vez que os estudantes dos cursos de Pedagogia do Brasil o realizariam.

Nos anos de 2015 e 2016, foram realizadas 28 e 27 reuniões do Conselho, respectivamente, e observamos que não foi apontado, nenhuma vez, o termo “Enade” nas 55 atas analisadas. Podemos perceber que as questões acadêmicas, no que diz respeito às políticas avaliativas, especificamente ao Enade, não foram enfatizadas, nem mesmo mencionadas. Também podemos considerar que, como o ciclo do Enade é trienal, as ações da gestão acadêmica não o contemplaram fora do período de sua realização.

O Enade de 2017 foi mencionado nas Atas do Conselho apenas uma vez. Contudo, demonstraremos essas ênfases ao Enade logo mais, uma vez que foi necessário lançar um olhar mais específico sobre as perspectivas dos termos encontrados, os quais foram categorizados na Tabela 16, a seguir.

Tabela 96 - Distribuição das categorias encontradas sobre os termos “avaliação” e “Enade” nas Atas da FE-UnB no período de 2014 a 2017

TERMO	CATEGORIAS	2014	2015	2016	2017
Avaliação	Carreiras da FE: Docente e Técnico	3	11	6	5
	Pós Graduação da FE	1	2		11
	Participação em Comissão curso de Pedagogia	2	4		7
	currículo	4	1	3	1
	Discente	4	5		
	Encontros e Fóruns	2	1	3	
	Outros	1	1		
	Enade	1	5		4
Enade	Enade	4			1
Total Geral		22	30	12	29

Fonte: Elaborado pela autora com base nas Atas do Conselho do período de 2014 a 2017 da FE-UnB

Ao analisarmos o sentido do termo “avaliação” encontrado nas Atas, resolvemos subdividi-lo em oito subcategorias: carreiras da FE-UnB, discentes, currículo, curso de Pedagogia, pós-graduação, encontros e fóruns, e participação em comissão. Foram encontrados 25 termos na categoria “avaliação”, que foram categorizados como “carreiras da FE” por dizerem respeito justamente às carreiras dos docentes e dos técnicos administrativos da FE-UnB. A prevalência desse termo nas Atas tem respaldo legal no Regimento Geral da UnB, no plano de carreira das universidades e nas Resoluções do Conselho que estabelecem, no artigo 7, que compete ao Conselho o ingresso, a avaliação e a progressão na carreira de docentes e de servidores técnico-administrativos.

As decisões e definições sobre o termo “avaliação” na categoria “carreiras da FE” apresenta maior visibilidade por se tratar de assuntos funcionais da FE-UnB, enquadrando-se, entre eles: a carreira, a progressão funcional, a carga horária, o desempenho, e o concurso público. Assim, todo o aparato burocrático do servidor é avaliado durante as reuniões do Conselho e as decisões sobre todas as suas atividades são referendadas nessas reuniões.

Os termos que se encaixam na subcategoria “pós-graduação”, apresenta-se na lista de oferta do Edital de Mestrado e Doutorado Acadêmico para o 1º semestre de 2017, no projeto do curso de Especialização em Educação do Campo, e no Relatório Final do curso de Especialização em Política Pública de Educação com ênfase no monitoramento e na avaliação. Percebemos que, de 2014 a 2017, as Atas do Conselho relatam as ações e os esforços coletivos para o processo de avaliação do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) pela Capes, apresentando o histórico do curso e destacando que a avaliação dos livros do ano de 2016 seria feita pela Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Consideramos que as discussões sobre a avaliação do PPGE, presentes nas Atas da FE-UnB, aconteceram por meio de um processo denso, desde a descrição da realidade do programa até sua crítica, quando é abordada a avaliação da Capes. Percebemos que os envolvidos no processo avaliativo do curso pela Capes buscaram apresentar esses dados ao Conselho de forma gradativa, demonstrando equilíbrio e transparência entre a apresentação do processo de avaliação, as dificuldades apresentadas durante esse processo e, enfim, a efetiva avaliação do curso pelo órgão.

Ao analisarmos as subcategorias “participação em comissão” e “encontros e fóruns”, verificamos que são apresentadas as atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão que estão ocorrendo tanto nacional quanto internacionalmente. Assim sendo, são promovidos a cooperação, o envolvimento dos docentes e/ou técnicos nos processos de composição de determinadas comissões, além de garantir o acesso e o conhecimento dessas informações.

As categorias “curso de Pedagogia” e “currículo” também tiveram grande visibilidade, tendo em vista que, no período em questão, aconteceram muitas reuniões e comissões para discussão do novo PPC do curso de Pedagogia, que foi aprovado no ano de 2018. O documento foi apresentado e avaliado nas reuniões nas quais foram sinalizados encaminhamentos para o referido documento, tanto no que se refere ao curso e à estrutura na FE-UnB, quanto a currículo e disciplinas.

No que diz respeito ao termo “avaliação” na categoria dos “discentes”, ela foi discutida a partir de questões que envolviam o número de alunos matriculados em determinadas turmas, a Proposta de Fortalecimento do Programa de Avaliação Seriada (PAS)

da UnB. Nesse contexto, enfatizou-se a ocupação da FE-UnB pelos discentes no ano de 2016, período em que existiram muitos encaminhamentos sobre os discentes e a ocupação dos prédios diante da impossibilidade de os docentes ministrarem aulas. Já o termo “avaliação”, usada na categoria “outros”, foi direcionada aos aspectos administrativos, econômicos, e financeiros, tendendo à avaliação de propostas de orçamento, à viabilidade de rampas de acesso, ar-condicionado, entre outras.

Nas 15 reuniões do Conselho, da 535ª à 549ª, do ano de 2014, o termo “Enade” foi citado quatro vezes, em três reuniões. E, prosseguindo à análise das Atas, lançamos um olhar, na perspectiva crítico-dialética de Gamboa (1998), sobre os trechos mais importantes desse documento, que eram necessários ao nosso trabalho. Na Ata da 535ª Reunião, realizada em 20 de março de 2014, um dos conselheiros comunicou que ainda não havia obtido resposta do recurso da avaliação do curso de Pedagogia noturno, e que o MEC cancelou, pela segunda vez, a vinda da Comissão de Especialistas para realização da avaliação do curso de Pedagogia diurno.

Já na Ata da 539ª Reunião, realizada em 29 de maio de 2014, foi apresentada a avaliação do Currículo do curso de Pedagogia e o seu tempo histórico, as ações para uma nova avaliação do currículo e as propostas levantadas no período 2010-2014. A presidente do Conselho destacou a missão da FE-UnB e a necessidade de avaliação e reformulação do currículo para atualizá-lo frente às demandas impostas pela sociedade, assim como a devida aprovação das DCNs dos cursos de Pedagogia.

Na 542ª Reunião Ordinária do Conselho, ocorrida no dia 04 de setembro de 2014, foi anunciada a nota cinco (5) atribuída ao curso de Pedagogia da FE-UnB, cuja avaliação ocorreu nos dias 18 e 19 de agosto de 2014. Na 544ª Ata analisada, relativa à reunião que acontecera no dia 02 de outubro de 2014, foi relatado que existia uma reunião com Decanato de Ensino de Graduação (DEG) da UnB para tratar do Enade, e os conselheiros e as chefias de departamento deveriam divulgar e alertar os alunos a respeito da importância desse exame, “visto que a UnB está perto de atingir a nota 5” (Ata 542ª FE-UnB, 2014). Ainda ficou registrado que o curso de Pedagogia a distância, pela primeira vez, participaria do Enade, com a turma da Universidade Aberta do Brasil (UAB3), que existiram dificuldades de inserir os dados dos alunos no sistema do Inep e que isso fez com que apenas os estudantes do polo de Goiás tivessem acesso, ficando os estudantes do polo de Alexânia impossibilitados de participar do Enade.

A Ata da 546ª Reunião, que ocorreu no dia 30 de outubro de 2014, traz a fala do Conselheiro, Coordenador do curso de Pedagogia do turno noturno: “foram realizados dois

encontros com os estudantes para discutir a participação no Enade-MEC” (Conselho da FE-UnB, 2014, p. 2). Já na Ata da 549^a, ocorrida no dia 18 de dezembro de 2014, o mesmo Conselheiro informou sobre a prova Enade e “destacou os esforços dos professores para que os alunos comparecessem no dia da prova” (Conselho da FE-UnB, 2014, p.1).

Nas análises das Atas dos anos de 2015 e 2016, não encontramos nenhum elemento que apontasse para o Enade, nem mesmo como se deu, na prática, o Enade ocorrido em novembro de 2014. Já em 2017, na 590^a Reunião do Conselho, que ocorreu no dia 08 de junho de 2017, consta, na linha 197, da quarta página da Ata, o retorno à pauta relativa aos informes: “1.2 – *Enade - Processo SEI n°231106.056933/2017-25*”. Esclarecemos que a Ata contém cinco páginas, nas quais foram tratadas inúmeras questões, e identificamos que o assunto do Enade foi “rapidamente” contemplado nessa reunião.

Independentemente das questões aqui levantadas a partir dos termos “avaliação” e “Enade”, observamos que as Atas do Conselho não esclareceram a relevância do Enade para o curso. Contudo, percebemos certa mediação de caráter avaliativo-formativo nas questões tratadas nessas reuniões do Conselho. Assim sendo, ao examinarmos as Atas, inferimos que a avaliação qualitativa ou emancipatória permeia as ações desenvolvidas nas reuniões, não obstante os poucos apontamentos sobre o exame. Essa análise foi feita a partir da abordagem do termo “avaliação”, dos princípios e das características voltados ao estabelecimento de uma reflexão sobre o elemento que estava sendo avaliado, ou seja, nossa análise prevê a avaliação como um instrumento de discussão democrática acerca dos assuntos tratados, voltada a uma concepção qualitativa.

Nessa perspectiva, ressaltamos as contribuições de Belloni (1999) sobre a qualidade, para quem é preciso avançar nas discussões sobre esse tema para que essa não seja “considerada simplesmente como o nível de aceitabilidade ou adequação de uma atividade ou produto, definido por vários setores internos e externos, tendo como parâmetros eficiência, eficácia e efetividade social” (p. 39).

3.2.3 Insuficiência de dados sobre o Enade no PPC do curso de Pedagogia dos anos de 2002 e de 2018

Nas análises dos Projetos Pedagógico (PPC)³² dos anos de 2002 e 2018 do curso de Pedagogia da FE-UnB, buscamos referências que sinalizassem o Enade a partir de duas hipóteses: a primeira se refere à constituição do Enade como uma avaliação formativa e emancipatória, e a segunda à utilização desse exame como *ranking* de cursos de graduação. Optamos pela análise qualitativa na perspectiva crítico-dialética, utilizando a análise documental proposta por Bardin (1997). De acordo com a autora, esse tipo de análise pode ser compreendida como “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento, sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior a sua consulta e referência” (p. 45), para posteriormente, interpretar a análise de conteúdo.

No Projeto Acadêmico do curso de Pedagogia do ano de 2002 constavam 42 vezes o registro do termo “avaliação”. Nele, podemos observar que o processo avaliativo é amplamente referendado nas suas 32 páginas e percebemos que se trata de um documento de concepção formativa e democrática. Ele apresenta os termos: avaliação do curso (3); avaliação externa (1); avaliação institucional (3); autoavaliação (3); avaliação entre os pares (discentes x docentes x curso) (8); avaliação da Faculdade de Educação (1); avaliação de aprendizagem (11); outros (12).

O PPC de 2002 anuncia seu processo avaliativo voltado a três dimensões: (i) avaliação de aprendizagem; (ii) avaliação do curso; e a (iii) avaliação da FE. Ele remete ao acompanhamento do projeto da FE, do curso de Pedagogia, da avaliação dos resultados do Curso, e às análises da avaliação das implicações institucionais envolvidas no processo, destacando as responsabilidades relativas (FUB, 2002).

Constatamos a incidência de 106 (cento e seis) termos sobre “avaliação” no PPC do curso de Pedagogia da FE-UnB (FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2018), categorizando-os conforme os componentes do Sinaes: (i) avaliação institucional; (ii) avaliação de curso; (iii) avaliação do estudante; e (iv) outros. Contudo, foram sendo apresentadas e agregadas novas categorias de análise, como mostra a Tabela 17.

³² Foram analisados os Projetos Pedagógicos do curso de Pedagogia da FE-UnB dos anos de 2002 e 2018, na perspectiva de encontrar possíveis contribuições sobre o Enade, uma vez que o PPC do ano de 2018 foi veementemente citado nas falas dos entrevistados.

Tabela 107 - Categorias presentes nas análises do PPC Pedagogia FE-UnB 2018

Termo	Frequência
Avaliação Institucional	4
Avaliação do Curso	4
Heteroavaliação	3
Autoavaliação	3
Coavaliação	1
Avaliação da aprendizagem	3
Avaliação formativa	2
Outros (CPA, NDE, processo de avaliação, avaliação do currículo, ementa, bibliografia, etc.)	86
TOTAL	106

Fonte: Elaborado pela autora com base nas análises documentais

Não conseguimos identificar o Enade no PPC de Pedagogia, mas as análises revelaram que a FE-UnB utiliza outros processos avaliativos. Há a presença da heteroavaliação nos moldes do Sinaes, descrevendo-a e aparentemente aproximando-os:

[...] a heteroavaliação institucional será procedida a cada três (03) anos pelas agências estatais de avaliação de instituições e cursos de educação superior por intermédio de comissão externa de especialistas. A autoavaliação institucional acontecerá após a apresentação do relatório apresentado pela comissão de especialistas externos. [...] (FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2018, p. 57).

