



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

CAMILA COSTA DE OLIVEIRA TEIXEIRA ÁLVARES

**USO DOS RESULTADOS DO ENADE NOS CURSOS DE LICENCIATURA DO  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS**

Brasília/DF  
Março de 2023

CAMILA COSTA DE OLIVEIRA TEIXEIRA ÁLVARES

**USO DOS RESULTADOS DO ENADE NOS CURSOS DE LICENCIATURA DO  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB) como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação, sob a orientação do professor Dr. José Vieira de Sousa.

Brasília/DF

Março de 2023

CAMILA COSTA DE OLIVEIRA TEIXEIRA ÁLVARES

**USO DOS RESULTADOS DO ENADE NOS CURSOS DE LICENCIATURA DO  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS**

Tese defendida sob avaliação da Comissão Examinadora constituída por:

---

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

---

Professora Doutora Lúcia Maria de Assis  
Examinadora externa – Universidade Federal de Goiás (UFG)

---

Professora Doutora Guiomar de Oliveira Passos  
Examinadora externa – Universidade Federal do Piauí (UFPI)

---

Professora Doutora Girlene Ribeiro de Jesus  
Examinadora interna – Universidade de Brasília (UnB)

---

Professora Doutora Maria Abádia da Silva  
Membro suplente – Universidade de Brasília (UnB)

Quero dedicar a tese às minhas fraquezas, às minhas inseguranças e aos meus medos. À minha versão que não acreditava ser capaz de realizar algo tão complexo e fatigante. Ofereço a mim, para que toda vez que eu tenha uma dificuldade a enfrentar ou um desânimo a superar, eu me lembre da minha capacidade, da minha garra, do meu foco e da minha fé, afinal, concluo com êxito esse projeto grandioso. “Posso todas as coisas Naquele que me fortalece” (Filipenses 4:13).

## AGRADECIMENTOS

Este trabalho só foi possível porque tive o privilégio e o merecimento de contar com o apoio de pessoas maravilhosas ao meu lado, mas, neste momento, estendo os agradecimentos especialmente:

Ao meu orientador, Professor Dr. José Vieira de Sousa, minha profunda gratidão pelas sugestões, críticas e correções ao longo do trabalho, também por sua permanente disponibilidade e seriedade durante a orientação. Obrigada por acreditar e confiar no meu potencial.

Às professoras Dra. Gírlene Ribeiro de Jesus, Dra. Guiomar de Oliveira Passos, Dra. Maria Abádia da Silva e Dra. Lúcia Maria de Assis, pela disponibilidade em participar da minha qualificação e da defesa de tese, dando importantes contribuições e fazendo ponderações em relação à pesquisa.

Ao meu marido Edson, aos meus filhos Gabriel e Clara, aos meus pais Antonio Paulo e Adalgiza, aos meus irmãos Gustavo, Frederico e Vinícius e as minhas primas Christiane, Fernanda, Karolyna, Juliane e Lara. As minhas amigas queridas e companheiras de café, Nádia e Paula. E a minha irmã de alma e coração, Paula Cristina. A todos vocês minha profunda gratidão pelo contínuo apoio em todos os momentos, pela motivação, admiração e pelo incentivo ao percurso da minha vida. Cada palavra de carinho e incentivo deu certo!

Aos amigos do Programa de Pós-Graduação em Educação da UnB, em especial a Andrea Borges, Adriana Vargas, Adriana Vilela, Daniela Mendes, Geusiani Pereira, Jane Cristina, Jordana Viana, Fabiano Ferraz, Lorena Damasceno, Marcos Vinícius de Paula, Michelle Batista e Paulo de Sá, pelas discussões e trocas de conhecimento, pelo companheirismo, pelos aconselhamentos e auxílios nos momentos angústia e desespero.

Aos meus cachorros Lola, Sushi e Toy. É um sentimento de gratidão e amor inexplicáveis sobre o quanto me fizeram bem e alegraram os dias difíceis nesses quatro anos (2019–2023).

A minha eterna Nina (*in memoriam*). Para sempre vou te amar!

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás que me concedeu afastamento remunerado para os estudos, fato essencial para a realização deste doutorado.

Aos entrevistados, pela disponibilidade em participar da pesquisa e contribuir com a pesquisa.

A Deus e à Nossa Senhora das Graças, a quem sou devota.

## RESUMO

Esta pesquisa, sistematizada em uma tese, insere-se na Linha de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação (POGE) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB), abordando a temática Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), como um dos componentes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Na dinâmica assumida pelo Sinaes, o Enade tem passado a ser o componente mais conhecido no processo de avaliação da educação superior, assumindo papel central no governo, na mídia e na sociedade civil. Do ponto de vista da legislação, o exame integra-se à uma concepção de avaliação formativa, à luz do que defende o Sinaes para avaliação da educação superior e, articulado aos outros componentes avaliativos, convergindo para a configuração dessa política na perspectiva de sua totalidade. Contudo, na prática, verifica-se que o exame tem servido à regulação, ao controle e à promoção de *rankings*. Partindo de tais pressupostos e diante do contexto maior em que se insere essa temática, a pesquisa teve como objetivo investigar como o uso dos resultados do conceito Enade de 2014, 2017 e 2020 tem repercutido na gestão acadêmica dos cursos de licenciatura em História, Matemática e Música, do *campus* Goiânia, e Química, do *campus* Anápolis, do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Goiás (IFG). Como justificativa, a pesquisa se legitima pela necessidade de analisar como vem se comportando a política do Sinaes na instituição pesquisada e em que direção e de que maneira vem repercutindo o uso dos resultados do Enade, considerando que, no âmbito do Sinaes, tem se observado a subsunção da avaliação pela regulação, fato que resulta na priorização dos instrumentos avaliativos para fins burocráticos em detrimento da reflexão para melhorias. A metodologia apoiou-se na abordagem qualitativa em uma pesquisa do tipo exploratória, valendo-se da análise documental e de entrevistas semiestruturadas com representantes da Reitora, Pró-Reitora de Ensino, Procuradoria Educacional Institucional (PEI), chefia de departamento de áreas acadêmicas, além dos coordenadores dos cursos História, Matemática, Música e Química e um membro de cada Núcleo Docente Estruturante (NDE) desses cursos. Com base no método materialista histórico-dialético foi possível compreender a realidade do uso dos resultados do Enade no IFG em sua totalidade e na relação desta com as partes. Apoiando-se nas categorias metodológicas totalidade, mediação, contradição e nas categorias empíricas avaliação, regulação, economia do conhecimento, gestão acadêmica, qualidade, aperfeiçoamento e fragilidades foi possível constatar que, cada vez mais, a educação superior tem sido influenciada pela supremacia dos princípios econômicos. Em consonância a esse fato, a regulação e a *accountability* passaram a assumir a centralidade do sistema avaliação, logo, o Enade vem assumindo um papel mercadológico estabelecido pelos impactos do mundo do capital, contrariando a concepção inicial do Sinaes que propunha uma avaliação formativa e integrada aos outros pilares desse sistema. O estudo revelou que ainda não há ações sistemáticas adotadas pela gestão acadêmica dos cursos de formação de professores do IFG, em decorrência dos resultados do Enade. Constatou-se uma negação da comunidade acadêmica em relação aos resultados do exame como ferramenta para ações de planejamento e de gestão. Além disso, não o reconhece como instrumento de melhoria da qualidade da educação superior. Concluiu-se, também, que os participantes da pesquisa revelaram incipiente conhecimento sobre os instrumentos que compõe o exame, que podem explicitar a realidade do curso, ajudar no saneamento de problemas e promover o aperfeiçoamento dos processos.

**Palavras-chave:** educação superior; Enade; licenciaturas; uso dos resultados; IFG.

## ABSTRACT

This research, systematized in a thesis, is part of the Public Policies and Education Management Research Line (POGE) of the Postgraduate Program in Education at the University of Brasilia (UnB), addressing the theme of the National Student Performance Exam (Enade), as one of the components of the National System for Higher Education Evaluation (Sinaes). In the dynamics assumed by Sinaes, Enade became the best known component in the process of evaluation of higher education, assuming a central role in the government, in the media and in civil society. From the point of view of the legislation, the exam integrates a conception of formative evaluation, in the light of what Sinaes defends for the evaluation of higher education and, articulated to the other evaluative components, converging to the configuration of this policy in the perspective of its totality. However, in practice, it is verified that the exam has served to regulate, control, and promotion of rankings. Based on such assumptions and facing the larger context in which this issue is inserted, the research aimed to investigate how the use of the Enade concept results from the 2014, 2017 and 2020 evaluation cycles has impacted the academic management of the undergraduate degree courses in History, Mathematics and Music, from the Goiânia campus, and Chemistry, from the Anápolis campus, of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Goiás (IFG). The research is justified by the need to analyze how the Sinaes policy has been behaving in the researched institution and in what direction and in what way the use of the Enade results has been influencing, considering that, within the scope of Sinaes, the subsumption of evaluation by regulation has been observed, a fact which results in the prioritization of evaluation instruments for bureaucratic purposes instead of reflection for improvements. The methodology was based on the qualitative approach in an exploratory research, making use of document analysis and semi-structured interviews with representatives of the Dean, Dean of Teaching, Institutional Educational Attorney (PEI), head of the department of academic areas, as well as the coordinators of the History, Mathematics, Music, and Chemistry courses and a member of each Structured Teaching Nucleus (NDE) of these courses. Based on the historical-dialectical materialist method, it was possible to understand the reality of the use of the Enade results in IFG in its totality and in its relation with the parts. Based on the methodological categories totality, mediation, contradiction, and on the empirical categories evaluation, regulation, knowledge economy, academic management, quality, improvement, and weaknesses, it was possible to verify that higher education has been increasingly influenced by the supremacy of economic principles. In consonance with this fact, regulation and accountability have come to assume the centrality of the evaluation system, therefore, Enade has been assuming a mercadological role established by the impacts of the world of capital, contrary to the initial conception of Sinaes, which proposed a formative evaluation integrated to the other pillars of this system. The study revealed that there are still no systematic actions adopted by the academic management of the teacher education courses at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Goiás (IFG), as a result of the Enade results. The academic community denies the exam results as a tool for planning and management actions. Besides, they do not recognize it as an instrument to improve the quality of higher education. It was also concluded that the participants of the research revealed incipient knowledge about the instruments that make up the exam, which can explain the reality of the course, help in the sanitation of problems and promote the improvement of the processes.

**Keywords:** higher education; Enade; undergraduate degree; use of results; IFG.

## RÉSUMÉ

Cette recherche, systématisée dans une thèse, fait partie de la ligne de recherche sur les politiques publiques et la gestion de l'éducation (POGE) du programme d'études supérieures en éducation de l'Université de Brasília (UnB), abordant le thème de l'examen national de la performance des étudiants (Enade), comme l'une des composantes du Système national d'évaluation de l'enseignement supérieur (Sinaes). Dans la dynamique assumée par le Sinaes, l'Enade est devenu la composante la plus connue du processus d'évaluation de l'enseignement supérieur, assumant un rôle central au sein du gouvernement, des médias et de la société civile. Du point de vue de la législation, l'examen est intégré dans un concept d'évaluation formative, à la lumière de ce que Sinaes défend pour l'évaluation de l'enseignement supérieur et, articulé avec les autres composantes évaluatives, convergeant vers la configuration de cette politique dans la perspective de sa totalité. Cependant, dans la pratique, il apparaît que l'examen a servi à la régulation, au contrôle et à la promotion des classements. Sur la base de ces hypothèses et face au contexte plus large dans lequel ce thème est inséré, la recherche a eu pour objectif d'étudier comment l'utilisation des résultats du concept Enade des cycles d'évaluation 2014, 2017 et 2020 a eu un impact sur la gestion académique des cours de premier cycle en Histoire, Mathématiques et Musique, du campus de Goiânia, et en Chimie, du campus d'Anápolis, de l'Institut Fédéral d'Éducation, Science et Technologie de Goiás (IFG). La recherche est justifiée par la nécessité d'analyser comment la politique Sinaes s'est comportée dans l'institution étudiée et dans quelle direction et de quelle manière l'utilisation des résultats d'Enade a eu un impact, étant donné que, dans le cadre de Sinaes, la subsumption de l'évaluation par la réglementation a été observée, un fait qui entraîne la priorisation des instruments d'évaluation à des fins bureaucratiques au détriment de la réflexion pour des améliorations. La méthodologie s'est basée sur l'approche qualitative dans le cadre d'une recherche exploratoire, en recourant à l'analyse documentaire et à des entretiens semi-structurés avec des représentants du Recteur, du Pro-Recteur de l'Enseignement, de la Direction Institutionnelle de l'Approvisionnement Educatif (PEI), des chefs de département des domaines académiques, en plus des coordinateurs des cours d'Histoire, de Mathématiques, de Musique et de Chimie et d'un membre de chaque Noyau d'Enseignement Structurant (NDE) de ces cours. En se basant sur la méthode matérialiste historico-dialectique, il a été possible de comprendre la réalité de l'utilisation des résultats d'Enade en IFG dans sa totalité et dans sa relation avec les parties. En s'appuyant sur les catégories méthodologiques totalité, médiation, contradiction et les catégories empiriques évaluation, régulation, économie de la connaissance, gestion académique, qualité, amélioration et faiblesses, il a été possible de vérifier que, de plus en plus, l'enseignement supérieur a été influencé par la suprématie des principes économiques. En accord avec ce fait, la régulation et la responsabilité ont assumé la centralité du système d'évaluation, par conséquent, l'Enade a assumé un rôle de marché établi par les impacts du monde du capital, contrairement à la conception initiale de Sinaes qui proposait une évaluation formative et intégrée aux autres piliers de ce système. L'étude a révélé qu'il n'y a toujours pas d'actions systématiques adoptées par la direction académique des cours de formation des enseignants de l'IFG, suite aux résultats de l'Enade. Il a été constaté un déni de la communauté académique par rapport aux résultats des examens comme outil de planification et de gestion des actions. De plus, elle ne le reconnaît pas comme un instrument d'amélioration de la qualité de l'enseignement supérieur. Il a également été conclu que les participants à la recherche ont révélé des connaissances naissantes sur les instruments qui composent l'examen, qui peuvent expliquer la réalité du cours, aider à l'assainissement des problèmes et promouvoir l'amélioration des processus.

**Mots clés:** enseignement supérieur ; Enade; diplôme de premier cycle; utilisation des résultats; IFG.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Síntese da estrutura da gestão do IFG (IFG, 2021) .....	94
Figura 2 –	Distribuição dos <i>campi</i> do IFG em funcionamento no estado de Goiás (IFG, 2020) .....	102
Figura 3 –	Referencial estratégico do PDI do IFG (IFG, 2018) .....	111
Figura 4 –	Linha histórica sobre as dimensões avaliadas no Paru, CNRES, Geres, Paiub e ENC (Brasil, 1983–1995) .....	127
Figura 5 –	Instrumentos que compõem o Enade (2022) .....	162
Figura 6 –	Tela inicial do aplicativo do Enade para uso em celulares (Brasil, 2018) .....	179
Figura 7 –	Divulgação das notas do Enade dos cursos do IFG, <i>campi</i> Itumbiara e Goiânia (IFG, 2017/2019) .....	189
Figura 8 –	Propagandas sobre o Enade divulgados nos <i>sites</i> de IES (Brasil, 2012–2022) .....	190
Figura 9 –	Perspectiva de análise interpretação do uso dos resultados do Enade: categorias analíticas e empíricas da pesquisa .....	212
Figura 10 –	Esquema da organização, análise e interpretação das informações coletadas .....	214
Figura 11 –	Estrutura Organizacional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG, 2018) .....	216
Figura 12 –	Organograma da Pró-Reitora de Ensino do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG, 2018) .....	217
Figura 13 –	Estrutura organizacional do <i>campus</i> Goiânia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG, 2018) .....	219
Figura 14 –	Esquema das principais motivações para alteração da Lei do Sinaes (Brasil, 2020) .....	249
Figura 15 –	Esquema das principais proposições do Enade em direção ao novo Sinaes (Brasil, 2020) .....	250

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Conceitos Enade 2014, 2017 e 2020 de seis licenciaturas de 8 <i>campi</i> do IFG (Brasil, 2014/2017/2020) .....	194
Gráfico 2 –	Temas relevantes sobre o Enade encontrados nos documentos selecionados para a pesquisa (Brasil, 2004–2022) .....	226

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Distribuição dos cursos de licenciatura do IFG por <i>campus</i> (IFG, 2020)	22
Quadro 2 –	Codificação dos participantes entrevistados .....	46
Quadro 3 –	Documentos selecionados para a pesquisa .....	47
Quadro 4 –	Resultados do atendimento do IFG para o estado de Goiás em ensino, pesquisa e extensão (IFG, 2020) .....	102
Quadro 5 –	Diversidade de oferta de cursos do IFG (IFG, 2020) .....	103
Quadro 6 –	Agrupamento das dimensões propostas pelo Sinaes em eixos (INEP, 2014) .....	134
Quadro 7 –	Características e tipos de qualidade subjacentes à política de avaliação da educação superior brasileira .....	138
Quadro 8 –	Síntese sobre o Enade como instrumento de avaliação .....	158
Quadro 9 –	Ciclo trienal do Enade em conformidade com as áreas de avaliação (Brasil, 2018) .....	161
Quadro 10 –	Atividades para realização do Enade 2022 e seus respectivos responsáveis (Brasil, 2022) .....	167
Quadro 11 –	Síntese histórica sobre o Enade (Brasil, 2004–2021) .....	169
Quadro 12 –	Cursos e palestras sobre o Enade comercializados por empresas de consultorias (Brasil, 2019–2023) .....	183
Quadro 13 –	Cursos e palestras sobre o Enade divulgados nos sites das IES públicas e privadas (Brasil, 2012–2022) .....	188
Quadro 14 –	Características e atos legais dos cursos de licenciatura do IFG selecionados para a pesquisa (IFG, 2021) .....	197
Quadro 15 –	Matriz curricular do curso em licenciatura em Química, do <i>campus</i> Anápolis (IFG, 2018) .....	200
Quadro 16 –	Matriz curricular do curso em licenciatura em História, do <i>campus</i> Goiânia (IFG, 2009, 2014, 2018) .....	202
Quadro 17 –	Matriz curricular do curso em licenciatura em Matemática, do <i>campus</i> Goiânia (IFG, 2009/2022) .....	205
Quadro 18 –	Carga horária total do curso de licenciatura em Música, do <i>campus</i> Goiânia (IFG, 2011, 2018) .....	207
Quadro 19 –	Perfil dos participantes selecionados para a pesquisa .....	220
Quadro 20 –	Indicadores relacionados às categorias aperfeiçoamento e regulação, a partir das percepções dos participantes da pesquisa (IFG, 2022) .....	252
Quadro 21 –	Percepção dos participantes da pesquisa sobre os pontos positivos do Enade .....	275
Quadro 22 –	Questões do questionário do estudante/ Enade 2020 voltadas para organização didático-pedagógica .....	278

Quadro 23 –	Questões do questionário do estudante/ Enade 2020 voltadas para à infraestrutura e instalações físicas de ampliação de formação acadêmica-profissional .....	279
Quadro 24 –	Categoria empírica fragilidades e suas evidências a partir da análise das entrevistas .....	283
Quadro 25 –	As fontes de evidências de validade e os tipos de dados coletados no Enade .....	283

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Quantitativo de artigos, dissertações e teses selecionadas por descritores nos repositórios do BDTD e da Scielo (Brasil, 2005–2022)	52
Tabela 2 –	Dissertações e teses do banco de dados BDTD que abordam as categorias Enade, economia do conhecimento, <i>ranking</i> , competitividade e <i>accountability</i> . (Brasil, 2005–2022) .....	55
Tabela 3 –	Categorização dos artigos científicos selecionados no repositório Scielo sobre o Enade, a economia do conhecimento, <i>ranking</i> , competitividade e <i>accountability</i> (Brasil, 2005–2022) .....	59
Tabela 4 –	Comparativo dos conceitos Enade 2017 e dos selos de qualidade da revista Guia do Estudante (2018) dos cursos de licenciatura dos <i>campi</i> Anápolis e Goiânia do IFG .....	108
Tabela 5 –	Conceito e valor contínuo do Enade (INEP, 2016) .....	163
Tabela 6 –	Conceitos Enade dos cursos do IFG nas edições do Enade 2014, 2017 e 2020 (Brasil, 2014/2017/2020) .....	193
Tabela 7 –	Síntese das notas recebidas pelos cursos do IFG nos indicadores de qualidade estabelecidos pelo MEC (IFG, 2019) .....	195
Tabela 8 –	Conceitos Enade dos cursos de licenciatura do <i>campus</i> Anápolis e Goiânia do IFG nas três edições de 2014, 2017 e 2020 (IFG, 2014/2017/2020) .....	198
Tabela 9 –	Resultados do curso de Química do IFG <i>versus</i> resultado nacional, nas edições do Enade 2014, 2017, 2020 (IFG, 2014/2017/2020) .....	200
Tabela 10 –	Resultados do curso de História do IFG <i>versus</i> resultado nacional, nas edições do Enade 2014, 2017, 2020 (IFG, 2014/2017/2020) .....	202
Tabela 11 –	Resultados do curso de Matemática do IFG <i>versus</i> resultado nacional, nas edições do Enade 2014, 2017, 2020 (IFG, 2014/2017/2020)	204
Tabela 12 –	Resultados do curso de Música do IFG <i>versus</i> resultado nacional, nas edições do Enade 2014, 2017, 2020 .....	206
Tabela 13 –	Mapeamento da palavra Enade nas categorias avaliação e regulação nos documentos selecionados da pesquisa (Brasil, 2004–2022) .....	223
Tabela 14 –	Proposições de mudanças sobre o Enade e suas porcentagens de ocorrências identificadas nas atas da Conaes (Brasil, 2019–2022) .....	234

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABMES	Associação Brasileira de Mantenedores do Ensino Superior
Abruc	Associação Brasileira das Universidades Comunitárias
Abruem	Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais
AC	Análise de Conteúdo
ACG	Avaliação de Curso de Graduação
ACO	Avaliação das Condições de Oferta dos Cursos
AI	Avaliação Interdisciplinar
Andifes	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Educação Superior
ARWU	Academic Ranking of World Universities
Avalies	Avaliação das Instituições de Educação Superior
Basis	Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
BNC- Formação	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
BNI	Banco Nacional de Itens
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CC	Conceito de Curso
CE	Componente Específico
CEA	Comissão Especial de Avaliação
Cefet	Centros Federais de Educação Tecnológica
Cefet-GO	Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás
Censup	Censo da Educação Superior
CES	Câmara de Educação Superior
Ceunes	Centro Universitário Norte do Espírito Santo
CFE	Conselho Federal de Educação
CI	Conceito Institucional
CiteLab	Centro de Referência em Pesquisa e Inovação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNRES	Comissão Nacional da Reformulação da Educação Superior
Conaes	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
Conapes	Comissão Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior
Conav	Comissão Nacional de Orientação da Avaliação
Conif	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
Consup	Conselho Superior

CPA	Comissão Própria de Avaliação
CPAs	Comissões Próprias de Avaliação
CPC	Conceito Preliminar de Curso
CPPD	Comissão Permanente de Pessoal Docente
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DF	Distrito Federal
EaD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Enadd	Exame Nacional de Desempenho do Corpo Docente
Enade	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENC	Exame Nacional de Cursos
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FCC	Fundação Carlos Chagas
FE	Faculdade de Educação
FE-UnB	Faculdade de Educação da Universidade de Brasília
FG	Formação Geral
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIC	Cursos de Formação Inicial e Continuada
Fies	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FMI	Fundo Monetário Internacional
ForExt	Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e IES Comunitárias
ForGRAD	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação
Forprop	Fórum de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação
Geres	Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior
GTAES	Grupo de Trabalho de Avaliação do Desempenho da Educação Superior
IACG	Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação
Ibict	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDC	Índice de Desempenho dos Cursos de Graduação
IDCD	Indicador de Desenvolvimento do Corpo Docente
IDD	Indicador de diferença entre os desempenhos observado e esperado
IDE	Indicador de Desempenho no Enade
Ides	Índice de Desenvolvimento do Ensino Superior
IDEx	Indicador de Desempenho de Extensão
IDI	Índice de Desempenho Institucional
IES	Instituições de Educação Superior
IFG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
IFNMG	Instituto Federal do Norte de Minas Gerais
IFRJ	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro
IFS	Instituto Federal de Sergipe

IGC	Índice Geral de Cursos
IIDC	Índice Institucional de Desempenho dos Cursos
ITE	Indicador de Trajetória dos Estudantes de cursos de graduação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NDE	Núcleo Docente Estruturante
NDEs	Núcleos Docente Estruturante
NEABI	Núcleo dos Estudos Afrobrasileiros e Indígenas
NEADI	Núcleo de Estudos Afrodescendentes e Indígenas
OAB	Ordem do Advogados do Brasil
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
OMS	Organização Mundial da Saúde
Paideia	Processo de Avaliação Integrada do Desenvolvimento Educacional e da Inovação da Área
Paiub	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
Paru	Programa de Avaliação da Reforma Universitária
PCC	Prática como Componente Curricular
PCCs	Práticas como Componente Curricular
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PE	Plano Estratégico
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PEI	Procuradoria Educacional Institucional
PNE	Plano Nacional de Educação
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
PO	Planos Operacionais
POGE	Pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação
PPCs	Projetos Pedagógicos de Cursos
PPGE	Programa de Pós-Graduação da Educação
PPGEs	Programas de Pós-Graduação da Educação
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
Proeja	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
Proen	Pró-Reitoria de Ensino
ProUni	Programa Universidade para Todos
PUC-GO	Universidade Católica de Goiás
PUC-SP	Pontificia Universidade Católica de São Paulo
QS	QS World's University Ranking
Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

RFEPT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SciELO	Scientific Electronic Library Online
Seres	Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior
SESu	Secretaria de Educação Superior
Setec	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SINTIETFAL	Sindicato dos Servidores Públicos Federais da Educação Básica e Profissional no Estado de Alagoas
TCT	Teoria Clássica dos Testes
TCU	Tribunal de Contas da União
THE	The Times Higher Education World University Ranking
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
UCB	Universidade Católica de Brasília
Uema	Universidade Estadual do Maranhão
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UnB	Universidade de Brasília
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unisantos	Universidade Católica de Santos
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
Caminhos metodológicos .....	36
Justificativas para o estudo .....	48
O Enade nas pesquisas acadêmicas em educação .....	50
<b>CAPÍTULO 1 – A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CONTEXTO DA ECONOMIA DO CONHECIMENTO .....</b>	<b>67</b>
1.1 Implicações da economia do conhecimento na educação superior .....	67
1.2 Os impactos da economia do conhecimento na avaliação e na regulação da educação superior.....	77
1.3 A gestão das instituições de educação superior frente à economia do conhecimento.....	88
1.4 Influências da economia do conhecimento nas práticas institucionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás .....	95
1.5 Síntese parcial.....	113
<b>CAPÍTULO 2 – PERCURSO HISTÓRICO DA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: DO PARU AO SINAES 115</b>	
2.1 Percurso histórico da avaliação da educação superior: do Paru ao “Provão”.....	115
2.2 Origem, concepção e estrutura do Sinaes .....	128
2.3 Concepções de qualidade subjacentes à política de avaliação da educação superior brasileira .....	138
2.4 Operacionalização do Sinaes no contexto da pandemia da covid-19 .....	148
2.5 Síntese parcial.....	155
<b>CAPÍTULO 3 – O ENADE COMO COMPONENTE DA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA .....</b>	<b>157</b>
3.1 Enade como instrumento de avaliação .....	157
3.2 A centralidade assumida pelo Enade na política de avaliação da educação superior .....	168
3.3 O Enade sob o viés da economia do conhecimento.....	181
3.3.1 O Enade como objeto de consultorias, de associações e de fundações.....	183
3.3.2 O Enade na mídia.....	187



3.4 O conceito Enade 2014, 2017 e 2020 dos cursos de licenciatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás .....	193
3.4.1 Curso de licenciatura em Química, do <i>campus</i> Anápolis .....	199
3.4.2 Curso de licenciatura em História, do <i>campus</i> Goiânia .....	201
3.4.3 Curso de licenciatura em Matemática, do <i>campus</i> Goiânia .....	204
3.4.4 Curso de licenciatura em Música, do <i>campus</i> Goiânia .....	206
3.5 Síntese Parcial.....	209

**CAPÍTULO 4 – O CONCEITO ENADE NOS CURSOS DE LICENCIATURA DO IFG:  
ENTRE A AVALIAÇÃO FORMATIVA E A REGULAÇÃO ..... 211**

4.1 Aspectos metodológicos: organização e sistematização da coleta dos dados, interlocutores e <i>locus</i> da pesquisa.....	211
4.2 Temas relevantes relacionados ao Enade encontrados na análise e produção dos dados: entre a avaliação e a regulação.....	222
4.2.1 Discussões sobre o novo Enade nas atas da Conaes: entre o visível e o invisível .	233
4.3 Relação entre qualidade, regulação e avaliação da educação superior.....	238
4.4 O Enade nos cursos de licenciatura do IFG: aperfeiçoar e/ou regular?.....	248
4.5 Síntese Parcial.....	257

**CAPÍTULO 5 – USO DOS RESULTADOS DO ENADE NA GESTÃO ACADÊMICA  
DAS LICENCIATURAS DO IFG..... 260**

5.1 Os resultados do Enade como ferramenta de gestão acadêmica dos cursos de licenciatura do IFG.....	260
5.2 Proposições de uso dos instrumentos do Enade pela gestão acadêmica do IFG .....	272
5.2.1 O relatório da IES e o desempenho dos estudantes .....	273
5.2.2 O questionário do estudante: organização didático-pedagógica, infraestrutura e a formação acadêmica e profissional .....	276
5.3 O Enade e suas fragilidades na percepção dos participantes da pesquisa .....	282
5.4 O uso dos resultados do Enade: a economia do conhecimento na realidade do IFG.....	286
5.5 Síntese parcial.....	293

**CONSIDERAÇÕES FINAIS ..... 295**

**REFERÊNCIAS..... 302**

**APÊNDICES .....332**

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação da Educação (PPGE) da Universidade de Brasília (UnB), na Linha de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação (POGE), contribuindo para a reflexão sobre a política de avaliação da educação superior brasileira. O estudo teve como objeto o uso dos resultados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) de 2014, 2017 e 2020, recorte temporal desta pesquisa. O *locus* da pesquisa foi o Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) e os cursos de licenciatura selecionados foram de História, Matemática e Música, do *campus* Goiânia, e de Química, do *campus* Anápolis. O critério para a escolha dos cursos foi o fato de terem participado das três últimas edições do Enade.

