

Universidade de Brasília – UnB
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Área de Concentração: Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior

Maria Luiza Nogueira Rangel

**O EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DE
ESTUDANTES NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UnB:
AVANÇOS, LIMITES E DESAFIOS**

Orientador: Professor Dr. José Vieira de Sousa

BRASÍLIA
MAIO - 2010

Universidade de Brasília – UnB
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

MARIA LUIZA NOGUEIRA RANGEL

**O EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DE
ESTUDANTES NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UnB:
AVANÇOS, LIMITES E DESAFIOS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Professor Doutor José Vieira de Sousa

BRASÍLIA
MAIO - 2010

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação - CIP

Rangel, Maria Luiza Nogueira.

O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes no curso de Pedagogia da UnB [manuscrito] : Avanços, limites e desafios / Maria Luiza Nogueira Rangel. -- 2010. 244 f. : il., tabs.

Orientador: José Vieira de Sousa.

Impresso por computador.

Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2010.

1. Exame Nacional de Avaliação de Desempenho de Estudantes (Brasil) (Enade). 2. Universidade de Brasília (UnB). 3. Ensino superior, avaliação, Brasil. I. Título.

CDU 378(81)

Maria Luiza Nogueira Rangel

O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes no Curso de Pedagogia – UnB:
avanços, limites e desafios

Dissertação defendida sob a avaliação da Comissão Examinadora constituída por:

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

Professor Dr. João Ferreira de Oliveira
(Examinador – Universidade Federal de Goiás)

Professora Dra. Marília Fonseca
(Examinadora – Universidade de Brasília)

Professora Dra. Maria Abadia da Silva
(Examinadora/ Suplente – Universidade de Brasília)

Aos meus pais Pedro e Geralda por tudo e ao meu filho Vitor que com o seu nascimento agregou alegria, e sentido a minha existência.

Agradeço

Gostaria de prestar meus agradecimentos ao Professor Doutor José Vieira de Sousa, meu orientador. Esta dissertação é fruto do estímulo permanente, do acompanhamento cotidiano, do rigor e presteza com que o professor cuidou do trabalho.

Ao professor Doutor João Ferreira de Oliveira pela disponibilidade para participar desta banca e pelas valiosas contribuições ao trabalho.

Aos demais membros da banca pela inestimável contribuição.

Aos professores, gestores, estudantes, técnicos administrativos, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília pela contribuição na realização da pesquisa.

Aos meus queridos irmãos meus agradecimentos especiais pelo apoio incondicional em todas as etapas da minha vida.

Ao Dr. Charles que desde o primeiro dia em Brasília me incentivou a dedicar mais horas à realização do mestrado.

Aos meus colegas do Programa, pelas produtivas discussões nas aulas e laboratório de pesquisa, e a ajuda generosa durante todo o percurso da pesquisa.

À Professora Iara Barreto pelo meu primeiro contato com um projeto de pesquisa.

A todos os que colaboraram, direta ou indiretamente, para que este trabalho pudesse ser desenvolvido.

Este trabalho foi compartilhado em todos os momentos com minha família, amigos e colegas de trabalho, minhas desculpas pelas ausências e meus agradecimentos especiais pela compreensão e paciência que tiveram comigo.

O pesquisador é um ator

Se, em ciências humanas, os fatos dificilmente podem ser considerados como coisas, uma vez que os objetos de estudo pensam, agem e reagem que são atores podendo orientar a situação de diversas maneiras, é igualmente o caso do pesquisador: ele também é um ator agindo e exercendo sua influência.

(LAVILLE, Christian, 1999)

RESUMO

Esta dissertação, intitulada, O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes no Curso de Pedagogia – UnB: avanços, limites e desafios, situa-se na Linha de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade de Brasília (UnB). A pesquisa tem por objetivo estudar o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) no Curso de Pedagogia da UnB. Este exame é um dos instrumentos que compõem o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) que visa aferir o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos de graduação. O trabalho busca compreender a importância atribuída a este instrumento como política pública de avaliação da educação superior implementada pelo Ministério da Educação (MEC), por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) nas Instituições de Educação Superior (IES) do país, especialmente em uma universidade pública. A investigação teve por base as categorias totalidade e contradição da abordagem histórico-dialética, tendo como referencial de análise a literatura da área de políticas públicas de avaliação institucional da educação superior. Numa perspectiva qualitativa, realizamos um estudo de caso, tendo como *locus* privilegiado da pesquisa o Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília. Foram analisados documentos oficiais, aplicados questionários padronizado aos estudantes ingressantes e concluintes do curso que participaram da realização do ENADE, em 2008. Também foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com representantes da coordenação geral do ENADE/INEP; administração da UnB; coordenação do curso investigado e Centro Acadêmico de Pedagogia. Os dados coletados foram tratados na perspectiva da análise de conteúdo, realizando a triangulação dos mesmos. A análise realizada no contexto de uma universidade pública revelou que a política de avaliação da educação superior no governo Luís Inácio Lula da Silva representa avanço no processo de avaliação frente ao instrumento anterior, o “provão”, e é produto das diferentes experiências avaliativas vivenciadas no País. Conclui-se que a centralidade do ENADE é ocasionada por diferentes fatores, entre eles o uso que é feito dos seus resultados que revela uma incompreensão dos objetivos a que o exame se propõe. Os indicadores e as informações produzidas pelo ENADE têm contribuído efetivamente com o processo de regulamentação exercido pelo Ministério da Educação (MEC) e pouco com o processo avaliativo como indutor da qualidade da educação superior. Esta situação pode ser revertida por meio da incorporação dos resultados da auto-avaliação aos demais resultados previstos pelo SINAES. O trabalho revelou também que não houve nenhuma estratégia especial na realização do ENADE 2008 no curso de Pedagogia da UnB, embora documentos internos da UnB apontem para a necessidade de estimular mais a participação dos estudantes que em 2008 pautou-se prioritariamente por duas variáveis: (i) a obrigatoriedade do exame; e (ii) o desejo de contribuir com a melhoria da qualidade do curso. Assim, entre limites e avanços, há o desafio de envolver democraticamente os principais atores do curso avaliado: estudantes, professores e também funcionários transformando a avaliação em um processo verdadeiramente participativo.

Palavras-chave: Educação Superior; ENADE; Curso de Pedagogia

ABSTRACT

This dissertation, entitled, The National Exam of Student's performance within the Pedagogy Course – UnB: improvements, limits and challenges, on the Public Policies Research line base and Management of the Superior Education Program of post graduation in education (PPGE) at University of Brasilia (UnB). This research has as objective to study the National Performance Exam (ENAD) of the pedagogy course at UnB. This instrument is part of the National System Evaluation of Superior Education (SINAES), who aims to compare the performance of students in relation to the curricular guidelines programmatic content foreseen on graduation courses. The essay seeks to comprehend the importance assigned to this instrument as a evaluation in public policy of superior education implemented by the Ministry of Education (MEC), through the National Institute of Educational Research and Studies Anisio Teixeira (INEP) on the Superior Education Institute of the country, especially in a public university. The investigation has as bases the categories totality and contradictions of the dialectic-history approach, having as analysis reference the literature on the area of the institutional evaluation of public policies in superior education. In a qualitative perspective, we performed a case study, having as a privileged focus on the pedagogy course of the University of Brasilia. Were analyzed official documents, standardized questionnaires were applied on the students who just entered or were just leaving the courses and had to participate in the application of the ENADE, in 2008. Were also applied semi-structured interviews with the representatives of the ENAD/ENEP general coordination; UnB administration; coordination of the investigated course and pedagogy Scholar Center. The collected data were treated through the content analysis perspective, performing there triangulation. The analyses held within a public university's context reveals that the politics for evaluation of college educational in the government of Luis Inácio Lula da Silva represents represents an improvement in regard to the previous instrument, "provão", and it is a result of the different evaluative experiences occurred in the country. It is concluded that the ENADE centrality is caused by different factors, among them the usage of the results that reveals incomprehension of the exam objectives. The indicators and the information produced by ENADE has effectively contributed in the regulamentation process performed by the Ministry of Education (MEC) and little as a evaluative process in motivating the superior educational quality. This situation can be reversed through the incorporation of the self-evaluation results to the other results foreseen in the SINAES. The work also shows that there was no special strategy in the accomplishment of 2008 ENADE in the pedagogy course, although internal documents at Unb points to the need to stimulate more students participation, that in 2008 was marked priorityly by two variables: (i) the exams obligatoriness (ii) the desire to contribute to the improvement of the course quality. Thus, the study highlights also the objective possibility of ENADE come to contribute to the improvement of the pedagogy course at UnB. But between limits and advances, there is the challenge to involve democratically the main actors of the course evaluated: students, teachers, employees, transforming the evaluation in a truly participative process.

KEY-WORDS: Superior education, ENADE, Pedagogy Course

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABC	Academia Brasileira de Ciências
ABE	Associação Brasileira de Educação
ACE	Avaliação das Condições de Ensino
ACG	Avaliação dos Cursos de Graduação
ANDES	Associação Nacional de Docentes de Educação Superior
ANDIFES	Associação Nacional de Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior
ANPG	Associação Nacional dos Pós-Graduandos
ANUP	Associação Nacional das Universidades Particulares
CA	Centro Acadêmico
CA-1	Representante do Centro Acadêmico de Pedagogia - UnB
CAAI	Comissão da Assessoria de Avaliação Institucional
CACO	Centro Acadêmico Cândido de Oliveira
CC- 1	Representante da Coordenação do curso de Pedagogia - UnB
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE- 1	Representante da Coordenação Geral do ENADE/INEP
CEA	Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CONSUNI	Conselho Universitário
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CPC	Centro Popular de Cultura
CPC	Conceito Preliminar de Curso
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
DCE	Diretório Central dos Estudantes
DEED	Diretoria de Estatísticas Educacionais
DEG	Decanato de Ensino de Graduação
DG-1	Representante do Decanato de Ensino de Graduação (DEG) - UnB
DNC	Diretrizes Curriculares Nacionais
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

ENC	Exame Nacional de Cursos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
FE	Faculdade de Educação
FFCL	Faculdade de Filosofia Ciências e Letras
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUB	Fundação Universidade de Brasília
Gats	Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços
GERES	Grupo Executivo para a Reforma do Ensino Superior
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDD	Indicador de Diferença entre o Desempenho Observado e Esperado
IES	Instituições de Educação Superior
IFES	Instituições Federais de Educação Superior
IGC	Índice Geral de Cursos da Instituição
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPES	Instituições Privadas de Educação Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
MTC	Departamento de Métodos e Técnicas
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG	Organização Não Governamental
PAD	Departamento de Planejamento e Administração
PAIDEIA	Processo de Avaliação Integrada do Desenvolvimento Educacional e da Inovação da Área
PAIPUC	Programa de Avaliação Institucional da PUC-SP
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PAN	Partido dos Aposentados da Nação
PARU	Programa de Avaliação da Reforma Universitária

PC do B	Partido Comunista do Brasil
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PHS	Partido Humanista da Solidariedade
PL	Partido Liberal
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PMN	Partido da Mobilização Nacional
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNE	Plano Nacional de Educação
PP	Partido Progressista
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PR	Partido da República
PRB	Partido Republicano Brasileiro
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PSC	Partido Social Cristão
PT	Partido dos Trabalhadores
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
PT do B	Partido Trabalhista do Brasil
PUC-SP	Pontifícia Universidade de São Paulo
PUCCAMP	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
PV	Partido Verde
Q1 até Q60	Representante dos estudantes do Curso de Pedagogia que contribuíram por meio do Questionário
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SETEC	Secretaria de Educação Tecnológica
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
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
TSD	Termos de Saneamento de Deficiências
UB	Universidade do Brasil
UBES	União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
UDF	Universidade do Distrito Federal
UEE	União Estadual dos Estudantes
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UnB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional de Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Ilustração 1: Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.....	24
Ilustração 2: Convergência de fontes para triangulação dos dados.....	132

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Interlocutores e instrumentos da pesquisa	27
Quadro 2: Propostas de avaliação da educação superior – Brasil, 1983/2004	95
Quadro 3: Características históricas dos conceitos e papéis da avaliação	100
Quadro 4: Processo de supervisão especial dos cursos de Pedagogia - 2009	128
Quadro 5: Código de representação das entrevistas e dos questionários	137

Quadro 6: Distribuição dos aspectos positivos e negativos explicitados pelos estudantes sobre sua participação no ENADE 2008.....	170
---	-----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Evolução do número de instituições, segundo a natureza administrativa - Brasil, 2002 a 2008.....	66
Tabela 2: Evolução do número de instituições, segundo a organização acadêmica - Brasil 2002 a 2008.....	68
Tabela 3: Instituições de educação superior, pública e privada, segundo a organização acadêmica – Brasil – 2002- 2008.	68
Tabela 4: Evolução do número de vagas na graduação presencial, segundo a categoria administrativa – Brasil – 2002 a 2008.	69
Tabela 5: Evolução do Número de Vagas Ociosas, segundo a Categoria Administrativa – Brasil, 2002 a 2008.....	70
Tabela 6: Distribuição dos conceitos - ENADE.....	123
Tabela 7: Conceitos ENADE e CPC dos Cursos de Pedagogia do Distrito Federal avaliados em 2008.	126
Tabela 8: Evolução dos conceitos (Engenharia Florestal, Engenharia Mecânica e Pedagogia) ENADE / UnB (2005 – 2008).....	127
Tabela 9: Grupo Selecionado de estudantes Curso de Pedagogia – UnB/ ENADE 2008	135
Tabela 10: Mede o nível de aceitação e a obrigatoriedade do ENADE.....	141
Tabela 11: Indica o conhecimento sobre os diferentes componentes da avaliação do SINAES	143
Tabela 12: Indica as estratégias realizadas para implementação do exame em 2008.....	157
Tabela 13: Indica a participação dos estudantes em atividades estratégicas para implementação do exame em 2008.....	158
Tabela 14: Questiona sobre as respostas ao questionário Sócio Econômico – ENADE 2008	161
Tabela 15: Percentual de respostas dos ingressantes às questões relativas à impressão sobre a prova	162

Tabela 16: Descreve a participação dos estudantes do Curso de Pedagogia da UnB no ENADE 2008	165
Tabela 17: indica o nível de interesse pela publicação dos resultados do ENADE 2008.....	166

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	19
1. Campo temático do objeto de estudo e questões de pesquisa	19
2. Instituição, curso e sujeitos da pesquisa	21
3. Justificativa, problema e objetivos da pesquisa	28
4. Abordagem, tipo e procedimentos da pesquisa	35
5. Estrutura do trabalho	41
CAPÍTULO 1	
EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: A EMERGÊNCIA DO ESTADO AVALIADOR NA DÉCADA DE 1990 E A PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES	43
1.1 A universidade no contexto da educação superior brasileira: surgimento tardio e a construção de um modelo institucional	43
1.2 A heterogeneidade da educação superior brasileira	52
1.3 A tensão entre o público e o privado no contexto da educação superior brasileira	59
1.4 A emergência do Estado avaliador e seus reflexos na educação superior	71
1.5 Panorama das experiências de avaliação da educação superior no Brasil	76
1.6 O protagonismo dos estudantes frente às políticas públicas da educação superior: a avaliação em questão	83
CAPÍTULO 2	
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DE ESTUDANTES (ENADE) NO CENTRO DO DEBATE	91
2.1 A avaliação no campo da educação: processo histórico e dinâmico	91
2.2 Conceitos e caminhos da avaliação institucional: construindo princípios	101
2.3 O contexto político da implementação do Sistema Nacional de Avaliação da	108

Educação Superior (SINAES)	
2.3.1 O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) como proposta de avaliação global	111
2.4 O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) como gerador de embates	116
2.4.1 A implementação do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) nos Cursos de Pedagogia: Brasil e UnB	121
CAPÍTULO 3	
O EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DE ESTUDANTES (ENADE) E AS REPERCUSSÕES DE SUA IMPLEMENTAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB)	131
3.1. Perspectivas de análise e interpretação dos dados	131
3.2 A relação entre os sujeitos e os instrumentos da pesquisa	134
3.3 A centralidade do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) na política de avaliação da educação superior	137
3.4 O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) como instrumento de melhoria da qualidade: avanços e limites	148
3.5 As estratégias de implementação do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) 2008: desafios	157
3.6 As variáveis determinantes da participação dos estudantes do Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília - UnB na realização do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) 2008	163
<u>CONSIDERAÇÕES FINAIS</u>	173
<u>REFERÊNCIAS</u>	180
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO	195
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ANÁLISE DOCUMENTAL	198

APÊNDICE C - ROTEIRO SEMI-ESTRUTURADO DE ENTREVISTA (Representante da Coordenação-Geral do ENADE/INEP)	199
APÊNDICE D - ROTEIRO SEMI-ESTRUTURADO DE ENTREVISTA (Representante do Decanato de Ensino de Graduação (DEG) – UnB)	200
APÊNDICE E - ROTEIRO SEMI-ESTRUTURADO DE ENTREVISTA (Representante da Coordenação do Curso de Pedagogia UnB)	201
APÊNDICE F - ROTEIRO SEMI-ESTRUTURADO DE ENTREVISTA (Membro do Centro Acadêmico de Pedagogia)	202
ANEXO 1 - LEI Nº 10.861, DE 14 DE ABRIL DE 2004.	203
ANEXO 2 - Prova de Pedagogia ENADE – 2008	210
ANEXO 3 - Questionário de percepção sobre a prova	219
ANEXO 4 - Questionário Socioeconômico – ENADE 2008	220
ANEXO 5 - Diário Oficial da União nº. 175, 14 de setembro de 2009	228
ANEXO 6 - Universidade de Brasília Relatório Anual de Gestão 2005 a 2007	229
ANEXO 7 - Campanha contra o “provão”	230
ANEXO 8 - Reportagens sobre o ENADE	231
ANEXO 9 - Reportagens e campanha contra o ENADE	234
ANEXO 10 - Estratégias de marketing das IES privadas/ENADE	240

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Para o desenvolvimento desta pesquisa adotamos como fundamentação teórica a pesquisa qualitativa, caracterizada como um estudo de caso. No intuito de apresentar os aspectos metodológicos, bem como a trajetória da pesquisa nas considerações iniciais, explicitaremos o campo temático, o objeto de estudo, objetivos e questões da pesquisa, bem como o contexto de realização do estudo, seus sujeitos participantes e os instrumentos utilizados na coleta de dados. Estas considerações iniciais ajudam a situar o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) no Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília (UnB).

1. Campo temático do objeto de estudo e questões de pesquisa

Vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB), área de concentração Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, o presente trabalho tem como objeto de estudo o ENADE e como recorte metodológico investiga o processo de concepção, implementação e perspectivas do exame no Curso de Pedagogia da UnB, sob a ótica de diferentes atores. Prioriza dessa forma o entendimento de gestores, coordenadores e estudantes de uma universidade pública quanto às suas percepções em relação à centralidade que o ENADE ocupa no conjunto da avaliação institucional.

Do ponto de vista temático, o estudo situa-se no campo das políticas públicas de avaliação da educação superior¹, tendo como foco principal o estudo da avaliação institucional de um modo geral e em especial os impactos das avaliações em larga escala, com ênfase no ENADE, desenvolvidas no contexto do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).²

A *priori*, entende-se avaliação como um processo sistemático de análise que possibilita a compreensão, de forma contextualizada, de todas as dimensões e efeitos com a intenção de estimular o aperfeiçoamento de um determinado objeto, seja ele um programa, uma ação, um grupo de estudantes ou uma instituição, entre outros. Cada procedimento

¹ Política pública de avaliação da Educação Superior neste estudo é entendida como o conjunto de propostas e ações de governo elaboradas com a finalidade de avaliar as instituições de educação superior em estreita relação com o Estado.

² Nas páginas seguintes utilizaremos as abreviações oficiais, ENADE, para mencionar o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes e SINAES, para o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.

avaliativo requer ou possui características distintas, e precisa dialogar com a especificidade do objeto da avaliação em questão.

A referência fundamental para o presente estudo é a avaliação institucional³, entendida como aquela que está inserida em um contexto mais amplo e tem como objeto a análise de instituições, sistemas ou o desenvolvimento de políticas públicas. Para Belloni (1998), a avaliação institucional busca analisar o desempenho global em face dos objetivos ou missão das instituições. A autora afirma, ainda, que a avaliação institucional “busca ser um instrumento para o aprimoramento da gestão acadêmica e administrativa, com vistas à melhoria da qualidade e da sua relevância social” (p. 39).

O SINAES em vigor tem, entre suas finalidades, a melhoria da qualidade da educação. Para alcançar esta e as demais finalidades, estabelece um processo dinâmico de avaliação em que se integram vários instrumentos, entre eles o ENADE.

A centralidade que este exame ocupa no contexto da avaliação da educação superior suscita preocupação que, em um primeiro entendimento, pode estar relacionada a alguns fatores como: (i) o peso elevado na composição final da avaliação, (ii) os índices extraídos a partir dos seus resultados, (iii) a forma como a mídia explora os resultados do exame; (iv) a demora do Ministério da Educação em colocar em prática todas as demais etapas da avaliação, uma vez que o SINAES congrega outros importantes instrumentos em sua dinâmica de avaliação.

Este conjunto de fatores, entre outros, faz com que o ENADE ganhe destaque no processo avaliativo, tornando-se o grande gerador de embates entre os demais instrumentos de avaliação previstos pelo SINAES. Esta centralidade tem desencadeado um debate acirrado sobre a importância do referido exame, e provoca questionamentos sobre a validade do SINAES como um todo no processo de avaliação da educação superior.

Esta pesquisa buscou investigar esse tema, visando a contribuir com o debate sobre o ENADE. A questão norteadora do estudo é: quais são os aspectos no processo de implementação do ENADE na relação com os demais instrumentos que compõem o SINAES que o fazem prevalecer como instrumento central da avaliação da educação superior e como este processo se manifesta nas instituições de educação superior de um modo geral e especificamente no Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília? Esta indagação central remete a outros questionamentos: como diferentes atores situam o ENADE na proposta de avaliação da educação superior? Quais estratégias são adotadas em uma

³ O conceito de avaliação institucional será aprofundado no capítulo 2.

universidade pública (UnB) para a implementação do ENADE? Por que e quais variáveis podem interferir na participação dos estudantes do Curso de Pedagogia da UnB? O ENADE pode contribuir para o aperfeiçoamento e desenvolvimento do Curso de Pedagogia da UnB?

O conjunto das questões suscitadas ajuda na reflexão, no processo da pesquisa e principalmente a não sucumbir ao senso comum de que a avaliação venha a ser apenas um instrumento de ranqueamento das instituições, um ato formal de credenciamento e recredenciamento das IES.

Diante do exposto, buscamos investigar o ENADE à luz de uma perspectiva global de avaliação inserida no contexto maior das políticas públicas de educação superior do país de forma histórica e socialmente contextualizada. Para tanto, partimos da realidade das suas manifestações no Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília.

A escolha de uma situação específica, como norte de investigação, nos levou até o Curso de Pedagogia da UnB. Chamou atenção o fato dos estudantes, deste curso, terem boicotado o exame no ano de 2005. Conforme depoimentos, na mídia, os estudantes do Curso de Pedagogia da UnB, apenas assinaram o nome na avaliação saindo da sala poucos minutos após o início da prova além de colar adesivos favoráveis ao boicote que estavam sendo distribuídos na entrada do prédio.

Compreender a multiplicidade de dimensões presentes no cotidiano do Curso de Pedagogia da UnB na realização do ENADE passou a ser o principal referencial para o desenvolvimento da pesquisa.

Diante das questões apresentadas, o tipo de pesquisa – estudo de caso – foi escolhido para o presente estudo por se compreender que o processo de realização do ENADE no Curso de Pedagogia da UnB constitui uma unidade-caso na dinâmica da avaliação das universidades brasileiras como detalharemos a seguir.

2. Instituição, curso e sujeitos da pesquisa

Entre os diversos motivos que orientou a escolha da **Universidade de Brasília** para o desenvolvimento da pesquisa deve-se a esta ser a única universidade pública do Distrito Federal.

A Universidade de Brasília – UnB foi instituída por meio da Lei n. 3998, de 15 de dezembro de 1961, sendo inaugurada em 21 de abril de 1962, dois anos após a criação de Brasília, funcionando, inicialmente, no prédio do Ministério da Saúde, Esplanada dos Ministérios. Foi a primeira instituição de educação superior instalada no Distrito Federal.

A missão desta Universidade, definida no Estatuto da Fundação Universidade de Brasília (FUB), é a produção, integração e divulgação do conhecimento, formando cidadãos comprometidos com a ética, a responsabilidade social e o desenvolvimento sustentável, estando esses compromissos atrelados ao respeito à autonomia institucional, à transparência e à responsabilidade social, na busca permanente da excelência e da universalização do acesso (FUB, 1962).

A UnB foi organizada em Institutos/ Faculdades/ Órgãos Complementares. Os departamentos são a unidade básica, no lugar da *cátedra vitalícia* existente nas instituições universitárias e de ensino superior da época, Soares (2002), nos informa que o modelo originário da UnB:

[...] reproduzia parte do projeto de Anísio Teixeira da Universidade do Antigo Distrito Federal – UDF, criada em 1935 e incorporada à Universidade do Brasil em 1937. Seu modelo foi balizado pela organização das universidades norte-americanas, sendo composta por departamentos reunidos em institutos e faculdades, sob a ótica da profissionalização. A universidade nascia junto com a reorganização da sociedade, idealizada por progressistas que defendiam a justiça, a equidade social e a valorização do trabalho do povo (p. 18).

A UnB é uma das instituições pioneiras na formulação e implementação de políticas de avaliação institucional no País. Belloni (1995) afirma que mesmo antes da existência do PAIUB, entre outros processos avaliativos, a UnB já havia construído um modelo próprio de avaliação que carregava na sua essência uma avaliação global da instituição. Não bastasse esse fato, muitos dos pesquisadores que estudaram e ainda estudam a temática foram alunos, professores e gestores da referida instituição.

Como exemplo do pioneirismo em termos de avaliação, a UnB iniciou, na década de 1980, um esforço de avaliação destinado a assegurar o aprimoramento das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Tendo como referência o documento datado de 1986, denominado “Proposta de Avaliação de Ensino Superior”, todos os cursos de graduação da UnB foram avaliados. (UnB, 2005)

O fato de esta instituição ter vivenciado todas as políticas públicas de avaliação, organizadas pelos diferentes governos em seus vários mandatos ajudou a extrair entre seus quadros os sujeitos/atores que detinham uma maior clareza sobre a importância da avaliação e que puderam colaborar com a pesquisa de forma crítica e por meio de seus múltiplos olhares.

Na história da educação superior no Brasil, a UnB sempre ocupou uma posição privilegiada, tendo sua criação e trajetória constituído diferentes marcos. Assim, a Universidade de Brasília é certamente uma instituição universitária que, sobretudo em sua gênese, contribui para a identificação de elementos que caracterizam o que há de universal ou de original em uma universidade (OLIVEIRA, DOURADO e MENDONÇA, 2006). Ainda na perspectiva dos autores, a UnB em sua trajetória trouxe para o cenário da Educação Superior no País um conjunto de inovações que pode ser apresentado como um “novo modelo de universidade”, entre estas inovações destacam-se:

a) a concepção de universidade como centro de produção de conhecimento para o desenvolvimento socioeconômico e cultural; b) a sua criação sob a forma de fundação; c) a amplitude do patrimônio e os mecanismos definidos para assegurar a sua manutenção e funcionamento, sem grandes constrangimentos do Estado; d) a criação dos Institutos Centrais dos *cursos troncos* (formação básica e profissional) e dos departamentos voltados, sobretudo, para a pesquisa; e, e) o ideário da liberdade de estruturação, de organização, de gestão e de geração de conhecimento, embora comprometido com a solução dos problemas nacionais[...] (*grifos dos autores*, p. 163).

O projeto original da Faculdade de Educação (FE) da UnB foi concebido sob orientação do educador Anísio Teixeira, um dos idealizadores e fundadores da Universidade de Brasília, e então Reitor da UnB, em 1963. Foi apresentado como uma iniciativa inovadora da década, tendo como característica principal seu caráter humanista, teria o papel de abrigar o curso de Pedagogia, porém este projeto não chegou a ser implantado em função do golpe militar de 1964.

A FE somente começou a ser efetivamente implantada em 1966. Quatro anos depois estava em pleno funcionamento, tendo definidos seu estatuto e regimento, e oferecendo curso de graduação em Pedagogia, que foi reconhecido em dezembro de 1972. Em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases em vigor, o curso oferecia várias habilitações: Magistério do 2º. Grau, Supervisão Escolar, Orientação Educacional, Administração Escolar, Inspeção Escolar e, a partir de 1975, Tecnologia Educacional.

O mestrado da FE foi implantado em 1974 e em 1975 foi fundado o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (PPGE). Em 2010, oferece os seguintes cursos: (i) Doutorado em educação; (ii) Mestrado Acadêmico em Educação; (iii) Mestrado Interinstitucional em Educação (MINTER), com a Universidade do Tocantins; (iv) Mestrado do projeto Gestor (v) Especialização em Gestão da Educação Básica (Escola de Gestores, destinado a gestores da rede pública do Distrito Federal); (vi) Especialização em

Educação a Distância (destinado à formação de mediadores da UAB); (vii) Especialização em formação de professores para educação online (para professores do Estado do Acre). O programa de Doutorado e Mestrado em Educação da UnB está organizado em seis áreas de concentração⁴, entre elas **Políticas Públicas e Gestão da Educação** a que o presente trabalho está vinculado.

Ilustração 1: Faculdade de Educação da Universidade de Brasília



O Curso de Graduação em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília resulta no diploma de Licenciado em Pedagogia e destina-se à formação de profissionais para o Magistério de Educação Infantil e Início de Escolarização para os diferentes sujeitos da aprendizagem no Ensino Fundamental e para a gestão do trabalho pedagógico em espaços escolares e não escolares.

O currículo do Curso de Pedagogia contempla a formação docente e a atuação do pedagogo em diferentes campos de aprendizagem: gestores da prática educativa em áreas hospitalares, escolas, empresas, movimentos sociais, organizações militares e planejamento, implementação e avaliação de políticas públicas para Educação Básica.

A formação acadêmica dos estudantes do Curso de Pedagogia compreende a relação entre ensino, pesquisa e extensão, com a construção teórico-prática dos conhecimentos no campo educativo. Articula conhecimentos sociológicos, políticos, antropológicos, ecológicos, psicológicos, filosóficos, artísticos, cultural e histórico.

Na época da coleta dos dados, a Faculdade de Educação da UnB estava organizada em três departamentos: Departamento de Métodos e Técnicas – MTC, Departamento de Teoria e Fundamentos – TEF e Departamento de Planejamento e Administração – PAD.

⁴ Áreas de concentração Doutorado e Mestrado em Educação UnB: Escola, Aprendizagem e Trabalho Pedagógico; Educação em Ciências e Matemática; Desenvolvimento Profissional Docente; Políticas Públicas e Gestão da Educação; Educação e Comunicação; Educação e Ecologia Humana.

O Curso de Pedagogia oferece 150 vagas por semestre, nos turnos diurno e noturno, e em 2009 tinha aproximadamente 2.000 estudantes matriculados. Sua carga horária equivale a 3.210 horas, dispostas em 214 créditos, assim distribuídos: 43% em disciplinas obrigatórias, 21% em disciplinas de áreas temáticas, 19% de projetos, 11% de Estudos Independentes e 6% de trabalho final de curso. O tempo de duração do curso, em média, é de quatro anos, com vinte e oito créditos por semestre (UnB, 2009).

Para esta pesquisa, o **curso de Pedagogia** foi escolhido, entre outros motivos, pela possibilidade de contextualizar o estudo em um ambiente eminentemente educacional, em que estão sendo formados os futuros educadores das séries iniciais, educação infantil e educação especial do país e que terão a oportunidade de vivenciar futuramente em seu campo de trabalho diferentes processos avaliativos, além do que:

- a) A pesquisa tem como foco a avaliação de instituições educacionais;
- b) No currículo dos estudantes do curso de Pedagogia da UnB encontram-se importantes disciplinas afins a esta pesquisa, entre elas: Políticas Públicas de Educação, Avaliação das organizações educativas e avaliação da aprendizagem. Partimos do pressuposto de que estas disciplinas, entre outras, sendo matéria-prima de estudo durante a realização do curso, motiva o sujeito participante da pesquisa que passa a ter um interesse a mais de contribuir;
- c) Como o ciclo da avaliação é trienal, o curso de Pedagogia da UnB estava entre os cursos que foram avaliados nos anos 2005 e 2008: arquitetura e urbanismo, biologia, ciências sociais, computação, engenharia, filosofia, física, geografia, história, letras, matemática, **pedagogia** e química, o que por sua vez favorece o acesso aos sujeitos da pesquisa;
- d) A situação de boicote ao ENADE realizado pelos estudantes do Curso de Pedagogia em 2005;
- e) A possibilidade da comparação em termos de resultados, da realização do ENADE, nos anos de 2005 e 2008;

Conforme indica o Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia (2002), o processo de formação propicia aporte teórico, metodológico e político para inserção do Pedagogo no mundo do trabalho, capacitando-o para contribuir com as transformações inerentes ao campo social. Questionar, intervir e modificar tem sido pertinente ao papel do educador na sociedade brasileira e o Curso de Pedagogia tem tido essa perspectiva na formação do pedagogo.

O curso de Pedagogia apresenta ainda como orientação acadêmica o objetivo de acompanhar individualmente cada sujeito-aluno no seu itinerário acadêmico, desde sua admissão até sua formatura. Para tanto, constitui o processo avaliativo em uma tríplice dimensão: avaliação dos processos de aprendizagem; avaliação do curso no seu conjunto; avaliação da FE como espaço institucional.

Para Soares (2002) o processo avaliativo descrito no projeto pedagógico do Curso de Pedagogia busca avaliar um conjunto de ações e é realizado em um processo que assume uma tríplice dimensão:

[...] a) avaliação dos processos de aprendizagem; b) avaliação do Curso no seu conjunto, privilegiando a propriedade com que se desenvolve o fluxo curricular com seus requisitos de desempenho, de orientação e de suporte gerencial; c) avaliação da FE como espaço institucional no qual ocorrem os eventos e processos formativos. [...] Entendendo a avaliação como um processo contextualizado, o aproveitamento do formando deve refletir as repostas dadas por ele às situações encontradas no Curso, bem como aquelas trazidas por ele de sua realidade imediata. A avaliação do processo de aprendizagem se complementa com a avaliação da gestão curricular (p. 104).

As considerações da autora sobre o processo avaliativo no curso de Pedagogia da UnB o posicionam como sendo um processo contextualizado que valoriza as diversas dimensões que devem ser observadas em seu desenvolvimento.

Entendemos como essencial o papel e a posição que os diferentes atores da avaliação podem desencadear em um sistema de avaliação. Por isso, durante o processo de construção e análise das informações a respeito do SINAES de um modo geral e do ENADE, em especial, buscamos envolver atores que reuniam condições de enriquecer e contribuir diretamente com a realização desta pesquisa. Entre estes atores, temos os que ajudaram a formular o Exame, os que são responsáveis por sua implementação dentro da instituição e outros sujeitos que participaram, em diferentes momentos e de diferentes formas, de sua implantação.

O estudo privilegiou as percepções de diferentes sujeitos/atores sobre o percurso de implantação do SINAES como política de avaliação das IES no Brasil, mais precisamente a importância atribuída ao ENADE. Procurou estabelecer relações entre objeto e sujeitos, na medida em que buscou compreender a realidade a partir da historicidade e contradições expressas nas falas dos sujeitos/atores.

Na UnB, foram aplicados **questionários** aos estudantes do Curso de Pedagogia que participaram da realização do ENADE em 2008: ingressantes e concluintes. Este critério foi

estabelecido por entender que mais do que a opinião sobre o contexto geral do ENADE era importante analisar a impressão dos estudantes que participaram efetivamente do exame.

Foram realizadas **entrevistas semi-estruturadas** com os seguintes atores: (a) representante do Decanato de Ensino de Graduação (DEG) - UnB; (b) representante da Coordenação do curso de Pedagogia; (c) representante do Centro Acadêmico de Pedagogia e (d) representando a posição do governo foi ouvido um membro da Coordenação do ENADE/INEP.

Em sua totalidade o estudo alcançou 64 atores da avaliação, divididos em duas perspectivas: a) quatro, mediante entrevistas semi-estruturadas; b) sessenta por meio de aplicação de questionário. Considerando a pré-testagem dos instrumentos, que envolveu mais oito sujeitos, podemos dizer que setenta e dois atores/sujeitos foram contatados oficialmente durante o processo de coleta de dados. Na definição dos sujeitos da pesquisa partimos do pressuposto de que a contribuição de cada um é que formará o todo, capaz de possibilitar o aprofundamento da investigação da temática proposta.

Apresentamos no Quadro 1 a quantidade de sujeitos que contribuíram com a pesquisa, por meio da realização de entrevistas ou aplicação de questionários, bem como na pré-testagem dos referidos instrumentos:

Quadro 1: Interlocutores e instrumentos da pesquisa

Instrumentos	Sujeitos da pesquisa	Quantidade	Pré-testagem
Questionário	Estudantes do curso de Pedagogia ingressantes em 2008	42	2
	Estudantes do curso de pedagogia concluintes em 2008	18	2
Subtotal		60	4
Entrevista	Representante da Coordenação Geral do ENADE/INEP	1	1
	Representante do Decanato de Ensino de Graduação (DEG) - UnB	1	1
	Representante da Coordenação do curso de Pedagogia - UnB	1	1
	Representante do Centro Acadêmico de Pedagogia - UnB	1	1
Subtotal		04	04
Total		64	8

A escolha dos atores foi motivada por diversas questões, em especial as que passamos a descrever: (i) atores com conhecimento privilegiado sobre o sistema de

avaliação como um todo, e sobre a implementação do ENADE em particular; (ii) sujeitos que em função do cargo ou posição que ocupam, assumiram uma relação direta na implementação do ENADE no ano de 2008; (iii) no caso específico dos estudantes selecionados, entendemos que os mesmos são protagonistas⁵ e ocupam lugar central no processo avaliativo desencadeado pelo ENADE/SINAES.

3. Justificativa, problema e objetivos da pesquisa

O interesse pela temática foi despertado por três dimensões que justificam a realização da pesquisa: (i) a vivência da pesquisadora no movimento estudantil de forma associada à sua trajetória profissional; (ii) a percepção da relevância que a avaliação institucional possui para a melhoria da qualidade da educação superior no país; e, (iii) sobretudo, a centralidade que o ENADE ocupa na avaliação da educação superior no país. Dessa forma, entendemos que pesquisar o sistema de avaliação da educação superior, principalmente ao que remete a um de seus instrumentos – que tem exercido papel central na avaliação – o ENADE, torna-se relevante.

No primeiro ano de graduação, como representante do Centro Acadêmico (CA) do Curso de Filosofia (1993), acompanhei o processo de auto-avaliação realizado na Universidade Federal de Goiás (UFG), por meio do Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras (PAIUB).

Posteriormente, ocupando a Presidência do Diretório Central dos Estudantes (DCE) da UFG (1995-1996) e, depois, como Presidente da União Estadual dos Estudantes de Goiás (UEE), gestão 1997-1998, participei ativamente de manifestações, debates e eventos promovidos tanto pela UFG quanto por outras universidades que naquele momento se posicionavam de forma contrária à introdução de um novo mecanismo de avaliação. Este mecanismo de avaliação Exame Nacional de Cursos (ENC) foi implantado pelo governo federal em 1996 e ficou popularmente conhecido como “provão”⁶.

⁵ O termo “protagonismo” se apresenta de forma diversa na literatura e seus significados vêm acompanhados de conteúdos políticos variados, como “participação”, “cidadania”, “autonomia”. Sua origem semântica encontra-se no grego “*proto*” o primeiro, o principal e “*agon*” lutador, assim descreve Gadotti, (2005), em que o *protagnistés* era o ator principal do teatro, ou aquele que ocupava o lugar principal em um acontecimento.

⁶ Nesse estudo utilizamos a terminologia popular “provão”, em lugar de sua abreviação oficial, ENC, para mencionar o Exame Nacional de Cursos.

Na presidência da Associação Nacional dos Pós-Graduandos (ANPG) atuei, na qualidade de representante do corpo discente, como membro da Comissão Própria de Avaliação (CPA) da UFG, no período 2006-2007.

É importante destacar que a trajetória no movimento estudantil possibilitou, dentro do espaço universitário, conviver com diferentes experiências de avaliação da educação superior, inicialmente na década de 1990, considerada como marco fundamental tanto para a reforma da educação superior quanto para a avaliação deste nível de educação no país e, posteriormente, com o início da implantação do SINAES. Esta vivência foi um fator importante e considerado na escolha do tema da pesquisa, uma vez que o interesse pelo assunto e os conhecimentos prévios na área do estudo ajudaram nas diversas etapas da pesquisa e na construção propriamente dita da dissertação.

A atuação profissional aconteceu em diversas instituições públicas: a) Câmara Municipal de Goiânia (1994-1998): Assessoria Parlamentar; b) Universidade Estadual de Goiás (UEG), de 1999 até os dias atuais: docente de educação superior na disciplina Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior (2004), Coordenação da Comissão de Vestibular⁷; c) Secretaria Estadual de Ciência e Tecnologia – Goiás (2004-2006): Superintendente de Educação Superior; d) Secretaria Estadual de Meio Ambiente – Goiás (2007): Gerente de Educação Ambiental; e) Ministério do Esporte (2008-2010): Como Gerente de Projetos cuidou do monitoramento, acompanhamento e avaliação de programas e ações deste Ministério.

Estas experiências, entre outras, permitiram conhecer e participar do processo de elaboração e implementação de políticas públicas, bem como compreender, na dinâmica do processo avaliativo, a relação singular entre este e a busca da qualidade. De forma articulada às diferentes concepções de avaliação estudadas neste trabalho, percebemos que um processo de avaliação é necessário para alcançar a melhoria e a qualidade da educação, sobretudo quando nos referimos ao complexo e heterogêneo sistema brasileiro de educação superior.

Na década de 1990 houve uma verdadeira explosão de crescimento da educação superior no Brasil favorecida pelo acesso ao ensino fundamental que foi ampliado e, como consequência, houve também uma pressão pela expansão do nível médio. Com a expansão do ensino médio, por sua vez, gerou a demanda pelo ensino superior. Essa grande expansão

⁷ A antiga Comissão de Vestibular passou em 2003 a ser denominada Núcleo de Seleção da UEG espaço no qual tive a oportunidade de conhecer, estudar e aprofundar de forma profissional e acadêmica uma das diferentes facetas da avaliação.

nacional ocorreu em razão do crescimento da rede privada e por meio de um processo de diversificação das instituições.

Se, por um lado, a expansão da educação superior é um fator positivo porque teoricamente cria possibilidades de acesso a este nível de educação, por outro, revela um aspecto negativo que foi a forma como este crescimento se deu: por meio da iniciativa privada e sem a preocupação com uma educação de qualidade. Sua ampla maioria foi concebida sem um corpo docente qualificado e sem a infra-estrutura mínima necessária ao seu funcionamento. Assim, no campo da educação, com a expansão do número de vagas e de instituições de educação superior em sua ampla maioria de natureza privada⁸, o foco do planejamento volta-se para a qualidade educacional oferecida nessas instituições.

A centralidade do debate, neste contexto, passa a ser a avaliação. E a relação avaliação/qualidade ganha destaque através de instrumentos que ajudem a revelar e impulsionar um padrão de qualidade ao ensino ministrado e à instituição educacional como um todo.

Embora o tema qualidade esteja em voga, a expansão da educação superior ainda é uma necessidade, pois este nível de ensino está restrito, conforme os dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), a apenas 13,6% dos jovens de 18 a 24 anos⁹ o que significa dizer que a demanda por educação superior, somente nesta faixa etária é de 86,4%. Portanto, o desafio de expandir a educação superior continua sendo um tema atual e está diretamente vinculado a uma expansão de qualidade, o que por sua vez remete a esforços de disseminação de uma cultura de avaliação na educação superior. Neste entendimento a expansão da educação superior, a avaliação e a qualidade do sistema – encontram-se fortemente inter-relacionadas.

Em cada momento de sua trajetória a avaliação lançou mão de instrumentos que melhor se adaptam aos interesses postos, isto porque a avaliação não é neutra. Sua construção sempre é fundamentada em determinada visão de mundo, sociedade, realidade, homem, conhecimento, cultura, educação entre outros aspectos por isso:

[...] a avaliação tem muitas faces. Significa muitas coisas, se apresenta de muitos modos e busca cumprir distintas finalidades. Também oculta muitos

⁸ O Censo da Educação Superior de 2008 registrou 2.468 IES: 258 públicas (10,5%) e 2.210 privadas (89,5%) (INEP, 2009).

⁹ Os dados apresentados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) foram extraídos da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2008, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

significados. Não a podemos compreender simplesmente como instrumento ou mecanismo técnico. Ela produz sentido, consolida valores, afirma interesses, provoca mudanças, transforma. (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 37).

O estudo da avaliação da educação superior, a partir das experiências praticadas pelos governos e vivenciadas pelo conjunto das instituições de educação superior ajuda a estabelecer um entendimento inicial sobre os princípios que deram origem ao SINAES e, sobretudo, sobre sua prática, afinal esse sistema é fruto das diferentes experiências de avaliação vivenciadas em nosso país. O fato de reunir princípios, instrumentos ou mesmo entendimentos das experiências de avaliação já desenvolvidas não faz com que o SINAES apresente-se como uma política de Estado como sugere Peixoto e Rodrigues (2009). O SINAES é uma política de avaliação formulada, implementada e que vem sendo constantemente modificada no âmbito do governo Lula, e tem como caráter a regulação e a emancipação. Constitui-se portanto como um sistema híbrido, que carrega em sua genética tanto os princípios de uma avaliação emancipatória, quanto características da avaliação regulatória, como demonstra o parágrafo único, Art. 2º da Lei Nº. 10.861, de 14 de abril de 2004, que institui o SINAES:

Os resultados da avaliação referida no caput deste artigo constituirão referencial básico dos processos de regulação e supervisão da educação superior, neles compreendidos o credenciamento e a renovação de credenciamento de instituições de educação superior, a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos de graduação. (BRASIL, 2004)

É preciso, no entanto, diferenciar os processos de avaliação e regulação presentes na estrutura do SINAES para que não sejam percebidos apenas pelo viés da regulação/normatização, mas, principalmente pela possibilidade de contribuição no processo de desenvolvimento das IES. Para Barroso (2005) regulação é um conceito polissêmico, por isso o autor busca na etimologia da palavra uma forma de aproximação entre o uso e o conceito do termo. Segundo o autor e conforme definição consagrada nos dicionários: [...] a regulação enquanto acto de regular significa o modo como se ajusta a acção (mecânica, biológica ou social) a determinadas finalidades, traduzidas sob a forma de regras e normas previamente definidas (p. 727).

Assim posto, a regulação representa o ato formal de diferentes instâncias de governo exercendo funções de supervisão; fiscalização, decisões de autorização; credenciamento;

recredenciamento e também descredenciamento. Ou seja, o ato de verificar o cumprimento das normas estabelecidas bem como aferir critérios mínimos de qualidade e eficiência.

De um modo geral, a regulação é vista como uma função essencial para a manutenção do equilíbrio de qualquer sistema (físico ou social) e está associada aos processos de retroação (positiva ou negativa). É ela que permite ao sistema, através dos seus órgãos reguladores, identificar as perturbações, analisar e tratar as informações relativas a um estado de desequilíbrio e transmitir um conjunto de ordens coerentes a um ou vários dos seus órgãos executores (BARROSO, 2005, p.728)

O processo avaliativo do SINAES é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes e começou a ser implementado em 2004 com o desafio de avaliar um sistema complexo e heterogêneo de educação superior. Em sua dinâmica de funcionamento este sistema utiliza uma série de instrumentos complementares: auto-avaliação, avaliação externa, ENADE, avaliação dos cursos de graduação e instrumentos de informação (censo e cadastro).

A avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes é realizada através do ENADE, cujo objetivo é aferir o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação. O ENADE teve sua primeira versão realizada em todo o país em 7 de novembro de 2004, com aplicação a treze áreas do conhecimento.¹⁰

A avaliação do ENADE foi direcionada a estudantes habilitados, selecionados por amostragem¹¹, os quais se encontravam em momentos distintos de sua graduação: um grupo, considerado ingressante¹², que se encontrava no final do primeiro ano; e outro grupo, considerado concluinte, que estava cursando o último ano. Os dois grupos de estudantes foram submetidos à mesma prova.

Com a divulgação dos primeiros resultados do ENADE, surgiram ponderações acerca do sistema de avaliação como um todo. Mais uma vez, é problematizada a questão da

¹⁰ Agronomia, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Medicina Veterinária, Nutrição, Odontologia, Serviço Social, Terapia Ocupacional e Zootecnia.

¹¹ A partir de 2009, Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes passou a ser universal e não mais por amostragem (INEP, 2009).

¹² Estudantes habilitados *ingressantes*: estudantes do final do primeiro ano que tiverem concluído, até 1º de agosto de 2008, entre 7% a 22% (inclusive) da carga horária mínima do currículo do curso da IES. *Concluintes*: estudantes do final do último ano do curso que tiverem concluído, até 1º de agosto de 2008, pelo menos 80% da carga horária mínima do currículo do curso da IES; e estudantes na condição de possível concluinte no ano da realização do Exame (INEP, 2008).

supervalorização dos resultados produzidos pelo ENADE, seja pela forma como dele se apropriam a mídia, as instituições particulares, entre outros e, mais recentemente, em 2008, pela transformação de seus resultados em índices.

Em 2008, o Inep colocou em prática os novos indicadores de qualidade dos cursos das instituições de educação superior brasileiras: o Conceito Preliminar de Curso (CPC) e o Índice Geral de Cursos (IGC). Estes indicadores derivados da realização do ENADE têm por finalidade orientar e racionalizar a avaliação *in loco*¹³. Enquanto o CPC racionaliza a avaliação *in loco*, conduzida por especialistas que visitam os cursos superiores, o IGC somado a outros elementos e instrumentos, orienta a avaliação das comissões de especialistas do Inep nas visitas às instituições de educação superior.

Com a introdução dos novos índices, CPC e IGC ficaram reduzidas as visitas *in loco* de especialistas às instituições, pois o curso que obtiver CPC satisfatório (igual ou superior a três) está dispensado de avaliação *in loco* no processo de renovação de reconhecimento. Obedecendo ao mesmo critério o IGC dispensa da avaliação *in loco* as instituições com conceito satisfatório.

Como na proposta do SINAES os processos de avaliação e regulação estão relacionados e articulados, os indicadores do primeiro servem de base para a implementação do segundo. Com este entendimento, a avaliação torna-se a base tanto para desenvolver políticas educacionais, quanto para ações correspondentes ao processo de regulação do sistema.

Seguindo este raciocínio, podemos dizer que a auto-avaliação prevista no 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: por meio de seus resultados os cursos estão sendo avaliados e posteriormente regulados.

Este é um fator importante que faz com que a crítica ao SINAES avance, tendo como foco central o ENADE. Soma-se ainda a utilização de seus resultados para a criação de índices de qualidade da educação superior. Para Dias Sobrinho (2008), o INEP teria destituído a avaliação institucional e acolhido o ENADE como centro da avaliação, atribuindo-lhe um peso muito maior do que ele tinha antes.

¹³ Como instrumento da avaliação externa, as avaliações e verificações *in loco* são visitas realizadas pela Comissão de Avaliação em processos de credenciamento e reconhecimentos de instituições de educação superior e nos processos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação e sequenciais.

Diante do exposto, constitui-se como problema de pesquisa a necessidade de compreender a centralidade que esse instrumento ganhou nos primeiros anos de implantação do sistema de avaliação, identificando os reflexos deste movimento no Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília.

O interesse na análise desta problemática está relacionado à reconfiguração do sistema de educação superior e sua estreita relação com a avaliação deste nível de ensino, sobretudo porque é imprescindível compreender as nuances da implementação desta política em uma instituição universitária e pública. Esta relevância pode ser comprovada pela quantidade de livros, revistas especializadas e demais periódicos que tratam da avaliação institucional da educação superior em nosso país.

Embora as discussões sobre o campo da avaliação tenham recebido grande atenção nos últimos anos, é preciso reforçar o debate, a reflexão e a pesquisa científica sobre a implantação do SINAES de um modo geral e do ENADE, em especial, como instrumentos e prática possíveis na emancipação e transformação da educação superior.

É nesta perspectiva que o presente estudo objetiva compreender a importância atribuída, por diferentes atores, ao Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), considerando as estratégias de sua implementação no curso de Pedagogia da Universidade de Brasília/UnB.

O conjunto dos objetivos específicos, apresentados a seguir, converge para alcançar o objetivo geral da investigação e, para efeito de análise, se desdobram em dois eixos. O primeiro busca a interpretação mais teórico-conceitual do objeto investigado e para tanto, propõem-se a:

- (a) Analisar como os diferentes sujeitos da pesquisa contextualizam o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) na proposta do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES);
- (b) Analisar o papel e a importância do ENADE como instrumento de aperfeiçoamento e desenvolvimento do curso de Pedagogia – UnB, na percepção dos envolvidos;

O segundo eixo busca refletir sobre as manifestações ocorridas na implementação do ENADE no Curso de Pedagogia da UnB, preocupas-se com a materialização da proposta numa perspectiva teórico-prática, para tanto propõem-se a:

- (c) Examinar as estratégias adotadas na implementação do ENADE/2008, como componente de uma política pública de avaliação da educação superior materializada no Curso de Pedagogia da UnB;
- (d) Investigar as variáveis determinantes da participação dos estudantes do Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília no ENADE, realizado em 2008.

4. Abordagem, tipo e procedimentos da pesquisa

A proposta para o presente trabalho foi realizar uma pesquisa que ajudasse a compreender a importância atribuída ao ENADE, na perspectiva de diferentes atores, no curso de Pedagogia da Universidade de Brasília/UnB, considerando as estratégias de sua realização no ano de 2008. Para tanto, o estudo foi desenvolvido predominantemente, numa *abordagem qualitativa de pesquisa*, considerando a natureza do seu objeto.

Fundamentalmente por ser um estudo que engloba a questão da avaliação da educação superior – em que os pesquisadores têm ressaltado cada vez mais a necessidade de uma avaliação processual em contrapartida à avaliação de resultado e produto – é importante observar a escolha da abordagem qualitativa, também, pela consideração que faz Triviños (1987): “Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e produtos” (p. 129).

A pesquisa qualitativa permite contextualizar o objeto em um cenário histórico, político e social em que se movimentam diferentes atores. Principalmente porque os pesquisadores qualitativos contestam a neutralidade científica do discurso positivista e afirmam a vinculação da investigação com o problema ético, político e social. Assim, declaram-se comprometidos com a prática, a emancipação humana e a transformação social. Embora a construção deste estudo sustente seus alicerces numa abordagem qualitativa, não desprezou em nenhum momento os aspectos quantitativos que ajudaram a compor o trabalho.

Em função de o objeto de pesquisa – o ENADE – ser um dos instrumentos do atual Sistema de Avaliação da Educação Superior e, portanto, um fenômeno contemporâneo, optamos por realizar um **estudo de caso**. O que possibilitou uma visão geral do problema numa perspectiva holística e sistêmica. Dentre os vários aspectos que nos motivaram a realização de um estudo de caso, destacamos três:

- a) No estudo de caso o pesquisador procura revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema e para tanto utiliza uma variedade de fontes de

informação, nesta pesquisa em especial utilizamos a entrevista, o questionário e análise documental;

- b) “[...] os estudos de casos representam a estratégia adequada quando se colocam questões do tipo *como e por que* [...]” (YIN, 2005, p. 19).
- c) Ainda na perspectiva deste autor, o estudo de caso tem um lugar de destaque na pesquisa de avaliação, podendo se configurar como uma “*meta-avaliação*”¹⁴ que é um ensejo deste estudo.

O desenvolvimento do trabalho, feito a partir de um olhar dialético, fez com que o método não fosse utilizado como uma “camisa de força”, mas como elemento que forneceu a orientação e a segurança para dar consistência e validar nossos estudos. Como afirma Gatti (2007), o método é vivo, está sempre em construção e prescrições metodológicas não devem aprisionar o pesquisador como uma couraça.

Assim, a compreensão do processo de implementação do ENADE resgatou a inter-relação dos demais instrumentos que envolvem o SINAES, e reuniu uma variedade de informações, permitindo representar os diferentes pontos de vista presentes nessa situação social, segundo Ludke e André (1986). Dessa forma, o estudo de caso orientou a pesquisa acerca da importância atribuída ao ENADE, na visão dos diferentes atores, incluindo o pesquisador como um deles, pois:

[...] estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social. Quando o objeto ou situação estudados podem suscitar opiniões divergentes, o pesquisador vai procurar trazer para o estudo essa divergência de opiniões, relevando ainda o seu próprio ponto de vista sobre a questão (p. 20).

Trazer para o debate da avaliação as condições políticas, sociais, econômicas e culturais ajudou a colocar em evidência o papel do Estado na formulação e implementação das políticas públicas de educação e, por consequência, a avaliação dessas instituições educacionais.

Entendemos que a realização deste trabalho foi também uma escolha baseada na vida política, econômica, social e cultural do nosso país, que forneceu subsídios para avançar no entendimento e na escolha do tema e objeto de pesquisa, este que perpassa (e não

¹⁴ Meta-avaliação é um termo que foi introduzido por Michael Scriven, em 1969, que significa avaliação da avaliação. Ela busca responder em que medida uma avaliação tem qualidade em termos de ser útil, viável, ética e precisa.

está imune) a essa problemática apresentada. Por isso, situamos o objeto de estudo e suas relações numa perspectiva mais ampla, privilegiando a historicidade do fenômeno:

[...] a pesquisa de caráter histórico cultural, dialético, não ficou só na compreensão dos significados que surgiram de determinados pressupostos. Foi além de uma visão relativamente simples, superficial, estética. Buscou as raízes deles, as causas de sua existência, suas relações, num quadro amplo do sujeito como ser social e histórico, tratando de explicar e compreender o desenvolvimento da vida humana e de seus diferentes significados no devir dos diversos meios culturais. (TRIVINOS, 1987, p. 130.)

Construir a trajetória teórico/prática da pesquisa no decorrer do processo de investigação foi uma condição necessária a uma pesquisa que como já informamos, privilegiou, mas não absolutizou a abordagem qualitativa.

O recorte do ano de 2008 permitiu ter como participantes da pesquisa estudantes do primeiro e último semestres do curso. Este é um diferencial importante na estruturação do ENADE porque valoriza o processo acadêmico do estudante na instituição. Como a periodicidade da avaliação é trienal os estudantes matriculados no último semestre do curso tiveram duas participações na realização do ENADE, a primeira em 2005 (como ingressantes) e a segunda em 2008 (como concluintes). Com este universo, foi possível avaliar a trajetória da participação dos estudantes do curso de Pedagogia da UnB.

A delimitação temporal do objeto de estudo se dá no momento em que a avaliação do Curso de Pedagogia completa um ciclo. O que permitiu a reflexão sobre o processo histórico do ENADE envolvendo e valorizando suas importantes etapas, a saber: (i) a formulação da proposta; (ii) sua aprovação em lei pelo Congresso Nacional; (iii) as diferentes modificações realizadas após aprovação da Lei; e (iv) a finalização do primeiro ciclo de implementação, deste instrumento de avaliação, dentro do Curso de Pedagogia da UnB - *locus* privilegiado para coleta das informações necessárias.

Para a análise da compreensão conceitual e das estratégias de implementação do ENADE no Curso de Pedagogia da UnB apresentamos de forma mais detalhada, nesta seção, os instrumentos utilizados para a coleta e análise dos dados: análise documental, entrevistas e questionários.

Para Ludke e André (1986), a análise documental é uma técnica de investigação do conteúdo simbólico das mensagens, que podem ser apresentadas de diferentes formas e sob diferentes ângulos. Para tanto, utilizamos na análise diferentes documentos, como o artigo da “Constituição Cidadã” que trata da questão da qualidade e avaliação da educação, o Plano

Nacional de Educação, as propostas de avaliação da educação superior presentes nos documentos governamentais e a essência da Lei nº 10.861 que cria em 2004 o SINAES, bem como todas as leis, portarias e decretos posteriores que modificam o sistema de avaliação em geral e o ENADE em particular.

As mesmas autoras ressaltam ainda a importância da análise documental como valiosa técnica de coleta de dados, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. Esta técnica buscou identificar informações factuais nos documentos a partir de questões de interesse da pesquisa. Como técnica exploratória, a análise documental indicou problemas ou situações que puderam ser mais explorados por meio de outros métodos.

Considerando ainda que a temática extrapola os livros, buscamos publicações próprias de entidades da sociedade civil como a União Nacional dos Estudantes (UNE) e de fontes de informações veiculadas pela imprensa, incluindo necessariamente a imprensa oficial do governo e as publicações do Diário Oficial da União.

Entendendo a mídia como um dos sujeitos da pesquisa, procuramos compreender a participação deste ator em especial, mediante a leitura de matérias publicadas durante todo o processo. No caso do ENADE, tornou-se ainda mais relevante, uma vez que a publicação de seu resultado pela mídia tem provocado um acirrado debate sobre a sua finalidade.

Os documentos nacionais, na perspectiva deste estudo, ajudaram a interpretar as proposições do SINAES, estabelecendo interfaces com a formulação (documento original) e implementação do sistema, especialmente o ENADE, que aparece como um dos principais alvos de críticas ao sistema de avaliação em curso.

Um documento de caráter mais político investigado foi a carta programática do candidato Luiz Inácio Lula da Silva elaborada em 2002, escrita anteriormente ao seu primeiro mandato como Presidente da República. Enquanto iniciativa governamental entende-se este como o primeiro movimento voltado a uma proposta alternativa de avaliação. Neste documento em especial, procuramos identificar quais as contradições eram apontadas sobre o ENC que justificavam, num programa de governo (documento elaborado durante o processo eleitoral), propor mudanças no sistema de avaliação da educação superior no País.

Nos documentos internos da UnB buscamos dados que contribuíram com a pesquisa, como resoluções do Conselho Universitário (CONSUNI), atas das reuniões da câmara de ensino de graduação, portarias, projeto de avaliação institucional 2005, projeto do

Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília (2002), pronunciamento dos dirigentes, entre outros.

Também foram utilizadas fontes que registram posições assumidas antes e durante o período da pesquisa, a exemplo de um posicionamento feito pelo antigo reitor da UnB, Timothy Mulholland¹⁵ em 2006:

Somos uma universidade de referência. Não agimos de forma inseqüente. O Brasil está nos observando e temos a avaliação contínua de nossa atuação como princípio. A forma como está sendo realizado o ENADE traz prejuízo institucional para as universidades e, principalmente, para o processo de avaliação, que existe para aprimorar as instituições. Em prol de uma mudança da política sobre o assunto, iremos promover, ainda neste semestre, um debate aberto com a comunidade da UnB sobre os pontos em questão (Jornal UnB Notícias, 14/09/2006)

Considerando o objetivo geral e os objetivos específicos da investigação – explicitados anteriormente – a realização de entrevistas foi fundamental na medida em que possibilitou revelar a concepção (intenções propostas e ações vividas) na implementação do ENADE/SINAES pela análise de sujeitos de diferentes posições e papéis sociais.

Fizemos opção pelo uso da entrevista semi-estruturada, compreendendo as dificuldades que a mesma enseja, entre outras, o processo de degravação das falas, mas, ao mesmo tempo, conscientes de que é um instrumento privilegiado, que propicia uma interação importante na relação entre pesquisador e sujeito. Para Ludke e André (1986), com esse instrumento prevalece o caráter interativo que perpassa a entrevista e estabelece uma relação entre o pesquisador e o pesquisado propiciando uma interação e “uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde” (p. 33).

O uso da entrevista alcançou informações objetivas e subjetivas. As informações objetivas foram contrastadas, quando possível, com documentos públicos e ou oficiais. Já as informações subjetivas relacionadas aos valores, às atitudes e às opiniões dos sujeitos entrevistados foram valorizadas na medida em que revelaram diferentes concepções e dimensões expressas e identificadas sobre o mesmo objeto de estudo.

¹⁵ A exoneração do cargo de reitor foi assinada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva e publicada no Diário Oficial da União (DOU) em 15 de abril de 2008. O antigo reitor Timothy Mulholland foi afastado de suas funções por improbidade administrativa. O prédio da reitoria foi invadido por estudantes, que ocuparam suas instalações até a exoneração do reitor.

O caráter interativo que a entrevista proporcionou foi essencial para captar a percepção dos sujeitos no processo da pesquisa e possibilitou uma participação ativa tanto do pesquisador quanto do sujeito entrevistado. Para Szymanski, Almeida e Prandini (2008):

[...] a entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos, e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado, Por isso, a concordância do entrevistado em colaborar com a pesquisa, já denota, na opinião das autoras uma intencionalidade: “ser ouvido e considerado verdadeiro no que diz” [...] “demonstrando dessa forma o caráter ativo de sua participação” [...] Este caráter ativo na participação do entrevistado faz com que “ele desenvolva atitudes que também podem exercer influência sobre o entrevistador. (p.12).

Como a opção foi realizar entrevistas semi-estruturadas, todos os entrevistados tiveram a mesma oportunidade de discorrer sobre o tema proposto a partir de um conjunto de questões previamente elaboradas. Em alguns casos, tendo dirigido como pesquisadora a discussão, tivemos que propor perguntas adicionais para retomar a questão de fundo que o item propunha e assim, alcançar a compreensão do objeto pesquisado.

Outro instrumento utilizado na coleta dos dados foi o questionário¹⁶, aplicado aos estudantes (ingressantes e concluintes) do Curso de Pedagogia que participaram do ENADE em 2008. O questionário apresentou uma introdução com informações sobre o objeto pesquisado, as razões da realização da pesquisa, bem como a importância das respostas para atingir os objetivos propostos. Foi composto de 17 questões entre abertas, fechadas e mistas, predominando as fechadas.

O questionário foi organizado em cinco focos: (i) dados pessoais (sem identificação); (ii) conceituação do ENADE; (iii) contribuição do ENADE para o aperfeiçoamento e desenvolvimento do Curso; (iv) estratégias de implementação; e, (v) variáveis na participação dos estudantes no ano 2008. Todas as questões elaboradas buscaram respostas, em diferentes dimensões, aos questionamentos, objetivos específicos e problema da pesquisa.

As respostas ao questionário são analisadas e interpretadas no capítulo 3 deste trabalho. O tempo médio de resposta ao questionário foi de 15 minutos, e nenhum dos itens propostos identificava os respondentes, a não ser quanto a: (i) idade; (b) sexo; (iii) ser

¹⁶ O modelo do questionário utilizado encontra-se no apêndice A do presente trabalho.

ingressante ou concluinte no ano de 2008; (iv) estar matriculado no Curso de Pedagogia diurno ou noturno.

Aplicamos os questionários preferencialmente em sala de aula mediante autorização de cada professor que, colaborando com a pesquisa em questão, disponibilizou um período de sua aula. Durante o processo de coleta de dados também foi necessário lançar mão de outras estratégias, tais como e-mail e encontros com estudantes fora do ambiente universitário.

5. Estrutura do trabalho

Estruturalmente, a pesquisa está organizada em três capítulos, além das considerações iniciais e finais. Nas considerações iniciais o campo temático, objeto de estudo, questões de pesquisa, justificativa e problematização do tema são explicitados. Constam também considerações sobre as experiências avaliativas e objetivos da pesquisa: abordagem, instrumentos e procedimentos. Ainda nas considerações iniciais, o curso e os sujeitos da pesquisa são apresentados.

No capítulo 1 procura-se contextualizar a complexidade da educação superior brasileira. Para tanto, percebemos a necessidade de explorar o movimento histórico de constituição da educação superior brasileira, o processo de criação das primeiras universidades, a atual composição heterogênea do sistema e a estreita relação entre o público e o privado neste cenário. Buscamos também compreender o surgimento ou a “emergência do Estado Avaliador” e dialogar com os estudantes que, em diversos momentos desta história, foram protagonistas de lutas importantes na defesa da educação pública.