Diante da citação apresentada, entendemos que a FE-UnB se apropria da avaliação formativa em congruência com as funções de regulação e controle:

A avaliação do curso de pedagogia está inserida na avaliação da FE-UnB a qual proceder-se-á como heteroavaliação, autoavaliação e coavaliação. Essas modalidades de avaliação têm a **função de regulação e monitoramento** das ações de ensino, pesquisa e extensão a serem desenvolvidas pela Faculdade de Educação, e também de aprendizado, **pois nenhuma avaliação deve ser feita se não tiver como objetivo a aprendizagem dos sujeitos envolvidos**, mesmo sendo avaliações em larga escala, externas e outras (FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2018, p. 57, grifo nosso).

Concluimos que o Enade, aparentemente, não foi contemplado nos PPCs do curso de Pedagogia da FE-UnB, no entanto, observamos uma aproximação entre o Sinaes, a avaliação institucional e a avaliação do curso. É razoável supor que os sujeitos que participaram da elaboração dos referidos PPCs não percebem o exame como sendo de natureza formativa e que a sua invisibilidade tende a ser uma resistência à política de avaliação da educação superior. Percebemos que a metodologia da análise documental deixa uma lacuna para

validar esse desfecho e que a entrevista semiestruturada contribuiu para uma análise total da perspectiva do Enade no curso.

3.3 Negação do Enade como exame formativo na perspectiva da gestão acadêmica

Ao tentarmos encontrar relações entre os depoimentos dos participantes e o Enade nas falas analisadas dos entrevistados, vimos que a gestão acadêmica o compreende como ato que regula o curso de Pedagogia. Assim, devido ao caráter regulador em que o exame está envolto, podemos supor que o Enade teve visibilidade nas ações acadêmicas que o contemplaram; mais ainda, que sua visibilidade apenas se constituiu no que diz respeito às ações voltadas aos atos burocráticos que o circundam. Diante disso, desenvolvemos esta subseção enfatizando a compreensão do Enade como ato regulatório, seu distanciamento das ações acadêmicas e sua “nebulosidade” em situações que envolvem seu questionário e o controle do Estado. Ademais, existiu um destaque para o PPC de Pedagogia da FE-UnB nas respostas às perguntas.

3.3.1 Aproximação do Enade enquanto atos regulatórios

O critério de escolha dos entrevistados foi redimensionado em virtude da pandemia e, sendo assim, buscamos selecionar quatro docentes que exerceram a gestão acadêmica e que participaram dos órgãos deliberativos da FE-UnB durante o período de 2011 a 2017. Para tanto, procuramos coordenadores e chefes de departamento do curso de Pedagogia da FE-UnB, a fim de perceber as convergências existentes nas práticas institucionais relacionadas ao Enade, considerando o sentido atribuído ao exame no que tange à qualidade.

Quadro 10 - Grupo de entrevistados

Código	Entrevistado(a)	Órgão Deliberativo do qual o entrevistado participa ou participou
D1	Coordenador(a)	Decanato de Ensino de Graduação da UnB Conselho da FE Câmara Setorial de Graduação
D2	Coordenador(a)	Decanato de Ensino de Graduação da UnB Conselho da FE Câmara Setorial de Graduação
D3	Coordenador(a) / Chefe de Departamento	Decanato de Ensino de Graduação da UnB Conselho da FE Câmara Setorial de Graduação Colegiado do Departamento
D4	Chefe de Departamento	Conselho da FE Câmara Setorial de Graduação Colegiado do Departamento

Fonte: Elaborado pela autora

No Quadro 10, expusemos os códigos D1, D2, D3 e D4 que representam os entrevistados, bem como os dados sobre suas trajetórias profissionais. No mesmo quadro, indicamos os órgãos deliberativos da UnB e da FE-UnB dos quais os entrevistados foram membros, a fim de demonstrarmos o envolvimento desses sujeitos com o objeto dessa pesquisa – o Enade. Os quatro entrevistados tiveram sua identidade preservada e falaram sobre a historicidade e o significado do Enade nas ações acadêmicas da FE-UnB.

Contemplando as perspectivas teóricas acerca do Enade, a regulação foi o aspecto de maior destaque nos relatos dos entrevistados, conforme Quadro 11. Investigar como os resultados do conceito Enade foram apropriados no contexto das ações acadêmicas desenvolvidas institucionalmente no curso de Pedagogia da FE/UnB foi um dos objetivos específicos deste trabalho e nos permitiu compreender que o exame é tido como elemento de regulação das IES.

Quadro 11 - Discussão do Enade e sua relação com as ações acadêmicas

Como é a discussão sobre o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), um dos componentes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), na sua relação com as ações acadêmicas da FE, uma vez que o Enade é a política pública para a educação superior?	
D1	É muito pouca. A discussão do Enade na FE é mínima. Ela é uma discussão - a gente cumpre os calendários.
D2	Então, foram situações diferentes, mas eu diria que, o debate se deu de forma especial, em função do recebimento de uma comissão de especialistas, designada pelo Inep para avaliar o curso in lócus.
D3	Andréa eu acho que é uma discussão extremamente relevante, mas eu chego até me questionar se há uma discussão. Na verdade, o que eu observo é as universidades realizando, penso, no meu curso, é uma discussão muito mais naquela perspectiva burocrática, a gente recebe o aviso de que vem avaliação do curso.
D4	Eu posso usar a metáfora da “montanha-russa”, bom, então, tem época que a gente tá super intenso, interligado, e tem épocas de um grande silenciamento. Então por exemplo, esse período que eu falei que a gente estava reformulando regimento, que a gente estava reformulando próprio curso, e teve também a presença de avaliadores do MEC, naquela fase que tem dentro dos Sinaes, nós estávamos pertinho de concluir a reformulação do curso, estávamos numa fase intermediária, aí apareceu o Enade mais próximo.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas entrevistas

Podemos considerar que as falas apresentadas no Quadro 11 corroboram o entendimento de que os resultados do Enade foram utilizados principalmente com uma perspectiva burocrática e regulatória. Foram mencionados elementos que incidem sobre os mecanismos regulatórios constantes do Sinaes, tais como o cumprimento de calendários, a comissão de especialistas designada pelo Inep e outros.

É possível analisar as falas de D2 e D4, constantes no Quadro 11, em consonância com os relatos de Barreyro e Rothen (2014, p. 69), que afirmam: “[o] exercício da função de supervisão do sistema centrou-se na utilização dos resultados do Enade como balizadores

para a realização de visitas in loco por especialistas” (p. 69), corroborando com a perspectiva regulatória do exame.

A relação do Enade com as medidas do MEC para as IES, na concepção do gestor D1, foi apresentada, basicamente, sob uma perspectiva regulatória. Podemos verificar que existiram questionamentos quanto aos dados estatísticos gerados a partir do exame para os demais índices, contudo sobressai o relato da falta de política qualitativa.

Eu questiono, eu não sou uma estudiosa desses dados estatísticos... mas tem estudos, se você pegar o resultado do Enade - que o resultado do Enade - ele, o resultado da prova mas ele contribui para gerar outros índices né? Como IGC como o Índice Geral de Cursos, tem o Índice de Desenvolvimento Docente IDD e um outro índice geral IG. Então é questionado... Então, eu não acho e não acredito que esses elementos de coerção que o aluno é obrigado a fazer, que isso de fato, é, gera um resultado positivo - ele gera um resultado estatístico - atende o que o ministério, e os propósitos que a própria base de dados do Inep precisa. Mas não acredito nisso enquanto um processo formativo, enquanto um processo acadêmico, não acredito. Para mim ele é repressor, ele obriga, ele não dá liberdade (D1).

Nesse relato, identificamos duas ênfases a indícios regulatórios: o Enade e o Inep. A primeira questiona a obrigatoriedade do Enade, evidenciando sua contribuição para gerar novos índices. Por sua vez, a segunda reforça que o resultado do Enade atende apenas a propósitos governamentais e dá indício de ações reguladoras, concebendo-o como obrigatório. No que tange à incorporação dos resultados do Enade aos índices CPC e IGC, Verhine (2015) esclarece:

[f]ica evidente que um dos problemas com a utilização do CPC e IGC é que como indicadores que são facilmente calculados, divulgados e compreendidos, eles ganharam uma relevância maior do que a esperada por seus formuladores, tornando-se mais importantes, tanto na consciência pública quanto nas decisões de regulação, do que os conceitos gerados pelas comissões de visita. Conforme Barreyro (2008, p. 867), a publicização de índices tais como o CPC e o IGC ‘tem grande apelo popular, porque eles simplificam realidades complexas’ (p. 612).

Em sua fala, D1 utiliza os termos “coerção” e “repressor” para caracterizar o Exame e, no que diz respeito ao curso de Pedagogia, trata-se de elementos que não deveriam aparecer, considerando-se uma educação voltada para a compreensão de liberdade e de emancipação. Dessa maneira, inferimos que esses termos são contraditórios ao processo acadêmico formativo e estão relacionados à regulação e ao controle. O sujeito D1 discorre sobre o exame a partir de enfoques na prática educativa que, segundo Freire (2001), “como prática política, se recusa a deixar-se aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes” (p. 16).

Indagamos sobre a atuação da gestão acadêmica nos processos que envolvem o Enade no curso de Pedagogia da FE-UnB e constatamos discursos direcionados a: (i) algumas evidências de que, no ano de 2011, houve um “certo boicote” dos discentes do curso de Pedagogia em relação ao Exame; (ii) regulação; e (iii) procedimentos administrativos, burocráticos e/ou regulatórios que antecedem o Enade.

Sobre as evidências da ocorrência do boicote, D3 explana que em “2011 acho que houve um boicote por parte dos alunos ou desinteresse em participar, mas 2014 houve uma boa participação dos estudantes” e lembra que “já havíamos passado as duas avaliações com a visita *in loco* e aí vem o Enade, o que nós fizemos foi buscar uma forma dos estudantes não boicotarem”. Também nas Atas das 546^a e 549^a reuniões do Conselho da FE-UnB no ano de 2014, encontramos evidências dessas ações.

Nós fizemos algumas reuniões com os estudantes, esclarecemos aos professores em reunião de coordenação que nós passaríamos pelo Enade, conversamos com os estudantes, fizemos duas reuniões com os estudantes uma no período da noturno e outra no diurno esclarecendo a importância do exame, o que ele podia nos mostrar sobre o curso, sobre a formação deles, o que e como que o exame era parte de uma política de estado de avaliação explicando bem todas as regras (D3).

Inferimos que os relatos que mencionaram o “boicote” também apresentaram as ações acadêmicas que contemplariam o exame, em 2014, devido ao baixo conceito do Enade em 2011. Nesse contexto, foi destacado que a avaliação da comissão de especialistas designada pelo Inep à FE para avaliar o curso contribuiu para considerar essa discussão.

Então como é um período no qual estávamos discutindo a reorganização do projeto acadêmico do curso de pedagogia e naquele momento, o curso passaria também por uma avaliação dentro do ciclo sinais, essa situação gerou um debate que chegou a envolver o Enade, mas debate de forma específica diria, vinculado, exclusivamente, ao contexto Enade isso não aconteceu. Isso aconteceu dentro de um contexto de reforma do projeto acadêmico do curso, e também, em função da avaliação externa que aconteceria dentro do ciclo dos Sinaes (D2).

Podemos supor, a partir do relato do docente D2, que existiu um movimento de mediação para relacionar os resultados do exame com avaliação do curso:

O curso, ele já tinha mais dez anos, que não recebia nenhuma comissão de especialistas para avaliação, nesse conjunto de discussões, naquela época, entrou em debate a ideia do Enade E aí, isso aconteceu de duas formas: uma mais direcionada ao corpo docente que estava envolvido de maneira mais intensa na discussão da reforma do projeto acadêmico, e uma outra com corpo discente, essa sim, no sentido de **sensibilizar para a participação do exame, discutindo as implicações da nota deste exame, para avaliação do curso** (D2, grifo nosso).

Entretanto, podemos evidenciar uma contradição na fala de D2, apesar de o Enade estar inserido em uma perspectiva regulatória para os entrevistados, enquanto busca a sensibilização dos discentes para contemplar a qualidade do curso em questão, por meio do exame: “[e]ntão, fizemos um movimento de sensibilização explicando que não era simplesmente se submeter um controle do Estado, mas era permitir que a sociedade conhecesse a qualidade do curso por meio das respostas dos Estudantes” (D2). Diante dessa fala, presumimos que a avaliação dos estudantes pode estar sendo contemplada em uma perspectiva regulatória, enquanto a avaliação do curso tende a revelar uma perspectiva qualitativa.

Os procedimentos administrativo-burocráticos voltados para a regulação permeiam o discurso de D1, quando ele relata o seguinte: “[a] gente cumpre a determinação que vem do Ministério para aplicar a prova”. São descritas pelo docente as ações desenvolvidas pela gestão acadêmica, desde a lista nominal de discentes que farão o exame, do Decanato de Ensino de Graduação (DEG) da UnB, a notificação via *e-mail* ou Secretaria até a apresentação dos resultados. Esse fato foi reforçado nas análises do questionário, visto que cinco (5) dos doze (12) egressos informaram que a estratégia utilizada pela gestão acadêmica para divulgar o Enade no curso de Pedagogia se deu pelo e-mail institucional.