O Enade é um dos componentes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 (BRASIL, 2004a). Esse sistema foi formulado pela Comissão Especial de Avaliação<sup>1</sup> (CEA), no ano de 2003, no primeiro mandato do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003–2006), estando em vigência, desde então, como a política nacional de avaliação da educação superior no Brasil. A proposta apresentada pela comissão resultou de consultas e audiências públicas que evidenciaram tensões e disputas entre os defensores de paradigmas avaliativos antagônicos: de um lado, a avaliação emancipatória e formativa e, de outro, a avaliação de resultados e de controle externo às instituições de educação superior (IES). O documento assinala a integração, a participação, a promoção de valores democráticos, o respeito à diversidade, a busca da autonomia, a afirmação da identidade e a dimensão formativa, como princípios desse sistema. Como se verifica na Lei do Sinaes, o sistema 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

---

<sup>1</sup> A comissão foi presidida pelo professor José Dias Sobrinho (Unicamp) e integrada pelos seguintes membros: Dilvo Ristoff (UFSC), Edson de Oliveira Nunes (UCAM), Hégio Trindade (UFRGS), Isaac Roitman (Capes), Isaura Belloni (UnB), José Ederaldo Queiroz Telles (UFPR), José Geraldo de Sousa Júnior (SESu), José Marcelino de Rezende Pinto (Inep), Maria Isabel Cunha (Unisinos), Maria José Jackson (UFPA), Mário Portugal Pederneiras (SESu), Nelson Cardoso Amaral (UFG), Raimundo Luiz Silva Araújo (Inep), Ricardo Martins (UnB), Silke Weber (UFPE), Stela Maria Meneghel (Furb). (BRASIL, 2003).

valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional. (BRASIL, 2004a).

Considerando sua concepção, o Sinaes deve respeitar a identidade, a heterogeneidade institucional e a democratização da educação superior e reconhecer a importância do aprimoramento da qualidade, a expansão da oferta, entre outros. Para os fins desta pesquisa, destacamos os resultados das avaliações dessa política, os quais vêm sendo utilizados como subsídio para regulação e emissão dos atos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos superiores do país.

Em face da diversificação institucional<sup>2</sup>, o Estado deve implementar diferentes instrumentos avaliativos articulados que possibilitem uma visão global do sistema, visando tanto à regulação quanto à aplicação de medidas e de ações de melhoria. Os processos avaliativos nas instituições devem integrar uma variedade de elementos e procedimentos que contemplem todas as dimensões e as estruturas das IES (BRASIL, 2004b). O Sinaes é uma política de avaliação considerada complexa por englobar uma diversidade de procedimentos, como avaliações internas e externas direcionadas às IES brasileiras, seus cursos e ao desempenho dos estudantes (BATISTA, 2020). O sistema propõe um complexo avaliativo baseado nos seguintes componentes: *i*) Avaliação das Instituições de Educação Superior (Avalies), que compreende a autoavaliação e a avaliação externa; *ii*) Avaliação de Curso de Graduação (ACG); *iii*) Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), sendo este objeto desta pesquisa.

Não podemos compreender a parte de um fenômeno sem analisar o todo, como sinaliza Marx (2008) ao afirmar que

[...] por meio de uma determinação mais estrita, chegaria analiticamente, cada vez mais, a conceitos mais simples; do concreto representado chegaria a abstrações cada vez mais tênues, até alcançar as determinações mais simples. Chegado a esse ponto, teria que voltar a fazer a viagem de modo inverso, até dar de novo com a população, mas dessa vez não como uma representação caótica de um todo, porém como uma rica totalidade de determinações e relações diversas. (p. 258).

---

<sup>2</sup> Luce (2006) trata sobre a diversificação institucional da educação superior como um “critério ou categoria utilizado para descrever, comparar, classificar e avaliar sistemas, instituições, programas e funções da Educação Superior, em qualquer ponto no tempo e no espaço histórico” (p. 168). A autora considera, em geral, dois aspectos importantes: a diversidade estrutural e institucional representada pelos diversos subsistemas ou tipos de instituições e a heterogeneidade programática, representada pelos diversos tipos de cursos e diplomas ou certificados oferecidos. Nessa direção, é preciso analisar o campo da educação superior considerando a sua heterogeneidade e suas peculiaridades que, muitas vezes, implicam a convivência de realidades bastante distintas.

Percebemos a dialética inerente à relação que se estabelece entre ambos. Apoiando-nos nessa relação, destacamos, como parte da totalidade da educação superior brasileira, os Institutos Federais (IFs), que integram o projeto de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica<sup>3</sup> (RFEPT) que se constitui como uma política ou ação multifacetada.

O processo de expansão da rede federal aconteceu em três etapas. Na primeira fase, o projeto previu a criação de cinco escolas técnicas federais e de quatro escolas agrotécnicas federais, bem como a implantação de 33 novas unidades de ensino descentralizadas, contemplando 23 unidades da federação com a instalação de pelo menos uma instituição federal de educação tecnológica. Em sua segunda fase, iniciada em 2007, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) do Ministério da Educação (MEC) estabeleceu como meta a criação, em quatro anos, de mais 150 novas instituições federais de educação tecnológica no marco do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica. As instituições foram distribuídas nos 26 estados e no Distrito Federal, contemplando 150 municípios diferentes escolhidos pelo próprio MEC e mediante manifestação de interesse por parte das prefeituras municipais. A terceira fase, iniciada em 2011, estabeleceu um projeto de criação de 208 novas unidades até 2014, permanecendo o propósito de superação das desigualdades regionais e na viabilização das condições para acesso a cursos de formação profissional e tecnológica como ferramenta para melhoria de vida da população. Como resultado, a expansão e interiorização das IFs partiu, em 2006, de um total de 144 unidades e chegou, em 2018, a 659 em todo o país, das quais 643 já se encontram em funcionamento. Isso representou a construção de mais de 500 novas unidades, quantitativo maior do que o previsto nas três fases (que totalizava 400 novas unidades). Em 2019, a rede federal era composta de 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia; da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); de dois centros federais de educação tecnológica (Cefet); de 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e do Colégio Pedro II. Considerando os respectivos *campi* associados a essas instituições federais, ao todo são 661 unidades distribuídas entre as 27 unidades federadas do país.

Nesse cenário, os IFs conquistaram autonomia equiparada às universidades federais e ampliaram as áreas de atuação com a oferta de cursos de graduação de tecnologia, bacharelado e licenciatura, estes últimos somente a partir do ano de 2008. O IFG, por exemplo, começou a ofertar os cursos de formação de professores a partir de 2010 e, por isso, as licenciaturas ofertadas por essa instituição participaram de apenas duas edições do Enade (2014, 2017 e

---

<sup>3</sup> A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica foi instituída pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (BRASIL, 2008a).

2020), até o ano de 2022. O exame dos cursos de licenciatura inseridos no ano II da Portaria Normativa nº 840, de 24 de agosto de 2018 (BRASIL, 2018a) foi aplicado no dia 14 de novembro de 2021, excepcionalmente, em razão dos impactos da pandemia da covid-19<sup>4</sup>.

Considerando que a oferta dos cursos de licenciatura pelo IFG tem somente 12 anos (2010–2022) e pouca participação no Enade, o recorte temporal desta pesquisa abrangeu as três edições do exame para uma análise mais consistente e fidedigna dos dados da pesquisa. Assim, depreendemos que esse instituto tem pouca experiência com os processos e o uso dos resultados desse exame.

Os IFs oferecem, ainda, educação básica com ênfase no ensino médio<sup>5</sup>; o técnico integrado ao ensino médio e, também, pós-graduação *lato* e *stricto sensu*. Na educação profissional, o IFG destina 50% de suas vagas aos cursos técnicos integrados ao ensino médio, inclusive, na educação de jovens e adultos (EJA), atuando, também, na educação profissional subsequente. Além disso, na educação superior possui programas de especialização e de mestrado acadêmico e profissional. As múltiplas finalidades e características dos IFs e a heterogeneidade de cursos de diferentes níveis e modalidades (presencial e educação a distância) caracterizam sua complexidade. Segundo Gomes (2021), os institutos federais assumem uma configuração que dialoga com várias perspectivas profissionais de formação relacionadas à Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e associadas ao mundo produtivo.

Lustosa e Souza (2015) explicam que além do caráter assistencialista, quando criados, os IFs se constituíam em referências de escolas de educação profissional, atendendo ao mercado de trabalho, ao mundo capitalista e à classe dominante. Sobre a oferta das licenciaturas, os autores apontam não haver um consenso do papel desempenhado e ainda é obscura a forma como se desenvolve a relação entre a formação docente e a educação profissional nessas instituições. Um dos desafios dos institutos federais frente à necessidade de formar com qualidade os professores nas áreas em que se propõem, é desvincular-se da ideia de atendimento ao mercado, pois essas instituições visam, em sua origem, à formação de estudantes para o mundo do trabalho. Assim, faz-se necessário analisar a repercussão do uso dos resultados do

---

<sup>4</sup> Covid-19 é o nome oficial dado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) a uma doença causada pelo novo tipo de coronavírus identificado no ano de 2019, que leva o nome de SARS-CoV-2. Ele pertence à família de vírus de mesmo nome que causa infecções respiratórias. O vírus tem esse nome em razão do seu formato que, quando observado em microscópio, se assemelha a uma coroa. Em 31 de dezembro de 2019, o escritório da OMS na China foi informado sobre casos de pneumonia de causa desconhecida, detectados na cidade de Wuhan, na província de Hubei.

<sup>5</sup> Refere-se ao ensino médio posto no art. 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN): “o ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de 3 (três) anos” (BRASIL, 1996), sem articulação com a educação profissional.

conceito Enade nos IFs, visto que, pela legislação, o exame integra-se a uma concepção de avaliação formativa, à luz do que defende o Sinaes para avaliação da educação superior.

A pesquisa de Lima e Barreyro (2018) revela, a partir da análise da legislação e de documentos governamentais, que a oferta de licenciaturas nos IFs foi anunciada no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)<sup>6</sup>, em abril de 2007, antes mesmo da instituição dessas autarquias. Segundo o plano, seria criada uma instituição denominada Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia com a atribuição, entre outras, de ofertar cursos de formação de professores, sobretudo, nas áreas de Química, Física, Biologia e Matemática.

Além disso, as autoras apontam que o documento Concepção e Diretrizes dos IFs: Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2010a), da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), trata da concepção e as diretrizes dessas instituições e reafirma a importância delas para os programas de formação de professores, em razão da falta de docentes para a educação básica. Nesse cenário, o art. 7º da Lei nº 3.775, de 1 de outubro de 2008 fixou que essas instituições deveriam ofertar, no mínimo, 20% de “cursos de licenciatura, programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores para a educação básica, sobretudo, nas áreas de ciências e matemática” (BRASIL, 2008b).

O IFG, composto da Reitoria, localizada na cidade de Goiânia/Goiás e por 14 *campi*<sup>7</sup>, é uma autarquia federal vinculada ao MEC e possui importante papel no processo de formação de professores para o país e para o estado de Goiás. O instituto é detentor de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. No ano de 2022, essa instituição completou 113 anos. O IFG começou suas atividades sob o nome de Escola de Aprendizagem e Artífices, na antiga capital de Goiás, Vila Boa, por meio do Decreto nº 7556, de 23 de setembro de 1909 (BRASIL, 1909), no governo do Presidente da República Nilo Peçanha (1909–1910). Com a mudança da capital do estado de Goiás, em 1942, o instituto foi transferido

---

<sup>6</sup> Segundo Saviani (2007), o PDE apresentou 30 ações direcionadas à educação em seus vários níveis e modalidades, com foco na qualidade do ensino. O plano, composto de programas e de ações, teve como objetivo promover a melhoria da qualidade da educação básica brasileira, assim como o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que previu o estabelecimento de convênios entre os municípios e a União. O autor fez críticas à proposta por não apresentar garantias a sua realização e pela lógica que embasava a proposta do Compromisso Todos pela Educação, que podia ser traduzida como uma espécie de pedagogia de resultados: “o governo se equipa com instrumentos de avaliação dos produtos, forçando, com isso, que o processo se ajuste às exigências postas pela demanda das empresas” (p. 1253). Saviani (2007) considerou que era uma lógica de mercado que se guiava, pelos mecanismos das chamadas “pedagogia das competências” e “qualidade total” (p. 1253). Essa lógica, assim como as empresas, visava a obter a satisfação total dos clientes e interpretava que, nas escolas, aqueles que ensinavam eram prestadores de serviço; os que aprendiam eram clientes e a educação era um produto que pode ser produzido com qualidade variável.

<sup>7</sup> No ano de 2021, o IFG atendeu mais de 11 mil estudantes nos seus 14 *campi* em funcionamento: Anápolis; Formosa; Goiânia; Inhumas; Itumbiara; Jataí; Luziânia; Uruaçu; Aparecida de Goiânia; Cidade de Goiás; Águas Lindas; Goiânia Oeste; Senador Canedo e Valparaíso, considerando os dados do Relatório de Autoavaliação Institucional 2019 (IFG, 2020a).

para a cidade de Goiânia com o nome de Escola Técnica de Goiânia. Na nova sede eram ofertados os cursos técnicos voltados para a área industrial. Em 1965, passou a ser uma autarquia federal e recebeu o nome de Escola Técnica Federal de Goiás, com ampliação da oferta de cursos técnicos de nível médio. Em 1999, a escola foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (Cefet-GO) e passou a ofertar educação tecnológica em diferentes níveis e modalidades, incluindo cursos superiores. A partir de 2008, no segundo mandato do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2007–2010), recebeu a denominação de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás pela Lei nº 11.892, de 28 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008a).

O primeiro curso de formação de professores no IFG foi o de licenciatura em Ciências com 40 vagas na unidade de Jataí, posteriormente transformado em licenciatura em Física. No ano de 2022, a instituição ofertava 12 cursos de formação de professores na modalidade presencial, em 13 dos seus 14 *campi*, distribuídos conforme mostra o quadro a seguir.

**Quadro 1 – Distribuição dos cursos de licenciatura do IFG por *campus* (IFG, 2020)**

<i>Campus</i>	<i>Cursos</i>
<b>Águas Lindas</b>	Licenciatura em Ciências Biológicas
<b>Anápolis</b>	Licenciatura em Ciências Sociais e Química
<b>Aparecida de Goiânia</b>	Licenciatura em Dança e Pedagogia Bilíngue
<b>Cidade de Goiás</b>	Licenciatura em Artes Visuais
<b>Formosa</b>	Licenciatura em Ciências Biológicas e Ciências Sociais
<b>Goiânia</b>	Licenciatura em Física, História, Letras/Língua Portuguesa, Matemática, Música
<b>Goiânia Oeste</b>	Pedagogia
<b>Inhumas</b>	Licenciatura em Química
<b>Itumbiara</b>	Licenciatura em Química
<b>Jataí</b>	Licenciatura em Física
<b>Luziânia</b>	Licenciatura em Química
<b>Senador Canedo</b>	Não se aplica
<b>Uruaçu</b>	Licenciatura em Química
<b>Valparaíso</b>	Licenciatura em Matemática

Fonte: elaboração própria, com base no Relatório de Autoavaliação Institucional 2019 (IFG, 2020a)<sup>8</sup>

Ressaltamos que os princípios e as orientações presentes no documento base relativo à criação dos IFs<sup>9</sup> reafirmam a necessidade de se avançar na efetivação das licenciaturas no

<sup>8</sup> Embora o *site* do IFG disponibilize os relatórios de autoavaliação institucional anuais, neste estudo utilizamos os dados do relatório de 2020 (com dados referentes ao ano de 2019). Esse documento aponta as informações mais amplas sobre os cursos de licenciatura nos diversos *campis* da instituição, os quais são apresentados no quadro 1.

<sup>9</sup> Os referidos princípios e orientações estão contidos no Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007, que estabelece as diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Em 2008, por meio da Lei nº 11.892, criaram-se os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), entre eles o IFG.

âmbito da RFEPT, pois, por um lado, deve-se reconhecer a qualidade e o acúmulo de conhecimentos que vêm se consolidando no interior dessas instituições. Por outro, a ampliação das licenciaturas se faz premente no sentido de promover o aumento do número de docentes qualificados para atuarem na educação básica do país. Desse modo, faz-se relevante investigar as licenciaturas do IFG visto que a oferta de tais cursos amplia a sua função social.

Para refletir o processo de expansão dos IFs é importante ter em mente que são decorrentes de uma nova identidade institucional, com autonomia administrativa similar às universidades federais, porém com uma atuação centrada na verticalização da formação profissional, na formação de professores, no desenvolvimento da pesquisa e na inovação tecnológica. Nessa vereda, a instituição está inserida no sistema federal de ensino, fato que a submete aos procedimentos e mecanismos do Sinaes, inclusive ao Enade. Assim, desde o Enade 2014, os diferentes cursos de formação de professores do IFG participam do exame. Logo, como problemática que motivou o presente estudo, temos: de que maneira o uso dos resultados do Enade de 2014, 2017 e 2020 repercutiram na gestão acadêmica dos cursos de licenciatura em História, Matemática e Música, do *campus* Goiânia, e Química, do *campus* Anápolis, do IFG?

Problematizando a compreensão do uso dos resultados do conceito Enade nos IFs, Oliveira (2011) afirma que essas instituições vêm passando por uma crise identitária em função de uma multiplicidade de identidades, que decorre do fato de serem instituições que precisam formular e implementar projetos pedagógicos no atendimento às diversas faixas etárias e níveis de ensino. Referente à oferta das licenciaturas, a autora indica que a experiência dessas instituições é recente, podendo “comprometer a qualidade do ensino que sempre foi tido como modelo em todo país” (p. 12).

Ademais, aprofundando a problematização sobre a oferta e o processo de avaliação dos cursos de formação de professores no IFG, é importante dizer que não podemos considerar benéfico ou maléfico um instrumento avaliativo como o Enade, pois tudo depende da maneira que seus resultados são utilizados, entre outros, pela gestão acadêmica de uma IES. Para Dias Sobrinho (2011), a avaliação e seus componentes avaliativos visam a diagnosticar a qualidade do ensino e tornar-se um instrumento que auxilia na busca de melhorias da instituição. O estudo do autor considera o Enade como um elemento avaliativo complexo, que requer estreita articulação aos outros componentes que formam a totalidade da política do Sinaes, pois, se analisado como parte desvinculada do todo, a essência da realidade é reduzida a mera aparência. A consequência imediata da análise do superficial é a deturpação da qualidade de um curso, categorizando-o como bom ou ruim a partir de resultados de *rankings*. Portanto, a dinâmica do Enade revela a necessidade de se conhecer a totalidade, as tensões e as visões que integram o



campo da avaliação da educação superior. Nessa perspectiva, para análise do objeto de estudo foi necessário averiguarmos as partes que constituem o todo para que, nessa direção, pudéssemos ter um olhar ampliado, a fim de conhecer de forma conjunta e articulada as contradições, as múltiplas dimensões, a dinâmica e as leis fundamentais que o estruturam. Além disso, consideramos que uma proposta de avaliação coerente deve considerar a diversidade de modelos e de instrumentos que implicam mudanças singulares na cultura acadêmica; no trabalho docente; na gestão dos cursos e das instituições; nas definições curriculares e na estruturação do conjunto heterogêneo de instituições. Dessa forma, a avaliação possibilita gerar transformações para melhoria e aperfeiçoamento do processo educacional.

Partimos do pressuposto de que o debate sobre uma política pública acontece e expressa, de modo específico, a sociedade da qual faz parte. Portanto, para estudar o Sinaes foi fundamental associar a constituição e a tipologia da sociedade contemporânea, determinada por padrões de organização social e econômica, particularmente marcada pelo advento da economia do conhecimento<sup>10</sup>, do projeto neoliberal<sup>11</sup>, do capitalismo global e do protagonismo do Estado (MORGADO, 2009; SERAFIM, 2011). Nessa conjuntura, materializou-se o processo de expansão da educação superior brasileira, que se consolidou via privatização a partir da década de 1990. Nesse processo destacamos as interferências e as influências de organismos internacionais nas políticas educacionais nacionais, tais como: *i*) o Banco Mundial (BM); *ii*) o Fundo Monetário Internacional (FMI); *iii*) a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Conforme Catani e Oliveira (2000), os organismos do capital e o processo de ampliação desse nível educacional tiveram como objetivo tornar a educação superior mais diversificada, flexível e competitiva e, também, mais controlada pelo poder público.

Fica evidente, a partir de estudos pioneiros como de Coraggio (2000), Torres (2000) e de pesquisas mais recentes como de Silva e Fernandes (2019), Palavezzini e Alves (2020), que as políticas públicas, em especial as educacionais, sofrem influências das organizações internacionais, que induzem e defendem as propostas educativas fundadas nos imperativos financeiros e reformas concernentes ao ideário neoliberal. Para os autores, essas agências tratam a educação como prestação de um serviço, como transmissão e troca de saberes, de culturas e de valores, em vez de um direito de todos. As políticas preconizadas para educação superior

---

<sup>10</sup> A discussão referente à economia do conhecimento consta no estado do conhecimento apresentado na introdução e no capítulo 1 desta tese. O termo “economia do conhecimento” foi criado para se referir à aplicação do conhecimento de qualquer campo ou fonte, novo ou velho, como incitação ao desenvolvimento econômico (GUILLE, 2008).

<sup>11</sup> De acordo com Bianchetti (1999), o modelo neoliberal significa a doutrina econômica que defende a absoluta liberdade de mercado e uma restrição à intervenção estatal na economia, a qual só deve ocorrer em setores imprescindíveis e, ainda assim, em um grau mínimo.

também não são consideradas um direito universal, sendo subsumidas pela perspectiva economicista. Conseqüentemente, a avaliação encontra-se submetida às mesmas leis de mercado, tal como qualquer outra mercadoria.

Na perspectiva de Dias Sobrinho (2003), a avaliação tem duas grandes funções que, até certo ponto, são contraditórias:

[...] para uns tem função proativa, é formativa e tem como objetivo melhorar e desenvolver o objeto em foco, seja um indivíduo, grupo, programa, instituição, sistema e assim por diante. Por outro lado, a avaliação retroativa é somativa e vem sendo praticada com a função de prestação de contas (*accountability*). Aqui se enquadram os contratos de gestão, as análises de custo-benefício, a gestão por objetivos, as provas de competência mínima e outros instrumentos de classificação, seleção, certificação e medida. (p. 45).

À medida que o processo de expansão da educação superior brasileira se consolidava, foi premente pensar em instrumentos para regular e avaliar as IES, os cursos e os estudantes. Nesse cenário, a avaliação ganhou centralidade como mecanismo de prestação de contas ou de responsabilização articulada aos resultados educacionais.

Como defende Dias Sobrinho (2003), o movimento contraditório entre os dois processos que perpassam a avaliação – o formativo e o regulatório – não devem ocupar a centralidade das nossas preocupações, e sim o processo de sobreposição da regulação sobre a formação. Vale dizer que a avaliação regulatória é baseada nos mecanismos econômicos e *accountability*. Nesse significativo processo de influência do capital e da economia do conhecimento na educação superior brasileira, a avaliação está imersa em um campo de disputa e a concepção mercadológica exerce superioridade em relação à natureza formativa. Quando a avaliação deixa de lado a sua perspectiva emancipatória, acontece uma ruptura da totalidade da sua natureza e da sua finalidade. Nesse contexto, ganha notoriedade o lado da avaliação como ferramenta de prestação de contas ou de responsabilização, articulada aos resultados educacionais, realizada e controlada pelo Estado. A partir do processo de *accountability*, a avaliação institucional passou a ter a finalidade de zelar pela qualidade dos cursos e das instituições, em efeito das recomendações do BM e de organismos multilaterais de financiamento (CATANI; OLIVEIRA, 2002). Importante ressaltar que a relevância assumida pela avaliação na política educacional resultou do maior interesse do Estado pela avaliação, caracterizando o que passou a ser nomeado de Estado-avaliador<sup>12</sup>, cujas funções se alinham ao controle e à regulação. Afonso

---

<sup>12</sup> Termo alcunhado por Neave e Van Vught (1994) para nominar o Estado mais supervisor a controlador, detalhista nos processos de avaliação e seus vínculos com as instituições de educação superior.

(2000) entende que essa expressão significa que o Estado adotou um “*ethos* competitivo [...] admitindo a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados ou produtos dos sistemas educativos” (p. 49).

Para refletir sobre um modelo de gestão centrado nos processos regulatórios e criticar um instrumento avaliativo centrado nos resultados, apontamos o primeiro mandato do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso – FHC (1995–1998). Nessa época foi instituído o Exame Nacional de Cursos (ENC), mais conhecido como “Provão”, cujo objetivo era avaliar o desempenho dos estudantes, atribuindo-se o conceito obtido, por eles, ao curso. A avaliação do ensino de graduação se efetivava mediante a análise das condições de oferta desses cursos nas diferentes instituições, particularmente, pelos resultados obtidos no “Provão”. Esse instrumento teve como foco a articulação entre a Avaliação das Condições de Oferta dos Cursos (ACO) e os resultados do exame. Barreyro (2004) afirma que o “Provão” foi “[...] na prática um regulador mercadológico e midiático porque os resultados das provas aplicados aos estudantes foram utilizados por deslocamento de notas de cursos e, também, por deslocamento como nota das universidades” (p. 41). Podemos dizer que o ENC foi um instrumento avaliativo que promoveu a publicização de resultados, a regulação do sistema e a competição entre as IES, produzindo entre elas uma concorrência por estudantes nesse mercado em expansão.