No capítulo 2, aprofunda-se o conceito de avaliação e em especial a importância da avaliação institucional, procurando contextualizar o SINAES em sua proposta global de contribuir para a consolidação de uma cultura de avaliação sob uma perspectiva formativa. Em seguida, volta-se o olhar para o ENADE que, a priori, destaca-se como o gerador de embates entre os demais instrumentos da avaliação.

No terceiro e último capítulo, descrevemos os elementos analíticos e exploratórios da investigação que contribuíram para compreender a importância atribuída ao ENADE, através de sua implementação no curso de Pedagogia da Universidade de Brasília/UnB, considerando as estratégias de sua realização no ano de 2008. Para análise e interpretação dos dados retomamos os referenciais teóricos e metodológicos abordados nos capítulos anteriores e os objetivos específicos que nortearam a pesquisa.

Por último, as considerações finais sintetizam as descobertas da pesquisa sobre a implementação do ENADE no Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília na perspectiva de seus avanços, limites e desafios.

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: A EMERGÊNCIA DO ESTADO AVALIADOR NA DÉCADA DE 1990 E A PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES

O objetivo deste capítulo é contextualizar a complexidade da educação superior brasileira, o surgimento das primeiras universidades e a heterogeneidade do sistema na tensão entre o público e o privado e suas principais características no contexto neoliberal do Brasil. Posteriormente, apresentamos a emergência do “Estado Avaliador”, que baliza as políticas de avaliação em geral e da educação superior em especial. Por fim, apresentamos a importante participação dos estudantes como protagonistas na defesa da educação pública.

1.1 A universidade no contexto da educação superior brasileira: surgimento tardio e a construção de um modelo institucional

De acordo com Saviani (2004), pode-se dizer que a universidade, tal como a conhecemos atualmente, teve sua configuração institucional definida na primeira metade do século XIX, na Europa.

Daí emanam os três modelos clássicos de universidade: o modelo napoleônico; o modelo anglo-saxônico e o modelo prussiano. Este último teve sua configuração definida com a fundação da Universidade de Berlim por Humboldt, em 1810, prevalecendo uma educação superior voltada para a produção autônoma e desinteressada do conhecimento e para a liberdade de ensino. Já o modelo anglo-saxônico caracteriza-se por uma grande liberdade de regulamentação interna e por uma intervenção mínima dos governos nessa regulamentação.

As universidades brasileiras foram sendo constituídas tendo como referência estes modelos. Em seu primeiro marco legal, Decreto 19.852/1931, a definição de universidade não ocorre pela explicitação das características principais do espírito universitário, mas sim pelos institutos congregados e por possuir tanto recursos didáticos como financeiros. Nesta perspectiva, a constituição de uma universidade brasileira estava pautada nas seguintes exigências:

I congregar em unidade universitária pelo menos três dos seguintes institutos de ensino superior: Faculdade de direito, Faculdade de Medicina, Escola de Engenharia e Faculdade de Educação, Ciências e letras; II dispor de capacidade didática, aí compreendidos professores, laboratórios e

demais condições necessários ao ensino eficiente; III dispor de recursos financeiros concedidos pelos governos por instituições privadas e por particulares, que garantam o funcionamento normal dos cursos e a plena eficiência da atividade universitária; IV submeter-se às normas gerais instituídas neste Estatuto (BRASIL, 1931).

A origem dos modelos clássicos de universidade se assenta nos elementos básicos constitutivos das universidades contemporâneas: o Estado¹⁷, a sociedade civil¹⁸ e a autonomia da comunidade interna da instituição. Elementos fundantes por sua vez, diferenciam o modelo institucional: a prevalência do Estado dá origem ao modelo napoleônico; prevalecendo a sociedade civil tem-se o modelo anglo-saxônico; e sobre a autonomia da comunidade acadêmica se funda o modelo prussiano. Estes modelos tiveram uma influência significativa sobre a concepção e a estrutura da educação superior no Brasil.

O modelo francês napoleônico influenciou as universidades tradicionais da América Espanhola e inspirou a formação tardia das primeiras faculdades profissionais no Brasil¹⁹. Portanto na criação dos primeiros cursos superiores por D. João VI, a partir de 1808, e especialmente com a instituição do regime universitário por ocasião da reforma Francisco Campos, em 1931, prevaleceu:

[...] o modelo napoleônico²⁰, reiterado sucessivamente até a reforma instituída pela lei nº 5.540 (...) de 1968. A partir da década de 1980, começou uma tendência a alterar esse modelo; o que, de algum modo, veio a se efetivar com o Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997 que introduziu a distinção entre universidades e centros universitários, incorporando elementos do modelo anglo-saxônico em sua versão norte-americana. (SAVIANI, 2004, p. 31)

¹⁷ Acompanhando a definição organizada pelo dicionário do pensamento marxista o Estado é uma instituição organizada política, social e juridicamente, ocupando um território definido, normalmente onde a lei máxima é uma Constituição escrita, e dirigida por um governo que possui soberania reconhecida tanto interna como externamente. O Estado moderno tem como sua base natural a Sociedade civil, ou seja, o homem independente, unido a outro homem somente pelo vínculo do interesse privado e pela inconsciente necessidade natural. Para Marx, a sociedade civil representa a estrutura, a base, sobre a qual se ergue uma superestrutura política e jurídica. A forma determinada de relações das forças produtivas existentes em todos os estágios históricos que se sucederam até hoje, e que por sua vez as determina (BOTTOMORE, 1995).

¹⁸ Sociedade civil compreende todo o conjunto das relações materiais entre os indivíduos, no interior de um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas (BOTTOMORE, 1995).

¹⁹ O principal direcionamento para a educação superior brasileira, desde a chegada da Corte portuguesa ao Rio de Janeiro em 1808, foi a recusa da criação de uma universidade, havendo a fundação de faculdades isoladas. “Essa posição foi assumida por muitos governantes brasileiros, fazendo com que a Assembléia Geral Legislativa deixasse de aprovar 42 projetos de criação de uma universidade no período imperial”. (CUNHA, 1986, p. 137)

²⁰ O modelo napoleônico, remonta ao pensamento de Condorcet, Taine, Saint-Simon e Comte que leva à refundação da Universidade de Paris em 1806. O modelo francês, que se alinha com o pensamento de Descartes, coloca ênfase no caráter instrumental da universidade como provedora de forças profissionais.

A universidade em seu sentido mais amplo, no Brasil, se formou na primeira metade do século XX, sob influência dos modelos francês e alemão, como foi o caso da Universidade do Rio de Janeiro (UFRJ)²¹, criada em 1920 e da Universidade de São Paulo (USP), fundada em 1934. Antes da criação destas universidades, tem-se o registro de três universidades privadas com um curto período de existência: a de Manaus, surgida em 1909 e extinta em 1926, a de São Paulo, originada em 1911 e extinta em 1917 e a do Paraná, criada em 1912 e extinta em 1915 (CUNHA, 1986).

Para melhor compreender a complexidade da educação superior brasileira, procuramos valorizar o esforço de criação das primeiras universidades. Essa distinção é necessária, dentre outras razões, em função da diversificação e diferenciação da organização acadêmica da educação superior existente no país.

Para exemplificar o percurso da criação da primeira universidade no Brasil, buscamos os estudos de Fávero (1999), que analisou, mediante uma abordagem histórica, a criação desta instituição no país. No que denomina um itinerário marcado por lutas, a autora explora as diferentes concepções de universidade gestadas na década de 1920, com a criação da Universidade do Rio de Janeiro²² até 1965, quando esta recebe a denominação de Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Para tanto, atribui à criação da universidade como sendo um fato histórico associado aos principais acontecimentos e debates travados nos anos de 1920.

A década de 1920 é marcada por “novas ideias”, por um movimento cultural, político e social cuja relevância acabou por influenciar as décadas seguintes. Como exemplo da efervescência cultural, Fávero (1999) cita a Semana de Arte Moderna de 1922. Na política, a autora menciona a Revolução de 1930, que tem início com o “movimento tenentista”. Ela ressalta, ainda, a importância da criação da Academia Brasileira de Ciências (ABC) e da Associação Brasileira de Educação (ABE). Neste cenário, o início da demanda por um ensino superior teria surgido em função das transformações advindas desses importantes movimentos.

A autora faz uma referência também aos princípios liberais de descentralização, na tentativa de criar as primeiras universidades por parte dos estados da Federação, bem como

²¹ A Universidade do Rio de Janeiro (URJ) foi a primeira instituição universitária criada legalmente pelo Governo Federal.

²² O Brasil até a criação da Universidade do Rio de Janeiro em 1920 era um dos poucos países grandes que não tinha uma universidade, países vizinhos como Argentina, Chile, Perú e Bolívia já contavam com essas instituições.

às inúmeras tentativas frustradas de criação de universidades no Brasil. Somente em 1915, com a Reforma Carlos Maximiliano e por meio do decreto nº 11.530, deu-se a criação de uma universidade no País. A universidade do Rio de Janeiro nasceu da reunião das escolas politécnicas, de medicina e da faculdade de direito, “tendo assegurada autonomia didática e administrativa” (FÁVERO, 1999, p. 17).

Outro momento importante da educação superior no país foi a criação da Universidade de São Paulo (USP). A Revolução Constitucionalista de 1932 contribuiu para uma tomada de consciência, por parte das elites paulistas, da falta de quadros políticos com formação científica. Neste contexto surge, em 1933, a Escola Livre de Sociologia e Política, que posteriormente dará origem à criação da USP em 1934, por meio do Decreto Estadual nº 6.283/34, assinado por Armando Salles Oliveira. A nova universidade passa a constar do projeto político dos paulistas, que almejavam a formação de uma elite dirigente dotada de conhecimentos culturais, científicos, literários e artísticos.

A preocupação de introduzir a pesquisa como uma das principais finalidades da universidade e a constituição de uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras são características do modelo universitário alemão do século XIX, que influenciou a organização da USP.

No contexto de criação desta universidade, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) representava a concepção dos seus fundadores: um centro integrador que deveria conter todas as virtudes que eram atribuídas à universidade como um todo: o “lugar do refúgio do espírito crítico e objetivo”, “do universal”, “da cultura livre e desinteressada”. A FFCL “seria o local adequado para formar os novos quadros de dirigentes capazes de ultrapassar a visão profissional e a técnica restrita que caracterizavam os cursos superiores dominantes até então” (CATANI e HEY, 2006b, p. 300).

É necessário ressaltar, ainda, como descrevem os autores, que esta aspiração desde logo estabeleceu um conflito com as escolas ditas tradicionais na formação profissional: Direito, Engenharia e Medicina, que não valorizavam uma formação voltada para a “cultura humanística”, que visava conteúdos não-profissionalizantes ligados aos aspectos mais gerais da sociedade. Para alcançar o objetivo proposto, seus fundadores estabeleceram uma estrutura básica:

Constituição de um governo comum para toda universidade, gozando de grande autonomia em suas relações com a administração pública; (ii) Criação da FFCL como a escola propriamente universitária da USP, destinada a ser o centro dedicado à universalidade ou à totalidade do saber

e o núcleo unificador de toda a universidade; (iii) Realização de cursos gerais (propedêuticos, comuns ou básicos) para todos os alunos da universidade, a serem progressivamente concentrados na FFCL; (iv) Construção da cidade universitária e organização de laboratórios, prédios e equipamentos para uso comum, com a ampliação dos contatos e da convivência entre mestres e alunos; (v) Contratação de mestres estrangeiros, a fim de iniciar, na FFCL, o cultivo de estudos ainda não conhecidos no país, bem como implantar uma tradição de pesquisas e de autos-estudos desinteressados, com a conseqüente formação de um novo quadro de intelectuais e especialistas de alto nível (CATANI e HEY, 2006b, p. 302).

Esta idealização foi implementada por seus fundadores e materializada na criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras como centro integrador da busca e da crítica do saber, assim como da própria universidade – marca do modelo alemão/ humboldtiano.

Assim, a formação da USP foi fruto da junção dos cursos superiores existentes no estado, tendo como ponto de referência não a reitoria ou dispositivos administrativos, mas a Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras, que seria instituição de saber fundamental em todas as áreas do conhecimento humano. Esta Faculdade viria integrar em uma base comum os ensinamentos de diversas áreas do saber necessários para realizar qualquer outro curso profissionalizante. O mais importante referencial na origem da proposta da USP, é que ela pautava-se pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Nesta mesma trajetória, com o fim do Estado Novo e o início de um período mais democrático (1945-1965) é sancionado o Decreto-Lei 8.393, de 17 de dezembro de 1945, dispondo que a Universidade do Brasil²³ tem por objetivos a educação, o ensino, a pesquisa e gozará de autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar.

Em relação à autonomia, mais uma vez Fávero (1999) faz uma importante observação:

[...] partindo da análise de documentos, como atas de conselhos universitários e de congregações, deixam perceber, de forma muito clara, que a autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar outorgada à Universidade não chegou a ser implementada, assim ontem como hoje, a autonomia outorgada geralmente não passa muitas vezes de ilusão, embora se apresente por vezes como avanço (p. 26-27).

A partir da década de 1940, com mais ênfase na segunda metade, percebe-se uma preocupação inicial em desenvolver pesquisa, embora as condições para realizá-la dentro das universidades fossem difíceis e precárias. Um fator importante a ser destacado é que

²³ A Universidade do Brasil foi criada por lei oriunda do Poder Legislativo em 5 de julho de 1937, ainda antes do Estado Novo, dando continuidade à antiga Universidade do Rio de Janeiro, criada na década de 1920.

uma nova geração de professores foi sendo formada pelas próprias universidades do país e estes procuraram renovar as disciplinas introduzindo a pesquisa como parte integrante dos cursos.

Na década de 1950, o Brasil vivia um momento marcante no cenário político, econômico e social, com a criação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq),²⁴ e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que fortaleceram o cenário de desenvolvimento de pesquisas. É importante destacar que a primeira experiência de avaliação sistematizada no país, como já foi mencionado no presente estudo, é a da CAPES, que durante sua trajetória assumiu a incumbência de coordenar a avaliação da pós-graduação no país, pois anteriormente tinha como principal finalidade a de promover a especialização de uma maior quantidade de pessoal, com qualidade.

Destaca-se ainda que, no período que compreende a criação das primeiras instituições universitárias no país, a década de 1920, passando pela reforma de 1968 e até a década de 1970, as questões sobre avaliação da educação superior pautavam-se, sobretudo, pelo debate sobre o modelo institucional a ser implantado. Posteriormente a avaliação irá revelar uma preocupação com o controle da qualidade das Instituições de Educação Superior (IES), tendo em perspectiva que o seu crescimento exacerbado e o grande número de matrículas poderiam incorrer na perda de qualidade deste nível educacional.

Ainda sobre a questão da pesquisa, ao mesmo tempo em que apresenta fatos importantes como a criação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Fávero (1999), destaca a fragilidade da pesquisa realizada neste momento inicial: “Embora a pesquisa institucional comece de fato a existir na Universidade do Brasil, com auxílio financeiro, a partir de 1950, essa prática, no entanto, ainda não pode ser generalizada a todas as áreas” (p. 30).

A partir dos anos 1960, com o processo de industrialização pelo qual passava o Brasil, surgem grandes debates sobre a questão da função da universidade e, sobretudo, sobre a necessidade de incentivo para o desenvolvimento de novos saberes técnicos e novas habilitações profissionais. Este debate tem como pano de fundo a necessidade de uma mão-

²⁴ Na área científica, o grande marco foi a criação do Conselho Nacional de Pesquisa em 1951, por meio da Lei nº 1.310.

de-obra qualificada, o que, por sua vez, redundava em uma grande demanda por ensino superior.

Em 1961, a descentralização do ensino superior foi a vertente seguida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Ao instituir a descentralização, a lei determinava que cada estado deveria organizar seu sistema de ensino, o que refletiu na criação de universidades estaduais, municipais e particulares.

Outro marco na educação superior, na mesma época, foi a criação da Universidade de Brasília (UnB). Por iniciativa do pedagogo Anísio Teixeira e do antropólogo Darcy Ribeiro, a UnB foi pensada como uma verdadeira estrutura integrada. E seu processo de implantação foi caracterizado como um projeto universitário inovador na medida em que sua institucionalização se diferenciava da grande maioria das universidades brasileiras por:

(1) ser resultante de um amplo movimento envolvendo sociedades científicas, especialmente a SBPC, renomados cientistas e acadêmicos diferenciando-se da lógica predominante das universidades brasileiras estruturadas a partir de estabelecimentos de ensino isolados; (2) sua concepção, estrutura, gestão e organização acadêmica estruturada com base em concepção ampla de Educação Superior e vida acadêmica (OLIVEIRA, DOURADO E MENDONÇA, 2006, p. 153).

A UnB teve seu projeto elaborado em 1961, porém fora idealizada três anos antes, mediante ampla discussão sobre sua estrutura física e seu projeto de ensino. Em 15 de dezembro de 1961, através da Lei n. 3.998, foi instituída a Fundação Universidade de Brasília pelo Presidente João Goulart. Entretanto, a ditadura militar²⁵ acabaria por “minar” a promissora experiência da UnB, deixando o espaço vazio para a implantação do modelo supostamente *neo-humboldtiano* da Reforma Universitária de 1968²⁶.

A referida reforma reforçou o princípio da indissociabilidade entre ensino e pesquisa e reforçou o papel da universidade como forma dominante de educação superior. Por um lado, promoveu a modernização e a expansão das instituições públicas,

²⁵ Na Universidade de Brasília, em função do regime militar, e a partir da segunda metade da década de 1960, ocorreram significativas rupturas com o projeto de seus idealizadores, o que inclui a extinção do mandato de Anísio Teixeira e a nomeação do reitor “*pro-tempore*” Zeferino Vaz, a definição de normas reguladoras para o DCE, afastamentos e demissões de professores, passeatas, protestos e invasões do “*campus*”, mudança no estatuto, dentre outras (OLIVEIRA, DOURADO E MENDONÇA, 2006, p. 157).

²⁶ As principais modificações resultantes da reforma universitária de 1968 podem ser resumidas pelos tópicos a seguir: modernização das universidades federais; (ii) maior articulação entre as atividades de ensino e de pesquisa; (iii) fim as cátedras vitalícias; (iv) introdução do regime departamental; (v) criação da carreira acadêmica; (vi) política nacional de pós-graduação; entre outras.

principalmente das universidades federais, por outro não conseguiu ampliar o número de matrículas para atender à crescente demanda por acesso. Dessa forma, a trajetória da educação superior distanciou-se do modelo pretendido e favoreceu o surgimento de um ensino privado organizado por meio de instituições constituídas a partir de estabelecimentos isolados, voltados para a transmissão de conhecimentos de cunho marcadamente profissionalizante e distanciados da atividade de pesquisa.

Sousa (2003) apresenta que, por ocasião da Reforma de 1968, a universidade seria a instituição apropriada para o desenvolvimento da educação superior,

[...] ao passo que os estabelecimentos isolados existiriam apenas por exceção. Porém, o que ocorreu, na realidade, foi uma inversão desta proposição, visto que as instituições isoladas proliferaram de maneira expressiva, apesar de o próprio poder público reconhecer aspectos preocupantes em relação a essa opção (p. 18).

No que diz respeito às funções e ao papel da universidade, duas posições traduzem, ao longo de sua história, o esforço para determinar um modelo institucional: a primeira volta suas funções básicas para o desenvolvimento da pesquisa científica, além de formar profissionais; a segunda privilegia a formação profissional voltada para as demandas do mercado de trabalho.

A busca de um novo modelo para a universidade brasileira nos anos 1960 foi objeto de vários debates, realizados por várias correntes de opinião. Entre estas, a que visava à integração das múltiplas escolas com objetivos similares e isoladas entre si. Em essência, um problema de racionalização dos serviços de ensino oferecidos pela universidade ampliada e em crescimento espontâneo e desordenado.

Para Anísio Teixeira (1988) o mais importante era, “reformular a universidade para cumprir a missão de uma universidade de pesquisa, de estudos profundos e avançados” (p. 173-174), e assim, construir a cultura brasileira e fazer marchar o conhecimento humano. Uma universidade de pesquisa, segundo o referido autor, não seria viável com professores de tempo parcial.

Outra corrente, que jogou um papel fundamental no período da Reforma de 1968, era a do movimento estudantil, liderada pela União Nacional de Estudantes (UNE), que defendia uma reforma universitária como parte das então denominadas reformas de base. As propostas de reforma defendidas pelos estudantes faziam parte de “um amplo projeto de reforma social, política e econômica, defendida por diferentes segmentos progressistas da sociedade, cuja realização significaria a deposição das oligarquias nacionais e a possível

comoção dos grupos hegemônicos internacionais a elas vinculadas” (FÁVERO, 1995, p. 12).

No documento da UNE, de dezembro de 1963, pode-se ler algumas das principais bandeiras do movimento como a democratização da universidade, o que de imediato significava a democratização do acesso ao ensino superior e a democratização interna da universidade brasileira. Mas, para tanto, considerava indispensável remover obstáculos como a cátedra vitalícia, os exames vestibulares e a estrutura de decisões dos problemas universitários. A luta por um terço dos estudantes nos órgãos colegiados, em todos os níveis, foi outro componente importante de democratização interna. Ainda sobre a participação dos estudantes:

O movimento estudantil liderado pela União Nacional dos Estudantes (UNE) que atuava na ilegalidade desde novembro de 1964, discordava das listas de espera, parte integrante dos critérios de seleção para ingresso no ensino superior, e reivindicava mais vagas, mais verbas, recursos e o fim da cátedra. O movimento estudantil fortaleceu-se a tal ponto que o regime não conseguiu detê-lo. Os confrontos tornaram-se cada vez mais violentos até resultar no assassinato do estudante Edson Luiz, em 27 de março de 1968, no restaurante Calabouço, no Rio de Janeiro. Outro estudante, Honestino Guimarães, seria assassinado pela Polícia Militar, após ser preso na terceira invasão sofrida pela Universidade de Brasília (UNB), no dia 29 de setembro de 1968 (SOUSA, 2008b, p. 119).

Oliveira, Dourado e Mendonça (2006) fazem uma importante observação destacando que “um exame da história das universidades no mundo e no Brasil certamente nos mostrará que não existe uma concepção única de universidade [...]”. Mas, “[...] existem elementos que vem sendo constituídos no tempo-espaço e que lhe dão certa identidade universal” (p. 145).

Até aqui, o estudo procurou evidenciar o esforço pela criação de universidades no Brasil, demonstrando a importância secular desta instituição para o desenvolvimento do país e para a concretização de um projeto de nação soberana. É interessante perceber como as dificuldades e os debates travados hoje em dia são os mesmos encontrados quando do surgimento da primeira instituição universitária no País: trocou-se a forma de exposição dos motivos, os governos, as forças políticas e até mesmo a conjuntura, mas a semelhança do debate impressiona.

Mesmo não sendo possível afirmar que exista no país um modelo típico de universidade brasileira, como o estudo buscou situar, a universidade em nosso país é uma

instituição jovem e nasceu associada a diferentes experiências e desafios. Pode-se dizer que esta instituição, que em cada época apresentou-se com muitos traços de algum modelo ideal ou idealizado, na atualidade ainda busca encontrar sua verdadeira vocação, função e modelo institucional.

Desde o início até os dias atuais, a quantidade de instituições universitárias é infinitamente menor que as demais naturezas das IES do país e, a diversificação das instituições de ensino superior - que rompe com o pressuposto da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (características que dão identidade às universidades) – tem sido a opção política para a expansão deste nível de educação. A Heterogeneidade da educação superior é portanto, o tema de que nos ocuparemos na próxima seção.

1.2 A heterogeneidade da educação superior brasileira

O crescimento urbano, a industrialização, a política de dependência econômica do capital internacional e a imposição da transformação do processo social do trabalho, tornaram imperativo o aumento da qualificação dos quadros técnico-administrativos dos diversos setores da economia. Para tanto, foi necessário ampliar o contingente de trabalhadores com maior nível de escolaridade, segundo as necessidades do mercado de trabalho, através das reformas educacionais.

No final da década de 1960 e início da década de 1970, o país contava com uma oferta de educação superior insuficiente para responder às novas demandas apresentadas pelo mercado de trabalho. A Lei nº 5.540/68 – Lei da Reforma Universitária – é, então, a tentativa de ampliação do leque institucional de ensino superior e o atendimento das demandas estudantis por mais vagas.

Em seu Art. 2º a Lei define que “o Ensino Superior, indissociável da pesquisa, será ministrado em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público e privado” convalidadas, um ano depois, pelo art. 2º do Decreto-Lei nº 464/69:

Será negada a autorização para universidade ou estabelecimento isolado de Ensino Superior quando, satisfeito embora os mínimos requisitos prefixados à sua criação, não corresponda à exigência do mercado de trabalho, em confronto com as necessidades do desenvolvimento nacional e regional (BRASIL, 1969).

Independentemente da natureza da instituição e da indissociabilidade entre ensino e pesquisa, o critério principal para autorização de cursos passa a ser o mercado de trabalho. O que favorece no processo de regulação da educação superior a aprovação e abertura de cursos voltados aos interesses e necessidades mercadológicas. Prevalece na leitura da lei a vinculação da questão educacional àquelas de ordem econômica do país, incentivando um processo de diversificação institucional, em contrapartida a criação de novas universidades. Como problematizam Oliveira, Dourado e Mendonça (2006, p. 147),

As concepções teóricas e modelos organizacionais decorrentes das reformas universitárias nos anos de 1950, 1960 e 1970 articulam-se a uma concepção tecnicista de educação que considerava possível pensá-la num quadro de modernização produtiva, de desenvolvimento planejado pelo estado. Assim, nesse contexto e nessa lógica, os sistemas educativos precisavam tornar-se eficientes, formando os recursos humanos que seriam demandados pelo processo de industrialização, de integração nacional e de modernização em geral.

Como já foi dito, mesmo a reforma universitária indicando que o ensino superior deveria ser ministrado em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, e que estas deveriam oferecer ensino, pesquisa e extensão, o que ocorreu, na década de 1970 e posteriormente a ela foi a expansão do sistema de ensino superior via instituições privadas não universitárias e estabelecimentos isolados que ofereciam apenas ensino.

O sistema de educação superior chegou à década de 1970 com instituições predominantemente públicas, momento em que se inicia a expansão acelerada via iniciativa privada. Na primeira metade da década de 1970, um total de 49,5% dos estudantes estavam matriculados em instituições públicas.

Com efeito, observa-se neste período o início de um processo de expansão do setor privado, ao mesmo tempo em que é limitado o crescimento do setor público. A expansão privilegiada via iniciativa privada provocou uma diferenciação e hierarquização entre os estabelecimentos. Passaram a predominar as pequenas instituições isoladas dedicadas exclusivamente ao ensino e para atendimento das demandas do mercado cujos padrões de qualidade eram bastante heterogêneos. Segundo Sousa (2008b) a primeira metade da década de 1970 retrata:

[...] o surto de crescimento econômico coincidente com o mergulho do País na ditadura militar, um período marcado por **vertiginosa expansão do sistema de ensino superior brasileiro** [...] Num período de dez anos (1968-1978) o número de alunos matriculados no ensino superior brasileiro passa de 278.295 para 1.225.557. Tem-se aí, um crescimento de 340% [...] (p. 122 *grifos nossos*).

Este movimento favoreceu a formação de um sistema heterogêneo em que um estabelecimento pode distinguir-se de outro, sob vários aspectos formais: sua natureza institucional (universidade, centro universitário, federação de escolas ou escolas integradas, ou faculdade isolada); categoria administrativa (pública e privada); a personalidade jurídica de sua mantenedora (fundação, associação civil, sociedade civil de direito privado), se tem ou não fim lucrativo, sua constituição como instituição laica ou confessional e, se confessional, a religião à qual está vinculada.

A partir de 1975, o Governo Militar conteve a expansão do sistema editando decretos proibindo a criação de novos cursos e abertura de vagas. Ainda nesta década registra-se a preocupação por parte do poder público de prestar contas para comunidade dos resultados de desempenho e o fomento dos cursos e das instituições, bem como da implantação do processo de avaliação da pós-graduação.

Diferentemente das décadas anteriores, a década de 1980 representou a estagnação da educação superior tanto no setor público quanto no privado. Já o Sistema Federal de Ensino Superior permaneceu inalterado com 56 instituições no seu total. Vários fatores contribuíram para a estagnação do Sistema de Ensino Superior na década: (i) a política do governo de limitar as autorizações para novos cursos; (ii) a limitação de recursos, não permitindo a expansão do sistema público federal; (iii) saturação no mercado de trabalho para muitas profissões, desestimulando a demanda; (iv) a crise econômica que contribuiu para reduzir as matrículas de estudantes no setor privado.

O crescimento da educação superior foi retomado na década de 1990 pelas mãos da iniciativa privada. Em contrapartida, as IES públicas foram submetidas a um processo de precarização com a restrição de recursos para custeio e investimento.

A crise econômica enfrentada pelo país teve como consequência imediata a desaceleração da expansão das matrículas na educação superior, como mostram os dados do período. Em 1980, quando foi registrado o maior crescimento da década, as matrículas ampliaram 5% em relação ao ano anterior. Em 1989, esse percentual foi de 1,0%. Em 1984 e em 1985, pela primeira vez, pelo menos desde o início da década de 1960, as matrículas no ensino superior registraram um crescimento negativo (-2,7% e -2,3%, respectivamente, tanto no setor público (-0,8% e -2,7%) quanto no setor privado (-4,0% e -2,0) (NOGUEIRA, 2008, p. 30).

A história da educação no Brasil sempre esteve envolta na disputa entre o interesse privado e o público, temática que será aprofundada mais adiante. Conforme Cunha (2004),

todo processo foi marcado por esta tensão: a expansão privilegiada da iniciativa privada e a ambiguidade das políticas públicas.

Segundo Silva Jr. e Sguissardi, (2001), as políticas públicas passam no país e no exterior, por um processo de mercadorização do espaço estatal ou público, “sob o impacto de teorias gerenciais próprias das empresas capitalistas imersas na suposta anarquia do mercado, hoje estruturado por organismos multilaterais a agirem em toda a extensão do planeta”. (p. 75)

A expansão da educação superior ainda é necessária. Entretanto, é preciso refletir sobre a forma como ela deve se dar, uma vez que a política de expansão foi sendo praticada de forma irregular durante todo processo de desenvolvimento da educação superior, prejudicando, assim, a qualidade do ensino ministrado.

Dentre as principais questões da reforma realizada nos governos de FHC é preciso destacar a diversificação, a diferenciação da educação superior e o grande estímulo à expansão do sistema, principalmente no setor privado. Conforme destaca Dourado (2002), as políticas governamentais neste período segmentaram a educação superior por meio do estímulo à expansão das matrículas e à diversificação institucional, ao mesmo tempo em que reduziram a educação superior à função ensino. Como desdobramento desse processo, ocorreu uma profunda diferenciação institucional que acarretou, fundamentalmente, mudanças na identidade e na função social da universidade. Ainda segundo o autor:

[...] é oportuno destacar, nesse contexto, a grande centralidade do sistema de avaliação no processo de reforma da educação no país, especialmente no tocante à educação superior. Esses processos avaliativos resultam de alterações nos processos de gestão e de regulação desse nível de ensino, permitindo ao Estado desencadear mudanças na lógica do sistema, que resultam na diversificação e diferenciação da educação superior e, conseqüentemente, provocam impactos na cultura institucional das instituições de ensino superior, especialmente das universidades (p. 244).

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Lei 9.394/96, art. 43 a educação superior tem por finalidade formar profissionais nas diferentes áreas do saber, promovendo a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos e comunicando-os por meio do ensino. Para alcançar esta finalidade por meio da educação formal, a referida lei em seu art. 44 define que a educação superior abrange os seguintes cursos e programas:

I – cursos sequenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino; II – cursos de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido

classificados em processo seletivo; III – cursos de pós-graduação [...]; IV – cursos de extensão [...] (BRASIL, 1996).

Pela primeira vez, a educação superior conheceu esse modelo de cursos sequenciais, que foram disponibilizados à sociedade como um processo de formação de menor duração, menor preço e grande qualidade.

Quanto à organização acadêmica, os novos cursos e programas passaram a ser oferecidos por universidades e instituições em outros formatos. O Decreto 2.306/97, que regulamenta a LDB no que diz respeito ao sistema de ensino federal, prevê a organização da educação superior sob a forma de: universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos superiores ou escolas superiores.

No caso das Universidades, a LDB em seu artigo 52 define que estas são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional; II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral; Parágrafo único. É facultada a criação de universidades especializadas por campo do saber (BRASIL, 1996).

Pela prerrogativa da autonomia, é assegurado às universidades, no artigo 53 da referida lei, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições: (i) criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior; (ii) fixar os currículos dos seus cursos e programas; (iii) estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão; (iv) fixar o número de vagas; (v) elaborar e reformar os seus estatutos e regimentos; (vi) conferir graus, diplomas e outros títulos; (vii) firmar contratos, acordos e convênios; (viii) aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, bem como administrar rendimentos conforme dispositivos institucionais; (ix) administrar os rendimentos; (x) receber subvenções, doações, heranças, legados e cooperação financeira resultante de convênios com entidades públicas e privadas (BRASIL, 1996).

Outra característica fundamental atribuída à universidade está prevista no parágrafo único, do artigo 52: Com o objetivo de garantir a autonomia didático-científica das universidades, caberá aos seus colegiados de ensino e pesquisa decidir, dentro dos recursos

orçamentários disponíveis, sobre: (i) criação, expansão, modificação e extinção de cursos; (ii) ampliação e diminuição de vagas; (iii) elaboração da programação dos cursos; (iv) programação das pesquisas e das atividades de extensão; (v) contratação e dispensa de professores; (vi) planos de carreira docente.

Estas prerrogativas legais antes reservadas às universidades são estendidas aos centros universitários. Como aponta Cunha (2004), a reforma do governo FHC valorizou sobremaneira os centros universitários, por meio do Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001²⁷. Esse decreto normatiza a figura dos centros universitários, prevê, com base na avaliação, a extensão das prerrogativas da autonomia universitária a instituições não-universitárias, públicas e privadas. Dessa forma, esses centros podem criar, organizar e extinguir em sua sede cursos e programas de educação superior, entre outras atribuições. “Os centros universitários ocupam o lugar, no discurso reformista oficial, da *universidade de ensino*, definida esta por oposição à *universidade de pesquisa*, a que seria plenamente constituída” (CUNHA, 2004, p. 807). Conforme Decreto nº 3.860 em seu Art. 11,

[...] os centros universitários são instituições de ensino superior pluricurriculares, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, comprovada pelo desempenho de seus cursos nas avaliações coordenadas pelo Ministério da Educação, pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar. § 1º Fica estendida aos centros universitários credenciados autonomia para criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior, assim como remanejar ou ampliar vagas nos cursos existentes. § 2º Os centros universitários poderão usufruir de outras atribuições da autonomia universitária, além da que se refere o parágrafo anterior, devidamente definidas no ato de seu credenciamento, nos termos do parágrafo 2o do artigo 54, da Lei n. 9.394/1996 (BRASIL, 2001).

A criação do Centros Universitários e sobretudo a prerrogativa da autonomia a eles concedida requer uma reflexão crítica sobre este novo modelo de formato institucional. Uma das questões que chama atenção é o fato dos Centros Universitários não terem como origem de criação a LDB mas um decreto que alterou as regras de organização da educação superior. Outra questão importante a ser analisada é o fato dos centros universitários poderem usufruir da autonomia universitária sem precisar atender aos requisitos exigidos as universidades,

²⁷ Este decreto muda as regras de organização e avaliação de cursos e instituições do ensino superior. As medidas reordenam as competências do Ministério da Educação, do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep/MEC).

como o desenvolvimento da pesquisa e da extensão. Este fato fica evidenciado no Art. 8º do Decreto nº 3.860 que diferencia as universidades das demais formas de organização acadêmica: “as universidades caracterizam-se pela oferta regular de atividades de ensino, de pesquisa e de extensão, atendendo ao que dispõem os artigos 52, 53 e 54 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996” (BRASIL, 2001).

Ressaltamos ainda que para atender a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão as Universidades precisam contratar profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, segundo requisitos legais, quais sejam: (i)- produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional; (ii) um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado e (iii) um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Este novo formato institucional denota a intenção do governo de reforçar dois tipos de instituições de ensino superior: a universidade voltada para a produção da pesquisa e a universidade (centros universitário) de ensino.

O objetivo central das políticas adotadas que flexibiliza a organização acadêmica em outros formatos institucionais é promover a diversificação e a diferenciação do sistema de ensino para atender à sua massificação e expansão. Para atingir esses objetivos, as principais medidas adotadas, segundo estudo realizado por Catani e Oliveira (2000), foram: a) permitiu-se variados formatos institucionais para as IES: universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos superiores; b) regulamentação dos cursos superiores de curta duração, os chamados cursos sequenciais; c) flexibilização curricular; d) implantação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) como uma possível alternativa ao vestibular; e) agilização dos processos de credenciamento de novas instituições e de criação de cursos.

Como referência para uma política de expansão, diversificação e diferenciação, o governo FHC, de forma estratégica integrou procedimentos de avaliação e credenciamento, assim direcionou o sistema para a flexibilidade, competitividade e avaliação (CATANI e OLIVEIRA, 2000).

Ainda, expresso nos incisos do art. 44 da LDB/96, o acesso à educação superior, passou a acontecer mediante processo seletivo, que é diferente dos exames vestibulares. O diferencial quanto aos processos seletivos é a possibilidade de as IES utilizarem diversificadas modalidades de seleção, tais como provas durante o ensino médio, uso das notas obtidas durante a realização do ensino médio, uso do desempenho obtido pelo aluno

no Exame Nacional do Ensino Médio, entre outras. Sobre os resultados dos processos seletivos, em 25 de julho de 2006 foi acrescido um parágrafo único à lei, estabelecendo que:

Os resultados do processo seletivo referido no inciso II do caput deste artigo serão tornados públicos pelas instituições de ensino superior, sendo obrigatória a divulgação da relação nominal dos classificados, a respectiva ordem de classificação, bem como do cronograma das chamadas para matrícula, de acordo com os critérios para preenchimento das vagas constantes do respectivo edital (BRASIL, 1996)

Em sua primeira edição, ano de 1998, o Enem contou com um número modesto de 157,2 mil inscritos e de 115,6 mil participantes. Na 4ª edição, em 2001, já alcançava a marca expressiva de 1,6 milhão de inscritos e de 1,2 milhão de participantes. Em 2009, foram registradas a participação de 2,5 milhões de estudantes no Enem (INEP, 2009).

O sonho de ingressar em uma universidade muitas vezes se mistura com a expectativa de que uma certificação ou diploma serão suficientes para garantir uma vaga no mercado de trabalho. Todos esses elementos fazem crescer, ainda mais, a demanda por educação superior no país. E o que a população aguarda é a expansão de uma educação superior, preferencialmente em instituições públicas, gratuitas e de qualidade.

Diante de uma educação superior complexa e heterogênea e de um processo de expansão marcado pela privatização nesse nível de ensino, é necessário cada vez mais, analisar e compreender a lógica inerente que permeia cada um desses modelos institucionais.

1.3 A tensão entre o público e o privado no contexto da educação superior brasileira

Embora a expansão da educação superior privada tenha sido uma constante em toda a história deste nível de ensino, a partir da era FHC ocorre sobre outra lógica e sob uma nova orientação política, agora mais voltada ao capital internacional mediante a “intervenção” dos organismos multilaterais.

Debater o público e o privado na educação superior torna-se essencial, sobretudo para compreender o processo de avaliação das IES. Afinal, das 2.252 IES registradas no Censo 2008 do INEP/MEC, 2.016 pertencem à iniciativa privada e apenas 236 são públicas. Nesse conjunto predominam as faculdades (faculdades, escolas, institutos, faculdades integradas, centros federais de educação tecnológica e faculdades de tecnologia – Decreto

5773/2006), que representam 2.000 estabelecimentos, correspondentes a 86,4% do total de IES, enquanto as universidades e centros universitários respondem a 8,1% e 5,5%, respectivamente.

Embora as universidades representem, do ponto de vista da organização o menor número das IES presentes no país, nelas está concentrada a maior parte dos cursos existentes. Em 2008, foram registrados 12.351 cursos gerenciados por universidades, o que equivale a quase metade de toda a oferta de cursos de graduação presencial (INEP, 2009).

A educação superior privada não privilegiou sua expansão através de universidades. Pelo contrário, a maior parte das faculdades (93,1%) e dos centros universitários (96%) está vinculada ao setor privado, enquanto as universidades estão distribuídas em proporções semelhantes entre setor público e o privado, 53% e 47% respectivamente.

Este movimento de expansão privada, que não privilegia a criação de universidades dá-se em grande parte, em função do investimento. O custo de instalação e manutenção de uma universidade é bem maior do que em faculdades ou nos demais estabelecimentos de ensino. Por sua vez, quanto maiores investimentos e custos, maiores também serão as mensalidades praticadas, o que torna difícil o acesso da maioria da população brasileira que não tem condições de pagar uma mensalidade alta.

É importante analisar as diferenças existentes na estruturação das redes públicas e privadas, no que se refere à organização acadêmica de suas instituições. Enquanto 90% das IES do setor privado são faculdades, 6% são centros universitários e 4% são universidades. Já no setor público são 57% faculdades, 4% centros universitários e 40% universidades. Este dado ganhou destaque no resumo técnico Censo da Educação Superior 2008 por destacar uma importante característica das IES públicas, qual seja a de que 40% de sua oferta se dá em universidades e contempla ensino, pesquisa e extensão (INEP, 2009). Ao passo que na iniciativa privada a oferta em universidades corresponde a apenas 4% das IES.

Quando nos deparamos com esses números, surge o questionamento: para qual sistema, ou para qual modelo de instituição está sendo pensada e organizada a avaliação da educação superior no país?

Para explicitar a tensão/relação entre o público e o privado na educação superior brasileira, apresentamos a formulação de Jacob (2006), que atribui ao processo de privatização interna das IES públicas, o caráter ideologicamente privado que o Estado brasileiro tem assumido.

Com este entendimento, a autora associa a crise conjuntural que afeta a educação pública superior no Brasil aos movimentos de reforma do Estado Brasileiro implementados

pelos governos de Fernando Henrique Cardoso e também pelo governo de Luiz Inácio Lula da Silva. No entendimento da autora tanto o governo de FHC, quanto o de Lula estariam vinculados a uma estratégia mundializada de enfrentamento da crise de acumulação do capital.

Segundo o Decreto 3860, de 9 de julho de 2001, que muda as regras de organização e avaliação de cursos e instituições do ensino superior, em seu Art. 1º as instituições de ensino superior classificam-se em: I – públicas, quando criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público; e II – privadas, quando mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado (BRASIL, 2001).

Diante da multiplicidade de significados associados aos termos público e privado nas diversas fases da sociedade, utilizaremos como conceito para o termo público, o espaço ativo da cidadania, o espaço da liberdade e da preservação dos homens, o espaço da preservação do bem de toda coletividade, o espaço da ação. E para o termo privado, o espaço formado por indivíduos ou grupos organizados para preservação de interesses particulares, o espaço em que os homens perdem sua liberdade e se tornam escravos da necessidade de sobrevivência como o *animal laborans* (GADOTTI, 1984)²⁸.

Jacob (2006) descreve a privatização do público no contexto da estrutura social capitalista atual, considerando o Estado como responsável pela promoção da esfera pública e o mercado como o *locus* da esfera privada. Sendo assim, a privatização do público acontece quando a esfera privada ocupa o espaço público e os interesses privados se sobrepõem aos da coletividade. Seguindo esta linha de raciocínio, a autora afirma que o movimento de privatização da educação superior brasileira acontece a partir de dois grandes movimentos:

- (a) expansão das instituições privadas via liberalização dos recursos educacionais; isenções tributárias; isenção da contribuição previdenciária das filantrópicas; isenção do salário educação; bolsas de estudo para alunos carentes via programa do crédito educativo, hoje transformado no Financiamento Estudantil – FIES; empréstimos financeiros a juros baixos por instituições bancárias oficiais como o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social – BNDES; o Programa Universidade para todos – PROUNI, dentre outras formulas de estímulo.
- (b) privatização das universidades públicas pela utilização de diferentes mecanismos, dentre os quais destacamos: criação de fundações de direito privado; cobranças de taxas e de mensalidades em cursos de pós-

²⁸ *Animal laborans* (labor), na teoria moderna tem como raiz o elogio da produtividade. Existe também uma diferença entre os produtos do trabalho e do labor. Os produtos do trabalho possuem permanência e durabilidade e não são consumidos, mas usados, enquanto que os produtos do labor, são efêmeros, são consumidos. Temos, de um lado, o labor e os bens de consumo e, de outro, o trabalho e os objetos de uso (GADOTTI, 1984).

graduação; corte de verba para infra-estrutura; cobranças pela prestação de serviços entre outros. (p. 80)

Embora o estudo da autora associe a crise conjuntural que afeta a educação pública superior no Brasil aos movimentos de reforma do Estado Brasileiro implementados pelos governos de Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva, é preciso observar, como já foi apresentado no início do capítulo, que a história da educação no Brasil sempre esteve envolta na disputa entre o interesse privado e o público, sendo todo o processo marcado por esta tensão. Portanto, reduzir o processo aos oito anos de governo FHC (1995 – 2002) e aos dois primeiros anos do primeiro mandato do governo Lula 2003 e 2004 pode resultar em uma análise simplista que não compreende o conjunto do movimento histórico. Afinal, segundo Cunha (2004), a expansão privilegiada da iniciativa privada e a ambiguidade das políticas públicas foram uma constante nos diferentes momentos da história do país.

Questionamos ainda o rótulo “neoliberal” que iguala na fala de Jacob (2006), os governos Lula e FHC. Principalmente porque, no caso do governo Lula, o contexto da fala remete aos dois primeiros anos do primeiro mandato, de um governo eleito pelas forças mais populares e progressistas do país. E, sobretudo, porque acreditamos que o Governo Lula está promovendo mudanças na política econômica e na política social do país que, embora não caracterizem uma revolução ou ruptura definitiva com a política neoliberal, provoca alterações na dependência econômica e financeira da economia nacional e nas condições de vida da população trabalhadora. Representa, portanto um avanço político ao modelo antinacional e mercadológico do capitalismo neoliberal.

Sendo a idéia central das políticas de cunho neoliberal o fortalecimento da mercantilização dos serviços sociais e o enfraquecimento do Estado, sob este argumento as pessoas devem pagar pelos serviços para que estes sejam de fato de qualidade. A vertente neoliberal transforma tudo em mercadoria, bens e serviços, incluindo a força de trabalho. Um dos indicadores dessa política é a privatização dos serviços essenciais, como os sistemas de saúde e educação, fornecimento de água e energia. Ou seja, o mercado e não o Estado é visto como o espaço apropriado para a efetivação dos serviços sociais.

O Governo Lula no curso de seus dois mandatos procurou gradativamente romper com a lógica neoliberal privatizante. Em uma direção oposta aos governos neoliberais buscou fortalecer o papel do Estado. No tocante à educação superior, o governo Lula, tendo como princípio o diálogo, iniciou um processo de recuperação do ensino superior público, já em 2005, quando no seu primeiro orçamento propôs elevação de 47% do gasto com as

instituições federais em relação a 2004 (de R\$ 7,7 bilhões, em 2004, para R\$ 8,9 bilhões em 2005) (UnB, 2005).

Como apresenta Nogueira (2008), “[...] além da ampliação progressiva dos recursos financeiros da rede federal existente, o governo Lula deflagrou um processo de ampliação dessa rede, por meio de construção e/ou consolidação de novas universidades e *campi* (p. 41)”, entre estas podemos citar: Universidade Federal do ABC (Santo André, SP), Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (Cruz das Almas, BA), Universidade Federal da Grande Dourados (Dourados, MS), Universidade Federal do Triângulo Mineiro (Uberaba, MG), Universidade Federal de Alfenas (Alfenas, MG), Universidade Federal Rural do Semi-Árido (Mossoró, RN), Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (Diamantina, MG), Universidade Tecnológica Federal do Paraná (Curitiba, PR), Universidade Federal do Pampa (Bagé, RS), Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (Porto Alegre, RS), Universidade Federal do Vale do São Francisco (Petrolina, PE), Universidade Federal do Tocantins (Palmas, TO), Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Foz do Iguaçu, PR).

Além da criação de novas universidades o governo federal investiu na instalação de novos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Cefet), bem como na interiorização dos mesmos por meio dos *campis*. Os Cefet, criados a partir, por exemplo, das escolas agrotécnicas federais e das escolas técnicas vinculadas a universidades. acarretou aumento do número de vagas em cursos técnicos de nível médio e em cursos superiores de tecnologia, de licenciatura e de bacharelado em todo o país. É importante ressaltar que a médio prazo a criação destas novas instituições irão gerar novas vagas públicas na educação superior.

A criação destas universidades federais, a abertura de concursos públicos em várias áreas para contratação de professores que atuarão nas novas universidades, o plano de expansão das federais e a criação de um sistema de avaliação da educação superior, objeto de análise do presente estudo, sinalizam uma mudança estratégica e um passo significativo no processo de democratização do acesso ao ensino superior pela via pública, valorizando a expansão do sistema por meio de universidades que oferecem melhores condições de ensino, pesquisa e extensão.

Apoiados nesses elementos, consideramos precipitado o rótulo neoliberal atribuído ao Governo Lula e perguntamos se o mais indicado não seria prosseguir com os estudos de avaliação da implementação das políticas públicas. Assim, continuaríamos a explorar a tensão entre um governo que procura garantir a governabilidade do país e avança em

propostas de cunho mais democrático. Embora, em determinados momentos, seja pressionado a dar continuidade às políticas implementadas pelo governo anterior. Esse sim, já rotulado como uma administração que conseguiu implementar o rol de políticas neoliberais no país.

Acompanhando o raciocínio de Sousa (2006), que discute a tensão público/privado em diferentes momentos da história da educação superior, o autor é enfático ao referir-se à década de 1990: “neste momento o país assistiu a um novo surto de expansão da educação superior” (p. 156). Ao trabalhar, como recorte temporal, os dois mandatos de FHC, o autor indica que nesse momento o campo da educação superior torna-se “elemento estratégico para o desenvolvimento nacional”, o que por sua vez favorece a configuração do sistema “como objeto de disputa de diversos grupos de atores presentes em um campo marcado pela heterogeneidade das escolas que o compõem” (p. 155).

No campo das políticas educacionais, na década de 1990, prevaleceu a orientação neoliberal. As raízes da corrente neoliberal encontram-se na teoria do Estado formulada a partir do século XX, expressando o ideário do liberalismo clássico então emergente. Essa teoria foi sendo paulatinamente modificada e adaptada, à medida que o avanço do capitalismo delineava uma estrutura de classes com maior nitidez, trazendo-a para o centro da cena econômica e política. Assim, o estado liberal burguês passa a incorporar uma nova dimensão de legitimidade: a igualdade passa pelo alargamento dos direitos políticos dos cidadãos, “proclamado como o meio de garantir a participação no poder e o seu controle, fundamentado e organizado na forma de uma democracia” (AZEVEDO, 2004, p. 9).

Na percepção de Fernandes (1996), é preciso diferenciar dois níveis distintos na abordagem conceitual do neoliberalismo:

- (i) O relançamento do neoliberalismo no período do pós-guerra que, por sua vez, seria a forma doutrinária mais dura, que conduz a uma forte crítica a qualquer intervenção estatal na economia e na sociedade, vista como ineficiente, despótica, burocrática e clientelista. Como um projeto doutrinário, este “relançamento liberal” propunha uma alternativa dura e forte: a vigência plena das forças do mercado e tinha como principal expoente desse projeto o austríaco Friedrich Hayek, teórico para quem nem mesmo o controle sobre a emissão de moeda nacional deveria ficar a cargo dos estados nacionais;
- (ii) Movimento de reconfiguração das políticas de gestão macroeconômica e social que se encontra em curso em grande parte do globo terrestre e que, por sua vez, é uma alteração concreta na configuração institucional do capitalismo ocorrida no final do século. Esse

movimento, denominado pelo autor de neoliberalismo “real” é, então, o grande responsável pelas profundas mudanças em curso.

A partir de uma visão mais operacional, identificam-se três pilares estruturantes do “neoliberalismo real”:

- a) Desestatização das forças produtivas nas economias nacionais e o desmonte das estruturas de propriedade estatal;
- b) Desregulamentação progressiva das atividades econômicas e sociais, inclusive das relações de trabalho, diminuindo o poder do estado e conferindo ao mercado mais liberdade para elevar a eficiência;
- c) Desuniversalização dos direitos e benefícios sociais que foram generalizados no pós-guerra com o advento dos estados de bem-estar nos países capitalistas centrais

Embora esse tripé se materialize de modo diferenciado em cada país, com ênfases diferentes em cada contexto específico, o modelo neoliberal começou a se apresentar como modelo único, eficaz e viável, diante do fracasso das economias socialistas e de estados de bem-estar social.

As matrizes das propostas de reforma da educação superior na América Latina provêm de recomendações descritas por organismos multilaterais. O objetivo da ofensiva neoliberal é incorporar o continente às exigências da globalização capitalista, que, em síntese, se traduz pela transformação da educação numa mercadoria. Essa ofensiva na América Latina, no tocante à educação, iniciou-se com a ditadura Pinochet, no Chile, nos anos 1970, e se aprofundou nos últimos vinte anos, provocando um acentuado processo de desestruturação e reestruturação da educação no campo político, legal, curricular e pedagógico.

Pautada pelas políticas neoliberais em que a liberdade de escolha, o indivíduo, o mercado e o estado mínimo são as prerrogativas, a avaliação assume o papel decisivo de apresentar para sociedade a eficiência e a produtividade das instituições e cursos servindo de referencial de qualidade para posterior escolha dos consumidores em potencial.

O Brasil ainda possui uma das menores taxas de escolarização na educação superior do mundo e apenas uma pequena parcela da juventude tem a oportunidade de frequentar esse nível de educação. Em 2004, alguns países já apresentavam taxas de matrícula superiores à do Brasil, como Argentina, Equador, Costa Rica e Venezuela que atingem 20% da faixa etária; Peru, Uruguai e Chile com 15%. No Brasil, em 2008, o INEP (2009) registrou a taxa de 13%. Com esta taxa o Brasil mantém-se abaixo dos países já mencionados bem como da Bolívia, Colômbia e México.

Uma das justificativas apresentadas para essa situação é a tardia implantação deste nível de ensino no Brasil. Porém, a justificativa não é suficiente para a juventude que se encontra excluída do sistema. Dessa forma, o desafio da expansão da educação superior assume centralidade em qualquer projeto de reforma da educação superior. Esse desafio é assumido pelo Plano Nacional de Educação (PNE) que prevê elevar a participação da juventude entre 18 e 24 anos a pelo menos 30% das vagas, sendo que 40% deste percentual em instituições públicas.

Segundo o censo da educação superior (INEP, 2009), no ano de 2008, o sistema era composto por 2.252 instituições de educação superior que ministravam 23.488 cursos e que possuíam 4.880.381 estudantes – sendo que, desses, 1.481.955 ingressantes.

A coleta de informações se deu em 2009²⁹, os números apontam para uma queda no ritmo de criação de novas instituições entre 2006 e 2007, conforme ilustra a tabela 1. Este fato pode ser atribuído a diferentes fatores como um maior rigor das instâncias de governo para a abertura de novas IES e a saturação da expansão via iniciativa privada.

Tabela 1: Evolução do número de instituições, segundo a natureza administrativa - Brasil, 2002 a 2008

<i>Ano</i>	<i>Total</i>	<i>Pública</i>			<i>Privada</i>	
		Total	<i>Federal</i>	Estadual		Municipal
2002	1.637	195	73	65	57	1.442
2003	1.859	207	83	65	59	1.652
2004	2.013	224	87	75	62	1.789
2005	2.165	231	97	75	59	1.934
2006	2.270	248	105	83	60	2.022
2007	2.281	249	106	82	61	2.032
2008	2.252	236	93	82	61	2.016

Fonte: MEC/INEP/DEED, 2009

Conforme podemos observar na tabela 1, em relação ao ano de 2008, houve uma diminuição de 29 instituições em relação a 2007. Essa queda é atribuída à integração de instituições privadas, por fusão ou compra. E nas instituições públicas é explicada pela

²⁹ Os dados apresentam informações coletadas no último ano do governo FHC (2002), no primeiro mandato do Governo Lula (2003-2006), bem como os dois primeiros anos do segundo mandato 2007 e 2008 e foram organizados em 2009. O ano de 2008 é o momento privilegiado desta pesquisa.

criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia a partir da fusão de Centros Federais de Educação Tecnológica, em alguns casos.

A distribuição de IES por categoria administrativa por um lado, segue a tendência histórica de expansão com 90% de instituições privadas e por outro inova com 10% de instituições públicas, divididas entre federais (4,1%), estaduais (3,6%) e municipais (2,7%). Houve um aumento de 41 novas instituições públicas no período compreendido entre 2002-2008, sendo: 20 novas instituições federais; 17 estaduais; e 4 municipais (INEP, 2009). Este é um crescimento atípico quando comparado aos anos anteriores em que prevaleceu a estagnação das IES públicas no País (2 mandatos do Governo FHC).

Para ilustrar esta situação de estagnação, apresentamos os dados do Censo de 2003. No ano de 1997 tem-se o registro de 211 instituições públicas de educação superior, e em 2002 esse número representava um total de 195 IES, ou seja, 16 IES a menos. A análise dos dados de 2003 demonstra ainda que a educação superior no Brasil, neste período, viveu um processo de expansão acelerada na iniciativa privada com a criação de 959 (novecentas e cinquenta e nove) novas IES particulares (INEP, 2003). Esse crescimento é atribuído, exclusivamente, ao setor privado. Pois, no setor público, como já dito anteriormente houve um decréscimo de 16 instituições de educação superior.

Dessa forma, podemos indicar uma inversão da lógica política estabelecida pelo governo Lula com a criação de novas IES públicas, além de outros projetos que incentivam a expansão do número de vagas tanto em IES públicas quanto em IES privadas.

Em relação à organização acadêmica, de acordo com os dados apresentados na tabela 2, verifica-se um crescimento de 3,2% no número de centros universitários em 2008 com relação a 2007 e um ligeiro decréscimo no número de faculdades no mesmo período. Mas conforme ocorria nos anos anteriores, as faculdades, mantiveram o predomínio, com quase 2.000 estabelecimentos, correspondentes a 86,4% do total de IES, enquanto as universidades e centros universitários respondem por apenas 8,1% e 5,5%, das IES respectivamente (INEP, 2009).

Tabela 2: Evolução do número de instituições, segundo a organização acadêmica³⁰ - Brasil 2002 a 2008

Ano	Total	Universidades	Centros Universitários	Faculdades
2002	1.637	162	77	1.398
2003	1.859	163	81	1.615
2004	2.013	169	107	1.737
2005	2.165	176	114	1.875
2006	2.270	178	119	1.973
2007	2.281	183	120	1.978
2008	2.252	183	124	1.945

Fonte: MEC/INEP/DEED 2009

Verifica-se, ainda, que o maior número de faculdades e de centros universitários está vinculado ao setor privado. As universidades, por sua vez estão distribuídas entre os setores, público e privado com 52,5% e 47,5% respectivamente, conforme ilustra a tabela 3.

Tabela 3: Instituições de educação superior, pública e privada, segundo a organização acadêmica – Brasil, 2002 a 2008.

Organização Acadêmica		2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Universidade	Público	78	79	83	90	92	96	97
	Privada	84	84	86	86	86	87	86
Centro Universitário	Público	3	3	3	3	4	4	5
	Privada	74	78	104	111	115	116	119
Faculdade	Público	114	125	138	138	152	149	134
Outros	Privada	1.284	1.490	1.599	1.737	1.821	1.829	1.811

Fonte: MEC/INEP/DEED 2009

O número total de vagas ofertadas por processos seletivos na graduação presencial, no ano de 2008, foi de 2.985.137 em todo o Brasil. Destas 161.195 representam novas vagas, o que corresponde a um incremento de 5,7% em relação ao ano anterior (2007). As

³⁰ Quanto à sua organização acadêmica, as instituições de ensino superior do Sistema Federal de Ensino, classificam-se em: I – universidades; II – centros universitários; e III – faculdades integradas, faculdades, institutos ou escolas superiores. Na última publicação do Censo, todas as modalidades previstas no item III foram agrupadas como faculdade.

instituições federais foram responsáveis pelo maior aumento proporcional de vagas oferecidas, equivalente ao dobro do crescimento total. Em 2008, as instituições públicas da rede federal registraram aumento de 14.462 novas vagas em relação a 2007, conforme mostrado na tabela a seguir (tabela 4).

Tabela 4: Evolução do número de vagas na graduação presencial, segundo a categoria administrativa – Brasil – 2002 a 2008.

<i>Ano</i>	<i>Total</i>	<i>Pública</i>			<i>Privada</i>	
		Total	<i>Federal</i>	Estadual		Municipal
2002	1.773.087	295.354	124.196	132.270	38.888	1.477.733
2003	2.002.733	281.213	121.455	111.863	47.895	1.721.520
2004	2.320.421	308.492	123.959	131.675	52.858	2.011.929
2005	2.435.987	313.368	127.334	128.948	57.086	2.122.619
2006	2.629.598	331.105	144.445	125.871	60.789	2.298.493
2007	2.823.942	329.260	155.040	113.731	60.489	2.494.682
2008	2.985.137	344.038	169.502	116.285	58.251	2.641.099

Fonte: MEC/INEP/DEED 2009

Destaca-se que o aumento do número de vagas oferecidas não foi acompanhado por um crescimento proporcional ao número de ingressos por processos seletivos. Portanto, registra-se o aumento de vagas ociosas em todas as categorias administrativas. Conforme dados da tabela 5, verifica-se que em todo o Brasil foram registradas 1.479.318 vagas ociosas em relação ao número total de ingressos em 2008, sendo que as IES privadas respondem por 98% dessas vagas. Nas IES públicas apenas 2% das vagas ficaram ociosas.

Tabela 5: Evolução do Número de Vagas Ociosas, segundo a Categoria Administrativa – Brasil, 2002 a 2008

Ano	Total	Pública			Privada	
		Total	Federal	Estadual		Municipal
2002	567.947	14.863	1.705	6.771	6.387	553.084
2003	739.779	14.132	893	3.085	10.154	725.647
2004	1.017.311	21.250	1.060	6.222	13.968	996.061
2005	1.038.706	24.687	1.959	6.243	16.485	1.014.019
2006	1.181.089	33.698	2.456	8.572	22.670	1.147.391
2007	1.341.987	30.769	3.400	4.011	23.358	1.311.218
2008	1.479.318	36.725	7.387	4.372	24.966	1.442.593

Fonte: MEC/INEP/DEED 2009

O estímulo a uma expansão com qualidade deve-se principalmente ao nível de saturação, em decorrência de uma expansão desordenada e majoritariamente pela rede privada. Como argumenta Sousa (2006), o crescimento do ensino privado foi projetado não a partir das demandas sociais, mas pelo “cálculo empresarial do custo” (p. 148). Portanto, é fundamental considerar a heterogeneidade do sistema e a diferença de interesses em jogo, uma vez que a “abordagem ideologizada” insiste em tratar como igual o que é diferente, e ao “tomar a parte pelo todo, essa postura analítico-discursiva cria obstáculos ao conhecimento das constantes mudanças verificadas no âmbito das instituições de ensino superior que passam por um processo de expansão” (SOUSA, 2006, p. 144).

Se a crise atual da educação superior caracteriza-se num determinado momento como uma crise de expansão, hoje essa crise se amplia e é, acima de tudo, uma crise em nome da qualidade. Verifica-se pela análise dos dados a necessidade de se estabelecer uma sólida e verdadeira cultura de avaliação que contribua para o processo contínuo de melhoria da qualidade, mesmo reconhecendo as limitações da avaliação enquanto fator que gera qualidade (afinal, um sistema de avaliação não pode ser encarado como uma *panacéia*³¹, que dá conta de todos os males da educação superior).

Entendemos que o movimento da educação superior precisa dar uma guinada de 360 graus rumo à expansão do ensino público, consolidando um sistema de avaliação que dê conta da heterogeneidade das IES, em sua maioria privada, procurando na avaliação/regulação preservar os interesses públicos e garantir a qualidade do ensino ministrado.

³¹ Na mitologia grega *panacéia* (ou *panacea* em latim) era a deusa da cura. O termo *panacéia* também é muito utilizado com o significado de *remédio para todos os males*.

As considerações elencadas sobre o movimento da educação superior podem ser neste trabalho, sintetizadas por um questionamento formulado por Sousa (2006): “Como assegurar um processo de avaliação permanente que garanta a associação do aumento das vagas na educação superior à exigência da qualidade do ensino?” (p. 167). Esse pode ser considerado uma referência e um precioso ponto de partida para dar sequência às investigações.

Após análise sobre o contexto da educação superior, voltamos o olhar para a avaliação, entendendo que esta precisa estar vinculada a um projeto de nação e a um conceito de universidade. Este sistema de avaliação permanente precisa lançar-se a um duplo desafio: diagnosticar e ao mesmo tempo contribuir com a correção dos problemas na busca por uma educação de qualidade. Com a intenção de avançar na compreensão do papel do Estado frente às políticas de avaliação da educação superior, passamos a contextualizar a emergência do Estado Avaliador e seus reflexos na educação superior.

1.4 A emergência do Estado Avaliador e seus reflexos na educação superior

As principais análises sobre a educação superior no mundo contemporâneo apontam para uma trajetória comum, seguida por diferentes países. Essa trajetória está vinculada a um processo de globalização da economia, da diminuição do estado de bem-estar social³² e da mercantilização da educação alinhadas às políticas de cunho neoliberal. A resposta dada, em cada país, está sujeita à adaptação, conforme a realidade local estabelecida.

Dentre as principais características que a educação superior vem adquirindo em distintos países do mundo em decorrência do processo de globalização, neoliberalismo e, portanto, do processo de economização da educação, destacamos cinco que ajudam a ilustrar a materialização da política neoliberal, implementada no Brasil a partir da década de 1990: (i) grande aumento da matrícula estudantil; (ii) multiplicação e diversificação das instituições pós-secundárias e conseqüentemente o deslocamento de sentido da educação

³² O *welfare state* é uma das formas assumidas pelo estado moderno. Tem por objetivo melhorar a vida diária e prover segurança ao indivíduo, por meio de programas econômicos de governo. As fases do sistema de proteção social com referência no *welfare state* definidas por Fleury (1994) estão assim periodizadas: (i)1600- 1880: a pobreza era algo vergonhoso e as pessoas eram culpabilizadas pela situação em que se encontravam; (ii)1880-1914: os programas de seguro social estavam destinados à classe trabalhadora; (iii)1918-1960: há uma ampliação dos programas sociais com o predomínio do Estado em prover o mínimo quanto aos benefícios sociais; (iv)1960-1995: instaura-se a universalização dos serviços sociais; e, (v)1975 até os dias de hoje: diminuição da expansão estatal, início da crise do *welfare state*.

superior; (iii) redução dos investimentos públicos; (iv) grande expansão do setor privado; (v) crescente controle do Estado sobre o produto. Conforme Silva (2002):

[...] nas décadas de 1980 e 1990, a intervenção das instituições financeiras internacionais foi fortalecida pelo componente financeiro-econômico, reafirmou a dependência dos Estados da América Latina e sua inserção subordinada no processo de globalização pelo componente político-ideológico expresso na força das idéias e promessas neoliberais, que sustentavam o movimento do capitalismo em direção a outras formas de regulamentação crescentes (p. 130).

Na perspectiva neoliberal em que o objetivo central é viabilizar a economização da educação, a avaliação tende a priorizar apenas o controle sobre os produtos finais. Assim, afere a "qualidade" das IES voltada para os anseios do governo junto aos organismos financeiros internacionais.

Para melhor compreender o movimento protagonista que a avaliação assume, especialmente a partir de 1990, iniciamos com um questionamento: por que a avaliação assume centralidade na cena política contemporânea? Para alcançar uma explicação sobre o interesse dos governos pela avaliação, é necessário falar da mercantilização do conhecimento, que mediante a incorporação dos mecanismos de mercado proporcionou uma desresponsabilização do Estado diante do dever de educar. Portanto, para compreender a nova trajetória que o Estado passa a assumir, será preciso, a partir deste momento, considerar essa guinada ao mercado.