O caso ação da inscrição é feito todo uma primeira - chegou uma notificação essa notificação chega para gente chega para o aluno quando ele tem um e-mail atualizado - então como é que a gente tem agido: a gente notifica o aluno, a gente pega a lista dos alunos que estão relacionadas, a lista vem do DEG/UnB Decanato de Ensino de Graduação dos alunos que devem fazer com iniciante e como concluintes então a gente notifica, a secretaria de graduação se encarrega de localizar esses alunos, informá-los que eles precisam fazer o Enade. Uma vez feita a inscrição, os que perdem o prazo, a gente ainda corre em paralelo, com as autorizações do MEC para auxiliá-lo no sentido de fazer a inscrição. Os resultados, as análises, são muito, quando chega a gente divulga o resultado do Enade dar ampla divulgação para os alunos e para os departamentos para os docentes e para os servidores técnicos. Na faculdade isso é apresentado na câmara setorial de graduação, e gente apresenta os dados sempre que o resultado sai no conselho da faculdade, homologa esse resultado no conselho da faculdade [...] (D1).

Corroborando a manifestação dos atos burocrático-administrativos, o discurso de D2 apresenta: “[p]ara o Enade de 2014 nós fizemos contatos com os estudantes de uma maneira mais próxima. Enviamos e-mail esclarecedores sobre prazo de verificação daqueles que estavam na lista, se tinham correções a serem feitas”. Já o docente D3 afirmou: “[n]ós tínhamos o apoio de uma técnica que fazia toda a inscrição, conhecia todos os procedimentos inclusive ela participava ativamente do Enade, das comissões, inclusive das comissões que analisavam as faltas dos estudantes, as justificativas de faltas.”

Ponderamos sobre o Enade e as percepções da gestão acadêmica que elegem o exame como regulatório e, baseados em Verhine (2015), “[c]onclui-se que se por um lado a articulação entre avaliação e regulação é imprescindível, por outro, uma tensão entre elas é praticamente inevitável, pois são processos distintos, exigindo procedimentos, competências e posturas diferenciados” (p. 604).

3.3.2 Distanciamento do Enade das ações da gestão acadêmica do curso investigado

Na análise das entrevistas, surgiu uma nova categoria – “gestão acadêmica” – que não foi identificada no referencial teórico. No entanto, constatamos muitos discursos que manifestavam a relação entre a gestão acadêmica e o Enade nas falas dos entrevistados diante do exame. Percebemos que, para conseguir inserir a análise do Enade nessa categoria, necessitaríamos explorar a estrutura orgânica da FE-UnB, apesar de já a termos descrito anteriormente.

Assim, confirmamos a organização da FE-UnB, apresentando o artigo 2 do seu Regimento, em que constam os órgãos deliberativos e executivos responsáveis pela gestão administrativa, acadêmica e política, assim dispostos:

I – Os órgãos deliberativos são: a) Conselho da FE; b) Colegiados Departamentais; c) Câmara Setorial de Graduação; d) Câmara Setorial de Pós- Graduação; e) Câmara Setorial de Extensão; II – Os órgãos executivos são: a) Direção b) Chefia de Departamentos c) Coordenação de Graduação; d) Coordenação de Pós-graduação; e) Coordenação de Extensão; f) Coordenação Técnico-Administrativa (FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2018).

Estruturalmente, essa organização prevê uma gestão constituída de aspectos participativos, norteados pelos princípios que integram teoria e prática, tanto acadêmica quanto burocrática-regulatória e suas concepções sociais e filosóficas.

O conceito de gestão é expressivo de práticas que, com as políticas, o planejamento e a avaliação, compõem o espaço da gestão da educação superior. Esta diz respeito às modalidades relacionais assumidas pelas IES e pelo Sistema de Educação Superior no plano de concepções e/ou de práticas que expressam processos decisórios e de ações e suas lógicas. Abrange concepção e finalidades da IES, premissas sobre pesquisa/ensino/extensão e princípios organizativos. A ideia de indicativos suplanta o normativo ao disponibilizar um conjunto textual para que as instituições se revelem (MOROSINI *et al.*, 2016, p. 20).

Evidentemente, não há como negar a importância da gestão acadêmica pautada nos debates dos Conselhos como órgãos deliberativos. Isso porque entendemos que, por meio

dessas reuniões, são gerados embates e reflexões sobre os objetos em pauta, bem como consideramos que todos os esforços na busca de gerar e estimular ponderações sobre algum tema merecem atenção, sendo essa uma das atividades essenciais dos Conselhos deliberativos da FE-UnB.

Retomando a questão da categoria que se fez presente nesta pesquisa, a gestão acadêmica, perguntamos a D2 como o uso dos resultados do Enade foi debatido na FE-UnB e se houve algum elemento que deu mais visibilidade ao exame:

[n]ão. Eu diria que, de fato, assim, é, o debate político entre grupos dentro da faculdade de educação em torno do currículo, quem teria mais espaço, que teria menos espaço. É uma unidade com 3 departamentos, esses três departamentos discutiam, então a estrutura curricular. O debate eu diria, numa briga, mais de natureza política, sobre o espaço destinado a cada um desse departamento, dentro da estrutura do projeto acadêmico, ele preponderou em relação ao debate das avaliações externas, especialmente no caso da avaliação da oferta do curso, por dentro do ciclo dos Sinaes.

Essa fala evidencia a existência de confrontos que circundam as reuniões dos Conselhos da FE-UnB, o que corrobora o ressaltado por Morosini *et al.* (2016) sobre o que implica trabalhar a gestão universitária. “Refletir sobre a gestão da educação superior implica confrontos que adentram formatos assumidos pelas instituições e que encontram respaldo nas políticas públicas, nos movimentos de internacionalização, nas demandas sociais e no avanço científico-tecnológico” (p. 20).

Entendemos que os debates ocorridos nos Conselhos da FE-UnB permeiam as políticas institucionalizadas por meio das decisões advindas desses enfrentamentos, tanto para o curso quanto para o corpo acadêmico e para a comunidade em geral. Assim, percebemos que esses “grupos políticos” estão nas diferentes áreas do conhecimento, em distintos departamentos, considerando a fala de D2 que direciona seu olhar aos três departamentos existentes na FE. Franco (2011) concorda com essa percepção:

[a] presença da complexidade nas relações institucionais é reconhecida nos esforços teóricos de diversos campos disciplinares que estudam as políticas, a gestão e as práticas da universidade. O conhecimento, no entanto, vai além do conceitual, expressando um contexto, um momento histórico, uma disposição de olhares, valores, ideologias e interesses. Não surpreende que as tensões oriundas da institucionalização encontrem espaço nos cursos e programas de Pós-graduação e nos departamentos acadêmicos, ambos orientados para pesquisa e que congregam sub áreas distintas. Além de serem delimitados por ordenamentos político-legais mais amplos e, por ordenamentos específicos da instituição a que pertencem, são influenciados pelas teorias assumidas pelos grupos e pelas interlocuções que ocorrem (p. 131).

De acordo com D4,

[...] com a gestão democrática, a gente tem a representatividade em colegiado, então, a chefia neste processo pedagógico, ela é aquele intermediário que vai trazer a conversa, o assunto, a pauta para os departamentos. Os departamentos então discutem e trazem as suas sínteses para os órgãos deliberativos [...].

Essa afirmação indica que a gestão acadêmica pode mediar as demandas a serem discutidas nos conselhos e, sendo assim, descortina-se que os debates e o uso dos resultados do Enade podem ocorrer através da orientação desses sujeitos.

No que diz respeito à gestão e ao Enade, Canan e Eloy (2016) enfatizam que “o ideal seria que todos os gestores pudessem juntar forças para melhorar as estratégias de gestão não somente com a finalidade de gerar uma boa nota, mas sim de expor diferentes ideias, formas de ensino, realizar um estudo aprofundado das propostas do curso” (p. 635).

Em relação às tensões que envolvem as IES, D2 coloca: “o estudante pode simplesmente, dependendo dos humores, em função da gestão, da organização acadêmica, das questões da política nacional de um sentido macro, que não necessariamente, apenas da gestão da escola, participar de forma consciente ou não do exame”.

Partindo dessas premissas, podemos inferir que existem muitas questões que corroboram ou refutam a qualidade da gestão acadêmica das IES. Isso é importante porque, para além das intervenções voltadas para a prática de mediação pela gestão acadêmica, essa se dá em meio a tensões tanto de nível burocrático quanto social.

Diante dessas declarações, podemos constatar os três *balizamentos* que Franco (2011) identifica na gestão acadêmica da educação superior: (i) reconhecimento da complexidade que envolve a qualidade na gestão da IES; (ii) pressuposto de que a construção de categorias e indicativos de qualidade na gestão da Educação Superior fazem parte de um processo investigativo e construtivo de possibilidades inovadoras no enfrentamento de questões que hoje se impõem; e (iii) continua tensão entre permanente e provisório na educação superior.

Assim, quando D4 expõe “acho que a coordenação pedagógica de cursos, a partir do perfil [dos estudantes], demanda mais essas análises. E aí nesses períodos [houve] coordenações que trouxeram o debate para as reuniões pedagógicas, em outros períodos total silêncio”, podemos validar a tensão mencionada por Franco (2011) entre o permanente e o provisório na ambiência da educação superior.

Quando predomina o ‘permanente’ pode ocorrer um engessamento institucional e quando predomina o provisório o que se antevê é o aligeiramento. Discernir entre

a permanência que não oblitere inovações e a provisoriedade que não dilua a identidade institucional supõe lidar com a inovação e a complexidade, antecipando-se à possíveis usos do conhecimento (p. 131).

Na fala de D3: “algumas reuniões da coordenação com os professores explicando o resultado [...] tivemos um bom apoio, uma boa adesão do corpo docente da Faculdade de Educação um ou outro questionamento, mas no geral, uma disposição muito grande em colaborar, trabalhamos bem com os professores isso”, percebemos apontamentos de uma gestão acadêmica com a perspectiva de uma gestão democrático-participativa.

A participação em sentido pleno é caracterizada pela mobilização efetiva dos esforços individuais para a superação de atitudes de acomodação, de alienação e marginalização, e reversão desses aspectos pela eliminação de comportamentos individualistas pelo espírito de equipe, visando à efetivação de objetivos sociais e individuais que são adequadamente entendidos e assumidos por todos (LUCK, 2006, p. 30).

Paralelamente à fala de D3, e novamente pontuando as questões sobre a gestão, inferimos que, no depoimento de D4, quando esse diz que “como a gente trabalha com a gestão democrática, a gente tem a representatividade em colegiado, então a chefia neste processo pedagógico ela é aquele intermediário que vai trazer a conversa”, revela-se indícios de que o uso dos resultados do Enade pode ou não ser contemplado nas pautas da gestão acadêmica da FE. Sendo assim, suspeitamos que existe uma dependência relacionada à importância dada ao exame pela referida gestão.

Ademais, o mesmo interlocutor acrescenta: “acho uma discussão que é fundamental, que é importante a gente avaliar, é como você fechar um círculo, que é muito importante, eu vejo avaliação muito associada a gestão, você avalia o que fazer com os resultados da avaliação” (D3). Sua fala indica a necessidade de associar às práticas de gestão a avaliação dos resultados do Enade, visto que retrata a importância da avaliação associada às atividades acadêmicas e aos resultados do Enade.

Destacamos a significativa contribuição que a gestão pode ser capaz de agregar à comunidade acadêmica, a partir de elementos que corroborem a prática participativa e efetiva. Podemos considerar que uma perspectiva democrática vem se mostrando presente no contexto mais amplo da FE, sendo, inclusive, valorizada pela comissão externa designada pelo Inep para avaliar o curso pesquisado.

Então, essas discussões, quando se tocou em relação ao Enade, apesar da nota não ser boa e o curso ter tido uma avaliação positiva pelos especialistas que o avaliaram, essa avaliação positiva está assentada na confiança dada, a condução de

todo o processo, bastante democrático, bastante aberto, e até por isso, muito longo, muito demorado. Porque buscou-se ouvir, é, na medida do possível, a comunidade, e assim, em momentos diversos, para cada etapa do projeto acadêmico, era uma consulta pública e por conta disso o Enade aparecia, mas não em si, como eu disse, como preocupação, mas era mostrar que, aquele resultado não refletia, efetivamente, a gestão pedagógica do curso mas refletia inclusive, um certo absenteísmo estudantil, uma negação do próprio exame, mas, de uma maneira geral, as pessoas entenderam a importância de reestruturar pedagogicamente o curso, o seu projeto acadêmico, observando os resultados das avaliações dos especialistas e menos o resultado das notas do exame (D2).

Enfim, compreendemos que a gestão acadêmica pode levantar novas abordagens, novas discussões sobre o Enade, o que compreende novamente a teoria da curvatura da vara proposta por Saviani (1983). Diante de olhares controversos, nas questões relacionadas ao Enade, pode ser necessário endireitar uma vara que se encontra torta, mas não basta colocá-la na posição correta; é necessário curvÁ-la do lado oposto.

3.3.3 Imprecisões no uso dos resultados do Enade na discussão Projeto Pedagógico da FE-UnB

Constatamos que a categoria do PPC de Pedagogia da FE-UnB foi amplamente abordada nas falas dos sujeitos entrevistados. A construção desse documento³³ foi concebida no mesmo período escolhido para a análise dos resultados do Enade, o que se deu entre os anos de 2011 a 2017.