Diferente da política avaliativa vista até então, que tinha o “Provão” como centralidade, foi criado em 2004 o Sinaes cuja proposição original oportuniza uma avaliação multirreferencial, envolvendo uma variedade de dimensões das IES. Todavia, esse sistema perpassou diversos governos<sup>13</sup> e, apesar de ainda vigorar a sua lei de criação, passou por transformações divergentes da filosofia pensada em sua concepção. Para Silva (2020), as mudanças começaram logo após a instituição do Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006 (BRASIL, 2006), que desequilibrou as concepções que se integravam na elaboração original dessa política. O documento fixou que a regulação seria “realizada por meio de atos administrativos autorizativos do funcionamento de instituições de educação superior e de graduação sequenciais” e que a avaliação realizada pelo Sinaes seria “referencial básico para os processos de regulação e supervisão da educação superior, a fim de promover a melhoria de sua qualidade” (BRASIL, 2006). Posteriormente, foi publicada a Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007 (BRASIL, 2007a)<sup>14</sup> que

---

<sup>13</sup> Dois mandatos do governo do Luiz Inácio Lula da Silva (2003–2006/2007–2010); nas duas gestões da presidenta Dilma Rousseff (2011–2014/2015–2016); no governo de Michel Temer (2017–2018) e do presidente Jair Messias Bolsonaro (2019–2022).

<sup>14</sup> Essa portaria foi revogada pela Portaria Normativa nº 21, de 21 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017a).

instituiu o e-MEC<sup>15</sup>; delineou os processos autorizativos de funcionamento da modalidade presencial e a distância, o processo de avaliação do Inep e as comissões de avaliadores, a regulação no Conselho Nacional de Educação (CNE) e o ciclo avaliativo (BRASIL, 2007a).

Por meio da Portaria Normativa nº 4, de 5 de agosto de 2008 (BRASIL, 2008c) o governo criou o Conceito Preliminar de Curso (CPC) e, um mês depois, em setembro de 2008, a Portaria Normativa nº 12, de 5 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008d) instituiu mais um indicador, o Índice Geral de Cursos (IGC), que se tornou o último estágio do processo de conversão do Sinaes em um conjunto de índices ranqueáveis (TEIXEIRA JÚNIOR; RIOS, 2017). O IGC é divulgado anualmente pelo MEC e calculado com base na média ponderada entre o resultado do CPC, o número de matrículas da graduação e, quando houver, os resultados referentes às avaliações dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* realizadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Como esses indicadores são obtidos, entre outros insumos, a partir dos resultados do Enade, podemos dizer que esse exame contribui para que os referidos índices sejam utilizados para classificar as IES, expressando uma perspectiva de ranqueamento na política da educação superior.

Percebemos uma contradição no uso dos resultados do Enade, no conjunto do Sinaes, ao romper com as características da sua proposta original, como a reflexão, ajustes e melhorias, referenciais para compreensão da qualidade da educação superior. Segundo Costa, Oliveira e Gomes (2020), na esteira das mudanças, o modelo de avaliação, como foi subscrito em 2004, perdeu de forma relevante a sua identidade a partir de 2008 com a criação desses indicadores de qualidade. Consequentemente, o Enade também trilhou outros caminhos e o viés regulador foi adquirindo força e centralidade em virtude das diversas mudanças sofridas ao longo dos 19 anos de sua existência (2004–2023), conforme discussão feita na seção 3.2 do capítulo 3 deste trabalho, que tratou da historicidade do exame. Em sua concepção, o Enade buscava ser um instrumento que colaborasse com a avaliação institucional, como consta na lei que o criou.

O Enade aferirá o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento. (BRASIL, 2004a, n.p.).

---

<sup>15</sup> O e-MEC é um sistema eletrônico de fluxo de trabalho e de gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, de avaliação e de supervisão da educação superior no sistema federal de ensino.

Corroborando a discussão sobre o Enade, Griboski (2014) levanta algumas distorções na organicidade do Sinaes, pois, apesar de a estrutura desse sistema propor um complexo avaliativo baseado em três componentes, a centralidade recai no pilar referente ao exame em detrimento dos demais. A autora afirma que apesar de subsidiar a autoavaliação e a avaliação externa, o Enade tornou-se mais conhecido porque dá maior visibilidade ao que se supõe ser qualidade. Porém, essa publicidade dada à instituição acontece de maneira equivocada, pelo fato de a avaliação ser apenas do desempenho do estudante e não corresponde à qualidade do curso ou da IES.

A partir de 2008, o Enade passou a ganhar destaque pelo governo, pela mídia e pela sociedade civil, tendo seus dados utilizados para estabelecer *rankings* entre os cursos e, conseqüentemente, entre as instituições. O exame acabou sendo colocado como a principal fonte de informação para a criação dos índices de qualidade da educação superior. Contudo, devemos estar atentos para o risco de ele passar a se tornar simplesmente um objeto de comparação e de promoção da concorrência entre as IES. Importa dizer que a proposta instituída pelo Sinaes não facilita a competitividade, mas, também, não impede que algum tipo de ranqueamento seja feito na interpretação dos resultados pela imprensa, pelas IES ou pela sociedade. Podemos diagnosticar, por meio do Enade e de mecanismos externos à universidade, que os resultados aferidos estão servindo muito mais para classificar e fazer comparações entre instituições, do que para agregar esforços em trabalhar as fragilidades do sistema, que também são responsáveis pelos índices (BARREYRO, 2008; BOTTINO, 2020; HORA, 2019; POLIDORI *et al.*, 2011; ROTHEN; SANTANA, 2018; SOUSA; SOUSA, 2012).

O olhar dialético sobre como os resultados do Enade estão sendo utilizados, enfatiza a dinâmica e o aprofundamento de reflexões imanentes à sua realidade. Além disso, consideramos que as repercussões dos resultados, tanto na gestão acadêmica dos cursos das IES, como também na realidade concreta da educação superior brasileira, devem ser pensadas e analisadas a partir da totalidade da política do Sinaes, levando em conta os seus três instrumentos avaliativos. Não resta dúvida de que todas essas dimensões devem ser consideradas ao se discutir a qualidade desse nível de educação, para podermos visualizar um panorama mais amplo de mediações, contradições, tensões e diálogos em relação à avaliação da educação superior.

Barreyro (2008) considera que a ênfase e o peso do Enade, assim como a condicionalidade de seus resultados, são os insumos centrais para regulação da avaliação da educação superior, em relação aos demais componentes do Sinaes. A autora alerta que a implementação do CPC e do IGC favoreceu, ainda mais, “os *rankings*, as avaliações mercadológicas e simplificações midiáticas, mais próximos de uma visibilidade publicitária do

que da verdade da avaliação da qualidade” (p. 6). Além disso, esses indicadores de qualidade não surgiram apenas para avaliar os cursos de graduação, eles apresentam uma lógica de competição e de comparação que diminui os processos avaliativos e sobrepõem a regulação frente à avaliação. Portanto, o conceito de qualidade precisa ser problematizado à luz da relação estabelecida entre os processos de avaliação e de regulação.

O conceito de qualidade é polissêmico, aplicável e ajustável a determinados contextos, refletindo posturas avaliativas das IES em suas múltiplas características. Ele expressa distintos princípios, diretrizes, estratégias e categorias da instituição que, conseqüentemente, refletem na avaliação da educação superior (DIAS SOBRINHO; RISTOFF, 2003). Assim, os instrumentos avaliativos do Sinaes, entre eles o Enade, são fundamentados em princípios e objetivos vinculados à missão social das instituições e reúnem uma série de mecanismos e estratégias com a proposta de alinhar as IES em termos de qualidade.

Reconhecemos que o sistema avaliativo, em sua constituição, fundamenta-se na contradição, intrínseca ao modelo de sociedade e à avaliação da educação superior. Segundo Marx (1985), a contradição é inerente à realidade, pois o fenômeno só existe em razão do seu contrário. Ao analisarmos o Enade é necessário considerar a coexistência de lados contraditórios e a exclusão de uma dessas partes não deve ser vista como resultado para o problema em questão. Os opostos devem ser fundidos, pois as contradições podem ser transformadas em outras realidades. Com a finalidade de problematizar esse movimento dialético do objeto de estudo, procuramos analisar algumas pesquisas que apresentam o Enade como instrumento de avaliação e sugerem um diagnóstico da realidade do ensino. As pesquisas mencionadas a seguir tratam das diversas formas de repercussão do exame na gestão dos cursos de graduação de instituições públicas e privadas, no período de 2008 a 2021.

As reflexões de Assis (2008) revelaram que na visão dos coordenadores dos cursos de Administração, Engenharia, Direito, Sistemas de Informação e Pedagogia de uma faculdade e de um centro universitário privados e de uma universidade pública, a avaliação institucional tem implicado mudanças na rotina do trabalho da coordenação, tendo em vista a natureza mediadora dessa função no interior das instituições. Contudo, os entrevistados consideraram que a repercussão em sala de aula foi pouco relevante, embora afete a vida dos professores, sobretudo, nas IES privadas, já que os resultados do Enade passaram a justificar a reestruturação dos quadros docentes, a reorganização curricular e a redefinição dos contratos de trabalho, que vêm se tornando cada vez mais flexíveis.

Algumas preocupações sobre o uso dos resultados do Enade foram reveladas nas falas dos coordenadores dos cursos de Física da UnB e da Universidade Católica de Brasília (UCB),

na pesquisa de Reis (2009). Os dados mostraram que o exame serviu para realizar comparações entre cursos de uma mesma IES ou entre elas e para ter acesso ao grau de conhecimento adquirido na trajetória acadêmica dos estudantes. Para a autora, nesse processo de uniformizar um curso a partir do exemplo de outro, em busca de melhoria, desconsidera a identidade institucional. Assim, o que é importante para um não é obrigatoriamente necessário para o outro.

O estudo de Sousa e Sousa (2012) apontou que a busca por resultados favoráveis promove ações e atividades de preparação dos estudantes para o Enade. As instituições de menor porte naquele momento não conseguiram perceber como o exame pode contribuir para seu próprio aperfeiçoamento, enquanto as instituições de grande porte tendem a ter maior nível de esclarecimento sobre a finalidade do Enade, considerando-o um auxílio para seu sucesso. Entretanto, questionamos o que representa sucesso para as instituições de grande porte. Não é possível generalizar que essas IES entendem a importância do Enade como instrumento avaliativo, visando o aperfeiçoamento dos seus cursos e da formação dos discentes. Em algumas situações trata-se de instituições pertencentes a grandes grupos econômicos e financeiros e, dessa forma, investem em treinamentos paralelos à formação dos seus estudantes para obtenção dos melhores resultados no exame e, em consequência, usam os resultados como *marketing* para atrair novos alunos, além de obter outros benefícios inerentes à própria regulação.

Segundo o trabalho de Duarte (2013), os resultados do Enade de 2008 e de 2011 não haviam repercutido na qualidade do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão (Uema), de Caxias e de São Luís. Entretanto, todos os participantes das entrevistas — professores, gestores, estudantes e um representante do Conselho Estadual de Educação do Maranhão — consideraram relevante o uso dos resultados na gestão acadêmica para desenvolver ações que visem a elevar a qualidade dos cursos avaliados. A autora alerta que esse resultado deve ser analisado considerando diferentes aspectos e associado a outras avaliações, com vistas a elevar a melhoria acadêmica.

De fato, vários estudos (MARTINS; ALONSO, 2012; SILVA, 2016; VALLUIS, 2014) evidenciaram que o uso dos resultados do Enade impacta diretamente nas ações da gestão acadêmica dos cursos de graduação. Em geral, foi constatada uma mobilização por parte de gestores, docentes e estudantes, no sentido de alcançar os melhores resultados no exame. No contexto dos estudos mencionados, há uma clara identificação do Enade como indicador de qualidade de maior importância entre os instrumentos de avaliação do Sinaes. Logo, percebemos a contradição entre o proclamado e o executado, uma vez que os resultados dessa prova deveriam promover o aperfeiçoamento dos cursos e o favorecimento de uma avaliação formativa e integrada aos outros componentes do sistema. Há indícios de resultados

satisfatórios a partir do treinamento de estudantes, evidenciando o comportamento do uso dos resultados do Enade como forma de controlar a qualidade por meio de ações e estratégias investidas, servindo à regulação da educação superior.

A partir da fala dos coordenadores entrevistados no estudo realizado em uma IES privada, Canan e Eloy (2016) mostraram que o Enade induz e acarreta mudanças nos currículos, na metodologia e nas formas de avaliação no âmbito das instituições. Como exemplo, destacam a organização e a realização de aulas preparatórias para as provas. Assim, a fim de conseguir resultados satisfatórios, os docentes, a partir das orientações das coordenações, ministram suas disciplinas com foco nos conteúdos exigidos no exame. Nessa direção, o estudo sugere que o alcance dos resultados pode ser bom ou excelente, mas não representam a realidade dos cursos.

Para Griboski e Sousa (2018), o Enade tem como objetivo avaliar se os estudantes demonstram ter o conhecimento e as competências que suas respectivas formações requerem. As informações dos usos dos resultados do exame, quando associadas ao desempenho, possibilitam interpretar a realidade do curso e a qualidade da formação. Para os autores, algumas pesquisas, imersas nesse contexto, mostraram-se relevantes como instrumento básico para se conhecer, aprimorar e orientar as ações da comunidade acadêmica na busca por aperfeiçoamento das instituições. Nessa perspectiva, é possível encontrar propostas que tratam dos indicadores de qualidade em uma vertente participativa e solidária, objetivando o engajamento de toda a comunidade acadêmica e sociedade civil na luta pela melhoria da qualidade educacional.

A pesquisa de Oliveira (2019) promoveu importantes reflexões sobre o uso dos resultados do Enade na gestão acadêmica das licenciaturas. Os dados coletados revelaram o acentuado grau de descontentamento das coordenações analisadas no que concerne à visão e ao conhecimento sobre a legislação, à importância, às contribuições do exame para crescimento dos estudantes e às competências exigidas pelo Enade. Outro achado interessante dessa pesquisa é que a maioria dos entrevistados discordou quanto ao Enade ser um instrumento adequado para avaliar o curso e ao currículo ter sido repensado com base nos seus resultados. Além disso, o exame tem exercido pressão na Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO) e, conseqüentemente, na gestão dos cursos de licenciatura e nos trabalhos realizados pelos professores para uma avaliação mais classificatória do que formativa.

Bottino (2020) analisou como os resultados do conceito Enade foram utilizados na gestão acadêmica do curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação (FE) da UnB. O estudo apontou que a gestão acadêmica ora refuta, ora se silencia às questões que se referem a essa política avaliativa. Além disso, identificou que o uso dos resultados do exame não foi reconhecido nas ações do curso analisado.



Sarmiento (2021) investigou as finalidades do Enade no entendimento de docentes e de gestores do curso de Pedagogia de uma IES de Campinas/São Paulo. Os participantes entrevistados consideraram a utilização do exame especialmente útil para os *rankings* universitários, demonstrando que seus resultados estão diretamente ligados à validação da qualidade ranqueável. De um lado, os participantes consideram o Enade um importante mecanismo regulador, que, por consequência, afeta as instituições, se constituindo como uma preocupação de todos. Por outro, veem o exame como parte de um processo formativo de avaliação, dependendo diretamente da postura da IES em relação ao uso dos resultados.

A partir dos estudos apresentados, constatamos a complexidade do objeto desta pesquisa ao perceber a influência direta, de diferentes formas, nas práticas da gestão acadêmica dos cursos, como: *i*) promoção de reformas e adequações dos currículos aos conteúdos cobrados no Enade, com o foco nos melhores conceitos; *ii*) indução do ranqueamento entre os cursos e as instituições; *iii*) auxílio às instituições para o desenvolvimento de um projeto de educação voltado para melhoria da qualidade dos cursos ofertados; *iv*) importância como mecanismo regulatório para educação superior (ASSIS, 2008; BOTTINO, 2020; CANAN; ELOY, 2016; DUARTE, 2013; GRIBOSKI; SOUSA, 2018; MARTINS; ALONSO, 2012; OLIVEIRA, 2019; REIS, 2009; SARMENTO, 2021; SILVA, 2016; SOUSA; SOUSA, 2012; VALLUIS, 2014).

O cenário apresentado aponta que as perspectivas regulatória e de prestação de contas se sobrepõem à indução da qualidade frente aos usos dos resultados do Enade, uma vez que há uma tendência de as IES serem influenciadas para o ranqueamento, quando a comparabilidade e a competitividade são consideradas elementos centrais no contexto de sistemas de avaliação. A partir de tal percepção, acreditamos que essa realidade também se manifesta nos cursos de licenciatura do IFG. Nessa perspectiva, a tese que orienta esta pesquisa é apresentada nos seguintes termos: a subsunção da avaliação pela regulação tem repercutido na forma como a gestão acadêmica dos cursos de licenciatura em História, Matemática, Música e Química do IFG tem utilizado o conceito Enade de 2014, 2017 e 2020, priorizando os fins burocráticos em detrimento da reflexão para melhorias.

Na política do Sinaes, a avaliação é concebida como a motriz que fornece subsídios aos processos de regulação e de supervisão da educação superior (BRASIL, 2004a). Todavia, as mudanças verificadas nesse sistema permitem constatar que o termo “regulação” tem se sobressaído nas legislações associadas às mudanças em questão, em detrimento da avaliação e de possíveis referências à qualidade. Desse modo, com o passar dos anos, a regulação assumiu um papel de destaque na política avaliativa. Com efeito, naturaliza-se a avaliação como algo diretamente utilizado para controle no lugar de indução da qualidade. As ideias de Marx (1978)

nos ajudam a compreender o processo de subsunção da avaliação pela regulação, ao afirmar que a subsunção formal

[...] é a forma geral de todo processo capitalista de produção; mas é ao mesmo tempo uma forma particular, a par do modo de produção especificamente capitalista, desenvolvido [enquanto a subsunção formal é] “a forma que se funda no sobrevalor absoluto, posto que só se diferencia formalmente dos modos de produção anteriores, sobre cuja base surge (ou é introduzida) diretamente [...] (p. 51 e 56).

À luz do materialismo histórico-dialético, refletir sobre as relações entre a avaliação e a regulação significa considerar que não são, em essência, isoladas, mas constituem partes da totalidade. É uma relação puramente de trocas, em que se encontram para a mediação das diferenças e das necessidades distintas.

O uso dos resultados do Enade no IFG está inserido em um debate que questiona a validade e a confiabilidade da prova do exame ao ponto de usá-lo ou não para reformar e melhorar seus programas. Embora exista um desejo implícito do uso do Enade para a busca da qualidade da educação superior, para a promoção de mudanças necessárias nos processos de ensino aprendizagem e para a possibilidade de orientações curriculares de cada curso superior, na prática, isto não está sendo alcançada em muitos cursos de várias IES (VERÍSSIMO; OLIVEIRA; SANT’ANNA, 2014). Os estudos de Nogueira *et al.* (2017) também revelaram o movimento contrário da validade do Enade como instrumento que avalia habilidades e competências e tem sido utilizado na regulação da educação superior brasileira. As análises não apresentaram evidências de validade suficientes para exercer a função de regulação da qualidade dos cursos de Pedagogia do Brasil, por exemplo. Além disso, evidenciaram a dificuldade de interpretação do resultado da prova enquanto instrumento válido para avaliar a formação do pedagogo. Os autores constataram que nem todas as competências e habilidades requeridas pelas matrizes de tal curso foram contempladas no exame. Diante dos fatos apontados, questionamos se as fragilidades do Enade enfraquecem a sua confiabilidade. Jesus *et al.* (2017, 2018) analisaram as provas e questionaram esse instrumento utilizado na regulação da educação superior. Os dados encontrados não apresentaram evidências de validade suficientes para o Enade exercer a função de regulação da qualidade dos cursos de Pedagogia e Psicologia. Nesse debate, é preciso compreender dois aspectos importantes: se a gestão acadêmica dos cursos de graduação das IES, inclusive dos cursos de licenciatura do IFG, usa ou não os resultados do Enade, diante dessas fragilidades e, se utilizam, como e para qual finalidade o fazem.

De acordo com Marcelino (2018), a gestão acadêmica refere-se à “[...] capacidade de planejar, organizar, dirigir e controlar atividades relacionadas ao tripé ensino-pesquisa-extensão” (p. 2.333). Ademais, é necessário considerar que ela está inscrita em um cenário no qual a função da gestão universitária não é algo objetivo, lógico e neutro. Deve ser entendida por meio do movimento e do conjunto de relações sociais nos quais está inserida. É necessário, ainda, investigar o conflito dinâmico da sua realidade, na busca daquilo que está por trás da aparência, a sua essência. Não é possível considerá-la separada de sua função social e fora da relação política e econômica que se localiza na natureza do seu campo. Para Evangelista e Shiroma (2019), para compreendermos um fenômeno na área da educação, qualquer que seja ele, é importante analisarmos suas determinações econômicas, sociais, políticas e culturais. Dessa forma, é possível trazer a materialidade do real para a gestão acadêmica da educação superior.

Partindo do cenário até aqui apresentado referente à literatura, à legislação, ao problema de pesquisa apresentados, esta investigação considerou os seguintes pressupostos:

- as contradições no âmbito do Sinaes geram impactos significativos no uso dos resultados do Enade nos cursos de licenciatura do IFG;
- os resultados do Enade são utilizados pela gestão acadêmica dos cursos de licenciatura do IFG para fins regulatórios em detrimento da indução da qualidade;
- no proclamado em lei, o Enade avalia habilidades e competências, todavia, essa realidade não vem sendo alcançada em muitos cursos de várias IES;
- sob influência da economia do conhecimento na educação superior, o Enade vem assumindo um papel mercadológico no contexto do sistema avaliativo do qual faz parte.

A análise do uso dos resultados do Enade nos cursos de licenciatura do IFG considerou uma realidade que vislumbra, entre outros fatores, as repercussões da aplicação dos princípios da economia do conhecimento sobre a educação superior. Essa situação reverbera diretamente na política de avaliação desse nível educacional e, conseqüentemente, o Enade sofre os impactos em sua funcionalidade e aplicabilidade. Nesse cenário, o Sinaes também está imerso em um contexto histórico que vislumbra um sentido de regulação para a política avaliativa a qual nos referimos.

Sobre a historicidade dos processos regulatórios do Sinaes, do ano de 2004 a 2020, Costa, Oliveira e Gomes (2020) mencionam três momentos que se destacam:

- o primeiro, nos dois mandatos do governo do Luiz Inácio Lula da Silva (2003–2006/2007–2010), momento de maior regulação federal com ênfase em medidas e processos de controle de qualidade;

- o segundo, nas duas gestões da presidenta Dilma Rousseff (2011–2016), que se caracterizou pela tensão na implementação dos padrões de controle de qualidade pelo Estado e por práticas de maior flexibilização nos procedimentos de expansão de IES privadas e da Educação a Distância (EaD);
- o terceiro, no governo de Michel Temer (2016–2018) e nos dois primeiros anos do presidente Jair Messias Bolsonaro (2019–2020), em que houve a ampliação dos mecanismos de (des)regulamentação e autorregulação das IES privadas, a partir da adoção de critérios mais maleáveis da expansão de cursos e de vagas.

O período de 2003 a 2016 foi marcado pela ação do Estado como principal agente regulador por meio da avaliação, ao definir critérios, dimensões e elementos da qualidade, embora se buscasse, principalmente, por meio da autoavaliação, um sistema avaliativo que favorecesse o desenvolvimento das instituições públicas e privadas. A partir de 2017 permaneceu a atividade do governo federal nos processos de regulação e de supervisão da educação superior e houve a criação de um sistema de flexibilização e de autorregulação das IES que atuam nesse mercado. Esse contexto favoreceu as IES privadas mercantis<sup>16</sup>, cujas determinações de oferta educacional são pensadas priorizando o lucro e o acúmulo do capital em vez da qualidade dos cursos oferecidos.

Segundo Ianni (2004), as condições institucionais e os processos sociais, políticos, culturais e educacionais tendem a ser secundarizados pelo Estado em benefício dos processos, os quais “visam a acumulação do capital e que determinam e orientam o essencial das atividades estatais. Entre as principais funções do Estado na relação com o capital destacar-se-ia a dinamização das virtualidades do sistema de mercado” (p. 18).

Os dois primeiros anos do governo do presidente Jair Messias Bolsonaro (2019–2020), segundo Assis *et al.* (2020), impactaram as políticas da educação superior, sinalizando um horizonte pouco favorável ao alcance das metas 12, 13 e 14 do Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014a) e, especialmente, as estratégias<sup>17</sup> nelas presentes que se atentam ao Sinaes. Além disso, em virtude da crescente flexibilização dos processos de avaliação e des(regulação) do campo do poder público, as decisões passaram a ser mais centralizadas no gabinete do MEC e menos às respectivas secretarias, dando a ideia de que, dessa forma, “estão

<sup>16</sup> Expressão usada em diversos estudos realizados sobre os cenários mais recentes da educação superior brasileira, como, por exemplo, o empreendido por Sguissardi (2015).

<sup>17</sup> As estratégias 12.19 e 13.1 do PNE englobam a reestruturação, com ênfase na melhoria de prazos e qualidade da decisão em dois anos (portanto, em 2016), os procedimentos adotados na área da avaliação, regulação e supervisão de cursos e IES do sistema federal de ensino. Especialmente, destacamos as estratégias 13.2, 13.6 e 13.8 que abordam o Enade, objeto deste estudo, que também implica diretamente os processos avaliação, regulação e supervisão da educação superior como política a ser aperfeiçoada, fortalecida e expandida.

atendendo a uma histórica demanda pela desburocratização do sistema” (ASSIS *et al.*, 2020, p. 755). Como consequência dessa diversidade de processos, de agentes envolvidos e de transformações, podemos compreender o Sinaes como um sistema intrincado, ao materializar-se nas instituições de educação superior, por meio dos processos de regulação à flexibilização.

Como revela o estudo de Costa, Oliveira e Gomes (2020), a legislação relativa à avaliação da educação superior foi constante e profundamente modificada no período de 2016 a 2021, sinalizando uma menor rigidez de normas e de procedimentos avaliativos e reguladores. A regulação entra mais em evidência entre os anos de 2020 e 2022 em virtude do momento histórico pelo qual passamos, a pandemia da covid-19. Em função do contexto pandêmico iniciado no ano de 2020, as IES, seus gestores, seus discentes e seus docentes foram desafiados a enfrentar algumas mudanças nas metodologias e nos processos de ensino e aprendizagem. As atividades de avaliação e de regulação da educação superior, especialmente em relação ao Enade, também sofreram alguns impactos<sup>18</sup> com a pandemia. Nesse sentido, apontamos algumas reflexões: em que medida a pandemia repercutiu na política dos Sinaes? Quais as mudanças provocadas na educação superior brasileira a partir dos atos normativos publicados sobre o Sinaes no período da pandemia da covid-19? Essas são questões relevantes para discussão do processo de operacionalização do sistema avaliativo no contexto da crise sanitária, que produzem reflexões para um debate mais aprofundado, que não foram foco desta investigação.

Por fim, consideramos que as problematizações e contextualizações realizadas neste estudo sobre a avaliação da educação superior, a política do Sinaes e, mais especificamente, a respeito do Enade, refletem um movimento dialético, complexo e em constante mudança.

### **Caminhos metodológicos**

A realização desta pesquisa foi orientada pela epistemologia do materialismo histórico-dialético por entendermos que seria o método mais adequado para analisar o Enade, considerando as contradições e os desdobramentos do exame nas ações acadêmicas dos cursos de graduação selecionados para o estudo. A dinâmica e a complexidade do exame revelam a imprescindibilidade de se conhecer a totalidade, as tensões e as perspectivas que integram o campo da avaliação da educação superior. O materialismo histórico-dialético permite analisar, compreender e explicar os fenômenos (ou objetos) e, depois, conceituá-los, tendo em vista o contexto social no qual se inserem. Além disso, possibilita a aproximação da realidade ao captar a dialética da natureza do objeto. Para refletir sobre o materialismo histórico-dialético,

---

<sup>18</sup> A seção 2.4 do capítulo 2 desta tese discute a readequação no *modus operandi* do Sinaes no contexto pandêmico.

recorremos a Cury (2000); Húngaro (2014); Kosik (2002); Kuenzer (2013); Marx (1974, 1983, 1985); Paulo Netto (2011); Viana (1998).