O debate em torno das raízes históricas da globalização e das suas dimensões sociológicas, ideológicas, econômicas, políticas e culturais, apresenta um amplo consenso: com maior ou menor intensidade, todos os países, se confrontam com a emergência de novas organizações e instâncias de regulação supranacional: Organizações Não-Governamentais (ONG), Mercado Comum do Sul (Mercosul), Organização Mundial do Comércio (OMC), União Européia, cuja influência vem se somar a outras organizações que já não são tão recentes, mas que continuam a ser muito influentes, como o Banco Mundial, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Fundo Monetário Internacional (FMI).

A ação desses organismos tem implicações diversas, entre as quais pode-se apresentar a reforma do Estado, nas suas funções de aparelho político-administrativo e de controle social, reforma que leva o Estado a assumir, de forma mais explícita, uma função

de mediação e de adequação às prioridades externamente definidas. Conforme destaca Silva (2002), estas políticas deliberadas e sistematizadas pelo,

[...] Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional tornaram-se o braço de ferro dos Estados Unidos, capazes de, pela via do consentimento e da anuência, imporem aos Estados latino-americanos suas prescrições econômicas, culturais socioeducacionais e ideológicas, colocando-os em penúria e em desvantagens (p. 80).

O Brasil celebrou sete projetos de cooperação técnica com o Banco Mundial para promover a melhoria da educação, no período 1970-1998. Segundo Fonseca (2007) durante as duas décadas de cooperação, o Banco Mundial definiu um conjunto de políticas educacionais, as quais motivam a concessão de créditos para o setor. Para a autora, duas tendências destacam-se:

[...] a primeira busca integrar os objetivos dos projetos educacionais à política de desenvolvimento do Banco para a comunidade internacional; nesta modalidade, situam-se os projetos de educação fundamental integrados a projetos setoriais específicos, como os de desenvolvimento rural, por exemplo. A segunda atribui à educação caráter compensatório, entendido como meio de alívio à situação de pobreza no Terceiro Mundo, especialmente em períodos de ajustamento econômico (p. 231-232).

Sobre os efeitos ocasionados à educação do país, em função dos acordos de cooperação com o BM, com base nos estudos de Fonseca (2007) verificamos que: (i) as pretensas vantagens acenadas pelos organismos internacionais não agregaram benefícios ao setor educacional brasileiro; (ii) do ponto de vista da correção de problemas apresentaram efeitos pouco significativos no que se refere ao desempenho escolar, especialmente no ensino fundamental; (iii) os projetos implementados não contaram com um processo avaliativo ao longo de sua execução. Destaca-se aqui a falta de um processo avaliativo sobre os programas implementados sobre a orientação dos organismos internacionais.

A reforma dos estados nacionais no mundo e no Brasil possui suas bases filosóficas no contexto maior das políticas neoliberais e as suas conexões com a realidade da globalização e das instâncias de regulação supranacional. O estado recebe designações que acentuam outras dimensões e formas de atuação e que, segundo Afonso (2005), podem ser: *Estado-reflexivo*, *Estado-ativo*, *Estado-articulador*, *Estado-supervisor* ou *Estado-avaliador*. Estas denominações expressam novas formas de atuação e profundas mudanças no papel do Estado.

Com a visibilidade social e a importância política crescente que adquire ao longo da década de 1980, a avaliação transforma-se num dos eixos estruturantes das políticas

educacionais. Por meio dela, procura-se compatibilizar exigências: o poder de regulação do Estado e uma lógica mais voltada para o mercado. Assim, o Estado avaliador implica uma redistribuição das funções e responsabilidades na coordenação da educação superior.

Para Afonso (2005), a expressão “Estado avaliador” sintetiza a definição dos estados que passaram a adotar um perfil competitivo, adotando uma lógica de mercado, mediante a importação de modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados ou produtos dos sistemas educativos. Esta ideologia da privatização, ao enaltecer o capitalismo de livre mercado, conduziu a alterações e mudanças fundamentais no papel do Estado.

Nesta ótica, a transformação do papel do Estado justifica-se para diminuir as despesas públicas, a partir da adoção de uma cultura gerencialista, como indução à criação de mecanismos mais eficientes de controle e gestão. Ainda segundo Afonso (2005), com a adoção destas políticas neoliberais, a própria teoria da avaliação, que evoluía com bases epistemológicas antipositivistas e pluralistas, sofre um novo viés positivista. Nesse novo contexto, a confiabilidade em indicadores mensuráveis passa a ser o exemplo paradigmático das mudanças neoliberais. Desta forma, a mudança nas políticas governamentais pode, em determinadas conjunturas, resultar em mudanças das práticas avaliativas.

A necessidade da avaliação, por parte do estado, também é mais visível em momentos em que há incertezas sobre a recepção ou a consecução de determinadas políticas públicas. Em países que adotaram políticas de descentralização, a avaliação apareceu como forma de restabelecer algum tipo de controle central por parte do estado. Em outras situações, como aconteceu com a explosão das ideologias neoliberais, a avaliação foi utilizada como meio de racionalização e como instrumento para a diminuição dos compromissos e de responsabilidade do estado.

Na prática neoliberal, a adoção de instrumentos de controle tem como objetivo final interferir nas políticas sociais do governo, transferindo os serviços públicos para a iniciativa privada e conseqüentemente reduzindo custos do estado e tornando-o “mais ágil”. Por isso, a avaliação passa a servir como instrumento de desregulação social e abre caminho para introduzir a lógica de mercado na esfera do estado e da educação pública. Nesta reconfiguração, as tarefas do estado avaliador são estabelecidas a partir de um paradoxo, estado máximo e “estado mínimo”: mínimo na responsabilidade financeira e máximo na política de controle e regulação. No tocante à educação superior, nesta mesma lógica, as políticas de avaliação decorrem da necessidade de: a) implementar mecanismos de controle de resultados; b) dispor de um sistema avaliativo concreto, prático e confiável de “aplicação de provas padronizadas”; c) desregulação financeira e social, introduzindo a lógica de gestão

empresarial no âmbito da educação superior; d) regulação, estabelecendo critérios mínimos de qualidade e eficiência³³ segundo as exigências do mercado (AFONSO, 2005).

Ainda é possível sintetizar o Estado avaliador, a partir da formulação de políticas de avaliação, em três conceitos, como propõe Dias Sobrinho (1999): a) qualidade: entendida como um conjunto de habilidades e competências definidas pelo mercado de trabalho, ou seja, qualidade empresarial ou mercadológica; b) autonomia: no sentido financeiro, que sugere a privatização da educação e a valorização das parcerias entre empresa e universidade; c) avaliação: como atividade técnica, que volta sua análise para o produto final, com o objetivo de quantificar.

No tocante à forma como o Estado avaliador se manifestou na educação superior a partir de 1995, podemos dizer que durante todo o governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) temos a presença forte do Estado avaliador e, por sua vez, uma educação voltada para a lógica do mercado. Assim, a avaliação foi concebida como regulação com vistas à restrição da autonomia e ao controle de resultados. O que traduz a concepção de avaliação do estado gestor ao *accountability* que significa, para Dias Sobrinho (2003), prestação de contas e responsabilização.

Se, por um lado, ainda não é possível identificar um rompimento das políticas neoliberais implementadas pelo governo FHC, sobretudo a presença marcante de um Estado avaliador. Por outro lado é possível afirmar que alguma coisa mudou. Uma nova agenda de debates, sobre os rumos da avaliação e da educação superior como um todo foi inaugurada.

Conforme apresenta Costa (2008), entre as principais mudanças na educação superior a partir da eleição de Luis Inácio Lula da Silva (2003-2008), vale destacar: (i) a retomada do diálogo entre as diferentes esferas da comunidade acadêmica e representantes do governo; (ii) a recuperação dos orçamentos das IFES; (iii) a contratação de mais professores; (iv) a constituição de um sistema de avaliação SINAES; e fundamentalmente (v) o incentivo à expansão da educação superior, via sistema público federal, entre outros. Destaca-se ainda, o papel do Estado como provedor da educação superior pública e como supervisor da educação superior privada realizada legitimamente, conforme Art. 209 da CF.

Dessa forma, entendemos que o Estado avaliador no governo Lula, lança mão do seu poder regulador, com a finalidade de preservar os interesses públicos, ao mesmo tempo

³³ Essa visão de qualidade/eficiência na educação reporta a visão neoliberal de educação e, de acordo com Azevedo (1997), a abordagem neoliberal para as políticas educacionais é a mesma dada às outras políticas sociais, “será bem sucedida na medida em que tenha por orientação os ditames e as leis que regem os mercados, o privado” (p.17).

em que constitui um Sistema Nacional de Avaliação com uma perspectiva formativa que possa contribuir com a melhoria da qualidade da educação superior.

Contextualizado o Estado avaliador, é preciso entender o movimento das políticas da educação superior frente ao protagonismo dos estudantes, atores centrais do processo. Como veremos a seguir os estudantes brasileiros tiveram, de forma organizada, uma participação ativa na história da educação superior, atuando junto a entidades estudantis, ajudaram a construir e ao mesmo tempo desconstruir políticas da educação superior brasileira.

1.5 Panorama das experiências de avaliação da educação superior no Brasil

A experiência mais antiga e duradoura em avaliação no Brasil “[...] é a dos cursos e programas de pós-graduação, desenvolvida desde 1976 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)” (BRASIL, 2003, p. 15). Esta avaliação realizada pelos pares é reconhecida internacionalmente devido à sua contribuição na qualidade dos programas e cursos oferecidos no Brasil, mas é também alvo de críticas por parte da comunidade científica, justificadas pelo caráter excessivo de aferição da “produtividade” dos pesquisadores por meio de aspectos quantitativos, em detrimento de indicadores que apontem a qualidade dos trabalhos apresentados. Segundo Coelho (2003), essa tendência “contribuiu para a banalização do saber e da produção intelectual, e os docentes são compelidos a aumentar sua produção como se estivessem em uma fábrica, numa linha de montagem” (p. 124).

Com exceção da experiência de avaliação dos programas de pós-graduação que nunca foi interrompida, os demais instrumentos e programas de avaliação tiveram uma vida curta e conturbada na trajetória da avaliação da educação superior brasileira. O movimento de avaliação da educação superior no Brasil assumiu diferentes formas desde seu início até os dias atuais, e em 1988 passou a vigorar como um preceito constitucional, por meio do artigo 209 da Constituição Federal: esse artigo possibilita a oferta de educação, pela iniciativa privada e confere ao poder público a atribuição da autorização e avaliação da qualidade³⁴.

A avaliação incorporou a agenda governamental, também figurando em documentos importantes, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9.394/96 e o

³⁴ Art. 209 - O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I - cumprimento das normas gerais da educação nacional; II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público (BRASIL, 1988).

Plano Nacional de Educação – PNE – Lei nº 10.172 de 2001, sempre vinculada à idéia de melhoria da qualidade. No caso do PNE que estabelece cinco prioridades para a educação segundo o dever constitucional e as necessidades sociais, a quinta prioridade remete à avaliação e à melhoria da qualidade educacional:

O desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino, inclusive educação profissional, contemplando também o aperfeiçoamento dos processos de coleta e difusão dos dados, como instrumentos indispensáveis para a gestão do sistema educacional e melhoria do ensino (BRASIL, 2001).

Mesmo antes do surgimento de seu marco legal, na Constituição Federal de 1988 ou em outros documentos, como os já citados, havia no país processos de avaliação na educação superior. Entre os modelos de avaliação da educação superior, podemos dizer que, em 1983, o governo brasileiro ensaiou uma tentativa de avaliação com o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU).

Neste primeiro movimento, a avaliação foi concebida como forma de prestação de contas das instituições de educação superior (IES) à sociedade sobre os investimentos, as despesas realizadas por esses estabelecimentos com a educação superior. Ainda na década de 1980, destacam-se os relatórios da Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior, comissão de notáveis (1985)³⁵ e do Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior (GERES), em 1986. Em ambos, a avaliação foi compreendida como um instrumento facilitador na redistribuição dos recursos, que deveriam ser direcionados para “Centros de Excelência”.

Na perspectiva que prevalecia à época a avaliação podia ser resumida em dois conceitos: quantitativista e objetivista. Este caminho foi um atalho que “antecipava as comissões de especialistas para a avaliação de cursos de graduação e a aplicação de testes padronizados aos concluintes” (BERTOLIN, 2004, p. 68), os quais viriam a ser utilizados posteriormente na elaboração do “provão” em 1995, tema do qual nos ocuparemos mais adiante.

Por sua vez, a década de 1990 tornou-se um marco na experiência de mecanismos de avaliação da educação superior, primeiro com a criação do Programa de Avaliação das

³⁵ A Comissão de notáveis foi instituída pelo Decreto 91.177, de 29 de março de 1985, visando à reformulação da educação superior, no marco da re-democratização do país, com a instauração da Nova República, composta por 24 membros entre pesquisadores, professores universitários, empresários, representantes da igreja.

Universidades Brasileiras (PAIUB) e na sequência, de forma controversa, com a criação do “provão”.

Como reação à tendência quantitativista, que ganhava força como modelo de avaliação, passou a existir o PAIUB, fruto da formulação conjunta de vários atores³⁶ e que ganhou a simpatia da comunidade universitária, propondo uma auto-avaliação como etapa inicial de um processo que culminaria com uma avaliação externa, sendo facultativo às universidades sua adesão ao programa. “Embora sua experiência tenha sido curta, conseguiu dar legitimidade à cultura da avaliação e promover mudanças visíveis na dinâmica universitária” (BRASIL, 2003, p. 17).

A forma de avaliação prevista pelo PAIUB, na visão dos especialistas, corresponde à concepção formativa/emancipatória, na qual a participação dos atores de uma forma geral e da comunidade acadêmica em particular, torna-se fundamental, não só como parte de um discurso retórico, mas efetivamente para a construção e execução do projeto de avaliação.

No início de sua implantação, o PAIUB recebia um financiamento específico para o desenvolvimento de suas atividades. Com a introdução do “provão”, houve uma reorganização da avaliação da educação superior e o financiamento do programa foi retirado. Dessa forma, o PAIUB não conseguiu manter-se enquanto sistema de avaliação, e foi deixado de lado para dar espaço às estratégias de avaliação da educação superior que estavam sendo apresentadas (POLIDORI, MARINHO-ARAÚJO e BARREYRO, 2006)

Com a proposta de nivelar as instituições em termos de qualidade em 1995 foi introduzido em âmbito nacional, o Exame Nacional de Cursos – ENC (“Provão”) seguido de outros mecanismos avaliativos, tais como a Avaliação das Condições de Ensino – ACE, e a Avaliação para credenciamento de IES privadas.

O “provão”, instituído no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso FHC³⁷, constituiu-se como uma avaliação periódica anual das instituições e dos cursos de nível superior de graduação e teve como função avaliar os conhecimentos e competências

³⁶ Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino (ANDIFES); Associação Brasileira de Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM); Fóruns de Pró-Reitores de Graduação e Planejamento; União nacional dos Estudantes (UNE); Ministério da Educação (MEC), entre outros.

³⁷ Considera-se que nos dois mandatos do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995 - 1998 e 1999 - 2002) foi realizada uma verdadeira reforma da educação superior, através de decretos presidenciais que ajudaram a moldar o que chegou a ser chamado de uma nova reforma universitária realizada “**no varejo**” (CUNHA, 2003, p. 44 *grifos do autor*). Um dos pontos principais dessa reforma foi o de diversificação e diferenciação da educação superior com um grande estímulo à expansão do sistema principalmente pela via do setor privado, bem como a agilidade dos processos de credenciamento de novas instituições e de criação de novos cursos.

técnicas adquiridas pelos estudantes em fase de conclusão dos cursos de graduação. Desenvolvido, portanto em consonância com o modelo de avaliação conceituado pela emergência do Estado avaliador: foco no produto e voltado para a lógica do mercado.

Conforme destaca Fonseca (2009), pela prioridade conferida à avaliação expressa nos textos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) e do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001) e ainda com a realização do “Provão”, os resultados da avaliação externa foram tomados como a principal referência para a *qualidade* da educação. Segundo a autora este referencial de qualidade:

[...] certamente, não correspondia à proposta que os educadores lograram inserir na LDB/96 e que confirmaram no Plano Nacional de Educação de 2001, segundo a qual a qualidade educacional resultaria de um esforço para a construção coletiva de um projeto político-pedagógico que respeita a autonomia, a participação, a cultura e a identidade escolar. Conforme mostrou a prática dos anos seguintes, a avaliação externa foi utilizada como meio de adequar a qualidade do ensino escolar aos padrões estabelecidos por agentes externos (idem p. 168).

Durante os nove anos (1995-2003) que se seguiram à aplicação do exame, outros instrumentos foram sendo incorporados à avaliação do ensino: avaliações *in loco* e levantamentos diversos produzidos por meio de análises estatísticas. Neste período, o MEC condicionou a renovação e o reconhecimento dos cursos aos resultados do exame e da avaliação das condições de ensino, exercendo desta forma seu poder de regulação da educação superior.

O “provão” tornou-se um marco de regulação do sistema e propiciou, com a utilização dos seus resultados, a publicação de *rankings* das IES. Não foi possível, porém consolidar uma cultura de avaliação interna e nenhum curso ou instituição de ensino chegaram a ser fechados ou punidos enquanto o “provão” estava em vigor, conforme sustentam Barreyro e Rothen (2006):

O “provão” foi um mecanismo de regulação estatal com critérios relacionados ao mercado, com estabelecimento de *rankings* que estimulavam a concorrência entre as IES. Apesar das normas preverem punições nos casos de resultados negativos no “provão”, na prática não houve nenhum efeito punitivo, senão de divulgação midiática e publicitária em procedimentos de auto-regulação típicos do mercado. (p. 959)

O “provão” não pode ser caracterizado como uma avaliação institucional, pois avaliar uma universidade ou qualquer outra IES requer uma atividade mais ampla e

complexa, ou como define Belloni (1998), requer um processo de “análise do desempenho global dessa instituição, considerando todos os fatores envolvidos, em face dos objetivos ou missões da instituição no contexto social, econômico, político e cultural no qual está inserida” (p. 40).

O “provão” não alcançou o ideal de uma avaliação a serviço da melhoria da qualidade da educação e desvinculada, portanto, dos interesses econômicos. Ao contrário, corroborou com os interesses de uma avaliação pautada pelo contexto neoliberal. Conforme Sordi (2002), a avaliação na perspectiva neoliberal opera “como um braço visível e invisível das reformas educativas necessárias em face dos ajustes econômicos que caracterizam a sociedade globalizada” (p. 65).

Os efeitos da globalização³⁸ sobre a educação estão diretamente vinculados à recepção e ênfase dada às orientações por parte dos governantes. No Brasil, especialmente na década de 1990 os governantes deram ênfase as orientações neoliberais. Fenômeno este que pode ser compreendido, entre outros aspectos, por meio da relação direta entre os princípios que nortearam a reforma administrativa do Estado e as políticas educacionais que foram implementadas.

Neste contexto se apresenta a emergência do Estado-avaliador que, por sua vez, recupera e atualiza os aspectos positivistas e quantitativos da avaliação, configurando outra concepção de Estado.

[...] esta qualificação, inicialmente proposta por Guy Neave e mais recentemente revisitada por este mesmo autor ainda no âmbito de trabalhos relativos às políticas de ensino superior, visa, sobretudo sinalizar o facto de estar em curso a transição de uma forma de regulação burocrática e fortemente centralizada para uma forma de regulação híbrida que conjuga o controle pelo Estado com estratégias de autonomia e auto-regulação das instituições educativas (AFONSO, 2001 p. 25).

Para o Estado-avaliador a avaliação externa passa a ser o eixo estruturante das políticas, exercendo um forte mecanismo de controle sobre as IES. Mas sobre as experiências brasileiras e com uma investigação mais detalhada poderemos observar que a

³⁸ A essência da tese da globalização é uma forma precipitada de colocar em cheque o futuro do Estado nacional como uma entidade cultural e política. Muitos autores afirmam que a globalização tem produzido efeitos perversos, outros apontam que a globalização não é o problema, e até representa um avanço. O que é problemático, portanto, é a globalização competitiva em que os interesses do mercado se sobrepõem aos interesses humanos, subordinando todas as ações da sociedade aos interesses corporativos das grandes empresas transnacionais (BALL, 2001).

avaliação da educação superior no país nem sempre esteve a serviço do controle e do ranqueamento das IES.

O processo de transição entre o fim do “provão” e início do SINAES foi marcado por diferentes momentos e debates, o SINAES teve os princípios de sua formulação desenhados ainda no programa de governo do então candidato à Presidência da República, Luiz Inácio Lula da Silva. No documento, a avaliação aparecia com destaque nas políticas para a educação superior. A lógica apontava para uma contraposição aos instrumentos que não valorizavam a autonomia institucional das universidades (COLIGAÇÃO LULA PRESIDENTE, 2002).

O documento elaborado durante a campanha eleitoral vislumbrava na avaliação um instrumento para o planejamento e intervenção do Estado, visando à melhoria do desempenho dos alunos e do sistema de ensino. Alguns anos se passaram desde a elaboração desse documento (proposta de governo) até a aprovação de um projeto de lei gerado no âmbito do governo.

Durante o processo de formulação da proposta, o governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, através do Ministro da Educação Cristovam Buarque promoveu, em abril de 2003 um ciclo de debates, nomeando a Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior (CEA³⁹), através da Portaria MEC/SESu nº 11, de 28/04/2003, com a finalidade de “analisar, oferecer subsídios, fazer recomendações, propor critérios e estratégias para a reformulação dos processos e políticas de avaliação da Educação Superior e elaborar a revisão crítica dos seus instrumentos, metodologias e critérios utilizados”.

Esta Comissão organizou e apresentou o documento preliminar para avaliação da educação superior: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) /Bases para uma nova proposta de avaliação da Educação Superior Brasileira, que foi publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Após significativas modificações na proposta da CEA, o Congresso Nacional aprovou a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), com o objetivo de “assegurar um processo de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes” conforme estabelece o Art. 1º.

³⁹ A CEA foi constituída pelo professor José Dias Sobrinho (Unicamp) - Presidente e outros 19 professores. Contou também com três alunos representantes da União Nacional dos Estudantes (UNE), dois membros da Secretaria de Educação Superior (SESu) e um membro do Conselho Estadual de Educação do Paraná.

A referida lei também cria uma Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), que consiste em um órgão colegiado de coordenação e supervisão do SINAES e, em cada IES, uma Comissão Própria de Avaliação (CPA), com as atribuições de conduzir os processos de avaliação internos da instituição, sistematizar e apresentar as informações solicitadas pelo INEP. Quanto à avaliação dos cursos de graduação, objetiva identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial as relativas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica.

O ENADE, como foi implementado, fuge da proposta inicial elaborada pela CEA. Na proposta inicial, que buscava avaliar o desenvolvimento dos processos formativos, o exame era denominado *PAIDEIA* (Processo de Avaliação Integrada do Desenvolvimento Educacional e da Inovação da Área) e, na legislação, *ENADE*. Tanto na proposta inicial quanto na legislação aprovada, o exame procurava superar as principais dificuldades observadas em relação ao “provão”.

O *PAIDEIA* e o *ENADE* representam um avanço e se diferenciam do “provão”, inicialmente, nos seguintes aspectos a) a prova é realizada por grupos amostrais; b) avalia-se o conhecimento agregado, a prova é aplicada em dois estágios da realização do curso; c) supera-se a avaliação de competências, habilidades e conteúdos exclusivamente profissionais.

Mesmo já tendo sido mencionado, é importante destacar que, a partir de 2009 o exame passa a ter caráter universal sendo aplicado a todos os ingressantes e concluintes das áreas avaliadas. Inicialmente o ENADE só era obrigatório para uma amostra de alunos selecionados para avaliação (INEP, 2009). Portanto o que antes se configurava como diferencial em relação ao “provão”, neste aspecto, retrocede voltando a assumir uma característica do antigo exame.

Embora até o presente momento nenhuma das experiências de avaliação da educação tenha conseguido produzir um diagnóstico global da educação superior, as diferentes iniciativas avaliativas traduzem marcos e objetivos que expressam não somente o estado da arte da avaliação em cada momento, mas ao contrário, carregam significados, concepções e perspectivas distintas da educação superior e de seu papel na sociedade brasileira (INEP, 2003).

Frente a esta situação, enfatizamos que o ENADE e os demais instrumentos que compõem o SINAES, a proposta vigente de avaliação, encontram-se em processo de construção e, dessa forma, despertam dúvidas, e carecem de maiores estudos e reflexões

sobre o seu processo de implementação e também sobre a participação dos estudantes nesse processo como procuramos apresentar a seguir.

1.6 O protagonismo dos estudantes frente às políticas públicas da educação superior: a avaliação em questão

A história do movimento estudantil brasileiro se confunde com a história do país. Os estudantes participaram dos principais momentos da vida política nacional, mobilizando milhares de jovens. Em alguns momentos, canalizou o sentimento da maioria da população, ajudando concretamente nas transformações e mudanças ocorridas.

A organização dos estudantes é uma forma de representação social e, ao longo da história do país, esta representação foi feita através da União Nacional dos Estudantes – UNE⁴⁰, que, ao lado dos estudantes brasileiros, esteve à frente das principais batalhas políticas do país. Embora no decorrer de sua trajetória as principais bandeiras estivessem ligadas a temas como: reforma universitária; garantia da qualidade; democratização do acesso e garantia da permanência dos jovens na universidade, o leque de sua atuação em muito extrapola os temas relacionados. O debate de temas políticos faz parte da história desta entidade, desde a sua fundação, pautando as principais atividades das organizações estudantis em todo país.

Para Moscovici (2003), as mudanças na sociedade acontecem pela capacidade dos grupos de manterem conflitos, tensões e de negociá-los, criando novos ajustes de poder. Este processo de tensionamento tornou o movimento estudantil protagonista de várias lutas em defesa da educação pública no país. Protagonismo que se deu de maneira coletiva, com a participação ativa dos estudantes na proposição de soluções aos problemas identificados.

Com efeito, os estudantes sempre tiveram um papel ativo na vida política do país, sendo vanguarda em diferentes momentos da história. Este protagonismo se dá de maneira coletiva, com a participação ativa dos sujeitos na resolução de problemas em um grupo social e na sua relação com o país. Nesta ação social não há lugar para coadjuvantes, pois o enfrentamento de uma situação pelo grupo não pode ser visto como um somatório de ações individuais, ou ainda que cada uma dessas ações tenha valores diferentes.

⁴⁰ A União Nacional dos Estudantes foi fundada em 1937, no I Congresso Nacional dos Estudantes, organizado na Casa do Estudante do Brasil no Rio de Janeiro com apoio do Centro acadêmico Cândido de Oliveira (CACO) da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Fazendo um balanço da história do movimento estudantil brasileiro, Poerner (1995) considera que os estudantes brasileiros e latino-americanos sempre lutaram por coisas muito palpáveis, utilizando uma intervenção mais madura e politizada em comparação aos estudantes norte-americanos e europeus.

O poder de organização e mobilização dos estudantes é algo que preocupa os organismos internacionais. Nesse contexto, destacamos a preocupação exposta no documento. “O ensino superior na América latina: Lições derivadas da experiência”, organizado pelo Banco Mundial. Em uma parte do referido documento, é feito um alerta sobre a ameaça que representa a participação estudantil à estabilidade política e à implementação das propostas elaboradas pelo Banco Mundial (1995):

[...] en los países que tienen sistemas débiles de gobierno, los Estudiantes con reivindicaciones - y las habrá si se reducen los subsidios y los privilegios pueden representar una amenaza a la estabilidad política. Por lo tanto, los gobiernos deben actuar con mucha cautela al introducir reformas que pueden afectar a las familias más poderosas y con mayor potencial para desestabilizar los regímenes políticos.

A preocupação com a participação dos estudantes na política do país é algo que extrapola as recomendações do Banco Mundial. Essa participação está sempre em julgamento pela sociedade, e não é raro ouvirmos dizer que: lugar de estudante é na sala de aula e não na rua fazendo passeata ou que estudante estuda, não faz política. Mas também ouvimos o contrário, quando alguém diz que os estudantes estão alienados, não se interessam por política. Segundo Marilena Chauí (2000), no primeiro caso, considera-se a política uma atividade própria de certas pessoas encarregadas de fazê-la, no caso os políticos profissionais, enquanto no segundo caso, considera-se a política um interesse e mesmo uma obrigação de todos. Assim, um primeiro paradoxo da política faz aqui sua aparição: é ela uma atividade específica de alguns profissionais da sociedade ou concerne a todos nós, porque vivemos em sociedade?

Relembrar o questionamento acima ajuda na reflexão sobre a participação política dos estudantes brasileiros e, por sua vez, também suscita outro questionamento: qual lógica tem orientado a qualidade da educação ministrada aos nossos estudantes? Sem a preocupação de apresentar uma resposta a *priori*, trazemos para análise um conceito formulado por Poerner (1995): “as ruas ganham um novo tipo de estudante, que passa a estudar, no asfalto das passeatas, a matéria cujo ensino lhe é negado nos bancos das instituições de ensino: a realidade brasileira atual” (p, 38).

Após os governos militares (1964-1985), marcados pela violência do regime, em que vários estudantes perderam seus direitos políticos e suas vidas e com o início da redemocratização do país, nos anos de 1980, os estudantes voltaram a estabelecer um diálogo com os governantes; legalizaram suas entidades representativas e conquistaram um novo espaço na formulação das políticas. Entre elas destacamos o voto facultativo aos 16 anos, que foi uma conquista não só dos estudantes, mas do movimento juvenil. Esta vitória foi estabelecida pela Emenda Constitucional de 10 de maio de 1985 e incorporada na Constituição "Cidadã" de 1988. Desde a CF/88, apesar de não ser obrigatório, milhares de jovens de 16 e 17 anos fizeram uso deste direito e, a cada ano, outros milhares ingressam na faixa etária que permite ir às urnas e dar sua contribuição para o futuro do país.

O apogeu do movimento estudantil na década de 1990 pode ser traduzido a partir de dois movimentos significativos: o movimento dos “caras pintadas” que encheram as ruas e avenidas do país numa mobilização pelo impeachment do presidente Fernando Collor de Melo⁴¹ (1990-1992) e pelas mobilizações contra o “provão”.

Nas manifestações contra o “provão” o movimento estudantil promoveu forte oposição ao presidente Fernando Henrique Cardoso, que realizou em seu governo uma verdadeira reforma da educação superior – incluída sua política para a avaliação das IES – dando continuidade às políticas neoliberais iniciadas no governo Collor. Assim, o referencial da luta dos estudantes concentrou-se na denúncia contra o neoliberalismo, as privatizações das empresas estatais, contra os aumentos abusivos das mensalidades nas escolas pagas, na defesa de mais verbas para o ensino público; além de desencadear um amplo movimento de boicote contra o sistema de avaliação da IES brasileiras.

Em 1996, momento em que os estudantes foram protagonistas na luta contra o sistema de avaliação implementado para a educação superior, foi desencadeada no país inteiro uma verdadeira campanha contra a proposta de avaliação das IES, imposta pelo governo FHC, cujo lema era o “provão não prova nada”⁴².

As manifestações contra o “provão” deram-se em várias frentes, incluídas, entre elas medidas judiciais que tentaram inviabilizar a realização do exame, por meio de ações

⁴¹ O Presidente Fernando Collor de Mello renunciou ao cargo na tentativa de evitar um processo de *impeachment* fundamentado em acusações de corrupção. Embora tenha renunciado, o processo de *impeachment* prosseguiu e o presidente teve seus direitos cassados por oito anos por determinação do Senado Federal, e só foi eleito novamente para cargo público em 2006, tomando posse como senador por Alagoas em 2007.

⁴² Ilustrações sobre a campanha verificar anexo

que argumentavam a inconstitucionalidade da medida que estaria ignorando o preceito constitucional de autonomia das universidades, prevista no artigo 207 da Constituição Federal (CF).

A UNE organizou diferentes campanhas pelo boicote ao exame e diferentes ações foram desencadeadas nos locais de realização das provas. O principal objetivo era tentar convencer os estudantes a entregarem suas provas em branco. Em alguns estados, os estudantes realizaram apitaços e invadiram escolas onde o exame era realizado, fazendo com que o resultado do exame fosse prejudicado.

A resistência à realização do “provão”, não foi uma prerrogativa apenas dos estudantes universitários. Os reitores, por meio do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) aprovaram moções, manifestando preocupação com a realização do “provão”. Na opinião deles, o MEC estabelecia práticas autoritárias, e feria a autonomia universitária ao estabelecer o “provão” como mecanismo de avaliação das IES.

O Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES) também se posicionou de forma contrária à realização do exame. A intensidade das mobilizações pode ser melhor compreendida pela consideração feita em um jornal de grande circulação:

Quando o Ministro Paulo Renato Souza imaginou o “provão” não tinha noção de estar oferecendo uma “causa de luta” para o movimento estudantil. Mas foi exatamente isso que ocorreu. Desde a campanha do “fora Collor” em 1992, não havia nas entidades estudantis tanta mobilização por um objetivo comum, que neste caso é o “provão” (Jornal *O POPULAR*, 1996).

Com a chegada de Lula à Presidência da República, o movimento estudantil, por meio de sua entidade nacional, a UNE, considera que obteve importantes conquistas, como o Programa Universidade para Todos (PROUNI), que garante bolsa de estudos nas universidades particulares; a instalação de mais *campi* das universidades federais; aumento dos investimentos em pesquisa; e mais verbas para as universidades públicas em geral.

Em seu último congresso (2009),⁴³ a UNE, ao mesmo tempo em que elogiou determinadas políticas do governo Lula, teceu críticas e propôs uma ampla campanha pela ampliação da assistência estudantil e pela reforma universitária. A principal censura ao governo concentra-se na política econômica do Banco Central, sobre esse tema a entidade propõe a redução das taxas de juros.

⁴³ Resoluções aprovadas no 51º Congresso da UNE, Brasília, 15 a 19 de julho de 2009.

Quanto à avaliação institucional, a entidade tem se posicionado mais uma vez de forma crítica, principalmente no que tange à participação obrigatória dos estudantes na realização do ENADE. Durante o período de 2004 a 2008, posicionou-se publicamente e realizou diferentes campanhas contra o sistema de avaliação vigente. Com o foco voltado para o ENADE, neste período, o boicote foi o principal instrumento utilizado contra a realização do exame. Adotando a mesma posição que a UNE, os estudantes do curso de Pedagogia da UnB ganharam as páginas dos jornais por promoverem uma campanha pelo boicote ao ENADE, realizado em 2005:

[...] boicote ao Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), antigo Provão, deixou a Universidade de Brasília com nota mínima em três cursos. A maioria dos alunos de pedagogia, engenharia florestal e engenharia mecânica é contra o processo de avaliação e deixou a prova em branco (UnB, 2006).

A prática do boicote ao exame tem como finalidade demonstrar a insatisfação com o mesmo. Porém, um fato curioso no caso do ENADE é que o protesto não nega a importância do instrumento. Pelo contrário, os manifestantes querem na verdade aperfeiçoar o exame tendo como bandeiras principais promover, entre outras questões, (i) o fim da sua obrigatoriedade; e, (ii) pela execução do SINAES em sua totalidade: fazendo com que as diversas dimensões que contribuem para caracterizar as instituições como de boa ou má qualidade sejam aferidas durante o processo, e não mais a partir do ENADE, com a divulgação parcial de seu resultado. Dessa forma, as críticas e protestos podem ser encarados como um anseio de que o sistema de avaliação seja implementado em sua totalidade.

O questionamento por parte dos estudantes é legítimo, principalmente no contexto atual em que o foco da avaliação da educação superior está muito voltado para a participação dos mesmos. E sendo assim, quando o resultado do ENADE é supervalorizado e acontece um julgamento precipitado, as instituições passam a ser julgadas (ranqueadas) de forma unilateral pela nota que o estudante tira no ENADE, deixando com peso menor a estrutura, os professores, o currículo do curso, a auto-avaliação, entre outros mecanismos que fundamentaram a formulação de um novo projeto de avaliação, ou seja, as bases filosóficas que deram origem à criação do SINAES.

O boicote como forma de protesto, prática comum em universidades públicas desde os tempos do “provão”, segue sendo um instrumento de mobilização. No início da implementação do SINAES, mais de um terço dos cursos da UnB realizou algum tipo de

boicote no momento de realização do ENADE. Alguns boicotes conseguiram 100% de adesão, como no Curso de Pedagogia, em que a nota atribuída, em decorrência do boicote, foi 1. Em outros cursos da UnB, foram registrados boicotes parciais, o que configura uma adesão limitada. Então, as médias dos cursos ficam em 2 ou 3 (UnB, 2006).

O processo de boicote parcial ou integral embaraça o resultado do exame. Todo boicote produz resultados ambíguos e, como não se sabe se houve empenho efetivo dos alunos do curso nesta ou naquela prova, a interpretação dos resultados fica prejudicada. Como dimensionar e quantificar a prática de boicote ao exame? Para o INEP (2009b), mesmo não tendo uma definição oficial, tem se considerado como boicote duas situações em particular em que: (i) os estudantes colam adesivos, escrevem mensagens contra o exame ou fazem qualquer tipo de registro que mostre a sua posição contrária ao exame (protesto); (ii) os estudantes que não respondem a nenhum dos componentes da avaliação (prova em branco). Assim considerados, o estudo realizado pelo INEP aponta que a prática do boicote durante os anos de 1997 a 2007 foram inexpressivas se comparadas ao montante da avaliação:

[...] a proporção de alunos que participou do boicote (protesto e prova em branco) nos anos de 1997 a 2007 representou menos de 2% dos alunos, em geral selecionados e presentes aos exames (Provão – 1997 a 2003 e Enade – 2004 a 2007). Analisando isoladamente esses dados por anos, verifica-se que essa proporção nunca passou de 3,5% dessa população (INEP, 2009b, p.6).

De acordo com os dados sistematizados pelo INEP, os estudantes do Curso de Pedagogia da UnB figuraram entre os 2,56% de participantes que boicotaram o exame em 2005. Quanto a 2008 as informações levantadas com a pesquisa indicam que nem o Diretório Central dos Estudantes da UnB, nem o Centro Acadêmico de Pedagogia desenvolveram atividades específicas para debater ou incentivar os estudantes a realizar boicotes ao exame, como veremos de forma mais aprofundada no capítulo 3 deste trabalho.

Já em 2009, enquanto a UNE interrompe a prática do boicote, alguns diretórios centrais de estudantes (DCE) e executivas de curso⁴⁴ intensificaram a campanha por enxergarem no boicote uma tentativa de reverter o processo avaliativo através de exames direcionados aos estudantes. Entre os DCE destaca-se o da UnB que através de seus

⁴⁴ Executiva de curso é também uma forma de representação estudantil, que congrega em âmbito regional ou nacional estudantes de um mesmo curso buscando avaliar seus problemas e perspectivas por meio de encontros nacionais ou regionais.

dirigentes usaram megafones convocando os alunos a deixar as salas, durante a realização do exame.

[...] antes do dia da prova o DCE da UnB realizou assembléia com os estudantes dos cursos avaliados em 2009 e colocou em seu site várias informações justificando a defesa do boicote ao Enade. No texto, o Diretório defende que as provas não devem ser abolidas. Não, de forma alguma. As avaliações são sim fundamentais, mas não da forma como vem sendo feitas desde o governo FHC. Mas defende o boicote. No dia do exame, não basta simplesmente deixar de ir ao local de prova. Isto pode acarretar problemas posteriores, e fica marcado no histórico. O meio de boicotar então, é ir ao local de prova no dia marcado, e deixar a criatividade correr solta na folha da prova (UnB, 2009)⁴⁵.

Antecipando as conclusões do presente estudo é possível perceber que as críticas ao sistema de avaliação, assim como as manifestações por meio de boicote, realizado pelos estudantes, não visam negar a importância da avaliação, tampouco da avaliação externa. A avaliação externa é reconhecidamente importante, porém a centralidade do ENADE e dos indicadores de qualidade derivados dos seus resultados pode acarretar equívocos e prejuízos para as instituições.

Principalmente porque, como argumenta Dias Sobrinho (2008), o ENADE e o estudante passam a ser as principais fontes de informação para a formulação dos índices de qualidade. Conforme apresenta o autor:

[...] a qualidade medida objetivamente é o produto estatístico dessas informações do estudante: seu desempenho numa prova, a diferença entre o primeiro e o último exame e a sua opinião sobre plano de curso e condições de infra-estrutura. Toda a responsabilidade cabe ao estudante; a qualidade final depende do seu desempenho em exame e de sua opinião, independente da área profissional e de estudos, dos compromissos e idiosincrasias, da capacidade de discernimento e de tantas outras variáveis que dificilmente podem avaliar essa metodologia como adequada e suficiente para determinar com precisão, rigor e justiça as escalas de qualidade de uma instituição ou de um curso. (p. 821)

Depois de revisarmos, ainda que brevemente, o movimento da educação superior em seu contexto mais amplo e histórico e a participação dos estudantes brasileiros neste processo, contemplamos ainda nesta seção a forma como se deu a participação dos estudantes de pedagogia da UnB durante a realização do exame ENADE 2005 e 2008. No próximo capítulo exploramos o debate da avaliação institucional no contexto da educação

⁴⁵ A matéria publicada encontra-se no anexo 9 do presente trabalho.

superior brasileira, seu atual sistema de avaliação, o SINAES e o ENADE como parte integrante deste processo.

CAPÍTULO 2

AValiação DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DE ESTUDANTES NO CENTRO DO DEBATE

Este capítulo tem como objetivo debater e aprofundar o campo da avaliação da educação superior, compreendendo os diferentes momentos da avaliação. Paralelamente, busca realizar uma retrospectiva dos diferentes processos de avaliação vivenciados na trajetória da educação superior brasileira, seguida de uma reflexão sobre a evolução do sistema de avaliação vigente e dos avanços, e contradições, incorporados a ele no transcorrer da história. Destaca ainda o contexto político da implementação do SINAES e do ENADE como o grande gerador de embates, sob a luz do entendimento dos diferentes atores e em especial dos alunos do Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília, *locus* privilegiado da investigação.

2.1 A avaliação no campo da educação: processo histórico e dinâmico

A avaliação educacional⁴⁶ emerge, desde a metade da década de 1980, como uma tendência mundial, sobretudo pela exigência de imprimir qualidade à gestão de sistemas educacionais (avaliação institucional). Em momentos anteriores, o principal enfoque no planejamento da educação superior estava centrado em aspectos quantitativos: o desafio do sistema educacional era o crescimento, a necessidade de aumentar o número de vagas.

No Brasil, na década de 1980, com o esgotamento do modelo militar e o início do processo de redemocratização do País, a avaliação da educação superior ganhou destaque e foi concebida como instrumento para a implementação de políticas que permitissem a superação da crise da universidade. Nesta década, destacam-se três propostas de educação superior e de avaliação, que foram expressas nos seguintes documentos: “Programa de Avaliação da Reforma Universitária” (1983), o relatório da Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior “Uma Nova Política para a Educação Superior

⁴⁶ A expressão avaliação educacional, cunhada por Ralph Tyler, surgiu em 1934, a partir desta nova denominação os objetivos educacionais passam a ser o centro da avaliação e por sua vez passa a englobar uma preocupação com a gestão científica e com o desenvolvimento curricular e de instituições, além dos procedimentos técnicos de quantificação de aprendizagens ou de descrição do rendimento dos alunos (DIAS SOBRINHO, 2003).

Brasileira” (1985) e o “Relatório do Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior” (1986).

Como já citado anteriormente, o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), de 1983, surgiu neste contexto com a função de levantar dados e promover a crítica da realidade da educação superior nacional, com a finalidade de realizar uma avaliação comparativa de todo o sistema. Com a sua desativação em 1984 e com o entendimento de que a avaliação é instrumento essencial no controle da educação superior, foi criada em 1985 a Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior⁴⁷, conhecida como a Comissão de Notáveis. Esta comissão tinha o desafio de propor soluções urgentes aos problemas da educação superior.

Dando continuidade aos trabalhos iniciados por esta comissão, foi criado o Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior (GERES), instituído como um grupo interno do MEC, composto por cinco pessoas que já exerciam funções no âmbito do Ministério da Educação. O GERES tinha a função executiva de elaborar uma proposta de Reforma Universitária.

Sobre os conceitos de avaliação educacional e avaliação institucional, Leite (2005) procura distinguir o papel de cada formato avaliativo, mesmo compreendendo que uma e outra remetem à avaliação de processos educacionais:

[...] a avaliação educacional preocupa-se com a aprendizagem de sujeitos, de grupos submetidos a processos ou situações com vistas à aquisição de novo conhecimento, habilidade ou atitude [...] refere-se assim à análise de desempenho de indivíduos ou grupos. [...] a avaliação institucional ou de políticas públicas, como diz o nome, dedica-se a avaliar a instituição como um todo ou as políticas públicas em seu caráter global e contextualizado. [...] a avaliação institucional refere-se a um projeto que permite o balanço dos rumos da instituição em busca da qualidade (p. 33).

Na década de 1990, a avaliação (exames nacionais) estendeu-se para diversos países em desenvolvimento como forma de complementar as reformas instauradas pelo

⁴⁷ A comissão apresenta o relatório *Uma Nova Política para a Educação Superior*, no qual destaca como um dos mais graves problemas do ensino superior brasileiro a falta de parâmetros para que o governo tenha uma política racional de alocação de recursos públicos, que fortaleça as melhores instituições e induza as demais ao aperfeiçoamento. Indica ainda que a avaliação do ensino superior seja realizada a partir das seguintes dimensões: *avaliação dos cursos*, *avaliação dos alunos*; *avaliação dos professores*; *avaliação didático-pedagógica do ensino*; *avaliação de servidores técnicos e administrativos*; e *avaliação das carreiras* (ZAINCO, 2008).

processo de globalização. A avaliação de desempenho de cunho quantitativo e efficientista 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 conseqüente colocação competitiva no mercado educacional.

Todo este movimento vincula-se à descentralização das funções do Estado, somada à grande expansão do número de vagas e de instituições de educação superior, na sua maioria privadas. O que por sua vez, remete o foco da avaliação para o dimensionamento da qualidade da educação oferecida. Desta forma, a centralidade do debate passa a ser a qualidade que, por sua vez, sugere a adoção de métodos avaliativos que ajudem a conferir e também a proporcionar um padrão de qualidade à educação e à instituição.

Como sustenta Gentili (1995), a privatização e mercantilização da educação, que aconteceu em boa parte da América Latina e África, provocaram desigualdades nesta área. Para o pesquisador, antes o problema era o acesso ao ensino, agora é o acesso a uma educação de qualidade.

A premente utilização da avaliação para induzir a qualidade remete ao questionamento: o que é uma educação de qualidade? Pois com o entendimento de que qualidade é uma palavra polissêmica, ou seja, “comporta diversos significados e por isso tem potencial para desencadear falsos consensos na medida em que possibilita interpretações diferentes do seu significado segundo diferentes capacidades valorativas” (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2005, p. 7) é preciso explicitar, ainda que de forma preliminar, que conceito de qualidade na educação estaremos utilizando para balizar o presente estudo⁴⁸.

As reformas empreendidas pelo Ministério da Educação na educação superior brasileira no octênio do governo FHC estavam circunscritas a um contexto relacionado à crise de legitimação do Estado. Em nossa análise, as políticas de avaliação gestadas neste período focaram ações de (re)credenciamento das instituições universitárias, por isso a utilização de instrumentos avaliativos de resultado que verificam em termos práticos e imediatos a qualidade das instituições.

Em tempos de ajustes globais e neoliberais, evidencia-se uma prática de minimização estatal no campo dos direitos e da cidadania e maximização na ação regulatória. Como destaca Apple (2001), a visão neoliberal é a de um estado fraco. “Uma

⁴⁸ Inicialmente, educação de qualidade é aquela que garante acesso, permanência, compreensão e uso das possibilidades a ele concedidas pelo conhecimento voltada para a emancipação dos sujeitos sociais.

sociedade que deixa a “mão invisível” do livre mercado guiar todos os aspectos de suas formas de interação social é vista ao mesmo tempo como eficiente e democrática” (p. 185).

Dois movimentos revelam a intenção das políticas públicas moldadas neste contexto, em especial na educação superior: a redução do financiamento, traduzindo-se na desobrigação do Estado com a manutenção do sistema e a adoção de mecanismos de avaliação que privilegiam o aumento da regulação e do controle sobre o produto.

Podemos afirmar que esta tendência moldou as políticas no governo FHC que reduziu os recursos destinados à manutenção das instituições públicas, aumentando significativamente o controle sobre o sistema, especialmente no tocante à educação superior. Assim, a relação entre governo e instituição passou a se dar num novo contexto: o avaliativo, e, neste caso, definido de forma unilateral pelo governo.

Sob esta perspectiva, o sistema de educação superior passou a ser entendido basicamente como educação (se distanciando cada vez mais da tríplice função *ensino, pesquisa e extensão*), com o objetivo de formar profissionais ajustados ao mercado. Nesta lógica, alerta Dias Sobrinho (2000, 2001 e 2003), a educação aos poucos deixa de ter interesse público e passa a pertencer à esfera do mercado e dos interesses individuais. Assim, o estudante torna-se cliente e a educação um novo e lucrativo mercado.

Das experiências vivenciadas sobre avaliação observadas na literatura, o crescente controle sobre o produto é uma característica que revela e faz prevalecer uma face perversa da avaliação, pois é por meio desse controle que o Estado, em grande parte, se desvencilha dos processos, flexibiliza e liberaliza as condições de criação e expansão das IES. E ainda estabelece, *a posteriori*, mediante avaliação, um rígido controle sobre os produtos finais. O exemplo mais emblemático dessa política foi a introdução no Brasil do “provão”, o exame nacional de cursos, implementado pelo governo federal em 1996, como já ressaltado. Esta flexibilização concebida como liberalização dos processos, corresponde à atual noção de autonomia. “Entretanto, autonomia assim delimitada é negada pela avaliação, a qual, deturpando o sentido formativo que é próprio das atividades educacionais, identifica-se com o controle dos resultados” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 104).

O campo conceitual da avaliação é constituído historicamente, e como tal, se transforma de acordo com os movimentos e as mudanças dos fenômenos sociais. Talvez este seja um primeiro entendimento que justifique o fato de, em duas décadas, as IES brasileiras terem vivenciado cinco modalidades, programas ou sistemas de avaliação.

O período compreendido entre 1983 e 2004 estabelece a média de um programa ou estratégia política de avaliação utilizada a cada quatro anos. Considerando que a média de

duração dos cursos é de de oito ou dez semestres, e que os programas executados tiveram a duração média (a maioria nem isso), de quatro a oito semestres, significa dizer que os mesmos não sobreviveram o suficiente para acompanhar o ciclo integral de formação de um estudante, foram interrompidos antes mesmo que o estudante se formasse na instituição.

Quando se privilegia políticas de governo em detrimento de políticas de estado, o natural é que haja uma descontinuidade dessas políticas. As diferentes propostas de avaliação vivenciados no país confirmam esta descontinuidade. Podemos visualizar, de forma mais sintetizada, a quantidade de processos avaliativos vivenciados num curto espaço de tempo, conforme ilustra o quadro 2.

Quadro 2: Propostas de avaliação da educação superior – Brasil, 1983/2004

Ano	Sigla	Nome	Principais características ⁴⁹
1983	PARU	Programa de Avaliação da Reforma Universitária	Formativa Avaliação interna
1985	GERES	Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior	Regulação Avaliação externa
1993	PAIUB	Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras	Formativa Auto-avaliação e avaliação externa
1996 - 2003	ENC ACE	Exame Nacional de Cursos “provão” Avaliação das Condições de Ensino	Regulação Avaliação externa
2004 ...	SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior	Regulação/formativa Auto-avaliação Avaliação externa

Quadro desenvolvido pela autora, a partir da leitura dos documentos oficiais

Até o momento da conclusão desta pesquisa, é o SINAES, implantado em 2004, mesmo sendo constantemente modificado em sua implementação, o mecanismo de avaliação da educação superior que vigora. E qual será o tempo de sobrevivência do SINAES? Esse sistema sobreviverá às eleições de 2010?

Diante do exposto, voltaremos nossa análise para a década de 1990⁵⁰. Foram anos determinantes no campo da avaliação educacional no Brasil, pois difundiram o debate sobre a necessidade de se proceder, de forma sistemática e fundamentada, à avaliação das Instituições de Educação Superior (IES), em todas as suas dimensões. A primeira ação mais articulada de avaliação das IES ocorreu em julho de 1993, quando a Secretaria de Educação

⁴⁹ Neste primeiro raciocínio utilizamos a característica formativa para identificar um processo voltado para a melhoria da qualidade, por meio da avaliação institucional. E a característica regulação identifica um processo voltado ao controle da qualidade pelos órgãos governamentais. Posteriormente aprofundamos os respectivos conceitos.

⁵⁰ Os programas desenvolvidos na década de 1980 foram mencionados no início desta seção.

Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC) criou a Comissão Nacional de Avaliação das Universidades Brasileiras para conduzir politicamente o processo de avaliação institucional. Estava criado o Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras (Paiub).

Tendo como princípio a adesão voluntária das universidades, o Paiub previa a auto-avaliação como etapa inicial de um processo que, uma vez desencadeado, se estendia a toda a instituição e se completava com a avaliação externa. Concebido dentro de princípios democráticos, estabeleceu um novo relacionamento com o conhecimento e a formação, mediante o diálogo com a comunidade acadêmica e a sociedade. O programa também contribuiu para desencadear a construção da cultura da avaliação em inúmeras IES, promovendo mudanças visíveis na dinâmica universitária e tendo recebido amplo apoio da maioria das universidades brasileiras (INEP, 2003).

Dos programas desenvolvidos no Brasil, o de maior aceitação foi o PAIUB, criado em 1993. Principalmente porque o processo avaliativo, na perspectiva deste programa seria realizado pela comunidade acadêmica, tendo como eixo de referência a educação entendida como um bem público.

O PAIUB por entender que a prática avaliativa deve ser participativa, contínua e sistemática, representou uma resposta das universidades brasileiras ao desafio de implantar um sistema de avaliação institucional numa perspectiva formativa⁵¹ e emancipatória.

Num primeiro momento, o programa recebeu a adesão prévia de 138 instituições. Dentre estas, universidades privadas como a Pontifícia Universidade de São Paulo (PUC-SP), que desenvolveu o Programa de Avaliação Institucional da PUC (Paipuc). Este programa, desenvolvido pela comunidade acadêmica da PUC-SP –, foi instalado em 1995, sendo acolhido pelo PAIUB em 1997, ano em que foi entregue à comunidade um relatório do trabalho realizado, no qual se apresentavam as características formais dos cursos. Conforme apresenta Rios (2005):

Embora bem avaliado pelo Paiub, o Programa deixou de contar, a partir de 1998, com recursos do MEC. Naquele momento, passaram a ganhar força as propostas de avaliação externa e manteve-se subsídios do Ministério apenas para as instituições públicas. Julgamos importante, apesar disso,

⁵¹ De acordo com Worten, Sanders e Fitzpatrick (2004), em 1967, Scriven estabeleceu um diferencial entre a avaliação formativa e a avaliação somativa, após essa conceituação os termos passaram a ser utilizados e aceitos no campo da avaliação. Os autores apresentam um resumo das definições, sendo: i) [...] a avaliação formativa é feita para dar informações avaliatórias à equipe de programa, informações úteis para a melhoria do programa; ii) a avaliação somativa realiza-se e torna-se pública para dar aos responsáveis pela tomada de decisões do programa e aos consumidores potenciais julgamentos do valor ou mérito do programa em relação a critérios importantes [...] (p. 46 e 47).

levar adiante as ações do Programa. Tivemos, entretanto, que enfrentar alguns limites, que levaram a um refluxo do processo e, já em 2000, as atividades se encontravam num ritmo bastante lento (p. 95).

Diferente de outros processos instituídos por medida provisória e de processos de avaliação conduzidos por comissões de especialistas e constituídos por decisão ministerial, o PAIUB origina-se do debate e do trabalho conjunto entre o MEC e entidades representativas da comunidade acadêmica nacional: Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Educação Superior (ANDIFES), Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), Associação Nacional de Docentes da Educação Superior (ANDES), União Nacional dos Estudantes (UNE), Fóruns de Pró-Reitores, entre tantas outras organizações.

Como afirma Dias Sobrinho (1999), trata-se, portanto, de um processo democraticamente construído, resultante de um trabalho de parceria como poucas vezes se viu na história da educação superior brasileira. No entanto, o programa teve seu ritmo afetado pelo redirecionamento dado pelo governo Fernando Henrique Cardoso, transformando-se em uma avaliação interna de algumas instituições.

O redirecionamento realizado pelo governo FHC foi planejado a partir das leis nº 9.131/1995 que cria o Exame Nacional de Cursos (ENC) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96. Com efeito, amparados nestas leis, novos mecanismos de avaliação das IES passaram a ser implementados no Brasil. Para sustentar e regulamentar os instrumentos de avaliação foi constituída uma comissão de especialistas, de diversas áreas do conhecimento, com membros pertencentes à comunidade acadêmica aliadas a um forte aparato normativo.

Assim, em 1996, é criado um “sistema” de avaliação que contemplava procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior. O Decreto 2.026 de 10 de outubro de 1996 em seu art. 1º estabelecia que o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior compreenderia os seguintes procedimentos:

- I. análise dos principais indicadores de desempenho global do sistema nacional de ensino superior, por região e unidade da federação, segundo as áreas do conhecimento e o tipo ou a natureza das instituições de ensino;
- II. avaliação do desempenho individual das instituições de ensino superior, compreendendo todas as modalidades de ensino, pesquisa e extensão;
- III. avaliação do ensino de graduação, por curso, por meio da análise das condições de oferta pelas diferentes instituições de ensino e pela análise

dos resultados do Exame Nacional de Cursos; IV. avaliação dos programas de mestrado e doutorado, por área do conhecimento (BRASIL, 1996).

Em seu artigo 2º, o decreto estabelece que os procedimentos estabelecidos no artigo anterior são complementares, porém independentes, podendo ser conduzidos em momentos diferentes e fazendo uso de métodos e técnicas apropriados a cada um (BRASIL, 1996).

Assim, durante todo o processo de implementação dos procedimentos da avaliação a medida de maior repercussão na sociedade foi o “provão”, que consistia em uma prova escrita aplicada a todos os concluintes dos cursos de graduação definidos previamente pelo MEC. Padronizada, a prova era elaborada por especialistas das respectivas áreas de conhecimento e baseada nas Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação.

No primeiro mandato do Presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2006), por intermédio do então ministro Cristovam Buarque foi desencadeado pelo governo, em abril de 2003, um novo processo de mudança nas políticas de avaliação da educação superior, com a nomeação da Comissão Especial da Avaliação da Educação Superior (CEA), por meio da Portaria MEC/SESu nº 11, de 28/04/2003.

A CEA tinha a finalidade de analisar, oferecer subsídios, fazer recomendações, propor critérios e estratégias para a reformulação dos processos e políticas de avaliação da Educação Superior, além de elaborar a revisão crítica dos seus instrumentos, metodologias e critérios utilizados. Presidida pelo professor José Dias Sobrinho (Unicamp), a comissão contava com 19 professores; três estudantes representantes da UNE; dois membros da SESu; e um membro do Conselho Estadual de Educação do Paraná. Essa comissão organizou e apresentou o documento preliminar para avaliação da educação superior, chamado “Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES): Bases para uma nova proposta de avaliação da Educação Superior Brasileira”, publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2003).

A lei que instituiu o SINAES prevê as modalidades interna e externa de avaliação, que contemplam a análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromissos sociais, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das instituições de educação superior e de seus cursos. Neste momento, sinaliza-se uma retomada dos princípios do PAIUB e que poderia promover uma avaliação mais abrangente que aqueles estabelecidos pelo governo FHC. Entretanto, prevalece em sua implementação características que reforçam a competitividade entre as IES. Assim, pode-se supor que a questão da qualidade, diante de tais circunstâncias, desloca o foco do processo para os resultados.

As diferentes iniciativas de avaliação vivenciadas pelas IES brasileiras não serão debatidas com maior profundidade neste trabalho. A observação que cabe, neste momento, é a de que cada processo de avaliação vivido foi constituído a partir de concepções e perspectivas distintas sobre a educação superior.

Compreender porque em um determinado momento a avaliação adquire uma dimensão importante na agenda dos governos, organismos e agências dedicadas à estruturação e à gestão do setor e, particularmente, da educação, ajuda a entender as características assumidas pela avaliação, de acordo com o objetivo a que se propõem. É notória a importância hoje atribuída à avaliação, especialmente no âmbito educacional. Ela jogou um papel importante em sua fase de profissionalização, especialmente nos Estados Unidos (EUA), quando fornecia bases de julgamento para as políticas públicas desenvolvidas pelo estado de bem-estar social. “Agora, na difícil encruzilhada dos dois últimos séculos e milênios, na vigência hegemônica do Consenso de Washington, a avaliação readquire enorme presença e se instaura no centro das grandes reformas que em todos os níveis se operam” (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 38).

Por isso, o debate em torno da avaliação deve pressupor que ela não é um objeto estático e já definido, mas algo dinâmico e histórico. Para descrever esse cenário de evolução dos conceitos e papéis da avaliação, Dias Sobrinho (2003) agrupou em períodos os momentos e os nomes mais significativos na constituição do campo da avaliação. Para tanto, utiliza as definições de Stufflebeam e Shinkfield (1978), que divide as origens e sistematizações da avaliação nos EUA em cinco períodos. Embora a descrição seja feita a partir de uma sistematização da avaliação nos Estados Unidos, é possível identificar o mesmo movimento sendo replicado em diferentes países, como podemos observar no quadro 3.

Quadro 3: Características históricas dos conceitos e papéis da avaliação

Período	Ano	Características
1º	Últimos anos do séc XIX e as três primeiras décadas do séc XX	Período, conhecido como pré-Tyler, a avaliação tem como eixo central a elaboração e aplicação de testes. Avaliar neste período era o mesmo que medir e estava inserido numa visão positivista que era própria das ciências físico-naturais.
2º	1934	Trouxe importantes contribuições ao campo da avaliação. Os objetivos educacionais constituem nesse momento o centro da avaliação.
3º	1947/1957	A avaliação – e a própria educação – passam por certo descrédito. Designada de era da inocência, também foram desenvolvidos instrumentos utilizados em testes de alcance nacional ou estadual.
4º	1958 e 1972	O quarto período da avaliação refere-se a uma época que, de acordo com Dias Sobrinho (2003, p.22), “traz grande efervescência ao campo da avaliação”. Neste período, principalmente a partir da década de 1970, a <i>accountability</i> se dissemina nas políticas sociais do governo americano, sendo ainda, o período em que surgem os termos avaliação somativa e avaliação formativa, desenvolvidos, ainda segundo Dias Sobrinho (2003) por Scriven (1967) e amplamente utilizados posteriormente por Stufflebeam (1971). Então, surge a clássica distinção entre <i>avaliação formativa</i> , que se realiza ao longo do processo com introdução de modificações, e <i>avaliação somativa</i> , realizada depois de terminado um processo para verificar os resultados.
5º	1973 aos dias atuais	Período da profissionalização da avaliação. Neste momento, a avaliação ganha tamanha importância e visibilidade que extrapola as salas de aula e as instituições educacionais. Como resultado dos avanços teóricos, surge a meta-avaliação, ou seja, a avaliação da avaliação. “Em outras palavras, a própria avaliação se transforma em objeto de estudo por parte da comunidade a ela dedicada”.

Fonte: Quadro construído a partir da periodização de (STUFFLEBEAM E SHINKFIELD *apud* DIAS SOBRINHO, 2003, p. 16-25).

Com a dimensão de valor, a avaliação passa a ter um papel ativo e não fica mais restrita a descrever resultados. Segundo Dias Sobrinho (2003), “passa a avaliar as entradas, os contextos ou circunstâncias diversas, os processos, as condições de produção e os elementos finais” (p. 24). Na década de 1980, no contexto das políticas de globalização, tendo como pano de fundo os ditames do Consenso de Washington, o objetivo era discutir as reformas necessárias para que a América Latina saísse da crise e retomasse o caminho do crescimento, do aumento da riqueza e do desenvolvimento.

As premissas apresentadas para se alcançar esse desenvolvimento, no contexto das políticas de globalização da década de 1990, conforme apresenta Soares (2000), eram a redução dos gastos, a eliminação do poder de intervenção do Estado e a privatização dos serviços, condições básicas que passam a direcionar o governo e, conseqüentemente, as reformas educativas.

Desta forma, a avaliação assume centralidade e generaliza-se em todo mundo como uma das estratégias para promover a reforma da educação superior. Essa generalização pode

ser atribuída, em parte, ao debate social, acadêmico e político sobre o papel da avaliação na educação superior. Esses debates são definidos por Diaz Barriga (2002), de três formas: a) mecanismo de controle externo (prestação de contas); b) instrumento para introduzir mudanças no desempenho das instituições; c) instrumento para promover a melhoria acadêmica e de gestão das instituições de educação superior.

Seguindo este movimento, cada país adotou, ao longo das últimas décadas, uma metodologia própria de avaliação do seu sistema de educação superior, como pode ser observado em vários documentos da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO), sobre avaliação da educação superior na América Latina.

Segundo Catani, Oliveira e Dourado (2002), no Brasil, duas tendências sintetizam a discussão no campo das políticas de avaliação da educação superior: (i) a que concebe a avaliação como instrumento de regulação e controle; (ii) a que está voltada para fortalecer a autonomia das instituições, por meio de instrumentos e processos avaliativos que permitem a sua compreensão global. Podemos somar as duas primeiras uma terceira vertente (iii) a que orienta para a lógica do mercado (“provão”). O próximo passo é o exame dos significados e o estudo realizado sobre a avaliação institucional proposta pelo SINAES e os princípios que fundamentam este sistema de avaliação.

2.2 Conceitos e caminhos da avaliação institucional: construindo princípios

A trajetória da avaliação institucional no Brasil percorreu muitos caminhos e, na sua construção, recebeu e ainda recebe influências de todas as ordens: do campo econômico, social e político, de setores organizados da sociedade civil, de agentes internacionais e até mesmo da sociedade em geral. Durante muito tempo, a avaliação se tornou um tema tão explorado pela mídia, que pessoas de diferentes contextos passaram a emitir opinião sobre o assunto. Embora sujeita a influências, a avaliação institucional no Brasil é, em muitos aspectos, resultado da construção feita por diversos autores da comunidade acadêmica e científica que passaram a dedicar-se à temática (VIANNA, 1990; LUCKESI, 1995; DIAS SOBRINHO, 1995; BELLONI 1996; RISTOFF, 1999; SORDI 2002; FREITAS 2003), entre outros.

A contribuição dos diferentes autores tem corroborado para fundamentar a necessidade de um processo de avaliação formativa e contínua das instituições de educação superior no país. Este processo formativo por sua vez acontece através de uma avaliação

institucional que possibilite conhecer e melhorar o sistema ou a instituição de educação superior.

Belloni (1996) compreende a avaliação institucional como sendo um processo sistemático e contínuo de análise do desempenho global das instituições, centrada nos processos e resultados das ações no contexto social, cultural, geográfico e histórico em que estão inseridas. Em seu entendimento, a avaliação institucional é uma modalidade da avaliação que, enquanto processo, vai “[...] às raízes dos fenômenos e situações, alcançando a compreensão contextualizada e enraizada daquilo que está sendo avaliado” (p. 8).

Para alcançar uma compreensão global e contextualizada da universidade é preciso, em um processo de avaliação institucional, reconhecer a auto avaliação como procedimento central, aliado é claro aos demais instrumentos da avaliação que hoje compõem o sistema, a exemplo do ENADE. Mas é necessário, sobretudo superar a visão unilateral, fragmentada ou pontual muitas vezes implícita no processo avaliativo.