Consta no resumo PPC que, no período entre 2015 e 2017, “o Conselho da Faculdade de Educação – em suas reuniões com a participação da comunidade acadêmica – deliberou sobre várias proposições referentes à matriz curricular e, que na 599ª Reunião do dia 07/12/2017, aprovou a versão final do Projeto (Político) Pedagógico do Curso” (FE, 2018, p. 8). Todavia, percebemos, contraditoriamente, por meio das análises das entrevistas e das Atas do Conselho da FE-UnB, que as discussões do Conselho foram expressas principalmente com o intuito de atualizar o PPC durante o referido período.

Diante de tal controvérsia, trouxemos o relato de D2 que, ao ser questionado sobre a discussão do Enade na FE-UnB, explicou:

³³ O PPC de Pedagogia da FE de 2002 foi concebido na perspectiva de projetos, e o curso demonstrava inovação quando comparado aos demais cursos do Brasil. A Pedagogia da FE-UnB se antecipou à reforma das DCNs. Todavia, no ano de 2005, foram instituídas as novas DCNs, que apresentaram novas referências para o curso. Diante disto, houve a avaliação externa no ano de 2014, para avaliar o projeto do curso de Pedagogia da FE-UnB, de acordo com as falas de D2, na página p.134.

[n]aquela ocasião, (...) houve um certo debate na faculdade de educação, não tanto pela natureza do Enade em si, ou mesmo dos Sinaes. Naquela época, o debate aconteceu porque o curso de Pedagogia, ele estava com seu projeto acadêmico, desde o ano de 2001 vigorando, então o curso já tinha mais de 10 anos, com o mesmo projeto acadêmico, e esse projeto acadêmico não contemplava a legislação em vigor.

Para a construção do PPC de algum curso, é primordial a participação de toda a comunidade acadêmica, uma vez que os apontamentos desse documento e sua proposta acadêmica indicam a identidade da IES. Veiga (2004) considera que o PPC é uma visão prévia da prática acadêmica e deverá orientar todas as atividades desenvolvidas nas IES. Entretanto, pode ser considerado como uma **dimensão utópica, um possível a se transformar**, sendo construído coletivamente. Portanto, pensar na construção do PPC, significa considerar que, devido a sua importância e seu significado – uma vez que ele define e formaliza o compromisso acadêmico e social da instituição –, trata-se de uma demanda necessária para direcionar as ações acadêmicas.

Percebe-se que a colaboração e a participação dos docentes e dos gestores acadêmicos na proposta de construção do PPC do curso de Pedagogia da FE-UnB merecem destaques. A análise das pautas das reuniões mostrou as discussões sobre a reformulação do documento, contudo, de acordo com os relatos de D2, no ano de 2014, houve um movimento mais pontual sobre o Enade nas discussões do PPC, talvez por ser o ano em que o curso de Pedagogia da FE-UnB estava centrado nas avaliações do Inep, pois foi o ano em que a FE-UnB receberia avaliação *in loco* e os discentes fariam o Enade. Assim, D2 pontuou:

[e]ntão como é um período no qual estávamos discutindo a reorganização do projeto acadêmico do curso de pedagogia e naquele momento, o curso passaria também por uma avaliação dentro do ciclo sinais, essa situação gerou um debate que chegou a envolver o Enade, mas debate de forma específica diria, vinculado, exclusivamente, ao contexto Enade isso não aconteceu. Isso aconteceu dentro de um contexto de reforma do projeto acadêmico do curso, e também, em função da avaliação externa que aconteceria dentro do ciclo dos sinais. O curso, ele já tinha mais dez anos, que não recebia nenhuma comissão de especialistas para avaliação, nesse conjunto de discussões, naquela época, entrou em debate a ideia do Enade.

Consideramos que a avaliação *in loco*, realizada pela comissão designada pelo Inep, direcionou as discussões para o Enade e, conseqüentemente, esse assunto foi posto nas agendas das reuniões, juntamente à reformulação do PPC do curso pesquisado. Talvez essas discussões possam ter sido geradas em virtude do baixo conceito do Enade obtido pela FE-UnB no ano de 2011, causado pelo suposto boicote ao exame pelos discentes do curso. Todavia, segundo D2, mesmo diante dessa avaliação externa, mediante o resultado do Enade

de 2011, frente a um novo ciclo do exame, as pautas da FE-UnB não abordaram o exame, uma vez que os debates estavam mais direcionados à reformulação do PPC. Sobre isso, D2 pondera:

[e]u diria que a preocupação com o Enade em si, ela foi menor, o que realmente, ocupou o espaço foi muito mais a discussão do projeto acadêmico, por vezes, o assunto Enade se sobressaía, mas de maneira muito pontual, mas é, predominava muito mais esse embate do que fica, do que não fica como disciplinas, cargas horárias, é duração de curso, outros elementos, que talvez aí, a partir da mudança do projeto acadêmico.

O ponto em destaque ficou evidente também nas declarações de D3, quando esse relata que “nós já vínhamos reformulando o projeto pedagógico do curso, que aconteceu praticamente tudo em paralelo ao mesmo momento”. Reconhecemos, porém, a relevância social e acadêmica nas proposições que apontam o PP do curso de Pedagogia da época frente aos muitos pontos que eram objeto das reuniões. De maneira geral, compreendemos que a reformulação do PPC é considerada um processo *sine qua non* a todas as IES.

Para pensarmos no PPC de um curso é imprescindível recorrer às legislações em vigor que tratem da política do Sinaes. Incluímos aqui a Portaria nº 300/06, que foi revogada e substituída pela Portaria nº 1.264 de 17 de outubro de 2008 e o Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. Inicialmente, a Portaria nº 300/06, propunha que o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Plano Pedagógico do Curso (PPC) e os currículos estivessem integrados e articulados para fins da avaliação institucional. Essa portaria prevê que esses documentos das IES são “documentos nos quais devem explicitar seu posicionamento a respeito de sociedade, educação e ser humano e assegurar o cumprimento de suas políticas e ações” (BRASIL, 2006a, p. 33). Essa portaria também estabelece que deveria haver “a conjugação do PPI com o PPC, considerando que, apesar da diversidade de caminhos, não há distinção hierárquica entre eles, devendo ambos constituir um processo dinâmico, intencional, legítimo, transparente, em constante interconexão com o contexto da IES” (BRASIL, 2006a, p. 33).

Diante dessas ponderações, consideramos que a avaliação institucional pressupõe uma avaliação com caráter formativo e integrador. Porém, a Portaria nº 300/06 foi revogada, sendo sancionada a Portaria 1.264, de 17 de outubro de 2008 na qual não consta termos que se referem ao projeto pedagógico de curso, pois trata de políticas institucionais para os cursos de maneira genérica. Contudo, essa última também foi revogada, dessa vez pelo Decreto nº

9.235, de 15 de dezembro de 2017, que, em seu artigo 43 expõe que, para a abertura de processo de solicitação de curso novo, são obrigatórios os seguintes documentos:

II - projeto pedagógico do curso, que informará o número de vagas, os turnos, a carga horária, o programa do curso, as metodologias, as tecnologias e os materiais didáticos, os recursos tecnológicos e os demais elementos acadêmicos pertinentes, incluídas a consonância da infraestrutura física, tecnológica e de pessoal dos polos de educação a distância do curso, quando for o caso (MEC, 2017, n.p.).

O conhecimento desse fato aponta algumas particularidades que moldam a construção dos Projetos Pedagógicos de cursos das IES e que estão, sobretudo, ocultas e não evidenciam o caráter real dessa elaboração. Podemos supor que se trata de elementos que constituem a avaliação institucional e de curso, tendo confluências com os aspectos burocráticos de uma avaliação regulatória.

Os entrevistados D1, D2, e D3 discorrem sobre a conexão entre as Diretrizes Curriculares constantes do PPC do curso de Pedagogia da FE-UnB em relação às novas demandas do Estado. De certa forma, ficou configurado que o novo PPC deveria se ajustar às novas Diretrizes Curriculares propostas para as IES e, conseqüentemente, podemos supor, que isso estaria vinculado às demandas curriculares inseridas no Enade. As falas dos sujeitos sobre essa situação estão destacadas no Quadro 12.

Quadro 12 - Diretrizes curriculares no projeto pedagógico e o Enade

D1	Ele consolida, até porque, a gente até 2018, nós estávamos com o currículo, o projeto pedagógico de curso, estava em desacordo com as diretrizes do curso de pedagogia de 2006, por que o projeto era de 2002. Tramitou aí quase dezessete anos, para se conseguir fazer um novo projeto pedagógico. Então, esse novo projeto pedagógico que tá em vigor, ele atende sim as diretrizes e por consequência vai atender ao Enade. E ainda anterior 2018, que foi quando aconteceu a última prova do Enade pedagogia. Ainda que o nosso projeto pedagógico não tivesse alinhado 100% as diretrizes de 2006 quando ele foi aprovado em 2002, ele já era inovador e já vislumbrava muitas questões que viriam ser ponderadas na diretriz de 2006. Então sim, a organização do curso, o processo ensino-aprendizagem, ele atende às diretrizes e por consequência atende o que o Enade vai cobrar.
D2	Apenas, assim, houve uma grande discussão, por conta dessa situação, como eu disse, da reforma curricular. À época, a comissão que avaliou o curso, ela deu um resultado muito positivo na avaliação, o curso diurno obteve nota 5, e o curso noturno tá quatro. Mas, os pareceres das comissões retratavam que, a nota refletia, o movimento que estava acontecendo de reorganização curricular. Então a nota foi muito mais positiva porque nós podemos comprovar por meio das atas das reuniões do NDE e por meio dos registros, das consultas públicas, é, que aconteceram por ocasião do debate da organização do novo currículo.
D3	A gente vinha com uma discussão do projeto pedagógico. Ajustando também as diretrizes curriculares, que não havíamos feito isso. Nós estávamos com esse trabalho de reformular o projeto pedagógico do curso atendendo às diretrizes curriculares na pedagogia. Então esse trabalho já vinha sendo feito e aí em paralelo acontece a avaliação <i>in loco</i> do curso, que também nos obriga a olhar as diretrizes. Inclusive um compromisso nosso, com a comissão de avaliação, de fazer esse ajuste. Principalmente na carga dos estágios, mas em outros aspectos o curso já estava muito bem ajustado por uma própria discussão interna.

Fonte: Elaborado pela autora

Há uma fala bastante significativa de D2 sobre o debate do PPC, em que o sujeito evidencia que o processo de construção e elaboração do projeto pedagógico do curso teve características de participação efetiva e talvez democrática:

[o] debate eu diria, [uma] briga, mais de natureza política, sobre o espaço destinado a cada um desse departamento, dentro da estrutura do projeto acadêmico, ele preponderou em relação ao debate das avaliações externas, especialmente no caso da avaliação da oferta do curso, por dentro do ciclo dos Sinaes.

Entretanto, a partir da triangulação dos dados, observamos uma contradição, uma vez que oito (8) das respostas dos questionários dos egressos inferiram que não houve quase nenhuma articulação e nem coerência entre as questões do Enade e os conteúdos estudados no curso. Mais ainda: oito (8) das respostas consideraram “difícil” o nível de dificuldade do exame.

É interessante destacar que, nesse processo de construção do PPC, houve momentos de tensão entre os sujeitos envolvidos, uma vez que as distintas orientações e reflexões sobre os temas do documento transformam-se em mecanismos contrários ao PPC. Diante desse movimento, o PPC do curso de Pedagogia da FE-UnB foi sintetizado.

Vejamos esse outro relato: “[t]ramitou aí quase 17 anos para se conseguir fazer um novo projeto pedagógico. Então esse novo projeto pedagógico que tá em vigor, ele atende sim as diretrizes e por consequência vai atender ao Enade” (D1). A partir dessa fala podemos supor que foram muitas as mediações e as contradições presentes nas reuniões sobre o referido projeto e que, por isso, foram necessários 17 anos para findá-lo, considerando sua nova versão.

3.3.4 Ambiguidade do Enade diante de sua finalidade

As tendências avaliativas do Enade, de formação e de ranqueamento pressupõem que o exame pode interferir ou não na qualidade do curso e da IES. Contudo, não ficou evidente nenhum elemento que corroborasse a perspectiva qualitativa para o egresso visto como sujeito do exame.

Partindo dessa premissa, trazemos a fala de D3:

[...] eu acho que a gente tem que fazer essa outra etapa, que é o que fazer com os resultados da avaliação na gestão das instituições, na gestão dos cursos, o que fazemos com esses resultados não é apenas só para figurarem ranqueamento. Acho que a gente acaba figurando no ranqueamento dando uma nota ao curso, o curso é

nota 5 ou nota 4 e etc. e tal mas uma discussão mais formativa, um caráter formativo da avaliação, que que o resultado do Enade é capaz de nos mostrar sobre o curso em si, a organização, a concepção do curso, a formação dos estudantes... ? Eu acho até que tem uma parte muito interessante também, não é só a prova que avalia conhecimento dos estudantes, tem uma parte muito interessante que a gente trabalha muito pouco com o resultado do Enade, a gente acaba trabalhando em uma série de análises, de estudos, eu já trabalhei algumas vezes com esses dados, mas a gente pode explorar muito mais, que é o questionário socioeconômico do Enade, que aí a percepção dos estudantes sobre as instituições [...].