Marx (1983) argumenta que “o melhor método será começar pelo real e pelo concreto que são condições prévias e efetivas. [...] O concreto é concreto por ser a síntese das múltiplas determinações, logo, unidade na diversidade” (p. 218). Assim, nesta pesquisa consideramos que os resultados do Enade podem ser considerados como a realidade, que se materializa sob as diretrizes políticas e econômicas previstas em legislação e promulgadas pelo Estado regulador. Investigamos as determinações constituídas no modelo de política de avaliação da educação superior e como se oportuniza ou efetiva a repercussão de um dos instrumentos avaliativos do Sinaes na gestão acadêmica dos cursos de licenciatura.

O materialismo histórico-dialético tem como centralidade a mobilização do máximo de conhecimentos sobre o objeto de pesquisa, a fim de criticá-lo e revisá-lo. Nessa perspectiva, o objetivo do pesquisador transcende a aparência do fenômeno, em que se inicia o conhecimento (PAULO NETTO, 2011). Assim, o que é aparente representa uma camada da realidade e, portanto, o mais importante é apreender a essência, a dinâmica do objeto. O método possibilita a construção do conhecimento teórico, tendo como ponto de partida o que pode ser facilmente visto, visando alcançar a essência do objeto. Para Marx (1974), é imprescindível tratar da diferença entre a aparência e a essência. Com efeito, “toda ciência seria supérflua se a forma de manifestação [a aparência] e a essência das coisas coincidissem imediatamente” (p. 939). Consoante o autor, “as verdades científicas serão sempre paradoxais se julgadas pela existência de todos os dias, a qual somente capta a aparência enganadora das coisas” (MARX, 1985, p. 331).

Por conseguinte, o mais importante para esta pesquisa foi buscar e tratar sobre a essência do objeto. Conforme afirma Viana (1998), o processo de abstração e os dados empíricos, por si só, não garantem esse resultado e não possibilitam atingir os objetivos da investigação. Além disso, esse processo só será dialético se descobirmos o cerne do fenômeno, a determinação fundamental do seu modo de transformação. O movimento dialético pode ser percebido neste estudo quando discutimos e problematizamos o objeto de pesquisa em dupla direção. Em sua aparência, o Enade se mostra como instrumento de promoção do aperfeiçoamento dos cursos ofertados pelas IES, seguindo a mesma linha da política na qual está inserido. Contudo, considerando a evolução do processo avaliativo posto pelo Sinaes e a conjuntura da educação superior no contexto neoliberal, o exame tem se revelado, na essência, como um instrumento regulatório sob influência, entre outros, da economia do conhecimento.

O processo analítico realizado para esta pesquisa procurou contemplar os diversos processos de articulação das múltiplas determinações que constituem a totalidade do fenômeno,

objetivando chegar à sua essência, em um movimento dialético feito pelas mediações e contradições que o envolvem. Considerou, assim, que quanto maiores forem as determinações encontradas, quanto mais abstrações saturadas de algum fenômeno a partir das categorias metodológicas (totalidade, contradição e mediação), maior é o conhecimento a respeito dele.

Para tanto, é importante a definição das categorias alinhadas ao materialismo histórico-dialético, que se validam por diversos motivos, entre eles: *i*) oferecem subsídios na investigação da natureza da realidade social; *ii*) atuam na seleção e na organização da teoria e dos fatos investigados a partir da finalidade da pesquisa, conferindo sentido, cientificidade, rigor e importância; *iii*) dão suporte à relação entre o pesquisador e o objeto de pesquisa durante o desenvolvimento do trabalho, iluminando os procedimentos; *iv*) auxiliam o pesquisador a apreender as determinações e as especificidades que se traduzem na realidade empírica. Segundo Kuenzer (2013), as categorias metodológicas sistematizam e dão sentido, cientificidade, rigor e relevância ao processo investigativo. As categorias metodológicas eleitas para esta pesquisa foram: a *contradição*, que tem um caráter relacional, cujo movimento é dinâmico e antagônico; a *totalidade*, caracterizada pela convergência do todo para a parte e da parte para o todo e a *mediação*, que consiste no processo de apreender a realidade e de ultrapassar a sua aparência fenomênica, como explicita Cury (2000). Essas três categorias são fundamentais para a compreensão do fenômeno.

Como a realidade é histórica e transitória, os conceitos e os fatos que a expressam também são históricos e transitórios. Marx (1983) afirma que “as categorias são tão pouco eternas quanto as relações que exprimem. Elas são produtos históricos e transitórios” (p. 109). Nesse contexto, a análise da totalidade é percebida em meio à realidade e ao movimento histórico e contraditório do objeto de estudos. Essa categoria emerge das investigações de Marx (1989) sobre a totalidade concreta e articulada da sociedade burguesa, que é uma totalidade dinâmica e resulta do caráter contraditório de todas as totalidades; a “totalidade social” (PAULO NETTO, 2011, p. 55).

Em coerência com os fundamentos do materialismo histórico-dialético, a totalidade diz respeito ao que é concreto e à determinação de todas as partes. Essa categoria se realiza por meio das relações que ocorrem das partes para o todo e do todo para as partes, dos fenômenos para a essência e vice-versa, da totalidade para as contradições entre as partes (equilíbrio, harmonia/desequilíbrio, desarmonia). Kosik (2002) afirma que a totalidade significa “realidade como um todo constituído, dialético, no qual ou do qual um fator qualquer (classes de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido” (p. 44). Além disso, para o autor, o processo de acumulação de todos os fatos não significa apreender a realidade; e todos os fatos

reunidos em seu conjunto não constituem, ainda, a totalidade. Os fatos “são conhecimento da realidade se são compreendidos como fatos de um todo dialético – isto é, se não são átomos imutáveis, indivisíveis e indemonstráveis, de cuja reunião a realidade saia constituída – se são entendidos como partes estruturais do todo” (p. 44). Como é possível perceber, a totalidade não se trata de conhecer vários fatores que compõem a realidade e depois somá-los, mas é a própria realidade concreta e, dessa forma, é possível compreendermos a lógica articuladora do fenômeno. A partir dessa perspectiva, analisamos o uso dos resultados do Enade como parte de uma totalidade e compreendemos sua repercussão na gestão acadêmica dos cursos de licenciatura naquilo que é singular, particular e universal. Além disso, investigamos a totalidade do objeto em si, envolvendo seus marcos legais, teóricos e políticos, relações e sujeitos que o compõem, além da realidade e contexto no qual está inserido, olhando para a avaliação da educação superior e para o uso dos resultados do Enade nos cursos de licenciatura do IFG.

A categoria contradição é constituída e subordinada à totalidade. Segundo Paulo Netto (2011), “sem as contradições, as totalidades seriam totalidades inertes, sem vida – e o mais importante nesta lógica é precisamente a sua contínua transformação.” (p. 57). O princípio da contradição indica que para pensar a realidade é preciso aceitar o contraditório, caminhar por ele e apreender o que dele é essencial. Ademais, refuta a concepção linear, pois parte da compreensão de que nada existe em permanência e, portanto, toda realidade é passível de superação.

Do ponto de vista metodológico, Marx (1985) construiu suas análises com atenção à teoria da economia política e à história, que se constitui no movimento social real das classes sociais. Para pensar a realidade concreta, o autor alemão reconstruiu o ideal a partir da estrutura processual do real, cuja dinâmica dessas mediações se desenvolve pelo sistema de contradições, inerente a esse processo. Nesse caminho lógico, refletir sobre a realidade de um objeto significa começar o movimento partindo do empírico, da realidade aparente, do objeto como ele se revela à primeira vista. Por meio das abstrações, das elaborações do pensamento e da teoria, é possível chegar ao concreto, ao entendimento mais elaborado do que há de essencial no objeto. Assim, segundo Húngaro (2014), a diferença entre o empírico ou aparente e o concreto ou real pensado são as abstrações, reflexões do pensamento que tornam mais completa a realidade observada.

Partindo dessa compreensão, percebemos que a categoria contradição contribuiu para analisarmos a complexidade do campo da avaliação e da educação superior, marcado pelas influências da economia do conhecimento. Entendemos que a contradição, que consubstancia a política do Sinaes, se apresenta sob duas dessas vertentes antagônicas. A primeira delas é orientada por uma lógica formativa, qualitativa, direcionada para a transformação social e



institucional, enquanto a segunda é norteada por uma lógica meritocrática, de mercado, de regulação, de controle, da finalidade e do ranqueamento.

No método materialista histórico-dialético, para compreender as transformações sociais, o direcionamento da pesquisa e os métodos de investigação, devemos interpretar o real no plano ideal e, nesse sentido, foi basilar compreender os princípios e as finalidades do Enade. As problematizações sobre esse exame como instrumento avaliativo, discutidas ao longo desta tese, revelaram que o uso dos seus resultados tem suscitado contradições entre o ideal e o real praticado, tanto pela gestão acadêmica dos cursos de graduação nas diversas IES públicas e privadas, como pelos órgãos governamentais, que se pautam nos conceitos obtidos para orientar políticas públicas. A investigação permitiu transcender as aparências e tratar da essência do objeto a partir do olhar dialético sobre os dados coletados e analisados e pelo aprofundamento de reflexões imanentes à realidade estudada.

Outra categoria escolhida para esse processo de investigação é a mediação, que indica o nexo, o vínculo e a passagem entre os movimentos dos contrários, constituídos em uma totalidade e articulados aos elementos universais, particulares e singulares que a compõem (CURY, 2000). Assim, essa categoria possibilitou depreendermos como o uso dos resultados do Enade vem encobrendo muito mais as influências da economia do conhecimento e dos interesses do mercado, do Estado-avaliador, da lógica do controle em detrimento do atendimento das condições de aperfeiçoamento dos cursos de graduação.

A mediação é expressa em uma conexão dialética de tudo que existe, articulando o todo com as partes e o geral com o particular, indicando que nada é isolado e implicando no afastamento de oposições irreduzíveis e sem síntese superadora (CURY, 2000). Assim, essa categoria foi considerada relevante nesta investigação ao permitir apreender a totalidade do objeto, que se materializa pelas relações contraditórias entre o ideal e o praticado e que só foram detectadas pelo sistema de mediações.

Segundo Kuenzer (2013), as categorias do método são universais e, por isso, podem se adaptar a uma variedade de estudos, o que não ocorre com as empíricas, que são singulares e revelam a sua ligação e conexão com sua totalidade e com elementos exteriores. As categorias empíricas constituem-se em recortes particulares, definidos a partir de cada realidade, do objeto e dos objetivos intencionados pela pesquisa.

Para esta pesquisa algumas categorias de análise foram levantadas e escolhidas a partir do arcabouço teórico em que se apoia a pesquisa e outras apareceram ao longo da investigação, a partir dos dados coletados. Para Marx (1985), a dinâmica entre tese, antítese e síntese volta ao ponto de partida como uma realidade já modificada. Assim, as categorias de estudo foram

reveladas ao longo deste estudo a partir das mediações do objeto e da constante metamorfose a que está submetida a realidade. Entendemos que, de forma dialética, o confronto entre teoria e empiria, bem como a emersão de mediações entre o universal e o singular, entre o concreto e o abstrato, as partes e o todo, originam outras concepções e focos de análise.

Franco (2005) distingue essas categorias da seguinte forma: *i*) categorias de análise *a priori* são predefinidas em função da busca de uma resposta específica do pesquisador e são definidas anteriormente à investigação; *ii*) categorias *a posteriori* são aquelas que emergem do discurso, do conteúdo das respostas e sugerem, ainda, uma constante ida e volta do material de análise à teoria. Esta pesquisa foi norteada pelas seguintes categorias de análise *a priori*: *i*) *avaliação*; *ii*) *regulação*; *iii*) *economia do conhecimento*; *iv*) *gestão acadêmica*. Ressaltamos que a seleção das categorias *a priori* não inviabilizou que categorias *a posteriori* surgissem durante a produção dos dados e que fossem incluídas na pesquisa, como ocorreu com as categorias *qualidade*, *aperfeiçoamento* e *fragilidades*.

A primeira e a segunda categorias *a priori* apresentam complementaridades e divergências que se materializam na política do Sinaes. Regulação é um termo comumente presente quando se discute a avaliação, pois as duas estão imbricadas. Na formulação do Sinaes, as categorias *avaliação* e *regulação* aparecem da seguinte forma: os resultados da avaliação 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, 2004a, n.p.). Desse modo, fica explícito que a avaliação fornecerá subsídios aos processos de regulação e de supervisão da educação superior. Uma característica relevante dessa política no Brasil é o aspecto regulatório (BARREYRO; ROTHEN, 2008; BORGES, 2018; SOUSA; ROCHA, 2018). Nesse contexto, entendemos não ser viável refletir sobre os resultados do Enade sem considerar a essência da relação entre a avaliação e a regulação, movida por tensões, contradições, dilemas e impasses.

Compreendemos que a terceira categoria, a *economia do conhecimento*, está inscrita na complexidade do campo da educação superior contemporânea. O novo referencial determinado por ela incentiva a mudança radical desse nível educacional sob o domínio do mercado, como uma necessidade inflexível da competitividade no capitalismo globalizado. Assim, é indiscutível o lugar central dessa categoria na concretude de uma política pública como o Sinaes e, particularmente, o Enade.

A *gestão acadêmica*, quarta categoria de análise, está articulada às outras três já mencionadas e diretamente relacionada às demandas e aos papéis assumidos pela educação

superior, situados no contexto da economia do conhecimento. Na perspectiva de apreender esse movimento imerso em contradições, em particularidades e, também, em mediações entre essas categorias, objetivamos entender, analisar e revelar, como a gestão acadêmica dos cursos de licenciatura do IFG trabalha os resultados do conceito Enade.

De acordo com Santana *et. al.* (2016), na educação superior a qualidade é realizada pelo binômio avaliação e regulação, tendo como pilar a concorrência mercantil entre as IES. Tal ideia se tornou dominante em nossa sociedade e realidade. A categoria *qualidade* não foi definida *a priori*, entretanto, em razão da sua inseparabilidade com a avaliação da educação superior e da sua relação com a regulação. Ela revelou-se naturalmente a partir das mediações que embasaram e sustentaram o construto teórico desta pesquisa e, também em função das articulações e contradições do objeto de estudo e da constante mudança a que está submetida a realidade. Cabe salientar, também, que na análise e construção dos dados sobre os processos regulatórios, que abrange o uso dos resultados do Enade no IFG, uma categoria oposta à regulação apareceu — o *aperfeiçoamento*.

Tendo em vista o debate sobre a validade da prova do Enade, a categoria *a posteriori fragilidades* também se exteriorizou neste estudo, a partir da fala dos participantes entrevistados. Segundo Primi (2006), a validade de um sistema de avaliação está diretamente relacionada ao fato de ele avaliar o que realmente o que se propõe e o quão bem ele o faz. Essa perspectiva, possibilitou pensarmos criticamente sobre o Enade.

Mantendo a coerência com o materialismo histórico-dialético, a abordagem desta pesquisa foi de cunho qualitativo, pois não intencionamos medir numericamente um fenômeno e suas categorias, embora o método não elimine ou descarte dados quantitativos relacionados à realidade estudada. Adotar a abordagem qualitativa em uma investigação, segundo Flick (2013), permite ao pesquisador descobrir novos aspectos do problema investigado e desenvolver hipóteses ou teorias a partir dessas descobertas. Nessa direção, a situação da pesquisa não tem características comuns e padronizadas, ao contrário, ela é projetada para ser mais aberta e dinâmica, permitindo a análise dos objetos em sua complexidade e totalidade.

Corroborando essa compreensão, Minayo *et al.* (1994) diz que a pesquisa qualitativa permite ao investigador encontrar respostas a questões muito particulares. Além disso, trabalha com universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes correspondentes a um contexto mais profundo de relações, processos e fenômenos, que não podem ser limitados à operacionalização de variáveis. A autora acrescenta que os estudos qualitativos possibilitam o aprofundamento no mundo dos significados das ações e das relações humanas, bem como revelam a compreensão da realidade vivida socialmente.

A pesquisa realizada foi do tipo exploratório que, segundo Gil (2014), permite ao investigador uma visão mais geral do fenômeno, aproximando-se ao máximo dos objetivos propostos para o estudo. Para o autor, “as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” (p. 27). Trivinos (1987) ressalta que esse tipo de estudo permite ao pesquisador aprofundar e aumentar seus conhecimentos em torno de um problema e, ao mesmo tempo, encontrar elementos essenciais que lhe permitam, em contato com determinados sujeitos, obter os resultados que almeja.

A presente pesquisa exploratória e de natureza qualitativa permitiu um aprofundamento nas questões relativas ao uso dos resultados do Enade em quatro cursos de licenciatura de dois *campi* do IFG. Em consonância com o método escolhido, esta opção possibilitou a análise da complexidade do objeto a partir das mediações com seu contexto histórico, político, social e econômico e diante do entendimento das contradições inerentes às relações estabelecidas entre as partes de sua totalidade.

Nessa direção, esta pesquisa teve por objetivo geral investigar como o uso dos resultados do Enade de 2014, 2017 e 2020, tem repercutido na gestão acadêmica dos cursos de licenciatura em História, Matemática, Música e Química, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). Desse objetivo, desdobram-se os seguintes objetivos específicos:

- analisar como se materializa o Enade no IFG como componente do Sinaes;
- examinar o uso dos resultados do Enade 2014, 2017 e 2020 nos cursos de licenciatura do IFG;
- refletir sobre a utilização dos resultados do Enade pela gestão acadêmica dos cursos de licenciatura do IFG, considerando as influências dos princípios da economia do conhecimento sobre o contexto mais amplo da educação superior;
- verificar de que forma as funções formativa e regulatória da avaliação se expressam no uso dos resultados de Enade pela gestão acadêmica dos cursos de licenciatura do IFG.

O *locus* da pesquisa foi o IFG e os cursos de licenciatura em História, Matemática, Música, de Goiânia, e Química, de Anápolis. A escolha do *campus* Goiânia se deu por três motivos: *i*) é o maior e o mais antigo da instituição; *ii*) é o que mais oferta os cursos de formação de professores e atende a mais estudantes; *iii*) é onde atua esta pesquisadora. A escolha do *campus* Anápolis foi motivada por duas razões: *i*) o curso de Química não é ofertado em Goiânia; *ii*) entre os cinco *campi* do IFG que ofertam o curso de Química, a cidade de Anápolis é a mais próxima da capital. Trata-se de cursos de áreas de formação distintas, submetidos aos

Enade 2014, 2017 e 2020. As especificidades de cada curso e *campus* pesquisados foram discutidas na seção 3.4 do capítulo 3 desta tese.

O *campus* Goiânia, sede do IFG, começou suas atividades ofertando cursos profissionalizantes na área industrial e de serviços em 1942. Já o *campus* Anápolis iniciou seu funcionamento no dia 21 de junho de 2010, por força da Lei nº 11.892, de 28 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008a). A instituição oferece educação básica e superior pluricurriculares e é especializada na oferta de educação profissional, tecnológica e gratuita em diferentes modalidades de ensino. A página principal do *site* do IFG, consultada em 24 de setembro de 2022, informava à comunidade que o papel do IF é formar e qualificar profissionais para os diversos setores da economia, bem como realizar pesquisas e promover o desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços, em estreita articulação com os setores produtivos e com a sociedade, oferecendo mecanismos para a educação continuada.

Em face do tipo de pesquisa, os procedimentos metodológicos para coleta de dados foram entrevista semiestruturada e análise documental. A entrevista semiestruturada, permite ao investigador construir informações sobre o objeto de estudo, bem como fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios das formas como cada um dos participantes percebe e dá significado à sua realidade (DUARTE, 2004). Para o autor, se bem aplicadas, permitirão levantar “informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside nas relações que se estabelecem no interior daqueles grupos, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados” (p. 215). Nessa direção, esse método de coleta de dados justifica-se por contribuir para maior riqueza, qualidade e detalhe de informações coletadas. O uso de entrevista permitiu uma liberdade entre o entrevistado e o entrevistador, possibilitou o mapeamento de valores, práticas, percepções dos interlocutores e, também, facilitou a captação das contradições que envolvem o objeto que, muitas vezes, não são possíveis de identificar nos registros das fontes documentais ou bibliográficas.

A repercussão do uso dos resultados do Enade na gestão acadêmica dos cursos de licenciatura do IFG deve ser refletida e compreendida considerando suas determinações e transformações, a partir do olhar dos participantes selecionados para esta pesquisa, sendo eles: a Reitora, a Pró-Reitora de Ensino, os Coordenadores dos Cursos de História, Matemática, Música e Química e um membro de cada Núcleo Docente Estruturante (NDE) desses cursos. No decorrer das entrevistas com os Coordenadores e a Pró-Reitora de Ensino, percebeu-se a necessidade de entrevistar, também, um representante da Procuradoria Educacional Institucional (PEI), setor subordinado à Pró-Reitoria de Ensino (Proen) e outro da Chefia de Departamento de Áreas Acadêmicas. Justifica-se a escolha desses participantes por entendermos que a

experiência, o envolvimento direto com os cursos e as visões sobre a avaliação, principalmente sobre o Enade, trouxeram proposições significativas para apreensão do objeto do estudo e revelaram a realidade na qual ele se materializa. Ademais, a relevância da participação dos interlocutores fundamenta-se nos papéis desempenhados institucionalmente, a saber:

- a Reitoria tem por atribuição organizar a sua proposta de gestão a partir de diretrizes gerais que garantem a unidade e a identidade da instituição em todo estado de Goiás;
- a Proen se justifica pela sua responsabilidade em propor e em conduzir as políticas de ensino, no âmbito da graduação, para o cumprimento do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), do Projeto Pedagógico Institucional (PPI), e das metas e compromissos estabelecidos no âmbito de todo o IFG, em consonância com as diretrizes emanadas do MEC e, ainda, promover ações que garantam a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão;
- o NDE tem relação direta com as alterações, as mudanças e os aperfeiçoamentos dos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs). Compete ao núcleo apreciar e emitir parecer sobre proposições de criação, implantação e/ou extinção de cursos, ampliação e redução de oferta de vagas, além de alterações de turnos de oferta e funcionamento e, também, apreciar e emitir parecer sobre proposições de projetos de ensino, pesquisa e extensão dos docentes e técnicos administrativos lotados no departamento;
- o Departamento de Áreas Acadêmicas constitui-se como célula base de organização científica, pedagógica e de gestão, responsável pela oferta dos cursos e disciplinas no âmbito de suas áreas de conhecimento, pelo desenvolvimento da pesquisa, inovação e ações de extensão definidas pelas políticas, pelas metas e pelo PDI;
- compete aos Coordenadores de Cursos, entre outros: viabilizar e coordenar o desenvolvimento de todas as atividades pedagógicas definidas pelo planejamento curricular, no âmbito dos respectivos cursos; coordenar o desenvolvimento das atividades de pesquisa e extensão; responsabilizar-se e coordenar, no âmbito do curso, o processo de reconhecimento e renovação de reconhecimento de curso; atuar, conjuntamente a Coordenação Acadêmica, na elaboração e na avaliação pedagógica; acompanhar os processos de atualização dos projetos pedagógicos dos cursos; responsabilizar-se pela inscrição e pelo acompanhamento das etapas do Enade e auxiliar na divulgação dos resultados;
- a PEI é responsável pelos processos regulatórios da educação superior e pelo acompanhamento dos instrumentos de avaliação do Sinaes.

Ao todo foram realizadas 12 (doze) entrevistas com tempo total de, aproximadamente, 15 (quinze) horas de gravação e uma média de 75 (setenta e cinco) minutos cada uma, no

formato *on-line* pelas plataformas *Microsoft Teams* e *Meet*, *softwares* que permitem a comunicação e gravação pela *internet* via conexões de voz e vídeo.

Para garantir a confidencialidade das falas dos entrevistados, o quadro a seguir compila os participantes selecionados para a pesquisa e os códigos utilizados para referenciá-los ao longo deste trabalho, na análise e interpretação de dados. A organização dos participantes foi estabelecida da seguinte forma: “R” para representantes da Reitoria, “RNDE” para membros participantes do Núcleo Docente Estruturante de cada curso, “C” para Coordenadores de Curso, “CD” para Chefia de Departamento de Áreas Acadêmicas. Ao final do código os participantes foram numerados em ordem crescente.

**Quadro 2 – Codificação dos participantes entrevistados**

<i>Lócus / IFG</i>	<i>Participantes da pesquisa</i>	<i>Código</i>
Reitoria	Reitor(a)	R1
	Pró-Reitor(a) de Ensino	R2
	Procurador Educacional Institucional	R3
<i>Campus</i> Goiânia	Chefia de Departamento das Áreas Acadêmicas	CD1
	Representante do Núcleo Docente Estruturante do curso de História	RNDE1
	Representante do Núcleo Docente Estruturante do curso de Música	RNDE2
	Representante do Núcleo Docente Estruturante do curso de Matemática	RNDE3
	Coordenador(a) do Curso de licenciatura em História	C1
	Coordenador(a) do Curso de licenciatura em Música	C2
	Coordenador(a) do Curso de licenciatura em Matemática	C3
<i>Campus</i> Anápolis	Representante do Núcleo Docente Estruturante do curso de Química	RNDE4
	Coordenador(a) do Curso de licenciatura em Química	C4

Fonte: elaborado pela autora

No processo de análise e interpretação procuramos manter anônimas as fontes para desvelar e sistematizar os dados a partir do que foi dito pelos participantes.

A análise documental favoreceu a apreensão do objeto de estudo e, ao mesmo tempo, complementou e aprofundou as informações obtidas por meio das entrevistas com os participantes da pesquisa. Para Alves (2021), a análise documental tem como fonte e objeto de estudo a pesquisa dos documentos. No entanto, é essencial que o investigador saiba organizá-los e agrupá-los, pois, como afirmam Lüdke e André (1986), “a escolha de documentos não é aleatória. Há geralmente alguns propósitos, ideias ou hipóteses guiando a sua seleção” (p. 40). Para a realização desta pesquisa foi necessário o estudo e a análise dos normativos legais da política do Sinaes, bem como outros documentos institucionais, tais como o PDI do IFG; PPCs dos cursos selecionados para investigação; resultados, relatórios dos cursos e institucional do Enade 2014, 2017, 2020; relatório de Autoavaliação do IFG 2020; atas dos NDEs, entre outros.

De acordo com Franco (2005), a escolha dos documentos pode ser definida *a priori*. Para a autora, após o objetivo ser definido pelo pesquisador, por conseguinte, convém selecionar o universo de documentos adequados para fornecer informações sobre o problema levantado. O quadro, a seguir, apresenta os documentos utilizados para este estudo.

**Quadro 3 – Documentos selecionados para a pesquisa**

Categoria	Tipos de documentos
Nacionais	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Normativos legais e documentos orientadores publicados pela União sobre educação superior: diretrizes, instrumentos de avaliação.</li> <li>▪ Atas da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes) referentes ao Enade.</li> </ul>
Específicos do Enade	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Legislação e relatórios do Enade dos cursos selecionados para a pesquisa e da IES em cada edição (2014, 2017 e 2020).</li> </ul>
IFG	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Estatuto;</li> <li>▪ Política de Comunicação;</li> <li>▪ Plano de Desenvolvimento Institucional;</li> <li>▪ Projeto Político Pedagógico Institucional;</li> <li>▪ Regimento Geral;</li> <li>▪ Relatório de Autoavaliação Institucional;</li> <li>▪ Relatório Anual de Gestão;</li> <li>▪ Relatório de Avaliação do <i>campus</i> Anápolis.</li> </ul>
Cursos	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Atas dos Núcleos Docentes Estruturantes de licenciatura do IFG;</li> <li>▪ Projetos Pedagógicos dos Cursos.</li> </ul>
Procuradoria Educacional Institucional (PEI) do IFG	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Orientações sobre o Enade 2020 para os coordenadores de Curso;</li> <li>▪ Atas de reuniões da PEI referentes ao processo do Enade 2020.</li> </ul>

Fonte: elaborado pela autora

Os dados coletados foram estudados, trabalhados, analisados e classificados por meio de uma seleção que exige uma apuração minuciosa. Utilizamos a técnica de Análise de Conteúdo (AC) a partir da concepção de Franco (2005). Conforme a autora, essa técnica, aplicada a um estudo investigativo, tem como finalidade compreender o fenômeno além do explícito de imediato, superando as dúvidas, tornando a leitura válida e aplicável à realidade. Outro objetivo é a promoção da produtividade e a relevância que as unidades de análise de forma aprofundada visam a fornecer e que um olhar raso não pode alcançar. Ademais, a análise de conteúdo se assenta nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem, entendida como construção real de toda a sociedade e expressão da existência humana.