Para entender melhor essa compreensão global e suas diversas dimensões vamos analisar o conceito debatido por Coelho (2000):

[...] numa palavra, fazer a avaliação institucional da universidade pública é pensá-la e recriá-la e, portanto pensar e recriar seus projetos, a produção acadêmica, o educação de graduação e de pós-graduação, os cursos, os currículos, a pesquisa, a chamada extensão e a administração universitárias, a prestação de serviços a assistência o sentido mesmo do . A avaliação supõe perguntar pelo sentido, pela gênese, pelos pressupostos e implicações, compromissos, limites e possibilidades dessas realidades e, ao mesmo tempo, assumi-las como “pro-jetos”, utopias, realidades em contínuo processo de construção e superação de si mesmas. (p. 70)

Portanto, a avaliação é vista como tomada de consciência, visando melhorias na universidade com participação individual e, sobretudo coletiva buscando a identificação de critérios, procedimentos e avaliação de resultados (nessa definição enfatiza a avaliação participativa). A avaliação seria um instrumento para balizar futuras ações, numa perspectiva de transformação da universidade. Como dizem Balzan e Dias Sobrinho (1995), a avaliação é um patrimônio das instituições educacionais, tendo produzido uma extensa literatura.

Com a avaliação na ordem do dia, na década de 1980 a comunidade científica brasileira, o movimento docente, as agências governamentais ligadas à educação superior, particularmente à pesquisa, discutiam a necessidade da avaliação institucional a partir de motivações e concepções diferentes.

No interior da universidade dois motivos principais alimentaram este debate: a) a transparência ou exigência ética da prestação de contas à sociedade; b) um mecanismo de fortalecimento da instituição pública frente às ameaças de privatização. Esses dois argumentos, como demonstram Balzan e Dias Sobrinho (1995) importantes e legítimos, justificavam a necessidade da avaliação sob o ponto de vista da universidade, a partir das relações desta com a sociedade e o Estado. “Assim, a exigência da avaliação ganha força estritamente ligada à crise da universidade, cujo caráter é cada vez mais ameaçado” (p. 7). Nesta perspectiva, a avaliação seria uma forma mais “eloquente” da universidade se fortalecer enquanto instituição socialmente necessária, o que dá início a uma série de estudos sobre a temática.

Já na década de 1990, a temática da avaliação institucional passa a ter maior consistência e apresenta forte preocupação com a questão da autonomia e da qualidade. Nesse período, a avaliação ganha contornos de um instrumento de melhoria e de construção da qualidade acadêmica e científica, firma alguns princípios e estratégias e dá início às primeiras experiências individuais de avaliação institucional em IES como Unicamp, UnB, UFSC, PUCCAMP e a importante criação do PAIUB, experiências que serviram de referência para um debate mais qualificado sobre avaliação institucional.

Sobre a questão da literatura na área de avaliação institucional da educação superior, salientamos um dado curioso, a partir de um estudo elaborado por Mancebo (2001) da produção escrita sobre a avaliação da educação superior no Brasil entre 1968 e 1995. O estudo da autora aponta que no universo mais geral da produção escrita sobre educação superior, a categoria *avaliação da educação superior* apresentou-se como uma das mais expressivas numericamente, com 691 documentos e ocupando o 4º quarto lugar no período entre 1968 e 1995.

A autora atribui o início da crescente pesquisa sobre avaliação ao movimento que acontece a partir da década de 1980, quando a avaliação assume centralidade nos debates referentes à educação superior que, por sua vez, priorizavam a discussão/avaliação mais geral do sistema de educação superior. Para a autora, as relações entre Estado e sociedade civil, especialmente nos dois últimos períodos analisados, “revela a necessidade da parte do governo de racionalizar custos e, em decorrência, controlar e supervisionar permanentemente a educação superior” (MANCEBO, 2001, p. 141-143).

Entre tantas definições sobre o conceito de avaliação e dificuldades em estabelecer um consenso, o que se percebe é a que a definição de avaliação está sujeita aos parâmetros teóricos que cada um dos pesquisadores sustenta, em função dos seus objetivos prioritários.

Portanto, talvez seja momento de firmar princípios, ou como disse Ristoff (1996), “avaliar para (a) firmar valores” (p. 50).

Compreendendo os princípios que servem de base para se constituir a concepção e a prática avaliativa é mais fácil identificar o tipo de avaliação que se pretende implementar. Nesse sentido, procuramos reunir os princípios e características de uma avaliação institucional protagonizada pela comunidade universitária brasileira, o PAIUB, e seus fundamentos teórico-metodológicos que foram, na época, considerados e definidos pela ANDIFES, a Comissão Nacional de Avaliação e o Comitê Assessor na elaboração do Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras. Estes princípios ajudam a identificar e relacionar os princípios que deram origem ao SINAES e, por sua vez, compreender a avaliação que está sendo praticada. Apresentamos alguns deles, elencados a seguir:

- a) *globalidade* - mediante a combinação de procedimentos quantitativos e qualitativos, a avaliação deve buscar articular as diversas unidades e estruturas às dimensões de totalidade. A avaliação deve procurar estender uma visão de compreensão de toda a universidade em suas diferentes dimensões, evitando sempre que possível as visões pontuais e fragmentadas;
- b) *integração* - integrar implica também interpretar as causas, consequências, contextos e processos daqueles fenômenos que se quer compreender. A ênfase deve ser dada aos processos de educação, pesquisa e extensão, sempre que possível integradamente;
- c) *participação* - a avaliação institucional é um processo que vai se construindo por meio da participação ativa de todos os sujeitos que nele querem se envolver. Como a comunidade é um sistema aberto e os seus valores não são homogêneos e fixos, é necessária uma permanente negociação. O processo deve levar em conta e respeitar a subjetividade. Os indivíduos não participam isoladamente, mas sim constituídos como sujeitos, em processos intersubjetivos. A comunidade acadêmica deve participar institucionalmente, e não aleatoriamente, do processo;
- d) *operatória* - e estruturante, a avaliação é orientada para o conhecimento, a interpretação, a tomada de decisões e a transformação da realidade;
- e) *contextualizada* - os produtos e resultados são sempre compreendidos e explicados em sua relação com os processos e contextos. Estes são dinâmicos e sociais, a avaliação não opera uma abstração dos processos e condições de produção, separando deles os produtos ou resultados, como se independentes;
- f) *formativa* - o caráter principal deve ser o educativo, pedagógico ou formativo. As diferentes opiniões e posições na interpretação e nos relacionamentos interpessoais são consideradas fatores educativos. A avaliação dá voz a todas as pessoas que querem,

responsavelmente, participar do processo. Ela é, portanto, democrática e favorece o exercício da cidadania ativa. Em virtude do caráter social e formativo, são valorizados os procedimentos qualitativos, sem que isso signifique qualquer desvalorização das metodologias quantitativas, que também são essenciais para o conhecimento;

g) *permanente* - a avaliação tem três momentos que apresentam características próprias: a auto-avaliação ou avaliação interna, protagonizada pelos agentes da comunidade interna; avaliação externa, realizada pelas comissões de pares externos, em articulação e combinação com a auto-avaliação; re-avaliação, novamente interna, que é um momento de meta-avaliação, síntese e retomada do processo em novos patamares. Uma cultura permanente integrada às estruturas da instituição;

h) *legítima* - sendo processo desenvolvido por decisão da instituição, as ações e agentes têm legitimidade política e técnica. Os organizadores da avaliação precisam ter respeitabilidade, em função de suas visões de universidade e de seus conhecimentos técnicos da avaliação;

i) *voluntária* - sendo um processo orientado para a melhoria e a construção da qualidade educativa, não é impositiva nem punitiva e não deve servir a hierarquizações. A decisão de realizá-la é uma escolha ética que obedece aos princípios de transparência, sentido e responsabilidade social de uma instituição educativa perante a sociedade e ao sistema de conhecimento;

j) *adaptada a cada instituição* - cada universidade é única, independentemente de pertencer a uma instituição histórica e universal definida. É preciso preservar princípios, metodologias e objetivos de avaliação mais ou menos universais. Entretanto, também é verdade que cada avaliação específica deve respeitar a identidade de cada instituição, até mesmo as características de cada uma de suas áreas de unidades e desenvolver-se de acordo com as prioridades e definições próprias de cada realidade a avaliar.

Uma proposta de avaliação pautada por esses princípios traduz aspectos formativos, direcionados para a transformação institucional. Tendo como base esses princípios, o processo avaliativo volta-se para a construção e melhoria da qualidade.

A referência principal da avaliação é o papel de cada instituição e as maneiras de cumprir seus compromissos sociais. Para tanto, deve valorizar princípios universais, como por exemplo, o da democracia. A preocupação em construir princípios para avaliação vem ao encontro de uma perspectiva formativa de avaliação institucional, que possui como referencial básico a avaliação como um mecanismo que poderá levar a instituição a identificar os aspectos positivos, para fortalecê-los, e os mais problemáticos, para superá-los. A universidade poderá estabelecer parâmetros para melhor definir suas prioridades e

viabilidades e organizar seu efetivo desenvolvimento em termos administrativos, políticos, éticos, pedagógicos e científicos.

Os estudos apontam que, na sua formulação, o SINAES reconhece e valoriza três aspectos essenciais na avaliação das IES: (i) percebe a diversidade do sistema de educação superior do país; (ii) respeita a identidade, a missão e a história das instituições; (iii) entende que as instituições devem ser avaliadas globalmente - ou seja, a partir de um conjunto significativo de indicadores de qualidade vistos em sua relação orgânica e não isoladamente - o que remete ao princípio da globalidade do processo avaliativo. Assim compreendida, a avaliação das instituições de educação superior terá por objetivo identificar o perfil e o significado da atuação destas instituições, pautando-se pelos princípios do respeito à identidade e à diversidade das instituições, bem como pela realização de auto-avaliação e de avaliação externa.

Para De Plácido e Silva (2001), no vocabulário jurídico, *princípios* revelam o conjunto de regras que se fixam para servir de norma a toda a espécie de ação jurídica. Os princípios jurídicos significam os pontos básicos, o alicerce que serve de ponto de partida ou elemento vital do próprio direito.

Os princípios são fios condutores de uma ação e só nela eles ganham legitimidade. Nesse sentido, não é suficiente apenas a sinalização de uma proposta avaliativa de princípios formativos, faz-se necessário que a prática avaliativa se desenvolva em coerência com os princípios postulados (QUEIROZ, 2008).

Para finalizar nossas observações sobre o entendimento do SINAES e da avaliação institucional, pautada em princípios é preciso compreender, sobretudo como esclarece Dias Sobrinho (2002), que não há modelos prontos e inflexíveis de avaliação que possam servir indistintamente a toda e qualquer instituição. Mas é possível e necessário estabelecer princípios universais, como, por exemplo, o da democracia. Coletivamente, devem ser produzidas ações que realizem a compreensão da missão ou vocação e dos compromissos sociais essenciais e criem condições favoráveis para o acréscimo de qualidade da universidade, porque, segundo o mesmo autor:

[...] a avaliação de caráter institucional opera com a complexidade e a globalidade [...] Em relação ao sujeito da ação, o qualitativo institucional refere os agentes da comunidade universitária que se engajam na produção e realização da avaliação. [...] A institucionalidade dos sujeitos diz respeito à legitimidade que lhes é conferida socialmente e ao reconhecimento da instituição ao papel que cumprem na avaliação. [...] Em relação ao objeto ou ao campo da avaliação, institucional estabelece os limites, aliás bem amplos e abrangentes. Tem-se de projetar luz sobre toda a instituição e

tentar compreender as diversas dimensões do educação, pesquisa, extensão, gestão, relações de trabalho, a qualidade da produção científica, pedagógica e da vida social e tudo o mais, de modo o mais integrado possível, para interferir qualificadamente sobre essas realidades no seu todo ou em partes (p. 69).

A avaliação institucional passou a ser o instrumento determinante numa nova relação entre o Estado e a educação superior, sendo um dos temas de maior interesse e foco de conflitos no âmbito desse nível de ensino.

As experiências não dizem respeito simplesmente a uma instituição, em particular, ou até mesmo a um país isoladamente. E o interesse despertado não se deve somente a seu potencial de transformação qualitativa, de melhoramento pedagógico e de maior eficiência de gestão, mas também às exigências de regulação e de controle social da educação superior por parte dos estados.

A avaliação faz parte de uma agenda internacional e ocupa um espaço de ampla importância no campo das políticas oficiais estabelecidas por instituições educacionais, pelos governos, por organismos internacionais de financiamento e pela sociedade. São muitos os interesses em jogo, por isso a necessidade de estabelecer princípios que assegurem um processo avaliativo formativo e, sobretudo, comprometido com os interesses públicos e sociais em detrimento de uma avaliação voltada aos interesses do mercado.

Sendo a avaliação institucional peça-chave para o desenvolvimento das instituições de educação superior, entre outros elementos, destacamos seu potencial e sua possibilidade metodológica de fornecer subsídios para a melhoria e aperfeiçoamento da qualidade educacional. Neste sentido questionamos por quê e para quê avaliar? Avaliar para uma lógica de mercado, na busca da eficiência e produtividade, por meio de resultados imediatos e midiáticos? Ou avaliar, entendendo e defendendo a avaliação numa perspectiva formativa, com o propósito de identificar insuficiências, definir, elaborar políticas e metas, estabelecendo, assim um compromisso social? Esses questionamentos são desafios a serem estudados com maior profundidade, na tentativa de revelar, à luz do entendimento dos diferentes atores envolvidos no processo de avaliação, quais as contradições e o caminho que está sendo percorrido pelo ENADE/SINAES desde sua fase de implantação em 2004 até o presente momento.

2.3 O contexto político da implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)

Compreender o cenário político de implementação do SINAES foi um exercício de contextualização do presente trabalho na busca de revelar os elementos técnicos e políticos do SINAES que geram contradições e dificultam a implementação da proposta de avaliação do sistema como um todo. A trajetória percorrida defrontou-se com os limites da proposta e também com os avanços que contribuem para consolidar uma cultura de avaliação numa perspectiva formativa.

Em decorrência das mudanças ocorridas no campo do Estado e da avaliação em função das políticas neoliberais, evidencia-se que a alteração nas políticas governamentais pode, em determinadas conjunturas, resultar em mudanças das práticas avaliativas. A partir desta afirmação, pode-se dizer que boa parte da comunidade acadêmica se encheu de esperança com a eleição do presidente Lula. Ainda mais que, durante sua campanha eleitoral, prevaleceram as marcas do compromisso social e da mudança. A esperança, aqui entendida, era de que uma vez eleito Lula importaria mudanças em todo funcionamento da sociedade, no campo da educação de um modo geral e na avaliação institucional em particular.

O governo Lula, em seu primeiro mandato, foi eleito sob o compromisso da mudança, entendida como sinônimo de descontinuidade das políticas neoliberais. O Programa da Frente Lula Presidente, para as eleições, explicitava a necessidade da mudança expressa no documento “Programa de Mudança – o povo brasileiro não aceita mais a dependência atual”. Neste primeiro mandato, a coligação que ajudou a eleger o novo presidente era composta pelos partidos políticos PT, PC do B, PMN, PL e PCB.

A expectativa era de que um novo governo fosse capaz de iniciar um novo modelo de desenvolvimento nacional e democrático, que retomasse o crescimento econômico, gerando empregos, valorizando a educação e a ciência como eixos estruturantes e centrais do desenvolvimento nacional. Estes primeiros passos foram dados e o presidente Lula foi reeleito em uma coligação que contava apenas com os partidos políticos: PT, PC do B e PRB.

Como podemos observar, tanto em seu primeiro mandato como no segundo, o número de partidos coligados era inferior ao leque de alianças informais em torno da candidatura do presidente Lula. O que reforçou, em seu segundo mandato, a necessidade de ampliar seu leque de alianças, num movimento de coalizão com outros partidos. Sobre uma

agenda pró-desenvolvimento, em seu segundo mandato, é estabelecido um governo de coalizão entre doze partidos (PT, PMDB, PRB, PCdoB, PSB, PP, PR, PTB, PV, PDT, PAN⁵² e PSC), cujos presidentes ou líderes têm assento no Conselho Político, que se reúne periodicamente com o Presidente Lula. Além disso, PTdoB, PMN e PHS também fazem parte da base de apoio do governo no Congresso, o que totaliza o apoio de 15 partidos.

Este processo de coalizão, em nome da governabilidade, ao mesmo tempo em que contribui para um processo democrático envolvendo a participação nas esferas do governo de um número maior de partidos, também ocasiona dificuldades na implementação de um projeto original pactuado ainda no processo de candidatura por meio da coligação.

A lição que podemos extrair deste processo político é que toda transformação social é um processo progressivo e cumulativo que, sobretudo, precisa de continuidade. As conquistas, muitas vezes pontuais, quando alcançadas, devem ser mantidas e melhoradas. É preciso ainda lembrar que, no contexto do Governo Lula, em função do processo de coalizão, as disputas ideológicas e de projetos se dão também no âmbito do governo, além de sua oposição. Compreendemos, com base neste cenário, que o Brasil está vivendo um novo ciclo de desenvolvimento democrático e que tanto a avaliação como as demais políticas públicas para a educação superior estão sendo desenhadas sobre este novo conceito, e que este avança e apresenta sinais de ruptura com o antigo governo de FHC.

Entre as heranças deixadas pelo governo de FHC estão as dificuldades financeiras, economia desnacionalizada e estagnada, Estado debilitado, desemprego, violência e miséria. No campo da educação superior, encontramos um sistema educacional cujas características mais evidentes são a centralização no controle (em todos os níveis de educação), descentralização na execução e privatização do atendimento. Tendências percebidas em vários países da América Latina em decorrência do processo de globalização, neoliberalismo e economização da educação.

A ação central do governo FHC, na questão do controle, buscou concentrar as formulações da política no âmbito do governo federal, por meio de mecanismos centralizadores, como a exigência de adesão aos programas de reformas educacionais como condição de acesso a recursos.

As políticas públicas educacionais apresentadas pelo governo Lula elege prioridades e contêm uma série de variantes. Procuram, aos poucos, frear os ataques contra a universidade pública. Dentre essas medidas, estão a criação de novas universidades federais,

⁵² Em 5 de outubro de 2006, o PAN foi oficialmente incorporado ao PTB

a contratação de docentes, as políticas de ações afirmativas, o aumento dos repasses para as universidades federais, a proposta de reforma universitária (parada no congresso nacional⁵³), um novo sistema de avaliação, entre outras.

Estas ações sinalizam o conflito com o governo anterior⁵⁴ que dominou a cena em termos de políticas públicas, mas ainda não significa o rompimento da agenda em termos da configuração estratificada que o sistema de educação superior assumiu nos últimos 20 anos – em que vigorou a hegemonia do mercado privado no setor.

À frente da Presidência da República, Lula, herdou um complexo jurídico institucional bastante consolidado e produzido ao longo dos últimos dez anos, correspondente ao governo de Fernando Henrique Cardoso. As reformas neoliberais promoveram a privatização de empresas estatais e de serviços, cortes nos gastos sociais e desvio de recursos para o pagamento da dívida externa e para o processo de financeirização do capital, do qual o Estado tem sido um dos principais sustentadores.

Ainda em seu primeiro mandato (2003-2006), o governo Lula já sinalizava, diante das dificuldades herdadas, a necessidade de se cumprir um período de transição, a fim de se alcançar as mudanças, estabelecendo, dessa forma, uma tensão entre mudança e continuísmo. Este confronto, presente na sociedade e no interior do próprio governo, parece estar longe de ter um fim e força um cenário cheio de dubiedades, em que pensamentos políticos, realizações e características inovadoras são contraditórias com as concepções e ações assentadas no velho modelo liberal, em que o mercado é quem estabelece as regras do jogo. Este conflito que permeia o governo é visível nas ações e nas políticas públicas implementadas que não conseguem avançar para soluções definitivas, mas, vão sendo constituídas de forma a amenizar os problemas e cultivar novas perspectivas.

Outra questão importante para o debate, foi a posição assumida pelo MEC/ Governo Lula sobre o posicionamento da educação enquanto bem público. Frente as diferentes iniciativas da OMC (Organização Mundial do Comércio) de incluir a Educação Superior entre os doze serviços comerciais por ela regulamentados através do Gats (Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços). Contrário a posição da OMC. o governo Lula por

⁵³ A atual proposta de reforma universitária encontra-se em sua quarta versão, apresentada pelo Executivo como PL n. 7.200/2006, que tramita no Congresso Nacional apensado a dois projetos anteriores, o PL n. 4.212/04, que, por antiguidade, tornou-se o projeto principal, e o PL n. 4.221/04. O projeto tem como eixos mais importantes o financiamento das Instituições Federais de Educação Superior (IFES), a regulação do setor privado e as políticas de inclusão social através da Educação Superior e de Assistência Estudantil. Embora tenha sido formulado tendo como orientação as questões mais amplas, ligadas ao papel estratégico da Educação Superior para o país.

⁵⁴ Referência às políticas neoliberais, aprofundadas nos dois mandatos do Presidente FHC.

meio do MEC, se posicionou afirmando que a Educação é um direito, um bem público, e não uma mercadoria.

Cabe esclarecer que não é intenção do trabalho, ora apresentado, fazer uma “avaliação” do governo Lula, tampouco negar os avanços significativos que aconteceram em algumas áreas. A questão é aqui suscitada na perspectiva de identificar, no campo da avaliação da educação superior, qual o movimento desse governo, em contraposição às “heranças” dos governos passados em questões como, por exemplo, o “provão”.

Nesse contexto, é constituído o SINAES, fruto das concepções, contradições e disputas no âmbito do governo. Assim, ele carrega instrumentos que dialogam com dois movimentos necessariamente: a) avaliação educativa, de natureza formativa, mais voltada à atribuição de juízos de valor e mérito em vista de aumentar a qualidade e as capacidades de emancipação; b) regulação, em suas funções de supervisão, fiscalização, decisões concretas de autorização, credenciamento, recredenciamento, descredenciamento.

O conflito de opiniões na formulação e implementação do sistema de avaliação, resultou em coexistência cuja resultante é uma dinâmica cíclica de interação entre avaliação e regulação, que por sua vez sintetiza as concepções, parte da disputa, sobre qual formato deve prevalecer no SINAES.

2.3.1 O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) como proposta de avaliação global

Preliminarmente, é possível afirmar que o SINAES é apresentado como tentativa de organizar um sistema de avaliação da educação superior capaz de combinar uma perspectiva formativa e emancipatória, que vise melhorar a qualidade da educação e regular sua expansão. Esse sistema é composto por três indicadores: a) avaliação das instituições, na perspectiva de identificar seu perfil e o significado da sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, respeitando a diversidade e as especificidades das diferentes organizações acadêmicas; b) avaliação dos cursos de graduação, com o objetivo de identificar as condições de educação oferecidas, perfil do corpo docente, instalações físicas e organização didático-pedagógica; c) avaliação do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação, com a finalidade de aferir o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos, suas habilidades e competências.

Como analisamos anteriormente, a avaliação da educação superior realizada no governo FHC estava centrada principalmente nos resultados, e visava à verificação da produtividade e da eficiência por meio do controle de desempenho com base num padrão estabelecido. O “provão” baseava-se numa visão eminentemente regulatória (controle). Diferente, portanto, do PAIUB, cuja concepção centrava-se numa visão formativa e emancipatória. Buscando superar a concepção de avaliação centrada em resultados, a proposta do SINAES sintetiza a articulação entre a regulação e a avaliação da educação superior.

O processo de elaboração da lei nº. 10.861/2004, que instituiu o SINAES, foi marcado por conflitos internos no governo em relação ao papel que a avaliação deveria atender prioritariamente: a formação ou a regulação. Alguns autores apontam que prevaleceu, na redação final da referida lei, a visão que prioriza a finalidade da regulação. Como apresenta Rothen (2007), a divergência em relação ao papel da avaliação não se encerrou com a promulgação da lei do SINAES.

O foco central do SINAES é a avaliação institucional, que tem por objetivo identificar o perfil e o significado de sua atuação por meio das atividades, cursos, programas, projetos e setores, tendo como roteiro básico as seguintes dimensões centrais: a) missão e plano de desenvolvimento institucional; b) políticas de educação, pesquisa, extensão e pós-graduação; c) responsabilidade social da IES; d) comunicação com a sociedade; e) políticas de pessoal; f) organização e gestão da IES; g) infra-estrutura física; h) planejamento e avaliação; i) políticas de atendimento aos estudantes; j) sustentabilidade financeira.

Esse roteiro dimensional é comum a todas as IES, porém, adaptável ao perfil e às especificidades de cada uma. O processo de avaliação institucional é complementado com as informações do Censo da Educação Superior, o Cadastro das Instituições de Educação Superior, as Avaliações dos Cursos de Graduação feitas pelas comissões da SESu e da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), a avaliação da Pós-Graduação realizada pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o ENADE. Assim, a avaliação institucional visa a conhecer os aspectos fortes das IES, identificar as deficiências e suas causas e causalidades, com vistas a estabelecer ações e prover os meios para a melhoria, além de atender às funções de regulação externa e auto-regulação.

Todo o processo de avaliação do SINAES é acompanhado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior, a CONAES que tem como função estabelecer os

parâmetros gerais e as diretrizes para a operacionalização do sistema de avaliação. Evidencia-se que a operacionalização do sistema está sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

O SINAES é, desta forma, coordenado e supervisionado pela CONAES, que deve propor e avaliar os instrumentos, procedimentos e mecanismos de avaliação, organizar comissões de avaliação, analisar relatórios, elaborar pareceres e recomendações. Essa Comissão é composta por representantes do INEP, da CAPES, do MEC/SESu, do corpo docente e discente das IES e por membros de notório saber e competência em avaliação e gestão da educação superior. Às IES compete a constituição de Comissão Própria de Avaliação (CPA), encarregada da auto-avaliação institucional e de relatar os resultados ao INEP.

O SINAES fundamenta-se na necessidade de promover a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional, a efetividade acadêmica e social e, especialmente, o aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais. E sinaliza uma mudança na concepção da avaliação, passa do foco da concorrência institucional pelo mercado para o da melhoria da qualidade, afirmando valores ligados à educação superior como bem público e não como mercadoria (BRASIL, 2004).

Para assegurar o processo de implementação do SINAES, está previsto um apoio financeiro a partir dos critérios estabelecidos, definidos pela Portaria nº. 250, de 16 de dezembro de 2005:

Art. 1º Fica estabelecida a Tabela de Valores para descentralização de recursos às Instituições Federais de Educação Superior, em caráter único e exclusivo, segundo os critérios abaixo descritos, objetivando apoiá-las no processo de implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Critério 1: Instituições com Comissões Próprias de Avaliação que apresentem projetos de auto-avaliação; Critério 2: nº de matrículas; Critério 3: Comprometimento formalizado em documento de aplicação dos recursos unicamente na execução do objeto do repasse, qual seja, serviços de apoio às Comissões Próprias de Avaliação no processo de implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.

A constituição das Comissões Próprias de Avaliação (CPA)⁵⁵ tem a finalidade de contribuir com o processo da avaliação institucional, que compreende a avaliação externa e a

⁵⁵ Comissão Própria de Avaliação (CPA) é um órgão de cada instituição de educação superior, tendo como atribuição a coordenação dos processos internos de avaliação da instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo INEP.

avaliação interna, principalmente com seu componente central, a auto-avaliação. A CPA atua com autonomia em relação aos conselhos e demais órgãos colegiados existentes na instituição de educação superior.

Sua forma de composição, a duração do mandato de seus membros, a dinâmica de funcionamento e a especificação de atribuições da CPA são objeto de regulamentação própria da comissão, sendo referendado pelo Conselho Superior da Instituição, observando-se as seguintes diretrizes previstas na Portaria MEC n.º 2.051, de 09 de julho de 2004 que Regulamenta os procedimentos de avaliação do SINAES:

- I - necessária participação de todos os segmentos da comunidade acadêmica (docente, discente e técnico-administrativo) e de representantes da sociedade civil organizada, ficando vedada à existência de maioria absoluta por parte de qualquer um dos segmentos representados;
- II - ampla divulgação de sua composição e de todas as suas atividades.

Conforme Art. 8º da referida Portaria, as atividades de avaliação serão realizadas devendo contemplar a análise global e integrada do conjunto de dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais da instituição de educação superior.

A globalidade é um dos princípios que, como já situamos no presente trabalho, qualifica um sistema de avaliação institucional, pois:

[...] expressa, primeiramente, a noção de que é necessário avaliarmos a instituição não só a partir de uma das suas atividades, mas o ensino, a pesquisa, a extensão, a administração, a qualidade das aulas, dos laboratórios, a titulação do corpo docente, a biblioteca, os registros escolares, as livrarias universitárias, os serviços, a organização do poder, o ambiente físico, o espírito e as tendências da vida acadêmica, enfim, todos os elementos que compõem a vida universitária, devem fazer parte da avaliação para que ela seja a mais completa possível (RISTOFF, 1995, p. 40-41).

Este é um diferencial que valoriza o SINAES, uma vez que as universidades em geral, principalmente as federais, foram penalizadas por terem sido avaliadas, pelo “provão”, de forma parcial. Todos os indicadores são válidos, mas é o conjunto deles, como bem expresso no SINAES, que pode, ainda que de forma incompleta, mostrar uma IES e como ela contribui com a sociedade. Essa é uma das preocupações suscitadas com a publicação do ENADE e dos índices produzidos a partir dos seus resultados.

Na perspectiva da criação da lei do SINAES a avaliação institucional assume o papel de produzir informações que levem ao desenvolvimento interno da IES, ao mesmo

tempo em que ajuda a promover a organização e a reestruturação do sistema da educação superior como um todo. E deverá acontecer essencialmente por meio da auto-avaliação, complementada pela avaliação externa.

Orientado por essa lógica o esperado é que os resultados das avaliações internas e externas sejam incorporados aos resultados dos demais instrumentos e mecanismos previstos na Lei. Somente dessa forma estará assegurada a globalidade do processo avaliativo proposto pelo sistema, principalmente porque o resultado da avaliação institucional no âmbito do SINAES é entendido pelo conjunto de seus instrumentos. Logo, não pode ser fragmentada, a não ser por razões de análise e desde que seja posteriormente recomposta permitindo sua compreensão global e integrada.

Este é um processo que leva tempo e exige maturação e compromisso, especialmente da comunidade acadêmica porque:

[...] a avaliação Institucional, é trabalho que se constrói durante um espaço de tempo geralmente longo, que exige muita paciência por parte daqueles que assumem sua coordenação e que, obrigatoriamente, implica a existência de condições prévias e favoráveis à sua implementação e desenvolvimento (BALZAN, 1995, p. 115).

As condições prévias e favoráveis à realização do SINAES dependem em grande parte da aceitação e colaboração das IES (compreendendo gestores e comunidade acadêmica) para a sua execução. O fator que mais contribuiu para a aceitação, por parte das IES, do SINAES foi o entendimento de que este sistema complexo evitaria procedimentos que permitissem a elaboração de classificação entre as instituições e os cursos. Entretanto, a lei que instituiu o SINAES prevê para cada etapa de avaliação uma escala de cinco níveis, o que já tem, necessariamente, conduzido à elaboração de ranqueamentos, principalmente por parte da imprensa.

Assim, o SINAES que representava importante mudança de direção no sentido de superar uma lógica de avaliação fragmentária e classificatória, por estabelecer maior abrangência e a integração de diferentes procedimentos avaliativos, se torna vulnerável ao ranqueamento das instituições, como sucedeu ao “provão”. Um exemplo clássico de ranqueamento é a forma como a imprensa tem tratado o resultado (parcial) do ENADE, ao ser divulgado, a mídia toma a parte pelo todo e exalta as notas obtidas pelos cursos em cada instituição.

Para esclarecer questões como estas, que preocupam a comunidade acadêmica em relação ao conjunto da avaliação proposta pelo SINAES, o presente estudo buscou

aprofundar uma reflexão sobre os efeitos que a implementação do ENADE acarretam à avaliação dos cursos e das instituições de educação superior no País.

2.4 O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes como gerador de embates

O SINAES, de modo geral e o ENADE, em particular, mudaram a tônica, e representam um avanço na avaliação da educação superior no país por estabelecerem conjuntamente, uma dinâmica diferenciada frente ao ato de avaliar.

Nesta perspectiva, o presente estudo buscou compreender melhor a centralidade que o ENADE ocupa no sistema de avaliação da educação superior e para tanto precisou revisitar as experiências que de certa forma contribuíram para a formulação da proposta. De antemão, a pesquisa já aponta a necessidade de estudar o ENADE, sempre vinculado e como parte integrante da proposta maior de avaliação que constitui o SINAES. Nesta lógica, o ENADE apresenta-se como um elo importante do processo, mas que não justifica sua existência isolada, ou fora deste contexto.

Os indicadores e as informações produzidas pelo ENADE têm contribuído efetivamente com o processo de regulamentação, exercido pelo MEC, e pouco com o processo avaliativo como indutor da qualidade da educação superior. Esse é um dos motivos que o tornam grande gerador de embates no contexto atual da avaliação.

No âmbito do SINAES e da regulação dos cursos de graduação no País, prevê-se que os mesmos sejam avaliados periodicamente: para autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento. Os instrumentos que subsidiam a produção de indicadores de qualidade e os processos de avaliação de cursos desenvolvidos pelo Inep são: o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e as avaliações *in loco* realizadas pelas comissões de especialistas.

As principais dimensões a serem considerados por essa avaliação são: a) o perfil do corpo docente; b) as condições das instalações físicas; c) a organização didático-pedagógica; d) o desempenho dos estudantes no ENADE; e) os dados do questionário socioeconômico preenchido pelos estudantes; f) os dados atualizados do Censo da Educação Superior e do Cadastro Geral das Instituições e dos Cursos.

A periodicidade da avaliação de cursos é definida em decorrência das exigências legais para seu credenciamento e renovação. As avaliações das instituições de educação superior e dos cursos de graduação resultam na aplicação de conceitos, ordenados numa escala de cinco níveis, para cada uma das dimensões avaliadas e ao seu conjunto. Assim, na

escala da avaliação os níveis 4 e 5 são indicativos de pontos fortes; os níveis 1 e 2 indicativos de pontos fracos; e o nível 3 indica o mínimo aceitável .

Outro aspecto importante é a capacitação dos especialistas, pois a intenção do sistema, segundo informações do INEP (2004) não é realizar ações de rastreamento, de perseguição, de policiamento ou de punição, mas sim proporcionar que as IES possam, com o auxílio de especialistas, dinamizar suas atividades, resolver questões prementes e construir metas concisas e pontuais. Para tal, a capacitação, orientações dispensadas aos especialistas, devem ser de outra ordem além daquela que orienta a utilização de formulários eletrônicos e evidencia o cumprimento de prazos.

Como está explicitado na lei, o ENADE tem como objetivo principal avaliar o desempenho discente, além disso, esse instrumento de avaliação também levanta o perfil dos estudantes dos cursos de graduação e é realizado com periodicidade trienal. Compete ao MEC, com base nas recomendações da CONAES, a determinação das áreas e dos cursos cujos estudantes participarão do exame a cada ano. A situação regular do estudante com relação à participação ou dispensa oficial é componente curricular obrigatório, inscrito no histórico escolar.

Na configuração dos documentos, o ENADE propõe-se a ser um instrumento educativo, global e formativo e tem a intenção de avaliar a efetividade científica e social dos cursos, além de compreender os dinamismos e as tendências das áreas, coerentemente articulado com os outros instrumentos de avaliação.

Como está proposto, o exame pode viabilizar um acompanhamento longitudinal das ações pedagógicas, articulando aspectos gerais e comuns de cada área e curso. Possibilita também a análise da evolução dos processos educativos no que diz respeito à formação cidadã/profissional dos estudantes, avaliando o conhecimento agregado pelos alunos no decorrer do curso. Este é mais um item que qualifica o ENADE e o diferencia do “provão”.

Quando um curso de uma IES obtém um conceito inferior a três (3) é considerado de baixa qualidade e é firmado protocolo individual de compromisso entre a IES e o MEC, no intuito de que as deficiências sejam efetivamente sanadas. O não-atendimento a esse protocolo sujeita a IES e os cursos a sanções punitivas previstas em legislação.

É preciso considerar ainda os índices incorporados à avaliação, constituídos com base no ENADE. O Índice Geral de Cursos da Instituição (IGC), instituído pela portaria normativa nº 12 de 5 de setembro de 2008, é um indicador de qualidade de instituições de educação superior que considera, em sua composição, a qualidade dos cursos de graduação e de pós-graduação (mestrado e doutorado).

Pela fórmula do IGC⁵⁶, nos programas de mestrado ou doutorado com nota 4 um aluno é equivalente a dois alunos de graduação. Nos programas com nota 5 um aluno é equivalente a três alunos de graduação. De acordo com a portaria nº 821, de 24 de agosto de 2009 que define procedimentos para avaliação de IES e dos Cursos de Graduação o Índice Geral de Curso - IGC, servirá de referência para o processo avaliativo, quando da visita in loco para avaliação institucional externa.

Um primeiro questionamento que surge, quanto ao uso do IGC, é sobre as instituições não universitárias, que pela lei não precisam realizar atividades de pesquisa, não são obrigadas a manter programas de mestrado ou doutorado e são avaliadas a partir de um mesmo critério. A finalidade principal das instituições não universitárias é dedicarem-se ao ensino de graduação.

No que se refere à graduação, é utilizado o CPC (conceito preliminar de curso) e, no que se refere à pós-graduação, é utilizada a Nota Capes, na qual o resultado final está em valores contínuos (que vão de 0 a 500) e em faixas (de 1 a 5).

O CPC tem como base o Conceito ENADE (40%), IDD (30%) e as variáveis de insumo (30%). O dado, *variáveis de insumo* – que considera corpo docente, infra-estrutura e programa pedagógico - é constituído a partir de informações do Censo da Educação Superior e das respostas dos estudantes ao questionário socioeconômico do ENADE.

A Portaria nº 821, também alterou a composição do CPC que conforme o Art. 4º da referida portaria, passou a ter a seguinte composição: INSUMOS (40%), sendo: 20% a titulação de doutores; 5% a titulação de mestres; 5% - regime de trabalho docente parcial ou integral; 5% a infra-estrutura; 5% questão pedagógica; e ENADE (60%), sendo: 15% o desempenho dos concluintes; 15% o desempenho dos ingressantes e 30% o IDD. Art. 5º Para o cálculo do conceito do ENADE será considerado apenas o desempenho dos concluintes.

Foi calculado o CPC de cursos de graduação que fizeram o ENADE em 2007, 2006 e 2005. No cálculo do CPC, as variáveis de insumos utilizadas foram: o percentual de docentes com título mínimo de doutor; o percentual de docentes com regime de trabalho integral ou parcial; a percepção dos alunos em relação à infra-estrutura do curso e a um aspecto da organização pedagógica do curso.

⁵⁶ O IGC de cada IES do Brasil será divulgado anualmente pelo Inep/MEC, sempre em momento imediatamente posterior à divulgação dos resultados do ENADE e do CPC.

A pergunta do questionário do ENADE sobre infra-estrutura utilizada é a seguinte: “aulas práticas: os equipamentos disponíveis são suficientes para todos os alunos?” as alternativas de resposta são: (a) sim, em todas elas; (b) sim, na maior parte delas; (c) sim, mas apenas na metade delas; (d) sim, mas em menos da metade delas; (e) não, em nenhuma. A partir da pergunta considerou-se como tendo avaliado positivamente a infra-estrutura os alunos que responderam as alternativas (a) ou (b).

Sobre a organização didático-pedagógica, a pergunta utilizada é a seguinte: “Os planos de ensino contém todos os seguintes aspectos: objetivos; procedimentos de ensino e avaliação; conteúdos e bibliografia da disciplina?”. As alternativas de resposta são: (a) sim, todos contém; (b) sim, a maior parte contém; (c) sim, mas apenas cerca da metade contém; (d) sim, mas apenas menos da metade contém; (e) não, nenhum contém. Nesta questão considerou-se como tendo avaliado positivamente a organização didático-pedagógica apenas os alunos que assinalaram a alternativa (a).

Apenas o CPC dos cursos que fizeram o ENADE em 2007 foram divulgados (em 6 de agosto de 2008) e serviram de base para definir visitas *in loco* para renovação de reconhecimento. Os demais foram calculados apenas para a composição do Índice Geral de Cursos da Instituição.

Dessa forma, o ENADE 2008 apresentou duas mudanças no cálculo dos conceitos da avaliação: (i) passou a considerar apenas o desempenho dos alunos que estão concluindo os cursos, a avaliação dos ingressantes passou então a ser considerada pelo Conceito Preliminar de Curso (CPC); (ii) passou a levar em consideração o Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD) que aponta o quanto o curso agrega de conhecimento ao aluno, além de variáveis como a titulação de professores e a percepção dos alunos sobre o ensino e a infraestrutura oferecida. Em 2008, o IDD contribuiu com 30% na composição do CPC, a média dos ingressantes com 15% assim como a dos concluintes; a proporção de professores com doutorado 20% do conceito e as demais variáveis entraram com 5% cada.

Enquanto alguns estudos sobre o SINAES reforçam a evidência de um modelo de avaliação em transformação e não definitivo, mas caminhando em uma perspectiva formativa de avaliação, outros fazem refletir sobre a continuidade de uma política favorável ao ranqueamento. Esta reflexão pode ser aprofundada a partir da consideração de Barreyro (2008) sobre novo índice e seus conceitos preliminares que parecem levar-nos novamente ao tempo dos rankings, das avaliações mercadológicas e simplificações midiáticas, mais

próximos de uma visibilidade publicitária do que da *verdade* da avaliação da qualidade. (p. 4).

É importante destacar que o CPC e IGC, não apareciam na proposta inicial, ou na lei que instituiu o SINAES. Estes instrumentos foram incorporados à avaliação posteriormente, por meio de portarias.

A discussão em torno das características e funções de algumas modalidades de avaliação permite entender suas potencialidades, limites, objetivos perseguidos e as ideologias políticas e pedagógicas a que servem em determinado momento histórico. Sem esse percurso não é possível compreender a razão pela qual algumas modalidades de avaliação continuam a ser defendidas e atualizadas, enquanto outras são desvalorizadas ou mesmo abandonadas; ou perceber as relações complexas e contraditórias que determinadas formas de avaliação têm mantido com as políticas educativas contemporâneas, a exemplo do ENADE, que se apresenta como elemento central da avaliação do SINAES.

Autores como Rothen e Barreyro (2009) consideram que o ENADE mantém as principais características do “provão”, que foi o carro-chefe da avaliação no governo passado, monopolizou a mídia e gerou polêmica na comunidade acadêmica e principalmente no movimento estudantil. Essa consideração é feita, principalmente, pelo fato de o ENADE absorver 70% do peso da avaliação, o que gera uma contradição entre a filosofia pretendida pelo conjunto do SINAES e sua prática. Com esse peso o ENADE centraliza a avaliação, tornando cada vez mais distante o objetivo de superar os entraves que justificaram o fim do “provão”.

Barreyro (2008) questiona: o “provão” estaria de volta, ainda que assumindo uma nova roupagem? É sabido que, na academia, nem todos são contrários à realização de um exame nacional e que, no processo de formulação do SINAES, não foi consensual a extinção do provão. Durhan (2005), por exemplo, percebe nessa extinção um enorme retrocesso no estabelecimento de um sistema objetivo e confiável de avaliação da educação superior no Brasil, que é indispensável para promover a qualidade da educação.

Um dos desafios a ser enfrentado é o de superar a simples avaliação dos cursos e evoluir para uma verdadeira avaliação institucional, considerando o conjunto das atividades das instituições, ou seja, o ensino (graduação e pós-graduação), pesquisa e extensão e, fundamentalmente, respeitar as diferenças de perfil e de região de cada instituição e sua contribuição para o desenvolvimento local e brasileiro, buscando indicar caminhos para a superação das insuficiências e valorizando as potencialidades de cada instituição.

2.4.1 A implementação do ENADE nos Cursos de Pedagogia: Brasil e UnB

Como já foi dito anteriormente, o ENADE tem o objetivo geral de avaliar o desempenho dos estudantes:

[...] em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares; às habilidades escolares; e as competências para a atualização permanente e aos conhecimentos sobre a realidade brasileira e mundial e outras áreas do conhecimento (BRASIL, 2004).

Faz-se necessário investigar de que forma os resultados do exame ajudam a alcançar os objetivos propostos e, ainda, identificar como estes resultados dialogam com o conjunto da avaliação do SINAES e com o processo de regulação dos cursos e das IES.

A prova do ENADE tem duração total de 4 (quatro) horas e contém questões discursivas e de múltipla escolha relativas a um componente de avaliação da formação geral, comum aos cursos de todas as áreas e a um componente específico da área.

O componente específico, na proposta da Comissão Assessora de Avaliação da Área de Pedagogia, tem como objetivos:

- a) contribuir para a avaliação do desempenho dos estudantes de graduação em Pedagogia, levantando indicadores para ações que promovam a melhoria da qualidade do ensino oferecido;
- b) identificar necessidades e problemas relacionados ao processo de formação do Pedagogo, considerando as exigências sociais, econômicas, políticas, culturais e éticas, bem como os princípios expressos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, nas Diretrizes Nacionais para a Educação Básica e nos documentos propositivos sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Pedagogia, produzidos e divulgados pelas entidades da área.

Conforme institui a Lei nº. 10.861/04, o ENADE é realizado tomando como base as Diretrizes Curriculares Nacionais (DNC) dos cursos (Art. 5º, § 1º). A prova, para o curso de pedagogia, é elaborada a partir das definições estabelecidas pela Comissão Assessora de Avaliação da Área de Pedagogia e pela Comissão Assessora de Avaliação da Formação Geral do ENADE.

Em 2005, registramos a primeira participação dos estudantes do Curso de Pedagogia da UnB no ENADE. Nesse ano, a Comissão Assessora de Avaliação da Área de

Pedagogia foi composta pelos professores nomeados pela Portaria n° 114, de 23 de junho de 2005⁵⁷.

Ainda sobre a prova elaborada para o Curso de Pedagogia, registra-se um agravante: as DCN do curso são de 15/05/2006 (Resolução CNE/CP n. 1/2006) e, sendo assim, as IES tiveram um ano para se adaptar às novas diretrizes (portanto, até 15/05/2007). Anteriormente à aprovação das diretrizes do curso, os estudantes de Pedagogia participaram do exame 2005. Diante do exposto, fica o questionamento: como comparar resultados de desempenho dos estudantes, uma vez que, nesse período, o curso não tinha DCN? O currículo do Curso de Pedagogia foi reformulado em 2008, ano em que mais uma vez os estudantes deste curso foram chamados a participar do ENADE e em que alcançaram um bom desempenho.

Inicialmente, o conjunto dos indicadores mensurados pelo exame que produz o conceito ENADE é a resultante da nota final da IES em um determinado curso. Ou seja, o conceito do exame é a média ponderada da nota padronizada dos concluintes no componente específico e da nota padronizada em formação geral (concluintes e ingressantes), considerando-se, respectivamente, os pesos 60%, 15% e 25%. Dessa forma, a parte referente ao componente específico contribui com 75% da nota final, enquanto que a referente à formação geral contribui com 25%, em consonância com o número de questões na prova, 30 e 10, respectivamente, as notas finais são distribuídas em conceitos que variam de 1 a 5 conforme tabela 6.

⁵⁷ a) Ana Maria Freire da Palma Marques de Almeida, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho; b) Ângela Dalben, da Universidade Federal de Minas Gerais; c) Betânia Leite Ramalho, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte; d) Lucíola Inês Pessoa Cavalcante, da Universidade Federal do Amazonas; e) Helena Costa Lopes de Freitas, da Universidade Estadual de Campinas; f) Mariluce Bittar, da Universidade Católica Dom Bosco; g) Merion Campos Bordas, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Ainda fizeram parte da Comissão Assessora de Avaliação da Formação Geral os professores designados pela Portaria n° 79, de 19 de maio de 2005: a) Afrânio Mendes Catani, da Universidade de São Paulo; b) Carlos Roberto Jamil Cury, da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais; c) Ernani Pinheiro Chaves, da Universidade Federal do Pará; e) Márcia Regina Ferreira de Brito Dias, da Universidade Estadual de Campinas; f) Merion Campos Bordas, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; g) Nival Nunes de Almeida, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Escola Naval; h) Sérgio Luiz Prado Bellei, da Universidade Federal de Santa Catarina.

Tabela 6: Distribuição dos conceitos - ENADE

Conceito	Notas finais
1	00 a 0,9
2	1,0 a 1,9
3	2,0 a 2,9
4	3,0 a 3,9
5	4,0 a 5,0
Sem conceito	

Fonte: MEC/INEP/DEAES

Com a publicação dos resultados do ENADE, relativos à sua aplicação aos Cursos de Pedagogia em 2005 e 2008 é possível elencar dados, aspectos, falas e entendimentos essenciais para o desenvolvimento da pesquisa, principalmente porque possibilita compreender o processo através da conclusão de um ciclo da avaliação. Os resultados do ENADE são importantes e agregam valor ao processo avaliativo. Porém, eles não podem ser os determinantes, ou o único indicativo de um processo avaliativo que busca a melhoria da qualidade da educação superior oferecida no país.

Em 2005, teve início o ciclo da avaliação para os cursos de graduação pertencentes a 20 áreas do conhecimento, quais sejam: arquitetura e urbanismo, biologia, ciências sociais, computação, engenharias (distribuídas em oito grupos), filosofia, física, geografia, história, letras, matemática, **pedagogia** e química. Conforme os dados apresentados pelo INEP (2005), neste ano, o ENADE avaliou 277.476 estudantes matriculados em 5.511 cursos.

No caso da UnB, que obteve nota 1 no conceito Enade (2005) e 3 no conceito IDD, a instituição não foi alvo de reavaliação, em função do conceito 3 no IDD. O MEC também informou que vinte e cinco estudantes que concluíram a graduação em 2005 ficaram sem diplomação, uma vez que foram selecionados pelo MEC para participar do Exame e não compareceram aos locais de prova.

A Lei nº 10.861/04, que regulamenta o exame, qualificado como atividade curricular, diz que aqueles que não responderem às questões são inaptos a receber o diploma. Nesse caso específico foram penalizados os estudantes da UnB (2005) dos cursos: de **Pedagogia (5 estudantes)**, Letras (5), História (5), Física (4), Ciências Sociais (2), Ciência da Computação (1), Engenharia Florestal (1), Química (1) e Filosofia (1). Os motivos alegados

pelos alunos para a ausência no dia são muitos, mas o que se destaca é o não recebimento da correspondência enviada pelo INEP (INEP, 2005).

Quanto aos conceitos atribuídos no ano de 2005 (ver tabela 8), a UnB teve bom desempenho geral: dos 17 cursos avaliados, 12 tiveram notas 4 e 5 (as mais altas); um com nota 3; um com dois e outros três com nota 1, entre eles o de Pedagogia. Diante dos resultados, o então Decano de Ensino de Graduação da instituição considerou que o mau desempenho não foi causado pela falta de qualidade na formação, mas sim pelo boicote por parte dos estudantes da instituição:

Não acredito que nossos estudantes sejam fracos. Eles ficaram desinteressados em participar e, por isso, boicotaram, aponta Camargo. Em sua avaliação, os resultados mostram que a universidade tem bons alunos e oferece boa formação a eles. A avaliação é um processo muito positivo porque nos aponta caminhos para melhorarmos a qualidade da nossa graduação. Acredito que, ao longo do tempo, conseguiremos desenvolver a cultura da participação dentro da UnB, de forma que os resultados passarão a ser mais precisos” (UnB, 2006).

Voltaremos a abordar, no próximo capítulo, com mais profundidade, a forma como se dá a participação dos estudantes do Curso de Pedagogia da UnB durante o processo de realização do ENADE. Antecipando a discussão, podemos afirmar que existem, por parte dos estudantes, formas diferenciadas de participar do exame. Entre elas, destacamos o boicote, (que não deixa de ser uma forma de participação). Quais os motivos levam os estudantes a boicotar o exame? Como funciona este processo e o que é considerado boicote pelo INEP? Os cursos e as instituições são penalizados quando o exame é boicotado?

A preocupação mais geral, que suscita esse conjunto de questionamentos é ajudar a compreender a importância atribuída ao ENADE, no contexto de sua realização em uma universidade pública e a partir de diferentes aspectos estabelecidos em seu processo de implementação. Nessa perspectiva, consideramos que o boicote é uma estratégia de participação, cujo objetivo final é negar a realização do exame em partes ou em sua totalidade.

Ainda em 2005, em função do boicote, a Universidade de Brasília recebeu conceito mínimo em três cursos. A grande maioria dos alunos dos cursos de Pedagogia, Engenharia Florestal e Engenharia Mecânica, contrários ao exame, deixaram suas provas em branco. Em consequência disso, os referidos cursos obtiveram o conceito 1, o mais baixo na escala da avaliação (UnB, 2006).

Em especial no curso de Pedagogia da UnB, a adesão ao boicote foi grande. Meses antes da realização do ENADE, estudantes do Centro Acadêmico do curso, divulgaram uma nota convidando os demais estudantes a entregarem suas provas em branco. Na opinião dos mesmos: "[...] essa é uma avaliação sem critérios, que não define realmente se o curso é bom. O ENADE representa a privatização das universidades federais". Este é o entendimento de uma diretora do centro acadêmico de pedagogia à época que ajudou a organizar o boicote ao exame (UnB, 2006).

Questionado sobre o boicote dos estudantes, o coordenador do curso também à época, argumentou que o ENADE avança muito em relação ao "provão": "[...] 'o 'provão' avaliava basicamente o aluno e o ENADE transfere para a instituição a carga dos resultados". Ainda na opinião do coordenador, o Ministério da Educação está empenhado em manter o nível dos cursos, sendo avaliação necessária. (UnB, 2006).

Se os conceitos dos cursos avaliados em 2005 indicam campanha ostensiva, esta situação foi alterada no ano de 2008. Nenhum curso da UnB obteve conceito 1 no ENADE, os menores conceitos foram atribuídos aos cursos de Geografia e Arquitetura e Urbanismo, ambos ficaram com conceito 2. Dos 18 cursos avaliados na instituição 7 tiveram um desempenho menor, 6 mantiveram o desempenho igual e 5 aumentaram seu conceito, entre eles o Curso de Pedagogia (INEP, 2009).

O ano de 2008 é emblemático pois completa o ciclo avaliativo das áreas citadas anteriormente. Neste ano, o ENADE avaliou 7.329 cursos, contando com a participação de 382.313 mil estudantes, ou seja, 104.837 participantes a mais. Ainda segundo o MEC, o exame realizado neste ano foi o que registrou um dos maiores índices de presença: 86,8% (INEP, 2009).

Tabela 7: Conceitos ENADE e CPC dos Cursos de Pedagogia do Distrito Federal avaliados em 2008.

<i>Nome da IES</i>	<i>Dependência Administrativa</i>	<i>Organização Acadêmica</i>	<i>Nº de alunos presentes no ENADE</i>	<i>Conceito ENADE</i>	<i>Conceito CPC</i>
Universidade de Brasília	Federal	Universidade	203	4	4
Universidade Paulista	Privada	Universidade	54	2	2
Centro Universitário de Brasília	Privada	Centro Universitário	14	1	2
Universidade Católica de Brasília	Privada	Universidade	77	3	3
Centro Universitário do Distrito Federal	Privada	Centro Universitário	32	SC	SC
Faculdade Alvorada de Educação Física e Desporto	Privada	Faculdade	11	SC	SC
Instituto de Educação Superior de Brasília	Privada	Instituto Superior ou Escola Superior	48	2	2
Centro Universitário Euro-Americano	Privada	Centro Universitário	40	SC	SC
Faculdade AD 1	Privada	Faculdade	93	2	2
Faculdade Juscelino Kubitschek	Privada	Faculdade	83	2	2
Faculdade Jesus Maria Jose	Privada	Faculdade	50	2	2
Faculdade Michelangelo	Privada	Faculdade	69	2	2
Faculdade Cenecista de Brasília	Privada	Faculdade	83	3	3
Faculdade Santa Terezinha	Privada	Faculdade	79	2	2
Faculdade de Ciências Sociais e Tecnológicas	Privada	Faculdade	78	2	3
Instituto Superior de Educação de Brasília	Privada	Instituto Superior ou Escola Superior	77	3	2
Faculdade Brasília de Tecnologia, Ciências e Educação	Privada	Faculdade	35	SC	SC
Instituto Superior de Educação do CECAP	Privada	Instituto Superior ou Escola Superior	44	3	3
Instituto Superior de Educação Paulo Martins	Privada	Instituto Superior ou Escola Superior	50	3	2
Instituto Superior de Educação Franciscano Nossa Senhora de Fátima	Privada	Instituto Superior ou Escola Superior	67	3	3
Faculdades Integradas UNICESP	Privada	Faculdades Integradas	22	SC	SC
Faculdade Evangélica	Privada	Faculdade	81	3	3
Instituto Superior de Educação do ICESP	Privada	Instituto Superior ou Escola Superior	64	2	2
Faculdades Integradas da Terra de Brasília	Privada	Faculdades Integradas	105	2	2
Faculdade Fortium	Privada	Faculdade	56	4	3
Total de estudantes			1615		

Fonte INEP 2009

No Distrito Federal, foram avaliados vinte e cinco Cursos de Pedagogia em 2008 e 1.615 estudantes estiveram presente no dia de realização do exame. Nenhum dos cursos obteve o conceito máximo (5); apenas duas instituições obtiveram conceito (4), entre elas o Curso de Pedagogia da UnB; sete obtiveram conceito (3); dez ficaram com conceito 2; uma instituição ficou com conceito (1); e cinco ficaram sem conceito (SC) (INEP, 2009) conforme tabela 7.

Em 2008, o Curso de Pedagogia da UnB contava com 390 estudantes aptos a realizarem o ENADE, destes 211 eram ingressantes e 179 concluintes. O tamanho da amostra representativa foi de 256 estudantes: 137 ingressantes e 119 concluintes. Comparecem ao exame 203 estudantes: 103 ingressantes e 100 concluintes, 53 estudantes não realizaram o exame e se encontram em situação irregular, não podendo receber o diploma de conclusão do curso (INEP, 2009).

Na UnB, em geral, e no curso de Pedagogia em especial, através dos diferentes instrumentos da pesquisa, identificamos um número pequeno de estudantes que boicotaram o exame. A tabela de n. 8 que apresenta a evolução dos conceitos é mais um indicativo que confirma o entendimento. Nela podemos verificar que nos três cursos em que a maioria dos alunos deixaram suas provas em branco ou boicotaram o exame em 2005 (Pedagogia, Engenharia Florestal e Engenharia Mecânica), em 2008 tiveram um resultado diferenciado. A exemplo do Curso de Pedagogia que recebeu o conceito 4 no ENADE.

Tabela 8: Evolução dos conceitos (Engenharia Florestal, Engenharia Mecânica e Pedagogia) ENADE / UnB (2005 – 2008)

Cursos 2005	Conceito ENADE 2005	Conceito ENADE 2008
Engenharia Florestal	1	5
Engenharia Mecânica	1	4
Pedagogia	1	4

Fonte: MEC/INEP/DEAES (2009)

Com base nos resultados insatisfatórios do ENADE e no IDD do ano de 2005, o MEC está supervisionando 49 cursos de pedagogia e 11 cursos da modalidade normal, totalizando 60 cursos sob supervisão. Estes cursos apresentaram conceitos insatisfatórios no Exame Nacional de Avaliação do Desempenho de Estudantes (ENADE), o que levou uma comissão de supervisão a visitar as respectivas instituições para verificar aspectos como o projeto pedagógico, a infra-estrutura e a composição do corpo docente (MEC, 2009).

O processo de Supervisão Especial dos Cursos de Pedagogia e Normal Superior foi iniciado pela Coordenação Geral de Supervisão da Educação Superior e pela Comissão de Especialistas em Pedagogia nomeada pela Portaria MEC nº 85, de 31 de janeiro de 2008. Com base nas recomendações feitas pela comissão que assessorou a Secretaria de Educação Superior – SESu no processo de supervisão, os 60 cursos que iniciaram o processo de supervisão estão agrupados em oito modalidades de supervisão especial (de acordo com a situação em fevereiro de 2009). Estes processo está sintetizado no quadro 4.

Quadro 4: Processo de supervisão especial dos cursos de Pedagogia - 2009

<i>Encaminhamento</i>	<i>Número/ cursos</i>	<i>Situação atual</i>	<i>Distrito Federal</i>
Processos de extinção da oferta a pedido	8	Processos instaurados, Instituições de Ensino notificadas para informarem sobre a situação atual de seus alunos e as perspectivas de conclusão das turmas.	0
Processos administrativos de encerramento de oferta	4	Processos instaurados, em fase de defesa, para posterior decisão de encerramento de oferta ou arquivamento	0
Cursos extintos a pedido	4	Cursos com portaria de encerramento de oferta publicada no Diário Oficial da União	0
TSD assinados, por recomendação da Comissão, sem necessidade de visita in loco	26	Termos de Saneamento de Deficiências (TSD) com vencimento entre abril e junho de 2009	1.Faculdade Brasília de Tecnologia, Ciências e Educação (Brasília – DF); 2.Faculdade Jesus Maria e José (Brasília – DF); 3.Faculdades Integradas de Brasília (Brasília – DF); 4.Instituto Superior de Educação de Brasília (Brasília – DF);
TSD assinados, por recomendação da Comissão, após visita in loco	5	Termos de Saneamento de Deficiências (TSD) assinados, com prazos de vencimento ao final do ano letivo de 2009	1.Faculdades Integradas UNICESP (Brasília – DF);
TSD para assinatura	9	Termos de Saneamento de Deficiências (TSD) enviados às Instituições de Ensino, aguardando assinatura	0
IES Descredenciada	1	Instituição de Ensino Superior descredenciada	0
Curso excluído do processo de Supervisão	3	Cursos com situação de oferta considerada satisfatória	0
Total	60		5

Quadro elaborado a partir Relatório de atualização dos processos de Supervisão Especial dos Cursos de Pedagogia e Normal Superior Abril de 2009 (MEC, 2009).

Conforme relatório da Secretaria de Educação Superior – SESu (MEC, 2009) dos 60 cursos de pedagogia que se encontram em processo de supervisão em decorrência de processo de avaliação temos:

- i. Oito cursos em processo de extinção de oferta, a pedido das instituições de ensino, depois de notificados do resultado do ENADE. Estes cursos foram chamados a apresentar

informações sobre a conclusão de turmas em andamento e a apresentar cópias de seus atos de desativação, no caso das universidades, que possuem autonomia para criação e extinção de cursos;

- ii. Três cursos em processo administrativo de encerramento de oferta, por não atenderem às notificações da SESu no processo de supervisão, com base nas recomendações da Comissão e um curso em processo administrativo de encerramento de oferta devido à ausência de condições mínimas de qualidade, totalizando quatro cursos;
- iii. Quatro cursos extintos a pedido das instituições de ensino;
- iv. vinte e seis cursos com Termo de Saneamento de Deficiências (TSD) assinados, por recomendação da Comissão, após primeira manifestação das Instituições de Ensino notificadas do resultado do ENADE: Faculdade Brasília de Tecnologia, Ciências e Educação (Brasília – DF); Faculdade Jesus Maria e José (Brasília – DF); Faculdades Integradas de Brasília (Brasília – DF); Instituto Superior de Educação de Brasília (Brasília – DF);
- v. Cinco cursos que, após visita *in loco*, e por recomendação da Comissão de Especialistas, assinaram Termo de Saneamento de Deficiências: Faculdades Integradas UNICESP (Brasília – DF);
- vi. Nove cursos visitados por membros da Comissão de Especialistas e que foram notificados da possibilidade de celebrar Termo de Saneamento de Deficiências;
- vii. Um curso com oferta encerrada, devido ao descredenciamento de Instituição de Ensino Superior, resultante de procedimento de supervisão instaurado após encerramento indevido das atividades acadêmicas;
- vii. Três cursos de Pedagogia excluídos do processo de supervisão, por recomendação da Comissão, que considerou, a partir de manifestações das respectivas instituições de ensino, que sua oferta atendia a padrões adequados e que os resultados do ENADE não correspondiam à realidade do ensino.

Em consequência do processo de supervisão especial de cursos de Pedagogia e Normal Superior o Ministério da Educação, por meio da SESu, publicou no Diário oficial da União (Nº. 175, segunda-feira, 14 de setembro de 2009)⁵⁸ medida cautelar administrativa de suspensão de novos ingressos nos cursos que tinham obtido resultados insatisfatórios nas avaliações do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes de 2005, Exame Nacional de

⁵⁸ A publicação do Diário oficial da União Nº. 175, segunda-feira, 14 de setembro de 2009, encontra-se no anexo 9.

Desempenho de Estudantes, Indicador de Diferença entre Desempenhos Observado e Esperado e Conceito Preliminar de Curso no ano de 2008⁵⁹.

Os resultados do exame realizado em 2005 e 2008 apresentados começam a produzir efeitos nas IES, entre eles a suspensão de processos seletivos. As informações obtidas com a pesquisa contribuem com a possibilidade de comparação e análise da evolução da implementação do ENADE no curso de Pedagogia da UnB (2005 e 2008). No próximo capítulo serão complementados e analisados, de forma a integrar os dados obtidos através dos diferentes instrumentos da pesquisa realizada na constituição do presente estudo.

⁵⁹ Até a comprovação de saneamento das deficiências identificadas no processo de supervisão, nos termos dos artigos 48, parágrafo 4º, e 11, parágrafo 3º do Decreto Nº- 5.773, de 9 de maio de 2006, os cursos abaixo relacionados estão proibidos de realizar processo seletivo para ingresso de novos estudantes: 1. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Carlos Queiroz - Santa Cruz do Rio Pardo-SP; 2. Faculdade de Ilha Solteira - Ilha Solteira-SP; 3. Faculdade de Jandaia do Sul - Jandaia do Sul-PR; 4. Faculdade Jesus Maria José - Brasília-DF; 5. Faculdades Integradas da Terra de Brasília - Brasília-DF; 6. Faculdades Integradas de Cassilândia - Cassilândia-MS; 7. Faculdades Integradas de Diamantino - Diamantino-MT; 8. Faculdades Integradas de Naviraí - Naviraí-MS; 9. Faculdades Integradas de Paranaíba - Paranaíba-MS; 10. Instituto de Ciências Sociais e Humanas - Valparaíso de Goiás-GO

CAPÍTULO 3

O EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DE ESTUDANTES (ENADE) E AS REPERCUSSÕES DE SUA IMPLEMENTAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UNB)

O objetivo deste capítulo é retomar brevemente a trajetória da pesquisa já anunciada no início do trabalho e apresentar a análise e interpretação dos dados, fatos, informações e opiniões coletadas procurando responder ao conjunto de questões levantadas na pesquisa. Para tanto, retomamos os referenciais teóricos e metodológicos abordados nos capítulos anteriores, bem como os quatro objetivos que nortearam a pesquisa. Os dados analisados remetem à compreensão sobre a implementação do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes no Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília para um movimento de avanços, limites e desafios.

3.1. Perspectivas de análise e interpretação dos dados

A pesquisa teve como objetivo geral compreender a importância atribuída, por diferentes atores, ao Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), considerando as estratégias de sua implementação no Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília, (UnB), no ano de 2008.

Os dados coletados foram agrupados em dois eixos de análise e para efeito de apresentação estão organizados em quatro seções, cada uma delas associadas às questões norteadoras bem como aos objetivos e ao problema de pesquisa. O primeiro eixo, que se desdobra em duas seções, analisa a centralidade que o ENADE ocupa dentro do Sistema procurando estabelecer um contraponto entre a percepção que os diferentes sujeitos da pesquisa têm sobre o exame e suas possibilidades reais de contribuir para o aperfeiçoamento e desenvolvimento do curso de Pedagogia – UnB.

O segundo eixo dialoga com a prática, com aspectos da operacionalização, busca as contradições expressas e estratégias utilizadas para a implementação do ENADE/2008. Identifica ainda as variáveis determinantes da participação dos estudantes do Curso de Pedagogia da UnB em 2008.