Assim, D3 reconhece que o resultado do Enade pode ser mais explorado sob uma perspectiva formativa. O docente relatou que a prova não é o principal elemento do Enade e que esse exame se configura apenas como elemento para o ranqueamento das IES. Para o entrevistado, uma discussão com caráter mais formativo do exame pode ser explorada a partir dos dados obtidos com o questionário do Enade, que seria um instrumento capaz de mostrar a organização e a concepção do curso sob o ponto de vista dos alunos. Corroborando o entendimento de D3, Griboski (2012) considera que “as informações extraídas desses questionários são de grande valor, uma vez que resultam em dados sobre as características e opiniões dos estudantes e dos coordenadores de cursos de graduação no Brasil” (p. 189). Similarmente, Trevisan e Sarturi (2018) inferem que, nessa lógica, “ler os relatórios do Enade, que servem para regular e classificar o curso dentro de escalas e conceitos, pode ser ressignificada para questões muito mais amplas e que envolvem aspectos da qualidade, criando outras possibilidades a partir do uso dos instrumentos do Enade” (p. 815). Essa visão do exame é corroborada por D4, ao enfatizar que “se a gente utilizar dos resultados com outras abordagens, eu acho que ele ainda fica mais potencializado ainda, assim, para além da fotografia e botar no site o resultado que recebeu.”

O docente D1 destaca que, nas IES públicas não se aborda o Enade da mesma forma como ocorre nas IES particulares. De acordo com ele, “aquilo que as instituições particulares fazem que é: fazer preparação para o Enade, estudar com aluno conteúdo para o Enade, premiar com carros ou com festas de formatura para se fazer o Enade isso na instituição pública não existe”. Reforçando essa fala, 66,7% dos egressos compreendem o Enade como um exame destinado ao ranqueamento das IES.

Sobre isso, D2 afirma:

[e]ntão, olhar para esse tipo de resultado, ele, apenas, inspira discussões, mas do ponto de vista prático, ele explica muito pouco. Eu não posso garantir que um resultado, de nota quatro, confere qualidade a um curso, assim como nota um confere a qualidade a um curso. Eu acho que, se não tem um conjunto de elementos avaliados, e que possa de fato atribuir algum nível de responsabilização, pela participação no exame é difícil tomar isso como parâmetro real de debate. Exceto,

talvez para instituições que vivam sob uma pressão de nota para se manter no mercado e queira utilizar e como estratégia de marketing.

Ao analisamos as falas de D1, D2, D3 e D4, verificamos que elas se referem a visões diferentes sobre o Enade. Isso porque D3 e D4 sinalizam o uso dos resultados do Enade na perspectiva formativa para além do exame, enquanto D1 e D2 falam da perspectiva de ranqueamento. Assim, constatamos que o uso dos resultados do Enade pela gestão acadêmica depende dos objetivos que se quer alcançar; esse uso pode servir para atender ao mercado ou para possibilitar uma avaliação formativa do curso.

Por outro lado, percebemos uma mediação na fala de D1, quando ele justifica a necessidade de os estudantes fazerem o Enade para que o curso e a instituição não sejam prejudicados.

[...] Então o nosso trabalho é um trabalho muito mais de conscientização do aluno para que ele faça o Enade, sobre a importância de fazer a prova, que para ele só o fato de ir lá fazer a prova o problema está resolvido - mas para a unidade para a instituição se ele não faz essa prova com rigor teórico que a prova existe ele prejudica a instituição, ele prejudica a faculdade de educação e se a nota cai, caiu a nota do próprio diploma dele então tem que ter um cuidado e uma parceria desse aluno com a própria instituição para que a coisa flua e flua de forma significativa [...] (D1).

Foi constatado que a FE-UnB oferta disciplinas que convergem com a política do Enade, segundo os entrevistados D1 e D3. Nessa direção, constatamos no sítio eletrônico da FE-UnB que o Departamento de Planejamento e Administração (PAD) atua em cinco subáreas de conhecimento: Avaliação Educacional; Gestão da Educação; Legislação Educacional; Políticas Públicas de Educação; e Sistema Educacional: estrutura e dinâmica. (FE-UnB, 2020).

O entrevistado D3 relata que os discentes do curso de Pedagogia conhecem o Enade por meio da disciplina Avaliação das Organizações Educativas, uma vez que nessa disciplina “o professor X trabalha com esse tema muito seriamente, há bastante tempo. Então, eles têm conhecimento do que é o exame [...]”. Já D1 direciona seu olhar para os docentes pesquisadores do Sinaes que são vinculados à FE-UnB, dizendo: “não sou um estudioso desses dados estatísticos, mas nós temos colegas inclusive lá no PAD – departamento ao qual o professor X se vincula [que são]”. O mesmo interlocutor ainda justifica: “[q]uem faz o estudo mais detalhado desses dados são os professores vinculados ao Departamento de Planejamento e Administração, porque lidam com isso, inclusive fazem discussão dentro dos seus componentes curriculares, de suas disciplinas”.

Baseados nessas falas, podemos supor que o curso de Pedagogia tem institucionalizado, nas suas diretrizes, bem como em seu PPC, disciplinas que podem desenvolver mecanismos formativos e salientar a política avaliativa do Sinaes, mais especificamente, do Enade. Entretanto, isso ocorre de forma distanciada da perspectiva de ranqueamento e de mercado, haja vista as perspectivas formativas presentes no curso de Pedagogia, na gestão acadêmica da FE-UnB e nesta pesquisa.

Finalmente, diante desses e de outros elementos que nos conduziram para a conclusão das análises e das interpretações dos dados, Minayo (2001) afirma que “o produto final da análise de uma pesquisa, por mais brilhante que seja, deve ser sempre encarada de forma provisória e aproximativa” (p. 79).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo geral analisar como os resultados do Conceito Enade foram utilizados na gestão acadêmica do curso de Pedagogia da FE-UnB, considerando-se os sentidos das práticas institucionais atribuídos à indução da qualidade. O problema do estudo foi: como a gestão acadêmica da FE-UnB desenvolveu ações específicas para esse curso considerando os resultados obtidos no Enade?

Analizamos diversos elementos relacionados ao estudo do objeto, entre eles, a historicidade das políticas avaliativas da educação superior brasileira e do curso de Pedagogia, a fim de eleger categorias que nos auxiliassem a descortinar contradições presentes no Enade. Nosso esforço foi imprimir um olhar na perspectiva crítico-dialética, nas manifestações do exame, tanto enquanto política avaliativa quanto em relação às propostas advindas do curso de Pedagogia. Assim, os capítulos desta dissertação centram-se na política de avaliação da educação superior e no curso de Pedagogia, com o objetivo de estabelecermos categorias centrais capazes de ajudar no alcance dos objetivos da pesquisa.

Nas considerações iniciais deste trabalho, apresentamos o estado do conhecimento sobre o Enade e a estrutura da dissertação. Observamos que o Enade foi pesquisado em quase todas as regiões do território nacional, exceto na Região Norte do país. Ademais, constatamos que, historicamente, a política avaliativa para educação superior tende ora para a concepção reguladora, ora para a formativa.

Optamos por realizar uma pesquisa na abordagem na forma de estudo de caso, pois consideramos esse tipo de pesquisa o ideal para discutir a complexidade que envolve o Enade, situando esse exame no ambiente do curso de Pedagogia da FE-UnB.

No capítulo 1 procuramos historicizar e contextualizar a política avaliativa para a educação superior brasileira. Constatamos muitas mudanças nessa política, pois ela foi, e ainda é permeada por conflitos originados das determinações oriundas do Estado e da sociedade como um todo. Sua concepção e implementação tendem a revelar duas vertentes. Uma delas é de natureza regulatória, ao propor a avaliação com a finalidade de controle, voltada para o mercado e defensora do ranqueamento; a outra é formativa e orientada para o uso de mecanismos emancipatórios no meio acadêmico. Também vimos que o Sinaes está inserido em contexto de conflitos de interesses e que o Enade, como um dos seus componentes, contraditoriamente ao que foi definido quando de sua criação, vem incorporando elementos reguladores e de mercado. Daí, analisamos o Enade como uma política avaliativa que estabelece conexão entre os atos regulatórios de credenciamento e

recredenciamento de cursos, sem descartar seu potencial formativo, dependendo do uso dos seus resultados.

No capítulo 2 desta dissertação, discutimos sobre o curso de Pedagogia no contexto brasileiro, sua trajetória à luz do que para ele foi disposto nas leis e diretrizes e a identidade do pedagogo. Analisamos os principais marcos legais desse curso, indo do Decreto-Lei nº 1.190 de 4 de abril de 1939 à Resolução CNE nº 01/2006. Ao fazermos isso, evidenciamos as incongruências entre as propostas que identificam o pedagogo, ora sendo bacharel e/ou especialista nas mais diversas áreas da pedagogia, ora licenciado para o ensino da educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental. Discutimos como o movimento estabelecido e referendado nos marcos legais do curso contribuiu para a polivalência do profissional pedagogo e para refutar sua identidade. Destacamos, nesse contexto, o curso de Pedagogia da FE-UnB e sua relação com o Enade.

No mesmo capítulo, descrevemos o Enade e o curso de Pedagogia dos Relatórios Síntese desse curso, disponibilizados no site do Inep, o que nos oportunizou levantar e analisar dados diversos a seu respeito. Dentre eles, destacamos: o quantitativo de cursos de Pedagogia, em nível de Brasil, os conceitos obtidos no Enade e o número de estudantes do curso no Brasil e na FE-UnB, no período entre 2005 e 2017. Verificamos que, a cada ciclo avaliativo do exame, foram inscritas mais de 1.000 IES e que um número superior a 100 mil discentes o realizou, em média, nesse período. Outra constatação significativa foi que 25% das IES obtiveram Conceito Enade menor que 3, ficando com sua regulamentação pendente e aguardando avaliação *in loco*.

No capítulo 3, realizamos a análise e interpretação dos dados coletados para a pesquisa. De maneira articulada com a literatura abordada na Introdução e nos capítulos 1 e 2, nessa análise levamos em consideração as falas dos quatro sujeitos entrevistados, as respostas dos questionários respondidos pelos egressos do curso que fizeram o Enade e as informações obtidas nos documentos postados no site da FE-UnB. Para compreender como os resultados do conceito Enade foram utilizados na gestão acadêmica da FE-UnB, no período de 2011 a 2017, foi necessário eleger, *a priori*, as categorias de avaliação formativa e avaliação regulatória, tendo como base as contradições nas quais o exame está envolto,

No plano da política avaliativa do Sinaes, constatamos um movimento enviesado que dificulta a análise do Enade. Supomos que essa dificuldade pode ter sido causada devido às evidências da concepção regulatória do exame, encontradas nas análises e presentes em todas as falas dos sujeitos entrevistados. O estudo apontou que a gestão acadêmica da FE-UnB ora refuta, ora silencia às questões que se refere à política avaliativa relacionada ao Enade, além

disso, percebemos que o uso dos resultados do exame não foi reconhecido nas ações acadêmicas do curso investigado. Podemos inferir que o exame é negado na fala dos entrevistados, uma vez que a gestão acadêmica do curso em questão não o percebe como tendo uma concepção formativa. Dessa maneira, verificamos certa ambiguidade, sobretudo, no tocante às finalidades do Enade.

Os doze egressos pesquisados que respondeu ao questionário evidenciou que os enfoques dados ao Enade pela gestão acadêmica do curso de Pedagogia da FE-UnB eram voltados à concepção regulatória do exame: para o reconhecimento do curso de Pedagogia e para obrigatoriedade do exame na emissão do histórico escolar dos estudantes. Na prática, os discentes foram informados sobre o cronograma estabelecido pelo Inep para a concretização do exame, os prazos, os dias, os horários, nos anos de 2014 e 2017. Sendo assim, a visão dos egressos corrobora o entendimento dos entrevistados que participaram da gestão acadêmica da FE-UnB, no período de 2011 a 2017. De forma geral, esse segundo grupo de indivíduos pesquisados expôs que os aspectos relacionados ao uso dos resultados do Enade foram voltados, quase que exclusivamente, para a materialidade burocrática do exame, e que justificavam a regulação.

Os egressos revelaram, também, que houve uma ênfase maior no exame realizado em 2014. Julgamos que isso tenha acontecido em função do curso de Pedagogia da FE-UnB ter obtido o Conceito Enade 2, em 2011, fato que implicou sua avaliação *in loco* por uma comissão de especialistas designada pelo Inep. Tudo indica que, na ocasião, foram realizadas com os estudantes ações como seminários, reuniões, discussões e debates que apontavam a presença do Sinaes nas ações acadêmicas, dando maior visibilidade ao Enade.

Entretanto, é importante considerar a seguinte fala de um dos docentes entrevistados: “[e]ntão, fizemos um movimento de sensibilização explicando que não era simplesmente se submeter um controle do Estado, mas era permitir que a sociedade conhecesse a qualidade do curso por meio das respostas dos estudantes” (D2). Dessa fala, podemos perceber que, contraditoriamente ao esperado, os discursos que envolveram o Enade nas ações acadêmicas do curso pesquisado focalizaram a questão da qualidade do curso e não especificamente a possibilidade formativa do exame para discentes.