Corroborando esse entendimento, Appolinário (2012) assinala que a finalidade da análise de conteúdo é a busca do significado de materiais diversos e que o produto desse processo consiste na interpretação teórica das categorias que emergem do material pesquisado. Para o autor, posteriormente, as categorias encontradas serão estudadas face a uma teoria específica. Nesse contexto, a partir da contradição, mediação e totalidade, foi possível analisar,



tratar e explorar as divergências, as contradições e as aproximações dos dados revelados, dando maior visibilidade à realidade concreta do objeto de estudo.

A análise documental e o conteúdo das entrevistas semiestruturadas possibilitaram a apreensão dos determinantes sociais, políticos, históricos e culturais do fenômeno pesquisado. Nesse sentido, propiciou uma visão ampliada e um olhar investigativo das informações postas nos documentos selecionados e na fala dos participantes, permitindo analisar o visível e o não visível, bem como a subjetividade para, dessa forma, construir um *corpus* satisfatório.

Por fim, para a organização e a sistematização da análise de conteúdo realizada nas entrevistas e nos documentos selecionados, bem como para a codificação e a categorização das informações coletadas, utilizamos o MaxQDA The art of data analysis. O MaxQDA é um *software* de análise de dados em textos, entrevistas, transcrições, áudios e vídeos utilizado para auxiliar na organização e sistematização da análise de conteúdo. Por meio dessa ferramenta foi possível categorizar e codificar as informações coletadas, possibilitando um trabalho mais detalhado e passível de comparação e de compilação das diferentes fontes utilizadas.

### **Justificativas para o estudo**

O interesse pelo estudo relaciona-se à atuação desta pesquisadora como servidora efetiva do IFG desde o ano de 2012 no cargo de professora do ensino básico técnico e tecnológico. Após oito anos nessa instituição e nunca ter participado de uma reunião do colegiado que discutisse os resultados do Enade dos cursos, surgiram os primeiros questionamentos quanto às possíveis melhorias, às estratégias e às ações a serem adotadas pela gestão acadêmica de tais cursos, a partir desse instrumento avaliativo. Isso posto, iniciou-se uma busca por estudo sobre o Enade e o IFG em alguns bancos de dados, como Scientific Electronic Library Online (SciELO) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), sem êxito. Esse cenário evidenciou a necessidade desta investigação e, também, aprofundou o interesse acerca da política de avaliação da educação superior.

Segundo Marx (1985), só é possível explicar uma das fases de um fenômeno ao relacioná-la com as outras, sendo necessário investigar todas as partes que o compõem. Os elementos configuram o todo em razão da relação que têm entre si, porém a totalidade não é igual à soma das partes, uma vez isoladas deixam de ser o acontecimento.

Outro fator motivador para escolha do *lócus* de pesquisa foi a vinculação de uma instituição historicamente voltada à formação profissional e tecnológica configurar-se, nos últimos 12 anos (2010–2022), como destaque, na região Centro-Oeste do país, na oferta das

licenciaturas e na formação docente. O IFG passou a responder às problemáticas relacionadas à produção, ao trabalho, aos processos pedagógicos e às necessidades de inclusão educacional da sociedade brasileira. Destaca-se a luta para ser mantido e fortalecido o compromisso dos IFs com o engajamento na melhoria da educação superior. Nesse contexto, é interessante trazer para conhecimento o Projeto de Lei nº 11.279, de 26 de março de 2019 (BRASIL, 2019), que, embora sem desdobramentos, evidencia as constantes ameaças<sup>19</sup> vivenciadas pelos IFs. Tal projeto visava a interferir diretamente na finalidade e na característica de funcionamento dos institutos, a saber: *i*) deixaria de exigir um percentual mínimo para oferta de cursos de licenciatura; *ii*) aumentaria o percentil de cursos de nível médio, exigindo o mínimo de 70% de matrículas, 20% a mais que na Lei nº 11.892, de 28 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008a).

Constata-se a intenção de transformar os institutos em centros de formação técnica, desconsiderando a tendência e a demanda por cursos superiores. Ademais, o referido projeto de lei (BRASIL, 2019b) visava a interferir diretamente nos cursos de formação de professores nos próximos anos em amplitudes ainda desconhecidas, que carecem de análises e de discussões mais aprofundadas. Assim, identificamos a necessidade da avaliação dos efeitos e dos impactos gerados pelos usos dos resultados do Enade nos cursos superiores do IFG, pois esse ato normativo, por exemplo, objetivava fragilizar o instituto, como instrumento da política pública para a formação de professores. A oferta dos cursos de formação de professores redireciona o lugar dessa instituição que historicamente esteve muito voltada para oferta do ensino técnico. Dessa forma, é importante manter vivo e em constante diálogo o debate dos estudos sobre os cursos de licenciatura, visto que eles trazem outra organização para os institutos federais.

Justificamos a relevância desta pesquisa como possibilidade de somar aos estudos ou divulgações cientificamente comprovadas, que tenham como *locus* de investigação os IFs, entre eles o IFG, pois, segundo Ciavatta (2019), são uma importante forma de resistência ao “(des)governo e [o] desmonte das instituições democráticas” (p. 31). Para a autora, essa realidade assola o país como indício proveniente de recentes movimentos de desconstrução das conquistas efetuadas depois do fim da ditadura empresarial militar (1964–1985) e, notadamente, das “reformas efetuadas pelo (des)governo Temer (2016–2018) e o atual programa de

---

<sup>19</sup> Citamos, também, a Portaria nº 983, de 18 de dezembro de 2020, que visou a intensificar a jornada de trabalho docente; sacrificar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; quebrar o projeto de criação dos Institutos Federais. Essa portaria também foi revogada.

privatização das universidades e dos institutos federais, o programa Future-se<sup>20</sup> — que, nos termos propostos, pode ser traduzido por recuo no tempo, atrase-se, recolonize-se” (p. 36).

Por fim, acreditamos na relevância desta investigação a partir do estado do conhecimento. Evidenciamos que, embora as pesquisas sobre a temática da avaliação da educação superior realizadas no Brasil tenham sido bastante exploradas no meio acadêmico, ainda há espaço para tratar sobre o Enade tendo como *locus* de pesquisa um IF que, na sua origem, visava à oferta da educação profissional e tecnológica e, posteriormente, passou a contemplar cursos de formação de professores.

Com efeito, interessa saber como vem se comportando a política do Sinaes no IFG, em que direção e de que maneira vem repercutindo o uso dos resultados do Enade. A partir das evidências encontradas, este estudo visou a possibilitar a continuação, o fortalecimento ou a reestruturação das ações adotadas pelas coordenações dos cursos de licenciatura do IFG. Além disso, os estudos que tratam dessa temática agregam valor ao sistema educacional superior ao considerarmos que a política avaliativa está sempre se movimentando em diferentes direções. Dessa forma, é útil manter vivo e fértil o entendimento do motivo e de como se processaram essas mudanças. A transformação faz parte da lógica do método de pesquisa escolhido, pois “a dialética assegura que tudo está mudando constantemente” (NOVACK, 2006, p. 42).

### **O Enade nas pesquisas acadêmicas em educação**

O estado do conhecimento se constitui em uma pesquisa bibliográfica para identificar, registrar e categorizar periódicos, teses, dissertações e livros em um determinado período e área, a partir do movimento geral e particular entre os autores, as pesquisas, as instituições e os contextos das investigações aos quais estão vinculados (MOROSINI, 2015). Dessa forma, possibilita compreender o que tem sido priorizado sobre um tema, conhecer as lacunas, os silêncios, o que está sendo produzido nas instituições, no país e nas linhas de pesquisas, que podem embasar a elaboração de novos estudos ou redefinição da temática investigada. Ainda segundo a autora, o estado do conhecimento nos dá uma visão panorâmica, abrangente e atual da realidade nacional e internacional, permitindo a estruturação da pesquisa de forma mais

---

<sup>20</sup> Amaral (2019) alerta que, “ao estabelecer a presença de ‘indicadores de desempenho’ associados aos três eixos do Programa [Future-se], isto traria uma série de ‘desobediências’ ao art. 207 [da Constituição Federal], uma vez que a universidade ficaria tolhida de sua autonomia constitucional pela ‘imposição’ de indicadores que desobedecem a diversas dimensões da autonomia: didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial” (p. 133). Segundo Giolo, Leher e Sguissardi (2020), “as medidas pretendidas [no âmbito do Future-se] inviabilizam a função pública das instituições, interdita a autonomia universitária e operacionalizam as novas morfologias da contrarreforma do Estado na universidade pública decorrentes da Emenda Constitucional nº 95/2016” (p. 7).

coerente e consistente, direcionando com mais exatidão os itens a serem explorados, o reforço de resultados encontrados ou a criação de novos ângulos para o tema de estudo.

O estado do conhecimento sobre o Enade consolidou-se como um importante indicador do que já foi construído sobre o exame, entre os anos de 2005 e 2022, e relevante aporte teórico para outros estudos que abarcam essa temática. Para tal feito, na escrita do texto estão apresentados, mapeados, identificados, categorizados e analisados os trabalhos encontrados. O levantamento dessas pesquisas possibilitou situar em que ponto esta investigação poderia contribuir para avançar e trazer outros elementos significativos para o campo das políticas públicas de avaliação da educação superior, com o foco no uso dos resultados do Enade.

Para estruturação do estado do conhecimento, seguimos o proposto por Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021): *i*) conceituação do estado conhecimento, destacando sua relevância; *ii*) apresentação da temática e descrição do passo a passo da busca pelas publicações; *iii*) descrição do quantitativo de publicações encontradas, explicitando os critérios de seleção e exclusão dos trabalhos; *iv*) realização da análise dos descritores; *v*) comentários e análise dos resultados encontrados; *vi*) destaque das recorrências; *vii*) organização das categorias; *viii*) identificação das tendências e padrões relevantes; *ix*) apresentação das categorias; *x*) constituição dos textos analíticos das categorias; *xi*) aproximação e distanciamento das publicações encontradas no texto.

Para a realização da análise dos descritores, seguimos a metodologia do estado do conhecimento segundo Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), a saber:

- a primeira etapa consiste na bibliografia anotada, que envolve a organização e explicitação de como foi realizada;
- a segunda é a bibliografia sistematizada, que se refere à seleção mais direcionada e específica para o objetivo de construção do conhecimento;
- a terceira etapa consiste na bibliografia categorizada, que diz respeito a uma análise mais aprofundada do conteúdo de publicações e seleção;
- a quarta é a bibliografia propositiva, que se constitui em uma etapa mais avançada, que permite a busca do conhecimento estabelecido sobre a temática pesquisada.

Ao dar início ao processo de elaboração do estado do conhecimento, contemplamos o maior número de artigos publicados e, também, de dissertações e teses defendidas entre os anos de 2005 e 2022 acerca do Enade. A busca na base de dados foi realizada nos seguintes repositórios em meio eletrônico: *i*) Scielo; e *ii*) BDTD, pertencente ao Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict). Para tal mapeamento, utilizamos cinco descritores

na intenção de agregar a maior número possível de estudos, a saber: *i*) Enade; *ii*) economia do conhecimento; *iii*) *ranking*; *iv*) competitividade e *v*) *accountability*<sup>21</sup>.

Seguindo a metodologia especificada anteriormente, foram organizadas e analisadas, primeiramente, as dissertações e as teses. A busca por esses trabalhos foi direcionada a todos os campos e às palavras-chave indicadas pelos autores nos respectivos repositórios, priorizando o recurso “expressão exata”, dado que filtra com exatidão a palavra indicada nos referidos campos. Empregamos, além disso, a “busca avançada”, adicionando os filtros “ano” e “área de conhecimento” para identificar as pesquisas que fazem referência à educação superior e que se aproximam desta investigação.

Os artigos científicos foram sistematizados e examinados posteriormente. Selecionamos apenas os artigos publicados nos periódicos de educação, sendo que a pesquisa por esses estudos foi realizada sem a adição de nenhum filtro, a fim de contemplar as produções em âmbito nacional e internacional, bem como mapear as publicações que investigam o Enade nas licenciaturas e nos IFs. Selecionamos apenas os artigos publicados nos periódicos de educação.

Seguindo a metodologia descrita, selecionamos 31 trabalhos, sendo 16 teses e/ou dissertações e 15 artigos científicos publicados em periódicos indexados na Scielo, conforme disposto na tabela a seguir, cujos dados foram coletados até o mês de março de 2022.

**Tabela 1 – Quantitativo de artigos, dissertações e teses selecionadas por descritores nos repositórios do BDTD e da Scielo (Brasil, 2005–2022)**

Descritor	Artigos/Scielo		BDTB		Total de selecionados
	Pesquisados	Selecionados	Pesquisados	Selecionados	
Enade	42	1	67	8	9
Economia do Conhecimento	20	6	13	1	7
<i>Ranking</i>	19	4	11	3	7
Competitividade	8	2	20	3	5
<i>Accountability</i>	6	2	2	1	3
<b>Total</b>	<b>95</b>	<b>15</b>	<b>113</b>	<b>16</b>	<b>31</b>

Fonte: elaboração própria, com base no repositório digital do BDTD e da Scielo (mar. 2022)

No geral, encontramos 208 trabalhos, porém excluímos 177 (85,9%), número considerável para o período definido de 17 anos (2005–2022), levando em consideração os

<sup>21</sup> Para Shedler (2004), de forma simplificada, a *accountability* é o processo de prestação de contas obrigatórias, composta pelos que prestam contas e pelos que exigem contas. Vale ressaltar que, ao longo deste estado do conhecimento, tratamos conceitualmente a *accountability*, objetivando compreender os seus desdobramentos no campo da avaliação da educação superior.

seguintes critérios: *i)* não discutem o uso dos resultados do Enade e nem se articulam com a questão da gestão acadêmica dos cursos das IES; *ii)* tratam do perfil socioeconômico dos estudantes; *iii)* apresentam como objetivo investigar a percepção dos estudantes respondidas nos questionários do estudante; *iv)* têm como foco os microdados do Enade; *v)* analisam o desempenho dos estudantes; *vi)* investigam a relação entre os impactos das ações afirmativas e o desempenho dos estudantes; *vii)* tratam de cursos ofertados a distância, visto que o IFG não oferta licenciatura nessa modalidade.

A análise do que foi selecionado revelou que Enade apareceu nas palavras-chave e/ou campos de nove trabalhos (29,0%), seguido de economia do conhecimento e *ranking* que, juntos, corresponderam a 14 estudos (45,1%). Já o termo “competitividade” configura cinco vezes (16,1%). O menor quantitativo foi reunido pelo descritor “*accountability*”, com três trabalhos (9,6%).

Juntamente a esse mapeamento específico sobre Enade nas pesquisas de pós-graduação em educação no Brasil, foram levantadas as teses e dissertações acerca do que foi produzido nos programas de pós-graduação *stricto sensu* do Brasil, sobre avaliação da educação superior. Para tanto, apontamos os estudos de Teixeira Júnior (2015) e Teixeira Júnior e Rios (2017) sobre o que foi produzido entre 2004 e 2014. Para mapear as produções acadêmicas, os autores usaram o termo “Sinaes” em três bases de dados, a saber: BDTD, Banco de Teses e Dissertações Capes e Scielo, estruturados em três categorias — avaliação da instituição, avaliação de cursos e avaliação de desempenho do estudante. Foram encontrados 101 estudos, entre teses e dissertações, e 32 artigos científicos que têm o Sinaes como objeto de pesquisa. Ao longo do período pesquisado (2004–2014), a maior concentração dos trabalhos está entre os anos de 2011 e 2014, destacando-se 2012 com uma quantidade mais expressiva. Apresentamos o seguinte quantitativo por categoria: 47 sobre avaliação da instituição; 12 sobre avaliação do curso e 18 acerca da avaliação do estudante. Na categoria “outros tipos de estudos” apareceram 28 trabalhos que discutiram a historicidade e/ou teoria do Sinaes como um todo; 13 abordaram a implementação ou gestão desse sistema de avaliação em IES específica ou grupo de IES e seis relacionam-se à comparação/utilização de alguma ferramenta de gestão e organização no âmbito desse sistema avaliativo. O levantamento dos autores evidenciou haver um significativo número de estudos que tratam da avaliação da instituição em detrimento de outras categorias.

A pesquisa de Hora (2019) corrobora os dados sobre as dissertações e as teses produzidas nos cursos dos PPGes no Brasil, ao dar continuidade à pesquisa de Teixeira Júnior (2015) a partir do recorte temporal de 2015 a 2017. A autora usou o descritor Sinaes no campo de busca no BDTD com objetivo de encontrar, no título, no assunto e nos resumos, o termo

chave dos textos. Foram identificados 77 trabalhos na primeira procura. Já na segunda, a autora fez a opção pela busca na tela inicial no Banco de Teses e Dissertações da Capes, em que foram listados 436 trabalhos. Ao aplicar o filtro no espaço temporal de 2015 a 2018, foram evidenciadas 36 teses e dissertações em 2015, 48 em 2016, 55 em 2017 e 55 em 2018. Por último, Hora (2019) fez a leitura dos resumos das pesquisas e contabilizou 106 produções que possuíam alguma discussão efetiva sobre o Sinaes.

A partir dos dados levantados, ressaltamos que o movimento de produções acadêmicas pesquisadas nos PPGEs das IES públicas e privadas em todo país, contribui para aprofundar o conhecimento sobre a diversidade de práticas encontradas na educação superior brasileira. Ao considerarmos a instituição, verificamos, a partir dos estudos de Teixeira Júnior (2015) e Teixeira Júnior e Rios (2017), que a UnB e a Universidade Federal do Ceará (UFC) destacaram-se com maior número de produções sobre o Sinaes e são as instituições que mais vêm fortalecendo as pesquisas sobre o tema. Os autores também apontam que, entre os orientadores mais profícuos, há uma concentração da produção temática nos professores Doutores José Vieira de Sousa (UnB) e Wagner Bandeira Andriola (UFC). O levantamento de Batista (2020) comprovou, do mesmo modo, que o primeiro pesquisador mencionado orientou nove trabalhos e o segundo seis trabalhos entre 2015 e 2020. Os trabalhos de Batista (2020), Bottino (2020), Fernandes (2017) e Hora (2019) também evidenciaram e confirmaram a constatação de o PPGE da UnB<sup>22</sup> ser referência em pesquisas sobre avaliação da educação superior.

O estudo de Bottino (2020) fez um levantamento das dissertações e das teses, publicadas entre os anos 2007 e 2019, que apresentam o termo “Enade” no título. A autora encontrou 29 trabalhos de mestrado e seis de doutorado, totalizando 35 pesquisas. Cabe destacar que, nove das 29 dissertações sobre o tema são vinculadas à UnB e três à UFC. Por sua vez, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e a Universidade Católica de Santos (Unisantos) produziram, cada uma, duas dissertações sobre o assunto. Logo, a UnB e a UFC mantiveram a liderança sobre as pesquisas acadêmicas com o tema Enade entre 2007 e 2019. Dessa forma, constatamos que a UnB tem ganhado destaque no cenário brasileiro em relação às demais IES que pesquisaram a temática. Essa constatação corrobora o aprofundamento do conhecimento sobre a diversidade de práticas encontradas na educação superior hoje e, também, contribui para suprir lacunas detectadas nos estudos referentes às políticas de avaliação desse nível educacional. No referido período, foram produzidos 12 trabalhos acadêmicos, sendo três teses e nove dissertações abordando o exame.

---

<sup>22</sup> Esse conjunto de trabalhos sinaliza a UnB como instituição de referência em relação aos estudos do Sinaes como um todo. Posteriormente, apresentamos um recorte apenas sobre as pesquisas que tratam do Enade.

Após essa identificação inicial, realizamos uma busca ampliada de trabalhos sobre o Enade na base de dados do BDTD. Dentro do mapeado, categorizamos pesquisas encontradas no recorte temporal de 2004 a 2022, que mais se aproximam do objeto desta investigação e dialogam com os descritores selecionados, são eles: Enade, economia do conhecimento, *ranking*, competitividade e *accountability*. A partir do estudo e análise das publicações relacionadas foram definidas quatro categorias: avaliação, regulação, economia do conhecimento, gestão acadêmica. Segundo Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), as categorias preestabelecidas são aquelas já existentes na área de discussão, que auxiliam o pesquisador a organizar um esquema classificatório adequado para o assunto a ser examinado. A distribuição de trabalhos por descritores e categorias de análises *a priori* é apresentada na tabela a seguir.

**Tabela 2 – Dissertações e teses do banco de dados BDTD que abordam as categorias Enade, economia do conhecimento, ranking, competitividade e accountability. (Brasil, 2005–2022)**

Descritores utilizados	Categorias de Análise				Total
	Avaliação	Regulação	Economia do Conhecimento	Gestão Acadêmica	
Enade	2	1	0	4	7
Economia do conhecimento	0	0	1	0	1
<i>Ranking</i>	0	1	1	0	2
Competitividade	0	0	1	0	1
<i>Accountability</i>	0	1	0	0	1
<b>Total</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>12</b>

Fonte: elaboração própria, com base no repositório digital BDTD (mar. 2022)

As quatro categorias definidas inicialmente — *avaliação*, *regulação*, *economia do conhecimento*, *gestão acadêmica* — são relevantes nas pesquisas que têm como objeto de estudo a avaliação da educação superior. O levantamento realizado, tendo como referência as quatro categorias elencadas, possibilitou conhecer a reflexão já acumulada sobre o Enade (Apêndice A). As dissertações e as teses encontradas dispõem de referencial teórico e de resultados achados que trazem luz sobre o exame. Assim, contextualizamos, a seguir, as quatro categorias.

- A categoria *avaliação* compreende as publicações que abordam o Sinaes e, particularmente, a complexidade do Enade entre os três componentes desse sistema: a avaliação institucional (interna e externa), a avaliação do curso e o Enade, foco do presente estudo.
- A categoria *regulação* se refere às análises relacionadas ao processo de avaliação institucional e aos elementos que compõem a regulação da educação superior e ao Sinaes. Problematicam, também, os desafios da avaliação formativa e da regulação.



- A categoria *economia do conhecimento* compila as investigações que expressam o debate relativo às concepções, às finalidades e às contradições que abarcam a universidade associada à economia globalizada. Ademais, a mencionada categoria assume a perspectiva de que a sociedade e a economia devem estar assentadas no conhecimento como estratégia de competitividade, tanto no cenário local, como no regional e no internacional.
- A categoria *gestão acadêmica* corresponde aos estudos que tratam do uso do conceito Enade articulado à gestão acadêmica, a partir dos resultados do processo avaliativo na tomada de decisões em busca da melhoria da qualidade da instituição, da orientação da expansão da sua oferta, do aumento permanente da eficácia institucional e da efetividade acadêmica e social.

Na categoria *gestão acadêmica* foram analisados os trabalhos de Duarte (2013), Silva (2015) e Oliveira (2019), que investigaram o uso dos resultados do Enade e suas repercussões na gestão acadêmica dos cursos. Duarte (2013) investigou o exame a partir das repercussões dos seus resultados na qualidade do curso de Pedagogia e na gestão do seu uso a partir das percepções dos professores, gestores, estudantes e de um representante do Conselho Estadual de Educação do Maranhão. Os achados da pesquisa evidenciaram que esses participantes reconhecem a importância da avaliação da educação superior, embora demonstrem pouco conhecimento dessa política no tocante ao uso dos resultados como instrumento que pode agregar valor às ações de melhoria da qualidade no curso. Além disso, os entrevistados afirmaram que não perceberam a influência do Enade em transformações positivas do curso de Pedagogia em questão. Revelaram que gestores não utilizaram os resultados no desenvolvimento de iniciativas ou mesmo na discussão de problemas detectados nos dois *campi* pesquisados. A autora concluiu que a relação entre avaliação, qualidade e gestão precisa avançar e transformar-se verdadeiramente em um processo de melhoria.

Silva (2015) indicou que o Enade é percebido e vivenciado sob a perspectiva de avaliação para monitoramento, controle e regulação. A pesquisa fomentou o debate na UFC sobre as formas de avaliar da própria instituição que, segundo o autor, sempre foram marcadas por uma perspectiva de avaliação institucional positivista, atrelada aos dispositivos regulatórios do MEC, como sinônimo da própria avaliação. O estudo sugere não reduzir os seus resultados à supressão ou a crítica ao Enade, mas de colocá-los em debate por entendê-los como parte de um processo maior de busca do aperfeiçoamento das ações e das relações institucionais e não como avaliação de uma instituição social como a universidade.

Cabe mencionarmos que Oliveira (2019) influenciou a realização desta investigação no que diz respeito aos seus achados sobre a visão e o conhecimento das coordenações no tocante à legislação, à importância e às contribuições do exame para crescimento dos estudantes no que

se refere às competências exigidas na prova. As evidências revelaram um grau de descontentamento das coordenações. Os resultados do estudo de Oliveira (2019) apontaram que, em média, 40% dos docentes não consideravam o Enade como um elemento que contribui para melhoria da proposta pedagógica e do currículo do curso. Além disso, acreditavam que não era adequado à formação do estudante para o trabalho, nem desenvolviam a pesquisa e as competências exigidas pelo próprio exame. Verificamos que as análises de Oliveira (2019) aludem à temática, tendo os processos sociais coletivos e as contradições do capitalismo como realidade em questão, o que sinalizou a perspectiva do materialismo histórico-dialético. Daí a importância deste estudo, pois, segundo Rêses (2020), esse método é a teoria do desenvolvimento social, que promove a descoberta de outras singularidades, propriedades e individualidades dos fenômenos e dos processos continuamente e ininterruptamente.

Na categoria *avaliação* foi selecionado o estudo Bottino (2020) por abordar diretamente as questões e a complexidade do Enade. Nessa categoria, a autora estudou a centralidade assumida por esse exame no Sinaes, mediante a percepção de gestores, de professores e de estudantes egressos de uma universidade pública. O primeiro capítulo da dissertação da pesquisadora foi muito importante para esta investigação, pois analisou a historicidade da política de Estado da avaliação da educação superior, sua influência e seu impacto nas IES, concentrando-se em duas tendências: *i*) enfoque qualitativo formativo e *ii*) enfoque regulador mercadológico, a partir da década de 1980 até a criação do Sinaes em 2004. Além disso, as conclusões da pesquisa são relevantes para os estudos que têm o Enade como objeto, pois a autora demonstrou o poder do Enade em mobilizar ações administrativas e pedagógicas nas IES. Ficou evidenciada que a gestão acadêmica da FE-UnB cumpre o estabelecido em lei, calendários, inscrição, entre outros mecanismos voltados para a regulação do curso. A autora concluiu que o Enade apresenta a característica de ranqueamento agregada às concepções regulatória e controladora da avaliação.

Sobre as pesquisas da categoria *regulação*, selecionamos os estudos de Silva (2013) e Desenzi (2019). Ao dissertar sobre a avaliação da qualidade da educação superior brasileira, tendo como foco a análise dos indicadores utilizados pelos órgãos reguladores, Silva (2013) apresenta, como resultado de sua pesquisa, a ausência e/ou presença incipiente das características que todo indicador possui. Além disso, segundo a autora, os indicadores são elementos significativos tanto para traduzir informações imprecisas quanto para revelar a ausência de associação com a qualidade do ensino. Já Desenzi (2019) comprovou que os resultados do Enade, considerado um dos indicadores reguladores para avaliação da educação superior, atingiram índices muito baixos e pouco contribuíram, principalmente, no que tange às habilidades dissertativas nos cursos investigados. Em ambas as dissertações, o aspecto

conceitual constituído historicamente sobre a avaliação apoia-se nas discussões de Dias Sobrinho (2003, 2004). Silva (2013) ampara-se nesse autor para confrontar uma questão antiga: avaliação controladora ou emancipatória? A emancipação em Silva (2013) não diz respeito, exclusivamente, no sentido de o estudante se formar, mas, principalmente, na possibilidade da melhoria contínua da qualidade do processo educativo, a partir do aprendizado com as falhas identificadas no processo. Portanto, esse estudo considera a avaliação formativa centrada nos resultados e nos processos e não somente nos indicadores de resultados.