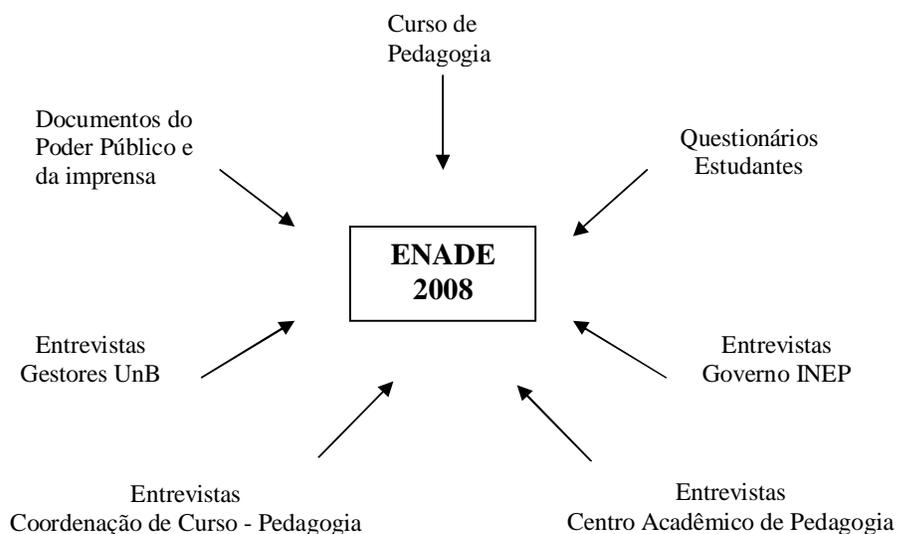
A interpretação dos dados, realizada numa perspectiva qualitativa como já anunciado nas considerações iniciais, procurou em um primeiro momento compreender o papel do pesquisador frente ao objeto de estudo, pois conforme Creswell (2007), “o pesquisador qualitativo reflete sistematicamente sobre quem ele é na investigação e é sensível à sua biografia pessoal e à maneira como ela molda o estudo” (p. 187). Em um segundo momento, recuperou toda a trajetória da pesquisa considerando as diferentes fontes de coletas de dados.

Dessa forma, a perspectiva de um estudo de caso orientou a escolha por múltiplas fontes de dados, pois como afirma Yin (2005), “um ponto forte muito importante da coleta de dados para um estudo de caso é a oportunidade de utilizar muitas fontes diferentes para obtenção de evidências” (p. 125).

Assim, no decorrer da pesquisa, foram analisados documentos oficiais, aplicados questionários padronizados aos estudantes ingressantes e concluintes do curso investigado que participaram da realização do ENADE em 2008. Também foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com representantes da Administração da UnB, Coordenação de curso, Centro Acadêmico de Pedagogia. Externo ao ambiente da UnB e representando a posição do governo foi ouvido um membro da Coordenação do ENADE/INEP.

Na interpretação desses dados, aplicamos a proposta de triangulação das fontes com o objetivo de desenvolver “linhas convergentes de investigação” (YIN, 2005, p. 126). Tendo como ponto de partida os dados coletados e buscando projetar uma teia de sentidos e entendimentos sobre os avanços, limites e desafios na implementação do ENADE no Curso de Pedagogia da UnB sob a perspectiva de diferentes atores da avaliação.

Ilustração 2 Convergência de fontes para triangulação dos dados



Estabelecidas as linhas convergentes, e como aponta Franco (2007) “[...] reconhecendo o papel ativo do sujeito na produção do conhecimento” (p. 10), utilizou-se como procedimento de pesquisa a análise de conteúdo que conjuga três dimensões: a) a descrição – etapa inicial que enumera as características dos dados; b) a inferência – que se processa no reconhecimento e análise dos dados coletados, sendo a mediação entre a descrição e interpretação; c) a interpretação – que se dá com a significação do conteúdo trabalhado.

Esse procedimento direcionou a interpretação e análise dos diferentes documentos: do governo, imprensa, da instituição e curso pesquisado, para além das mensagens escritas, buscando revelar as intenções propostas. Também procurou identificar os sentidos atribuídos pelos diferentes atores envolvidos na implementação do ENADE 2008 no Curso de Pedagogia da UnB.

Na perspectiva de Franco (2007), o fio condutor da análise de conteúdo é a mensagem, e, portanto:

[...] torna-se indispensável considerar que a relação que vincula a emissão das mensagens (que podem ser uma palavra, um texto, um enunciado ou até mesmo um discurso) está necessariamente articulada às condições contextuais de seus produtores (p. 19).

No processo de análise de conteúdo, buscou-se estabelecer uma relação entre a fala dos sujeitos (atores sociais) e os contextos nos quais estão necessariamente inseridas as mensagens. Durante o processo de pesquisa, as informações foram analisadas tendo como base o referencial teórico e interpretadas sob os diferentes ângulos disponibilizados pelos documentos consultados, pelos dados obtidos por meio dos questionários aplicados e entrevistas realizadas com o objetivo de alcançar respostas às questões levantadas e aos objetivos propostos.

No exercício de análise e interpretação dos dados, primeiramente foram retomados os objetivos da pesquisa, revisto o referencial teórico e detalhado o material a ser analisado, posteriormente foram definidas as unidades de análise que por sua vez dividem-se em Unidades de Registro (UR) e Unidades de Contexto (UC).

Como pontua Franco (2005) “a unidade de registro é a menor parte do conteúdo, cuja ocorrência é registrada de acordo com as categorias levantadas” (p. 41). Trata-se, assim, de uma unidade de recorte, a partir da qual se faz a segmentação do conjunto do texto para

análise. Essa unidade pode ser definida por uma palavra, uma frase, um parágrafo do texto; ou ainda pelo segmento de texto que contém uma assertiva completa sobre o objeto em estudo.

Como o presente estudo buscou conhecer opiniões, expectativas, valores e conceitos sobre o ENADE, optamos pela unidade de registro de cunho temático para a análise das seguintes informações: avaliação da educação superior e avaliação externa.

Para contribuir com o entendimento das unidades de registro foram elaboradas unidades de contexto que são unidades de compreensão da unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem cujas dimensões são maiores do que aquelas da unidade de registro (FRANCO, 2005). As unidades de contexto permitem compreender os significados das unidades de registro, recolocando-os no seu contexto. As unidades de contexto foram:

- A percepção dos representantes da comunidade acadêmica (docentes, discentes e gestores) do Curso de Pedagogia e da Universidade de Brasília UnB sobre a implementação do ENADE 2008;
- O ponto de vista de Coordenadores do ENADE⁶⁰ não pertencentes a UnB a respeito do processo de implementação do ENADE no ano de 2008.

3.2. A relação entre os sujeitos e os instrumentos da pesquisa

A população do estudo foi integrada por estudantes do Curso de Pedagogia da UnB. Foram considerados os estudantes ingressantes e concluintes no ano de 2008. O grupo selecionado para a aplicação do questionário partiu da identificação de todos os sujeitos da população, considerando que eles tiveram a mesma chance de serem selecionados (conforme demonstra a Tabela 9). Nesta perspectiva, procuramos encontrar todos os respondentes desejados, conseguindo alcançar uma elevada proporção deles. Esta população foi definida pelo número de estudantes que compareceram à realização do exame, por entender que estes reuniam melhores condições de contribuir com a pesquisa por terem, entre outros aspectos vivenciado o processo *in loco*.

⁶⁰ A importância de investigar membros da Coordenação Geral do ENADE/INEP é incluir o ponto de vista de atores que trabalham com o ENADE em uma perspectiva mais ampla da implementação da Política em nível nacional.

Tabela 9: Grupo selecionado de estudantes Curso de Pedagogia – UnB/ ENADE 2008

<i>Estudantes</i>	<i>População INEP</i>	<i>Amostra INEP</i>	<i>Número de presentes/ População Pesquisa</i>	<i>Grupo Selecionado Pesquisa</i>
Ingressantes	211	137	103	42
Concluintes	179	103	100	18
Total	390	240	203	60

Fonte: (INEP, 2009)

De posse da relação nominal dos estudantes ingressantes e concluintes, os agrupamos em matrículas por disciplina. Como os estudantes encontravam-se dispersos em mais de trinta disciplinas, entre elas projetos – cujas aulas se desdobram em encontros e atividades entre os alunos e seus professores (orientadores) - resolvemos agrupá-los em disciplinas com maior concentração de alunos. Dessa forma, a maior concentração de estudantes por disciplina ocorreu nos componentes curriculares Sociologia da Educação, História da Educação Brasileira, Políticas Públicas de Educação, Avaliação das Organizações Educativas e Avaliação Escolar, nesta ordem.

Antes de aplicar os questionários, realizamos um pré-teste com o objetivo de refinar o instrumento, visando à garantia de que ele realmente conseguiria coletar os dados necessários à realização do estudo. Segundo Gil (1991), devem ser considerados no pré-teste os seguintes aspectos: clareza e precisão dos termos, quantidade de perguntas, forma das perguntas, ordem das perguntas e introdução.

O pré-teste do questionário foi realizado com dois alunos ingressantes e dois alunos concluintes que, posteriormente, foram excluídos do grupo selecionado. Na análise do pré-teste, observamos se todas as questões foram respondidas corretamente, indagamos se as respostas não indicavam dificuldade quanto ao entendimento da questão e quanto à forma de preenchimento do questionário. Além disso, abrimos um espaço para considerações livres, e a partir destas informações, o questionário foi reformulado.

Durante o processo de coleta de dados, por meio do questionário, visitamos as dependências da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, no horário das disciplinas selecionadas e, mediante autorização prévia dos professores, aplicamos o instrumento aos estudantes concluintes e ingressantes presentes.

Estabelecemos como critério, nos apresentar apenas uma vez em cada turma, o que possibilitou fazer uma rápida introdução sobre o objeto e objetivos da pesquisa. É oportuno

registrar, a disponibilidade em responder o questionário, a curiosidade e o interesse dos estudantes quanto às discussões e resultados posteriores do estudo.

No caso dos estudantes ingressantes, 100% dos questionários foram aplicados em sala de aula, o que não ocorreu com os estudantes concluintes. Como os questionários foram aplicados no segundo semestre do ano de 2009, a maioria dos alunos que participou do ENADE 2008 na condição de concluintes, já haviam integralizado sua carga horária, se formado e, portanto, não se encontravam mais matriculados em disciplinas. Diante desta dificuldade, conseguimos uma relação com os e-mails e telefones destes estudantes com a coordenação do curso, mediante solicitação assinada pelo professor orientador do estudo⁶¹.

A qualidade das repostas ao questionário demonstrou a seriedade e a disposição de todos os estudantes concluintes que contribuíram com a pesquisa. Mais do que respostas às questões apresentadas, os respondentes encaminharam no corpo do email mensagens encorajadoras, demonstração de interesse pelo conteúdo da pesquisa e desejos de sucesso. “Segue resposta ao questionário, bom trabalho para você, dê-me notícias de tua dissertação” (REPRESENTANTE Q - 3, informação escrita); “Fui aluno de pedagogia e participei do ENADE, precisamos conhecer melhor este instrumento de avaliação. Em anexo está o meu questionário. Bom estudo! (REPRESENTANTE Q - 25, informação escrita); “Espero poder ter sido útil. Quando publicar faça contato novamente”. (REPRESENTANTE Q - 49, informação escrita).

As principais características dos estudantes que responderam ao questionário são: (i) 83,3% equivalente a 50 estudantes do sexo feminino e 16,7% (10) sexo masculino; (ii) 50% (30) frequentaram o curso diurno e 50% (30) o turno noturno; (iii) 51,7% estudantes estão na faixa entre 17 e 21 anos; 38,3% têm entre 22 e 25 anos; e apenas 10% possuem mais de 25 anos de idade. Estas foram as únicas características individuais que o questionário se propôs a identificar, uma vez que foi garantido aos respondentes o sigilo de sua identidade.

Por sua vez, em termos quantitativos, a realização das entrevistas teve um alcance menor de indivíduos. Porém, a elas atribuímos a mesma importância, pois cada entrevistado,

⁶¹ Encaminhamos correspondência eletrônica para todos os estudantes concluintes. Na primeira semana recebemos apenas duas devoluções, percebemos então que grande parte dos endereços eletrônicos estavam desatualizados. Efetuamos algumas ligações e percebemos a mesma dificuldade, o telefone informado: casa, trabalho e ou celular, não pertencia mais à pessoa e em muitos casos era de um antigo emprego. Nos telefonemas em que tivemos êxito, as pessoas informaram um endereço de email atualizado e se dispuseram a contribuir com a pesquisa, ao final de um mês, conseguimos coletar 18 questionários. A dificuldade em manter contato com estudantes que não estão mais vinculados (formalmente) a instituição já havia sido mensurada.

ao apresentar suas considerações sobre a temática, o fez mediante as concepções vinculadas e em nome da instituição, cargo ou função que representava. Assim, o estudante entrevistado apresentou as impressões elaboradas pelo Centro Acadêmico de Pedagogia e os demais atores entrevistados representaram o órgão ou as instâncias às quais estava vinculado para efeito de pesquisa, a exemplo, os professores entrevistados não falaram em nome dos demais docentes e sim como representantes da Coordenação do Curso de Pedagogia da UnB.

Todas as entrevistas foram gravadas, mediante autorização dos interlocutores, o que possibilitou registrar com precisão o conteúdo das falas. O mesmo critério para testar o instrumento questionário, foi também utilizado com as entrevistas. Na realização do pré-teste, solicitamos comentários e sugestões sobre as questões apresentadas aos diversos atores selecionados.

Para descrever os participantes da entrevista no processo de análise das falas utilizaremos siglas com o objetivo de preservar a identidade dos participantes e, ao mesmo tempo, identificar a qual instituição ou segmento ele está vinculado, conforme quadro 5.

Quadro 5: Código de representação das entrevistas e dos questionários

INTERLOCUTORES DA PESQUISA	SIGLA
Representante da Coordenação Geral do ENADE/INEP	CE
Representante do Decanato de Ensino de Graduação (DEG) - UnB	DG
Representante da Coordenação do curso de Pedagogia – UnB	CC
Representante do Centro Acadêmico de Pedagogia – UnB	CA
Representante dos estudantes do Curso de Pedagogia que contribuíram por meio do Questionário	Q1 até Q60

3.3 A centralidade do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) na política de avaliação da educação superior

Este primeiro eixo de análise buscou compreender os fatores que levaram o ENADE a se destacar dos demais componentes do SINAES, também procurou apresentar o contexto Político Nacional em que o objeto da pesquisa é analisado.

Dessa forma conclui-se que a política de avaliação da educação superior no governo Lula é o resultado do acúmulo das diferentes experiências avaliativas vivenciadas

no País, o que por sua vez representa um avanço na área. Nesta perspectiva, tal política tem como marco a promulgação da lei que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, o SINAES. Ao comparar a lei do SINAES com a legislação das demais experiências percebem-se avanços significativos e sobressai como característica uma política de avaliação que classificamos como híbrida. Ao mesmo tempo em que se mantêm aspectos das antigas avaliações consolidam-se aspectos antagônicos, estabelecendo contradições e fazendo surgir o novo.

O SINAES tem como objetivo avaliar as instituições, os cursos e o desempenho dos estudantes. Já o ENADE propõe-se a verificar as competências e habilidades básicas das áreas, os conhecimentos sobre conteúdos básicos e profissionalizantes e, ainda, verificar o desempenho em questões transdisciplinares, envolvendo o conhecimento mais geral que os estudantes adquirem durante o período de realização do curso.

Dentre os componentes do SINAES, o ENADE é o que tem provocado maior debate na comunidade acadêmica, o que pode ser atribuído a um conjunto de fatores, entre eles o uso que é feito dos seus resultados, que revela uma incompreensão dos objetivos a que o exame se propõe. Como o próprio nome já diz o ENADE avalia o desempenho do estudante e não tem a pretensão de avaliar sozinho nem o curso nem a instituição, embora ajude a compor a avaliação destes, principalmente porque no processo de avaliação previsto pelo SINAES a avaliação dos estudantes, dos cursos e das instituições deveriam estar interligados.

É difícil compreender esse processo na prática, porque o SINAES ainda não concluiu o processo de avaliação em sua totalidade e por isso não apresentou os resultados da avaliação dos cursos, nem das instituições com base na auto-avaliação. Assim, desde o início até os dias atuais a avaliação tem girado em torno do ENADE, que por sua vez produz um resultado em curto prazo.

Outro aspecto importante a ser destacado é que o ENADE, de certa forma, substituiu o “provão”, que chegou a ser mantido no primeiro ano do governo Lula. No segundo ano do primeiro mandato o governo elaborou um relatório técnico sobre o “provão” estabelecendo severas críticas a esse exame e propondo outro instrumento alternativo à sua realização.

Em contraposição ao “provão”, vem a abordagem do SINAES que foi pensada como verdadeiramente sistêmica e com foco na instituição. As avaliações institucionais deveriam fornecer análises abrangentes das dimensões, estruturas, objetivos, relações,

atividades, compromissos e responsabilidade sociais das IES e de seus cursos, nas diversas áreas de conhecimento.

Pelo fato de o ENADE ser o objeto de pesquisa, e o mesmo estar inserido em uma concepção mais abrangente de avaliação, iniciamos o processo da pesquisa buscando compreender os fatores que levaram o ENADE a se destacar dos demais componentes do SINAES. Para tanto, este primeiro bloco procurou situar o ENADE em seu contexto maior, ou seja, como parte integrante do SINAES. O primeiro item das entrevistas foi elaborado para entender em que medida o ENADE, como um dos componentes do SINAES, configura mudança no modelo de avaliação da educação superior, frente à avaliação realizada no governo anterior (FHC), em seus dois mandatos (1995-1998 e 1999-2002).

Esta questão trouxe à tona vários elementos relacionadas ao “provão” e aos aspectos neoliberais da política educacional e de avaliação implementadas nos dois mandatos do Governo FHC, entre as falas, destacamos inicialmente a que nos faz lembrar que “não é possível analisar o ENADE sozinho” (REPRESENTANTE CE, informação verbal), esse por si só já é um grande diferencial entre as propostas de avaliação do governo no qual o ENADE está inserido. Outra característica importante (apreendida nas falas) para o debate é abertura política que instaura o governo do presidente Lula:

[...] apesar da grande semelhança entre o governo Lula e o governo Fernando Henrique, percebe-se a continuidade em muitos aspectos, inclusive nos educacionais. Porém há avanços [...] o governo Lula ouve entidades de classe e coloca, inclusive no governo, a ex - presidente da ANFOPE. Ouve o fórum dos professores e dos coordenadores de graduação. Este governo é sensível às demandas, e escuta. O que não quer dizer que ele vá fazer alguma coisa. Mas, pelo menos, tem um pouco mais de abertura em desenvolver uma política pública, do que o governo Fernando Henrique. Essa é uma das grandes diferenças (REPRESENTANTE CC, informação verbal).

Procurando definir melhor o contexto político nacional em que o objeto da pesquisa é analisado, apreendemos entre as falas duas características diferentes, porém, não contraditórias: continuidade e avanços. Esta consideração extrapola as falas, pois em todo o processo de análise da conjuntura nacional que permeou o debate, seja nas falas dos atores sociais, nas repostas ao questionário ou nos documentos lidos, sobressaem essas duas características.

Especificamente sobre a avaliação e o ENADE, procuramos detalhar as considerações feitas trazendo para o estudo duas falas, em especial:

[...] o ENADE, formulado no Governo Lula, sozinho não configura uma mudança na avaliação. A impressão que nós temos é que ela é muito semelhante ao “provão” utilizado no antigo governo FHC. Porém, é preciso destacar a mudança pela forma como vem sendo trabalhada toda essa avaliação através do SINAES. Mas o ENADE, por si, só não representa uma mudança significativa (REPRESENTATE CA, informação verbal).

[...] a proposta representa avanço porque foi elaborada em diálogo aberto entre as universidades. Porém, é preciso resguardar as características do sistema para que a mesma não represente continuidade com a proposta elaborada no governo anterior, o “provão” do governo FHC (REPRESENTATE DG, informação verbal).

Compreendemos por meio da investigação realizada que, o cenário nacional, representa um avanço para a elaboração e desenvolvimento de políticas públicas em geral e para educação superior e avaliação em especial. Mesmo reconhecendo que em determinados momentos, o governo atual, apresente uma tênue linha de continuidade as políticas adotadas em governos anteriores o pressuposto adotado é de avanço.

Na mesma vertente, sinalizado que o ENADE representa avanço na prática avaliativa, somamos a ele, para efeito de análise, a categoria totalidade⁶² presente nas falas para não perder de vista que o ENADE está inserido num conjunto e, portanto, só pode ser interpretado e compreendido no contexto maior do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.

Entre as principais características que diferenciam o ENADE do “provão”, apresentamos seis singularidades: (i) o ENADE é parte constitutiva de um sistema de avaliação; (ii) o formato de sua prova abrange conteúdos de formação geral e específica; (iii) o ENADE é aplicado para estudantes ingressantes e concluintes do curso; (iv) seus resultados são uma aproximação da noção de “valor agregado”; (v) o ENADE parte da premissa de que as instituições e cursos utilizarão seus resultados como referência para um processo avaliativo institucional mais abrangente; (vi) é um indutor de mudanças; (vii) possui regularidade na sua aplicação.

Entre as falas identificamos a tendência geral de demonstrar que o ENADE configura avanço no processo de avaliação em relação ao instrumento anterior. Destoa, porém uma das falas que em determinado momento sugere que o exame representa a continuidade do antigo “provão” [...] “outros problemas que nos temos em relação ao ENADE, é que de certa forma

⁶² A categoria totalidade recorrente na fala dos diferentes sujeitos, colaboradores da pesquisa, expressa a necessidade de entender o papel do ENADE enquanto parte de um processo maior de avaliação que é o SINAES.

ele é uma continuidade ao provão de FHC, não houve muita mudança inclusive no próprio processo de criar um ranque entre instituições de ensino superior” (REPRESENTATE CA, informação verbal).

Ainda para explorar um pouco mais a questão da possibilidade de se criar um ranqueamento das IES por meio da utilização dos resultados do ENADE, é importante considerar a fala a seguir:

[...] quando você olha só para o ENADE, você tem uma visão distorcida do que é a avaliação, o ENADE é uma parte do SINAES. Talvez por propiciar uma informação mais rápida mais direta, esteja suscetível a ranques, principalmente pelos meios de comunicação (REPRESENTATE CE, informação verbal).

Resumidamente, as falas dos atores incidem em quatro apontamentos que consideramos relevantes para a análise: (i) o ENADE representa avanço na proposta de avaliação da educação superior; (ii) o ENADE convive com contradições em seus mecanismos que precisam ainda ser superados; (iii) por outro lado vai se consolidando a ideia de que o ENADE, por ser implementado através de um sistema, possibilita em quanto parte contribuir para uma visão geral da qualidade de cada curso e instituição; (iv) o contexto político de sua proposta e implementação está situado em um processo de enfrentamento progressivo das políticas neoliberais.

Para reforçar este entendimento apresentamos um dos resultados apreendidos pela aplicação do questionário que mede o nível de aceitação do exame pelos estudantes do Curso de Pedagogia da UnB.

**Tabela 10: mede o nível de aceitação e a obrigatoriedade do ENADE
Sobre a implementação do ENADE, marque uma das alternativas.**

	<i>Alternativas</i>	<i>Ingressantes</i>	<i>Concluintes</i>	<i>Total</i>	<i>%</i>
<i>Questão nº 5</i>	a) Considero importante a realização do exame	8	4	12	20.0%
	b) Não concordo com a realização do exame	3	1	4	6.7%
	c) Considero importante a realização do exame, mas ele não deveria ser obrigatório	26	11	37	61.7%
	d) Concordo com a realização e com a obrigatoriedade do exame	2	0	2	3.3%
	e) A realização do exame não deveria ser obrigatória	3	2	5	8.3%
			42	18	60

Conforme a tabela 10, somadas as possibilidades de resposta que direcionavam para o aspecto favorável à realização do ENADE, alternativas: a, c, d, registra-se um percentual de 84,% o que equivale dizer que 51 estudantes da pesquisa são favoráveis à realização do ENADE. As respostas foram assim distribuídas: alternativa (c) 61,7% (37) dos estudantes consideram importante a realização do exame, porém afirmam que o mesmo não deveria ser obrigatório; alternativa (a) 20,% (12) apenas consideram importante a realização do exame e alternativa (d) 3,3% (2) concordam com a realização e a obrigatoriedade do exame.

A alternativa (e) que não julga a aceitação do exame, mas afirma que a realização não deveria ser obrigatória teve 8,3% (5) e os estudantes que não concordam com a realização do exame, por isso marcaram alternativa (b) representam 6,7%, o equivalente a 4 estudantes.

O nível de aceitação do exame é uma das surpresas reveladas pelo estudo realizado, o que é confirmado pelos diferentes instrumentos da pesquisa: entrevistas, questionários e análise documental. Antes da realização da pesquisa, enxergando o ENADE pelos olhos da mídia e pelos pré-conceitos adquiridos, todos os sentidos indicavam que havia uma resistência ao ENADE similar à experimentada pelo “provão” em anos anteriores.

Quanto ao entendimento dos estudantes sobre os significados da avaliação realizada pelo SINAES e seus componentes, o estudo revela uma preocupação que será posteriormente aprofundada neste trabalho. Conforme demonstra a tabela 11: 38,3% dos estudantes que responderam ao questionário desconhecem a proposta do SINAES. Os demais responderam que, dentre os instrumentos de avaliação previstos no SINAES, podem contribuir melhor com a avaliação institucional: a auto-avaliação (16,7%); a avaliação externa (6,7%); o ENADE (5,0%) e todos (33,3%). A dispersão das respostas confirmam o nosso entendimento de que os estudantes não conhecem a fundo a proposta de avaliação do SINAES.

Tabela 11: / indica o conhecimento sobre os diferentes componentes da avaliação do SINAES

Dentre os instrumentos de avaliação previstos no SINAES, assinale o que em sua opinião pode melhor contribuir com a avaliação institucional.

	<i>Alternativas</i>	<i>Ingressantes</i>	<i>Concluintes</i>	<i>Total</i>	<i>%</i>
Questão nº 6	a) Auto-avaliação	4	6	10	16.7%
	b) Avaliação externa	2	2	4	6.7%
	c) ENADE	3	0	3	5.0%
	d) Todos	10	10	20	33.3%
	e) Desconhece a proposta do SINAES	23	0	23	38.3%
			42	18	60

A divulgação dos resultados do ENADE, desvinculados dos demais processos avaliativos, é um aspecto limitador do exame pois atribui a um único instrumento a centralidade no processo avaliativo. Conforme sinaliza o REPRESENTANTE CE, em informação verbal:

[...] o resultado do ENADE sozinho gera uma visão distorcida, dá a impressão de que a única avaliação que existe é a avaliação dos estudantes. Neste sentido uma divulgação da imprensa, da mídia falando só do ENADE sem explicar o que é o sistema, passa o entendimento que o processo de avaliação resume-se ao ENADE, esquece que ainda virá a avaliação *in loco*, entre outros.

Para que as IES tenham um envolvimento maior no processo avaliativo, é preciso que este processo revele de forma clara o uso social dos resultados obtidos, evitando seu uso para efeitos de ranqueamento e transformando-o em uma informação apropriada pelo poder público, em suas diferentes instâncias deliberativas, para a melhoria da qualidade da educação superior. Nesta linha, apresentamos a sistematização elaborada por Oliveira, Amaral, Fonseca, *et al* (2008), sobre os usos e formas de divulgação dos dados da avaliação institucional. Para esses autores o uso dos dados, podem corroborar duas finalidades:

(i) a primeira diz respeito ao autoconhecimento institucional, sobretudo nas universidades mais recentes no conjunto das federais: necessidade de promover o conhecimento da realidade, especialmente em termos das dificuldades de infra-estrutura, equipamentos e das próprias condições de trabalho docente; (ii) a segunda remete o uso dos dados para fomentar a gestão estratégica da instituição. Antecipar problemas e prever soluções com os dados obtidos é uma motivação recorrente nos projetos de auto-avaliação institucional [...] (p. 41).

As questões apresentadas dialogam também com uma das maiores preocupações relativas à concepção, implementação e uso dos resultados do exame: a possibilidade do ranqueamento.

Quando o ENADE ocupa o centro do debate no SINAES, é natural que ele se sobreponha aos demais instrumentos e apareça na mídia como o único balizador de qualidade no processo de avaliação das IES. Pela forma como a mídia tem tratado os resultados do exame, independentemente de como ele é apresentado pelos órgãos de governo, estimula a competição entre as IES e favorece o ranqueamento das mesmas.

Mais do que gerar o ranqueamento, estudo feito por Sousa (2008) sobre avaliação e estratégias de *marketing*, indica que muitas instituições de educação superior, de posse de um resultado positivo no processo de avaliação tendem a divulgar amplamente esse resultado como parte de uma estratégia para promover uma imagem positiva da instituição e atrair novos estudantes. Conforme o autor:

[...] o *marketing* configura-se, portanto, em uma conduta empresarial que procura visualizar melhor, no seguimento investigado, as oportunidades mais rentáveis para a atuação das IES, levando em conta as sinalizações que afetam diretamente a estruturação de suas práticas (p. 93).

As estratégias de *marketing* estão vinculadas à necessidade objetiva de conquistar novos clientes e, na atualidade, buscam também a permanência deles dentro da instituição. Nesta lógica, um resultado positivo que atribua um selo de qualidade oficial à IES ajuda a atrair novos e manter os clientes já matriculados. A corrida empresarial por novos clientes no campo educacional configura um mercado competitivo no setor. Como podemos observar, nesta lógica a educação é entendida como mercadoria e não mais como um bem público.

O atual processo de avaliação da educação superior foi configurado sobre uma outra lógica: a que reconhece a educação como um bem público. Dessa forma, o Estado, por meio do processo avaliativo e também da regulação precisa atuar para coibir a expansão de instituições que operam com a lógica empresarial do lucro em detrimento de uma educação de qualidade.

É comum verificar no interior das faculdades, centros e departamentos de algumas IES faixas comemorativas às altas notas dos estudantes de determinado curso no ENADE, inclusive painéis/ *outdoors* em ruas das cidades como forma de propagandear a qualidade dos cursos em universidades privadas.

Além da alusão aos bons resultados, diferentes estudos, como por exemplo, o de Sousa (2008) apontam que é prática comum dentro das IES promover iniciativas indutoras para que o desempenho dos estudantes na realização do exame sejam satisfatórios. As iniciativas são diversificadas, podendo ser: aulas preparatórias ao exame; simulados da prova; sorteio de prêmios e de bolsas de estudo com direito a regulamento oficial para entrega dos mesmos⁶³.

Estas práticas vivenciadas no âmbito das IES privadas não revelam uma preocupação com a qualidade do ensino ministrado, pelo contrário apontam para uma competição de mercado, pela prática do *marketing* voltada para a difusão de uma imagem positiva da instituição com o intuito de atrair novos clientes consumidores, ou seja, novos alunos.

Estas críticas aparecem nas falas dos atores entrevistados, com relativa frequência, em função do uso dos resultados do exame que é feito especialmente pela iniciativa privada. Entre essas falas sublinhamos:

[...] as instituições que recebem uma nota inferior e das avaliações que recebem uma nota superior. Nesse processo, as instituições que recebem melhores notas estabelecem um processo de ranque. Principalmente quando são instituições particulares, diante de um resultado positivo vão ganhar mais espaço no mercado (REPRESENTANTE CA, informação verbal).

Fenômenos como os mencionados, não foram revelados na abrangência desta pesquisa. Ao contrário das IES privadas, no âmbito de uma universidade pública a preocupação com os resultados incide menos sobre a visibilidade do curso ou da instituição e volta-se mais para a melhoria da qualidade.

No relatório anual de gestão da UnB (2008) Planejamento Estratégico: Indicadores – Anos 2005 a 2007, encontramos duas referências que incidem sobre o estímulo à participação dos Estudantes da UnB na realização do ENADE: (i) campanha junto aos estudantes para que tenham consciência da importância de se fazer uma excelente prova do ENADE; (ii) sensibilização dos estudantes para a necessidade de responderem o questionário interno e realizarem uma excelente prova. Este documento compreende o estímulo como um processo de conscientização dos estudantes e não como um ato coercitivo para valorizar o conceito da UnB no processo avaliativo.

⁶³ Consultar Anexo 9 para ver exemplos de estratégias de marketing utilizadas por diferentes IES privadas no Brasil.

Em nenhum momento da pesquisa nos defrontamos com práticas coercitivas no âmbito do Curso de Pedagogia ou na própria UnB, como as identificadas por meio de pesquisa bibliográfica nas IES privadas.

No entendimento dos estudantes do Curso de Pedagogia da UnB, mais precisamente de 53% ou 32 deles, o resultado do ENADE é pouco divulgado. O que reforça a idéia de que esta instituição não altera seu comportamento diante de um resultado ruim, como aconteceu em 2005 em função do boicote nem solta foguetes diante de um resultado melhor (resultado de 2008).

O fato da comunidade acadêmica subestimar os resultados do exame demonstra certa apatia, inclusive com o uso dos mesmos para a melhoria do curso. Não se apropriar dos resultados do exame é um aspecto negativo no processo avaliativo, significa abrir mão do uso desses resultados para um estudo, para uma compreensão, para uma análise maior. Demonstra por fim que a instituição como um todo não coloca o foco da avaliação neste instrumento, embora o compreenda como uma etapa / importante, mas parte de um processo maior.

Este estudo corrobora com a pesquisa realizada por Faria, Assis, Paz et al (2008), quando as referidas autoras apresentam uma análise que nos leva a concluir que conhecer o exame é pressuposto para que as pessoas se envolvam no processo avaliativo. Porém, o que transparece é que “os alunos não estão bem informados sobre a importância do ENADE” (p. 123). Indo mais adiante, percebemos que, tanto na pesquisa das referidas autoras, quanto no presente estudo, foi percebida a intenção dos estudantes de conhecer melhor o sistema para, poder valorizá-lo devidamente. Na questão de número 7 do questionário, sobre a divulgação dos resultados do ENADE, solicitamos que os estudantes assinalassem a alternativa que mais se aproximava de sua opinião. Pudemos levantar que 16,7% (10) dos alunos entendem que a publicação de forma isolada do ENADE, ajuda a conhecer a realidade do curso; 8,3% (5) que a publicação estimula a melhoria da qualidade do curso; 53,3% (32) que o resultado é pouco divulgado; e apenas 18,3% (11) entendem que a publicação de forma isolada dos resultados do ENADE contribui para o ranqueamento dos cursos pela mídia. Ainda nesta questão 3,3% (2), ou seja, dois dos estudantes marcaram a opção outros e justificaram elaborando as seguintes considerações: “Os cursos com as piores notas buscam melhorar” (REPRESENTANTE Q-1, informação escrita) e “ainda não recebi nenhuma informação sobre o resultado do ENADE, nem por email nem no site do INEP” (REPRESENTANTE Q-2, informação escrita).

O fato de 32 estudantes, equivalente a 53.3% dos respondentes, acharem que o resultado do ENADE é pouco divulgado nos leva a acreditar que o impacto dos resultados do ENADE sobre o curso de Pedagogia é muito pequeno, afinal o mesmo não é conhecido tampouco analisado pelos estudantes ou docentes do curso em questão. As primeiras análises ajudaram a problematizar a centralidade do ENADE no contexto de uma Universidade Pública. E aos poucos foi demonstrando que este instrumento, que é central no contexto do SINAES, não ocupa a mesma centralidade no cotidiano das salas de aula do Curso de Pedagogia da UnB, pelo contrário. A ausência de um debate sobre o ENADE pode ser prejudicial, ao passo que uma maior divulgação dos seus objetivos pode vir a contribuir mais efetivamente para consolidar uma cultura de avaliação no interior das IES. É o que afirma Reis (2009):

[...] uma maior divulgação por parte do MEC dos objetivos e da importância do exame, a abordagem do assunto em sala de aula e a divulgação e discussão dos resultados com os alunos. [...] Dessa maneira poderia se criar, de fato, uma cultura de avaliação, não pela imposição de um exame, mas pela consciência da sua necessidade (p. 121)

Se, em um determinado momento, o resultado do ENADE era o único referencial traduzido em conceito, com a introdução dos índices, o uso dos seus resultados dispersa-se para novamente juntar-se no Conceito Preliminar de Curso (CPC), e no componente do Índice Geral de Cursos (IGC). O Conceito Preliminar de Curso dá um peso importante aos resultados do ENADE e à produção do Índice de Diferença de Desempenho (IDD) - elaborado com os dados do ENADE. Também avalia a infra-estrutura e o projeto pedagógico do curso, a partir de duas perguntas direcionadas aos estudantes por meio do questionário sócio-econômico do ENADE já mencionadas anteriormente.

O IGC, que consolida informações relativas aos cursos superiores constantes dos cadastros, censo e avaliações oficiais disponíveis no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) e na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), é um indicador de qualidade de instituições de educação superior que considera, em sua composição, a qualidade dos cursos de graduação e de pós-graduação (mestrado e doutorado) e tem como base a média ponderada dos Conceitos Preliminares de Cursos (CPC), além dos dados da CAPES. E esses conceitos por sua vez, estabelecidos por Portaria Normativa, privilegiam os resultados do ENADE.

[...] ao que parece, o súbito aparecimento do CPC e do IGC não mostra apenas questões técnicas, mas parece responder a lógicas e propostas diferentes da estabelecida no primeiro governo Lula, quando da proposta e aprovação do SINAES. Embora alguns estudos sobre o SINAES mostrem a evidência de um modelo de avaliação em transformação e não definitivo, o novo índice e seus conceitos preliminares parecem levar-nos novamente ao tempo dos rankings, das avaliações mercadológicas e simplificações midiáticas, mais próximos de uma visibilidade publicitária do que da *verdade* da avaliação da qualidade (BARREYRO, 2008, p. 686).

A construção dos índices não elimina a centralidade do ENADE e, agora, o questionamento passa a ser: por ser o ENADE apenas *um* dos eixos da avaliação do sistema, por que assume peso e destaque na construção de índices e conceitos? O entendimento é que mais uma vez o papel da avaliação institucional (com auto-avaliação), é secundarizado.

A principal função dos indicadores é orientar ou racionalizar as visitas *in loco* dos avaliadores do Instituto Nacional de Educação e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Esses indicadores também situam a sociedade sobre a qualidade dos cursos e das instituições. Como os conceitos produzidos pelos índices são por sua vez fruto dos resultados produzidos pelo ENADE, seja pela aplicação do exame ou pelas respostas ao questionário socioeconômico, esse indicador mantém-se como elemento central da avaliação do SINAES e da regulação da educação superior.

Também podemos considerar que a avaliação do desempenho dos estudantes passa a ser, na prática, uma parte da avaliação de cursos e da avaliação da instituição porque o resultado do ENADE só tem validade acompanhado da avaliação das seguintes variáveis: qualificação dos professores, dos currículos dos cursos, do projeto pedagógico, do acervo da biblioteca adaptado à proposta do curso, da infra-estrutura disponibilizada ao aprendizado, à promoção da pesquisa e extensão e das atividades acadêmicas articuladas à prática profissional em cada área. Os estudantes participam ativamente do processo ao preencherem os questionários que verificarão essas diversas dimensões sob a ótica estudantil. Compreendido nesta perspectiva, o resultado isolado do ENADE, não produz efeito de ranque e tende aos poucos a deixar de ser o elemento central da avaliação.

3.4 O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) como instrumento de melhoria da qualidade: avanços e limites

Os sistemas de avaliação no Brasil tornaram-se abrangentes e ocupam um espaço privilegiado na política educacional vigente no país, pois avaliam desde as primeiras séries

do ensino fundamental até a pós-graduação e cumprem diversas funções para além das avaliativas. Como mecanismos de avaliação produzem indicadores que situam e sinalizam o que precisa melhorar em cada etapa do aprendizado.

Com exceção da avaliação dos programas de pós-graduação, os demais níveis de educação utilizam exames (em larga escala) que são aplicados aos estudantes em diferentes momentos da vida escolar, são eles: (i) Provinha Brasil, destinada aos alunos do segundo ano do ensino fundamental da rede pública com a intenção de acompanhar e aprimorar a qualidade da alfabetização e do letramento inicial das crianças; (ii) a Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) que aplicam testes, no quinto e nono anos do ensino fundamental e no terceiro ano do ensino médio, também da rede pública, em que os estudantes respondem a questões de língua portuguesa e matemática; (iii) o Exame Nacional do Ensino Médio que, na atualidade, propõe-se a ser uma etapa constituinte dos processos seletivos de entrada para a educação superior (principalmente nas federais)⁶⁴; (iv) o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes que mensura o rendimento dos estudantes dos cursos de graduação em relação aos conteúdos, habilidades e competências exigidos.

A avaliação periódica das instituições e dos cursos de nível superior, sob a responsabilidade do Ministério da Educação (MEC), incluiu a realização anual, a partir de 1996, de exames nacionais para aferir os conhecimentos e competências obtidos pelos alunos em fase de conclusão dos cursos de graduação. A utilização dos referidos exames nacionais com o objetivo de avaliar a educação superior no Brasil teve início com o “provão” e, atualmente, é realizado por meio do ENADE que é parte integrante do SINAES.

Sobre a realização de exames Afonso (2005) aponta que, ao longo do século XIX, difunde-se a utilização de exames e diplomas, pondo em evidência o controle do Estado sobre os processos de certificação. Ainda segundo o autor: “o exame torna-se, assim, fundamentalmente uma técnica de certificação para medir com pretensa objetividade (e atestar juridicamente) um nível determinado de qualificação” (p. 30).

Em seus princípios, o SINAES reconhece a diversidade do sistema de educação superior do país e prevê que as instituições devem ser avaliadas globalmente (a partir de

⁶⁴ As universidades possuem autonomia e poderão optar entre quatro possibilidades de utilização do novo exame como processo seletivo, o governo sugere quatro formas para sua utilização: (i) como fase única, com o sistema de seleção unificada, informatizado e on-line; (ii) como primeira fase; (iii) combinado com o vestibular da instituição; (iv) como fase única para as vagas remanescentes do vestibular. No Distrito Federal apenas 10 (dez) Instituições adotam a nota do exame em seus processos seletivos, a Universidade de Brasília estuda a possibilidade de agregar este componente em seu processo seletivo a partir de 2011 (UnB, 2009).

um conjunto significativo de indicadores de qualidade vistos em sua relação orgânica e não isoladamente). Mas o esperado resultado de conjunto da avaliação institucional tem sido substituído pelos órgãos de imprensa por um resultado de maior repercussão, análise do desempenho acadêmico, com a atribuição de conceitos aos cursos avaliados. Muitas vezes o ENADE é apresentado como o resultado do conjunto da avaliação, o que distorce e facilita o ranqueamento dos cursos e das IES.

O SINAES como sistema de avaliação da educação superior traduz a intenção de combinar uma perspectiva formativa e emancipatória, no intuito de melhorar a qualidade da educação, e ao mesmo tempo, oferecer indicadores para efetivar a regulação da expansão. O ENADE como instrumento de avaliação de desempenho dos estudantes, previsto pela mesma Lei que institui o SINAES (Lei, 10.861/2004), também dialoga necessariamente com essas duas perspectivas: emancipação e regulação.

Ao ENADE, coube a tarefa de mensurar o desempenho dos estudantes no que diz respeito aos conteúdos programáticos que estão previstos nas diretrizes curriculares de cada curso de graduação; aferir as habilidades dos estudantes e suas competências para compreensão do conhecimento como um todo tendo em vista a realidade nacional e mundial, o que requer o conhecimento de outras áreas, mais abrangentes que as específicas de cada curso.

Uma vez realizado o exame, os resultados deste processo subsidiam os processos de regulação e supervisão da educação superior que compreendem as ações de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação e credenciamento e recredenciamento de IES, podendo também subsidiar um processo de emancipação que promova a compreensão e o aprimoramento dos cursos e das instituições, como veremos adiante.

O Decreto nº 5.773, que “dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino”, trouxe uma nova organização do sistema de educação superior do país, principalmente no que se refere às funções de regulação, supervisão e avaliação desse sistema. Esse Decreto dividiu as IES em três categorias, conforme art. 12: a) Faculdades; b) Centros Universitários; e c) Universidades, sendo que na primeira categoria incluem-se todas as faculdades integradas, faculdades, institutos ou escolas superiores que eram assim designados no Decreto nº 3.860/2001, revogado na ocasião. O referido decreto estabelece ainda que a avaliação realizada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior SINAES constituirá referencial básico para os processos

de regulação e supervisão da educação superior, a fim de promover a melhoria de sua qualidade.

Nas palavras do REPRESENTANTE CE, informação verbal), fica clara a intenção do governo de que o processo avaliativo proposto pelo SINAES seja integralizado por meio da avaliação dos cursos, das IES e do Desempenho dos estudantes, “como prevê a teia do SINAES”. Estes resultados por sua vez:

Formam a base, que serve de referência para atos de regulação e de supervisão (política de regulação e para a política de supervisão). Evidentemente, se o MEC pretende supervisionar o curso com relação a qualidade por exemplo, ele vai procurar informação em algum lugar. Este é o papel do INEP, produzir informações por meio da avaliação, avaliação em *loco*, ENADE, entre outros instrumentos (REPRESENTANTE CE, informação verbal).

Esta fala esclarece a diferenciação dos papéis no processo da avaliação e regulação da educação superior e indica que cabe ao INEP organizar o processo avaliativo e fornecer às demais instâncias de governo os indicadores, os resultados deste processo. Assim, a resultante do processo avaliativo irá sustentar as políticas regulatórias: autorizar, reconhecer, renovar cursos e credenciar instituições, na fala do REPRESENTANTE CE, informação verbal), “de forma mais consistente”.

Para compreender a dinâmica do ENADE no processo de regulação do sistema é preciso investigar sua participação na composição dos índices CPC para renovação de reconhecimentos dos cursos e IGC para renovação de credenciamento das instituições de educação superior.

A legislação vigente, com referência no conceito CPC, determina que os cursos que obtiverem conceito 1 ou 2 receberão, obrigatoriamente, a visita da comissão de avaliação. Para os cursos com conceito 3 e 4, a avaliação será opcional e os cursos com conceito 5 terão suas portarias de renovação de reconhecimento geradas automaticamente pela SESu, SETEC e SEED, de acordo com a natureza do curso.

Investigando esta estrutura, identificamos que o ENADE contribui com 70% da composição do CPC, sendo:

- ✓ 10% insumos que são produzidos no âmbito desse exame por meio do questionário preenchido pelos estudantes sobre 5% infra-estrutura/instalações físicas e 5% recursos didático- pedagógicos

- ✓ 60% que é a soma da nota ENADE, assim distribuída: 15% o desempenho dos concluintes; 15% o desempenho dos ingressantes e 30% o IDD⁶⁵.

Os outros 30% que compõem a nota final do processo de avaliação são formados por três insumos: (i) 20% a titulação de doutores (ii) 5% a titulação de mestres e (iii) 5% - regime de trabalho docente parcial ou integral.

O IGC é calculado com base nas seguintes informações i- média ponderada do CPC, sendo a ponderação determinada pelo número de matrículas em cada um dos cursos de graduação correspondentes; e ii- média ponderada das notas dos programas de pós-graduação, obtidas a partir da conversão dos conceitos fixados pela CAPES e ponderadas com base no número de matrículas em cada um dos cursos ou programas de pós-graduação *stricto sensu* correspondente. A portaria normativa n. 12-2008 evidencia, nos dois primeiros parágrafos do artigo 2º, que a ponderação levará em conta a distribuição dos alunos da IES entre os diferentes níveis de ensino (graduação, mestrado e doutorado) e que, nas instituições sem cursos ou programas de pós-graduação avaliados pela CAPES, o IGC será calculado na forma do inciso I, ou seja, média ponderada do CPC. O cálculo deste índice será divulgado anualmente pelo INEP, junto com os resultados do ENADE e será utilizado como referencial orientador das comissões de avaliação institucional, para o recredenciamento das IES.

Avaliando o papel que os índices assumem no processo avaliativo e regulatório, percebemos que o ENADE permanece como instrumento central para compor o parecer final de uma IES ou de seus cursos. Assim sobrepõem-se aos demais instrumentos que compõem o sistema e torna-se a principal referência na definição da qualidade do curso ou da instituição.

Para Dias Sobrinho (2008a), as ações implementadas pelo INEP interrompem o processo participativo e retomam posturas, axiomas e enfoques próprios do paradigma técnico-burocrático, sendo que:

[...] a primeira iniciativa consistiu no desmonte da equipe que, com a experiência já demonstrada em mais de 15 anos de estudos e práticas no campo da avaliação da educação superior e com permanente apoio da comunidade universitária, vinha implantando o sistema de avaliação. Desmontada essa equipe, o SINAES, ainda em processo de consolidar-se como cultura, pouco a pouco foi perdendo sua riqueza teórica e sua potencialidade ético-política e foi se reduzindo a ÍNDICES (não se trata de

⁶⁵ O IDD é a diferença entre o desempenho médio do concluinte de um curso e o desempenho médio estimado para os concluintes desse mesmo curso, e representa quanto cada curso se destaca da média. O curso pode ficar acima ou abaixo do que seria esperado para ele, baseando-se no perfil de seus estudantes.

sigla para Índices Nacionais do Desempenho de Instituições e Cursos de Educação Superior) (p. 820).

Para efeito de regulação, a organização do ENADE, assume um papel central no sistema, na combinação de três indicadores que posteriormente formam o CPC e o IGC: o desempenho do estudante no exame nacional; o IDD (Índice de Diferença de Desempenho); e o índice de insumos. Este formato por sua vez, superdimensiona também a participação dos estudantes, pois a combinação dos indicadores é produzida com as informações dos estudantes, ou seja: seu desempenho numa prova, a diferença entre o primeiro e o último exame e a sua opinião sobre plano de curso e condições de infra-estrutura.

Depois de situar o processo de regulação com base nos resultados do ENADE, é preciso refletir e destacar seu papel e importância como instrumento de aperfeiçoamento e desenvolvimento dos cursos de nível superior. O estudo utilizou como ponto de partida o questionamento a seguir: O ENADE pode contribuir para o aperfeiçoamento e desenvolvimento dos cursos de Pedagogia em geral e o da UnB especificamente?

É possível perceber, nas falas que seguem, que a avaliação do desempenho dos estudantes pode vir a contribuir para o aperfeiçoamento e a qualidade dos cursos, porém não é um processo natural, ou automático, no entendimento do governo ou de um dirigente da instituição,

[...] os resultados do ENADE são interessantes, porque utilizam diversos instrumentos que posteriormente são transformados em relatórios diferentes e extremamente ricos. O professor, o coordenador do curso ou a pessoa responsável na instituição podem ter uma comparação da prova, de cada questão da prova, o percentual de acerto, por exemplo, de seus estudantes comparada com o País ou com a instituição, o município. E pela questão que o aluno foi bem ou foi mal ele tem uma ideia, por exemplo, de como está sendo desenvolvida aquela parte do curso. Esses relatórios são interessantíssimos para que o curso e para a instituição olharem para seu trabalho acadêmico, e poder reorientar caso seja necessário (REPRESENTANTE CE, informação verbal).

[...]os resultados do ENADE após serem debatidos no âmbito das coordenações de curso servirão de referência para que a CPA também possa dimensionar e direcionar o conjunto das contribuições para a melhoria dos cursos da instituição – no processo de auto-avaliação (REPRESENTANTE DG, informação verbal).

De fato, as informações que são geradas a partir do ENADE podem ser usadas para distintas finalidades, contemplando diversos públicos, por exemplo, (i) Instituições de educação superior (dirigentes, coordenadores e estudantes) que podem usar as informações para analisar questões pedagógicas; (ii) secretarias-fim do MEC que cuidam da regulação e

supervisão da educação superior (Secretaria de Educação Superior, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica e Secretaria de Educação a Distância); (iii) gestores públicos – podem usar os dados para orientar ações e políticas públicas educacionais; (iv) pesquisadores, principalmente na área da educação, podem aproveitar os dados em seus trabalhos acadêmicos; (v) sociedade em geral para conhecer aspectos do desenvolvimento de determinado curso.

Porém, em outros depoimentos percebemos certa resistência em se apropriar dos resultados produzidos pelo exame para a melhoria da qualidade do curso, porque na opinião dos entrevistados,

[...] o ENADE não pode ajudar a UNB a compreender a sua própria realidade, ele também não vai ajudar no curso, porque já temos indicadores discutidos em câmaras de graduação, setoriais e colegiados, muito mais apropriados do que uma nota. O nosso mestrado é padrão 4, a nossa revista era padrão C agora é padrão A, o conjunto da Universidade tem evoluído, aberto curso de doutorado, aberto educação a distancia, melhorado os índices da revista. O Curso de Pedagogia não é só o aluno que é formado, é o curso como um todo que deve ser avaliado qualitativamente, e que o ENADE não consegue, porque a natureza do instrumento é limitada, ele não consegue, nem do MEC para a UNB, nem da UNB para o MEC (REPRESENTANTE CC, informação verbal).

[...] não sei se realmente o ENADE pode contribuir nesse sentido à medida que, como ele não consegue contemplar essas necessidades regionais, políticas, sociais em determinadas regiões então você acaba fazendo um provão para todo o país em nível nacional, ele não consegue detalhar mais essas questões, então essa avaliação acaba não servindo, não tendo muito sentido para a melhoria do curso (REPRESENTANTE CA, informação verbal).

Um dos motivos apresentados é que a universidade, pela prerrogativa da autonomia, constrói suas próprias práticas e processos avaliativos e estes processos abrangem mais instrumentos do que o ENADE prevê. Nesta perspectiva o exame é descrito como um instrumento limitado. Sobre isso é importante observar uma consideração feita pelo INEP no relatório do Curso de Pedagogia ENADE 2008.

Mesmo considerando as limitações que os instrumentos utilizados podem apresentar enquanto mecanismos de avaliação de curso, o INEP está convencido que os dados relativos aos resultados da prova e a opinião dos estudantes podem ser úteis para orientar as ações pedagógicas e administrativas da instituição e do curso, uma vez que se constituem em importantes referências para o conhecimento da realidade institucional e para a permanente busca da melhoria da qualidade da graduação, aspectos que ratificam o caráter integrativo inerente à avaliação (INEP, 2009).

É importante destacar tanto o papel autônomo das universidades na construção de processos avaliativos como as limitações que o ENADE representa como único instrumento de avaliação. Enquanto instrumento de retórica, já está compreendido que a prova sozinha não dá conta de responder a um processo de avaliação de uma universidade, ou mesmo de um curso. O que falta agora é perceber na prática que este instrumento pode ajudar a compor a teia de significados que constroem as informações no processo avaliativo. Mas para tanto é preciso que as universidades/ as Coordenações de Curso incorporem ou considerem este instrumento em seus processos de avaliação.

Como já foi citado anteriormente, o Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia da UnB (2002) compreende o processo avaliativo em uma trílice dimensão:

- (i) avaliação dos processos de aprendizagem;
- (ii) avaliação do curso no seu conjunto, privilegiando a propriedade com que se desenvolve o fluxo curricular com seus requisitos de desempenho, de orientação, de suporte gerencial;
- (iii) avaliação da FE como espaço institucional no qual ocorrem os eventos e processos formativos.

Considerando essa trílice dimensão percebemos que o Curso de Pedagogia da UnB formulou em 2002 uma proposta abrangente de avaliação que contempla a avaliação da aprendizagem, avaliação do curso e avaliação do espaço da Faculdade de Educação. Estas perspectivas avaliativas com certeza produzem uma análise da realidade muito mais completa do que se propõe o ENADE, mas não são excludentes. Desta forma, em uma perspectiva futura de revisão deste documento, na parte específica ao processo avaliativo, poderia ser incorporada a utilização dos mecanismos avaliativos do SINAES, mais especificamente o processo de auto-avaliação institucional e o ENADE, como parte deste processo avaliativo.

É preciso ainda extrair deste documento a ênfase na participação dos diferentes sujeitos no processo de avaliação proposto.

A avaliação, inseparável e inserida no ato de aprender e ensinar, deve ser vista como uma construção ao longo de todo processo, indissociável dos objetivos formulados e das estratégias adotadas. Neste sentido, quanto mais implicados os sujeitos, tanto discentes como docentes, quanto mais o processo de avaliação cumprirá sua finalidade (FE, 2002, p. 21).

Todos os entrevistados, em diferentes momentos de suas falas, reconhecem o avanço que o exame representa. Uma das falas em especial convida a sociedade, bem como os membros da comunidade acadêmica para uma atuação mais efetiva, frente à avaliação instituída para que de fato ela propicie a melhoria da qualidade:

[...] então eu acho assim, que a sociedade deveria participar mais da elaboração desta avaliação até para que ela sirva mesmo para um processo de implementação de políticas públicas para o ensino superior e que possa realmente avaliar e contribuir na qualidade e não só para, ao nosso ver, criar um ranque no ensino superior, porque isso não é nada positivo (REPRESENTANTE CA, informação verbal).

Por um lado, o ENADE representa um avanço no sistema de avaliação da educação superior, principalmente se comparado ao modelo anterior, o “provão”. Um dos fatores que justificam este entendimento é que somam-se aos seus resultados outros elementos além da realização do exame. Por outro, a centralidade que ocupa no contexto da avaliação da educação superior começa a ser percebida no presente estudo como um limitador do exame/sistema.

Nesta perspectiva, o modo como foi concebido e é compreendido o ENADE e seus resultados no processo avaliativo produzem um efeito maior e são determinantes no processo de regulação do sistema (concepção formal). Mas, a realização do exame também pode voltar-se para uma concepção acadêmica e pedagógica no encontro da qualidade, o que representa um desafio posto ao sistema em geral e ao ENADE em particular enquanto potencial, ou seja, interagir no núcleo do sistema como instrumento de aperfeiçoamento e desenvolvimento do curso de Pedagogia – UnB.

Para tanto vamos explicitar na próxima seção as estratégias de implementação do ENADE 2008 no Curso de Pedagogia da UnB.

3.5 As estratégias de implementação do Exame Nacional de Estudantes (ENADE) 2008: desafios

Este segundo eixo de análise buscou levantar as principais estratégias para a realização do ENADE em 2008, na tentativa de perceber se estas estratégias revelam aspectos importantes da implementação do exame, quanto à participação dos diferentes atores da avaliação envolvidos com este processo dentro da instituição e no âmbito do governo. Iniciamos a reflexão pelas opções de respostas das questões 8 e 9 do questionário: Questão oito “Marque a(s) estratégia(s) adotada(s) para a realização do ENADE 2008 que aconteceram em sua Universidade”; questão nove “Assinale agora as atividades que você teve oportunidade de participar”.

Estas questões estão vinculadas porque procuram identificar as estratégias adotadas para a realização do exame na universidade e ao mesmo tempo busca saber dentre as estratégias implementadas, de quais os estudantes participaram. Assim a questão número oito questiona sobre as estratégias que aconteceram e a número nove sobre as de que o estudante participou.

As respostas ficaram representadas na seguinte proporção: 81,7% (49) estudantes não percebeu nenhuma estratégia e 85% (51) não participou de nenhuma atividade, conforme demonstram as tabelas 12 e 13 respectivamente.

Tabela 12: indica as estratégias realizadas para implementação do exame em 2008

Marque a(s) estratégia(s) adotada(s) para a realização do ENADE 2008 que aconteceram em sua Universidade:

	<i>Alternativas</i>	<i>Ingressantes</i>	<i>Concluintes</i>	<i>Total</i>	<i>%</i>
Questão nº 8	a)Seminário/Palestra na Universidade sobre SINAES/ENADE	0	0	0	0.0%
	b)Seminário/Palestra na Faculdade de Educação sobre SINAES/ENADE	0	0	0	0.0%
	c)Reunião com os Coordenadores de Curso sobre o ENADE	0	1	1	1.7%
	d)Reunião do C.A. de Pedagogia para debater a participação dos estudantes no exame	1	2	3	5.0%
	e)Reunião da UNE para debater a participação dos estudantes no exame	0	0	0	0.0%
	f)Reunião do DCE da UnB para debater a participação dos estudantes no exame	1	2	3	5.0%
	g)Não percebi estratégia nenhuma	38	11	49	81.7%
	h) Outros	2	2	4	6.7%
		42	18	60	100.0%

A resposta dos estudantes sobre a participação em atividade “estratégica” ou preparatória à realização do ENADE (85% dos estudantes afirmam não ter participado de nenhuma atividade) indicam que as estratégias de realização ficaram restritas a divulgar a relação dos estudantes selecionados a realizar o exame e que não houve nenhum tipo de preparação acadêmica. (tabela 13).

Tabela 13: indica a participação dos estudantes em atividades estratégicas para implementação do exame em 2008

Assinale agora as atividades que você teve oportunidade de participar

	<i>Alternativas</i>	<i>Ingressantes</i>	<i>Concluintes</i>	<i>Total</i>	<i>%</i>
Questão nº 9	a)Seminário/Palestra na Universidade sobre SINAES/ENADE	0	0	0	0.0%
	b)Seminário/Palestra na Faculdade de Educação sobre SINAES/ENADE	0	0	0	0.0%
	c)Reunião com os Coordenadores de Curso sobre o ENADE	0	0	0	0.0%
	d)Reunião do C.A. de Pedagogia para debater a participação dos estudantes no exame	1	2	3	5.0%
	e)Reunião da UNE para debater a participação dos estudantes no exame	0	0	0	0.0%
	f)Reunião do DCE da UnB para debater a participação dos estudantes no exame	1	1	2	3.3%
	g)Não participei de estratégia nenhuma	38	13	51	85.0%
	h) Outros	2	2	4	6.7%
		42	18	60	100.0%

Quando o Representante CC (informação verbal) foi questionado sobre as estratégias de implementação do ENADE usadas pela coordenação do curso para a aplicação do exame, a resposta foi: “apenas a divulgação padrão, sugerida pelo decanato de graduação. Divulgação por email, cartazes afixados sugerindo a participação do aluno. Algumas palestras, poucas, na disciplina do seminário, na disciplina de projeto 1”.

Uma curiosidade refletida, ainda na fala deste autor, remete ao desejo de uma participação mais consciente por parte dos estudantes: “[...] participe porque é importante, não só porque seu diploma pode ficar retido, mas também porque é importante democraticamente você participar de uma avaliação como esta.” (REPRESENTANTE CC, informação verbal).

Diferente de 2005, em 2008 o Centro Acadêmico de Pedagogia não realizou nenhuma atividade específica junto aos estudantes do curso durante o processo de realização do ENADE. Conforme explica o (REPRESENTANTE CA, informação verbal):

[...] não houve uma discussão sistemática realizada pelo centro acadêmico. Até mesmo por conta do momento político que ele estava vivendo, momento de dificuldade política, sem gestão. Não foi possível estabelecer uma discussão sobre o ENADE, tampouco uma deliberação. Ficou aberto para os estudantes que quisessem realizar o boicote ou não.

No âmbito do governo, a principal estratégia adotada no ano de 2008 foi a publicação dos índices CPC e IGC. A publicação dos novos índices aparentemente dispersou a centralidade do ENADE no processo de avaliação. Afinal, o conceito preliminar CPC passou a ser o elemento de referência nos processos de regulação para subsidiar a renovação de reconhecimento dos cursos de graduação, tendo como base legal a Portaria Normativa 40, de 12 de dezembro de 2007, que em seu artigo 35, define:

Superada a fase de análise documental, o Processo se iniciará com a atribuição de conceito preliminar, gerados a partir de informações lançadas por instituições ou cursos no Censo da Educação Superior, nos resultados do exame Nacional de Estudantes (ENADE) e nos cadastros próprios do INEP.

Esse mesmo artigo, em seu parágrafo 1º, esclarece que “Caso o conceito preliminar seja satisfatório, nos casos de renovação de reconhecimento, a partir dos parâmetros estabelecidos pelas CONAES, poderá ser dispensada a realização da visita in loco” (BRASIL, 2007).

O segundo indicador, Índice Geral de Cursos da Instituição de Educação Superior, como já foi citado, instituído pela Portaria Normativa nº 12 de 5 de setembro de 2008, consolida informações relativas aos cursos superiores constantes dos cadastros, censo e avaliações oficiais disponíveis no INEP e na CAPES. O Art. 3º desta portaria anuncia que o IGC será utilizado, entre outros elementos e instrumentos referidos no art. 3º, § 2º da Lei no 10.861, de 14 de abril de 2004, como referencial orientador das comissões de avaliação institucional.

Para Polidori (2009) esses indicadores, “CPC e IGC, buscam concentrar, num *único* momento, informações de um *único* pilar do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), o ENADE”(p. 448 *griffos da autora*). Ainda no entendimento desta autora, as informações sobre os cursos e a IES por meio de índices gera uma classificação e traz como resultado o ranqueamento.

Mais do que uma estratégia, a adoção dos novos índices, em 2008, figura mudança no processo de avaliação e estabelece um novo parâmetro para o procedimento de regulação

da educação superior. Conforme o Representante CE, informação verbal, essa mudança gera a possibilidade da verificação *in loco* dos cursos e IES que não apresentam qualidades mínimas para funcionar:

[...] o CPC começou em 2008, você tem 27 mil cursos no País, não vai conseguir visitar todos eles *in loco*. A idéia é você se concentrar naqueles cursos que, olhando em diversas dimensões apontam para alguma dificuldade na qualidade da oferta. ENADE baixo, IDD baixo, o calculo do CPC que traz outras dimensões também é baixo. Este curso realmente precisa de uma verificação mais precisa.

Ainda segundo o Representante CE, informação verbal, outra ação que pode ser considerada como uma estratégia foi um reforço aos procedimentos de inscrição dos estudantes habilitados a realizar o exame, uma vez que informações incorretas podem prejudicar a validade do exame e também porque:

[...] a lei demanda as instituições a responsabilidade pelas inscrições. Todos os alunos que fazem a prova devem estar de acordo com a lei. Portanto se a IES me diz que o aluno é ingressante, o aluno é ingressante, se concluinte ele é concluinte. Esta é uma parte que a gente trabalhou muito em seminários.

Com as mudanças na dinâmica de implementação do ENADE, as respostas ao questionário sócio econômico adquiriram uma importância a mais no processo de avaliação porque duas de suas questões contribuem para constituir o conceito expresso pelo CPC, que por sua vez define os cursos que serão avaliados ou dispensados da avaliação *in loco*. Pelas respostas ao questionário da pesquisa identificamos que 35,0% (21) dos estudantes declararam ter respondido o questionário socioeconômico do ENADE com muita atenção; 51,7% (31) responderam de forma satisfatória; 8,3% (5) informaram ter respondido apenas algumas questões; 3,3% (2) declararam que não responderam e ainda 1,7% (1) que corresponde a um estudante que informou não ter recebido em sua casa o referido questionário (tabela 14).

Tabela 14: questiona sobre as respostas ao questionário Sócio Econômico – ENADE 2008**Em relação às 30 questões de componentes específicos da prova do ENADE, assinale**

	<i>Alternativas</i>	<i>Ingressantes</i>	<i>Concluintes</i>	<i>Total</i>	<i>%</i>
Questão nº 13	a) Refletem os conteúdos ministrados em sala de aula	18	3	21	35.0%
	b) Não refletem os conteúdos ministrados em sala de aula	18	13	31	51.7%
	c) Estavam de acordo com as Diretrizes Curricular do Curso de Pedagogia	5	0	5	8.3%
	d) Eram de fácil resolução	0	2	2	3.3%
	e) Alguma outra observação	1	0	1	1.7%
			42	18	60

Outro tema importante que a pesquisa buscou abranger foi em relação às 30 questões de componentes específicos da prova do ENADE, 31,7%, ou seja, 19 estudantes afirmaram que as questões de componente específico refletem os conteúdos ministrados em sala de aula; 11,7% (7) afirmaram que não refletem os conteúdos ministrados em sala de aula; 6,7% (4) informaram que as questões apresentadas estavam de acordo com as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia; 41,7% (25) disseram que a prova era de fácil resolução; e 8.3% 5 estudantes teceram outras observações, como “refletem parcialmente os conteúdos” (REPRESENTANTE Q - 7, informação escrita); “não recorda” (REPRESENTANTE Q - 8, informação escrita); “Para nós ingressantes o assunto é desconhecido” (REPRESENTANTE Q - 9, informação escrita); e “como era caloura, não sabia respondê-las” (REPRESENTANTE Q - 10, informação escrita).

No dia de realização da prova foi solicitado aos estudantes que respondessem a um questionário intitulado “Questionário de percepção sobre a prova”⁶⁶, as respostas estão organizadas por Curso/Instituição; Região e Brasil. Cruzando as respostas ao questionário da pesquisa e do questionário elaborado pelo INEP identificamos que na opinião da maioria dos estudantes do Curso de Pedagogia da UnB a prova de componente específico do ENADE corresponde aos conteúdos ministrados em sala de aula e era de fácil resolução.

⁶⁶ O questionário de percepção sobre a prova encontra-se no ANEXO 2 do presente trabalho.