Para além de apresentar o Enade em uma perspectiva regulatória, foram apresentadas, nas análises das entrevistas, as categorias de gestão acadêmica e de projeto pedagógico do curso. Podemos admitir o Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da FE-UnB se sobressaiu nesse momento de pesquisa, tendo em vista que as discussões para construção de um novo PPC para esse curso estavam ocorrendo concomitantemente com o período de

análise dos usos dos resultados do Enade focalizado neste estudo. Inferimos que, tendo em vista que a discussão do PPC envolve toda uma estrutura organizacional, política e social, ela deve contemplar a vida dos docentes, dos discentes, dos técnicos e de toda comunidade da FE-UnB, constituindo um processo *sine qua non* para validar o curso. A discussão desse projeto teve grande visibilidade nas pautas dos colegiados e nas ações acadêmicas durante o período que concerne a análise do uso dos resultados do Enade pela gestão acadêmica proposto nesta pesquisa.

Entretanto, baseados na análise do referido projeto, vimos que ele pouco, ou em quase nada, considerou o Enade. Porém, observamos uma aproximação do que nele é abordado com o Sinaes, no que tange à avaliação institucional e à avaliação do próprio curso. Supomos que os sujeitos participantes da elaboração do PPC não percebem o Enade como formativo e que a negação do uso do exame tende a ser uma resistência à própria política do Sinaes. Como vimos anteriormente, isso ocorre especificamente com o Enade, que é visto como um exame voltado às práticas de regulação e como proponente do ranqueamento entre as IES.

A análise das entrevistas mostrou que, apesar de algumas falas terem confirmado o Enade nos debates sobre a construção do PPC, não houve a materialização de efetivas discussões sobre o exame no projeto mencionado, o que foi ratificado na fala de D2:

[e]u diria que a preocupação com o Enade, em si foi menor. O que realmente ocupou o espaço foi muito mais a discussão do projeto acadêmico. Por vezes, o assunto Enade se sobressaia, mas de maneira muito pontual. Mas predominava muito mais esse embate do que fica, do que não fica como disciplinas, cargas horárias, duração de curso, outros elementos [...].

No que tange à categoria “gestão acadêmica”, ao problematizarmos o Enade, podemos considerar que D4 não constata uma discussão frequente sobre o Enade no curso de Pedagogia da FE-UnB: “eu percebi nessa minha trajetória a sazonalidade. Tem períodos que ele está mais à baila, têm períodos que ele fica mais silenciado”. As análises das Atas da FE-UnB corroboram com essas afirmações, pois nelas constatamos que o Enade não foi enunciado nenhuma vez nas atas dos anos de 2015 e 2016. Podemos perceber que esse exame ora foi debatido, ora não. Diante disso, deduzimos que existem duas vertentes nesse movimento: (i) as discussões sobre o Enade ocorreram, geralmente, no ano em que os discentes do curso de Pedagogia prestaram o exame; ou (ii) a gestão acadêmica dos períodos analisados tinha percepções distintas acerca do exame. Com efeito, esse movimento necessita de outros olhares, de novas pesquisas.

Encontramos uma contradição na fala do entrevistado D1, que nega a presença de políticas acadêmicas voltadas para o Enade no curso de Pedagogia da FE, a despeito de constar, no PPC do curso, disciplinas de um dos três Departamentos da FE – Planejamento e Administração/PAD – voltadas para a apropriação de conhecimentos sobre avaliação, gestão, legislação e políticas públicas da educação, dentre outros temas. Mesmo considerando que as disciplinas apenas apresentem o Sinaes e, conseqüentemente o Enade, é razoável supor, que elas possam inserir o debate de questões significativas sobre o tema em questão. Entendemos que isso poderia levar a FE-UnB a agregar conhecimentos sobre o Enade na dimensão formativa.

Contudo, tudo indica que possibilidades como essas não são percebidas pelos interlocutores:

[p]olítica formulada internamente para o Enade não tem. A gente cumpri a determinação que vem do Ministério para aplicar a prova. No projeto pedagógico do curso a gente menciona o Enade por força de lei, então ele tá mencionado, ele é considerado, ele é lembrado academicamente no projeto pedagógico do curso, mas uma política interna para o Enade não tem (D1).

Pressupomos que a negação da existência de uma política institucionalizada, materializada, por exemplo, como componente curricular advém de duas percepções opostas: (i) o Enade como um exame voltado para ranqueamento; (ii) as dimensões desses componentes buscam garantir perspectivas formativas. Diante dessas percepções, podemos supor que a gestão acadêmica não legitima processos formativos diante de um exame de larga escala. Entretanto, consideramos que componentes curriculares podem dar suporte ao Enade, mesmo através de pequenos recortes sem, contudo, vislumbrar o ranqueamento pelo exame.

A pesquisa apontou certa resistência por parte da gestão acadêmica em aferir qualidade ao Enade, talvez pelas características deste: trata-se de um exame obrigatório, censitário e que corrobora a divulgação de ranqueamento. Foi percebida, também, determinada invisibilidade do exame tanto nos documentos analisados como nas informações obtidas das respostas dos questionários dos egressos. Como resultado, suspeitamos que a inexistência de ponderações sobre o Enade ocorreu devido à concepção do exame permear o caráter regulador, o que se mostrou presente na maioria das falas dos entrevistados. Em suma, “[n]ão há dúvida de que o conceito de qualidade sofre o impacto da regulação decorrente das políticas educacionais e da representação da sociedade, com especial destaque ao que se manifesta nos meios de comunicação social” (MOROSINI; FERNANDES; LEITE *et al.*, 2016, p. 14).

Com relação ao primeiro objetivo específico do estudo – investigar como o Conceito Enade foi apropriado no contexto das ações acadêmicas desenvolvidas institucionalmente no curso de Pedagogia da FE/UnB, nos anos de 2011 a 2014 –, constatamos que o resultado do conceito Enade de 2011 foi apropriado pela gestão acadêmica de forma restrita. Tudo indica que, no tocante ao resultado de 2014, isso ocorreu apenas com o objetivo de questionar a avaliação do curso. Nesse contexto, a gestão da FE-UnB propôs debates buscando ressignificar a negação do aluno ao exame, elegendo a importância de mostrar para a sociedade a qualidade do curso. Nos demais períodos, a apropriação do conceito Enade pela gestão acadêmica se deu no sentido de apresentar o resultado do exame à comunidade acadêmica, aos docentes, aos discentes, técnicos e demais membros. Por outro lado, não percebemos, nas falas dos entrevistados, a presença de elementos voltados à avaliação de ranqueamento, quando da divulgação dos dados. Todavia, julgamos que essa divulgação configura apenas uma informação esclarecedora do tema.

O segundo objetivo específico – compreender a relação entre os resultados do Enade e o alcance das políticas acadêmicas empreendidas pela FE/UnB na perspectiva da qualidade do seu curso de Pedagogia nos anos de 2011 a 2017 – associa-se a outros achados da pesquisa. Compreendemos que os debates produzidos pela gestão acadêmica da FE-UnB do ano de 2014 foram direcionados para a perspectiva qualitativa do curso de Pedagogia. Nessa lógica, tais discussões geraram nos estudantes o sentimento de pertencimento, o que nos leva a supor que o resultado do Conceito Enade do referido ano reflete a mediação entre a gestão acadêmica e os estudantes no que diz respeito ao exame. Isso porque, no ano de 2011, existiu, de acordo com relatos constates das atas e verbalizados pela maioria dos entrevistados, certo absentismo estudantil ao exame, um boicote.

Presumimos que esses debates refletiram no resultado do conceito Enade de 2014 obtido pelo curso, mantendo-se no ano de 2017. Entretanto, de forma geral, a relação entre os resultados do exame e as políticas acadêmicas foi refutada na fala dos entrevistados. Paralelamente, podemos deduzir que as discussões advindas das disciplinas que permeiam o Enade podem ter contribuído para o contínuo resultado do Conceito Enade 4 nos anos de 2014 e 2017. Embora não tenha sido manifestada nas falas dos entrevistados, essa perspectiva está presente nas assertivas do questionário, visto que oito (8) dos egressos responderam que conheceram o Enade por intermédio de professores.

Em relação ao terceiro objetivo específico da pesquisa – discutir as percepções dos gestores, professores e estudantes do curso de Pedagogia da FE-UnB acerca do alcance do Enade e das razões atribuídas por eles ao conceito obtido exame nos anos de 2011 a 2017 –

cabem outras considerações. Na perspectiva de alcançar esse objetivo, analisamos dois movimentos: o primeiro declara que o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido na FE-UnB repercute no conceito Enade, enquanto o segundo sinaliza que o conceito Enade não confere qualidade ao curso. Diante dessas posições opostas, consideramos que foram manifestadas duas concepções distintas e merecedoras de novas abordagens sobre o tema em questão. Entretanto, é razoável supor que o resultado do Enade esteja associado, também – e, em certo sentido, de forma decisiva – à qualidade da formação do quadro de docentes do curso de Pedagogia da FE-UnB, que segundo o seu PPC é composto por 95% de doutores. (FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2018).

O último objetivo específico da pesquisa – analisar como foram institucionalizadas as ações em função dos resultados obtidos no Enade pelo curso de Pedagogia nos anos de 2011 a 2017 – implicou uma análise que, no entanto, não permitiu identificar ações institucionalizadas por parte da gestão acadêmica desse curso, em função dos resultados obtidos no Enade. Percebemos apenas ações voltadas às práticas burocráticas de controle e regulação que envolvem o exame, tais como: informações sobre o calendário do Enade, via e-mail e verbal, além da apresentação dos resultados do exame, também voltada à ação de informação.

Podemos concluir que as pesquisas sobre o estado do conhecimento do uso dos resultados do Enade, relacionadas nessa dissertação, no que tange às universidades federais, são contribuições muito próximas e convergentes com as conclusões desta pesquisa.

Em um esforço de síntese, no que tange ao objetivo geral desta dissertação, concluímos que os resultados do Enade não foram utilizados pela gestão acadêmica do curso de Pedagogia da FE-UnB, uma vez que o exame foi considerado pelos entrevistados como uma avaliação voltada para o ranqueamento. Essa postura está associada à perspectiva formativa de avaliação expressa pelos sujeitos envolvidos com o curso de Pedagogia da FE-UnB, fazendo com que as características de ranqueamento agregadas às concepções regulatória e controladora do Enade sejam refutadas por eles como indutoras da qualidade do curso.

O uso dos resultados do Enade requer mediação entre as perspectivas de avaliação formativa e de regulação presentes no Sinaes. Possivelmente, a gestão acadêmica do curso não tenha encontrado alternativas ou possibilidades de mediar, do ponto de vista emancipatório, a dimensão regulatória do Enade e as contribuições do exame a partir dos dados presentes nos questionários, como por exemplo a visão do discente sobre a estrutura do curso.

Desta maneira, a gestão acadêmica do curso poderia mediar o uso do exame levando em consideração a análise dos questionários, numa perspectiva formativa, tal como proposto por dois dos entrevistados. Além disso, poderia fazê-lo de forma contínua, participativa, não orientada exclusivamente à regulação proposta pela política pública estabelecida pelo Estado, mas com ênfase na compreensão da consciência social dos egressos, prevista nas respostas dos questionários. Assim, graças a esforços coletivos, será possível desenvolver mecanismos emancipatórios, como reuniões com os discentes, com o NDE e com toda a comunidade acadêmica, buscando-se inserir no Enade uma visão formativa, para além de sua limitação nos atos de regulação. Dessa forma, se expandirá o uso dos seus resultados, que será redirecionado para a qualidade do curso e da instituição, logo, para a totalidade da IES.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando *et al.* **Manifesto dos pioneiros da educação nova (1932)**. 2010. Disponível em: <http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf> Acesso em: 27 jan. 2020.

BARBOSA, Glauber de Castro; FREIRE, Fátima de Souza; CRISOSTOMO, Vicente Lima. Análise dos indicadores de gestão das Ifes e o desempenho discente no Enade. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 16, n. 2, p. 317-344, jul. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v16n2/a05v16n2.pdf> .Acesso em: 23 fev. 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1997.

BARREYRO, Gladys Beatriz. Do Provão ao SINAES: o processo de construção de um novo modelo de avaliação da educação superior. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 9, n. 1, p. 37- 49, mar. 2004. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1267>. Acesso em: 13 set. 2019.

BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. “SINAES” contraditórios: considerações sobre a elaboração e implantação do sistema nacional de avaliação da educação superior. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 955-977, out. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a15v2796.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2020.

BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. Para uma história da avaliação da educação superior brasileira: análise dos documentos do PARU, CNRES, GERES e PAIUB. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 13, n. 1, p. 131- 152, mar. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-0772008000100008&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 17 jun. 2020.

BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. Avaliação da Educação Superior no segundo governo Lula: “Provão II” ou a reedição das velhas práticas? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 114, p. 21-38, jan./mar. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v32n114/a02v32n114.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2020.

BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. Percurso da avaliação da educação superior nos Governos Lula. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 61-76, jan./mar. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v40n1/05.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2020.

BELLONI, Isaura. A universidade e o compromisso da avaliação institucional na reconstrução do espaço social. PRIMEIRO SIMPÓSIO UNIVERSITÁRIO DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL, 1., 1996, Belém. Conferência de Abertura, **Anais [...]**. Belém: Universidade Federal do Pará, 1996.

BELLONI, Isaura. Avaliação institucional: um instrumento de democratização da Educação. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 05, n. 9, p. 31-50, jul./dez. 1999.

BELLONI, Isaura; MAGALHÃES, Heitor de; SOUSA, Luzia Costa de. **Metodologia de avaliação em políticas públicas**: uma experiência em educação profissional. São Paulo: Cortez, 2001.