Os dois trabalhos selecionados sobre a regulação apresentam convergências teóricas referentes às transformações da educação superior e da avaliação na sociedade atual, debate crucial para a compreensão dos indicadores vigentes. Ambos recomendam estudos permanentes e mais aprofundados sobre o sistema de avaliação para ampliação do espaço com outros questionamentos e discussões. Entre os resultados encontrados apontamos a compreensão do motivo da escolha de certos indicadores, o Enade, por exemplo, em razão da forma atual de operacionalização da avaliação, que considera e favorece os resultados em detrimento dos processos (DESENZI, 2019; SILVA, 2013).

Na categoria de análise *economia do conhecimento*, destacamos os trabalhos de Ferreira (2009) e Alves (2016). Ferreira (2009) analisou as concepções, as finalidades e as contradições da universidade, em paralelo à discussão da economia do conhecimento. Esse debate foi fundamental, na medida em que esta investigação realizada partiu da concepção de que o conhecimento é considerado essencial no âmbito da economia globalizada e de mercado, que está cada vez mais enraizada nas diretrizes e nos modelos de ajustes da avaliação.

O trabalho de Ferreira (2009) apresentou contribuições significativas sobre as especificidades e a dinâmica existente entre a educação superior, a economia do conhecimento e a avaliação institucional. A autora realizou um estudo amplo e aprofundado sobre o cenário da educação superior no Brasil, na América Latina, no Caribe e na Europa. A pesquisa revelou que a universidade passou por significativas mudanças na identidade, na concepção, nos critérios de relevância e de pertinência social, o que tem possibilitado certa naturalização das novas finalidades sociais. A pesquisadora concluiu que as novas formas de conceber as universidades estão mais alinhadas com as demandas da globalização produtiva e dos interesses competitivos dos estados nacionais.

Ainda na mesma categoria de análise, Alves (2016) investigou os impactos da economia do conhecimento na gestão das organizações. A pesquisa demonstrou que qualquer tipo de organização no mundo contemporâneo, entre eles os modelos de gestão das instituições de educação superior, precisam evoluir e inovar seus processos acadêmicos e administrativos para

atender a esse novo paradigma, em que o diferencial competitivo é o conhecimento. Evidenciou-se que a sociedade espera que a universidade “possibilite a formação de um profissional que tenha competência para atuar em um mercado ‘dinâmico, criativo, sistêmico e em rápidas transformações’, com mente aberta e capacidade de pensamento crítico e capaz de solucionar problemas, inovar e liderar” (ALVES, 2016, p. 30). As repercussões da aplicação dos princípios da economia sobre a educação superior reverberam diretamente na política de avaliação desse nível de educação e, dessa forma, os instrumentos avaliativos que compõem o Sinaes, entre eles, o Enade, também sofrem os impactos em sua funcionalidade e aplicabilidade.

Os trabalhos de Ferreira (2009) e Alves (2016), tratados na categoria *economia do conhecimento*, se aproximam no que tange à discussão do referencial teórico sobre conceitos, fundamentos e ferramentas sobre a economia do conhecimento e sua interface com a educação superior e a avaliação institucional. Destacamos as obras de Dias Sobrinho (2002, 2003, 2004) como autor relevante para discutir essa categoria de análise.

Posteriormente à análise dos trabalhos encontrados no banco de dados BDTD e com objetivo de ampliar a construção do estado do conhecimento, foi realizado o mapeamento dos artigos científicos que abordam o Enade no período de 2005 a 2022 na base de dados da Scielo<sup>23</sup>. Os artigos selecionados foram enquadrados nas categorias de análise, conforme tabela a seguir e o inventário sobre eles está disponível no Apêndice B.

**Tabela 3 – Categorização dos artigos científicos selecionados no repositório Scielo sobre o Enade, a economia do conhecimento, ranking, competitividade e accountability (Brasil, 2005–2022)**

Periódicos	Categorias de Análise				Total
	Avaliação	Regulação	Economia do Conhecimento	Gestão Acadêmica	
Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior	1	3	3	1	8
Cadernos de Pesquisa	0	0	2	0	2
Educação e Pesquisa	0	0	1	0	1
Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas da Educação	1	0	0	0	1
Educação e Sociedade	0	0	1	0	1
Páginas de Educación	0	1	0	0	1
Revista Iberoamericana de Educación Superior	0	0	1	0	1
<b>Total</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>8</b>	<b>1</b>	<b>15</b>

Fonte: elaboração própria, com base no repositório digital de periódicos Scielo (mar. 2022)

<sup>23</sup> Criado em 1996, o repositório Scielo é uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros, visando: permitir que os resultados da produção científica se tornassem mais visíveis internacionalmente, e construir uma base de dados que provesse indicadores para avaliar a produção nacional de conhecimento (PACKER *et al.*, 2014). A Scielo proporciona um amplo acesso a coleções de periódicos como um todo, aos fascículos de cada título de periódico e aos textos completos dos artigos. Constitui um instrumento, entre outros, de fomento, de avaliação e de regulação da pesquisa científica no Brasil que, desde 2002, conta com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

A categoria *economia do conhecimento* totalizou oito artigos (53,3%), representando mais da metade do universo mapeado, com destaque para os periódicos “Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Unicamp)” e “Cadernos de Pesquisa”, da Fundação Carlos Chagas (FCC), com duas produções. Destaca-se, também, a categoria *regulação*, que reúne quatro trabalhos (26,6%) do total, em que três são da revista “Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior”, aparecendo como a mais produtiva. Já a categoria *avaliação* agrupa dois artigos e a *gestão acadêmica* somente um, o que significou 20,0% do universo selecionado.

A categoria *avaliação* contempla as investigações de Dias Sobrinho (2010a) e de Mendes e Dutra (2019), aprofundando o debate sobre o processo de avaliação da educação superior. Os estudos fizeram uma breve retrospectiva histórica acerca das principais políticas de avaliação e das transformações da educação superior brasileira e debatem sobre a complexidade do significado da avaliação. A análise da avaliação educativa e, também, como política pública, deve englobar a multiplicidade de concepções, de funções e de definições que a avaliação comporta. Nesse sentido, os autores realizaram esse debate amparados em Dias Sobrinho (2010a), que reconhece o ato de avaliar como uma prática relativa à garantia da qualidade e, para o Estado, como controle legal-burocrático-formal da qualidade. Os dois estudos trataram da complexidade e da tensão inerentes à avaliação como mecanismo de regulação estatal.

Na categoria *regulação* foram analisados artigos que discutem o Sinaes e sua vinculação com a *accountability*. Esse último termo, segundo De Paula (2019), significa a construção de mecanismos de regulação arraigados em saberes que possibilitam a avaliação de resultados.

Os estudos de Lacerda, Ferri e Duarte (2016) e de De Paula (2019) se aproximam ao apontarem uma legitimação, cada vez mais crescente, da *accountability* nas políticas de avaliação da educação no Brasil, tendo como referência as modificações de sua centralidade. Nessa direção, dois dos estudos problematizaram a ênfase dada ao Enade e à condicionalidade de seus resultados como insumo principal para regulação em relação aos demais processos do Sinaes. Além da preponderância do Enade na política avaliativa, discorreram sobre a falta de articulação das três modalidades de avaliação do sistema (avaliação institucional, de cursos e de desempenho do estudante). Ademais, os autores observaram que o Sinaes empregou, ao longo do tempo, a performatividade<sup>24</sup> como critério base para avaliação, a partir da constituição do CPC e do IGC como indicadores de qualidade que fundamentam os marcos regulatórios a que os cursos e as IES são submetidas. Ao atuar dessa forma, o sistema de avaliação tem

---

<sup>24</sup>A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação para a construção e sistematização de um conjunto de críticas, comparações e exposições como meio de controle, conflitos e mudanças (BALL, 2002)./

favorecido a lógica de competição e de comparação entre as instituições e seus cursos. Nessa direção, a avaliação fica subordinada à regulação.

Os mesmos autores aprofundaram a discussão ao afirmarem que o Enade tem sido o principal indicador para os processos regulatórios, intervindo, por exemplo, na dispensa da avaliação *in loco* para os cursos de graduação que obtiverem CPC<sup>25</sup> satisfatório ou conceito 3 em uma escala de 1 a 5, como disposto na Portaria MEC nº 4/2008 (BRASIL, 2008c). Tais afirmações evidenciaram a submissão dos outros processos de avaliação ao desempenho dos estudantes, afinal, mesmo que indiretamente, a partir do resultado desse exame, a avaliação *in loco* torna-se facultativa. Além dessa questão, problematizaram o Sinaes como sendo ou não um instrumento de responsabilização, tendo como foco os testes de desempenho ou apenas expresso em algumas partes desse modelo (LACERDA, FERRI; DUARTE, 2016).

Segundo Afonso (2009), *accountability* é um conjunto arquitetado de modelos e de formas parcelares de ferramentas de prestação de contas. Apresenta especificidades e pode manter diferentes graus de autonomia relativa, constituindo uma estrutura congruente no quadro de políticas públicas ou de interesse público fundadas em valores e princípios do bem-comum. Um exemplo disso é a “democraticidade, participação, dever de informar e direito a ser informado, argumentação e contraditório, transparência, responsabilização, cidadania activa [sic], *empowerment*, entre outros” (p. 60).

Partindo desse conceito, Lacerda, Ferri e Duarte (2016) consideram que o Sinaes adota algumas dimensões de *accountability*, porém ainda não podia ser caracterizado por esse modelo, pois “o que temos no Sinaes são formas parcelares, ainda em evolução, e fortemente centralizadas em uma das suas modalidades, o Enade” (p. 987). Nesse contexto, tanto os estudos desses autores como o De Paula (2019) concluíram que a proeminência dada ao Enade condicionava a lógica do sistema de avaliação brasileiro à regulação para o mercado educacional e sugeriram indícios de um modelo de *accountability*.

Ainda nessa categoria de análise, destacamos as produções de Barreyro (2008) e de Calderón e França (2018), que abordam os *rankings* acadêmicos, os quais envolvem os seus tipos, problemas, impactos, informações e mudanças. A importância dessa discussão tem como foco a educação superior, particularmente, a avaliação. O segundo estudo destaca que os *rankings* estão diretamente associados aos princípios da economia do conhecimento e, também,

---

<sup>25</sup> O resultado do CPC é expresso em valores de 1 a 5, sendo 1 o mínimo e 5 o máximo. Por um lado, cursos com CPC igual ou maior a 3 podem dispensar a avaliação externa por pares. Por outro, o resultado menor ou igual a 2 enseja visita automática desses avaliadores, assim como pode significar suspensão de autorização para ingresso de novos estudantes, entre outras sanções (BRASIL, 2008c).

aos conceitos de regulação, racionalidade, nova gestão pública, performance, rendimento e ao crescente fenômeno de mercadorização da educação superior.

Calderón e França (2018) também analisaram a questão dos *rankings* em seus estudos e destacaram que o ranqueamento estava diretamente relacionado aos conceitos de mercado, de racionalidade, de performance e de rendimento, que subsidiam o fenômeno da mercadorização da educação superior. Os resultados das pesquisas desses autores e de Barreyro (2008) apontam que o Sinaes reforça o ranqueamento e as avaliações mercadológicas em detrimento de uma avaliação para a qualidade, em razão dos indicadores de qualidade IGC e CPC. Os processos avaliativos, segundo os mesmos estudos, seriam operacionalizados pelo modelo *accountability*, reduzidos à mera mensuração de desempenho e simplificados à regulação mercadológica.

Observamos que os dois estudos foram em direção a uma análise comparativa entre ENC e o Sinaes. Quando se refere aos *rankings*, essa relação é centralizada apenas pelo Enade, pois, para Barreyro (2008), esse exame foi elaborado como uma sistemática de avaliação em larga escala, inicialmente de caráter dinâmico, que ao longo dos anos sofreu alterações transformando-se em um instrumento mais estático, semelhante ao extinto “Provão”.

No que tange à categoria *economia do conhecimento*, cronologicamente, as primeiras produções selecionadas foram de Dias Sobrinho (2014) e Afonso (2015). Os trabalhos refletiram sobre as instituições de educação superior como instrumento de conhecimento e como agente significativo de crescimento econômico. Dias Sobrinho (2014) afirma que a centralidade da educação superior nas agendas de consolidação e de expansão da economia global e neoliberal de base tecnológica e informacional foi transversal às crises, aos conflitos e às contradições do mundo globalizado destes tempos. “Em seu campo próprio, as instituições de educação superior, em graus muito diversos, não conseguem corresponder à complexidade das demandas a que se submetem” (p. 6). Nos tempos da informação, há oportunidades de avanços na direção da construção de uma sociedade democrática. Há inúmeras possibilidades de produzir, de ampliar e de divulgar tantos e tão variados conhecimentos que jamais houve em outro momento da história. Nessa direção, o que mais interessa é pensar sobre os significados do conhecimento na construção da sociedade humana. O autor debate sobre concepção do que seria a educação, de modo geral, e, em particular, a universidade, afirmando que a prioridade que se coloca em questão são as novas finalidades que hoje impedem a educação superior e a que essa se impõe, tendo em vista sua função essencial de formar profissionais e cidadãos e a importância central do conhecimento para o desenvolvimento econômico e social.

Para Afonso (2015), a economia do conhecimento, elemento principal da globalização dos mercados, é extremamente útil para a função da universidade como empresa e concretiza-

se em diferentes práticas. “O capitalismo acadêmico passa por colocar à venda tudo que é vendável (desde espaços físicos, camisetas, lápis e logotipos com símbolos das instituições, até patentes e serviços de consultoria)” (p. 6). Além desses, aponta, também, a mercantilização de materiais didáticos, o ensino a distância, os cursos completos, os currículos e os módulos de formação, tudo que seja suscetível de ser sujeito à direitos autorais ou credibilizados enquanto prestação de serviços especializados (diagnóstico, elaboração de projetos, assessoria técnica e avaliação institucional).

Ainda sobre a categoria *economia do conhecimento*, as pesquisas de Araújo, Silva e Durães (2018), Brunner (2010), Didriksson (2016), Gepes (2007), Guile (2008) e de Santiago e Carvalho (2011) analisaram as concepções da economia do conhecimento, a fim de identificar suas implicações e seus desdobramentos na educação. O debate de Didriksson (2016) apontou que as novas bases de organização e de formação do conhecimento constituem-se em um novo valor social e econômico, que se configuravam em períodos de transição estrutural de onda longa com efeitos e causas desiguais entre o que está surgindo e o que está em processo. Nesse contexto, as políticas públicas e as instituições universitárias, culturais e todas as demais relacionadas ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia, chegaram a ser determinantes para definir o sentido que se adota a respeito do tipo de sociedade que se deseja.

Contudo, Guile (2008) conclui que em relação à base cultural subordinada à economia do conhecimento, importantes questionamentos devem ser feitos no tocante ao tratamento das qualificações como medida supridora para o conhecimento exigido nessa economia. Em crítica a esse cenário, seu estudo adverte que conhecimento e cultura “[...] não podem ser testados diretamente da forma pretendida por baterias de exames e testes” (p. 375).

Na categoria *gestão acadêmica*, identificamos o estudo de Barbosa, Freire e Crisóstomo (2011) que analisou os possíveis efeitos da gestão acadêmica dos IFs sobre o desempenho discente de seus egressos. Para tanto, o estudo teve como amostra 52 IFs no período de 2006 a 2008. Destacamos a discussão feita pelos autores sobre a avaliação da educação superior no Brasil, incluindo o sistema de indicadores de gestão usado pelo governo, bem como o processo de avaliação de desempenho de estudantes egressos dos IFs. Segundo o estudo, a avaliação da educação superior aplica-se a qualquer instituição, privada ou pública, que preste esse serviço. No que tange à gestão acadêmica, foi constatada uma diferença entre as instituições de categorias administrativas distintas. As IES vinculadas ao setor privado não estão sujeitas à intervenção governamental na sua gestão. Já uma instituição pública tem sua gestão fortemente influenciada por políticas governamentais e, neste caso, a prestação de contas para com a sociedade está vinculada à correta utilização de recursos públicos, com a responsabilidade de formar bons



profissionais e cidadãos. Todavia, consideramos que esse resultado revela apenas a aparência do fenômeno, pois, embora as IES privadas tenham autonomia, o modelo de regulação faz com que se adequem aos critérios estabelecidos e, dessa forma, seus modelos de gestão também são adaptados e adequados à obtenção de resultados positivos nas avaliações. Os resultados encontrados mostram que, de fato, alguns indicadores da gestão acadêmica pareceram ser capazes de influenciar o desempenho discente. Verificou-se que o custo por estudante tem efeito positivo sobre o desempenho discente. Foram apresentadas, também, respostas importantes para um efeito positivo na formação em nível de graduação para o grau de participação estudantil, o conceito dos cursos de pós-graduação e o índice de qualificação do corpo docente.

Por outro lado, o estudo revela que a maior proporção de professores e de funcionários, com relação ao contingente discente, não interfere no resultado positivo esperado. E sugere como possível explicação para este dado, a “ampliação do ensino superior nas IFs em função do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)” (BARBOSA; FREIRE; CRISÓSTOMO, 2011, p. 19). Para os autores, o Reuni<sup>26</sup> promoveu o aumento do número de vagas de forma mais acelerada que a adaptação das instituições em termos de incremento do quadro de docentes e técnicos, bem como a ampliação da estrutura física. No geral, essa produção concebe a discussão sobre o conceito de gestão no interior da complexidade da avaliação da educação superior, até a compreensão de suas interferências sobre os aspectos acadêmicos, institucionais e de desempenho discente. Assim, destacamos a contribuição desse artigo como importante referencial para discutirmos a *avaliação* e a *gestão acadêmica* da educação superior, que são categorias *a priori* fundantes para o construto teórico.

Diante do exposto, as pesquisas identificadas, analisadas e mapeadas revelam algumas lacunas sobre a temática. Entre elas, apontamos uma expressa inexistência de artigos, dissertações e teses que tratam da relação triangulada entre avaliação, educação superior e economia do conhecimento. Os dados mostraram uma ampla investigação sobre os seguintes temas: *i*) trabalhos que discutem a educação superior e a economia do conhecimento, sem a articulação com a avaliação; *ii*) estudos sobre avaliação da educação superior, sem relação direta com economia do conhecimento.

---

<sup>26</sup> O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior. Com o Reuni, o governo federal adotou uma série de medidas para a expansão da educação superior pública, criando condições para que as universidades federais promovam a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior. As ações do programa contemplam o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas que têm o propósito de diminuir as desigualdades sociais no país. O Reuni foi instituído pelo Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007b) e é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Com base no estado do conhecimento, identificamos alguns silenciamentos referentes ao uso dos resultados do Enade, bem como a sua repercussão na gestão acadêmica dos cursos de licenciatura ofertados pelos IFs. Merece destaque o desenvolvimento desta pesquisa no âmbito da FE-UnB, uma vez que, dos trabalhos encontrados<sup>27</sup> sobre o uso dos resultados do Enade articulados à gestão acadêmica, nenhum deles trata dos IFs. A UnB, como já demonstrado no estado do conhecimento, está entre as instituições que mais teve pesquisas de mestrado e doutorado sobre o Sinaes. Dessa forma, consideramos que uma investigação inédita como esta vem somar no conjunto dos relevantes trabalhos já produzidos no âmbito desse programa de pós-graduação. Justificamos que a temática aqui tratada não se encontra esgotada, pelo contrário, novas pesquisas como esta realizada podem trazer luz sobre as questões que envolvem a diversidade de práticas encontradas na gestão acadêmica dos cursos, a partir dos usos dos resultados do Enade, com foco nas licenciaturas.

Por fim, apresentamos a estrutura desta tese, organizada em cinco capítulos, acrescidos da introdução e das considerações finais. A introdução identifica e problematiza o objeto de estudo e o *locus* de pesquisa, além de contextualizar as justificativas para o estudo e abordar os caminhos metodológicos. Ademais, apresenta o estado do conhecimento, acerca do Enade, no âmbito dos programas de pós-graduação em educação do país.

No capítulo 1 se discute a educação superior no contexto da economia do conhecimento, objetivando compreender os seus impactos sobre a avaliação, a regulação e a gestão da educação superior brasileira, particularmente, a gestão acadêmica dos cursos de graduação. Além disso, reflete sobre as mediações e as contradições que envolvem a identidade institucional e o papel dos IFs, especialmente do IFG, e suas interfaces com as diretrizes da economia do conhecimento.

O capítulo 2 apresenta a trajetória histórica da avaliação da educação superior brasileira do Programa de Avaliação da Reforma Universitária (Paru) ao ENC e, também, a origem, a concepção e a estrutura do Sinaes, abordando as contradições e as mediações dessas propostas e experiências avaliativas, mostrando o que está posto em lei e como se efetiva na prática. Ademais, trata das concepções de qualidade subjacentes à política avaliativa e discute a operacionalização do Sinaes no contexto da pandemia da covid-19 que impactou, inclusive, a aplicação do Enade 2020.

---

<sup>27</sup> No levantamento do estado do conhecimento foram identificados sete trabalhos que tratam dos resultados do Enade na gestão acadêmica dos cursos de licenciatura no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação na UnB, que estão listados no Apêndice C.

O capítulo 3 traz a problematização a respeito do Enade, uma vez que é um dos instrumentos de avaliação do Sinaes e recorte desta investigação. Analisa o exame como centro da política de avaliação da educação superior e discute a realidade que o Enade vem assumindo mediante as influências da economia do conhecimento. Por último, apresenta e dialoga sobre os conceitos obtidos no Enade 2014, 2017 e 2020, pelos cursos de licenciatura em História, Matemática, Música e Química do IFG.

O capítulo 4 trata da organização, da análise e da interpretação dos dados. Apresenta e discute os documentos selecionados e contextualiza os participantes desta pesquisa. Além disso, analisa os dados relativos às categorias *a priori* que tratam das relações entre a avaliação, regulação. As categorias *a posteriori qualidade e aperfeiçoamento* são discutidas nesse capítulo a partir das percepções dos interlocutores e dos documentos selecionados para a pesquisa. Engloba, ainda, as várias discussões que estão sendo realizadas pela Conaes sobre as possibilidades de mudanças para o Enade.

O capítulo 5 dá continuidade à análise sobre o uso dos resultados do Enade pela gestão acadêmica dos cursos de licenciatura em História, Matemática, Música e Química do IFG, baseada nas visões e nas percepções dos participantes. Abarca, ainda, algumas reflexões sobre as categorias *a priori* economia do conhecimento e gestão acadêmica e sobre a categoria *a posteriori* fragilidades, despontada com base nos dados das entrevistas.

## **CAPÍTULO 1 – A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CONTEXTO DA ECONOMIA DO CONHECIMENTO**

Este capítulo versa sobre a complexidade que envolve a relação entre a economia do conhecimento e a educação superior, que vem sendo cada vez mais impactada pela dimensão econômica, o que se opõe à sua concepção de educação como um bem público. O alinhamento desse nível de educação às diretrizes economicistas reverbera nos processos avaliativos desse nível educacional em escala nacional e mundial. Nesse cenário, consideramos como componente indiscutível a relação estabelecida entre a avaliação e a regulação, visto que o Sinaes tem em sua essência essas duas finalidades. Apresenta, ainda, uma análise do conceito de regulação, visando compreender a totalidade dos processos de avaliação da educação superior, o que fez necessário dialogarmos sobre o termo “*accountability*” a partir de diversos autores.

A configuração do campo da gestão da educação superior sob influências gerenciais agrega características da economia do conhecimento e, dessa forma, impacta a avaliação e as práticas da gestão acadêmica consoante às regras do mercado. Nesse sentido, discutiu-se o papel da gestão da educação superior e sua relação direta com o cumprimento da função social das IES.

Por último, com olhar dialético, compreendemos as mediações e as contradições que envolvem a identidade e o papel dos IFs e suas interfaces com as diretrizes da economia do conhecimento.

### **1.1 Implicações da economia do conhecimento na educação superior**

Nas últimas décadas, cada vez mais, a educação superior tem sido colonizada pelos princípios da economia do conhecimento e, nessa perspectiva, ela vem sendo desenvolvida em um cenário altamente competitivo. A expansão de suas fronteiras materializa-se em uma sociedade globalizada, vigorosamente envolvida pela economia do conhecimento, validada pela globalização<sup>28</sup> de mercados.

Squirra (2005) conceitua a economia do conhecimento “como a mobilização das competências empresariais, acadêmicas e tecnológicas com o objetivo de melhorar o nível de vida das populações” (p. 262). Além disso, para o autor, uma das determinações desse conceito é a capacidade de gerar conhecimentos. Para fins deste estudo, adotamos as ideias do autor, considerando que a transposição dos princípios do mundo da economia para o conhecimento

---

<sup>28</sup> Globalização é um processo multidimensional que abarca as dimensões econômica, sociopolítica e cultural. Trata-se de um movimento histórico que possui uma dimensão macro e micro, uma vez que afeta a consciência e a vida cotidiana dos indivíduos (TURNER; KHONDER, 2010).

gerado nas IES faz com que os indivíduos desempenhem novos papéis para atender as demandas da sociedade e, ao mesmo tempo, promove a melhoria da qualidade de vida da população. Todavia, percebemos a necessidade de relativizar a ideia desse autor e analisar a economia do conhecimento sob outro prisma, com uma visão mais crítica e complexa. Para tal reflexão, apontamos Dias Sobrinho (2010a) ao afirmar que o crescimento econômico “baseado nas conquistas da tecnologia e do conhecimento, por si só não é capaz de garantir equidade social, erradicar os bolsões de miséria, evitar a degradação ambiental e a violência” (p. 40). Além disso, trata-se de um processo econômico no qual as dimensões humana e social ficam submetidas à dimensão mercadológica. Logo, podemos questionar se um dos objetivos da economia do conhecimento é mesmo melhorar a qualidade de vida da população.

A economia do conhecimento envolve polêmicas, tanto em relação às questões de caráter epistemológico, como, também, à sua aplicação frente à educação superior. Foray (2011) compara esse termo a um setor de produção e prestação de serviços cujas atividades são necessariamente direcionadas para a formação de novos saberes e princípios de inovação, objetivando ofertar constantemente novos produtos e atividades globalmente. Ainda conforme o autor, o projeto da economia do conhecimento demanda a formação de profissionais altamente qualificados, de novos saberes e de cooperações entre o mundo acadêmico e as empresas. “A capacidade do ensino [da educação] superior de responder positivamente ao revés súbito da demanda é, portanto, um fator crítico para expansão efetiva da economia do conhecimento” (FORAY, 2011, p. 256).

Nesse contexto, a educação superior deve responder às expectativas, exigências e funções contraditórias e complexas do campo econômico. Em face da economia do conhecimento, esse nível de educação se impõe à obediência do mercado e assume novas finalidades opostas à sua concepção como um bem público e direito social/universal. Os ensinamentos de Marx (1985) nos ajudam a compreender e apreender as contradições que emergem dessas relações, quando o autor afirma que “a razão humana não cria a verdade’, oculta nas profundezas da razão absoluta, eterna; pode apenas desvelá-la. Mas as verdades que, até hoje, ela desvelou são incompletas, insuficientes e, por isto mesmo, contraditórias” (p. 112).

Muito além do seu compromisso com a formação de cidadãos autônomos, a educação superior depara-se com a tarefa de conceber recursos humanos altamente qualificados nos domínios da ciência, tecnologia e engenharia. Até mesmo a formação profissional apresenta-se em duplo movimento. De um lado, a exigência das mais altas especializações, de novas atividades laborais, do uso das tecnologias de informação e comunicação. De outro, a necessidade das formações mais simples, que repercutem no cotidiano da indústria, do

comércio, dos serviços em geral (FORAY, 2011). Reside nessas relações entre a economia do conhecimento e a educação superior, o “germe da contradição” (MARX, 1985, p. 112).