Tabela 15: Percentual de respostas dos ingressantes às questões relativas à impressão sobre a prova

Questão	Item	Instituição	Região	Brasil
Qual o grau de dificuldade desta prova na parte de Componente Específico?	Muito fácil	5,8	1,0	0,8
	Fácil	20,1	6,5	5,7
	Médio	61,4	52,9	56,6
	Difícil	11,6	34,6	32,3
	Muito difícil	1,1	5,0	4,6

Fonte: INEP, 2009

Os dados analisados dizem muito sobre as estratégias de implementação do ENADE 2008 no curso de Pedagogia da UnB. Como síntese da interpretação destes dados apresentamos duas questões que precisam ser melhor exploradas: (i) a forma da participação em processos avaliativos externos; (ii) a utilização dos resultados da avaliação externa.

Sobre a primeira questão, entendemos que a realização de exames, especialmente quando imposta, tende a despertar um temor sobre o processo avaliativo, que pode em determinadas situações: (a) conduzir a um processo de naturalização frente à obrigatoriedade do exame; (b) induzir a práticas de dissimulação da realidade com o objetivo de produzir um desempenho satisfatório.

No presente trabalho ressalta-se a primeira opção. Percebemos que a preocupação com os resultados do exame ainda não está presente no cotidiano das salas de aula, dos departamentos, da coordenação de cursos ou mesmo dos dirigentes das IES. Não existem estratégias específicas organizadas nem antes do evento nem a *posteriori* para divulgação e compreensão dos resultados obtidos. Como consequência os estudantes não se preparam para a realização das provas, tampouco estão preocupados com os resultados vindos a partir desta, no dia de realização dos exames: submetem-se.

Desta primeira questão apreende-se a necessidade de qualificar a participação dos estudantes na realização do ENADE, bem como o envolvimento dos mesmos nas demais etapas da avaliação, principalmente na auto-avaliação da instituição.

A segunda questão busca problematizar a utilização que tem sido feita dos resultados da avaliação, mais especificamente do ENADE e, nesta perspectiva, questiona o uso dos resultados para efeito de rankings, (reconhecendo que esta prática está voltada para os meios de comunicação e maioria das IES privadas, com exceções). Ao mesmo tempo apresenta o desafio do uso social dos resultados do exame, com o foco voltado para a

melhoria da qualidade. Conforme o Representante DG em informação verbal, “é preciso resgatar o esforço feito na década de 1980, esforço de avaliação para aprimorar o ensino a pesquisa e a extensão”.

Na segunda questão, ressalta-se como prioridade o envolvimento da comunidade acadêmica de modo geral, e especificamente dos Coordenadores de Curso, Professores, Técnico administrativos e estudantes do Curso de Pedagogia da UnB em todas as etapas⁶⁷ que permeiam o SINAES e na realização do ENADE.

Percebe-se neste movimento que a comunidade acadêmica questiona os resultados da avaliação para efeito de rankings, mas não faz questão de apropriar-se dos mesmos para outras destinações. Um sistema de avaliação como o SINAES, pressupõe uma comunidade acadêmica ativa e participativa que reclame para si a parte mais importante do processo que é a auto-avaliação. E que a esta sejam somados os demais instrumento e procedimentos avaliativos, entre eles o ENADE que a partir deste entendimento pode vir a assumir um papel coadjuvante dentro do sistema e não mais ser o elemento central da avaliação como acontece no tempo presente. Este é um desafio posto.

3.6 As variáveis determinantes da participação dos estudantes do Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília - UnB na realização do Exame Nacional de Estudantes (ENADE)

O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) é aplicado simultaneamente aos estudantes ingressantes e concluintes dos cursos de graduação. Este fato possibilita verificar o que a instituição acrescenta ao conhecimento dos estudantes ao longo do curso, e não apenas ao final. A participação do estudante seja ele ingressante ou concluinte em um processo avaliativo pode ser alterada ou influenciada por diferentes variáveis: objetivas e também subjetivas. Portanto é fundamental para o processo de análise compreender: Como participam do exame? Como percebem o questionário socioeconômico? Qual a opinião sobre a logística do exame? Quais os aspectos positivos e negativos em relação à participação? Ouvir os estudantes sobre sua participação no ENADE significa valorizar os principais atores deste mecanismo de avaliação. Afinal o resultado do exame depende prioritariamente de sua participação.

⁶⁷ Todas as etapas compreendidas: anteriormente à realização da prova e posteriormente, se debruçando sobre os documentos produzidos e análises desenvolvidas durante o processo e resultado.

A análise dos resultados obtidos pelo curso de graduação da Universidade de Brasília no ano de 2008, quando comparados aos resultados da participação em 2005 mostra que esta não aconteceu de forma linear, como já foi explorado em outras seções deste trabalho.

Na realização do exame em 2008, a UnB de uma forma geral e o Curso de Pedagogia especificamente apresentaram um bom desempenho tendo como característica a obtenção de conceitos além da média estabelecida nacionalmente. O Curso de Pedagogia como já foi anunciado neste trabalho, recebeu o conceito quatro (4) no ENADE, que configura um bom desempenho. E o mais importante, na avaliação dos atores entrevistados, corresponde à realidade do curso.

Diante dos resultados é importante salientar as diferentes variáveis desta participação para que futuramente e com base nos próximos resultados da avaliação possa ser feita uma análise comparativa deste desempenho. Isto porque os dados de 2005 pouco contribuem neste aspecto uma vez que houve um processo de boicote declarado à realização do ENADE neste ano.

A análise que fazemos da participação dos estudantes tem por base as respostas ao questionário da pesquisa, a entrevista com um estudante representante do Centro Acadêmico de Pedagogia da UnB e também as entrevistas realizadas com os diferentes atores que colaboraram com o presente trabalho. Quanto às respostas ao questionário da pesquisa, permitiu conhecer diferentes experiências vivenciadas e a análise do estudante fruto de sua participação na realização do exame. O questionário foi respondido no ano de 2009 e os estudantes fizeram o exame no final de 2008, tempo relativamente curto, que permitiu a eles recordar os principais aspectos de sua participação.

O item número 11 do questionário, solicitava aos estudantes que assinalassem uma alternativa que melhor descrevesse a sua participação na realização do ENADE 2008, as alternativas eram:

- a) Estava animado em participar
- b) Estava contrariado em participar
- c) Estudei para ter um desempenho melhor
- d) Não me preparei para realizar a prova
- e) Não concordo com o exame, mas me esforcei
- f) Outros

Dos estudantes, conforme demonstra a tabela 16, a maioria, quarenta e quatro (44) afirmou não ter se preparado para realizar a prova; três (3) estudantes indicaram que estavam animados em participar; cinco (5) afirmaram que estavam contrariados com a participação; mais três (3) informaram ter estudado afim de alcançar um desempenho melhor; outros três (3) disseram que apesar de não concordar com o exame se esforçaram e 3,3% equivalente a dois (2) estudantes, assinalaram outros como alternativa e justificaram: “Não concordo com o exame e não me preparei para realizar a prova” (REPRESENTANTE Q - 4, informação escrita); “Apesar de concordar que deva ter exames, não concordo com algumas questões do atual” (REPRESENTANTE Q - 5, informação escrita)

Tabela 16: Descreve a participação dos estudantes do Curso de Pedagogia da UnB no ENADE 2008 Agora assinale a que melhor descreve a sua participação na realização do ENADE

	Alternativas	Ingressantes	Concluintes	Total	%
Questão nº 11	a) Estava animado em participar	3	0	3	5,0%
	b) Estava contrariado em participar	3	2	5	8,3%
	c) Estudei para ter um desempenho melhor	3	0	3	5,0%
	d) Não me preparei para realizar a prova	32	12	44	73,3%
	e) Não concordo com o exame, mas me esforcei	1	2	3	5,0%
	f) Outros	0	2	2	3,3%
		42	18	60	100,0%

A percepção do nível de interesse dos estudantes na realização da prova ajuda a compreender como o corpo discente está participando da avaliação. Ao analisar a sua expectativa em relação ao resultado busca-se na sequência estabelecer uma comparação entre a forma da participação e o que é esperado como resultado em função dela. O resultado do exame depende muito da qualidade da participação do estudante, outros fatores evidentemente influenciam, mas o que determina é a ação do estudante sobre o exame. Uma das críticas pontuais ao ENADE é a carga de medir a qualidade do curso e da instituição que recai por sua vez a participação do estudante no exame (DIAS SOBRINHO, 2008).

Quanto à expectativa em relação aos resultados do exame (questão número 10 do questionário) os estudantes descrevem como, 5,0% (3) Excelente; 40,0% (24) bom; 28,3% (17) regular; 15,0% (9) Satisfatório; apenas 11,7% (7) tinham como expectativa um resultado insatisfatório.

De todos os estudantes que realizaram o ENADE apenas cinco 8,3% tiveram a curiosidade de verificar o boletim de desempenho: 55% (33) simplesmente não verificaram;

18,3% (11) não sabiam nem que os resultados já haviam sido publicados; 10,0% (6) mesmo sabendo que havia sido publicado não se interessaram em verificar; e 8.3% (5) declararam abertamente que não tiveram a curiosidade de verificar o resultado.

Tabela 17: indica o nível de interesse pela publicação dos resultados do ENADE 2008.

Você já teve acesso ao seu boletim de desempenho?

	<i>Alternativas</i>	<i>Ingressantes</i>	<i>Concluintes</i>	<i>Total</i>	<i>%</i>
<i>Questão n° 12</i>	a) Sim	5	0	5	8.3%
	b) Não	23	10	33	55.0%
	c) Não sei se foi publicado	6	5	11	18.3%
	d) Foi publicado, mas ainda não verifiquei	3	3	6	10.0%
	e) Não tive a curiosidade de verificar	5	0	5	8.3%
		42	18	60	100.0%

Ainda a respeito do boletim de desempenho dos estudantes questionamos sobre a forma de divulgação do mesmo. 30,0% (18) dos estudantes acreditam que o fato de a divulgação ser individual preserva o estudante; 53,3% (32) avaliam que é importante que somente o estudante tenha acesso ao seu desempenho; 8,3% (5) acham que o resultado deveria constar no Histórico Escolar do aluno; 6,7% (4) que pelo menos o Coordenador do Curso deveria ter acesso ao boletim de desempenho dos alunos; e apenas 1,7% (1) entendem que o boletim de desempenho do aluno deveria ser de conhecimento público.

Em relação às entrevistas, diferentes questões ajudaram a compor a análise, mas três em especial estavam mais voltadas a investigar a participação dos estudantes, são elas: (i) Como o senhor avalia a participação e aceitação dos estudantes do Curso de Pedagogia da UnB na realização do ENADE 2008?; (ii) A Coordenação do Curso de Pedagogia desenvolveu alguma atividade específica, com os estudantes da Universidade, como preparação para a realização do ENADE 2008? (iii) Quais as estratégias adotadas para a implementação do exame em 2008?

Quanto à realização de alguma atividade específica desenvolvida pela Coordenação de Curso nos foi informado que nenhuma atividade aconteceu. Apenas atividades previstas pelo Decanato que informava aos estudantes selecionados o local e horário de realização do exame.

Sobre as estratégias implementadas para a realização do ENADE 2008, a seção anterior buscou apresentar uma análise mais detalhada, que resumidamente revela que na preparação não houve, por parte do Centro Acadêmico, da Coordenação do Curso, ou mesmo da instituição UnB, nenhuma iniciativa no sentido de assegurar a presença de todos na realização do exame, tampouco uma atividade que esclarecesse a importância do processo para o curso ou para a instituição.

Na avaliação do Representante CC informação verbal sobre a participação e aceitação dos estudantes do Curso de Pedagogia da UnB no ano de 2008, traz para análise que:

[...] a participação e aceitação foi muito boa, excelente, 100%, não poderia ser melhor. Em outras universidades com 80% de participação e tiraram notas iguais as nossas. No nosso caso todos participaram e ainda tiramos a mesma nota, não houve um mérito na mobilização, ou não é para ser avaliado como mérito, pois estamos avaliando especificamente um conteúdo apreendido.

Uma avaliação mais geral feita pelo governo indica que a aceitação ao exame vem crescendo. No ano de 2008, segundo dado preliminar, o índice de faltosos na prova foi de 13,2% (INEP 2009). Entre as 30 áreas participantes, a que apresentou menor abstenção foi Pedagogia, com 11% de faltosos. É também do Curso de Pedagogia o maior número absoluto de participantes inscritos: 93.366 (INEP, 2009). Segundo considerações do Representante CE: informação verbal,

[...] tendo como base os números, a participação é massiva, enorme, os estudantes participam. A gente costuma dizer que você sai da instituição, mas a instituição nunca vai sair de você. Aos poucos os estudantes vão entendendo que o resultado do exame ajuda a construir um conceito, ajuda a identificar eventuais problemas para as gerações que vem depois. [...] a aceitação ou não dos estudantes é enorme, segundo estudo que foi realizado pela diretoria de estudos educacionais sobre o que seria boicote. O boicote corresponde na margem de 1% nas instituições privadas e não chega a 2% nas instituições públicas [...].

Para o Representante DG, informação verbal “a participação dos estudantes da UnB em 2008 foi significativa e resultou em bons conceitos que retratam a realidade dos Cursos da Instituição”.

O questionário apresentou duas questões abertas, uma delas, relacionada à participação dos estudantes, pedia que eles apontassem aspecto(s) positivo(s) e negativo(s) da sua participação no ENADE 2008. A análise dos aspectos positivos relaciona-se com o

conceito que os estudantes possuem sobre o ENADE e por sua vez revelam aspectos das diferentes dimensões que a realização do exame proporciona ou pode vir a proporcionar. Os aspectos negativos apresentados revelam o que os estudantes pensam sobre o exame e também traz para o debate diferentes aspectos da logística de sua realização. Entre os aspectos negativos sobressai a questão da obrigatoriedade, apontada pela maioria dos estudantes.

É importante destacar mais uma vez que o maior grupo de participantes da população de estudantes pertence aos ingressantes por motivos já apresentados. A organização dos dados foi feita em separado, mas a análise bem como o resultado apresentado foi feito de forma global, sem especificar a resposta entre ingressantes e concluintes, porque não houve alterações significativas nos diferentes grupos: diurno e noturno; feminino e masculino ou ingressantes e concluintes, com exceção da questão de número sei do questionário da pesquisa.

Esta questão que já foi analisada na seção 3.3 deste trabalho é resgatada neste momento para confirmar o entendimento de que os estudantes não conhecem a fundo a proposta do SINAES. Este apontamento, feito a partir dos dados analisados no presente trabalho, reforça os resultados de outras pesquisas que apontam o desconhecimento por parte dos estudantes da proposta de avaliação do SINAES e ENADE. Um exemplo é o estudo realizado por Faria, Assis, Paz *et al* (2008), em que [...] “alguns estudantes justificaram o conhecimento parcial da proposta do ENADE destacando a pouca divulgação do exame. Sabem apenas que se trata de um instrumento de avaliação do curso e da IES” (p. 121).

Entendemos que conhecer a proposta da avaliação é uma variável importante que influencia, e muito, na qualidade da participação dos estudantes. Como já foi detalhado na tabela de número 11 (seção 3.3), houve uma grande dispersão nas respostas a esta questão que procura identificar a opinião dos estudantes sobre os instrumentos de avaliação previstos no SINAES. Relembrando as alternativas de respostas:

- (a) auto avaliação
- (b) avaliação externa
- (c) ENADE
- (d) Todos
- (e) Desconhece a proposta do SINAES

O maior percentual de respostas foi atribuído à alternativa (e) com 38%. É importante ressaltar que este percentual remete a vinte e três (23) estudantes ingressantes e zero (0) concluintes. A segunda opção corresponde à alternativa (d) com 33,3% e traduz a opinião de dez (10) estudantes ingressantes e dez (10) concluintes. As demais alternativas representam em percentual: (a) 16,7% (10) auto-avaliação; (b) 6,7% (4) avaliação externa; e (c) 5,0% (3) ENADE.

O fato de 38%, ou seja, 23 estudantes ingressantes reconhecerem que desconhecem a proposta do SINAES corrobora com outros dados levantados durante o processo de pesquisa que revelam o mesmo entendimento. Para os concluintes do curso que tiveram a oportunidade de participar do exame em 2005, o tema SINAES torna-se mais familiar, mas não significa dizer que este grupo de estudantes conhece a fundo a proposta do SINAES e mesmo em relação ao ENADE não demonstram possuir um conhecimento mais profundo. Esta situação pode ser confirmada pela fala de um estudante concluinte:

[...] fiz o ENADE em 2005 e em 2008 e até agora não entendi como esta prova pode ajudar a melhorar o curso [...] (Representante Q – 20, informação escrita).

Aplicar a mesma prova para alunos ingressantes e concluintes não é muito lógico, pois se um aluno está ingressando, supõe-se que o mesmo ainda não teve acesso ao conteúdo estudado no curso de Pedagogia, não entendo qual o objetivo de fazer isso (Representante Q – 24, informação escrita).

Mesmo sem compreender o alcance real da realização do ENADE é possível identificar entre as falas um esforço em realizar bem o exame, o que, na opinião dos estudantes, também aparece como um fator positivo. É importante destacar que o ENADE contribui para uma avaliação permanente, não apenas do desempenho dos estudantes, mas do Curso e da Instituição e é possível verificar esta preocupação expressa em algumas falas.

Minha participação foi boa, me empenhei em responder as questões com atenção – por de alguma forma avaliar o meu curso – o que acabaria refletindo no futuro (REPRESENTANTE Q – 21, informação escrita).

Não me incomodei em fazer o ENADE novamente. Fiz no início e no final do curso (REPRESENTANTE Q – 23, informação escrita).

A pesquisa também revelou uma pequena resistência por parte de alguns estudantes em participar do exame. Mesmo nestes casos ainda é revelada na fala uma perspectiva de

que o exame possa ajudar a conhecer mais o curso bem como vir a contribuir com a sua melhoria.

Fui fazer a prova bastante estressada, pois fui obrigada a isso, se não ficaria sem receber o diploma. A prova de conhecimentos básicos estava aquém do esperado, o conteúdo não era interessante, nem incitava o raciocínio. Um ponto positivo que posso ressaltar é a questão do exame contribuir para conhecermos melhor o grau de desenvolvimento em que se encontram os cursos (Representante Q – 45, informação escrita).

Para ajudar a ilustrar outros aspectos positivos e negativos da participação dos estudantes, resolvemos sistematizar e agrupar algumas das diferentes considerações elaboradas por estes estudantes (Quadro 6).

Quadro 6: Distribuição dos aspectos positivos e negativos explicitados pelos estudantes sobre sua participação no ENADE 2008

Aspectos Positivos	Aspectos Negativos
O Exame é importante	A avaliação é simplista
O exame é importante, principalmente para os concluintes	Falta de esclarecimento sobre a importância da realização do exame
O exame deveria ser aplicado a todos os alunos do curso	Obrigatoriedade / Penalidade
A realização do ENADE pode contribuir para melhorar o curso	Não complementou em nada na minha formação
Motivou-me a estudar mais	Questões que não cursei ainda/Os conteúdos abordados estavam voltados para os concluintes
Contribui para verificar como estou no curso	Acho que é necessário uma maior promoção deste exame obrigatório
Mostra ao aluno suas capacidades e também os pontos que ele precisa melhorar	Tomei conhecimento da prova dias antes da realização
Pode demonstrar a evolução do curso	Não percebi uma movimentação positiva da Universidade em relação à prova
Ajuda a ter noção de como estou aprendendo os conteúdos do curso	Não houve uma orientação nem explanação em relação ao exame
Avalia os estudantes em diferentes momentos de sua formação	Prova longa e cansativa
Prova bem formulada	O local da prova era longe/ O local da prova era precário e mal identificado
A prova era fácil	

Resumo das considerações feitas no questionário da pesquisa

A riqueza das informações, em determinados momentos, favorece à dispersão, são muitas as considerações e pontos de vista apresentados. Opiniões divergentes como: a prova foi muito fácil (Representante Q – 52, informação escrita) e a prova estava difícil, os

conteúdos abordados estavam voltados para os concluintes (Representante Q – 54, informação escrita). Estas observações nos fazem questionar se estamos falando da mesma prova. Juntamos a essas considerações outro dado: na avaliação dos estudantes do Curso de Pedagogia do Brasil o conteúdo da prova específica não era fácil nem difícil. 55,3% dos estudantes do país avaliaram como médio o grau de dificuldade apresentado (INEP, 2009).

Os diferentes pontos de vista dos indivíduos, atores do presente estudo, podem ser comparados às pistas que, quando reveladas sozinhas parecem não fazer sentido, mas somadas transforma-se em algo significativo.

As diferentes pistas encontradas revelam algumas variáveis determinantes da participação dos estudantes do curso de Pedagogia da UnB na realização do ENADE 2008. Para efeito de análise reunimos as diferentes variáveis em cinco eixos: (i) obrigatoriedade do exame; (ii) nível de informação sobre o ENADE; (iii) envolvimento das instâncias superiores na realização do exame; (iv) contribuição ao curso; e (v) Logística de implementação do exame.

Entre todos os aspectos analisados, a principal variável que interfere diretamente na participação dos estudantes é a obrigatoriedade. Caso o exame não fosse obrigatório a média de participação seria menor; algumas instituições poderiam inscrever somente os alunos mais “preparados” para participar entre tantas outras possibilidades. Para que essa possibilidade desse certo, as IES precisariam estar muito maduras em relação ao processo de avaliação e, sobretudo, precisaria existir uma cultura avaliativa e participativa da comunidade universitária muito forte. Como é obrigatório e a emissão do diploma está vinculada à realização do exame, não resta outra alternativa ao estudante senão participar. No caso dos estudantes do Curso de Pedagogia da UnB 61,7% o equivalente a 37 respondentes consideram importante a participação dos estudantes, mas afirmam que ele não deveria ser obrigatório.

O nível de informação é outro fator que pode prejudicar ou melhorar a participação dos estudantes, pois alguns deles disseram ter tido conhecimento da realização do exame poucos dias antes da realização do mesmo. A partir dos próximos anos, questões como esta devem diminuir, porque o exame voltou a ser censitário e, por isso, no início do ano todos os ingressantes e concluintes estarão escalados para realizá-lo.

O envolvimento das instâncias superiores como a Coordenação de Curso e o Decanato de Graduação também são determinantes da participação dos estudantes. Um bom envolvimento seria aquele que conseguisse envolver a comunidade acadêmica no processo avaliativo como um todo, tornando a avaliação um processo mais democrático e

participativo. Quando os estudantes fazem a seguinte observação como aspecto negativo, deixam transparecer que deveria existir uma atitude mais pró-ativa das instancias superiores.

Acho que é necessária uma maior promoção deste exame obrigatório (Representante Q – 52, informação escrita)

Falta esclarecimento sobre a importância da realização do exame (Representante Q – 55, informação escrita)

Não percebi uma movimentação positiva da Universidade em relação à prova (Representante Q – 57, informação escrita)

Não houve uma orientação nem explanação em relação ao exame (Representante Q – 58, informação escrita)

Entendemos que estas iniciativas que os estudantes reclamam podem ser transformadas em uma ação que envolva o conjunto da Instituição em uma atividade que atualmente é centrada apenas na participação dos estudantes. E também como forma de auxiliar os estudantes a conhecerem melhor este processo avaliativo do qual são obrigados a participar.

Todos os dados analisados indicam que a participação dos estudantes do Curso de Pedagogia da UnB no ano de 2008 voltou-se para uma possibilidade efetiva de contribuir com a melhoria do Curso. O resultado da avaliação confirma este entendimento, assim como a opinião expressa pelos estudantes (Representante Q – 57, informação escrita) “[...] tive muita atenção em responder à prova pois sabia que a qualidade do meu curso também estaria sendo avaliada. (Representante Q – 58, informação escrita) [...] a realização do ENADE pode trazer melhoria para a qualidade do ensino no curso.

Conforme dados publicados pelo INEP (2009), no ano de 2008 a realização do ENADE ocorreu com tranquilidade em todo o país. Foram 2.274 locais de aplicação do exame, envolvendo 1.065 municípios e contou com a participação de mais de 38 mil profissionais que trabalharam na aplicação do exame.

Como podemos observar a logística de realização do exame envolve um número grande de pessoas e também de infra-estrutura. Esta logística pode e deve ser aperfeiçoada a cada ano. E como grande parte das reclamações referem-se ao local de realização do exame, quem sabe este não poderia vir a ser realizado na instituição de origem do estudante, sob a fiscalização de representantes do INEP. O local, a identificação do local, o formato da prova a organização e a preparação são fundamentais para que o estudante possa ter um bom desempenho na avaliação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou compreender a importância atribuída, por diferentes atores, ao ENADE, considerando as estratégias de sua implementação no curso de Pedagogia da Universidade de Brasília/UnB. Nas considerações iniciais explicitam-se os aspectos metodológicos, os instrumentos adotados e os sujeitos da pesquisa. Identifica-se e problematiza-se o objeto de estudo no contexto sócio-político-educacional em que as diferentes experiências avaliativas se constituíram no Brasil. Esta análise contribui para situar a centralidade que o ENADE ocupa no contexto atual da avaliação da educação superior tornando-se o grande gerador de embates entre os demais instrumentos de avaliação previstos pelo SINAES.

A compreensão do processo de implementação do exame resgatou a inter-relação dos demais instrumentos que envolvem o sistema bem como os diferentes pontos de vista presentes nessa situação social. Pode-se afirmar que o sistema vigente de avaliação da educação superior é fruto das diferentes experiências avaliativas vivenciadas no país.

Em seguida realizou-se uma revisão da literatura abordando os estudos sobre a constituição da educação superior no Brasil; a emergência do estado avaliador - 1990 e a participação histórica dos estudantes nos debates sobre as políticas educacionais. Temas como heterogeneidade da educação superior; universidade; tensão entre público e privado também foram analisados.

A literatura aponta que a história da educação no Brasil sempre esteve envolta na disputa entre o interesse privado e o público, e que todo processo foi marcado pela tensão: expansão privilegiada pela iniciativa privada e ambiguidade das políticas públicas.

Visando materializar o objeto de estudo e alcançar os objetivos propostos, optou-se por um recorte metodológico em que o Curso de Pedagogia da UnB surge como *locus* privilegiado para a investigação. O estudo ressalta ainda o papel pioneiro da UnB na formulação e implementação de políticas de avaliação institucional do País.

Por fim, o trabalho se ateve aos resultados da pesquisa para analisar como os diferentes sujeitos contextualizam o ENADE na proposta do SINAES e Examinar as estratégias adotadas na implementação do ENADE/2008, como componente de uma política pública de avaliação da educação superior materializada no Curso de Pedagogia da UnB.

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. A primeira sempre alvo de críticas, pela comunidade acadêmica, pelo caráter excessivamente técnico-burocrático e unilateral da avaliação que acaba sendo utilizada como controle. A lógica emancipatória e, 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.

Somadas estas duas lógicas percebe-se que a auto-avaliação prevista no 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. Este é um fator importante que faz com que a crítica ao SINAES avance, tendo como foco central o ENADE. Soma-se posteriormente a utilização de seus resultados para a criação de índices de qualidade da educação superior.

Quanto à centralidade que o exame ocupa na avaliação da educação superior Polidori (2009), avalia como sendo “[...] um grande equívoco em termos de aplicabilidade do SINAES na sua proposta conceitual a partir do uso de um único pilar do Sistema como o definidor de qualidade da educação superior oferecida pelas IES” (p. 447).

Existe um reconhecimento da importância da avaliação para a melhoria da educação superior brasileira. As críticas quando apresentadas reportam-se a metodologias, instrumentos e finalidades da avaliação. Como o estudo se dá no âmbito do curso de Pedagogia de uma universidade pública observa-se na fala dos sujeitos entrevistados o entendimento do processo avaliativo como instrumento de melhoria da qualidade, desde que estejam englobados todos os aspectos institucionais, quais sejam: o ensino, a pesquisa e a extensão.

O que se pode apreender com o estudo é que a política de avaliação da educação superior no governo Lula representa um avanço e é produto das diferentes experiências avaliativas vivenciadas no País. A criação do SINAES traduz avanços significativos e revela um sistema de avaliação híbrido. Assim, mantêm aspectos emancipatórios como o que propunha o modelo de avaliação do PAIUB ao mesmo tempo em que preserva características de um instrumento que pode tornar-se o referencial para um processo regulatório.

Entre as falas identificamos a tendência geral de demonstrar que o ENADE configura avanço no processo de avaliação em relação ao instrumento anterior, o “provão”. Mesmo atores que não concordam na íntegra com a dinâmica deste instrumento, explicitam que o ENADE representa mudança e avança enquanto proposta de avaliação externa.

A maior dificuldade que o estudo apresenta, é que na prática, o SINAES ainda não concluiu a implementação de todos os seus instrumentos, não apresentando os resultados da avaliação dos cursos, nem das instituições com base na auto-avaliação. Assim, desde o início até os dias atuais a avaliação tem girado em torno do ENADE, que por sua vez produz um resultado em curto prazo. Mesmo os resultados produzidos por esse exame, por exemplo, no Curso de Pedagogia da UnB, ainda são prematuros, principalmente para efeito de comparação. Em função do boicote realizado em 2005 seus resultados estão prejudicados para efeito de análise comparativa.

A pesquisa corrobora outros estudos como o de Sousa (2008) que percebem o SINAES [...] “como uma proposta mais ampliada, como sistema de avaliação da educação superior vigente no país, considerando os vários eixos que pretende avaliar” (p. 91). Bem como o fato de que o SINAES não se resume ao ENADE.

Mesmo o SINAES apresentando características de uma perspectiva global de avaliação, destaca-se a necessidade de avançar mais em sua implementação, que até o presente momento valorizou sobremaneira um de seus instrumentos no processo de avaliação e regulação dos cursos e das IES.

Conclui-se que o ENADE é apenas parte de um sistema mais amplo de avaliação que é o SINAES. E como parte não pode responder de forma isolada à globalidade de um curso, de uma instituição e muito menos de um sistema tão complexo e heterogêneo que é o da educação superior brasileira.

O estudo aponta ainda, que o fato dos diferentes sujeitos concordarem que o SINAES e o ENADE traduzem avanço como proposta de avaliação, não significa dizer que estes sujeitos estejam envolvidos ou engajados e participem efetivamente de sua implementação. Nos corredores da UnB dias antes da realização do exame/ 2008 nenhuma movimentação especial pôde ser observada, esta apatia é confirmada pelas entrevistas e questionários aplicados. Além das atividades orientadas pelo MEC inscrição dos estudantes, comunicação oficial e publicação dos locais e horários de realização, nenhum outro movimento foi registrado.

O questionário aplicado aos estudantes aponta que não houve seminários, palestras ou outros tipos de debates nem no âmbito do curso, do centro acadêmico, da UnB ou do governo como estímulo (ou não) à participação dos estudantes no exame, diferente de outros anos. Alguns estudantes relataram ter tido a oportunidade de conhecer mais o SINAES através de uma determinada disciplina, Avaliação das Organizações Educativas, ou por interesse próprio através de pesquisas na internet. Também observou-se que, em geral, os

estudantes têm poucas informações em relação ao SINAES e não se prepararam para realizar o exame. Documentos da UnB apontam para necessidade de estimular a participação dos estudantes no ENADE, mas na prática do cotidiano não foram relatadas ações neste sentido. O mesmo pode ser atribuído ao MEC.

A bibliografia pesquisada demonstra que as estratégias de participação no âmbito das instituições privadas deturpam e corrompem a avaliação do sistema e a qualidade da aprendizagem. O sentido da competição é aguçado nas IES privadas que muitas vezes utilizam o *marketing* como uma ferramenta de gestão. O que significa dizer que estas instituições buscam a qualquer custo um bom posicionamento na escala da avaliação. O que em diferentes casos dificulta por sua vez que o curso e a instituição se apropriem dos resultados do exame com vistas à melhoria da qualidade. O objetivo principal é garantir a permanência do “cliente” estudante na instituição.

Assim, retomando a questão central desta pesquisa quanto à *centralidade* do ENADE, percebe-se que com as alterações ocorridas em 2008 que alteraram o cálculo dos conceitos da avaliação e introduziram dois novos índices (CPC e IGC) no processo avaliativo, o resultado isolado do ENADE, já não produz efeito na regulação dos sistema. Porém a construção dos índices reforçaram ainda mais a centralidade do ENADE. o que gera uma contradição entre a filosofia pretendida pelo conjunto do SINAES e sua prática. Com o peso de 70% do processo, o ENADE centraliza a avaliação, tornando cada vez mais distante o objetivo de superar os entraves que justificaram o fim do “provão”.

No entendimento da maioria dos estudantes do Curso de Pedagogia da UnB, o resultado do ENADE é pouco divulgado. O que demonstra que a instituição não altera seu comportamento diante de um resultado ruim, como aconteceu em 2005 em função do boicote nem comemora um bom resultado como o alcançado em 2008.

O não envolvimento com os resultados do exame demonstra certa apatia, inclusive com o uso dos mesmos para a melhoria do curso. Não se apropriar dos resultados do exame também é um aspecto negativo no processo avaliativo, significa abrir mão do uso desses resultados para um estudo, para uma compreensão, para uma análise mais detalhada. Demonstra por fim que a instituição como um todo não coloca o foco da avaliação neste instrumento, embora o compreenda como uma etapa importante e parte de um processo maior.

Um dos motivos apresentados é que a universidade, pela prerrogativa da autonomia, constrói suas próprias práticas e processos avaliativos e estes processos

abrangem mais instrumentos do que o ENADE prevê. Nesta perspectiva o exame é descrito como um instrumento limitado.

Em que pesem as considerações apresentadas, é imprescindível enfatizar a importância e a necessidade da avaliação como forma de contribuir com a melhoria da qualidade da educação superior. É preciso ainda salientar a necessidade de um processo regulatório do sistema por parte do Estado, como forma de garantir o interesse público principalmente em função da quantidade de IES privadas. Entretanto ao que remete a um processo de avaliação em uma perspectiva formativa somente a demanda por alterações específicas e efetivas, na busca de resgatar o maior envolvimento e participação da comunidade acadêmica, poderá revelar a qualidade das instituições de educação superior.

Embora os procedimentos técnicos e metodológicos do ENADE procurem contribuir para a avaliação institucional, ainda estamos vivenciando um processo de definição do seu papel político que 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 à representação da educação superior.

Tendo como ponto de partida o estudo realizado, é possível afirmar que o contexto político que originou a proposta e a implementação do ENADE está configurado como um processo de desaceleração das políticas neoliberais. O que favorece o aspecto formativo/emancipatório do sistema de avaliação como um todo. Sendo edificado no âmbito do governo Lula que, mesmo sobre a influência do Estado avaliador, utiliza seu poder regulador com a finalidade de preservar os interesses públicos e, constitui a avaliação em uma perspectiva também formativa para avançar na qualidade da educação superior do sistema.

Nesta perspectiva, o ENADE precisa assumir o seu verdadeiro papel no processo avaliativo e regulatório enquanto parte, e não mais enquanto elemento central do processo.

Principalmente porque embora apresente contradições e limites em seus mecanismos, que precisam ser superados, o ENADE, por ser implementado através de um sistema, possibilita contribuir para uma visão global do desenvolvimento e melhoria da qualidade de cada curso e instituição. Este é o desafio posto ao ENADE e ao sistema de avaliação da educação superior como um todo.

Para vencer este desafio é necessário o envolvimento dos estudantes, professores e demais gestores do Curso de Pedagogia no processo de auto-avaliação da UnB. E que o ENADE passe ser objeto de debate, de estudo e de reflexão no cotidiano das salas de aula e

corredores da Faculdade de Educação e, por fim, que estas duas observações possam vir a figurar em um próximo documento que trate da temática da avaliação no âmbito do Curso de Pedagogia da UnB.

Conclui-se que a centralidade do ENADE é ocasionada por diferentes fatores como já foi explicitado ao longo do trabalho. Porém um fator poderia resolver de vez esta questão: a incorporação dos resultados do processo de auto-avaliação aos demais resultados previstos no SINAES. Principalmente porque os diferentes atores investigados no presente trabalho compreendem a importância da realização do exame e consideram que o ENADE representa avanço no processo avaliativo enquanto parte de um sistema. Mas questionam o peso do exame na elaboração dos resultados de qualidade dos Cursos e da IES.

O estudo aponta que não houve nenhuma estratégia especial na realização do ENADE 2008 no curso de Pedagogia da UnB, embora documentos internos da UnB apontem para a necessidade de estimular mais a participação dos estudantes. O que pode ser entendido como um desejo dos órgãos dirigentes da UnB de envolver e qualificar a participação dos estudantes na realização do ENADE.

Por acreditar que o ENADE pode contribuir com a melhoria da qualidade da educação superior no país este estudo buscou alcançar ações que possam melhorar a implementação do exame, estas propostas que passamos a descrever deveriam necessariamente desdobrar-se em dois eixos: (a) ações coordenadas pelo Governo e (b) ações coordenadas pelos gestores da Universidade.

O primeiro eixo busca o aprimoramento da logística de realização do exame, por isso estaria mais voltado a iniciativas governamentais, tais como: (i) reunião com coordenadores de áreas/ cursos; (ii) campanhas esclarecedoras sobre a importância da avaliação; (iii) aplicações das provas dentro das IES onde os estudantes estão matriculados; (iv) mais visibilidade nos momentos que antecedem a realização do exame; (v) mais rigor na segurança no momento de realização do exame.

O segundo eixo que busca qualificar a participação dos estudantes estaria mais voltado a ações diferenciadas desenvolvidas no âmbito dos cursos e da universidade. Estas ações teriam como objetivo maior envolver todos os membros da comunidade acadêmica no debate sobre a avaliação procurando esclarecer cada etapa do processo avaliativo, tornando o envolvimento de cada um em uma participação consciente.

Quanto à participação dos estudantes ingressantes e concluintes do Curso de Pedagogia da UnB no ENADE 2008, os dados analisados indicam que diferentes variáveis podem interferir na participação destes estudantes. Mas em 2008 duas em especial

influenciaram decisivamente na participação dos mesmos: (i) a obrigatoriedade do exame e (ii) o desejo de contribuir com a melhoria da qualidade do curso.

O estudo apontou que o ENADE na relação com os demais instrumentos que compõem o SINAES tornou-se o instrumento central da avaliação da educação superior menos pelos aspectos técnicos do exame e mais pela decisão política do governo de promover a regulação dos cursos e instituições por meio dos seus resultados. Centralidade esta acentuada pela criação dos índices CPC e IGC.

O estudo realizado no Curso de Pedagogia de uma universidade pública, de reconhecida qualidade e que possui uma tradição histórica no campo da avaliação, mostrou que a realização do ENADE não resultou em contribuição para o aperfeiçoamento da qualidade do curso em questão. E suscitou um questionamento: O ENADE é imprescindível, em um processo de avaliação de uma universidade pública, como a UnB?

Nessa direção, cabe a realização de outras pesquisas que enfrentem a questão apresentada, e sobretudo, que ajudem a entender o papel que o SINAES de um modo geral e o ENADE, em especial, podem cumprir em um novo cenário que será ordenado após as eleições de 2010.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. *Avaliação educacional: regulação e emancipação para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

AFONSO, Almerindo Janela. *Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional*. Educ. Soc., Campinas, v. 22, n. 75, 2001.

ALEXANDRE. M. *Representação Social: uma genealogia do conceito*. Comum - Rio de Janeiro - v.10 - nº 23 - p. 122 a 138 - julho / dezembro 2004. Disponível em: <http://www.facha.edu.br/publicacoes/comum/comum23/Artigo7.pdf>. Acesso em 22 de maio de 2009.

AMORIM, Antônio. *Avaliação institucional da universidade*. São Paulo: Cortez, 1992.

ANDRE, Marli. E. D. A. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liberlivros, 2005.

APPLE. M.W. *O que os modernistas esquecem: capital cultural e conhecimento oficial*. In: GENTILI, Pablo. A. A. & Silva Tomaz Tadeu da (orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação – visões críticas*. 10 ed. Editora Vozes. p. 179-204. Petrópolis 2001.

ARAGÓN, Lúcio Martinez; PÉRES JUSTE, Ramón. *Evaluación de centros y calidad educativa*. Madrid, Espanha: Cincel, 1989.

ASSIS, Lúcia Maria de. *O Sinaes/Enade na visão dos coordenadores de curso: mediações, tensões e repercussão*. In: OLIVEIRA, J. F. de e FONSECA. M. (Orgs.). *Avaliação institucional: sinais e práticas*. São Paulo: Xamã, 2008. p. 133-153.

AZEVEDO, Janete M.L. de. *A Educação como política pública*. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. Janete M. Lins de. *A educação como política pública*. 3.ed. São Paulo: Autores Associados, 2004. (Polêmicas do Nosso Tempo, 56.)

BALL, S. J. (2001) *Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em educação. Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez 2001

BALZAN, N. C.; DIAS SOBRINHO, J. Introdução. In: SOBRINHO, J.D.; BALZAN, N.C. (Orgs.) *Avaliação institucional: teoria e experiências*. São Paulo: Cortez, 1995. p.7-13.

_____, N. C. A voz do estudante: sua contribuição para a deflagração de um processo de avaliação institucional. In: SOBRINHO, J.D.; BALZAN, N.C. (Orgs.) *Avaliação institucional: teoria e experiências*. São Paulo: Cortez, 1995. p. 47-115.

BANCO MUNDIAL. *La enseñanza superior: La lecciones derivadas de La experiencia*. Washington: Banco Mundial, 1995.

BARREYRO, Gladys Beatriz e ROTHEN, J. C. “SINAES” contraditórios: considerações sobre a elaboração e implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. *Educação & Sociedade*, v. 27, nº 96 especial, 2006.

_____. *De Exames, Mídia e rankings*. Avaliação (Campinas), vol.13, nº. 3, p.863-868, Nov 2008.

BARROSO, J. (2005). “O Estado, a Educação e a Regulação das Políticas Públicas”. *Educação e Sociedade*, vol. 26, nº 92, 725-751. Acesso em: 19 de abril de 2009, em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a02.pdf>

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Petrópolis: Vozes, 2002.

BELLONI, I. *Avaliação da universidade: por uma proposta de avaliação conseqüente e compromissada política e cientificamente*. In: FÁVERO, Maria de L. (Org.). *A universidade em questão*. São Paulo: Cortez, 1989, p. 55-70.

_____, I. et all. *Avaliação institucional da universidade de Brasília*. In: BALZAN, N. C.; DIAS SOBRINHO, J. (Orgs.). *Avaliação institucional: teoria e experiências*. São Paulo: Cortez, 1995, p. 87-113.

_____, I. *A universidade e o compromisso da avaliação institucional na reconstrução do espaço social*. *Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior – RAIES*, Campinas - SP, ano 1, n.2, dez.1996, p.5- 14.

_____, I. *A função social da avaliação institucional*. *Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior– RAIES*, Campinas, v. 3, n.4. dez. 1998, p 37 – 50.

_____, I. *A gratificação de estímulo à docência: (GED) e a política de educação superior*. In: SQUISSARDI, Valdemar (Org). *Educação superior: velhos e novos desafios*. São Paulo: Xamã, 2000, p.103-130.

_____, I. & BELLONI, *Questões e propostas para uma avaliação institucional formativa*. In: FREITAS, Luiz Carlos (Org.). *Avaliação de escolas e universidades*. Campinas, SP: Komedi, 2003.

BERTOLIN, J. *A transformação do SINAES: da proposta emancipatória à lei híbrida*. *Avaliação*, Campinas, v. 9, n. 4, jun. 2004, p. 67-76.

BIANCHETTI, Roberto G. *Modelo neoliberal e políticas educacionais*. 2.ed.São Paulo: Cortez: 1999.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOTH, Ivo José. *Avaliação Institucional: agente de modernização administrativa e da educação*. Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior – RAIE, Campinas - SP, v. 2, n.3 set.1997, p.33-42.

BOTTOMORE, T. *Dicionário do pensamento Marxista*. Editora Jorge Zahar, 1995

BRASIL. **Lei nº. 4.024/61** de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988.

_____. **Lei nº. 9131**, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 de novembro de 1995.

_____. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.

_____. **Lei 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 de janeiro de 2001.

_____. **Lei nº. 10.861**, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação Institucional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 15 de abril de 2004. n 72, Seção 1, p. 3-4.

_____. **Decreto nº. 19.852**, de 11 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. Brasília, 1931.

_____. **Decreto nº. 464**, de 11 de fevereiro de 1969. Estabelece normas complementares à Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências. Brasília, 1969.

_____. **Decreto nº. 2026**, de 10 de outubro de 1996. Estabelece Procedimentos para o Processo de Avaliação dos Cursos e Instituições de Ensino Superior. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 de outubro de 1996.

_____. **Decreto nº. 2306**, de 19 de agosto de 1997. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Brasília, DF.

_____. **Decreto nº. 3860**, de 09 de julho de 2001. Dispõe sobre a organização do Ensino Superior, a Avaliação de Cursos e Instituições, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 de julho de 2001.

_____. **Decreto nº. 5773**, de 09 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de Instituições de educação e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Brasília, DF.

_____. **Medida Provisória nº. 1.018**, de 08 de junho de 1995. I Altera dispositivos da lei 4024, de 20/12/1961, e da outras providencias. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 09 de junho de 2005.

_____. **Medida Provisória nº. 147**, de 15 de dezembro de 2003. Institui o Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior e dispõe sobre a avaliação do ensino superior. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 de dezembro de 2003.

_____. **Portaria n.º 302**, de 7 de abril de 1998. Normatiza os procedimentos de avaliação do desempenho individual das instituições de ensino superior. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 08 de abril de 1998.

_____. **Portaria nº 1465**, de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. Brasília, DF.

_____. **Portaria nº. 11**, de 24 de abril de 2003. Institui a Comissão Especial com a finalidade de analisar, oferecer subsídios, fazer recomendações, propor critérios e estratégias para a reformulação dos processos e políticas de avaliação do ensino superior e elaborar a revisão crítica dos seus instrumentos, metodologias e critérios utilizados. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 de abril de 2003.

_____. **Portaria nº 114**, de 23 de junho de 2005. Institui a Comissão Assessora de Avaliação da área de Pedagogia.

_____. **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.

_____. **Portaria Normativa nº 12**, de 5 de setembro de 2008. Institui o Índice Geral de Cursos da Instituição de Educação Superior (IGC).

_____. **Portaria MEC nº 85**, de 31 de janeiro de 2008. Institui Comissão de supervisão especial dos cursos de direito, medicina, pedagogia e normal superior a partir dos resultados do Exame Nacional de Avaliação de Desempenho dos Estudantes (Enade) e do Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD).

_____. **Portaria MEC nº 821**, de 24 de agosto de 2009. Define procedimentos para avaliação de Instituições de Educação Superior e Cursos de Graduação no âmbito do 1º Ciclo Avaliativo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior e dá outras providências.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº. 1**, de 29 de janeiro 2009. Determina as áreas e os cursos superiores de tecnologia que serão avaliados pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) no ano de 2009 e dá outras providências.

_____. PAIUB. *Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras*. Brasília: 1994. (mimeo.)

_____. *SINAES: da concepção à regulamentação*. 2.ed. ampliada. Brasília: MEC/INEP, 2003.

_____. Ministério da Educação. *CEA: Bases para uma nova proposta de avaliação da Educação Superior*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/SINAES.pdf>>. Acesso em: março de 2003.

_____. CONAES. *Diretrizes para a avaliação das instituições de Educação Superior*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: Agosto de 2004.

Diário Oficial da União. Nº. 175, segunda-feira, 14 de setembro de 2009. *Processos de Supervisão Especial dos Cursos de Pedagogia e Normal Superior*. Abril de 2009. MEC, 2009.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira *Censo da educação superior: resumo técnico: 2004*. Brasília: INEP, 2006.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira *Censo da educação superior: resumo técnico: 2004*. Brasília: INEP, 2006.

_____. *Censo da educação superior: resumo técnico: 2005*. Brasília: INEP, 2007.

_____. *Censo da educação superior: resumo técnico: 2006*. Brasília: INEP, 2008.

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

_____. *Instrumento de avaliação institucional externa*. Brasília: MEC/INEP/DAES, out 2008.

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

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

_____. *Censo da educação superior: resumo técnico: 2007-2008*. Brasília: INEP, 2009.

_____. *Uma análise do boicote dos estudantes à avaliação do Ensino Superior no Brasil*. Na medida. Boletim de estudos educacionais do INEP. Ano 1. Número 1. Brasília: INEP, 2009(b).

_____. *Relatório de Curso*. ENADE. UnB/ Pedagogia 2005. Brasília: INEP. 2006.

_____. *Relatório da Instituição*. ENADE. UnB 2005. Brasília: INEP. 2006.

_____. *Relatório de Curso*. ENADE. UnB/ Pedagogia. 2008. Brasília: INEP. 2009.

_____. *Relatório da Instituição*. ENADE. UnB. 2008. Brasília: INEP. 2009.

CATANI, A. M., (org). *Universidade na América Latina: tendências e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1996.

_____, A. M.; OLIVEIRA, João Ferreira de. *As políticas de diversificação e diferenciação da educação superior no Brasil: Alterações no sistema e nas Universidades Públicas*. In:

SGUISSARDI, V. (Org.). *Educação Superior, Velhos e Novos Desafios*. São Paulo: Xamã, 2000.

_____, A. M., OLIVEIRA, J. F. de, DOURADO, F. *A política de avaliação da educação superior no Brasil em questão*. In: DIAS SOBRINHO, J., RISTOFF, D.I. (Orgs.). *Avaliação democrática: para uma universidade cidadã*. Florianópolis: Insular, 2002. p.99-118.

_____; HEY, A. P. ; GILIOLI, Renato . *Prouni: democratização do acesso às instituições de ensino superior?*. *Educar em Revista*, v. 28, 2006a, p. 125-140.

_____; HEY, A. P. *A USP e a formação de quadros dirigentes*. In: MOROSINI, M. C. (org.). *A universidade no Brasil: concepções e modelos*. Brasília: INEP, 2006b.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*, Ed. Ática, São Paulo, 2000.

COELHO, Ildeu Moreira. *Educação Superior: por uma outra avaliação* (org). políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003.

_____, Ildeu Moreira. *Avaliação institucional na universidade Pública*. In: *Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior*. Campinas, v. 2, nº 3, set, 1997, p. 43-51.

COSTA, Fabiana de Souza. *Políticas Públicas de Educação Superior – Programa Universidade para todos: um olhar dos alunos beneficiários na PUC-SP*. Dissertação (Mestrado em Educação)- Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC-SP. São Paulo, 2008.

CONTERA, Cristina. *Modelos de avaliação da qualidade da educação superior*. In: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo I.(Org.). *Avaliação Democrática: para uma universidade cidadã*. Florianópolis: Insular, 2002, p. 119-144.

CRESWELL, J. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2007.

CUNHA, Luiz Antônio. *A Universidade Temporã*. São Paulo: UNESP, 1986.

_____, Luis Antônio. *Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior: Estado e mercado*. *Educação & Sociedade*, Campinas: CEDES, 2004, v. 25, n. 88, p. 795-817.

_____; Luiz Antônio. *O Ensino Superior no Octênio FHC*. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 37-61, abril 2003 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 19 de abril de 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Lei de Diretrizes e Bases e perspectivas da educação nacional*. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, nº.8, 1998.

DE PLÁCIDO E SILVA *Vocabulário Jurídico*, Rio de Janeiro: Forense, 2001.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. 6.ed. São Paulo:Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 2001.

DIAS SOBRINHO, José. *Concepções de universidade e de avaliação institucional*. Revista Avaliação/ Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior –RAIES Campinas - SP, v. 4, n.2(12), p.29- 40, jun.1999.

_____. *Exames gerais, “provão” e avaliação educativa*. Revista Avaliação/ Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior –RAIES Campinas - SP, v. 4, n.3(13), p.27- 50, set.1999.

_____. *Avaliação na educação superior*. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. *Avaliação e educação: técnica e ética*. In: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo. (orgs). *Avaliação Democrática: para uma universidade cidadã*. Florianópolis: Insular, 184p. p.37-68, 2002.

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

_____. *Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria?* Educação & Sociedade, Campinas, v. 25, n. 88, p. 703-725, out. 2004.

_____. *Qualidade, avaliação: do SINAES a índices*. Avaliação (Campinas), Sorocaba, v.13, n.3, Nov. 2008(a). Disponível:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-0772008000300011.

Acesso em março de 2009.

_____. *Avaliação Educativa: Produção de Sentidos com Valor de Formação*. Avaliação (Campinas), v. 13, p. 193-207, 2008.

DIAZ BARRIGA, A. *A avaliação no marco das políticas para a educação superior: desafios e perspectivas*. In: Avaliação - Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior, Campinas, SP, v.7, n.2, pp. 09-28, jun. 2002

DIDONET, Vital. *Plano Nacional de Educação (PNE)*. Brasília: Editora Plano, 2001.

DOURADO, Luiz. Fernandes. *Reforma do estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90*. Educação & Sociedade, Campinas, SP, vol. 23, n. 80, p. 235-253, set. 2002.

_____.Luiz Fernandes; CATANI, Afrânio M; OLIVEIRA, João F de. (orgs). *Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais*. São Paulo: Xamã; Goiânia : Alternativa, 2003.

_____.Luiz Fernandes. *Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90*. Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo>. acessos em 29 jan. 2009.

DURHAM, E. R. A responsabilidade social das Instituições de Ensino Superior. Estudos (Brasília), Brasília, v. 23, n. 34, p. 59-61, 2005.

- FACULDADE DE EDUCAÇÃO, FE. *Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia*. UnB. 2002.
- FARIA, J. G.; ASSIS, L. M ; PAZ, S. L. ; CAMPOS, V. G. *O Enade na visão dos estudantes de duas IES de Goiás*. In: João Ferreira de Oliveira; Marília Fonseca. (Org.). *Avaliação institucional: sinais e práticas*. 1a. ed. São Paulo: XAMÃ, 2008, v. , p. 105-132.
- FÁVERO, M. de Lourdes de A. *A universidade do Brasil: um itinerário marcado de lutas*. Revista Brasileira de Educação. ANPED. 1999, n°. 10, jan/fev/mar, p. 16-32.
- _____, FÁVERO, Maria de Lourdes. *UNE em tempos de autoritarismo*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ. 85p.1995.
- FERNANDES, L. M. R. . *Os Mitos da Globalização e a Nova Alienação*. Vertente, v. 1, n. 8, p. 8-9, 1996.
- FERNANDES, Maria Estrela Araújo. *Avaliação institucional da escola: base teórica e construção do projeto*. 2.ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.
- FLEURY, Sonia (1994) - *Estados sem Cidadãos*, Ed. Fiocruz, Rio de Janeiro.
- FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- FONSECA, Marília, *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. IN: Lívia, de T.. Miriam, j. W. Sergio Haddad (orgs). Cortez Editora. PUC – SP. 5°. Edição. *O Financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional*. 2007. (p. 229-250).
- _____, Marília, *Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social* Cad. Cedes, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago. 2009 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> acesso em dezembro 2009.
- FONSECA, M.; OLIVEIRA, J. F.; AMARAL, N. C.. *Avaliação, desenvolvimento institucional e qualidade do trabalho acadêmico*. In: João Ferreira de Oliveira; Marília Fonseca. (Org.). *Avaliação Institucional: sinais e práticas*. São Paulo-SP: Xamã, 2008, v. 1, p. 21-36.
- FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (FUB). *Plano de expansão da Universidade de Brasília*. Brasília, 2005.
- _____. *Plano de reestruturação e expansão da Universidade de Brasília*. Brasília: FUB, 2007.
- _____. *Universalização do Ensino Superior no Distrito Federal*. Brasília: FUB, 2007. (mimeo.).
- _____. *Plano de reestruturação e expansão da Universidade de Brasília*. Brasília: FUB, 2008.

FRANCO, M. L. P. B. *Análise do Conteúdo*. 2.ed. Brasília: Líber Livros Editora. 2007. v. 06. 80p.

FREITAS, Luiz Carlos. *Ciclos, Seriação e Avaliação: confronto de lógicas*. SP: Ed. Moderna, 2003.

GADOTTI, Moacir *A Educação contra a Educação: o esquecimento da educação e a educação permanente*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. (1984).

_____. M. (2005). *Protagonismo Juvenil: alguns aspectos teórico-metodológicos*. Pedagogia e Educação: Fórum Educação. Disponível:
www.forumeducacao.hpg.ig.com.br/ecopedagogia/Protagonismo.html. Acesso em: 15 de março de 2008.

GATTI, Bernadete Angelina. *A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil*. Brasília: Líber Livro, 2007.

GENTILI, Pablo, (1995). *O discurso da "qualidade" como nova retórica conservadora no campo educacional*. In: Gentili, Pablo, Silva, Tomaz Tadeu da (orgs.), (1995). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, p. 111-177.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1991.

GILIOLI, Renato. *Prouni: democratização do acesso às instituições de ensino superior?*. Educar em Revista, v. 28, 2006, p. 125-140.

GOMES, Alfredo M. *Política de avaliação da educação superior: controle e massificação*. Educação e Sociedade. Revista de Ciência da Educação / Centro de Estudos, Educação e Sociedade. São Paulo, v.23, n.80, p.277-300, (2002).

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. *Pesquisa Qualitativa em Psicologia: caminhos e Desafios*. São Paulo: Thompson, 2005.

GOERGEN, Pedro. *A avaliação Universitária na perspectiva da pós-modernidade*. In: Avaliação-Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior, Campinas, SP, v.2, n.3, pp. 19-23, set. 1997.

HADJI, Charles. *Avaliação desmistificada*. Porto: Porto Editora, 2001.

HOLANDA, Uriban Xaveir de. *Do Liberalismo ao Neoliberalismo: ao itinerário de uma cosmovisão impenitente*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

JACOB, Vera Lúcia. *O público e o privado na educação superior brasileira: a privatização da universidade pública*. In: SILVA, SILVA, M. Abadia da & SILVA, Ronalda A. (Orgs.). *A idéia de universidade: rumos e desafios*. Brasília: Líber Editora, 2006, p. 67-90.

LAVILLE, Christian. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*/ Christian Laville e Jean Dionne; trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda.; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEITE, Denise. *Reformas Universitárias: avaliação institucional participativa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

LETICHEVSKY, Ana Carolina. *Meta –Avaliação: Um Desafio para Avaliadores, Gestores e Avaliados. Avaliação na Educação/ Almerindo Janela Afonso... [et al]; Marcos Muniz Melo, organizador – Pinhais: Editora Melo, pp. 15-22, 2007.*

LINAMA, Almir e BRITO, Márcia Regina F. de. *O modelo de avaliação dinâmica e o desenvolvimento de competências: algumas considerações a respeito do ENADE. In: ENADE: perspectiva de avaliação dinâmica e análise de mudança*. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1995.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MANCEBO, Deise. *A produção sobre avaliação da educação superior*. In: Valdemar Sguissardi; João dos Reis Silva Júnior. (Org.). *Educação superior: análise e perspectivas de pesquisa*. 1 ed. São Paulo: Xamã, 2001, v. , p. 131-167.

MARTINS, Ricardo Chaves de Resende. *Novos encontros, novas sínteses*. In: XIMENES, Daniel de Aquino (Org.). *Avaliação e regulação da educação superior: experiências e desafios*. Brasília: Funadesp: 2005 p.41-66.

MINTO, Lalo Waternabe. *As reformas de Ensino Superior no Brasil: o público e o privado em questão*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção educação contemporânea).

MORAES, Reginaldo Carmello Corrêa. *Reformas neoliberais e políticas públicas: hegemonia ideológica e redefinição das relações Estado-sociedade*. *Educação e Sociedade*, v. 23, n. 80, p. 13-24, 2002.

MOSCOVICI, S. *Representações Sociais : investigações em psicologia social*, Petrópolis : Vozes. (2003).

NEAVE, Guy. *Las políticas de calidad desarrolladas en enseñanza superior em Europa Occidental*. *Revista de Educación*, nº 299, Madri, p. 95-118, 1994.

NOGUEIRA, Jaana Flávia Fernandes. *Reforma da educação superior no governo LULA: debate sobre ampliação e democratização do acesso*. Dissertação (Mestrado em Educação). Departamento de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2008.

OLIVEIRA, Fátima Regina de Souza. *Avaliação Institucional da Universidade: a experiência da universidade Federal da Bahia*. Universidade de Brasília – UnB, 2004. 145 p. Dissertação (Mestrado em Educação).

OLIVEIRA, R. P.; ARAUJO, G. C. *Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação*. *Revista Brasileira de Educação*, nº 28, jan/abr. 2005, p.5-23.

OLIVEIRA, João. F. de; CATANI, A. M.; DOURADO, L. F. *A política de avaliação da educação superior no Brasil em questão*. Avaliação (Campinas), Campinas, SP, v. 6, n. 4, p. 7-16, 2001.

_____, João. F. de; DOURADO, L. F.; MENDONÇA, E. F. UnB: *da universidade idealizada a universidade modernizada*. In: MOROSINI, M. (Org.). *A universidade no Brasil: concepções e modelos*. Brasília: INEP, 2006. p. 145-170.

_____, João. F. de; AMARAL; FONSECA, *et al.*. *Avaliação institucional: projetos de auto-avaliação e vinculação entre avaliação, gestão e financiamento*. In: João Ferreira de Oliveira; Marília Fonseca. (Org.). *Avaliação Institucional: sinais e práticas*. São Paulo-SP: Xamã, 2008, v. 1, p. 37-54.

O Popular. *PROVÃO gera confronto entre MEC e Estudantes*. *Jornal O Popular*. Goiânia, 31 de outubro. 1996. Caderno B.

PEIXOTO, M.C.L e RODRIGUES, V.A, *Enade: Considerações sobre o primeiro ciclo de avaliações dos estudantes de graduação em uma universidade federal*. In: 32º Reunião ANPED, GT -11. 2009. Disponível em: http://www.posgrad.fae.ufmg.br/banco_objetos/BTD/pdf/1000000750.pdf Acesso em: setembro de 2009.

PERRONOU, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

POERNER, Arthur. *O Poder Jovem. História da participação política dos estudantes brasileiros- desde o Brasil- Colônia até o governo Lula*. 1ª ed. revista. Rio de Janeiro: Booklink, 1995.

PINHO, Angela. *ENADE não será mais só para sorteados*. *Jornal Folha de São Paulo*. São Paulo, 20 de novembro de 2008. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u469668.shtml> Acesso em: 11 de março 2009.

PINTO, José Marcelino de Rezende. *O acesso à educação superior no Brasil*. Educação e Sociedade. Campinas: CEDES, v. 25, n. 88, p. 727-756.

PLATÃO. *A República*. Trad. Maria Helena da Rocha Pereira. 2. ed. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1993.

POLIDORI, Marlis Morosini; MARINHO-ARAÚJO, Claisy M.; BARREYRO, Gladys Beatriz. *SINAES: perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira*. Ensaio: aval.pol.públ.Educ., Rio de Janeiro, v. 14, n. 53, Dec. 2006 .

_____, Marlis Morosini *Políticas de avaliação da educação superior brasileira: PROVÃO, SINAES, IDD, CPC, IGC e outros índices*. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 267-290, jul. 2009.

PROJETO DE PESQUISA. *Avaliação institucional do ensino superior: desenvolvimento institucional e qualidade do trabalho acadêmico em questão*, 2005.

QUEIROZ, Kelli Consuêlo Almeida de Lima. *Eu avalio, tu avalias, nós nos auto-avaliamos? A experiência da Unidade Universitária de Ciências Sócio-Econômicas e Humanas – UnUCSEH/UEG com a auto-avaliação proposta pelo SINAES*. Dissertação (Mestrado em Educação)- Departamento de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2008.

RABELO, Edmar Henrique. *Avaliação: novos tempos, novas práticas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

REIS, Carla de Borja. *O uso dos resultados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes nos Cursos de Física da Universidade de Brasília e da Universidade Católica de Brasília (2005)*. Dissertação (Mestrado em Educação)- Departamento de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2009.

RIOS, Terezinha. A. *Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – A experiência da PUC-SP*. São Paulo: Cortez Editora; EDUC, 2005, p. 89-98.

_____. *Avaliação institucional: pensando princípios*. In: DIAS SOBRINHO, Jose; BALZAN, Newton César (Org.). *Avaliação institucional: teoria e experiências*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1995, p.37-52.

RISTOFF, Dilvo. Princípios do programa de avaliação institucional. Revista *Avaliação*, Campinas, SP, vol. 1, n. 1, jul. 1996.

_____, Dilvo. I. *Universidade em foco: reflexões sobre a educação superior*. Florianópolis: Insular, 1999.

_____, Dilvo. *Introdução*. In: BRASIL. *ENADE: perspectiva de avaliação dinâmica e análise de mudança*. Brasília: Ministério da Educação, 2006, p.9-14.

ROTHEN, J. C.; SCHULZ, A. *SINAES: do documento original à legislação* In: 28ª Reunião Anual da Anped: 40 Anos de Pós-Graduação em Educação. Rio de Janeiro: ANPED, 2005. p.01-18.

_____, José Carlos. *Ponto e contraponto na Avaliação Institucional: análise dos documentos de implantação do SINAES...* Educação. Teoria e Prática (Rio Claro), v. 15, p. 119-137, 2007.

_____, J. C.; Barreyro G.B. *Avaliação da educação superior no segundo governo Lula: “provão II” ou a reedição de velhas práticas?* In: 32ª Reunião Anual da ANPED, 2009.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. *Análise teórico-política do Exame Nacional de Cursos. Avaliação: Avaliação/ Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior – RAIES* Campinas - SP, v. 4, n.3(13), p.9-24, set.1999.

SANTOS GUERRA. Miguel Angel. *Evaluación: um processo de diálogo, compreensão y meyora*. Málaga: Algibe, 1993, p. 11-157.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Um discurso sobre as ciências*. Lisboa: Edições Afrontamento, 1987.

SAUL, Ana Maria. *Avaliação da universidade: buscando uma alternativa democrática*. Estudos em Avaliação Educacional. São Paulo, n. 1, p. 17-20, 1990.

_____. *Avaliação emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. 5.ed. São Paulo:Cortez, 2000.

SAVIANI, Dermeval. *LDB Trajetória, limites e perspectivas*. Campinas, S.P: Autores Associados, 2000.

_____. *Universidade pública, fator estratégico de desenvolvimento. Princípios*, São Paulo, n° 73, p. 29-35, maio/jul. 2004.

G. Walford (1990)

SGUISSARDI, Valdemar: *Avaliação universitária em questão: reformas do estado e da educação superior*.Campinas: Autores Associados, 1997.

_____;(Org.). *Diferenciação e diversificação: marcas das políticas de educação superior no final do século*. In: Educação Superior: velhos e novos desafios.São Paulo:Xamã, 2000.

_____. SILVA, Felipe da Silva. *Avaliação na perspectiva formativa-reguladora: pressupostos teóricos e práticos*.Porto Alegre:Mediação, 2004.

SILVA. Maria Abadia da. *Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial*. Campinas,SP: Autores associados; São Paulo: Fapesp, 2002. p. 48

SILVA JR., João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. *Novas faces da educação superior no Brasil*. 2. ed.rev. São Paulo: Cortez; 2001.

SOARES, Sílvia Lúcia. *O Curso de Pedagogia: rumos, certezas e incertezas*. Dissertação (Mestrado em Educação)- Departamento de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2002.

SOARES, Laura Tavares. Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina. São Paulo: Cortez, 2000. *Coleção Questões da Nossa Época*.

SORDI, M. R. L. *Entendendo as lógicas da avaliação institucional para dar sentido ao contexto interpretativo*. In: VILLAS BOAS, B. M. F. (Org.). *Avaliação: políticas e práticas*. Campinas: Ed. da Unicamp, 2002.

SOUSA, José Vieira de. *O ensino superior privado no Distrito Federal: uma análise de sua recente expansão (1995-2001)*. Tese (Doutorado em Sociologia)- Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2003.

_____;*Restrição do público e estímulo à iniciativa privada: tendência histórica no ensino superior brasileiro*. In: SILVA, M. Abadia da & SILVA, Ronalda A. (Orgs.). *A idéia de universidade: rumos e desafios*. Brasília: Liber Editora, 2006, (p. 139-178).