BERTOLIN, Júlio Cesar Godoy. Avaliação da educação superior brasileira: relevância, diversidade, e equidade e eficácia do sistema em tempos de mercantilização. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 14, n. 2, p. 253-266, jul. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n2/a07v14n2.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2020.

BERTOLIN, Júlio Cesar Godoy; MARCON, Telmo. O (des)entendimento de qualidade na educação superior brasileira – das quimeras do provão e do ENADE à realidade do capital cultural dos estudantes. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 20, n. 1, p. 105-122, mar. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.590/S1414-40772015000100008> Acesso em: 15 set. 2020.

BISSOLLI DA SILVA, Carmem Silvia. **Curso de pedagogia no Brasil**: história e identidade. 2. ed. [revista e ampliada]. Campinas: Autores Associados, 2003.

BISSOLLI DA SILVA, Carnen Silvia. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia no Brasil: um tema vulnerável às investidas ideológicas. *In*: BRZEZINSKI, Iria. (org.). **Profissão professor**: identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano Editora, 2002. p. 75-93.

BRASIL **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, ano CXXXI, n. 248, p. 27.83327.841, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, ano CXXXIX, n. 7, p. 1-21, 10 jan. 2001.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano CXLI, n. 72, p. 3-4, 15 abr. 2004.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, ano CXXXIX, n. 7, p. 1-21, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Decreto-lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939**. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Disponível em: www.senado.gov.br. Acesso em: 28 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior Resolução nº 01, de 17 de junho de 2010. Normatiza o Núcleo Docente Estruturante e dá outras providências. **MEC-Conaes**, Brasília, 17 jun. 2010.

BRASIL. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Conceito Enade 2017**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/conceito-enade> Acesso em 03 de mar. 2019.

BRASIL. MEC. Portaria Normativa nº 4, de 5 de agosto de 2008. Regulamenta a aplicação do conceito preliminar de cursos superiores, para fins dos processos de renovação de reconhecimento respectivos, no âmbito do ciclo avaliativo do Sinaes, instaurado pela Portaria Normativa nº 1, de 2007. **Diário Oficial da União**, seção 1, p. 15, Brasília, 7 ago. 2008.

BRASIL. MEC. Portaria Normativa nº 12, de 5 de setembro de 2008. Institui o Índice Geral de Cursos da Instituição de Educação Superior (IGC). **Diário Oficial da União**, seção 1, ano CXLV n. 151, p. 13, Brasília, 8 set. 2008b.

BRASIL. MEC. **SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação**. 5. ed., revisada e ampliada. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2009.

BRASIL. MEC. Portaria nº 92, de 31 de janeiro de 2014. Aprova, em extrato, os indicadores do Instrumento de Avaliação Institucional Externa para os atos de credenciamento, recredenciamento e transformação de organização acadêmica, modalidade presencial, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. **Diário Oficial da União**, seção 1, p. 5. Brasília, 04 fev. 2014.

BRASIL. MEC. Portaria nº 840, de 24 de agosto de 2018. Dispõe sobre os procedimentos de competência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira referentes à avaliação de instituições de educação superior, de cursos de graduação e de desempenho acadêmico de estudantes. **Diário Oficial da União**, seção 1, p. 99. Brasília, 27 ago. 2018.

BRASIL. MEC. CNE. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, seção 1, p. 11. Brasília, 16 de maio de 2006.

BRASIL. MEC. CNE. Resolução CNE/CP nº 2, de 01 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, seção 1, p. 8-12. Brasília, 2 de julho de 2015.

BRASIL. MEC. CNE. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, seção 1, p. 46-49. Brasília, 15 de abril de 2020.

BRASIL. MEC. SESU. **Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras/MEC/SESu**. Brasília: SESu, 1994.

BRASIL MEC. INEP. Nota Técnica nº 14/2014. Instrumento de Avaliação Institucional Externa do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e dá outras providências. **MEC-INEP**, Brasília, 07 fev. 2014.

BRASIL. MEC. INEP. **Considerações sobre o relatório da OCDE:** Repensando a garantia de qualidade para o Ensino Superior no Brasil. **Relatório**, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinaes/relatorio-ocde> Acesso em: 05 mai. 2020.

BRASIL. MEC. INEP. **Relatório Síntese da Área de Pedagogia** – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – Enade 2005. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2011/2011_rel_pedagogia.pdf. Acesso em 10 jan. 2020.

BRASIL. MEC. INEP. **Relatório Síntese da Área de Pedagogia** – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – Enade 2008. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2011/2011_rel_pedagogia.pdf. Acesso em 10 jan. 2020.

BRASIL. MEC. INEP. **Relatório Síntese da Área de Pedagogia** – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – Enade 2011. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2011/2011_rel_pedagogia.pdf. Acesso em 10 jan. 2020.

BRASIL. MEC. INEP. **Relatório Síntese da Área de Pedagogia** – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – Enade 2014 – versão 7 de abril de 2016. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2014/2014_rel_pedagogia_licenciatura.pdf. Acesso em 10 jan. 2020.

BRASIL. MEC. INEP. **Relatório Síntese da Área de Pedagogia** – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – Enade 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2017/Pedagogia_Licenciatura.pdf. Acesso em 10 jan. 2020.

BRASIL. MEC. INEP. Relatório do Curso Pedagogia Universidade de Brasília, Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – Enade 2011. Disponível em: <http://enade.inep.gov.br/enade/#!/relatorioCursos>. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. MEC. INEP. Relatório do Curso Pedagogia Universidade de Brasília, Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – Enade 2014. Disponível em: <http://enade.inep.gov.br/enade/#!/relatorioCursos>. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. MEC. INEP. Relatório do Curso Pedagogia Universidade de Brasília, Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – EnadFonte: e 2017. Disponível em: <http://enade.inep.gov.br/enade/#!/relatorioCursos>. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores:** busca e movimento. Campinas: Papirus, 2010.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3 ed., Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRUZ, Giseli Barreto da. **O curso de pedagogia no Brasil na visão de pedagogos primordiais**. 2008. 302 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008, Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp076308.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2020.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. Profissionalidade Polivalente e o Trabalho Docente nos anos iniciais do ensino fundamental. **Debates em Educação**, Maceió, v. 4, n. 7, p.133-151, jan./jul. 2012. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/321952279>. Acesso em: 11 fev. 2020.

CUNHA, Luiz Antônio. Nova reforma do ensino superior: a lógica reconstruída. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 101, p. 20-49, jul. 1997. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/751>. Acesso em: 28 nov.2019.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan./abr. 2011.

DIAS SOBRINHO, José. **Universidade e avaliação: entre a ética e o mercado**. Florianópolis: Insular, 2002.

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

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação da educação superior: regulação e emancipação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 8, n. 2, p. 31-47, jun. 2003b. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1221>. Acesso em: 25 ago. 2020.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação institucional da educação superior: fontes externas e internas. **Avaliação**, Campinas, v. 3, n. 4, p. 29-35, dez. 1998.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009) do provão aos Sinaes. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 15, n. 1, p. 195-224, mar. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1414-40772010000100011&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 03 jun. 2020.

DEMO, Gisela; ARRUDA, June Alves de. PASCHOAL, Tatiane. Uso dos resultados da autoavaliação institucional pelos gestores da Universidade de Brasília. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 24, n. 03, p. 680-698. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/aval/v24n3/1982-5765-aval-24-03-680.pdf> Acesso em: 13 set. 2020.

DUARTE, Ana Lúcia Cunha. **Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes: uma análise do uso dos resultados no curso de pedagogia Uema**, 2013. 327f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/13872>. Acesso em: 06 abr. 2020.

FELIPE, Eliana da Silva. Novas Diretrizes para a Formação de Professores: continuidades, atualizações e confrontos de projetos. *In: Boletim ANPEd - jul/ago 2020*. Disponível em:

<https://anped.org.br/news/novas-diretrizes-para-formacao-de-professores-continuidades-atualizacoes-e-confrontos-de> Acesso em: 18 dez. 2020

FERNANDES, Ivanildo; NUNES, Edson de Oliveira; ALBRECHT, Julia. *Regulação e Ensino Superior no Brasil. Documento de Trabalho nº 112*. Rio de Janeiro, Observatório Universitário.

FRANCISCO, Thiago Henrique Almino Francisco; MONTEIRO, Erika Cristina Mendonça de Sousa. Uma reflexão sobre o Enade: as ações para a gestão de um importante elemento da avaliação. *In: AVALIES - SIMPÓSIO AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR*, 2, 2016. Porto Alegre. Anais [...] Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2016. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/avalies2016/anais-do-evento/artigos-1/156580.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2020.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 4).

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. *Anuário Estatístico*. 2018. Disponível em: http://www.dpo.unb.br/images/phocadownload/unbemnumeros/anuarioestatistico/Anurio_Estatstico_2018.pdf. Acesso em: 20 set. 2020.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, UnB. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) para o ciclo 2014 – 2017**. Disponível em: http://www.planejamentodpo.unb.br/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=1&Itemid=800 Acesso em: 18 abr. 2020.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, UnB. **Plano de Expansão da Universidade de Brasília**, Campus UnB – Planaltina, Campus UnB – Ceilândia/Taguatinga, Campus UnB – Gama. Disponível em: http://fup.unb.br/wp-content/uploads/2018/07/planodeexpansao_UnB2005.pdf. Acesso em: 15 ago. 2020.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia**. 2018. Disponível em: http://www.deg.unb.br/images/dtg/cil/ppp/Projeto_Pol%C3%ADtico_Pedag%C3%B3gico_do_Curso_de_Gradua%C3%A7%C3%A3o_da_Pedagogia-Diurno.pdf. Acesso em: 20 ago. 2020.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Projeto Político Pedagógico Institucional da Universidade de Brasília**. 2018. Disponível em: http://www.deg.unb.br/images/dtg/cil/legislacoes/Projeto_Pol%C3%ADticoPedag%C3%B3gico_Institucional_da_Universidade_de_Bras%C3%ADlia_2018.pdf. Acesso em: 10 ago. 2020.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Regimento Interno da Faculdade de Educação**. 2018. Disponível em: <http://www.fe.unb.br/images/noticias/2014/files/Regimento%20Interno%20-%20Versao%20final%20da%20Comissao.pdf>. . Acesso em: 01 set. 2020.

FURLAN, Cacilda Mendes Andrade. História do Curso de Pedagogia no Brasil: 1939-2005. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO*, 13., 2017. Curitiba. *Anais [...]* Curitiba: Educere, 2017. Disponível em: <https://educere.pucpr.br/p1/anais.html?tipo=&titulo=&edicao=&autor=furlan&area=>. Acesso em: 23 mar. 2020.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Epistemologia da pesquisa em educação**. Campinas: Praxis, 1998.

GENTIL, Heloisa Salles.; COSTA, Marilda de Oliveira. Continuidades e discontinuidades nas políticas de formação de professores e suas implicações na prática pedagógica docente. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 20, n. 43, p. 267-287, mai./ago., 2011. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/article/viewFile>. Acesso em: 13 ago. 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Estudo de caso**. São Paulo: Atlas S.A., 2009.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. GDF - Decreto de nº 40.539, datado de 19 de março de 2020 dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus, e dá outras providências. **DODF Edição Extra**, nº 36 de 23 de março de 2020.

GONÇALVES, Lukelly Fernanda Amaral. **A autoavaliação na Universidade de Brasília: Entre a proposta do Sinaes e os sinais da prática**. 2016. 247f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Educação, Brasília, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/21518?mode=full>. Acesso em: 23 nov. 2019.

GONTIJO, Simone Braz Ferreira. **Análise dos relatórios Enade em um curso de Pedagogia: impressões sobre a prova e questionários socioeconômicos nos anos 2005, 2008 e 2011**. Disponível em: https://www.aforges.org/wp-content/uploads/2016/11/37-Simone-Gontijo_Ana_lise-dos-relato_rios-Enade.pdf Acesso em: 24 jul. 2020.

GRIBOSKI, Claudia Maffini. O Enade como indutor da qualidade da educação superior. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 23, n. 53, p. 178-195, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/ae/arquivos/1763/1763.pdf> . Acesso em: 03 ago. 2019.

GRIBOSKI, Claudia Maffini. FERNANDES, Ivanildo Ramos. Avaliação da Educação Superior: como avançar sem desqualificar. *In*: MANCEBO, Deise; BRITTAR, Mariluce; CHAVES, Vera Lucia Jacob. (orgs.). **Educação Superior - expansão e reformas educativas**. Maringá: EDUEM, 2012. p. 99-126.

JANNUZZI, Paulo de Martino. Indicadores Sociais na Formulação e Avaliação de Políticas Públicas. **Revista Brasileira de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 1, p. 51-72, jan./fev. 2002.

JANNUZZI, Paulo de Martino. **Indicadores Sociais no Brasil: conceitos fontes de dados e aplicações – formulação e avaliação de políticas públicas - Elaboração de Estudos Socioeconômicos**. 3 ed. Campinas: Alínea editora, 2009. Disponível em: <https://favaretoufabc.files.wordpress.com/2014/06/januzzi-principais-indicadores-sociaiscompleto.pdf>. Acesso em: 26 out. 2019.

JESUS, Girlene Ribeiro; RÊGO Renata Manuelly de Lima; SOUZA, Victor Vasconcelos. Evidências de validade de conteúdo da prova de psicologia do Enade. **Estud. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 29, n. 72, p. 858-884, set./dez. 2018. Disponível em:

<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/4897/3703> acesso em: 13 de fev. 2020.