Martins (2021) destaca que a importância do conhecimento nas sociedades contemporâneas e sua articulação com o processo de produtividade econômica passou a ser ressaltada pela produção do discurso da *knowledge society* (sociedade do conhecimento). Nessa discussão também é necessário tratarmos sobre a definição do termo “sociedade do conhecimento”. Para tal, apoiamo-nos em Squirra (2005), que o denomina como “a combinação das configurações e aplicações da informação” (p. 258) com as tecnologias de comunicação nas suas variadas e infinitas possibilidades. O autor enfatiza que o seu universo de abrangência transcende o mundo da *internet* e está direcionado à economia global, carregando consigo a transformação do mundo inteligente em todas as suas partes que formam o todo. A noção de sociedade do conhecimento começou a ser divulgada mundialmente nos trabalhos promovidos pelos organismos multilaterais, como o BM; a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e a OCDE. O termo tem sido utilizado de forma acrítica por uma pluralidade de sujeitos como pesquisadores, gestores de universidades, entre outros, “como se essa noção fosse um evento natural da vida social” (MARTINS, 2021, p. 8).

Sob a influência das políticas neoliberais<sup>29</sup> a partir de meados de 1980, ocorreu uma mudança na concepção da sociedade do conhecimento, que caminhou por uma transformação do papel estatal. Diferentemente do contexto do Estado de bem-estar social<sup>30</sup> em que a administração pública ofertava educação, saúde e segurança gratuitos aos cidadãos, o Estado-avaliador começou a privatizar uma série de serviços, até então gratuitos, e transformou seus cidadãos em clientes dos órgãos públicos privatizados. Vale ressaltar que o caráter economicista ganhou notoriedade nas questões sociais, entre elas na educação. Nessa conjuntura, a partir dos anos 2000 passou a constar o termo “economia do conhecimento” nos documentos do BM, repercutindo na concepção de educação concebida como uma mercadoria submissa à nova

---

<sup>29</sup> De acordo com Azevedo (1997), o neoliberalismo tem como princípios fundamentais o Estado mínimo e o livre mercado, pois defendem a não intervenção estatal na dinâmica inerente à autorregulação do capital. Para os defensores dessa doutrina, o caminho para a superação da crise, que vigora na sociedade, é a minimização da esfera pública e ampliação e consolidação da esfera privada. Nesse sentido, para os ideólogos do neoliberalismo, as políticas públicas e toda e qualquer iniciativa que vise à proteção dos trabalhadores e dos excluídos estão na contramão da livre iniciativa e da individualidade, ferindo os princípios fundamentais em questão. Os neoliberais acreditam que os investimentos públicos em áreas sociais estimulam a indolência e a permissividade social, além de alterarem o equilíbrio do mercado.

<sup>30</sup> O Estado de bem-estar social (*Welfare state*) é uma nomenclatura geral, mas sua concretização é heterogênea, visto que sua materialização ocorreu de maneira diferente, considerando as condições sociais, econômicas, políticas e culturais de cada país. Segundo Regonini (2013), é considerado o Estado que assegura à população a oferta e o direito aos serviços sociais básicos como saúde, educação, alimentação, segurança, habitação, entre outros.

economia e dinamizada pelo discurso das tecnologias de informação e comunicação (TICs) (MARI, 2009). A supremacia do econômico e a centralidade no valor do conhecimento como motor do desenvolvimento e das demandas da realidade, implicaram grandes impactos e profundas transformações na educação, em especial, na educação superior. Para Dias Sobrinho (2010b), uma das competências desse nível educacional é formar os membros de uma sociedade por determinação dos padrões de organização social e econômica, particularmente marcados pelo conhecimento e pela informação – a sociedade do conhecimento.

A partir do ano de 2003<sup>31</sup>, um dos reflexos importantes do viés economicista na educação superior é o surgimento de *rankings* globais, em que as IES passaram a competir por prestígio acadêmico no plano nacional e internacional. Em termos de financiamentos também aconteceram mudanças relevantes, uma vez que a alocação de recursos para as instituições ficou atrelada a indicadores de resultados como, por exemplo, o número de estudantes titulados e de publicações de pesquisas (MARTINS, 2021). Nessa direção, a qualidade da educação superior ficou vinculada ao desempenho competitivo das IES, dos seus cursos, da produção acadêmica dos docentes e dos estudantes. Em consequência, a avaliação assumiu caráter prioritariamente quantitativo, com a simples tarefa de regular números e índices produzidos.

Para Matos (2002), o conceito de sociedade do conhecimento é um “constructo teórico/prático no sentido de modelo global que se legitima tanto mais quanto mais se torna socialmente dominante” (p. 9). O autor discute que a sociedade da informação tende a estruturar-se segundo formas específicas de organização, que são decorrentes das novas relações de poder e das necessidades de respostas às exigências da produtividade e da inovação. Nessa sociedade, procuram-se outras oportunidades, experiências e formas de poder baseadas em diferentes tipos de liderança e de construção de influências. Como se percebe, as IES são impactadas pelos efeitos da sociedade do conhecimento, em que a relevância se traduz em capital financeiro e produtivo como também passa a depender da produção e da utilização apropriada do conhecimento, das TICs. O conhecimento e a informação assumiram papéis que motivam diferenciais competitivos em todas as instâncias da vida humana.

Na sociedade do conhecimento, uma das funções das IES, inclusive dos IFs, é gerar o desenvolvimento econômico e o conhecimento na área científica, tecnológica e de inovação.

---

<sup>31</sup> A partir de 2003 surgiu o primeiro *ranking* internacional, o Academic Ranking of World Universities (ARWU), publicado pela Shanghai Jiao Tong University. Em 2004 apareceu o The Times Higher Education World University Ranking (THE), mantido pelo jornal inglês The Times e o QS World's University Ranking (QS), da Quacquarelli Symonds. Além das listas globais, cada um desses *rankings* mantém suas séries de classificações temáticas e/ou regionais. Eles comparam as universidades em escala global a partir de variados indicadores escolhidos entre informações disponíveis, variando a metodologia entre um *ranking* e outro (BARREYRO *et. al*, 2021).

As instituições de educação superior devem ser instrumentos da mundialização econômica e privilegiar a formação profissional mediada pelas exigências do mercado e em detrimento da formação e da cultura ampla, rigorosa e significativa.

Contra a corrente da economia do conhecimento, cabe às instituições de nível superior o dever de conceber e de realizar a preservação, a criação e a transmissão do conhecimento, dado o seu caráter histórico e central. Segundo Dias Sobrinho (2010a),

[...] de um lado, existe uma forte pressão pelas competências profissionais, pela colusão com as profissões lucrativas, pelo conhecimento e técnicas de pronta aplicação, pela criação de novos postos de trabalho [...] A educação superior não pode omitir-se de oferecer uma resposta a esse tipo de legítimas demandas. Por outro lado, ela não pode negligenciar seu papel de desenvolvimento de competências cívicas e, ao mesmo tempo, de valorização das comunidades epistêmicas locais, especialmente das camadas excluídas. Não pode deixar de se constituir como espaço público de reflexão e crítica sobre a identidade nacional, de visão global e os problemas de todas as sociedades, de criação e proposição das grandes referências de toda sociedade democrática. (p. 128).

A propósito, consideramos importante tratar as IES como espaço social que desenvolve a formação de sujeitos em suas diversas dimensões, constituindo-se por suas ações, suas experiências e pela troca de saber com os outros (CHAUÍ, 2001; DIAS SOBRINHO, 2010b). Por ser uma instituição que expressa de modo específico a sociedade da qual faz parte, a universidade não é uma realidade alheia ao contexto no qual está inserida, ao contrário, é reflexo histórico de uma coletividade determinada. Na sociedade do conhecimento observa-se uma tendência de adotarem e exprimirem as ideias e as práticas neoliberais nas políticas sociais, entre elas, as educacionais.

Segundo Dias Sobrinho (2014), na esteira da economia do conhecimento tendem a prosperar uma mercantilização massiva das atividades educacionais e das instituições privadas, as lógicas empresariais na gestão, na organização dos processos de produção, distribuição e transferência de conhecimentos e nos sentidos da formação. Disso advém, entre outros, a promoção do discurso da eficiência, da eficácia, da excelência, da meritocracia, da competitividade, dos *rankings*, bem como a valorização dos indicadores de qualidade transposta do mercado para a educação superior e para a avaliação desse nível educacional. Esse fato reduz o papel social das IES e prevalece a perspectiva de prestação de serviços. Logo, afeta a política avaliativa preconizada pelo Sinaes, configurando-se como mero cumprimento burocrático.



Se a referência central é o lucro, então, os conhecimentos são entendidos mais como propriedades privadas e, portanto, bens comercializáveis, que fundamentos da vida social e, coerentemente, a formação se identifica mais com a capacitação técnica e profissional que com o desenvolvimento integral dos indivíduos, com a equidade e o fortalecimento da cidadania. (p. 651).

Percebe-se, a partir da análise do autor, uma tendência de as IES se tornarem centros de treinamentos, movidas a partir do mundo dos negócios e do poder. Acabam priorizando a sua função na preparação da mão de obra para a economia em sintonia com as imposições da sociedade globalizada. Assumem a incumbência de fortalecer o sistema produtivo e potencializar as riquezas econômicas, tendo o mercado como referência. Na realidade, o que está em jogo é a lógica do capital, na qual tudo se vende, tudo se compra, tudo tem preço e números, em que a própria educação é mercantilizada. Todavia, nada disso é novo no mundo capitalista que desde o princípio considerou a educação como essencial para a efetivação de seu projeto de sociedade. Nesse sentido, ocorre somente uma espetacularização desse processo. Segundo Bianchetti (2015), a educação superior é entregue à voracidade do comércio internacional e transforma as IES em empresas que se materializam em torno da educação como mercadoria vendável. Esse cenário contribui para que elementos subjacentes à avaliação também se tornem focos de disputas, como qualidade e regulação.

A economia do conhecimento, que ganhou força no final da década de 1990 e foi intensificada nas duas seguintes, estreitou a relação entre a universidade e o mercado. Para Altabach e Salmi (2011), a universidade começou a ser estimulada a gerar patentes em determinadas áreas, superando, em muitas situações, as próprias empresas. De um lado, isso assevera a exigência de ajustes na organização e estruturação do papel dessa instituição e, de outro, o conhecimento se configura como uma mercadoria de grande valor na sociedade. Corroborando a discussão sobre as novas atribuições da universidade frente às influências do capital, Sousa (2021) afirma que existe uma relação arrojada e iminente da educação superior com o campo econômico no contexto da economia do conhecimento. Nessa vertente, a noção de competência predomina e passa a ser um dos principais sentidos da educação superior.

Em suma, fica claro e evidente que o mundo do capital vem se fazendo presente no âmbito das IES na sociedade contemporânea. Nesse cenário, podemos considerar que os princípios da economia do conhecimento vêm impactando a identidade e missão do IFG. Entendemos que o IFG deve ser analisado a partir do contexto em que está inserido e de fatores externos como política, sociedade, economia, entre outros. Não podemos pensar em um fenômeno separado do outro, como sinalizam Marx e Engels (1996) ao afirmarem que

[...] toda concepção histórica, até o momento, ou tem omitido completamente esta base real da história, ou a tem considerado como algo secundário, sem qualquer conexão com o curso da história. Isso faz com que a história deva sempre ser escrita de acordo com um critério situado fora dela. (p. 57).

Historicamente os institutos federais sempre estiveram voltados para atender às exigências do mercado (LUSTOSA; SOUZA, 2015). De acordo com os autores, os IFs se constituíram, em sua origem, como instituição orientada para a formação de trabalhadores empobrecidos e necessitados de qualificação. Nessa direção, a educação profissional atua como meio de inserção e/ou reinserção dos estudantes no mundo do trabalho. Nesta linha de raciocínio, ainda não haveria uma posição conclusiva do papel desempenhado pelos IFs no que se refere ao processo de formação de professores. Para os autores, ainda é muito recente e estão em desenvolvimento as experiências dispostas por esses institutos sobre a oferta desses cursos. O processo histórico da Rede Federal revela o legado de sua vivência e de sua prática, diretamente relacionados à formação de profissionais técnicos. A transição de escolas técnicas federais para institutos federais<sup>32</sup>, disposta a partir da Lei nº 11.892, de 28 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008a), compreende um projeto de educação voltado para a transformação social, que transcende a perspectiva de formação instrumental, tecnicista e assistencialista, arraigada no percurso histórico das instituições que ofertam a EPT. Os IFs vivem ideologicamente uma educação que acompanha o mundo moderno e vai além das concepções de uma educação unitária<sup>33</sup>, voltada para o mercado de trabalho.

Nesse debate, vale ressaltar as características dos cursos de graduação dispostos no PDI 2019–2023 do IFG, inclusive das licenciaturas (IFG, 2018a), a saber:

[...] a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia do mundo do trabalho; b) cursos de

<sup>32</sup> A discussão mais aprofundada sobre essa transição está tratada na seção 1.4 deste capítulo.

<sup>33</sup> Esse conceito é uma referência histórica em Grasmci (1991). A concepção de escola unitária fundamenta-se pela aquisição de maturidade intelectual e na busca pela emancipação humana. A proposta do autor para uma escola unitária que promova a maturidade intelectual está diretamente articulada ao seu posicionamento político claramente comprometido com a classe trabalhadora. Esse autor, ao mesmo tempo em que desenvolveu uma proposta educacional, defendeu a necessidade de que as instituições proletárias se organizassem com o intuito de promover a autoeducação dos trabalhadores, uma educação que conduzisse à emancipação destes em relação ao Estado capitalista. O teórico italiano apresentou este desafio: construir uma verdadeira escola unitária”, incumbida da “tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa” (p. 121). Nessa direção, travou uma luta contra a escola profissionalizante, interpretando-a como uma formação que obedece à lógica do capital e da produção, o que aumenta e consolida o abismo econômico entre as classes.

licenciatura nas diversas áreas do conhecimento [...] c) cursos de bacharelado, visando a formação de profissionais para os diferentes setores da economia do mundo do trabalho e da sociedade e áreas do conhecimento; d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e de especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas ao processo de geração e inovação tecnológica, sociocultural, de formação docente e de desenvolvimento humano. (p. 14–15).

De forma objetiva, as proposições apresentadas possibilitam a construção de competências e habilidades exigidas pela sociedade do conhecimento, a partir das seguintes características identificadas: *i)* formação de profissionais para os diferentes setores da economia do mundo do trabalho; *ii)* formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento. Nada foi dito sobre a construção de uma formação integral e emancipadora. Nada foi escrito sobre a formação de um cidadão pleno, de ser um sujeito histórico, ativo e transformador da realidade na qual está inserido. A afirmação feita por Lustosa e Souza (2015) sobre os IFs como instituições que favorecem a formação humana integral e emancipadora, vai na contramão do que está posto no documento institucional do IFG. Podemos supor a existência de resquícios de um projeto que conduz à formação tecnicista, instrumentalista, de conhecimento especializado e de saberes práticos determinados pelo capital. Essa perspectiva sugere uma inclinação de que os IFs ainda não conseguiram desvincular da sua identidade original, de formadores de técnicos, para assumir outra.

Para analisarmos esse processo transitório da institucionalidade das antigas Escolas Técnicas Federais para IFs, recorreremos ao pensamento de Marx (1985) que diz que um fenômeno se forma a partir de mediações internas e externas diretamente relacionadas com o contexto histórico anterior e, nesse movimento tese–antítese–síntese, se transforma em outra versão desse fenômeno, mas carrega características e elementos do anterior. Nesse constante movimento dialético, entre a identidade original e a atual dos institutos federais, duas questões relevantes devem ser levadas em consideração para essa reflexão, a saber: *i)* a experiência na formação de professores é recente e implica todo trabalho docente a ser realizado nos IFs; *ii)* as IES, entre elas os IFs, na sociedade globalizada são influenciadas pelos princípios do modelo neoliberal e, dessa forma, a formação profissional vem sendo majoritariamente determinada pelos critérios básicos da economia. Confirmamos essa tendência em Sguissardi (2005), que chama a atenção para os dilemas que se refletem na identidade das instituições de educação superior pública, tendo em vista os constrangimentos econômico-financeiros e a nova concepção de economia, de Estado e de direitos ou serviços públicos.

A relação contraditória entre a identidade das antigas Escolas Técnicas Federais e a institucionalidade implantada para os IFs revela que, de um lado, há o objetivo de transformar sua concepção de formação e, de outro, representa um instrumento do capital, seja no caráter de mercadorização do ensino, seja na oferta da educação técnica voltada para o trabalho, em lugar da educação para emancipação humana e para a transformação social. Esse cenário contraditório se materializa pelo fato de que o campo da educação superior é ambíguo e complexo, uma vez que igualmente ambígua é a própria sociedade a que serve (GOERGEN, 2010). Nessa vereda, não há uma tendência política ou econômica que possa ser rigorosamente imposta e que, na própria natureza do processo de formação a contradição está presente.

Cury (2000) aborda a importância das contradições imanentes do campo da educação. Para o autor, a educação está longe de assegurar definitivamente e para sempre a reprodução do sistema atual e dominante, mas ela pode auxiliar para sua transformação. A partir desse entendimento, consideramos que a atuação das IES, mesmo se mostrando estreitamente associada aos princípios da economia, não está apenas a serviço dos interesses do capital. Em seu interior possuem propostas e funções de grande relevância no processo de transformação social. Visam à “produção de saberes nos mais variados campos da vida humana — cultural, econômico, social, político etc. — ao mesmo tempo que apresenta alternativas para preservá-los” (SOUSA, 2022, p. 3). Destarte, consideramos relevante discutir o comportamento contraditório das instituições que ofertam esse nível de educação. Neste estudo abordamos o movimento dialético da identidade e do papel dos IFs e suas interfaces com as diretrizes da economia do conhecimento, conforme está posto na seção 1.4 deste capítulo.

Como organizações nas quais o conhecimento é produzido e gerado, as instituições que ofertam educação superior, inclusive os IFs, vêm assumindo novas funções para atender às demandas da sociedade globalizada, dentre as quais destacam-se aquelas voltadas para a economia do conhecimento. A educação superior mundial e nacional lida com uma dimensão econômica em sua configuração, sem precedentes em qualquer outro momento de sua evolução (SOUSA, 2022).

Ao dialogarmos sobre a complexidade que abrange a relação entre a economia do conhecimento e a educação superior, é preciso, também, entender e debater o capitalismo acadêmico. Segundo Oliveira (2015), o conhecimento vem substituindo a força humana de trabalho no processo produtivo, o que promove o chamado desemprego tecnológico ou estrutural. As tecnologias empregadas no processo produtivo intensificam a produção, bem como contribuem para declínio dos empregos. Trata-se de “dinheiro gerando mais dinheiro” (p. 347) e induzindo uma concentração de capital. Esse fato gera conhecimentos transformando-os

em riquezas e afeta o valor por meio do emprego da força humana de trabalho. Nesse contexto, o capital produtivo “já não se contenta com a exploração dessa força de trabalho na obtenção de mais valia. Todavia, seja a esfera produtiva ou financeira, o conhecimento tem papel cada vez mais central e estratégico na chamada economia do conhecimento” (p. 347).

Na ampliação da compreensão sobre o capitalismo acadêmico, Afonso (2015) aponta que é pautado em um conhecimento científico e técnico que possibilita processos de comparação e competição. Além disso, permite a sua apropriação dentro de uma racionalidade mercantilizada e lucrativa, por intermédio de “estratégias conhecidas de articulação das universidades com as empresas — ou destas com outras instituições de ensino superior” (p. 276). Nesse contexto, segundo o autor, são fundamentais a inovação, o registo e a venda de patentes e outras formas de comercialização de ideias, bem como as consultorias e os benefícios financeiros decorrentes da reserva da propriedade intelectual ou qualquer outra oferta de serviços especializados. “Trata-se de um conhecimento útil que possa alimentar o chamado *capitalismo acadêmico* e não um conhecimento como fim em si mesmo ou que tenha objetivos emancipatórios” (p. 276, grifo do autor). Com efeito, produz tensões e desafios no contexto da educação superior e, conseqüentemente, nos processos avaliativos desse nível educacional. A avaliação materializa-se como instrumento que possibilita as IES interessadas a aderir ao uso dos indicadores de qualidade como, por exemplo, aos resultados do Enade, visando à conquista das melhores posições no ranqueamento das IES públicas e privadas. No cenário exposto, essa política limita-se à formação do capital humano. Sobre a teoria do capital humano, Catani (2002) apresenta duas perspectivas articuladas.

Na primeira, a melhor capacitação do trabalhador aparece como fator de aumento da produtividade. A qualidade da mão de obra é obtida graças a formação escolar e profissional potencializaria a capacidade de trabalho e produção [...] na segunda perspectiva, a Teoria do Capital Humano destaca as estratégias individuais com relação aos meios e aos fins. (p. 51).

O autor destaca que essa teoria também está articulada com as recentes definições do padrão de gestão do trabalho e que são necessárias políticas específicas de formação que passaram a ser adotadas segundo os princípios de seletividade dos trabalhadores. O imperativo da competitividade, agora em escala internacional, obriga as empresas ao desenvolvimento de estratégias visando à qualidade total (CATANNI, 2002). Nesse contexto, percebe-se a tendência da cultura empresarial competitiva inserida na educação superior e no interior das IES.

Em suma, o termo “economia do conhecimento”, envolve uma diversidade de conceitos imersos em contradições e polêmicas, seja em relação a questões de natureza epistemológicas, seja nas influências que repercutem na educação superior. Isto porque, se por um lado, elementos como criatividade e a inovação estão associados a ele, por outro, sua produção e o seus viés mercadológico ganham autoridade.

Por fim, fica claro que os princípios economicistas estão fundamentados no contexto das IES, inclusive do IFG, o que motivou a discussão da próxima seção sobre impactos da economia do conhecimento na avaliação e na regulação.

## **1.2 Os impactos da economia do conhecimento na avaliação e na regulação da educação superior**

Uma característica relevante e observada na política de avaliação da educação superior no Brasil é o aspecto regulatório (BARREYRO; ROTHEN, 2008; BORGES, 2018; SOUSA; ROCHA, 2018). O conceito de regulação, mais estritamente associado à educação e aos sistemas de ensino, tem sido problematizado em diversas discussões teórico-conceituais. A esse respeito, Maroy (2011) afirma que a contrapartida do seu sucesso é a polissemia do termo. Para o autor, a regulação como ato de regular tem um sentido funcionalista e designa um papel de equilíbrio dentro dos sistemas, seja mecânico ou vivo. Além disso, considera a regulação no funcionamento do sistema em sua totalidade, atuando como instrumento de compensação e de ajustamento dos desequilíbrios.

Bauby (2002) acrescenta que a regulação existe onde as regras não podem presumir tudo e, nesse contexto, são interpretadas e desafiadas para dar respostas aos acontecimentos e às finalidades que são constituídas e adaptadas constantemente. Nesse sentido, Maroy e Dupriez (2000) discutem que a regulação aplicada aos sistemas e às organizações resulta da “articulação (ou transação) entre uma ou mais regulações de controle e processos horizontais de produção de normas na organização” (p. 76).

A regulação é intrinsecamente complexa e constituída por uma teia de relações dinâmicas e em constantes transformações. Seu conceito abrange modos múltiplos, complexos, divergentes e conflituosos de definição de condutas e de regras. Contribuem para esse entendimento, os postulados de Marx (1985) sobre a contradição ser inerente à realidade e “tudo o que existe, tudo o que vive sobre a terra e sob a água, existe e vive graças a um movimento qualquer” (p. 104). Com efeito, é nessa dialética que as mediações são feitas e contradições se produzem, se reproduzem e se integram à realidade.

Além disso, a regulação deve ser compreendida em sua totalidade, pois a análise parcial conduz a uma visão fragmentária, frágil e não realista. A totalidade implica apreender a complexidade do fenômeno, que só pode ser compreendido pelas contradições e mediações com outros fenômenos. Neste estudo consideramos que a regulação e a avaliação estão imbricadas e se constituem a partir dos elementos que integram a sociedade, em que o campo da educação superior se desenvolve, já que existe uma diversidade de finalidades e modalidades de regulação, em função da pluralidade dos atores envolvidos, das suas posições, dos seus interesses e estratégias.

A avaliação por resultados cada vez mais tem ganhado força no sistema avaliativo da educação superior brasileira em decorrência de o Enade estar ocupando a centralidade nesse processo, principalmente após o ano de 2008, com a criação e a força que o CPC e IGC possuem no Sinaes, como já tratado na introdução desta pesquisa. A importância dos indicadores ampliou a responsabilização e a política de prestação de contas, prevalecendo a regulação em detrimento da avaliação, embora as duas devessem ser articuladas e complementares no âmbito da política atual de avaliação. Nessa lógica, acreditamos que uma análise mais ampliada da regulação pode possibilitar menores comprometimentos nesta investigação e compreensão dos processos de avaliação da educação superior, especialmente o Enade como instrumento avaliativo.

Reynaud (2003) afirma que o conceito de regulação se dá pela interação entre a regulação de controle e a autônoma. Na ampliação da compreensão da sua dimensão conceitual, Barroso (2005) cita três dimensões indispensáveis no processo regulatório dos sistemas sociais:

- a regulação institucional, normativa e de controle que coloca em evidência as dimensões de coordenação, de controle e de influência desempenhadas pelos donos da autoridade ativa;
- a regulação situacional, ativa e autônoma que coloca em destaque a definição das regras, bem como as orientações para funcionamento do sistema;
- a regulação conjunta, que é a interação ativa entre a regulação de controle e a autônoma, objetivando a organização e a produção de regras básicas.

Barroso (2005) distingue, também, regulação e regulamentação, afirmando que esta última é um caso específico de regulação, de regras codificadas e fixadas sob forma de regulamentos, que têm valor em si mesmas, independentemente do seu uso. No tocante à regulação da educação, o autor apresenta três níveis diferentes: a regulação transnacional e nacional e a microrregulação, que são articuladas e coexistem exercendo o seu controle sobre as realidades educacionais simultaneamente.

A regulação transnacional compreende o agrupamento de normas, discursos e instrumentos, produzidos em âmbito internacional e deliberados por especialistas e gestores

governamentais que, de forma impositiva, legitimam o funcionamento de políticas a serem implementadas pelo sistema educativo do país. Para Griboski (2014), em decorrência da regulação transnacional, criaram-se políticas nacionais para seguir as determinações internacionais. Além disso, as diversas orientações caracterizadas pela regulação transnacional foram influenciadas pelos organismos internacionais, seja do BM, da Unesco, do FMI, da Organização Mundial do Comércio (OMC) e de quaisquer outros. Tais diretrizes acabaram por priorizar a lógica do mercado e o saber como bem privado, em detrimento da qualidade da educação superior, como máxima prioridade nos países em desenvolvimento como o Brasil.

Na visão de Ferreira e Oliveira (2010), a nova regulação transnacional para a educação superior se traduz em políticas, projetos e ações que apresentam alguns elementos comuns, a saber: *i*) maior articulação entre os sistemas educativos e o setor produtivo; *ii*) expansão do número de alunos<sup>34</sup>; *iii*) racionalização na utilização de recursos públicos e prestação de contas (*accountability*), conjugadas com autonomia e programa de avaliação centrada nos resultados; *iv*) adoção de gestão estratégica e de gestores empreendedores para as universidades; *v*) diferenciação das IES, dos programas e dos cursos; *vi*) diversificação das fontes de financiamento; *vii*) expansão de cursos e vagas via crescimento das IES privadas; *viii*) reorganização e flexibilização do currículo; *ix*) criação de novos tipos de cursos em face das demandas do mercado. Portanto, o Brasil, assim como outros países em desenvolvimento, é obrigado a implementar e a ajustar tais reformas na educação superior com objetivo de materializar esse conjunto de orientações, em maior ou menor intensidade. Nesse cenário, são introduzidas políticas de avaliação em todos os níveis de ensino, como mecanismo de controle e instrumentalização das diretrizes reformistas empreendidas. Morosini (2004) relata que a estratégia adotada para educação transnacional é a acreditação das instituições (credenciamento) e cursos (reconhecimento), que possibilita a divulgação de títulos de nível superior entre os países, sendo o critério definidor a ideia de qualidade universitária, constatada pela avaliação.