_____; *Avaliação Institucional, estratégias de marketing e imagens projetadas pelas IES: que relação é esta?* Avaliação Institucional: Sinais e práticas. In João Ferreira de Oliveira e Marília Fonseca (org); Eliane Gonçalves Costa Anderi ... [et al.]. – São Paulo: Xamã, 2008, (p. 77-104).

SOUSA, Paulo Roberto Carvalho de. *A reforma universitária de 1968 e a expansão do ensino superior federal brasileiro: algumas ressonâncias*. Cadernos de História da Educação – n. 7 – jan./dez. (2008b) (p.117-133). Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/viewFile/1886/1571>

SZYMANSKI, H. (org); ALMEIDA, L. & PRANDINI, R. *A entrevista na pesquisa em educação, a prática reflexiva*. 2º Ed. Brasília: Líber livro, 2008.

TEIXEIRA, Anísio. *Reforma universitária na década de 60*. In: Sguissardi.. *Educação e Universidade*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, (1988) p. 161-187.

TORRES, Carlos Alberto. *Estado, privatização e política educacional*. In: GENTILI, Pablo. *Pedagogia da Exclusão*. 5.ed. Petrópolis, RJ:Vozes,1995, p.109-136.

TRIGUEIRO, Michelangelo Giotto Santoro. *A avaliação institucional nas universidades brasileiras: diagnostico e perspectivas*. 1998 (mimeo).

TRINDADE, Hélgio. *Universidade em ruínas na república dos professores*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

_____, H. *A República em tempos de reforma universitária: o desafio do Governo Lula*. Educação e Sociedade. Campinas: CEDES, v. 25, n. 88, p. 819-844. 2004.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo. Editora Atlas. 1987.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI*, 1998. (mimeo).

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Comissão Própria de Avaliação. *Projeto de avaliação institucional da Universidade de Brasília*. Brasília, DF, 2005.

_____. Relatório preliminar de auto-avaliação institucional. Brasília: [s.n.], 2006. mimeografado.

_____. UnB, Linha Direta 89 Brasília, 25 de julho de 2005.

_____. UnB – Agência 2006.

_____. UnB – Agência 2009.

WORTHEN, Blaine R., SANDERS, James R., FITZPATRICK, Jody L. *Avaliação de Programas: concepções e práticas*. São Paulo: Ed. Gente, 2004.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3.ed. Porto Alegre : Bookman, 2005.

ZAINKO, Maria Amelia Sabbag. *Avaliação da educação superior no Brasil: processo de construção histórica*. Avaliação (Campinas), Sorocaba, v. 13, n. 3, Nov, 2008. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772008000300012&lng=en&nrm=iso. Acesso em 21 fevereiro de 2009.

Outros documentos

COLIGAÇÃO LULA PRESIDENTE. *Programa de Governo – Coligação Lula Presidente*. Um Brasil para todos. 88 páginas. Brasil, 2002.

UNE. Resolução da reunião de diretoria da UNE sobre ENADE. São Paulo, 15 de outubro de 2008. Disponível em:
http://www.une.org.br/home3/movimento_estudantil/movimento_estudantil_2008/img/resolucao_enade_pdf.pdf acesso em 25 de abril de 2009.

_____. *Resoluções aprovadas no 51º Congresso da UNE*, Brasília, 15 a 19 de julho de 2009.

_____. *ENADE 2009 é domingo*. São Paulo, 6 de novembro de 2009. Disponível em:
http://www.une.org.br/home3/educacao/educacao_2007/m_15604.html, acesso em 15 de janeiro de 2010.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Caro (a) aluno (a),

Este questionário integra uma pesquisa sobre a implementação do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE 2008, junto a estudantes do Curso de Pedagogia da UnB. A pesquisa faz parte da minha dissertação de mestrado em Educação pela UnB. O questionário é simples e fácil de ser respondido. Suas respostas serão tratadas estatisticamente e você não será identificado. Sua colaboração é muito importante.

QUESTIONÁRIO

1. Situação em 2008

- a) Ingressante
- b) Concluinte

2. Você está matriculado (a) no:

- a) Curso de Pedagogia Diurno
- b) Curso de Pedagogia Noturno

3. Idade: _____ anos

4. Sexo:

- a) Feminino
- b) Masculino

5. Sobre a implementação do ENADE, marque uma das alternativas.

- a) Considero importante a realização do exame
- b) Não concordo com a realização do exame
- c) Considero importante a realização do exame, mas ele não deveria ser obrigatório
- d) Concordo com a realização e com a obrigatoriedade do exame
- e) A realização do exame não deveria ser obrigatória

6. Dentre os instrumentos de avaliação previstos no SINAES, assinale o que em sua opinião pode melhor contribuir com a avaliação institucional.

- a) Auto-avaliação
- b) Avaliação externa
- c) ENADE
- d) Todos
- e) Desconhece a proposta do SINAES

7. Sobre a divulgação dos resultados do ENADE, assinale a alternativa que mais se aproximar de sua opinião.

- a) A publicação de forma isolada, dos resultados do ENADE, ajuda a conhecer a realidade do curso
 - b) A publicação de forma isolada, dos resultados do ENADE, contribui para o ranqueamento dos cursos pela mídia
 - c) A publicação de forma isolada, dos resultados do ENADE, estimula a melhoria da qualidade do curso
 - d) O resultado do ENADE é pouco divulgado
 - e) Outros
- Qual _____

8. Marque a(s) estratégia(s) adotada(s) para a realização do ENADE 2008 que aconteceram em sua Universidade:

- a) Seminário/Palestra na Universidade sobre SINAES/ENADE
 - b) Seminário/Palestra na Faculdade de Educação sobre SINAES/ENADE
 - c) Reunião com os Coordenadores de Curso sobre o ENADE
 - d) Reunião do C.A. de Pedagogia para debater a participação dos estudantes no exame
 - e) Reunião da UNE para debater a participação dos estudantes no exame
 - f) Reunião do DCE da UnB para debater a participação dos estudantes no exame
 - g) Não percebi estratégia nenhuma
 - h) Outros
- Qual _____

9. Assinale agora as atividades que você teve oportunidade de participar.

- a) Seminário/Palestra na Universidade sobre SINAES/ENADE
 - b) Seminário/Palestra na Faculdade de Educação sobre SINAES/ENADE
 - c) Reunião com os Coordenadores de Curso sobre o ENADE
 - d) Reunião do C.A. de Pedagogia para debater a participação dos estudantes no exame
 - e) Reunião da UNE para debater a participação dos estudantes no exame
 - f) Reunião do DCE da UnB para debater a participação dos estudantes no exame
 - g) Não participei de estratégia nenhuma
 - h) Outros
- Qual _____

10. Assinale a alternativa que melhor demonstra o nível de sua expectativa quanto ao resultado nas provas do ENADE.

- a) Insatisfatório
- b) Satisfatório
- c) Regular
- d) Bom
- e) Excelente

11. Agora assinale a que melhor descreve a sua participação na realização do ENADE.

- a) Estava animado em participar
- b) Estava contrariado em participar
- c) Estudei para ter um desempenho melhor
- d) Não me preparei para realizar a prova
- e) Não concordo com o exame, mas me esforcei
- f) Outros

Qual: _____

12. Você já teve acesso ao seu boletim de desempenho?

- a) Sim
- b) Não
- c) Não sei se foi publicado
- d) Foi publicado, mas ainda não verifiquei
- e) Não tive a curiosidade de verificar

13. Sobre o questionário socioeconômico do ENADE, assinale.

- a) Respondi com muita atenção
- b) Respondi de forma satisfatória
- c) Respondi apenas algumas questões
- d) Não respondi
- e) Não recebi o questionário

14. Em relação às 30 questões de componentes específicos da prova do ENADE, assinale.

- a) Refletem os conteúdos ministrados em sala de aula
- b) Não refletem os conteúdos ministrados em sala de aula
- c) Estavam de acordo com as Diretrizes Curricular do Curso de Pedagogia
- d) Eram de fácil resolução
- e) Alguma outra observação

Qual: _____

15. A respeito da divulgação do (boletim de desempenho) assinale.

- a) O fato de a divulgação ser individual preserva o estudante
- b) É importante que somente o estudante tenha acesso ao seu desempenho
- c) O resultado deveria constar no Histórico Escolar do aluno
- d) O Coordenador do Curso deveria ter acesso ao boletim de desempenho dos alunos
- e) O boletim de desempenho do aluno deveria ser de conhecimento público

16. Como você avalia a aplicação do ENADE ser direcionada a alunos ingressantes e concluintes do Curso de Pedagogia?

17. Aponte aspecto(s) positivo(s) e negativo(s) em relação à sua participação no ENADE 2008

Agradecemos a sua colaboração!

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ANÁLISE DOCUMENTAL

BLOCO I - O ENADE como instrumento da avaliação previsto pelo SINAES

- 1 - Concepção de avaliação expressa na Lei
- 2 - Articulação entre o ENADE e demais instrumentos previstos pelo SINAES
- 3 - Objetivos do ENADE
- 4 - Valores norteadores da realização do ENADE
- 5 - Dimensões a serem avaliadas com a utilização do ENADE
- 6 - Etapas e ações previstas para a implementação do ENADE

BLOCO II - Dinâmica de implementação do ENADE no Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília – UnB 2008

- 1 - Resultados do ENADE no (Curso de Pedagogia da UnB 2008)
- 2 - Registro da participação dos estudantes do Curso de Pedagogia da UnB
- 3 - Papel dos Coordenadores de Curso na implementação do ENADE 2008
- 4 - Formas de divulgação dos resultados do ENADE para a sociedade
- 5 - Reflexos da articulação entre o ENADE e os demais instrumentos do SINAES no Curso de Pedagogia da UnB em 2008
- 6 - Avanços e desafios na implementação do ENADE 2008 no Curso de Pedagogia da UnB

APÊNDICE C - ROTEIRO SEMI-ESTRUTURADO DE ENTREVISTA

Representante da Coordenação-Geral do ENADE/INEP

BLOCO I - O ENADE como instrumento da avaliação previsto pelo SINAES

1. Em que medida o ENADE como um dos componentes do SINAES, configura mudança no modelo de avaliação da educação superior, frente à avaliação realizada no governo anterior (FHC), em seus dois mandatos (1995-1998 e 1999-2002)?
2. Qual sua opinião sobre o fato de o ENADE ser um instrumento que avalia o conjunto das IES brasileiras, independente da natureza acadêmica e da organização administrativa destas?
3. Como os resultados do ENADE dialogam com a regulação da educação superior?
4. Para o senhor, de que forma a visibilidade dos resultados do ENADE, promovida pelos meios de comunicação, compromete a eficiência do mesmo?
5. Em que medida a divulgação dos resultados do ENADE - separada dos demais componentes do SINAES - pode interferir na compreensão dos mesmos?
6. Como os resultados do ENADE podem contribuir para uma melhor compreensão da realidade dos cursos avaliados?
7. O senhor considera que o ENADE vem ganhando centralidade frente aos demais instrumentos de avaliação do SINAES? Em caso afirmativo, por quê?

BLOCO II - As estratégias de implementação do ENADE 2008

8. Que estratégias a Coordenação do ENADE adotou visando à implementação deste exame em 2008?
9. Em geral, como o INEP avalia a participação/aceitação dos estudantes na realização da última edição do ENADE?
10. Como o senhor avalia o posicionamento das organizações ligadas à educação superior no Brasil quanto à realização do ENADE?
11. Quais as principais dificuldades e avanços observados durante a operacionalização do ENADE-2008?
12. Qual a percepção do INEP sobre os resultados do ENADE nos Cursos de Pedagogia do país?

APÊNDICE D - ROTEIRO SEMI-ESTRUTURADO DE ENTREVISTA

Representante do Decanato de Ensino de Graduação (DEG) - UnB

BLOCO I - O ENADE como instrumento da avaliação previsto pelo SINAES

1. Como o senhor situa o ENADE na proposta do SINAES?
2. Em que medida o ENADE como um dos componentes do SINAES, configura mudança no modelo de avaliação da educação superior, frente à avaliação realizada no governo anterior (FHC), em seus dois mandatos (1995-1998 e 1999-2002)?
3. Qual sua opinião sobre o fato de o ENADE ser um instrumento que avalia o conjunto das IES brasileiras, independente da natureza acadêmica e da organização administrativa destas?
4. Como os resultados do ENADE dialogam com a regulação da educação superior?
5. Para o senhor, de que forma a visibilidade dos resultados do ENADE, promovida pelos meios de comunicação, compromete a eficiência do mesmo?
6. Em que medida a divulgação dos resultados do ENADE - separada dos demais componentes do SINAES - pode interferir na compreensão dos mesmos?
7. Como os resultados do ENADE podem contribuir para uma melhor compreensão da realidade dos cursos avaliados?
8. O senhor considera que o ENADE vem ganhando centralidade frente aos demais instrumentos de avaliação do SINAES? Em caso afirmativo, por quê?

BLOCO II - As estratégias de implementação do ENADE 2008

9. Quais foram às estratégias adotadas junto aos estudantes da UnB, pelo Decanato de Ensino de Graduação (DEG) para a implementação do exame em 2008?
10. Em geral, como está sendo avaliada pelo (DEG) a participação e aceitação dos estudantes na realização do ENADE?
11. Em sua opinião, qual a possibilidade de o ENADE contribuir para a formação dos estudantes, bem como para o aperfeiçoamento e desenvolvimento do Curso de Pedagogia da UnB?
12. O (DEG) da UnB desenvolveu alguma atividade específica com os Coordenadores de Curso, particularmente os do Curso de Pedagogia, para a realização do ENADE 2008?

APÊNDICE E - ROTEIRO SEMI-ESTRUTURADO DE ENTREVISTA

Representante da Coordenação do Curso de Pedagogia UnB

BLOCO I - O ENADE como instrumento da avaliação previsto pelo SINAES

1. Em que medida o ENADE como um dos componentes do SINAES, configura mudança no modelo de avaliação da educação superior, frente à avaliação realizada no governo anterior (FHC), em seus dois mandatos (1995-1998 e 1999-2002)?
2. Qual sua opinião sobre o fato de o ENADE ser um instrumento que avalia o conjunto das IES brasileiras, independente da natureza acadêmica e da organização administrativa destas?
3. Como os resultados do ENADE dialogam com a regulação da educação superior?
4. Para o senhor, de que forma a visibilidade dos resultados do ENADE, promovida pelos meios de comunicação, compromete a eficiência do mesmo?
5. Em que medida a divulgação dos resultados do ENADE - separada dos demais componentes do SINAES - pode interferir na compreensão dos mesmos?
6. Como os resultados do ENADE podem contribuir para uma melhor compreensão da realidade do Curso de Pedagogia da UnB?
7. Em que medida o ENADE e seus resultados refletem a realidade do Curso de Pedagogia da UnB?

BLOCO II - As estratégias de implementação do ENADE 2008

8. Quais foram às estratégias adotadas, pela Coordenação de Curso, para a implementação do exame em 2008?
9. Como o senhor (a), avalia a participação e aceitação dos estudantes do Curso de Pedagogia - UnB na realização do ENADE 2008?
10. A Coordenação do Curso desenvolveu alguma atividade específica, com os estudantes da Universidade, como preparação para a realização do ENADE 2008?
11. Na opinião do senhor (a), qual a possibilidade do ENADE contribuir para a formação dos (as) estudantes, bem como para o aperfeiçoamento e desenvolvimento do Curso de Pedagogia da UnB?
12. Na avaliação do senhor (a), em que proporção o ENADE consegue medir o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do curso de pedagogia da UnB?
13. Já é possível perceber alguma mudança no Curso de Pedagogia, feita a partir dos resultados produzidos pelo ENADE?
14. Que mudanças podem ser esperadas com a avaliação do curso de Pedagogia da UnB 2008?

APÊNDICE F - ROTEIRO SEMI-ESTRUTURADO DE ENTREVISTA

Membro do Centro Acadêmico de Pedagogia

BLOCO I - O ENADE como instrumento da avaliação previsto pelo SINAES

1. Como você situa o ENADE na proposta do SINAES de avaliação da Educação Superior?
2. Em que medida o ENADE como um dos componentes do SINAES, configura mudança no modelo de avaliação da educação superior, frente à avaliação realizada no governo anterior (FHC), em seus dois mandatos (1995-1998 e 1999-2002)?
3. Para você, de que forma a visibilidade dos resultados do ENADE, promovida pelos meios de comunicação, compromete a eficiência do mesmo?
4. Em que medida a divulgação dos resultados do ENADE - separada dos demais componentes do SINAES - pode interferir na compreensão dos mesmos?
5. Como os resultados do ENADE podem contribuir para uma melhor compreensão da realidade do Curso de Pedagogia da UnB?
6. Em que medida o ENADE e seus resultados refletem a realidade do Curso de Pedagogia da UnB?

BLOCO II - Dinâmica de implementação do ENADE no Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília – UnB 2008.

7. Você tem conhecimento das estratégias adotadas pelo Centro Acadêmico de Pedagogia para a implementação do exame em 2008? Em caso afirmativo, quais?
8. O Centro Acadêmico acompanhou as deliberações da UNE ou do DCE da UnB sobre a realização do ENADE? Em caso afirmativo, quais foram as principais deliberações?
9. Como o Centro acadêmico avalia a participação e aceitação dos estudantes do Curso na realização do ENADE 2008?
10. O Centro acadêmico desenvolveu alguma atividade específica, com os estudantes da Universidade, como preparação para a realização do ENADE 2008?
11. Em sua avaliação, qual a possibilidade de o ENADE contribuir para a formação dos (as) estudantes, bem como para o aperfeiçoamento e desenvolvimento do Curso de Pedagogia da UnB?
12. Como você avalia a discussão sobre o ENADE realizada no âmbito da Faculdade de Educação da UnB?

ANEXO 1**Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos****LEI Nº 10.861, DE 14 DE ABRIL DE 2004.**

Conversão da MPv nº 147, de 2003

Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Fica instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, com o objetivo de assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes, nos termos do art 9º, VI, VIII e IX, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

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

§ 2º O SINAES será desenvolvido em cooperação com os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal.

Art. 2º O SINAES, ao promover a avaliação de instituições, de cursos e de desempenho dos estudantes, deverá assegurar:

I – avaliação institucional, interna e externa, contemplando a análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das instituições de educação superior e de seus cursos;

II – o caráter público de todos os procedimentos, dados e resultados dos processos avaliativos;

III – o respeito à identidade e à diversidade de instituições e de cursos;

IV – a participação do corpo discente, docente e técnico-administrativo das instituições de educação superior, e da sociedade civil, por meio de suas representações.

Parágrafo único. Os resultados da avaliação referida no **caput** deste artigo constituirão referencial básico dos processos de regulação e supervisão da educação superior, neles compreendidos o credenciamento e a renovação de credenciamento de instituições de educação superior, a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos de graduação.

Art. 3º A avaliação das instituições de educação superior terá por objetivo identificar o seu perfil e o significado de sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as diferentes dimensões institucionais, dentre elas obrigatoriamente as seguintes:

I – a missão e o plano de desenvolvimento institucional;

II – a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades;

III – a responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural;

IV – a comunicação com a sociedade;

V – as políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho;

VI – organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios;

VII – infra-estrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação;

VIII – planejamento e avaliação, especialmente os processos, resultados e eficácia da auto-avaliação institucional;

IX – políticas de atendimento aos estudantes;

X – sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior.

§ 1º Na avaliação das instituições, as dimensões listadas no **caput** deste artigo serão consideradas de modo a respeitar a diversidade e as especificidades das diferentes organizações acadêmicas, devendo ser contemplada, no caso das universidades, de acordo com critérios estabelecidos em regulamento, pontuação específica pela existência de programas de pós-graduação e por seu desempenho, conforme a avaliação mantida pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

§ 2º Para a avaliação das instituições, serão utilizados procedimentos e instrumentos diversificados, dentre os quais a auto-avaliação e a avaliação externa **in loco**.

§ 3º A avaliação das instituições de educação superior resultará na aplicação de conceitos, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis, a cada uma das dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas.

Art. 4º A avaliação dos cursos de graduação tem por objetivo identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial as relativas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica.

§ 1º A avaliação dos cursos de graduação utilizará procedimentos e instrumentos diversificados, dentre os quais obrigatoriamente as visitas por comissões de especialistas das respectivas áreas do conhecimento.

§ 2º A avaliação dos cursos de graduação resultará na atribuição de conceitos, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis, a cada uma das dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas.

Art. 5º A avaliação do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação será realizada mediante aplicação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE.

§ 1º 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.

§ 2º O ENADE será aplicado periodicamente, admitida a utilização de procedimentos amostrais, aos alunos de todos os cursos de graduação, ao final do primeiro e do último ano de curso.

§ 3º A periodicidade máxima de aplicação do ENADE aos estudantes de cada curso de graduação será trienal.

§ 4º A aplicação do ENADE será acompanhada de instrumento destinado a levantar o perfil dos estudantes, relevante para a compreensão de seus resultados.

§ 5º O ENADE é componente curricular obrigatório dos cursos de graduação, sendo inscrita no histórico escolar do estudante somente a sua situação regular com relação a essa obrigação, atestada pela sua efetiva participação ou, quando for o caso, dispensa oficial pelo Ministério da Educação, na forma estabelecida em regulamento.

§ 6º Será responsabilidade do dirigente da instituição de educação superior a inscrição junto ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP de todos os alunos habilitados à participação no ENADE.

§ 7º A não-inscrição de alunos habilitados para participação no ENADE, nos prazos estipulados pelo INEP, sujeitará a instituição à aplicação das sanções previstas no § 2º do art. 10, sem prejuízo do disposto no art. 12 desta Lei.

§ 8º A avaliação do desempenho dos alunos de cada curso no ENADE será expressa por meio de conceitos, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis, tomando por base padrões mínimos estabelecidos por especialistas das diferentes áreas do conhecimento.

§ 9º Na divulgação dos resultados da avaliação é vedada a identificação nominal do resultado individual obtido pelo aluno examinado, que será a ele exclusivamente fornecido em documento específico, emitido pelo INEP.

§ 10. Aos estudantes de melhor desempenho no ENADE o Ministério da Educação concederá estímulo, na forma de bolsa de estudos, ou auxílio específico, ou ainda alguma outra forma de distinção com objetivo similar, destinado a favorecer a excelência e a continuidade dos estudos, em nível de graduação ou de pós-graduação, conforme estabelecido em regulamento.

§ 11. A introdução do ENADE, como um dos procedimentos de avaliação do SINAES, será efetuada gradativamente, cabendo ao Ministro de Estado da Educação determinar anualmente os cursos de graduação a cujos estudantes será aplicado.

Art. 6º Fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação e vinculada ao Gabinete do Ministro de Estado, a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES, órgão colegiado de coordenação e supervisão do SINAES, com as atribuições de:

I – propor e avaliar as dinâmicas, procedimentos e mecanismos da avaliação institucional, de cursos e de desempenho dos estudantes;

II – estabelecer diretrizes para organização e designação de comissões de avaliação, analisar relatórios, elaborar pareceres e encaminhar recomendações às instâncias competentes;

III – formular propostas para o desenvolvimento das instituições de educação superior, com base nas análises e recomendações produzidas nos processos de avaliação;

IV – articular-se com os sistemas estaduais de ensino, visando a estabelecer ações e critérios comuns de avaliação e supervisão da educação superior;

V – submeter anualmente à aprovação do Ministro de Estado da Educação a relação dos cursos a cujos estudantes será aplicado o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE;

VI – elaborar o seu regimento, a ser aprovado em ato do Ministro de Estado da Educação;

VII – realizar reuniões ordinárias mensais e extraordinárias, sempre que convocadas pelo Ministro de Estado da Educação.

Art. 7º A CONAES terá a seguinte composição:

I – 1 (um) representante do INEP;

II – 1 (um) representante da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES;

III – 3 (três) representantes do Ministério da Educação, sendo 1 (um) obrigatoriamente do órgão responsável pela regulação e supervisão da educação superior;

IV – 1 (um) representante do corpo discente das instituições de educação superior;

V – 1 (um) representante do corpo docente das instituições de educação superior;

VI – 1 (um) representante do corpo técnico-administrativo das instituições de educação superior;

VII – 5 (cinco) membros, indicados pelo Ministro de Estado da Educação, escolhidos entre cidadãos com notório saber científico, filosófico e artístico, e reconhecida competência em avaliação ou gestão da educação superior.

§ 1º Os membros referidos nos incisos I e II do **caput** deste artigo serão designados pelos titulares dos órgãos por eles representados e aqueles referidos no inciso III do **caput** deste artigo, pelo Ministro de Estado da Educação.

§ 2º O membro referido no inciso IV do **caput** deste artigo será nomeado pelo Presidente da República para mandato de 2 (dois) anos, vedada a recondução.

§ 3º Os membros referidos nos incisos V a VII do **caput** deste artigo serão nomeados pelo Presidente da República para mandato de 3 (três) anos, admitida 1 (uma) recondução, observado o disposto no parágrafo único do art. 13 desta Lei.

§ 4º A CONAES será presidida por 1 (um) dos membros referidos no inciso VII do **caput** deste artigo, eleito pelo colegiado, para mandato de 1 (um) ano, permitida 1 (uma) recondução.

§ 5º As instituições de educação superior deverão abonar as faltas do estudante que, em decorrência da designação de que trata o inciso IV do **caput** deste artigo, tenha participado de reuniões da CONAES em horário coincidente com as atividades acadêmicas.

§ 6º Os membros da CONAES exercem função não remunerada de interesse público relevante, com precedência sobre quaisquer outros cargos públicos de que sejam titulares e, quando convocados, farão jus a transporte e diárias.

Art. 8º A realização da avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes será responsabilidade do INEP.

Art. 9º O Ministério da Educação tornará público e disponível o resultado da avaliação das instituições de ensino superior e de seus cursos.

Art. 10. Os resultados considerados insatisfatórios ensejarão a celebração de protocolo de compromisso, a ser firmado entre a instituição de educação superior e o Ministério da Educação, que deverá conter:

I – o diagnóstico objetivo das condições da instituição;

II – os encaminhamentos, processos e ações a serem adotados pela instituição de educação superior com vistas na superação das dificuldades detectadas;

III – a indicação de prazos e metas para o cumprimento de ações, expressamente definidas, e a caracterização das respectivas responsabilidades dos dirigentes;

IV – a criação, por parte da instituição de educação superior, de comissão de acompanhamento do protocolo de compromisso.

§ 1º O protocolo a que se refere o **caput** deste artigo será público e estará disponível a todos os interessados.

§ 2º O descumprimento do protocolo de compromisso, no todo ou em parte, poderá ensejar a aplicação das seguintes penalidades:

I – suspensão temporária da abertura de processo seletivo de cursos de graduação;

II – cassação da autorização de funcionamento da instituição de educação superior ou do reconhecimento de cursos por ela oferecidos;

III – advertência, suspensão ou perda de mandato do dirigente responsável pela ação não executada, no caso de instituições públicas de ensino superior.

§ 3º As penalidades previstas neste artigo serão aplicadas pelo órgão do Ministério da Educação responsável pela regulação e supervisão da educação superior, ouvida a Câmara de Educação Superior, do Conselho Nacional de Educação, em processo administrativo próprio, ficando assegurado o direito de ampla defesa e do contraditório.

§ 4º Da decisão referida no § 2º deste artigo caberá recurso dirigido ao Ministro de Estado da Educação.

§ 5º O prazo de suspensão da abertura de processo seletivo de cursos será definido em ato próprio do órgão do Ministério da Educação referido no § 3º deste artigo.

Art. 11. Cada instituição de ensino superior, pública ou privada, constituirá Comissão Própria de Avaliação - CPA, no prazo de 60 (sessenta) dias, a contar da publicação desta Lei, com as atribuições de condução dos processos de avaliação internos da instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo INEP, obedecidas as seguintes diretrizes:

I – constituição por ato do dirigente máximo da instituição de ensino superior, ou por previsão no seu próprio estatuto ou regimento, assegurada a participação de todos os segmentos da comunidade universitária e da sociedade civil organizada, e vedada a composição que privilegie a maioria absoluta de um dos segmentos;

II – atuação autônoma em relação a conselhos e demais órgãos colegiados existentes na instituição de educação superior.

Art. 12. Os responsáveis pela prestação de informações falsas ou pelo preenchimento de formulários e relatórios de avaliação que impliquem omissão ou distorção de dados a serem fornecidos ao SINAES responderão civil, penal e administrativamente por essas condutas.

Art. 13. A CONAES será instalada no prazo de 60 (sessenta) dias a contar da publicação desta Lei.

Parágrafo único. Quando da constituição da CONAES, 2 (dois) dos membros referidos no inciso VII do **caput** do art. 7º desta Lei serão nomeados para mandato de 2 (dois) anos.

Art. 14. O Ministro de Estado da Educação regulamentará os procedimentos de avaliação do SINAES.

Art. 15. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 16. Revogam-se a alínea a do § 2º do art. 9º da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e os arts 3º e 4º da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995.

Brasília, 14 de abril de 2004; 183ª da Independência e 116ª da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Tarso Genro

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 15.4.2004

ANEXO 2

Prova de Pedagogia ENADE – 2008



19

PROVA DE PEDAGOGIA

Novembro 2008

LEIA COM ATENÇÃO AS INSTRUÇÕES ABAIXO.

01 - Você está recebendo o seguinte material:

- a) este caderno com as questões de múltipla escolha e discursivas, das partes de formação geral e componente específico da área, e das questões relativas à sua percepção sobre a prova, assim distribuídas:

Partes	Números das Questões	Peso de cada parte
Formação Geral/Múltipla Escolha	1 a 8	60%
Formação Geral/Discursivas	9 e 10	40%
Componente Específico/Múltipla Escolha	11 a 37	85%
Componente Específico/Discursivas	38 a 40	15%
Percepção sobre a prova	1 a 9	—

- b) 1 Caderno de Respostas em cuja capa existe, na parte inferior, um cartão destinado às respostas das questões de múltipla escolha e de percepção sobre a prova. As respostas às questões discursivas deverão ser escritas a caneta esferográfica de tinta preta nos espaços especificados no Caderno de Respostas.

- 02 - Verifique se este material está completo e se o seu nome no Cartão-Resposta está correto. Caso contrário, notifique imediatamente a um dos Responsáveis pela sala. Após a conferência do seu nome no Cartão-Resposta, você deverá assiná-lo no espaço próprio, utilizando caneta esferográfica de tinta preta.
- 03 - Observe no Cartão-Resposta as instruções sobre a marcação das respostas às questões de múltipla escolha (apenas uma resposta por questão).
- 04 - Tenha muito cuidado com o Cartão-Resposta, para não o dobrar, amassar ou manchar. Este Cartão somente poderá ser substituído caso esteja danificado em suas margens - superior e/ou inferior - onde se encontra a barra de reconhecimento para leitura ótica.
- 05 - Esta prova é individual. São vedados o uso de calculadora e qualquer comunicação e troca de material entre os presentes, consultas a material bibliográfico, cadernos ou anotações de qualquer espécie.
- 06 - Quando terminar, entregue a um dos Responsáveis pela sala o Cartão-Resposta grampeado ao Caderno de Respostas e assine a Lista de Presença. Cabe esclarecer que você só poderá sair levando este Caderno de Questões, decorridos 90 (noventa) minutos do início do Exame.
- 07 - Você terá 04 (quatro) horas para responder às questões de múltipla escolha, discursivas e de percepção sobre a prova.

FORMAÇÃO GERAL

QUESTÃO 1

O escritor Machado de Assis (1839-1908), cujo centenário de morte está sendo celebrado no presente ano, retirou na sua obra de ficção as grandes transformações políticas que aconteceram no Brasil nas últimas décadas do século XIX. O fragmento do romance *Essa e Jacó*, a seguir transcrito, reflete o clima político-social vivido naquela época.

Podiam ser mais turbulento. Conspiração houve, de certo, mas uma bancada não fazia mal. Seja como for, venhou-se a companhia. (...) Deodoro e uma boa figura. (...) Enquanto cabia o papel almondo-deceias idéias, a do Pedro impetando o contido, chamava o movimento um crime. —Um crime eutrospiraire, sendo fingido o repador deante pagado os principais catóps e maia do ocular. Assis, *Memórias de Essa e Jacó*, p. 100. (Ora completa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1979, v. 1, cap. LXVI (Fragmento).)

Os personagens a seguir estão presentes no imaginário brasileiro, como símbolos da Pátria.



I Disponível em <http://www.monopixel.net/brazilianew/j1.html>



II EMANHOFF, George. Rio de Janeiro, 1840-1900. Uma odessa fotográfica. Rio de Janeiro: G. Emanuel Casa Editorial, 2006, p. 189.



III EMANHOFF, George. Rio de Janeiro, 1840-1900. Uma odessa fotográfica. Rio de Janeiro: G. Emanuel Casa Editorial, 2006, p. 200.



IV LAGO, Pedro Cortês de BANDEIRA, João Deberet e o Brasil. O Brasil. Oca Cometas 1816-1821. Rio de Janeiro: Caperna, 2007, p. 78.



V LAGO, Pedro Cortês de BANDEIRA, João Deberet e o Brasil. Oca Cometas 1816-1821. Rio de Janeiro: Caperna, 2007, p. 83.

Das imagens acima, as figuras referidas no fragmento do romance *Essa e Jacó* são

- (A) I e II
- (B) I e V
- (C) II e III
- (D) II e IV
- (E) II e V

3

PEDAGOGIA

QUESTÃO 2

Quando o homem não trata bem a natureza, a natureza não trata bem o homem.

Essa afirmativa reflete a necessária interação das diferentes espécies, representadas na imagem a seguir.



Disponível em: <http://fotosidatos.spotblog.com.br>. Acesso em: 10 out. 2008.

Depende-se dessa imagem a

- (A) atuação do homem na criação de animais protótipos;
- (B) exclusão do homem na ameaça efetiva à sobrevivência do planeta;
- (C) ingerência do homem na reprodução de espécies em cativeiro;
- (D) mutação das espécies pela ação predatória do homem;
- (E) responsabilidade do homem na manutenção da biodiversidade.

QUESTÃO 3

A exposição aos raios ultra violeta tipo B (UVB) causa queimaduras na pele, que podem ocasionar lesões graves ao longo do tempo. Por essa razão, recomenda-se a utilização de filtros solares, que deixam passar apenas uma certa fração desses raios, indicada pelo Fator de Proteção Solar (FPS). Por exemplo, um protetor com FPS igual a 10 deixa passar apenas 1/10 (ou seja, retém 90%) dos raios UVB. Um protetor que retém 95% dos raios UVB possui um FPS igual a

- (A) 95
- (B) 90
- (C) 50
- (D) 20
- (E) 5

4

PEDAGOGIA

QUESTÃO 4

CIDADES DE SEGUNDA CLASSE?

As melhores leis a favor das mulheres de cada país-membro da União Europeia estão sendo reunidas por especialistas. O objetivo é compor uma legislação continental capaz de contemplar temas que vão da contratação à equidade salarial, da produtividade à aposentadoria. Contudo, uma legislação que assegure a inclusão social das cidadãs deve contemplar outros temas, além dos citados.

- (A) aborto e violência doméstica;
- (B) cotas raciais e assédio moral;
- (C) educação moral e trabalho;
- (D) estupro e migração clandestina;
- (E) liberdade de expressão e divórcio.

QUESTÃO 5

A foto a seguir, da americana Margaret Bourke-White (1894-71), apresenta desampliados na fila de alimentos durante a Grande Depressão, que se iniciou em 1929.



STICKLAND, Carol; BOSWELL, John. *Arte Contemporânea: do pós-modernismo ao pós-moderno*. Rio de Janeiro: Edouro [s.d.]

Além da preocupação com a perfeita composição, o artista, nessa foto, revela

- (A) a capacidade de organização do operariado;
- (B) a esperança de um futuro melhor para negros;
- (C) a possibilidade de ascensão social universal;
- (D) as contradições da sociedade capitalista;
- (E) o consumismo de determinadas classes sociais.

QUESTÃO 9 - DISCURSIVA

DIREITOS HUMANOS EM QUESTÃO



O caráter universalizante dos direitos do homem (...) não é da ordem do saber teórico, mas do operatório ou prático: eles são invocados para agir desde o princípio, em qualquer situação dada.

Frangois ALLEN, filósofo e sociólogo.

Neste ano, em que são comemorados os 60 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, novas perspectivas e concepções reconfiguram-se à agenda pública brasileira. Uma das novas perspectivas em foco é a visão mais integrada dos direitos econômicos, sociais, civis, políticos e, mais recentemente, ambientais, ou seja, trata-se da integralidade ou indivisibilidade dos direitos humanos. Dentre as novas concepções de direitos, destacam-se:

- a habitação como moradia digna e não apenas como necessidade de abrigo e proteção;
- a segurança como bem-estar e não apenas como necessidade de vigilância e punição;
- o trabalho como ação para a vida e não apenas como necessidade de emprego e renda.

Tendo em vista o exposto acima, selecione uma das concepções destacadas e elabore-a por que ela representa um avanço para o exercício pleno da cidadania, na perspectiva da integralidade dos direitos humanos. Seu texto deve ter entre 8 e 10 linhas. (valor: 10,0 pontos)

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10

RASCUNHO

7

PEDAGOGIA

QUESTÃO 10 - DISCURSIVA



Revista Veja, 20 ago. 2008, p. 72-73.

Alunos dão nota 1,1 para ensino médio

Aquele das várias avaliações que mostram que o ensino médio está muito aquém do desejado, os alunos, ao analisarem a formação que receberam, têm outro diagnóstico. No questionário socioeconômico que responderam no Exame Nacional do Ensino Médio do ano passado, eles deram para a sua avaliação nota média 1,1. Essa nota a avaliação variou pouco conforme o desempenho do aluno. Entre os que tiveram nota no exame, a média é de 1,2, entre aqueles que tiveram, da Escala 1,1.

COES, Antonio. Folha de S. Paulo, 11 jun. 2008. (Fragmento).

Entre os países também em matemática e leitura

O Brasil se equibrou no desempenho, entre 57 países avaliados em matemática, o Programa Internacional de Avaliação de Matemática (PISA) de 2006. Os estudantes brasileiros de escolas públicas e particulares ficaram na 54ª posição. A frente apenas de Tunísia, Qatar e Omã. No teste de leitura, que mede a compreensão de textos, o país ficou o último por entre 55 países.

O resultado constrói o PISA 2006, que avalia jovens de 15 anos. Foram avaliados os testes para a Cooperação e o Desenvolvimento (OCDE), entidades que pesquisam sobre o desempenho econômico, a educação e o meio ambiente. (Fragmento).

WEBER, Demétrio. Jornal O Globo, 5 dez. 2007, p. 14 (Fragmento).

Ensino fundamental atinge meta de 2009

O aumento das matrículas dos alunos, especialmente em matemática e administração, representou um avanço para o ensino fundamental. No ensino médio, porém, o crescimento foi menor. Nas escolas de ensino médio, o ensino fundamental em seus anos iniciais (da primeira à quarta série) teve nota 4,2 em 2007. Em 2005, a nota foi 3,8. Nos anos finais (quinta à oitava), a nota foi de 3,5 para 3,8. No ensino médio, da 3ª para 3,5. Embora tenha comemorado o aumento de nota, ela ainda foi considerada "pouco" pelo Instituto de Avaliação da Educação, Fernando Haddad.

COES, Antonio e PIVON, Angeli. Folha de S. Paulo, 12 jun. 2008. (Fragmento).

A partir da leitura dos fragmentos motivadores reproduzidos, redija um texto dissertativo (fundamentado em pelo menos dois argumentos), sobre o seguinte tema:

A construção e o ensino de conteúdos de matemática e leitura por professores, pais e alunos sobre a educação brasileira.

No desenvolvimento do tema proposto, utilize os conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação.

- Observações**
- Seu texto deve ser de cunho dissertativo-argumentativo (não deve, portanto, ser escrito em forma de poema, denarração etc.);
 - Seu ponto de vista deve estar apoiado em pelo menos dois argumentos;
 - O texto deve ter entre 8 e 10 linhas;
 - O texto deve ser redigido na modalidade padrão da Língua Portuguesa;
 - Seu texto não deve conter fragmentos dos textos motivadores.
- (valor: 10,0 pontos)

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10

RASCUNHO

8

PEDAGOGIA

COMPONENTE ESPECÍFICO

QUESTÃO 11

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova foi publicado em 1932 e assinado por 26 educadores brasileiros, entre eles Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho. Nestes textos, aparecem algumas de suas principais ideias.

Mos, do direito de cada indivíduo à sua educação integral, decorre logicamente para o Estado que o reconheça e o promova, o dever de considerar a educação, no verdadeiro e pleno sentido da palavra, como uma função social e eminentemente pública, que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todos as instituições sociais.

A consciência desses princípios fundamenta o lado de grandeza e de importância, consagrados no legado universal, já penetrado profundamente os espíritos, como condições essenciais à organização de um regime escolar lançado em honra do homem com os direitos do indivíduo, sobre os bases da unicidade do ensino, com todas as suas consequências.

- (A) liberal, pois pregava o fim do Estado.
(B) autoritário, já que defendia a obrigatoriedade escolar.
(C) elitista, porque pregava a qualidade do sistema de ensino.
(D) inovador, pois compreendia a educação como um direito social.
(E) conservador, na medida em que entendia a educação pública como privilégio.

QUESTÃO 12

Qual a contribuição da disciplina Filosofia da Educação para o estudo da educação?

- (A) Analisar a organização, o planejamento, o pensamento com vistas a um melhor desempenho didático-pedagógico.
(B) Dominar o conhecimento historicamente produzido pela humanidade visando a uma cultura erudita.
(C) Reunir informações sobre a existência humana para orientar a forma de organizar sua vida privada.
(D) Contribuir para as soluções práticas exigidas pelo cotidiano, auxiliando na elaboração do planejamento escolar.
(E) Auxiliar o professor a identificar e interrogar os valores que estão subjacentes à ação e às concepções do humano.

QUESTÃO 13

A discussão entre professores e especialistas marcou, ao longo da história, as discussões sobre a identidade do pedagogo. A partir dos anos 1980 uma determinada perspectiva sobre essa identidade foi fortalecida. Ela está nas Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Pedagogia/Ulbra, promulgadas em 2006.

- (A) A docência e a identidade do pedagogo, além da gestão escolar, e de programas não escolares.
(B) A identidade do pedagogo se afirma por sua concepção de identidade.
(C) O planejamento e a avaliação dos sistemas educacionais cabem aos administradores e a gestão escolar, aos pedagogos.
(D) A formação educacional à luz das universidades e sua aplicação, papel dos pedagogos.
(E) O pedagogo deve optar entre dedicar-se à docência das séries iniciais ou à gestão educacional.

QUESTÃO 14

A relação entre educação escolar e desigualdade social vem sendo estudada pela Sociologia há mais de um século. Diferentes autores e diversas correntes de pensamento explicam os complexos mecanismos dessa relação. Mesmo considerando as grandes diferenças existentes entre países e épocas, a escolarização progressiva da população

- (A) vem acompanhada de um aumento das exigências educacionais no mercado de trabalho.
(B) garante a possibilidade competitiva com o nível de inflação.
(C) proporciona acesso ao mercado de trabalho devido à diminuição da competitividade.
(D) está relacionada às crises econômicas e favorece o desemprego.
(E) gera equanimidade entre segmentos sociais e diminuição de conflitos culturais.

QUESTÃO 15

A professora afirmou que a balneária é um manufato industrializado. Pedro argumentou dizendo que, na verdade, tem natureza de um peixe? A manobra dos colegas conduziu com Pedro, mas todos começaram a rir. Pedro decidiu assistir a um filme em que apareciam balneárias pequenas sem do amarranhadas. Pedro começou a perceber que montar fora d'água não é algo que define os manufatos, e que ter sido de peixe, não adiantava e montar na água não são características apenas dos peixes.

- A aprendizagem de Pedro foi gerada, segundo a teoria piagetiana, pelo processo de
(A) anulação do conhecimento anterior e substituição de situações novas e diferentes.
(B) associação de novos conteúdos atuais que já faziam parte do conhecimento anterior.
(C) comparação entre informações contrastantes e o restro do conhecimento anterior.
(D) desequilíbrio, por conflito cognitivo, e acomodação ao novo conhecimento por parte da professora, dos colegas e da família.
(E) restro positivo por parte da professora, dos colegas e da família.

QUESTÃO 16

O pensamento pedagógico de Paulo Freire parte de alguns princípios que marcam, em forma clara e objetiva, o seu modo de entender o ato educativo.

- consentimento às características do pensamento desse autor, analise as afirmações que se seguem.
I - Ensinar é um ato que envolve a reflexão sobre a própria política.
II - Modificar a cultura original é parte do processo educador.
III - Superar a consciência ingênua é parte da ação educativa.
IV - Educar é um ato que acontece em todos os espaços da vida.
V - Educar é transmitir o conhecimento erudito e universalmente aceito.
(E) I, II, III e IV

9

QUESTÃO 17

Considere as descrições que se seguem.

Escola X. O currículo é desenvolvido em projetos de trabalho, com integração entre disciplinas, e os laboratórios de informática estão a serviço da pesquisa empreendida pelos alunos.

Escola Y. Há uma delimitação clara entre as disciplinas, com horários e espaços bem definidos para as atividades, e os recursos tecnológicos são usados para transmissão de conhecimentos.

Escola Z. Laboratórios de informática, teias digitalizadas e estudos de produção audiovisual estão disponíveis aos professores, que são conduzidos a desenvolver um currículo em que os novos conhecimentos científicos sejam imediatamente incorporados.

- Qual das análises faz uma relação coerente entre concepções de currículo e uso da tecnologia, segundo as correntes técnicas a que se referem?
(A) As escolas X e Y adotam uma concepção de currículo baseada no multiculturalismo, pois o tratamento dado ao uso de recursos tecnológicos está associado à diversidade.
(B) Na escola X o currículo possui uma abordagem interdisciplinar, o que favorece o caráter investigativo do uso de recursos tecnológicos no contexto da metodologia de projetos.
(C) Na escola Y a delimitação entre as disciplinas demonstra que o currículo é reflexo da pluralidade cultural contemporânea, ao passo que o modo como a tecnologia é adotada remete a um modelo tecnicista.
(D) Na escola Z os diversos recursos tecnológicos e usos indicam uma visão de currículo calcada na teoria psicótica, pois os professores acompanham as inovações tecnológicas.
(E) As escolas Y e Z, trabalhando segundo uma perspectiva curricular crítica, em que os recursos tecnológicos são utilizados para a formação continuada de alunos e professores.

QUESTÃO 18

A elaboração do projeto político-pedagógico é um processo de consolidação da democracia e da autonomia da escola, com vistas à construção de sua identidade. É uma ação intencional, com um compromisso definido coletivamente, que reflete a realidade, busca a superação do presente e aponta as possibilidades para o futuro. O projeto político-pedagógico é um documento que não se reduz à dimensão didático-pedagógica.

- Nesse texto, o projeto político-pedagógico se constitui como
(A) instrumento legitimador das ações normativas da gestão escolar.
(B) desenvolvimento de ações espontâneas da comunidade escolar.
(C) definição de princípios e diretrizes que permitem o vir a ser da escola.
(D) incorporação de múltiplas teorias pedagógicas, produzidas na contemporaneidade.
(E) implementação de estruturas organizacionais visando à administração interna da escola.

QUESTÃO 19

Uma professora propõe uma atividade em que as crianças devem escrever um bilhete para uma personagem. Ao longo da tarefa, a professora percorre todos os meses, lê em voz alta ou silenciosamente alguns bilhetes, comenta as adições e mudanças na escrita, leva as crianças a refletir a partir dos erros ou acertos e pede que os bilhetes sejam reescritos em casa.

- De acordo com a descrição dessa situação, a prática avaliativa realizada pela professora é OPSTA. A qual das concepções e seus propósitos, apresentados no quadro abaixo?
(A) Diagnóstica: conhecer os conhecimentos já aprendidos pelas crianças.
(B) Classificatória: medir erros e acertos das aprendizagens das crianças em relação à escrita.
(C) Formativa: acompanhar o processo individual de aprendizagem das crianças.
(D) Medidora: identificar as aprendizagens realizadas pelas crianças.
(E) Investigativa: conhecer os níveis das aprendizagens realizadas pelas crianças.

QUESTÃO 19

Uma professora propõe uma atividade em que as crianças devem escrever um bilhete para uma personagem. Ao longo da tarefa, a professora percorre todos os meses, lê em voz alta ou silenciosamente alguns bilhetes, comenta as adições e mudanças na escrita, leva as crianças a refletir a partir dos erros ou acertos e pede que os bilhetes sejam reescritos em casa.

De acordo com a descrição dessa situação, a prática avaliativa realizada pela professora é OPSTA. A qual das concepções e seus propósitos, apresentados no quadro abaixo?

Table with 2 columns: Concepção and Propósito. Rows include Diagnóstica, Classificatória, Formativa, Medidora, Investigativa.

QUESTÃO 20

Leia a tabela que apresenta dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDeB.

Table with columns: IDeB 2005, 2007, and Projeções para o IDeB 2011, 2015, 2020. Rows include Ensino Fundamental, Ensino Médio, and Ensino Superior.

Disponível em: http://www.inep.gov.br/Acesso em: 01/04/2008.

QUESTÃO 20

Qual das afirmações faz uma análise coerente entre os dados da tabela e os objetivos do IDeB?

- (A) Os dados sobre a aprovação escolar e as médias totais de desempenho no Saeb e na Prova Brasil resultam em índices que permitem avaliar as metas para o ensino fundamental em 2007.
(B) Os índices observados no ano de 2007, mais elevados quanto maior a escolaridade, são ferramentas para o desenvolvimento das metas de qualidade do Plano de Desenvolvimento da Educação.
(C) O IDeB, que reúne, em um indicador, o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações, foi, no total de 2007, inferior à meta para o ensino médio.
(D) A superação das metas no ensino fundamental e no ensino médio foi um avanço, levando-se em consideração que a escala do IDeB vai de zero a seis.
(E) A expectativa de avanço nas escolas estaduais é inferior àquela esperada para as escolas municipais, uma vez que o índice é comparável nacionalmente.

10

QUESTÃO 21

A racionalidade cartésica, forma dominante de pensar e de agir na Modernidade, transformou o homem e sua ação em objetos de investigação. Passaram a ser "falsados" da mesma forma que os elementos da natureza, como "objetos" físicos, rúnicos, O historicismo veio a se opor a essa perspectiva positivista, chamando a atenção para a dimensão histórica da existência, do mundo e da sociedade. As vertentes da pesquisa em educação que acompanharam essa discussão historiaram essas duas vertentes e trouxeram para a prática da investigação o pressuposto de que:

(A) a objetividade e a universalidade do conhecimento são determinadas pelos métodos de pesquisa.
 (B) a metodologia da pesquisa determina a produção dos conhecimentos histórico-educacionais.
 (C) o conhecimento da realidade só é possível por meio do controle do fenômeno educacional.
 (E) o conhecimento educacional depende da compreensão dos processos sócio-históricos.

QUESTÃO 22

Há uma discussão do "ser" professor que envolve a diferenciação entre a pedagogia do professor e a pedagogia do mestre. A função do professor é ensinar a todos a mesma coisa e ao mestre, anunciar, a cada um, uma verdade particular, uma resposta singular e única. Nesse sentido, o mestre é o condutor do discípulo até si mesmo, um agente de seu processo de individualização. O discípulo confia no mestre para que o instrua e o conduza enquanto ele não for capaz de se conduzir sozinho, entendendo que a condição do discípulo é provisória. Assim, a experiência do mestre, adquirida através da prática e da sagacidade, é, na verdade, a capacidade de discernimento dos espíritos que, ao presente, as possibilidades de cada um, propõe-lhes fins a seu alcance, assim como o meios de alcançá-los, através da utilização das suas capacidades.

- As ideias do texto afirmam:
- I - a confiança do discípulo na figura do mestre;
 - II - a busca de padrões nos processos de individualização;
 - III - o entendimento das limitações e possibilidades de mestres e discípulos;
 - IV - a percepção do mestre como condutor das verdades.
- De acordo com o texto, é(ão) correta(s) APENAS a(s) ita(s)
- (A) II (B) IV (C) I e II (D) I e III (E) I, II e III

QUESTÃO 23

As Diretrizes Curriculares da Educação Infantil e os Referenciais Curriculares propõem a educação infantil como espaço de cuidar e educar. Essa concepção também se estende às creches, sobre as quais afirma-se:

- I - as creches são lugar de proteção e de cuidados com a saúde, bem como de educação para as crianças;
- II - o ambiente escolar da creche se constitui como espaço assistencialista às crianças;
- III - o processo educativo na creche promove o desenvolvimento afetivo, cognitivo e social;
- IV - como espaço de guarda e tutela, a creche tem especial cuidado com a saúde e a higiene das crianças.

São afirmações adequadas à concepção de creche, expressas nos documentos citados: APENAS

(A) I e II (B) I e III (C) II e III (D) II e IV (E) III e IV

QUESTÃO 24



A tirinha de Ziraldo apresenta-nos uma situação corriqueira. De um modo geral, tem-se a concepção de que as crianças aprendem os conhecimentos em um único dia e de uma única forma. Essa concepção perde o sentido quando se pensa, por exemplo, nos cuidados de alfabetização, pois os mesmos pressupõem que a alfabetização é

(A) marcada por estágios.
 (B) inerentemente construída.
 (C) constituída em processo.
 (E) aprendida por etapas sucessivas.

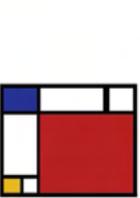
QUESTÃO 25

Numa sala de aula de terceiro ano do ensino fundamental, com crianças oriundas de várias regiões do Brasil, um aluno pronunciou a palavra olho como [ojô]. Outra criança da turma chamou-lhe a atenção, corrigindo-lhe a fala. A professora aprovou a oportunidade e pediu a todos para que, a partir daí, falassem sempre como se escreve, ou seja: os que falassem [sã] deveriam sempre falar [sa]; os que falassem [lã] deveriam sempre falar [la]; os que falassem [bã] deveriam sempre falar [ba]; os que falassem [cã] deveriam sempre falar [ca]; os que falassem [dã] deveriam sempre falar [da]; os que falassem [fã] deveriam sempre falar [fa]; os que falassem [gã] deveriam sempre falar [ga]; os que falassem [jã] deveriam sempre falar [ja]; os que falassem [mã] deveriam sempre falar [ma]; os que falassem [nã] deveriam sempre falar [na]; os que falassem [õ] deveriam sempre falar [o]; os que falassem [pã] deveriam sempre falar [pa]; os que falassem [qã] deveriam sempre falar [qa]; os que falassem [rã] deveriam sempre falar [ra]; os que falassem [tã] deveriam sempre falar [ta]; os que falassem [uã] deveriam sempre falar [ua]; os que falassem [vã] deveriam sempre falar [va]; os que falassem [wã] deveriam sempre falar [wa]; os que falassem [xã] deveriam sempre falar [xa]; os que falassem [zã] deveriam sempre falar [za].

- Essa professora sabe que
- (A) as relações arbitrárias e não perfeitadas entre sons e letras são raras.
 (B) as variações dialetais de origem social e regional devem ser superadas.
 (C) as variações da língua falada têm significados afetivos e culturais.
 (D) a língua portuguesa escrita não é fonética.
 (E) a correspondência entre os sons da fala e a escrita fonética é inevitável.

QUESTÃO 26

A professora Inês, interessada em integrar matemática e artes plásticas, propôs aos seus alunos uma pesquisa da obra do artista plástico Piet Mondrian (1872-1944), que consistiu na observação dos quadros reproduzidos abaixo.



Composição com Vermelho, Azul e Amarelo - 1930



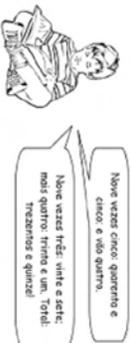
Composição com Amarelo, Azul e Vermelho - 1939

A qual objetivo da educação matemática para o ensino fundamental, pre sente nos PCN, atende a proposta da professora, de observação dos quadros de Mondrian?

(A) Identificar formas geométricas e reproduzir-las segundo categorias artísticas minimalistas, a fim de apurar o gosto estético.
 (B) Estabelecer conexões entre temas matemáticos de diferentes campos e entre esses temas e conhecimentos de outras áreas curriculares.
 (C) Descrever resultados com precisão e argumentar sobre suas conjecturas, estabelecendo relações entre matemática e linguagem oral.
 (D) Resolver situações-problema para validar estratégias e resultados, identificando os símbolos obtusos, agudos e retos entre as formas geométricas.
 (E) Apurar a percepção da forma e estimular a sua criação, por meio da cooperação, tendo em vista a solução de problemas numéricos propostos.

QUESTÃO 27

Observe a ilustração abaixo.



A fala do menino permite os comentários a seguir:

- I - Quando o menino diz "nove vezes quatro", utiliza-se de um mecanismo que não reflete o valor posicional do algarismo, realizando a operação de forma mecânica.
- II - Expressões como "nove vezes quatro" ou "sete vezes cinco" relacionadas à "troca" que ocorre na base 10, no sistema de numeração decimal, no entendimento de sua estrutura lógico-matemática.
- III - O ensino de regras destituídas de significados pode estar na origem das dificuldades apresentadas por crianças, ao tentar realizar os algoritmos na resolução de problemas.
- IV - A compreensão do valor posicional de um algarismo é fundamental para a compreensão da estrutura do sistema de numeração decimal, pois a cada algarismo atribui-se um valor que depende do seu posicionamento no sistema de numeração decimal.

QUESTÃO 28

O menino que carregava água na peneira

Manoel de Barros



Tenho um livro sobre figuras e ornatos.
Gostei mais de um menino
que carregava água na peneira.
A mãe disse
que carregava água na peneira
Era o menino que recolher um vento e sair correndo
com ele pra mostrar aos irmãos.

A mãe disse que era o mesmo que
calar espelhos na figura
O menino que criar pituco no bolo.



Ornato em ligado em
Quis mostrar os alitercos de uma casa sobre orvalhos
A mãe requeria que o menino
Contava mais do que o
Do que do deito.
Falava que os vazos são maiores
E até infinitos.

Com o tempo aquele menino
Que era estuado e esquisito
Peguei gostava de carregar água na peneira



BARROS, M. De. Exercício de ser criança / 70 poemas de Andréa
Dantas e de Manoel de Barros. São de Janeiro: Salamandra, 1990. (fragmento)

Ornato e o bordado inventam uma malícia mágica e uma
estética do corpo em movimento. Esses elementos expres-
sivos mostram algumas características da linguagem:

- I - possibilidade plásticas da linguagem escrita;
II - aproximação do mundo mágico com o mundo real pela
metáfora da água na peneira;
III - literatura e arte visual como expressões dos conheci-
mentos que caracterizam o mundo infantil-juvenil;
IV - hegemonia dos aspectos gramaticais na criação dos tex-
tos literários.

São características de linguagem evidenciadas no texto

- APENAS
(A) I e II
(C) III e IV
(E) II, III e IV

QUESTÃO 29

Em uma Escola de Ensino Fundamental, a professora de ci-
ências de 6 anos inicia atividades para trabalhar o conceito
de representação, importante para a compreensão geográfica
e desenvolvimento do pensamento matemático. Considerando
as opções apresentadas, assinale a correta de acordo com o
em foco, analise as atividades apresentadas a seguir:

- I - Os alunos devem trazer de casa suas fotos em idades
diferentes, ordená-las cronologicamente e explicar as
diferenças e semelhanças entre as imagens;
II - Usar materiais diferentes e pedir para que os alunos as reco-
tem e as ordenem da maior para a menor;
III - Os alunos observam pinturas famosas que retratam
pessoas para reproduzi-las e destacar as que mais se
aproximam das originais;
IV - A professora solicita que as crianças preencham com
cores específicas as figuras geométricas previamente
desenhadas por ela.

As atividades que a professora deve trabalhar estão descritas

- APENAS em
(A) I e II
(C) I e III
(E) III e IV

QUESTÃO 30

Estudantes de 9 anos de uma Escola de Ensino Funda-
mental estudam a distribuição de água para a população.
O professor inicia a atividade com perguntas como:

- Toda água que sai da torneira é boa para beber?
• Água suja pode se tornar limpa?
• Existem casas sem água boa para beber?
As respostas são discutidas. O professor realiza em sala
atividades práticas como:
• fazer uma maquete do sistema de distribuição de
água da cidade;
• experiência de decantação e filtração da água;
• excursão a estação de tratamento de água da cidade.

O trabalho é ampliado para o estudo da preservação ambiental
e da situação da água potável da população, que não tem
acesso a rede de abastecimento de água. Refletem sobre
questões ambientais e, ainda, sobre a responsabilidade social da
população e dos governantes.

A partir dessa descrição, considere as afirmações a seguir:

- I - As perguntas iniciais levantadas pelos alunos perm-
item ao professor fazer o levantamento do conhecimen-
to prévio dos alunos;
II - A contextualização dos temas ocorre durante as ativida-
des práticas, na interação com o cotidiano dos alunos e
com o conhecimento científico de saúde;
III - O conhecimento científico de saúde é o conhecimento
relacionado ao meio ambiente;
IV - As crianças devem concluir que as questões relativas ao
desmatamento próximo aos mananciais de água e a
distribuição de água tratada a toda a população são de
responsabilidade social exclusiva dos governos.

De acordo com a descrição, são corretas APENAS as

- afirmações
(A) I e II
(C) I e IV
(E) II e IV

QUESTÃO 31

Os alunos da EJA chegam à sala de aula com saberes
constituídos a partir de suas vivências em todos os contextos
por onde circulam – familiar, profissional, de lazer ou religio-
so. Os professores devem trabalhar tais saberes por meio de
atividades em que sejam
(A) avaliados para uma compreensão dos erros
epistemológicos;
(B) integrados aos conteúdos das diferentes áreas do conhe-
cimento;
(C) reconstruídos a partir de parâmetros de correção prévios;
(D) reativizados por serem constituídos fora do processo de
escolarização;
(E) avaliados por sua associação ao processo escolar dos
alunos.

QUESTÃO 32

A Escola Nova Fronteira apresentava altos índices de reprova-
ção e de violência. Na avaliação dos professores, as práticas
pedagógicas eram indolvidáveis e não havia antecolagem teóri-
ca ou com a comunidade. A professora Clara foi eleita diretora e
entendeu que os aspectos administrativos deveriam dar sustent-
ação aos pedagógicos. Liderou um movimento de organização
da escola em direção a uma instituição autônoma e democráti-
ca. Para isso, Clara considerou alguns dos princípios a seguir.

- I - A implementação do projeto político-pedagógico consis-
te em aprofundar a discussão por meio de permanente refo-
ramento e discussão;
II - A participação do país e da comunidade nas assembleias
escolares constitui uma forma de aproximar a escola da socie-
dade;
III - A reconstrução da escola após desburocratização dos processos
de gestão e de organização;
IV - A gestão colegiada organiza o trabalho pedagógico,
valorizando a ampla participação.

São princípios da gestão democrática que devem ser consi-
derados por essa professora APENAS
(A) I e II
(C) I e IV
(E) I, II, III e IV

QUESTÃO 33

A partir dos anos 1990 foram realizadas várias reformas
curriculares no âmbito das instituições educacionais, dentre elas,
as propostas de reorganização dos anos de escolaridade em
ciclos, que trouxeram mudanças significativas para a
estruturação curricular e a avaliação, com a implantação da
progressão continuada. Tais experiências faziam consistir
que a implementação de novas propostas nas escolas ne-
cessita que (as/os)
(A) particularidades da implementação em cada escola se-
jam programadas pelos níveis centrais;
(B) equipes diretivas e docentes a proposta e a desenvolvam
como apoio do coordenador pedagógico;
(C) ações pedagógicas e administrativas sejam modificadas
de forma coletiva e participativa;
(D) projetos oficiais previstarem com clareza as ações a se-
rem executadas;
(E) programas de formação continuada aconteçam depois do
processo de implementação.

- Está(ão) correta(s) APENAS a(s) afirmação(ões)
(A) II
(B) III
(C) IV
(D) I, II e III
(E) II e IV

QUESTÃO 34

Uma organização social com foco no trabalho com crianças
e adolescentes em situação de risco está tendo problemas
de evasão dos participantes do projeto de inclusão musical e
profissionalização. Os gestores ficaram preocupados, pois o
projeto conta com músicos experientes, recursos e equipame-
ntos adequados.
Considerando os princípios da gestão, qual o primeiro proce-
dimento para tentar resolver o problema?
(A) Disponibilizar recursos financeiros;
(B) Investir na formação docente;
(C) Fazer diagnóstico sobre a situação;
(D) Promover ações que envolvam a comunidade;
(E) Reorganizar a gestão de pessoas.

QUESTÃO 35

A Escola Municipal Maria vem modificando as características
de sua gestão. Ampliou as ligações com a comunidade em
seu entorno e fortaleceu o conselho escolar, que tem acom-
panhado a frequência e o desempenho dos alunos. Quando
surtem problemas, os membros do conselho, formado por
professores, alunos, pais, funcionários e representantes da
comunidade, conversam entre si, com os professores e a fa-
mília do aluno. Além disso, o conselho participa das deci-
sões pedagógicas e administrativas, inclusive no que tange
ao uso dos recursos financeiros da escola, seja para obras
de manutenção, para passeios educativos ou para a compra
de materiais didáticos.

De acordo com a regulamentação municipal, haverá novas
eleições para o conselho escolar no próximo ano.
A escola apresentada nesse texto está atuando
I - de forma equivocada, pois envolve os alunos nas deci-
sões pedagógicas e administrativas;
II - em consonância com as concepções democráticas de
gestão, pois redefine os membros do conselho por meio
de eleições periódicas;
III - em desacordo com a LDBEN 9.394/1996, pois permite
que pessoas de fora da escola influenciem em sua gestão;
IV - de acordo com a LDBEN 9.394/1996, pois tem um
conselho escolar atuante, com participação comunitária.

- Está(ão) correta(s) APENAS a(s) afirmação(ões)
(A) II
(B) III
(C) IV
(D) I, II e III
(E) II e IV

ANEXO 3

Questionário Socioeconômico – ENADE 2008



QUESTIONÁRIO DE PERCEPÇÃO SOBRE A PROVA

As questões abaixo visam a levantar sua opinião sobre a qualidade e a adequação da prova que você acabou de realizar. Assinale as alternativas correspondentes à sua opinião, nos espaços próprios (parte inferior) do Cartão-Resposta. Agradecemos sua colaboração.

QUESTÃO 1

Qual o grau de dificuldade desta prova na parte de Formação Geral?

- (A) Muito fácil.
- (B) Fácil.
- (C) Médio.
- (D) Difícil.
- (E) Muito difícil.

QUESTÃO 2

Qual o grau de dificuldade desta prova na parte de Componente Específico?

- (A) Muito fácil.
- (B) Fácil.
- (C) Médio.
- (D) Difícil.
- (E) Muito difícil.

QUESTÃO 3

Considerando a extensão da prova, em relação ao tempo total, você considera que a prova foi:

- (A) muito longa.
- (B) longa.
- (C) adequada.
- (D) curta.
- (E) muito curta.

QUESTÃO 4

Os enunciados das questões da prova na parte de Formação Geral estavam claros e objetivos?

- (A) Sim, todos.
- (B) Sim, a maioria.
- (C) Apenas cerca da metade.
- (D) Poucos.
- (E) Não, nenhum.

QUESTÃO 5

Os enunciados das questões da prova na parte de Componente Específico estavam claros e objetivos?

- (A) Sim, todos.
- (B) Sim, a maioria.
- (C) Apenas cerca da metade.
- (D) Poucos.
- (E) Não, nenhum.

QUESTÃO 6

As informações/instruções fornecidas para a resolução das questões foram suficientes para resolvê-las?

- (A) Sim, até excessivas.
- (B) Sim, em todas elas.
- (C) Sim, na maioria delas.
- (D) Sim, somente em algumas.
- (E) Não, em nenhuma delas.

QUESTÃO 7

Você se deparou com alguma dificuldade ao responder à prova. Qual?

- (A) Desconhecimento do conteúdo.
- (B) Forma diferente de abordagem do conteúdo.
- (C) Espaço insuficiente para responder às questões.
- (D) Falta de motivação para fazer a prova.
- (E) Não tive qualquer tipo de dificuldade para responder à prova.