JESUS, Girlene Ribeiro. *et al.* A análise da validade do Enade no curso de pedagogia enquanto instrumento utilizado na regulação da educação superior brasileira. In: **Anais Rede Estrado**, São Paulo. Anais [...] Campinas: Unicamp - Faculdade de Educação, 2017. Disponível em: http://anaisbr2017.redeestrado.org/files/abstracts/000/000/493/original/Renata_Paper_Rede_Estrado.pdf. Acesso em: 07 mar. 2020

KUENZER, Acácia Zeneida. Dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1153-1178, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 16 abr. 2019.

KUENZER, Acácia Zeneida; RODRIGUES, Marli de Fátima. As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – ENDIPE, XIII, Recife, 2006, **Anais Recife**: Edições Bagaço, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos para quê?** São Paulo: Cortez, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes Curriculares de Pedagogia: Imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 843-876, out. 2006.

LUCK, Heloísa. A gestão participativa na escola. São Paulo: Vozes, 2006.

MANCEBO, Dayse; ROCHA, Marisa Lopes. Avaliação na educação superior e trabalho docente. **Interações** (Universidade São Marcos), São Paulo, v. 7, n. 13, p. 55-75, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. 9 ed. revista e aprimorada. São Paulo: Hucitec; 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otávio Cruz. GOMES, Romeu. (orgs.). (2001). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petropolis: Vozes: 1994. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf> Acesso em: 10 set. 2020.

MOROSINI, Marília Costa. Políticas de Avaliação da Educação Superior Brasileira: Provão, Sinaes, IDD, CPC, IGC E... outros índices. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 14, n. 2, p. 253-266, jul. 2009.

MOROSINI, Marília Costa. FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014.

MOROSINI, Marília Costa. FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. LEITE, Denise *et al.* A qualidade da educação superior e o complexo exercício de propor indicadores. **Revista Brasileira de Educação** v. 21, n. 64, jan./mar. 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n64/1413-2478-rbedu-21-64-0013.pdf> Acesso em: 10 set. 2020.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NONATO, Josimara Maria Dias; PEREIRA, Newton Muller. Histórico da Ciência na Região Norte do Brasil: a ciência em ação na Amazônia brasileira. **Perspectivas**, São Paulo, v. 44, p. 93-124, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://periódicos.fclar.unesp.br/article/download/7404>. Acesso em: 15 jul. 2020.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

POLIDORI, Marlis Morosini; MARINHO-ARAUJO, Claisy M.; BARREYRO, Gladys Beatriz. SINAES: perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.** [online]. v.14, n. 53, p.425-436, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362006000400002>. Acesso em: 25 dez. 2019.

RAMOS, Mozart Neves. Base Docente: o que podemos esperar da formação continuada. **Nova Escola**, [online], São Paulo, n.334, p.28-32, maio 2020. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/19384/base-docente-o-que-podemos-esperar-da-formacao-continuada>. Acesso em: 19 dez 2020.

RANGEL, Maria Luiza Nogueira. **Implementação do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes no Curso de Pedagogia da UnB (2008)** – avanços, limites e desafios. 2010, 244f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Educação, Brasília, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/9076>. Acesso em: 23 ago. 2019.

ROCHA, Maria Zélia Borba; VILLAR, José Luiz Villar. Faculdade de Educação, célula mater. da Universidade de Brasília. In.: BORGES. Livia Freitas Fonseca, VILLAR, José Luiz, WELLER, Wivian. (orgs.). **FE 50 ANOS: 1966 – 2016**. Memória e Registros da História da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília: Editora UnB, 2018. p.23-90.

ROTHEN, José Carlos; SILVA, Eduardo Pinto. (orgs.). **Democratização do acesso à educação superior: a UFPB no período de 1990/2010**. São Paulo: Xamã Editora, 2014.

ROTHEN, J. C.; CONTI, C. L. A. Política pública, o trabalho e a formação docente. Referências para uma agenda de pesquisa. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 4, n. 2, p. 37-49, nov. 2010. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/175/101>. Acesso em: 13 mar. 2020.

SOUSA, José Vieira de. Abordagens metodológicas no estudo de políticas educacionais: o caso do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (2010 – 2012). In: CUNHA, Celio da. SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia. (orgs.). **O**

método dialético na pesquisa em educação. Campinas: Autores Associados, Coleção Políticas Públicas. p.309-343.

SOUSA, José Vieira de. Autoavaliação institucional na política do Sinaes: Concepção, desafios e possibilidades de avanços. **Revista Examen**, Brasília, v. 2, n. 2, p. 77-99, jan./jun., 2018. Disponível em: <https://examen.emnuvens.com.br/rev/article/view/87>. Acesso em: 14 set. 2019.

SOUSA, José Vieira de. **Educação superior no Distrito Federal: consensos, conflitos e transformações na configuração de um campo.** Brasília: Liber Livros, 2013.

SOUSA, José Vieira de. Qualidade na educação superior: lugar e sentido na relação público-privado. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 242-256, mai./ago. 2009.

SOUSA, José Vieira de. Avaliação e Regulação na Educação Superior Brasileira: Concepção, natureza e finalidades. *In*: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de.; SILVA, Maria Abadia (orgs.). **Universidade e Educação Básica: políticas e articulações possíveis.** Brasília: Líber Livro, 2012. p. 147-170.

SOUSA, José Vieira de. Internacionalização da Educação Superior como indicador do Sinaes: de qual qualidade estamos falando? **Educação**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 343-354, set./dez. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2017.3.28979>. Acesso em: 15 ago. 2019.

SOUSA, José Vieira de; FERNANDES, Ivanildo Ramos; SEIFFERT, Otilia Maria Lúcia Barbosa. Acesso expansão de cursos de graduação de alta qualidade no Brasil: outros indicadores de qualidade para a educação superior. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 04, p. 19-47, out./dez. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698161997>. Acesso em: 20 ago. 2019.

SOUSA, José Vieira de; SOUSA, Beatriz Pereira Batista de. Resultados do Enade na gestão acadêmica de cursos de licenciaturas: um caso em estudo. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 23, n. 52, p. 232-253, mai./ago. 2012. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1737/1737.pdf>. Acesso em: 08 set. 2019.

SCHEIBE, Leda; DURLI, Zenilde. Curso de Pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente. **Revista Educação em Foco**. Belo Horizonte, Ano 14, n. 17, p. 79-109, jul. 2011. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/104/139>. Acesso em: 17 dez. 2020.

SCHWARTZMAN, Simon, **Brasil, Oportunidade e Crise no Ensino Superior.** Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/pdf/oportun.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2019

TEIXEIRA JUNIOR, Paulo Roberto. **Os efeitos do SINAES no curso de Administração.** 2015. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2015. Disponível em: <http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/handle/tede/872>. Acesso em: 04 mai. 2019.

TEIXEIRA JUNIOR, Paulo Roberto. RIOS Monica Piccione Gomes. Dez anos de SINAES: um mapeamento de teses e dissertações defendidas no período 2004 – 2014. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 22, n. 03, p. 793-816, nov. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/aval/v22n3/1982-5765-aval-22-03-00793.pdf> Acesso em: 30 set. 2020.

TREVISAN, Mônica de Souza; SARTURI, Rosane Carneiro. Avaliação da Educação Superior e os sentidos de equidade. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR, III ENCONTRO DE POLÍTICAS E PROCESSOS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, XI SEMANA ACADÊMICA DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL - EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA GLOBAL: POLÍTICAS E PRÁTICA, 5., 2017, Santa Maria. **Anais [...]** Santa Maria: UFSM, 2017. Disponível em: http://coral.ufsm.br/seminariopoliticasegestao/2017/wp-content/uploads/2018/03/ANAIS_2017-COMPLETO.pdf. Acesso em: 20 mar. 2020.

UNB. FE. **Atas do Conselho da Faculdade de Educação**. Disponível em: <https://www.integra.unb.br/s/atas-conselho-fe>. Acesso em: 23 ago. 2020.

VEIGA, Ilma Passos A. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papyrus, 2004.

VERHINE, Robert Evan. DANTAS, Lys Maria Vinhaes; SOARES, José Francisco. Do Provão ao ENADE: uma análise comparativa dos exames nacionais utilizados no Ensino Superior Brasileiro. **Ensaio: Avaliação Política Pública Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 52, p.291-310, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362006000300002>. Acesso em: 20 ago. 2020.

VERHINE, Robert Evan.: Avaliação e regulação da educação superior: uma análise dos primeiros 10 anos do SINAES. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 20, n. 3, p. 603-619, nov. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v20n3/1414-4077-aval-20-03-00603.pdf>. Acesso em: 23 mai. 2019.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZANDAVALLI, Carla Busato. Avaliação da educação superior no Brasil: os antecedentes históricos do SINAES. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 14, n. 2, p.385-438, jul. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n2/a08v14n2>. Acesso em: 27 mai. 2019.

APÊNDICE A

Carta de apresentação da pesquisa ao participante da entrevista

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

Brasília, 21 de julho de 2020.

Senhor (a) _____

Como discente de pós-graduação do Mestrado em Educação da Universidade de Brasília (UnB), sob a orientação do professor Dr. José Vieira de Sousa, estou pesquisando o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), o qual avalia os concluintes dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos, a partir dos padrões da política pública do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).

Objetiva-se compreender como os resultados do Conceito Enade são utilizados na gestão acadêmica do curso de Pedagogia da FE da Universidade de Brasília (FE-UnB). Para tanto, é necessário a compreensão histórica do exame nessa instituição, bem como a realização de entrevistas semiestruturadas com representantes docentes e questionário destinado aos discentes da referida IES.

Como pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília, comprometo-me com todos os procedimentos éticos de modo que em nenhum momento os depoimentos prestados serão utilizados com outra finalidade que não seja acadêmica. Ademais, será garantido o anonimato dos entrevistados nos procedimentos de análise e divulgação dos resultados.

Assim, por meio desta carta, informo os objetivos da pesquisa e solicito colaboração dos(as) senhores(as) docentes Universidade, colocando-me à disposição para eventuais esclarecimentos.

Atenciosamente,

Andréa Borges Bottino

Mestrado em Educação

APÊNDICE B

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília

Contatos: E-mail: andreaborgesbottino@gmail.com Fone: (61) 98627 7108

Termo de consentimento livre e esclarecido ao representante da IES

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

Eu, _____, abaixo assinado, declaro que fui informado(a) por Andréa Borges Bottino a respeito de sua pesquisa, intitulada “Uso dos resultados do Conceito Enade no curso de Pedagogia da UnB”, a qual está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília.

Declaro que fui informado(a) que o objetivo da pesquisa é compreender como os resultados do Conceito Enade foram utilizados na gestão acadêmica do curso de Pedagogia da FE da Universidade de Brasília (FE-UnB).

Também declaro que autorizo a pesquisadora gravar a entrevista, a qual, por motivo da pandemia mundial – Covid-19, será realizada através da plataforma da Microsoft Teams, em WebConferencia, prevendo a gravação de vídeo, desde que, na sua transcrição, minha identidade seja preservada e que meus depoimentos não sejam usados em prejuízo da(s) pessoa(s) envolvida(s) e/ou da instituição.

Além disso, admito ter ciência que a pesquisadora conservará em caráter confidencial todo o vídeo e as respostas constantes da entrevista que afetem a minha privacidade; e, por estar de acordo com os termos citados neste documento, assinamos o atual instrumento em duas (2) vias de igual teor e forma, para um só efeito.

Brasília/DF, ____ de _____ de 2020.

Interlocutor(a) da pesquisa

Andréa Borges Bottino

APÊNDICE C

Roteiro de entrevista com os docentes da FE-UnB

IDENTIFICAÇÃO:

Nome do docente: _____

Vínculo Institucional: _____

Atuação na FE: () Coordenador () Chefe de departamento () Direção () NDE

Trajatória acadêmica e profissional: _____

PERGUNTAS:

BLOCO 1: O ENADE E ÀS DIMENSÕES DA POLÍTICA DO SINAES

1. Como é a discussão sobre o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), um dos componentes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, (Sinaes) na sua relação com as ações acadêmicas da FE, uma vez que o Enade é a política pública para a educação superior?
2. Como o(a) senhor(a) percebe a relação entre o resultado do Enade e as medidas do Ministério da Educação para a educação superior?
3. De que forma os aspectos do Enade tiveram maior destaque e maior relevância nas pautas da FE?
4. Como é a atuação da gestão acadêmica (Coord. Chefe e NDE) no que se refere aos processos que envolvam o Enade?

BLOCO 2: O USO DOS RESULTADOS DO ENADE PELA GESTÃO DA FE

1. Qual o papel da (Coord. Chefe e NDE) gestão acadêmica na formulação e utilização dos resultados do Enade?
2. De que forma os resultados do Enade 2014 contribuíram para desenvolver novas metodologias direcionadas ao ensino-aprendizagem dos discentes do curso de Pedagogia da FE-UnB?
3. Como foram utilizados os resultados do Enade 2014 na gestão acadêmica do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília voltados para o exame de 2017?

BLOCO 3: O SIGNIFICADO ATRIBUÍDO AO ENADE

1. Em que aspectos os resultados do Enade 2014 afetaram as ações da equipe acadêmica?

2. Como os resultados do Enade podem contribuir para consolidar o cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia?
3. Em sua opinião, qual é a importância do uso dos resultados do Enade de 2014 nas atividades acadêmicas propostas na FE?

Data da realização: ____/____/____ Hora de início: ____ Hora de término: ____