QUESTÃO 8

Considerando apenas as questões objetivas da prova, você percebeu que:

- (A) não estudou ainda a maioria desses conteúdos.
- (B) estudou alguns desses conteúdos, mas não os aprendeu.
- (C) estudou a maioria desses conteúdos, mas não os aprendeu.
- (D) estudou e aprendeu muitos desses conteúdos.
- (E) estudou e aprendeu todos esses conteúdos.

QUESTÃO 9

Qual foi o tempo gasto por você para concluir a prova?

- (A) Menos de uma hora.
- (B) Entre uma e duas horas.
- (C) Entre duas e três horas.
- (D) Entre três e quatro horas.
- (E) Quatro horas e não consegui terminar.

ANEXO 4

Questionário Socioeconômico – ENADE 2008



QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO

Esta pesquisa integra o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE/2008) e tem por objetivos:

- traçar o perfil dos estudantes, ingressantes e concluintes, dos cursos de graduação do país;
- conhecer a opinião dos estudantes a respeito do ambiente acadêmico em que realizam a sua formação;
- consolidar informações para promover a melhoria das condições de ensino e dos procedimentos didático-pedagógicos.

Para que essas metas sejam alcançadas, é importante a sua participação.

Procure responder a esta pesquisa de forma individual, conscienciosa e independente. A veracidade das suas respostas é fundamental.

Em cada questão, marque apenas **uma** resposta, ou seja, aquela que **melhor** corresponda às suas características pessoais e às condições de ensino e procedimentos vivenciados por você. Os dados serão tratados estatisticamente, de modo a garantir absoluto sigilo a respeito das informações individuais prestadas.

Preencha a folha de respostas de modo apropriado, utilizando caneta esferográfica de tinta azul ou preta, entregando-a na sala onde você vai realizar o Exame, no dia 9 de novembro de 2008.

Gratos pela sua valiosa contribuição.

INEP/MEC

QUEM É VOCÊ?

01 Em qual Unidade da Federação você nasceu?

AC	AL	AM	AP	BA	CE
DF	ES	GO	MA	MG	MS
MT	PA	PB	PE	PI	PR
RJ	RN	RO	RR	RS	SC
SE	SP	TO	Exterior		

02 Qual o seu estado civil?

- Solteiro(a).
 Casado(a).
 Separado(a)/desquitado(a)/divorciado(a).
 Viúvo(a).
 Outro.

03 Quantos irmãos você tem?

- Nenhum.
 Um.
 Dois.
 Três.
 Quatro ou mais.

04 Quantos filhos você tem?

- Nenhum.
 Um.
 Dois.
 Três.
 Quatro ou mais.

05 Como você se considera?

- Branco(a).
 Negro(a).
 Pardo(a)/mulato(a).
 Amarelo(a) (de origem oriental).
 Indígena ou de origem indígena.

06 Com quem você mora atualmente?

- Com os pais e/ou com outros parentes.
 Com o(a) esposo(a) e/ou com o(s) filho(s).
 Com amigos (compartilhando despesas ou de favor).
 Com colegas, em alojamento universitário.
 Sozinho(a).

07 Qual a faixa de renda mensal da sua família?

- Até 3 salários mínimos (até R\$ 1.245,00).
 Mais de 3 até 10 salários mínimos (R\$ 1.245,00 até R\$ 4.150,00).
 Mais de 10 até 20 salários mínimos (R\$ 4.151,00 até R\$ 8.300,00).
 Mais de 20 até 30 salários mínimos (R\$ 8.301,00 até R\$ 12.450,00).
 Mais de 30 salários mínimos (mais de R\$ 12.450,00).

08 Quantos membros de sua família moram com você?

- Nenhum.
 Um ou dois.
 Três ou quatro.
 Cinco ou seis.
 Mais de seis.

09 Assinale a situação abaixo que melhor descreve seu caso.

- Não trabalho e meus gastos são financiados pela família.
 Trabalho e recebo ajuda da família.
 Trabalho e me sustento.
 Trabalho e contribuo com o sustento da família.
 Trabalho e sou o principal responsável pelo sustento da família.

- 10 Se você trabalha ou já trabalhou, qual é (ou foi) a carga horária aproximada de sua atividade remunerada? (Não contar estágio e bolsas de pesquisa.)
- Não trabalho / nunca exerci atividade remunerada.
- Trabalho / trabalhei eventualmente.
- Trabalho / trabalhei até 20 horas semanais.
- Trabalho / trabalhei mais de 20 horas semanais e menos de 40 horas semanais.
- Trabalho / trabalhei em tempo integral – 40 horas semanais ou mais.
- 11 Que tipo de bolsa de estudos ou financiamento você recebe ou recebeu para auxiliar a sua formação universitária e/ou custear as despesas do curso?
- Financiamento Estudantil (FIES).
- Prouni Integral.
- Prouni parcial.
- Bolsa Integral ou parcial (inclusive descontos em mensalidades) oferecida pela própria instituição.
- Bolsa Integral ou parcial oferecida por entidades externas.
- Outro(s).
- Nenhum.
- 12 Seu ingresso no curso de graduação se deu por meio de políticas de ação afirmativa da instituição?
- Sim, por meio de sistema de reserva de vagas com identificação étnico-racial (negros, pardos e indígenas).
- Sim, por meio de sistema de reserva de vagas com recorte social (ingresso de escola pública, renda, etc.).
- Sim, por sistema distinto dos anteriores.
- Não.
- 13 Qual o grau de escolaridade do seu pai?
- Nenhuma escolaridade.
- Ensino fundamental: de 1.ª a 4.ª série.
- Ensino fundamental: de 5.ª a 8.ª série.
- Ensino médio.
- Ensino superior.
- 14 Qual o grau de escolaridade de sua mãe?
- Nenhuma escolaridade.
- Ensino fundamental: de 1.ª a 4.ª série.
- Ensino fundamental: de 5.ª a 8.ª série.
- Ensino médio.
- Ensino superior.
- 15 Em qual Unidade da Federação você concluiu o ensino fundamental?
- | | | | | | |
|----|----|----|----------|----|----|
| AC | AL | AM | AP | BA | CE |
| DF | ES | GO | MA | MG | MS |
| MT | PA | PB | PE | PI | PR |
| RJ | RN | RO | RR | RS | SC |
| SE | SP | TO | Exterior | | |
- 16 Em qual Unidade da Federação você concluiu o ensino médio?
- | | | | | | |
|----|----|----|----------|----|----|
| AC | AL | AM | AP | BA | CE |
| DF | ES | GO | MA | MG | MS |
| MT | PA | PB | PE | PI | PR |
| RJ | RN | RO | RR | RS | SC |
| SE | SP | TO | Exterior | | |
- 17 Em que tipo de escola você cursou o ensino médio?
- Todo em escola pública.
- Todo em escola privada (particular).
- A maior parte em escola pública.
- A maior parte em escola privada (particular).
- Metade em escola pública e metade em escola privada (particular).
- 18 Que tipo de curso de ensino médio você concluiu?
- Comum ou de educação geral, no ensino regular.
- Profissionalizante técnico (eletrônica, contabilidade, agrícola etc.), no ensino regular.
- Profissionalizante magistério de 1.ª a 4.ª série (Curso Normal), no ensino regular.
- Supletivo.
- Outro.
- 19 Como é seu conhecimento de língua inglesa?
- Lelo, escrevo e falo bem.
- Lelo, escrevo e falo razoavelmente.
- Lelo e escrevo, mas não falo.
- Lelo, mas não escrevo nem falo.
- Praticamente nulo.
- 20 Como é seu conhecimento de língua espanhola?
- Lelo, escrevo e falo bem.
- Lelo, escrevo e falo razoavelmente.
- Lelo e escrevo, mas não falo.
- Lelo, mas não escrevo nem falo.
- Praticamente nulo.
- 21 Excetuando-se os livros escolares, quantos livros você leu neste ano?
- Nenhum. (Neste caso, passe para questão 23)
- No máximo dois.
- Entre três e cinco.
- Entre seis e oito.
- Mais de oito.
- 22 Quais os tipos de livros que você mais lê?
- Obras literárias de ficção.
- Obras literárias de não-ficção.
- Livros técnicos.
- Livros de auto-ajuda.
- Outros.
- 23 Com que frequência você lê jornal?
- Diariamente.
- Algumas vezes por semana.
- Somente aos domingos.
- Raramente.
- Nunca. (Neste caso, passe para a questão 25)
- 24 Quais os assuntos dos jornais que você mais lê?
- Todos os assuntos.
- Política e (ou) economia.
- Cultura e arte.
- Esportes.
- Outros.
- 25 Que meio você mais utiliza para se manter atualizado acerca dos acontecimentos do mundo contemporâneo?
- Jornais.
- Revistas.
- TV.
- Rádio.
- Internet.
- 26 Com que frequência você utiliza a biblioteca de sua instituição?
- A instituição não tem biblioteca.
- Nunca a utilizo.
- Utilizo raramente.
- Utilizo com razoável frequência.
- Utilizo muito frequentemente.
- 27 Que fonte(s) você mais utiliza ao realizar as atividades de pesquisa para as disciplinas do curso?
- O acervo da biblioteca da minha instituição.
- O acervo da biblioteca de outra instituição.
- Livros e (ou) periódicos de minha propriedade.
- A Internet.
- Não realizo / realizei pesquisas no meu curso.

28 Quantas horas por semana, aproximadamente, você dedica / dedicou aos estudos, excetuando as horas de aula?

- A Nenhuma, apenas assisto às aulas.
 B Uma a duas.
 C Três a cinco.
 D Seis a oito.
 E Mais de oito.

29 Que tipo de atividade acadêmica você desenvolve / desenvolveu, predominantemente, durante o curso, além daquelas obrigatórias?

- A Atividades de iniciação científica ou tecnológica.
 B Atividades de monitoria.
 C Atividades em projetos de pesquisa conduzidos por professores da minha Instituição.
 D Atividades de extensão promovidas pela minha Instituição.
 E Nenhuma atividade.

30 Você está / esteve envolvido(a) em algum projeto de pesquisa (iniciação científica)?

- A Sim, desenvolvo / desenvolvi pesquisa(s) independente(s).
 B Sim, desenvolvo / desenvolvi pesquisa(s) supervisionada(s) por professores.
 C Sim, participo / participei de projetos de professores.
 D Sim, participo / participei de projetos de estudantes da pós-graduação.
 E Não, porque não me interessa / interessa ou não tive oportunidade.

31 Que entidade promoveu a maior parte dos eventos (congressos, jornadas, seminários etc.) de que você participa / participou?

- A Minha Instituição de ensino.
 B Outras Instituições de ensino.
 C Diretórios estudantis ou centros acadêmicos.
 D Associações científicas ou profissionais da área.
 E Não participo / participei de eventos.

32 De que atividade(s) extracurricular(es) oferecida(s) pela sua Instituição você mais participa ou participou?

- A Atividades culturais (palestras, conferências etc.).
 B Atividades artísticas (teatro, música etc.).
 C Atividades desportivas.
 D Estudos de línguas estrangeiras.
 E Nenhuma.

33 Entre as atividades artístico-culturais listadas abaixo, qual constitui sua preferência para o lazer?

- A Cinema.
 B Espetáculos teatrais.
 C Shows musicais e(ou) concertos.
 D Dança.
 E Nenhuma.

COMO VOCÊ LIDA COM O MICROCOMPUTADOR?

34 Com que frequência você utiliza microcomputador?

- A Nunca. (Neste caso, passe para a questão 47)
 B Raramente.
 C As vezes.
 D Frequentemente.
 E Sempre.

35 Você tem acesso à Internet?

- A Sim. B Não.

Nas questões de 36 a 39, indique onde você utiliza microcomputador.

36 Em casa?

- A Sim. B Não.

37 No trabalho?

- A Sim. B Não.

38 Na instituição de ensino do seu curso?

- A Sim. B Não.

39 Em outros locais não mencionados?

- A Sim. B Não.

Nas questões de 40 a 46, indique para que finalidade você utiliza o microcomputador.

40 Para entretenimento?

- A Sim. B Não.

41 Para trabalhos escolares?

- A Sim. B Não.

42 Para trabalhos profissionais?

- A Sim. B Não.

43 Para comunicação via e-mail?

- A Sim. B Não.

44 Para operações bancárias?

- A Sim. B Não.

45 Para compras eletrônicas?

- A Sim. B Não.

46 Como você classifica o seu conhecimento de informática?

- A Muito bom.
 B Bom.
 C Ruim.
 D Muito ruim.

COMO VOCÊ ANALISA AS CONDIÇÕES DA INSTITUIÇÃO ONDE CURSA OU ESTÁ CONCLUINDO A GRADUAÇÃO?

47 Considerando-se apenas as aulas teóricas, qual o número aproximado de estudantes por turma?

- A Até 30.
 B Entre 31 e 50.
 C Entre 51 e 70.
 D Entre 71 e 100.
 E Mais de 100.

48 Como são as instalações físicas (salas de aula, laboratórios, ambientes de trabalho / estudo) utilizadas no seu curso?

- A Amplas, arejadas, bem iluminadas e com mobiliário adequado.
- B Arejadas, bem iluminadas e com mobiliário satisfatório, embora pequenas em relação ao número de estudantes.
- C Bem iluminadas e com mobiliário satisfatório, embora sejam mal ventiladas e pequenas em relação ao número de estudantes.
- D Mal ventiladas, mal iluminadas, pequenas em relação ao número de estudantes e com mobiliário razoavelmente satisfatório.
- E Mal arejadas, mal iluminadas, com mobiliário inadequado e pequenas em relação ao número de estudantes.

Nas questões de 49 a 58, indique como você considera as aulas práticas em relação aos aspectos mencionados.

49 O espaço pedagógico é adequado ao número de estudantes?

- A Sim, em todas elas.
- B Sim, na maior parte delas.
- C Sim, mas apenas na metade delas.
- D Sim, mas em menos da metade delas.
- E Não, em nenhuma.

50 O material de consumo oferecido é suficiente para o número de estudantes?

- A Sim, em todas elas.
- B Sim, na maior parte delas.
- C Sim, mas apenas na metade delas.
- D Sim, mas em menos da metade delas.
- E Não, em nenhuma.

51 Os equipamentos disponíveis são suficientes para o número de estudantes?

- A Sim, em todas elas.
- B Sim, na maior parte delas.
- C Sim, mas apenas na metade delas.
- D Sim, mas em menos da metade delas.
- E Não, em nenhuma.

52 Como são os equipamentos de laboratório utilizados no seu curso?

- A Atualizados e bem conservados.
- B Atualizados, mas mal conservados.
- C Desatualizados, mas bem conservados.
- D Desatualizados e mal conservados.
- E Não há laboratório no meu curso.

53 Como a sua Instituição viabiliza o acesso dos estudantes de graduação aos microcomputadores para atender às necessidades do curso?

- A Plenamente.
- B De forma limitada.
- C Não viabiliza para os estudantes do meu curso.
- D Não viabiliza para nenhum estudante.
- E O curso não necessita de microcomputadores.

54 Como você avalia o acervo da biblioteca, quanto à atualização, em face das necessidades curriculares do seu curso?

- A É atualizado.
- B É medianamente atualizado.
- C É pouco atualizado.
- D É desatualizado.
- E Não sei responder.

55 Com relação aos livros mais usados no curso, o número de exemplares disponíveis na biblioteca atende ao alunado?

- A Atende plenamente.
- B Atende razoavelmente.
- C Atende precariamente.
- D Não atende.
- E Não sei responder.

56 Como você avalia o acervo de periódicos científicos / acadêmicos disponíveis na biblioteca quanto à atualização?

- A É atualizado.
- B É medianamente atualizado.
- C É desatualizado.
- D Não existe acervo de periódicos especializados.
- E Não sei responder.

57 A biblioteca de sua Instituição oferece serviço de empréstimo de livros?

- A Sim, para todo o acervo.
- B Sim, mas apenas para obras de caráter didático.
- C Sim, mas apenas para obras de interesse geral.
- D Não há empréstimo.
- E Não sei responder.

58 Como é o serviço de pesquisa bibliográfica oferecido?

- A Utiliza apenas processos manuais.
- B Dispõe de sistema informatizado local.
- C Dispõe de sistema informatizado local e de acesso à rede nacional de bibliotecas.
- D Dispõe de sistema informatizado local e de acesso às redes nacional e internacional de bibliotecas.
- E Não sei responder.

Nas questões 59 e 60, avalie as condições da biblioteca em relação aos aspectos mencionados.

59 Horário de funcionamento que atenda às suas necessidades.

- A Plenamente adequado.
- B Adequado.
- C Pouco adequado.
- D Inadequado.
- E Não sei responder.

60 Instalações para leitura e estudo.

- A Plenamente adequadas.
- B Adequadas.
- C Pouco adequadas.
- D Inadequadas.
- E Não sei responder.

COMO VOCÊ AVALIA O TRABALHO DOS DOCENTES E O CURRÍCULO DO SEU CURSO DE GRADUAÇÃO?

Nas questões 61 e 62, indique se você percebe que a concepção do seu curso articula o conhecimento da área (teorias, procedimentos, técnicas, instrumentos etc.) com os aspectos especificados.

- 61 Aspectos sociais, políticos e culturais da realidade brasileira.**
 A Sim, em todas as atividades do curso.
 B Sim, no ensino de várias disciplinas.
 C Sim, mas apenas no ensino de algumas disciplinas.
 D Não articula.
 E Não sei informar.
- 62 Temas gerais e situações do cotidiano.**
 A Sim, em todas as atividades do curso.
 B Sim, no ensino de várias disciplinas.
 C Sim, mas apenas no ensino de algumas disciplinas.
 D Não articula.
 E Não sei informar.

Nas questões de 63 a 70, responda em que medida a sua instituição contribui / contribuiu para que, ao longo do seu curso de graduação, você possa / pudesse refletir sobre a realidade social brasileira nos aspectos relacionados.

- 63 Analfabetismo.**
 A Contribui / contribuiu amplamente.
 B Contribui / contribuiu parcialmente.
 C Contribui / contribuiu muito pouco.
 D Não contribui / não contribuiu de forma alguma.
 E Não sei informar.
- 64 Desigualdades econômicas e sociais.**
 A Contribui / contribuiu amplamente.
 B Contribui / contribuiu parcialmente.
 C Contribui / contribuiu muito pouco.
 D Não contribui / não contribuiu de forma alguma.
 E Não sei informar.
- 65 Desemprego.**
 A Contribui / contribuiu amplamente.
 B Contribui / contribuiu parcialmente.
 C Contribui / contribuiu muito pouco.
 D Não contribui / não contribuiu de forma alguma.
 E Não sei informar.
- 66 Habitação.**
 A Contribui / contribuiu amplamente.
 B Contribui / contribuiu parcialmente.
 C Contribui / contribuiu muito pouco.
 D Não contribui / não contribuiu de forma alguma.
 E Não sei informar.
- 67 Discriminação em relação a cor, gênero e minorias.**
 A Contribui / contribuiu amplamente.
 B Contribui / contribuiu parcialmente.
 C Contribui / contribuiu muito pouco.
 D Não contribui / não contribuiu de forma alguma.
 E Não sei informar.

- 68 Diversidades e especificidades regionais.**
 A Contribui / contribuiu amplamente.
 B Contribui / contribuiu parcialmente.
 C Contribui / contribuiu muito pouco.
 D Não contribui / não contribuiu de forma alguma.
 E Não sei informar.
- 69 Segurança e criminalidade.**
 A Contribui / contribuiu amplamente.
 B Contribui / contribuiu parcialmente.
 C Contribui / contribuiu muito pouco.
 D Não contribui / não contribuiu de forma alguma.
 E Não sei informar.
- 70 Exploração do trabalho infantil e(ou) adulto.**
 A Contribui / contribuiu amplamente.
 B Contribui / contribuiu parcialmente.
 C Contribui / contribuiu muito pouco.
 D Não contribui / não contribuiu de forma alguma.
 E Não sei informar.

Nas questões 71 e 72, responda se o curso oferece / ofereceu a você oportunidade de vivenciar os aspectos relacionados a seguir, e em qual situação.

- 71 Conhecimento de ações comunitárias.**
 A Sim, em programas de extensão.
 B Sim, em várias disciplinas.
 C Sim, em algumas disciplinas.
 D Sim, em atividade de pesquisa (Iniciação científica).
 E Não, o curso não oferece / não ofereceu oportunidade.
- 72 Atuação em Iniciativas e programas comunitários.**
 A Sim, em programas de extensão.
 B Sim, em várias disciplinas.
 C Sim, em algumas disciplinas.
 D Sim, em atividade de pesquisa (Iniciação científica).
 E Não, o curso não oferece / ofereceu oportunidade.
- 73 Como você avalia o currículo do seu curso?**
 A É bem integrado e há clara vinculação entre as disciplinas.
 B É relativamente integrado, já que as disciplinas se vinculam apenas por blocos ou áreas de conhecimento afins.
 C É pouco integrado, já que poucas disciplinas se interligam.
 D Não apresenta integração alguma entre as disciplinas.
 E Não sei dizer.
- 74 Ao iniciarem os trabalhos em cada disciplina, os docentes discutem o plano de ensino com os estudantes?**
 A Sim, todos.
 B Sim, a maior parte.
 C Sim, mas apenas cerca da metade.
 D Sim, mas menos da metade.
 E Nenhum discute. (Neste caso, passe para a questão 77)

75 Os planos de ensino contêm todos os seguintes aspectos: objetivos, procedimentos de ensino e de avaliação, conteúdos e bibliografia da disciplina?

- A Sim, todos contêm.
 B Sim, a maior parte contêm.
 C Sim, mas apenas cerca da metade contêm.
 D Sim, mas apenas menos da metade contêm.
 E Não, nenhum contêm.

76 Em que medida as orientações contidas nos planos de ensino são relevantes para os estudantes no desenvolvimento do curso?

- A São altamente relevantes.
 B São relevantes.
 C São medianamente relevantes.
 D São de pouca relevância.
 E Não são relevantes.

77 Que técnica de ensino a maioria dos professores tem utilizado predominantemente?

- A Aulas expositivas (preleção).
 B Aulas expositivas, com participação dos estudantes.
 C Aulas práticas.
 D Trabalhos em grupo, desenvolvidos em sala de aula.
 E Outra.

78 Você é / foi solicitado a realizar atividades de pesquisa como estratégia de aprendizagem?

- A Sim, em todas as disciplinas.
 B Sim, na maior parte das disciplinas.
 C Sim, mas apenas em metade das disciplinas.
 D Sim, mas em menos da metade das disciplinas.
 E Não, em nenhuma disciplina.

79 Como você avalia os procedimentos de ensino adotados pela maioria dos professores quanto a adequação aos objetivos do curso?

- A Bastante adequados.
 B Adequados.
 C Parcialmente adequados.
 D Pouco adequados.
 E Inadequados.

80 Que tipo de material, entre os listados abaixo, é / foi mais utilizado por indicação de seus professores durante o curso?

- A Livros-texto e(ou) manuais.
 B Apostilas e resumos.
 C Cópias de trechos ou capítulos de livros.
 D Artigos de periódicos especializados.
 E Anotações manuscritas e cadernos de notas.

Nas questões 81 e 82, indique como você caracteriza o uso dos recursos especificados nas atividades de ensino e aprendizagem do curso.

81 Recursos audiovisuais.

- A Amplo e adequado.
 B Amplo, mas inadequado.
 C Restrito, mas adequado.
 D Restrito e inadequado.
 E A minha instituição não dispõe desses recursos / meios.

82 Meios de tecnologia educacional com base na informática.

- A Amplo e adequado.
 B Amplo, mas inadequado.
 C Restrito, mas adequado.
 D Restrito e inadequado.
 E A minha instituição não dispõe desses recursos / meios.

83 Que instrumentos de avaliação a maioria dos seus professores adota predominantemente?

- A Provas escritas discursivas.
 B Testes objetivos.
 C Trabalhos em grupo.
 D Trabalhos individuais.
 E Provas práticas.

84 Qual é a disponibilidade dos professores do curso, na instituição, para orientação extraclasses?

- A Todos têm disponibilidade.
 B A maioria tem disponibilidade.
 C Cerca da metade tem disponibilidade.
 D Menos da metade tem disponibilidade.
 E Nenhum tem disponibilidade.

85 Seus professores demonstram / demonstraram domínio atualizado das disciplinas ministradas?

- A Sim, todos.
 B Sim, a maior parte deles.
 C Sim, mas apenas metade deles.
 D Sim, mas menos da metade deles.
 E Não, nenhum deles.

Nas questões de 86 a 88, responda se o seu curso oferece, além das atividades teóricas e práticas, os programas indicados.

86 Iniciação científica.

- A Sim, com aproveitamento regulamentar de conhecimentos para a integralização curricular.
 B Sim, com aproveitamento de conhecimentos para a integralização curricular, mas sem regulamentação.
 C Sim, mas sem aproveitamento de conhecimentos para a integralização curricular.
 D Não oferece.
 E Não sei informar.

87 Extensão.

- A Sim, com aproveitamento regulamentar de conhecimentos para a integralização curricular.
 B Sim, com aproveitamento de conhecimentos para a integralização curricular, mas sem regulamentação.
 C Sim, mas sem aproveitamento de conhecimentos para a integralização curricular.
 D Não oferece.
 E Não sei informar.

88 Monitoria.

- A Sim, com aproveitamento regulamentar de conhecimentos para a integralização curricular.
 B Sim, com aproveitamento de conhecimentos para a integralização curricular, mas sem regulamentação.
 C Sim, mas sem aproveitamento de conhecimentos para a integralização curricular.
 D Não oferece.
 E Não sei informar.

Nas questões de 89 a 91, indique qual a contribuição dos programas relacionados para a sua formação.

89 Iniciação científica.

- A Ampla. B Parcial.
 C Restrita. D Nenhuma.
 E Não participei desse tipo de programa.

90 Extensão.

- A Ampla. B Parcial.
 C Restrita. D Nenhuma.
 E Não participei desse tipo de programa.

91 Monitoria.

- A Ampla. B Parcial.
 C Restrita. D Nenhuma.
 E Não participei desse tipo de programa.

Nas questões de 92 a 94, caracterize, de maneira geral, a avaliação dos programas de que você participa / participou quanto aos procedimentos e critérios adotados.

92 Iniciação científica.

- A É / foi sistemática e plenamente adequada em seus critérios.
 B Não é / não foi sistemática, porém é / era adequada em seus critérios.
 C É / foi sistemática, mas não é / era adequada em seus critérios.
 D Não é / não foi sistemática nem adequada em seus critérios.
 E Não há / não houve avaliação.

93 Extensão.

- A É / foi sistemática e plenamente adequada em seus critérios.
 B Não é / não foi sistemática, porém é / era adequada em seus critérios.
 C É / foi sistemática, mas não é / era adequada em seus critérios.
 D Não é / não foi sistemática nem adequada em seus critérios.
 E Não há / não houve avaliação.

94 Monitoria.

- A É / foi sistemática e plenamente adequada em seus critérios.
 B Não é / não foi sistemática, porém é / era adequada em seus critérios.
 C É / foi sistemática, mas não é / era adequada em seus critérios.
 D Não é / não foi sistemática nem adequada em seus critérios.
 E Não há / não houve avaliação.

95 Seu curso apóia a participação dos estudantes em eventos de caráter científico (congressos, encontros, seminários etc.)?

- A Sim, sem restrições, com recurso financeiro e dispensa de presença às aulas para os que participam.
 B Sim, com dispensa de presença às aulas para os que participam, mas com recurso financeiro somente para os que apresentam trabalho.
 C Sim, mas apenas com dispensa de presença às aulas para os que participam.
 D Sim, mas apenas quando a participação se dá por iniciativa da própria IES.
 E Não apóia de modo algum.

QUAIS AS MAIORES CONTRIBUIÇÕES DO CURSO?

96 Como você avalia o nível de exigência do curso?

- A Deveria exigir / ter exigido muito mais de mim.
 B Deveria exigir / ter exigido um pouco mais de mim.
 C Exige / exigiu de mim na medida certa.
 D Deveria exigir / ter exigido um pouco menos de mim.
 E Deveria exigir / ter exigido muito menos de mim.

97 Qual você considera a principal contribuição do curso?

- A A obtenção de diploma de nível superior.
 B A aquisição de cultura geral.
 C A aquisição de formação profissional.
 D A aquisição de formação teórica.
 E Melhores perspectivas de ganhos materiais.

98 Como você avalia a contribuição do curso para sua formação?

- A Muito boa.
 B Boa.
 C Regular.
 D Fraca.
 E Muito Fraca.

Nas questões de 99 a 108, indique em que medida o conjunto de disciplinas do curso contribui / contribuiu para você desenvolver as competências relacionadas abaixo.

99 Atuação ética, com responsabilidade social, para a construção de uma sociedade incluyente e solidária.

- A Contribui / contribuiu amplamente.
 B Contribui / contribuiu parcialmente.
 C Contribui / contribuiu muito pouco.
 D Não contribui / não contribuiu de forma alguma.
 E Não considero que desenvolva tal competência.

100 Organização, expressão e comunicação do pensamento.

- A Contribui / contribuiu amplamente.
 B Contribui / contribuiu parcialmente.
 C Contribui / contribuiu muito pouco.
 D Não contribui / não contribuiu de forma alguma.
 E Não considero que desenvolva tais competências.

101 Raciocínio lógico e análise crítica.

- A Contribui / contribuiu amplamente.
 B Contribui / contribuiu parcialmente.
 C Contribui / contribuiu muito pouco.
 D Não contribui / não contribuiu de forma alguma.
 E Não considero que desenvolva tais competências.

102 Compreensão de processos, tomada de decisão e resolução de problemas no âmbito de sua área de atuação.

- A Contribui / contribuiu amplamente.
 B Contribui / contribuiu parcialmente.
 C Contribui / contribuiu muito pouco.
 D Não contribui / não contribuiu de forma alguma.
 E Não considero que desenvolva tais competências.

103 Atuação em equipes multi, pluri e Interdisciplinares.

- Contribui / contribuiu amplamente.
 Contribui / contribuiu parcialmente.
 Contribui / contribuiu muito pouco.
 Não contribui / não contribuiu de forma alguma.
 Não considero que desenvolva tal competência.

104 Atuação profissional responsável em relação ao meio ambiente.

- Contribui / contribuiu amplamente.
 Contribui / contribuiu parcialmente.
 Contribui / contribuiu muito pouco.
 Não contribui / não contribuiu de forma alguma.
 Não considero que desenvolva tal competência.

105 Observação, interpretação e análise de dados e informações.

- Contribui / contribuiu amplamente.
 Contribui / contribuiu parcialmente.
 Contribui / contribuiu muito pouco.
 Não contribui / não contribuiu de forma alguma.
 Não considero que desenvolva tais competências.

106 Utilização de procedimentos de metodologia científica e de conhecimentos tecnológicos para a prática da profissão.

- Contribui / contribuiu amplamente.
 Contribui / contribuiu parcialmente.
 Contribui / contribuiu muito pouco.
 Não contribui / não contribuiu de forma alguma.
 Não considero que desenvolva tais competências.

107 Utilização de recursos de informática necessários para o exercício profissional.

- Contribui / contribuiu amplamente.
 Contribui / contribuiu parcialmente.
 Contribui / contribuiu muito pouco.
 Não contribui / não contribuiu de forma alguma.
 Não considero que desenvolva tal competência.

108 Assimilação crítica de novos conceitos científicos e de novas tecnologias.

- Contribui / contribuiu amplamente.
 Contribui / contribuiu parcialmente.
 Contribui / contribuiu muito pouco.
 Não contribui / não contribuiu de forma alguma.
 Não considero que desenvolva tal competência.

109 Qual o período em que você está matriculado?

- Diurno (Integral).
 Diurno (matutino).
 Diurno (vespertino).
 Noturno.
 Diurno e noturno.

110 Entre as alternativas a seguir, assinale a que melhor expressa sua perspectiva profissional futura.

- Já tenho trabalho na área e pretendo continuar nele.
 Trabalho em outra área, mas pretendo buscar uma atividade na minha área de graduação.
 Vou me dedicar à atividade acadêmica e buscar um curso de pós-graduação.
 Vou prestar concurso para atividade em empresa pública.
 Pretendo trabalhar em empresa privada.
 Ainda não me decidi.

Questões exclusivas para as Licenciaturas

Obs. As questões a seguir deverão ser respondidas apenas pelos estudantes de Licenciatura.

111 Você quer ser professor?

- Sim.
 Não.
 Ainda não me decidi.

112 Você já teve experiência no magistério?

- Sim.
 Não.

113 Se a sua resposta na questão 112 foi afirmativa, onde você atua / atuou como professor?

- Ensino regular em escola pública.
 Ensino regular em escola privada.
 Ensino supletivo.
 Ensino técnico.
 Cursinho.
 Outra modalidade.

114 Qual foi a principal razão que levou você a escolher a Licenciatura? Escolha apenas a razão principal.

- Porque quero ser professor.
 Para ter outra opção se não conseguir exercer outro tipo de atividade.
 Por influência da família.
 Porque tive um bom professor que me serviu de modelo.
 Eu não quero ser professor.
 É o único curso próximo da minha residência.

115 O seu curso oferece / ofereceu um conjunto de competências que vão facilitar sua tarefa de professor?

- Sim.
 Não.
 Não sei responder.

ANEXO 5

Diário Oficial da União - Processo de Supervisão Especial de Cursos de Pedagogia



16

ISSN 1677-7042

Diário Oficial da União - Seção 1

Nº 175, segunda-feira, 14 de setembro de 2009

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

DESPACHOS DA SECRETARIA
Em 10 de setembro de 2009

Nº 81/MEC/SESU/DESUP/CGSUP - INTERESSADO: Secretaria de Educação Superior

EMENTA: Processo de supervisão especial de cursos de Pedagogia e Normal Superior, iniciado com base nos resultados do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes de 2005. Verificação posterior, durante processo de supervisão e na vigência de prazos para saneamento de deficiências, de resultados insatisfatórios do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes, Indicador de Diferença entre Desempenhos Observado e Esperado, e Conceito Preliminar de Curso no ano de 2008. Necessidade de medida cautelar administrativa de suspensão de novos ingressos nos cursos que tenham obtido resultados insatisfatórios nas avaliações, até a comprovação de saneamento das deficiências identificadas no processo de supervisão, nos termos dos artigos 48, parágrafo 4º, e 11, parágrafo 3º do Decreto Nº 5.773, de 9 de maio de 2006.

Adotando por base os fundamentos expressos na Nota Técnica Nº 1223/2009-CGSUP/DESUP/SESU/MEC, que demonstrou que a instância de condições mínimas de funcionamento dos cursos de Pedagogia já submetidos a processo de supervisão decretou dos resultados obtidos no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes de 2005, e que obtiveram resultados insatisfatórios em Exame Nacional de Desempenho de Estudantes, Indicador de Diferença entre Desempenhos Observado e Esperado e Conceito Preliminar de Curso no ano de 2008, relacionados em anexo, compromisso de natureza irrevogável e formação dos estudantes, e que o prejuízo que se apresenta é irreparável no futuro, impedindo-se ao Poder Público a utilização de seu poder geral de cautela, para a proteção dos potenciais estudantes, com fundamento no art. 4º da Lei Nº 9.784/99, e no art. 48, parágrafo 4º, combinando com os arts. 11, parágrafo 3º, do Decreto Nº 5.773/2006, a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação, no uso de suas atribuições, determina que:

1. As Instituições de Educação Superior cujos cursos de Pedagogia, já submetidos a processo de supervisão, obtiveram resultados inferiores a 3 em Exame Nacional de Desempenho de Estudantes, Indicador de Diferença entre Desempenhos Observado e Esperado e Conceito Preliminar de Curso no ano de 2008 suspendam, imediatamente, o ingresso de novos alunos naqueles cursos com resultados insatisfatórios, porventura, outros processos seletivos ou de transferência, já realizados ou em curso, bem como o início das atividades letivas de novas turmas, suspensão essa que deverá perdurar até que a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação comprove a superação das deficiências indicadas em Termo de Saneamento de Deficiências;

2. As Instituições de Educação Superior cujos cursos de Pedagogia, já submetidos a processo de supervisão, obtiveram resultados inferiores a 3 em Exame Nacional de Desempenho de Estudantes, Indicador de Diferença entre Desempenhos Observado e Esperado e Conceito Preliminar de Curso no ano de 2008 sejam notificadas de teor do presente Despacho e informem, em dez dias a contar da ciência do Despacho, por meio de manifestação formal, acompanhada de documentos comprobatórios, as medidas adotadas como forma de cumprir a determinação de suspensão de novos ingressos determinada acima;

3. Em caso de falta de comprovação ou descumprimento da medida cautelar administrativa determinada acima, seja instaurado processo administrativo para aplicação de penalidades previstas no art. 32 do Decreto Nº 5.773/2006.

ANEXO

IES e municípios do oferta de cursos de Pedagogia sob supervisão sujeitos a medida cautelar administrativa de suspensão de ingressos: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Carlos Quatzen - Santa Cruz do Rio Pardo-SP

Faculdade de Ilha Solteira - Ilha Solteira-SP

Faculdade de Jundiaí do Sul - Jundiaí do Sul-PR

Faculdade Jesus Maria José - Brasília-DF

Faculdades Integradas da Terra de Brasília - Brasília-DF

Faculdades Integradas de Cassilândia - Cassilândia-MS

Faculdades Integradas de Diamantino - Diamantino-MT

Faculdades Integradas de Naviraí - Naviraí-MS

Faculdades Integradas de Paranaíba - Paranaíba-MS

Instituto de Ciências Sociais e Humanas - Várzea do Goiás-GO

Adotando por base os fundamentos expressos na Nota Técnica Nº 1028/2008-COREG/DESUP/SESU/MEC, que demonstrou que, no âmbito do processo E-MEC Nº 20070618, referente à renovação de reconhecimento do curso de Farmácia do Centro Universitário de Araraquara, a Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação - CTAA realizou a avaliação in loco realizada naquele curso, determinando a realização de nova avaliação, e que, por tal razão, o referido curso não deveria ter se submetido às determinações do Despacho Nº 65/2009 - MEC/SESU/DESUP-COREG, publicado na edição de 4 de setembro de 2009 do Diário Oficial da União, que determinou que a Instituição apresentasse a Secretaria de Educação Superior protocolo de compromisso para superação de deficiências do curso, bem como reduzi-lo, de acordo com parâmetros indicados no próprio Despacho, o número de novos ingressos no referido curso, até a comprovação de superação das deficiências constatadas em avaliação in loco; a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação, no uso de suas atribuições, determina que:

1. Seja tomado sem efeito, exclusivamente em relação ao curso de Farmácia do Centro Universitário de Araraquara, o Despacho Nº 65/2009 - MEC/SESU/DESUP-COREG, publicado na edição de 4 de setembro de 2009 do Diário Oficial da União;

2. Seja a Instituição notificada de teor do presente Despacho.

MARIA PAULA DALLARI BUCCI

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PRO-REITORIA DE RECURSOS HUMANOS

PORTARIA Nº 693, DE 11 DE SETEMBRO DE 2009

Homologa o concurso público para provimento de cargos de professor do ensino básico, técnico e tecnológico do INSTITUTO FEDERAL DO SUDESTE DE MINAS GERAIS - CAMPUS JUIZ DE FORA

A Pró-Reitora de Recursos Humanos da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), no uso de suas atribuições legais e as competências que lhe foram delegadas pela Portaria Nº 497, de 08/10/2007 e 385, de 21/03/2009 do Magnífico Reitor, e de acordo com o Edital Nº 042/2009-PRORH, de 28/05/2009, publicado no DOU de 29/05/2009, seção 3, página 73, resolve:

Homologar o Concurso Público para provimento de cargo efetivo de Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, em regime de Dedicção Exclusiva para os departamentos, e respectivas áreas de conhecimento, constantes dos Itens A e B desta Portaria, considerando aprovados os alunos relacionados, nos termos dos rubricas 3.2, 4.1.1 e 4.1.2 do Edital Nº 042/2009-PRORH.

A - DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS

A.1 - ÁREA DE CONHECIMENTO: MATEMÁTICA

Classe: "DL Nível 1" - Processo 23071.006090/2009-51

A.1.1 - 1º Período de Inscrições

Classificação	Nome	Nota Final
1º	HYERTON FERREIRA BARBOSA	7,911

A.1.2 - 2º Período de Inscrições

Classificação	Nome	Nota Final
1º	ARTHUR AROUNO FERREIN RIZZINI	8,917
2º	ANGÉLO PEREIRA DO CARMO	8,578
3º	HENRIQUE ABRICCHIO MAURICIO	8,402
4º	ALÉXIO FERREZ CAMARGO E LOPEZ	7,888
5º	EDILANO CÍZAR FERREIRA	7,487

B - DEPARTAMENTO DE METALURGIA

B.1 - ÁREA DE CONHECIMENTO: ENGENHARIA DE MATERIAIS E METALURGICA

Classe: "DL Nível 1" - Processo 23071.006078/2009-46

Classificação	Nome	Nota Final
1º	LUIS HENRIQUE DIAS ALVES	7,910

Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

GESSILENE ZIGLER FOINE

UNIVERSIDADE FEDERAL
DE SANTA CATARINA
DEPARTAMENTO DE DESENVOLVIMENTO
DE POTENCIALIZAÇÃO DE PESSOAS

PORTARIA Nº 533, DE 11 DE SETEMBRO DE 2009

A Diretora do Departamento de Desenvolvimento de Potencialização de Pessoas da Universidade Federal de Santa Catarina, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o que consta do processo nº 23080.029108/2009-83 resolve:

Homologar o resultado do Processo Seletivo Simplificado do Colégio de Aplicação - CA, instituído pelo Edital nº 116/DDPP/2009, de 28 de agosto de 2009, publicado no Diário Oficial da União de 27/08/2009.

Campo de Conhecimento: Português.
Regime de Trabalho: 40 (quarenta) horas semanais.
Nº de Vagas: 01 (uma).

Classificação	Candidato	Média Final
1º	Michela Ribeiro Aguiar da	7,6
2º	Robson Espinosa Costa	7,4
3º	Robson Cruz Chagas	7,1
4º	Marcos Augusta	7,0

ELZA MARIA MEDNERT

Ministério da Fazenda

GABINETE DO MINISTRO

DESPACHOS DO MINISTRO
Em 10 de setembro de 2009

PROCESSO Nº 00190.005626/2009-69.

INTERESSADO: Carreira Hipotecária e Imobiliária do Clube Naval
ASSUNTO: Contrato da Quinta Navegação da Dreda a ser celebrado entre a União e a Carreira Hipotecária e Imobiliária do Clube Naval, nos termos da legislação em vigor, em especial o disposto na Lei nº 10.150, de 21 de dezembro de 2000, no montante bruto de R\$ 23.765.638,75 (vinte e três milhões, setecentos e sessenta e cinco mil, setecentos e cinquenta e sete reais e setenta e cinco centavos), posicionados em 1º de agosto de 2008, correspondentes a cento e trinta e três contratos homologados.

Tendo em vista as manifestações da Secretaria do Tesouro Nacional e da Procuradoria-Geral da Fazenda Nacional, autoriza a celebração do contrato em referência mediante a apresentação das certidões negativas de débito pertinentes, na forma da legislação em vigor.

Assunto:Tributário. Contribuição nos Fundos de Saúde das Forças Armadas. Natureza jurídica tributária. Impossibilidade de fração ou alienação de alíquota por ato infralegal (Decreto nº 906/96, nº 1.861/96, e nº 3.557/00).

Jurisprudência pacífica do Egrégio Superior Tribunal de Justiça. Aplicação da Lei nº 10.522, de 19 de julho de 2002, e do Decreto nº 2.346, de 10 de outubro de 1997. Procuradoria-Geral da Fazenda Nacional autorizada a não contestar, a não interpor recursos e a desistir dos já interpostos.

Aprovou o PARECER PGN/CRJ/Nº 1589/2009, de 28 de julho de 2009, da Procuradoria-Geral da Fazenda Nacional, que concluiu pela dispensa de apresentação de contestação, de interposição de recursos e pela desistência dos já interpostos, desde que inexistir outro fundamento relevante, com relação às ações judiciais que visam a obter a restituição dos valores cobrados a título de contribuição para os Fundos de Saúde das Forças Armadas (FUSEX, FUNSA e FUSMA) em decorrência do reconhecimento de sua natureza tributária e da consequente impossibilidade de sua alíquota ser alterada ou majorada por ato infralegal.

GUIDO MANTEGA

CONSELHO NACIONAL DE POLÍTICA
FAZENDÁRIA

ANEXO 6

Universidade de Brasília Relatório Anual de Gestão 2005 a 2007

Quadro 7: Área de Ensino de Graduação: Planejamento Estratégico: Indicadores – Anos 2005 a 2007

Nível Tático	Indicador utilizado para avaliar o desempenho da gestão institucional			Avaliação do resultado indicando as causas de sucesso ou insucesso	
Resultados do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes e da Avaliação de Cursos de Graduação.	Efetividade	Verificar o conceito dos cursos avaliados externamente.	Número de cursos avaliados externamente.	Deficiência operacional, falta de mão-de-obra, necessidade de aguardar procedimento do MEC	Campanha junto aos estudantes para que os mesmos tenham consciência da importância de se fazer uma excelente prova no ENADE.
Número de cursos que receberam avaliação interna e externa.	Efetividade.	Verificar o conceito dos cursos avaliados externamente e internamente.	Número de cursos avaliados interna e externamente.	Deficiência operacional, falta de mão-de-obra, necessidade de aguardar procedimento do MEC.	Sensibilizar estudantes para necessidade de responderem o questionário interno e realizarem uma excelente prova no ENADE.

ANEXO 7
Campanha contra o “provão”



Começa aplicação do Enade 2008



clique para ampliar

Estudantes durante exame do Enade (Foto: Luísa Brito / G1)

A aplicação do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) 2008 começou neste domingo às 13h (horário de Brasília). O **G1** esteve em dois locais de prova. No Rio de Janeiro, os portões foram fechados às 13h03; em Brasília, às 13h10.

Ao todo, 564.415 universitários devem participar do exame que avalia 23 áreas de conhecimento. A aplicação acontece em 2.274 locais. São analisados 24.842 cursos de graduação de 2.367 instituições de ensino superior.

saiba mais

- **MEC divulga locais de prova do Enade 2008**
- **Enade 2008 encerra inscrições às 23h59 desta terça-feira**
- **Melhor curso do Enade duplica vagas**
- **Só 25 cursos avaliados no Enade 2007 são considerados 'top'**
- **Haddad diz que boicote não é responsável por nota baixa no Enade**
- **Candidato chega atrasado e perde prova do Enade no Rio**

cursos avaliados

Nesta edição do Enade serão avaliados os cursos de arquitetura e urbanismo, biologia, ciências sociais, computação, engenharia, filosofia, física, geografia, história, letras, matemática, pedagogia e química; além dos cursos superiores de tecnologia em: construção de edifícios, alimentos, automação industrial, gestão da produção industrial.

<http://g1.globo.com/Noticias/Vestibular/0,,MUL855526-5604,00-COMECA+APLICACAO+DO+ENADE.html>

Estudantes apontam motivos para fazer o Enade

Agência Brasil

BRASÍLIA - Alunos que fizeram o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) apontaram motivos para realizar a prova e não entregá-la em branco, como pregaram a União Nacional dos Estudantes (UNE) e outras entidades estudantis. Alguns, no entanto, criticaram a organização.

- Acho importante para avaliar o curso, é por aí que você vai saber se está ou não preparado para o mercado de trabalho -, avaliou Marla Caroline Bastos, aluna de zootecnia do instituto de ensino superior União Pioneira de Integração Social (Upis), de Brasília.

Para ela, o Enade é uma forma legítima de avaliação da universidade. - O mérito não é só do aluno. Se a faculdade e os professores não forem bons, os alunos também não serão.

Alguns estudantes da Faculdade Católica de Brasília também se disseram favoráveis ao exame. Contaram inclusive que recebem preparação da instituição: palestras para os ingressantes e uma espécie de cursinho para os concluintes, com reforço sobre itens que devem cair na prova.

- É uma novidade, eu acho bom", disse Marcos Alexandre, aluno de educação física da Católica. Você tem que saber seus conhecimentos.

O exame é realizado desde 2004, em substituição ao antigo Provão.

O estudante disse estar bem preparado e acha que fazer o Enade "vale a pena". - Você fica cinco anos na universidade, aí não faz prova de nada, não sabe como estão seus conhecimentos? -, questionou.

Alguns alunos apontaram falhas do Ministério da Educação. - Eu transferi meu curso de uma faculdade para outra no semestre passado, mas os meus dados no cartão de prova são todos da faculdade anterior. Eles não têm informação nenhuma da gente -, criticou o estudante de educação física, Gilson Carlos, da Universidade Paulista (Unip).

Ele diz ter sido convocado para fazer a prova como concluinte do curso, mesmo estando ainda no sexto semestre. - É que eu tranquei a faculdade um semestre por questões financeiras. Ao retornar, a coordenação do curso me fez repetir o sexto semestre por causa de novas disciplinas que haviam sido incluídas na grade curricular. Mas o MEC acha que eu já estou no oitavo semestre e me convocou para a prova.

Gilson Carlos afirmou que não iria colaborar com o boicote e esperava se sair bem.

[19:00] 11/11/2007

ANEXO 9

Reportagens e campanha contra o ENADE



Entidade distribuiu material informativo em todo o país e conversou com estudantes de todo o Brasil

A campanha da UNE pelo boicote do Exame Nacional do Ensino Médio (Enade) teve grande repercussão neste domingo (9), em todo país. Cerca de 564 mil alunos foram convocados para fazer o exame. Quase 25 mil cursos, em 23 áreas de conhecimento estiveram sob avaliação.

Entre os alunos que compareceram, muitos entregaram a prova em branco, mostrando apoio à campanha do movimento estudantil. Diretores da UNE e representantes de DCE's, CA's e DA's distribuíram panfletos e adesivos em diversos pontos onde as provas foram aplicadas. Eles também conversaram pessoalmente com os estudantes e explicaram os motivos da campanha pelo boicote.

Brasília

Na capital federal, estudantes da Universidade de Brasília (UnB) e diretores da UNE distribuíram panfletos e adesivos nas duas escolas que receberam o maior número de alunos, Elefante Branco e Leonardo Da Vinci da Asa Norte.

Participantes do boicote disseram que o número de estudantes que aderiram ao movimento foi maior do que o esperado. "Aqui em Brasília, assim que tocou o primeiro sinal que

autorizava a saída dos alunos, houve um movimento bem grande, até o estacionamento esvaziou".

Mato Grosso do Sul

O boicote foi encabeçado por integrantes do DCE da Universidade Federal do estado (UFMS). Antes da prova, os estudantes eram convidados a entregar a prova em branco e a colar um adesivo do protesto no cartão-resposta. Segundo Arthur D'Amico Bezerra, colaborador do DCE (Diretório Central dos Estudantes), todos os Centros Acadêmicos se comprometeram em fazer o boicote.

Segundo Ítalo Milhomem, integrante do DCE, a universidade tem se beneficiado das boas notas dos alunos e mascarado a qualidade do ensino. "Aqui na UFMS eles estão dando cursinhos específicos só para os alunos fazerem as provas, elevando a média das notas e escapando da fiscalização do MEC".

Os cursos da UFMS que participaram do boicote foram: Ciências Sociais, História, Geografia, Arquitetura, Engenharia Civil, Engenharia Ambiental, Engenharia Elétrica, Biologia, Artes Visuais e Letras.

Paraná

Por defender que as universidades têm que ser avaliadas de forma contínua, a orientação do DCE da Universidade Federal do Paraná (UFPR) era para que os estudantes fossem ao local de prova, mas entregassem o exame em branco. Os cursos em que o movimento esteve mais forte foram História e Letras. Júlio César Marques da Silva, membro do centro acadêmico de Letras, aponta que os alunos do curso decidiram pelo boicote.

Espírito Santo

"O Enade eu vou zerar". Essa foi a afirmação feita pelos estudantes da Universidade Federal do Espírito Santo que não consideram o exame uma forma efetiva de melhorar a condições de ensino. Os cursos que tiveram maior adesão à campanha da UNE foram enfermagem, serviço social e educação física.

O que a UNE pensa sobre o Enade

A UNE apoiou a criação do Enade, dentro do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes). No entanto, atualmente a entidade critica o fato de a prova acabar tendo

grande peso na avaliação final das universidades, avaliando somente os estudantes e servindo apenas para um a criação de um "ranking" entre as instituições.

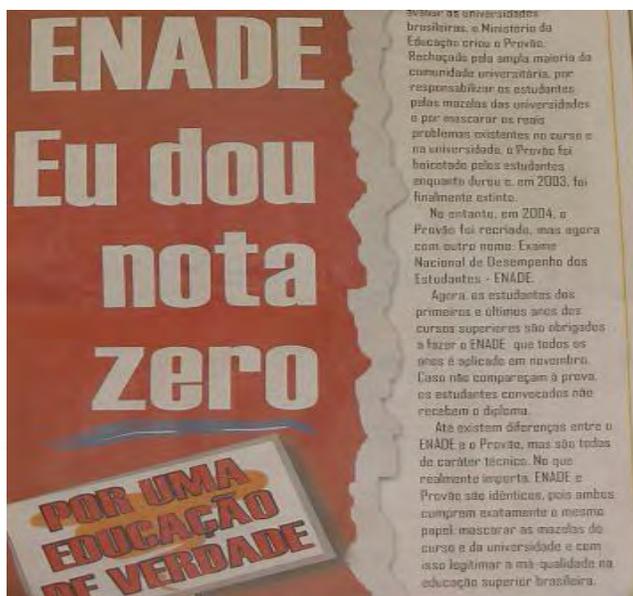
Insatisfeita com a ausência de outros mecanismos para mensurar a qualidade do ensino, a UNE espera, com o boicote, protestar pelas diretrizes contidas na proposta original do Sinaes:

"A realização de uma avaliação plural, que leve em conta os diferentes agentes que compõem o ensino superior de forma transparente e participativa, garantindo que todos os segmentos da comunidade universitária participem do processo como sujeitos e não apenas como objetos", pontua a presidente da UNE, Lúcia Stumpf.

"O SINAES se configura em um avanço, pois avalia as instituições de forma mais ampla. Reflete o que a UNE e demais entidades do movimento estudantil, social e educacional reivindicam: uma avaliação completa que seja formada não só pelo Enade, mas que leve em consideração com o mesmo peso, a comissão interna de avaliação que deve ser paritária entre estudantes, funcionários e professores e a comissão externa coordenada pelo MEC. Apenas dessa forma podemos garantir a melhor aplicação de recursos e investimentos para o desenvolvimento das instituições de ensino superior e assim priorizar o tripé ensino-pesquisa-extensão", explica o diretor de políticas educacionais da UNE, Rafael Chagas.

Fonte: <http://www.une.org.br/> com adaptações

Saiba mais [07/11/2008 - UNE convoca estudantes para a campanha de boicote ao Enade 2008](#)





CLIPPING	Assessoria de Imprensa		
JORNAL DE BRASÍLIA-DF	Editoria: BRASIL	Pág. 16	Dia / Mês / Ano 09/NOVEMBRO/2009
http://www.linearclipping.com.br/PDFs/936110.pdf			

ENADE

Boicote contra a insegurança

■ **Em Brasília, saída de aluno com prova antes da hora causa confusão**

● **Saulo Araújo**

saulo@jornalbrasil.com.br

Protestos marcaram o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) no DF, realizado ontem. Um boicote liderado por alunos do Diretório Nacional dos Estudantes (DCE), da Universidade de Brasília (UnB) colocou em xeque a organização do evento, principalmente depois que um universitário saiu com a prova de Comunicação Social menos de dez minutos depois do seu início, no Centro de Ensino 07, da Asa Norte. As regras do Enade determinam que os fiscais só deveriam permitir a saída dos cadernos após as 16h.

Um grupo de estudantes da UnB usou um megafone para ler as questões. Eles também entoavam gritos de guerra, pedindo boicote à prova. "É uma prova que não avalia nada. Estão querendo jogar toda a responsabilidade nas costas do estudante pelo mau desempenho das

SAIBA +

Em todo o Distrito Federal, cerca de 35 mil estudantes fizeram o Enade.

O Enade consiste na aplicação de uma prova para avaliar o desempenho dos universitários em relação ao conteúdo programático

previsto no currículo dos respectivos cursos de graduação.

Segundo a Polícia Militar, também houve boicote e tumulto em escolas do Riacho Fundo, Lago Norte, Taguatinga e Cruzeiro.

instituições", discursava o estudante de Ciências Políticas e coordenador do DCE Raul Cardoso, 23 anos.

O estudante de Jornalismo Jairo Faria, 22 anos, da UnB, saiu tranquilamente com a prova na mão, minutos depois de os cadernos terem sido distribuídos. Ele contou que não teve nenhuma dificuldade. "Eu assinei a prova, entreguei o caderno de respostas e saí com as perguntas, mostrando pra todo mundo. Ninguém falou nada. Isso só mostra a desorganização do Enade", disse.

Janine Moraes, 21 anos, que fazia a prova na mesma sala que Jairo, confirmou a história. "Ele foi saindo e mostrando a prova. Todo mundo ficou rindo, mas ninguém da organização tomou providências. Depois, ficamos ouvindo os estudantes da UnB ditando as respostas pelo megafone. Muita gente se aproveitou

da cola", afirmou.

O boicote parece ter dado certo no CEF 07. Com meia hora de exame, centenas de estudantes já estavam do lado de fora. "Só assinei o nome e entreguei", confessou Magno Ribeiro, de 20 anos.

Para o coordenador do DCE, Yuri Soares Franco, 24 anos, a lógica do Enade é a mesma do antigo Provão: responsabilizar os estudantes pelos problemas do Ensino Superior. "Tem gente que pensa que somos radicalmente contra uma avaliação, e isso não é verdade. Queremos apenas que essa avaliação aborde todo o sistema, que é sustentado pelo tripé: pesquisa, cursos de extensão, pesquisa e infra-estrutura. Dizer se uma universidade é boa ou não apenas aplicando um exame ridículo aos estudantes não contribuiu para o desenvolvimento de ninguém".

Não precisou de identidade

Muitos estudantes também criticaram as questões da prova. "Parecia até que era comercial do Governo Federal. Tinha muita coisa do Pré-Sal e do Lula. Tudo muito subjetivo", disse Leonardo Marra, 24.

Maíra Rocha Miranda, 20 anos, que cursa Administração concordou. "Uma questão perguntava se a cobertura da imprensa internacional sobre a crise econômica no Brasil era correta. Ninguém entendeu aonde a banca quis chegar com uma pergunta que cabe várias interpretações como essa", reclamou a jovem.

A segurança do evento foi alvo de críticas. Os estudantes Yuri Soares e Pablo Valente, ambos coordenadores

do DCE da UnB, contaram que ficaram escondidos no banheiro do CEF 07 tentando convencer os colegas a não fazer as provas. "Eu entrei, não me pediram documento e eu fiz campanha para que os estudantes boicotassem a prova", admitiu Yuri.

Alice Nicolau, de 22 anos, afirmou que fez a prova sem apresentar a carteira de identidade. "Eu até estava com ela no bolso, mas em nenhum momento pediram para eu apresentá-la. Se alguém fizesse a prova no meu lugar não ia acontecer nada", contou.

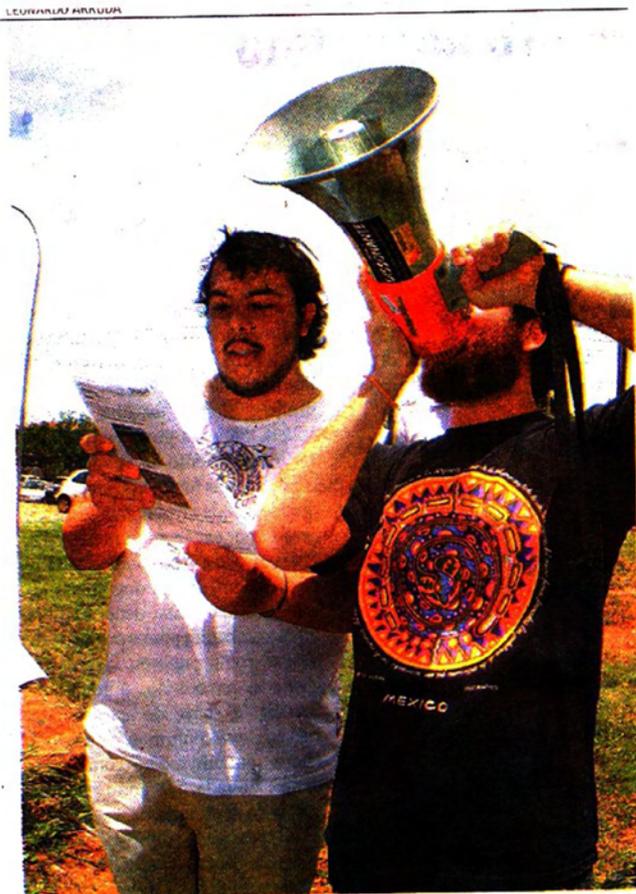
Areportagem entrou em contato com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) para escla-

recer as falhas apontadas pelos alunos, mas até o fechamento da edição, ninguém do órgão ligado ao MEC havia se manifestado.

Neste ano, a UNE não orientou os alunos a boicotar o Enade, como fez nos últimos dois anos. Segundo o presidente, Augusto Chagas, algumas reivindicações da organização foram atendidas pelo governo, que alterou o sistema de avaliação das instituições.

Confira os gabaritos no

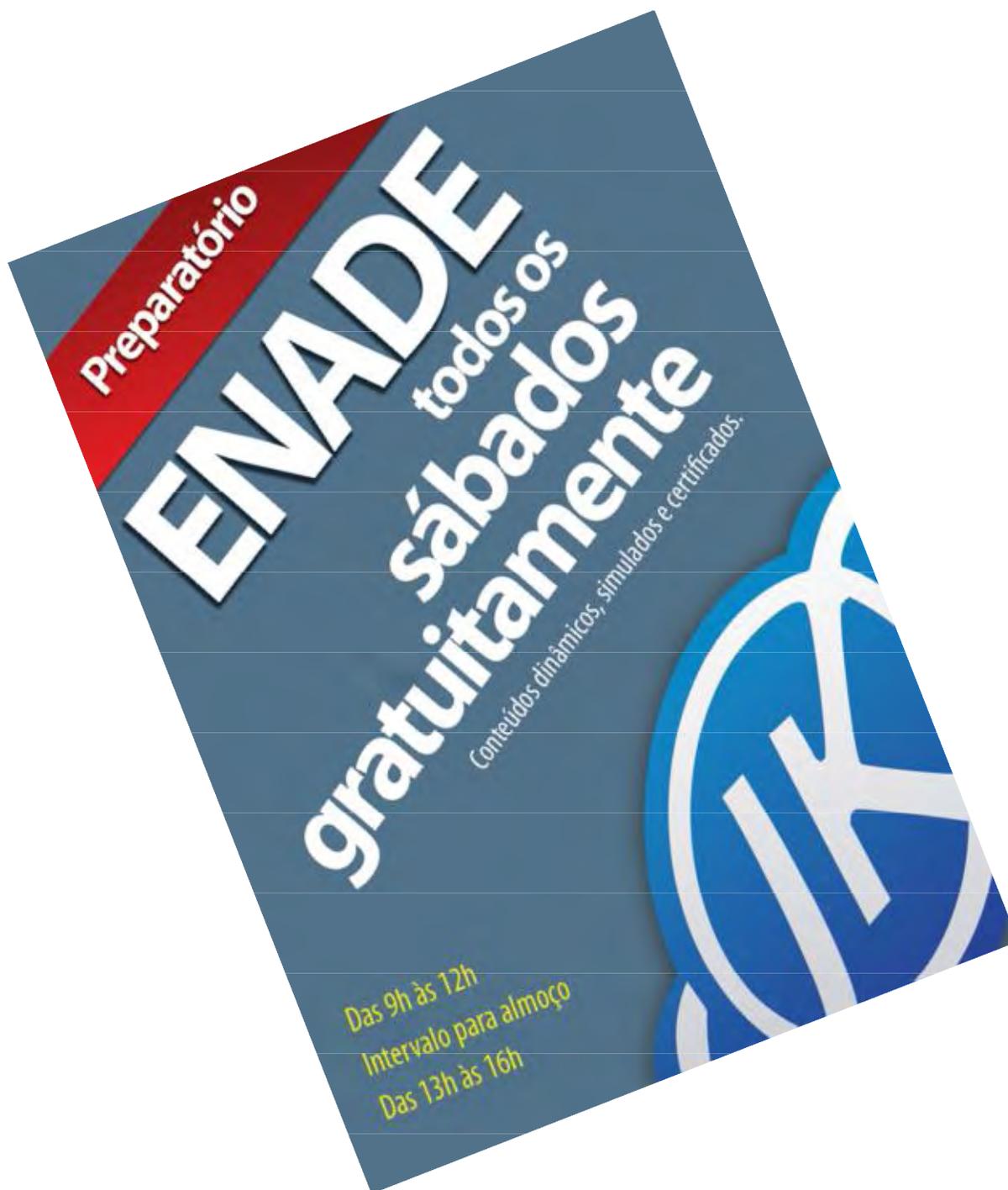

clicabrasilia
.com.br



Representantes do DCE da UnB anunciam as questões no megafone

ANEXO 10

Estratégias de marketing das IES privadas/ENADE



SUPERACÃO ENADE VOCE É O LIMITE!
FAVIP

Regulamento

FAVIP
Faculdade de Vão da Guajará

www.favip.edu.br

Para o acesso aos serviços serão disponibilizados dois links, destinados para os grupos: PRATA e OURO. Cada responsabilidade exclusiva de cada um. Registre-se nos grupos: **Prata** e **Ouro** na respectiva área, sob pena de não ser considerado para o acesso.

6. Dos serviços.

De acordo com o plano de estudos, os cursos de graduação serão realizados no período de julho de 2014 até maio de 2015, de acordo com o calendário da FAVIP durante os meses de março a novembro de 2015.

Para o acesso aos serviços será permitido somente por professores dos cursos participantes do ENADE e um representante do DCE – Direção Central dos Estudantes da FAVIP que não esteja participando da presente campanha.

Quanto as inscrições, estas deverão ser realizadas em uma única oportunidade, encaminhando-se os formulários preenchidos de acordo com o regulamento e de acordo com o calendário de inscrição e inscrições (6.1) e (6.2).

Do acesso aos serviços

Os serviços dos serviços serão realizados na área de rede social, área FAVIP, para o acesso de acesso local, em data e hora a serem divulgadas posteriormente através do site www.favip.edu.br.

Para o acesso aos serviços, será fornecida uma conexão com as credenciais dos cursos participantes do ENADE e um representante do DCE – Direção Central dos Estudantes da FAVIP que não esteja participando da presente campanha, que se encarregará de orientar e acompanhar os alunos durante a realização do acesso.

O acesso aos serviços efetivado à noite em 15 de maio de 2015, às 20h00, com o encerramento das inscrições em 15 de maio de 2015, às 20h00.

Encargos dos serviços.

Os custos previstos neste regulamento serão cobertos pela Direção da FAVIP. A administração da FAVIP não se responsabiliza.

SIMULADO DA PROVA DO ENADE

CURSO DE DIREITO

SOMENTE PARA AS TURMAS DOS 1^{OS} E 9^{OS} PERÍODOS

DATA: 06/06/2009 (Sábado) **HORÁRIO:** 13h30

LOCAL: CAMPUS VILLA BRANCA E CENTRO

INSCRIÇÕES

Os alunos regularmente matriculados nos 1^{os} e 9^{os} períodos que queiram realizar este Simulado deverão, pessoalmente, fazer sua inscrição gratuita junto à Secretaria da Faculdade de Direito (Gicele, Cida, Carminha na Castejón ou Dilma em Villa Branca), impreterivelmente até o dia 01/06 (2ª Feira).



REALIZAÇÃO

Univap
UNIVERSIDADE DO VALE DO PARANÁ

FD FACULDADE
DE DIREITO



Prepare-se e concorra a prêmios!

Os alunos das Instituições de *Ensino Superior do Grupo Educacional UNINTER* selecionados no ENADE 2009 têm a disposição o *Quiz ENADE!*

*Veja o regulamento e como concorrer.
Acesse o site: www.grupouninter.com.br/enade
e responda ao QUIZ.*

A promoção
acontece de 10
de agosto a 30
de outubro

UNINTER
Grupo Educacional
Facinter | Fatec Internacional