A regulação nacional, por sua vez, tem sentido de regulação institucional e aplica-se a forma que Estado exerce na “coordenação, controlo [sic] e eficiência sobre o sistema educativo, orientando através de normas, injunções e constrangimentos o contexto da ação dos diferentes actores [sic] sociais e seus resultados” (BARROSO, 2006, p. 50). Além disso, o autor destaca que na aplicação da regulação nacional pode haver hibridismo com a regulação transnacional.

---

<sup>34</sup> Em todo o texto padronizamos o uso da palavra estudante(s) por ser a forma usada pelo Enade. Todavia, ao longo dele, deixamos a palavra aluno(s) nas citações diretas e indiretas de autores, documentos e nas falas dos participantes da pesquisa, de maneira a respeitar a forma original encontrada nesses materiais.



A regulação local compreende o “processo de coordenação da acção [sic] dos actores [sic] no terreno que resulta do confronto, interacção [sic], negociação ou compromisso de diferentes interesses, lógicas, racionalidades e estratégias” (BARROSO, 2006 p. 56). Esse processo regulatório pode acontecer, por exemplo, em escolas e municípios com a interferência direta do nível local a partir da atuação de indivíduos e da sociedade civil na organização. Além disso, o autor, explica que a regulação local, diferentemente da nacional, pode ser definida como um processo que remete a um complexo “jogo de estratégias, negociações e acções [sic], de vários actores [sic], pelo qual as normas, injunções e os constrangimentos da regulação nacional são (re)ajustados localmente, muitas vezes de modo não intencional” (BARROSO, 2006, p. 24).

Ampliando a discussão, destacamos que desde as décadas de 1970 e 1980 o termo “regulação” vem incorporando novos elementos relacionados ao papel estatal e à condução da ação pública. A regulação está diretamente associada ao objetivo de atribuir outro estatuto à intervenção estatal na condução das políticas públicas. O termo aparece, também, como sinônimo de regulamentação, exercida mediante leis e princípios hierárquicos. Para Afonso (2019), refere-se constantemente ao lado “jurídico-normativo (ou regulação burocrática)” (p. 12), que, na verdade, é o lado mais visível da regulação tradicional do Estado. Entretanto, a partir das últimas três décadas, a noção de regulação reapareceu e ganhou amplitude e, definitivamente, não está mais articulada à regulamentação. Os motivos são vários, entre eles o impacto de vários fatores como o neoliberalismo apoiado na livre economia, livre iniciativa, liberdade de escolha, ênfase e expansão do mercado, privatização e no governo mínimo.

Consoante Barroso (2013), os “novos modos de regulação que se podem designar genericamente de pós-burocráticos caracterizam-se, sobretudo, pelo facto de não se basearem, como no modelo burocrático, na legitimidade da racionalidade e da lei” (p. 17). Desse modo, para o autor, o novo papel regulador do Estado demarca os pressupostos da modernização da administração pública em detrimento do controle burocrático por normas e por regulamentos. Em suma, o controle permanece, no entanto, se torna mais flexível na definição dos processos e mais rígido na avaliação da eficiência e da eficácia dos resultados.

O progresso da regulação por resultados concretizou-se pela passagem da obrigatoriedade dos meios para uma imposição por resultados, característica do desenvolvimento do modelo de *accountability* ou do Estado-avaliador. Caracterizado dessa forma, o Estado retrata a adoção de instrumentos de acompanhamento do desempenho das escolas, com foco em direcionar as políticas de acordo com as leis do mercado e em empregar mecanismos de controle e de responsabilização por resultados dos sistemas educacionais (NEAVE, 1998).

A regulação pelo mercado ou quase-mercado<sup>35</sup>, que advoga a racionalidade da economia do conhecimento, começa a pautar as políticas, os programas, as ações e os instrumentos no âmbito da educação. Assim, o Estado incentiva, cada vez mais, a via da privatização e se desresponsabiliza pela prestação de serviços, transferindo-a para o mercado, o qual é regido por suas próprias leis. Isso ocorre, inclusive, com o atendimento educacional, até então considerado como missão pública prioritária. A ideia de competição entre os sistemas de ensino, as escolas e os professores para promover a melhoria do desempenho dos estudantes foi adotada por diversos países no mundo. Dentro dessa lógica, fez-se necessário ampliar a autonomia das escolas e responsabilizar a participação de professores e de gestores educacionais. O impacto também se estendeu aos pais dos estudantes que, como consumidores dentro do mercado educativo, passaram a ter importante papel na procura e na demanda por instituições educativas com alto desempenho e, conseqüentemente, na diversificação da oferta escolar e no aumento da regulação de controle do trabalho de ensino (MAROY; DUPRIEZ, 2008).

A reflexão empreendida nesta seção e na anterior, considera que a globalização, a sociedade e a economia do saber vêm influenciando a educação superior e a avaliação. Nesse debate, verifica-se, também, o desenvolvimento de quase-mercados em educação. Essas tendências mercantis criam e impactam novas formas de regulação, geridas pelo Estado, mediante as seguintes ações: adoção de modelos de governança à luz do praticado em instituições privadas; combinação de autonomia, flexibilidade e prestação de contas; avaliação centrada nos resultados e atendimento de demandas econômicas e sociais (THIENGO, 2018).

Sobre uma das repercussões economicistas na regulação, a avaliação centrada nos resultados, destacamos os testes padronizados, entre eles o Enade, que têm origem nas políticas de gestão e no controle do campo da administração e da economia que foram incorporados à educação. A ideia, pelo viés do capital, é de que a qualidade da educação pode ser aferida em função de desempenho estudantil provas estandardizadas. Essa perspectiva, prolifera a política de *rankings*, que para Thiengo (2018), se tornaram convenientes e oportunos instrumentos de políticas e ferramentas de administração: a governação por números.

Quanto à relação entre a avaliação e a regulação da educação superior, importa destacar que esta é instrumento essencial para aquela ao considerarmos que o ato de regular implica adotar métricas que permitam analisar o resultado esperado ou desejado em relação às normas e às regras estabelecidas pelo poder público. No Brasil, o Estado realiza a regulação por meio de normas e de procedimentos de verificação, de supervisão e de fiscalização das condições de

---

<sup>35</sup> Afonso (2010) usa a expressão quase-mercado para se referir à introdução de lógicas e valores de mercado no interior do sistema público estatal.

cursos e de IES, visando à garantia de um padrão de qualidade conforme estabelecido na Constituição Federal de 1988 e na LDBEN nº 9.394/96 (BRASIL, 1988, 1996).

A regulação da educação superior é realizada por atos autorizativos de IES (credenciamento e recredenciamento) e de cursos de graduação (autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento). Tais procedimentos são estabelecidos pelos resultados da avaliação do Sinaes como referenciais básicos (BRASIL, 2004a).

A totalidade do Sinaes, como dito anteriormente, se efetiva pelo seu tripé: Avalies, ACG e Enade. Segundo Batista (2020), no âmbito dessa política a “autoavaliação é a modalidade avaliativa que mais possui características formativas, passível de se considerar não ter margem para a regulação por se tratar de um processo interno de reflexão da IES, a quem interessa a melhoria institucional e acadêmica” (p. 32). Entretanto, a pesquisa de Botelho (2016), realizada em uma universidade pública estadual *multicampi*, evidenciou o descompromisso da instituição com a autoavaliação. A autora aponta uma maior preocupação com a burocracia e com a regulação em detrimento de um processo avaliativo que poderia promover a melhoria de sua qualidade. Os resultados do estudo de Gonçalves (2016) sobre a autoavaliação em uma universidade pública federal, mostraram que a elaboração do relatório pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) é apenas um cumprimento burocrático e legalista. Os estudos dessas duas últimas autoras revelam a dupla direção do Sinaes pois, embora a autoavaliação institucional tenha em natureza uma proposta formativa, constatou-se o distanciamento dessa perspectiva ao mostrar que as IES a realizam apenas para cumprimento normativo, imposto pela regulação.

Todo esse processo de notoriedade da regulação na educação superior e em sua avaliação fazem parte, de modo particular, porém, com enorme relevância, dos impactos da economia do conhecimento cuja premissa básica é a economia política da mercantilização do conhecimento (THIENGO, 2018). Essa concepção reforça os processos regulatórios visto que os conceitos de eficiência, eficácia e controle dos resultados tornam-se prioridades em detrimento da perspectiva formativa para validar a qualidade da educação.

O Enade, outro componente do Sinaes, atua como um diagnóstico, visando a oferecer dados e informações que, articulados com a avaliação dos cursos e das instituições e somados aos indicadores de qualidade, possibilitem às IES a promoção de novas estratégias, projetos e ações que venham a melhorar as fragilidades na gestão acadêmica e na organização pedagógica dos cursos. Entretanto, a pesquisa doutoral de Griboski (2014) constatou que a avaliação tem servido mais à lógica de controle e de regulação da oferta educacional e menos à orientação e indução da qualidade da educação superior, a partir dos conceitos do Enade, do CPC e do IGC cujos efeitos têm impactado imensamente o Sinaes. Para a autora, esses indicadores exercem

relevância para norteamo e condução das políticas públicas para a educação superior, além de retratarem informações passíveis de consulta pela sociedade. Entretanto, devemos estar atentos para que a utilização desses índices de qualidade não acarrete uma visão reducionista do sistema de avaliação da educação superior. Dias Sobrinho (2008a) afirma que é “como se os números, as notas, os índices fossem a própria avaliação e pudessem dar conta da complexidade do fenômeno educativo, deixando de considerar aspectos como identidade, contexto, e fatores culturais inerentes a cada IES avaliada” (p. 821).

Ressaltamos que a proposta do Sinaes é concebida à luz de princípios, tais como legitimidade, autonomia, integração e transparência. Ademais, apresenta demanda de regulação e supervisão e atende à configuração de um processo educativo, fornecendo informações que influenciam as decisões a serem tomadas. O seu aspecto formativo pressupõe que seus resultados sirvam de referencial para o aprimoramento da gestão das instituições. Entretanto, diversos estudos (BARREYRO; ROTHEN, 2014; BATISTA, 2020; DIAS SOBRINHO, 2008a, 2011; GRIBOSKI, 2014; HORA, 2019; POLIDORI *et al.*, 2011; SOUSA, 2011) apontam que a sua concepção, seus objetivos e seus pilares estão sendo ajustados aos princípios da regulação na forma de controle burocrático nas IES, em oposição à avaliação formativa e emancipatória. Nessa direção, podemos inferir que a globalidade da política do Sinaes tem se concretizado muito mais em uma parte da sua realidade, que se traduz no cumprimento das normas. Dessa forma, concluímos a partir dos estudos citados que o lado que possibilita exercer a sua função social, a qualidade institucional e pedagógica está prejudicada pelo viés da regulação.

Schneider e Nardi (2019) sugerem que nas últimas décadas os modelos e os dispositivos de *accountability*, baseados em testes estandardizados de alto impacto e em *rankings* escolares, têm marcado a agenda política da educação em muitos países. Além disso, apontam uma legitimação cada vez mais crescente da responsabilização nas políticas de avaliação da educação no Brasil. A avaliação apareceu como instrumento que possibilita a criação e a implementação de mecanismos de controle, de responsabilização, de desregulação social e como forma de introduzir a lógica do capital. Nesse cenário, as IES tendem a usar os resultados do Enade articulados ao controle e aos processos regulatórios, bem como para se posicionarem na mídia, nos *rankings* e no mercado.

Para se adequar aos desafios impostos pela economia do conhecimento, a avaliação passou a ser configurada pela aplicação de testes estandardizados com ênfase nos resultados dos estudantes e, por consequência, servir para controle e para regulação do Estado, fomentando a lógica de mercado. Segundo Oliveira (2019), o modelo de *accountability* vem inspirando muitas reformas na educação superior, a partir de uma administração pública assentada em

modelos clássicos de gestão, como o gerencial. Esse formato é pautado na lógica do mercado e fundamentado em pressupostos que trazem as novas democracias e que reforçam os valores como o individualismo, a meritocracia e a competência.

Para Afonso (2012), a *accountability* é um dispositivo ainda mais eficiente que a avaliação. Segundo o autor, para que sejam concretizados determinados objetivos equivalentes com “o funcionamento do sistema capitalista, com uma determinada concepção de prática de democracia política e com a indução de certos padrões de coesão social [...] é mais urgente pensar em alternativas mais avançadas e democráticas” (p. 14).

Levando em conta o objeto deste estudo, evidenciamos que, situada no modelo de *accountability* de inspiração gerencial, é possível perceber a consolidação de um sistema nacional de avaliação empreendida no âmbito do Sinaes, notadamente embasado pelo contexto da responsabilização. O dispositivo mais legítimo da *accountability* é a regulação por resultados, em detrimento dos processos, baseada nas competências individuais tidas como básicas para os estudantes (MAROY; VISION, 2013; SCHNEIDER; NARDI, 2019). Essa lógica regulatória favorece a competição e contribui para uma maior seletividade social e profissional, em desfavor de uma avaliação formativa e de cunho democrático no contexto de um sistema nacional de educação superior. Além disso, essas novas formas de regulação mudam profundamente a natureza da universidade e a definição social do que é esperado dessa instituição e dos seus profissionais.

Maroy e Vision (2013) reafirmam essa discussão ao apontarem que, a partir das políticas educativas focadas nos resultados, as entidades educativas deixaram de ser concebidas como instituições e tornaram-se um sistema de produção no qual o objetivo é a melhoria dos resultados e o controle de qualidade. Nesse processo, considera-se indispensável o debate acerca da definição de metas e da responsabilização dos membros da comunidade escolar. No Brasil, por exemplo, as consequências dos resultados têm recaído sobre os docentes e os dirigentes escolares. No tocante a essa problemática, Hanushek (1994) defende a política meritocrática, o uso de testes de proficiência com a finalidade de *accountability* no sistema educacional. O autor também é favorável à premiação de bons professores, objetivando manter estudantes mais competitivos e à realocação de docentes que não atingirem as metas. Nesse contexto, o mecanismo de controle educacional prioritário é operado por meio de avaliações do desempenho dos estudantes e pelos indicadores de qualidade. Assim, a necessidade de prestar contas dos resultados recai sobre os professores e os gestores acadêmicos. Além disso, a regulação da qualidade é balizada pela ideologia de mercado, pelos clientes e pelos consumidores da mercadoria ensino.

A ideia de que os professores e gestores sejam responsabilizados pelas IES em função dos resultados obtidos no Enade não possui sustentação no conjunto dos estudos críticos sobre avaliação adotados como referência nesta pesquisa: Barreyro e Rothen (2008, 2014), Dias Sobrinho (2002, 2004, 2008, 2010, 2011, 2014), Morosini (2004, 2016), Sousa (2011, 2021), uma vez que esses autores reconhecem a complexidade implícita ao processo de avaliação e que não se materializa apenas nos resultados alcançados em uma prova. Oliveira (2018) alerta que no Brasil os dados resultantes do Enade, referência hoje na avaliação da educação superior, de uma forma geral, não têm evidenciado, tampouco efetivado uma melhoria significativa nos cursos superiores e na aprendizagem dos estudantes. Baseado nas evidências deste autor ficam evidentes as fragilidades do exame. Logo, não podemos concordar com o movimento de responsabilização dos docentes e gestores pelo resultado alcançado cuja concepção legitima os princípios do capital em sobreposição à qualidade do processo formativo na educação superior.

Corroborando as ideias dos autores Maroy e Vision (2013) e Hanushek (1994), apontamos Carnoy (2002) que é apoiador da associação entre a *accountability* pública e a avaliação e do uso de mecanismos de sanção para escolas que não obtiverem normas e padrões de melhorias e de recompensa para as que alavancarem bons resultados. No que se refere à concordância ao uso dos dispositivos de responsabilização na educação, faz-se necessário situar os organismos multilaterais, como a Unesco e o BM, que têm atuado como grandes mentores teórico-político-metodológicos, especialmente em países em desenvolvimento, como o Brasil. Entre os critérios adotados por esses organismos estão os indicadores de qualidade, que foram criados para medir e avaliar o rendimento dos estudantes, objetivando assegurar os resultados educacionais almejados. Outro fator importante para o autor é a descentralização como elemento primordial para obter a eficiência educacional.

Nessa vereda, o foco das avaliações é aferir o desempenho dos estudantes a partir da crescente valorização de testes ou de exames massificados e da criação de indicadores de qualidade. Muito embora faça sentido a consideração de referenciais universais e particulares para nortear as ações, instrumentos e indicadores das avaliações, de modo geral, consideramos nesta pesquisa que a centralidade dos indicadores na política de avaliação da educação superior brasileira favorecem a realização comparações, promovendo a competição, a responsabilização, a fixação de responsabilidade e a prestação de contas. Em outras palavras, a avaliação fica associada aos princípios da economia do conhecimento.

Retomando a discussão sobre regulação da educação superior, tendo como referência os componentes do Sinaes, é importante destacar que, segundo Oliveira (2019), o Enade é um exame em larga escala. O estudo do autor evidencia que esse formato de avaliação pressiona as

IES a serem prestadoras de contas e a apresentarem à sociedade resultados satisfatórios do trabalho realizado e, nesse contexto, vão se ajustando a uma política de formação para o mercado, já que os conhecimentos por meio da realização de provas padronizadas são delimitados em detrimento de outros.

Segundo Leite, Tutikian e Holz (2000), o termo “avaliação”, proveniente do latim *valere*, significa dar valor a algo ou tornar válido. Nessa direção, a finalidade do Sinaes consiste em validar a qualidade dos cursos, das instituições e do desempenho dos estudantes. Diante disso, é possível compreender que, no âmbito conceitual, os resultados do Enade visam a subsidiar as IES para as medidas conducentes à melhoria da qualidade. No entanto, não é esse o pressuposto praticado, que se efetiva em uma estreita relação entre o exame e o modo de regulação que vem sendo exercido pelo Estado. Esses são utilizados para a composição de diversos indicadores de qualidade da educação superior brasileira, a saber: *i) CPC; ii) IGC; iii) Indicador de diferença entre os desempenhos observado e esperado (IDD)*. De acordo com Griboski (2012),

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

Nessa perspectiva, cada vez mais o exame é utilizado como instrumento regulatório e de *accountability* ao contribuir para que os referidos índices sejam utilizados tanto para o controle de resultados como para classificar as IES. Assim, retomamos a tese desta pesquisa a qual considerou que, a subsunção da avaliação pela regulação tem repercutido na forma como a gestão acadêmica dos cursos de licenciatura em História, Matemática, Música e Química do IFG tem utilizado conceito Enade 2014, 2017 e 2020, priorizando os fins burocráticos em detrimento da reflexão para melhorias. Contestamos o uso dos resultados do Enade 2014, 2017 e 2020 pela gestão acadêmica desses cursos, entretanto, iniciamos esta investigação acreditando que tem sido usado como um instrumento regulatório no âmbito das IES, entre elas o IFG. Afinal, as IES devem alcançar um conceito previamente estabelecido, indutor da qualidade da educação superior (GRIBOSKI, 2012). O conceito alcançado permite possibilita verificar se a instituição tem padrões educativos mínimos e, sendo assim, certificá-la publicamente.

Segundo Sousa (2018), do ponto de vista da legislação educacional e da atuação governamental, ocorre uma relação de dependência entre a avaliação e a regulação em

decorrência da ação do poder público em conduzir esses processos e fazer a regulação. Além disso, para o autor, à luz do que defende a economia do conhecimento para avaliação da educação superior, tem-se intensificado a preocupação com as mediações feitas entre a regulação e a avaliação no âmbito do Sinaes.

Nesta pesquisa tratamos da *accountability* no campo das contradições e, por isso, não restringimos o debate abordando-a apenas como um mecanismo de controle e punição sem realçar sua interface necessária com os processos democráticos, em que o poder público, assim como as IES precisam prestar contas à sociedade. Ressaltamos que os resultados das avaliações podem ou não instigar e até promover uma reflexão dos cursos e das IES do país. O que irá definir o seu papel depende do uso e, ao mesmo tempo, de como cada instituição trata os seus resultados. Há de se considerar que os resultados do Enade possibilitam refletir sobre o desempenho na prova e, assim, permitem avaliar o nível dos estudantes e, também, verificar o nível de compreensão dos estudantes em relação às disciplinas propostas no seu curso. As IES recebem relatórios com as médias nacionais e estaduais, o que permite saber como está a formação dos estudantes em relação a egressos de outros cursos (CANAN; ELOY, 2016).

Em síntese, os estudos apresentados evidenciam o duplo movimento do Enade, discussão tratada de forma ampliada no capítulo 3 desta tese. De um lado, condiciona a lógica do Sinaes à regulação para o mercado educacional e sugere indícios de um modelo de *accountability*. De outro, o Enade favorece a tomada de decisões no âmbito educacional e, também, possibilita acompanhar a evolução da educação superior brasileira. Verificamos ainda, nesta seção, que a dimensão de prestação de contas foi legitimada pela publicação de *rankings* a partir da constituição do CPC e o IGC como indicadores de qualidade que fundamentam os marcos regulatórios a que as IES são submetidas. Esses índices compostos pelo Enade apontam uma lógica de competição e de comparação que sobrepõe a regulação frente à avaliação.

Por fim, compreendemos não ser viável refletir sobre a avaliação e a regulação da educação superior sem considerar que a essência dessa relação é movida por contradições, dilemas e impasses como, por exemplo, o uso de indicadores que, por um lado, reflete os valores econômicos e, por outro, retrata a questão da qualidade. O Enade também foi tratado a partir de duas situações contrárias, que evidenciam essa relação de disputa em que uma visa à indução da qualidade dos cursos da instituição e outra remete ao controle dos resultados para fins regulatórios. As mudanças que vêm ocorrendo no campo da educação superior e, conseqüentemente, na avaliação, impõem a necessidade de reflexão sobre os impactos da economia do conhecimento também na gestão da educação superior, como discutiremos na próxima seção.



### 1.3 A gestão das instituições de educação superior frente à economia do conhecimento

A avaliação se tornou um instrumento importante para informar o mercado de trabalho a respeito da qualidade e do tipo de capacitação profissional que os cursos estão oferecendo, bem como para indicar as IES que estariam mais ajustadas às exigências mercantis (DIAS SOBRINHO, 2010a, p. 202). Essa concepção de avaliação articulada aos princípios da economia do conhecimento reverbera nos modelos de gestão da educação superior brasileira. Igualmente, a gestão das IES está diretamente relacionada às demandas e aos papéis assumidos pela educação superior, especialmente na dimensão de construção e de formação humana e profissional dos estudantes. Nessa direção, discutir as contradições e as mediações da gestão acadêmica faz-se relevante uma vez que sua função social é indispensável.

Segundo os estudos de Luce (2006) e Franco e Longhi (2021), a gestão universitária está relacionada com o pensar e o fazer da universidade, no sentido de dois macrossistemas, o educativo e o científico, os quais lhe conferem peculiaridade como instituição social. Engloba o planejamento institucional estratégico, formalmente representado por documentos político-legais e teóricos, que se materializam na organização, no pessoal e na ação acadêmicos, sendo esta última formalizada em programas e atividades de ensino, pesquisa e extensão. No plano conceitual, Luce (2006) considera que a gestão universitária é um “fenômeno cultural, produzido pela linguagem, pelos discursos; um fenômeno político, de construção de projetos e ideias, de fazer opções, de decidir quanto às regras de convivência e de credenciamento” (p. 215). Para fins desta pesquisa, apoiamo-nos nas ideias das autoras considerando que a gestão universitária é um fenômeno de relações humanas.

Segundo Paro (2008), por meio da educação, entre elas a de nível superior, é possível formar seres humano-históricos, que transformam a realidade em que vivem e se formam como pessoas e como profissionais autônomos, aptos à convivência com outros cidadãos. Nessa perspectiva, consideramos que o gestor é corresponsável em auxiliar as IES a cumprirem sua missão cultural, profissional, social, e em criar meios para os estudantes pensarem criticamente, além de formar profissionais atentos e interessados nas necessidades coletivas.

Conforme Garay (2002), o conceito de gestão é entendido como sinônimo de administração. Refere-se aos “processos ativos de determinação e orientação do caminho a ser seguido por uma empresa para realização de seus objetivos [...], é o processo de administrar as demandas do ambiente entre a face e os recursos disponíveis” (p. 135). Corroborando, Paro (2008) afirma que em seu aspecto mais geral a administração condiz com a utilização racional de recursos para a realização de determinados fins, destacando-se no conceito de administração

(ou gestão) a sua dimensão de mediação para a realização de objetivos. “Tal mediação deve ser entendida como passando todo o processo de realização de fins, não se restringindo, como se costuma acreditar, às atividades-meio” (p. 3). Dessa forma, precisamos analisar criticamente essa definição, pois está associada apenas a procedimentos técnicos e especializados, de organização e de funcionamento empresarial e, também, de controle do capital, da tecnologia, de todos os recursos envolvidos, incluindo os recursos humanos. Trata-se de um pragmatismo de princípios econômicos aplicados ao terreno educacional e, dessa forma, repercute na gestão e na avaliação da educação superior.

Para Morosini *et al.* (2016), o conceito de gestão expressa práticas que, com as políticas, o planejamento e a avaliação, compõem o espaço da gestão da educação superior, que

[...] diz respeito às modalidades relacionais assumidas pelas IES e pelo Sistema de Educação Superior no plano de concepções e/ou de práticas que expressam processos decisórios e de ações e suas lógicas. Abrange concepção e finalidades da IES, premissas sobre pesquisa/ ensino/extensão e princípios organizativos. (p. 20).

Nessa direção, entre os estudos na área de política educacional, Maroy (2011) e Maroy e Voisin (2013) têm demonstrado um novo modo de regulação dos sistemas educacionais centrado em resultados. Maroy e Dupriez (2008) também discutem e versam sobre a regulação como fenômeno institucional e político por meio de arranjos institucionais compostos pelo Estado, definem os modos de regulação e orientam a forma de coordenação e de gestão da ação das escolas e de seus profissionais.

Nas últimas décadas, temos vivenciado um outro modo de governança em algumas sociedades ocidentais e a introdução do gerencialismo em face de uma nova reestruturação das políticas de diferentes setores, inclusive da educação. Sob a influência de concepções advindas da *New Public Management* (Nova Gestão Pública), que tem como característica central “não funcionar conta o Estado, mas através dele”, está sendo formatada a burocracia educacional do Estado, das instituições de ensino e do processo de política pública. Com efeito, temos assistido à atribuição de metas de eficiência e eficácia aos gestores acadêmicos (DALE, 2010, p. 1104). Passam a ser exigidos dos gestores níveis de desempenho e de resultados preestabelecidos e, conseqüentemente, é estabelecida a cultura da avaliação e da gestão por resultados, que objetiva melhorias mediante a reelaboração de práticas orientadas e focadas em cumprimento de metas.

No campo da educação superior, uma concepção de gestão influenciada pelo modelo gerencial tem como proposições a defesa do empreendedorismo, da meritocracia, da eficiência,

da produtividade e da qualidade. Segundo Aguiar (2020), tais características são defendidas pelos organismos do capital, que as difundem de forma globalizada e eficiente. A questão é que esse processo fortalece a noção de competência, que predomina e gere uma das principais funções da educação superior no contexto da economia do conhecimento. Além disso, reforça a lógica de mercado como as políticas de *accountability*, pois os objetivos e funções de uma instituição educacional e suas formas de organização e de gestão são interdependentes. O cumprimento do papel social das IES se sujeita à obrigação por resultados e por desempenhos.

Dessa forma, situamos esse processo nos estudos de Haas (2019), que trata sobre o uso dos resultados da política do Sinaes e os seus impactos na gestão acadêmica das IES públicas e privadas. O trabalho da pesquisadora se apoia em Verhine (2015) e Morosini *et al.* (2016), ressaltando que, em resposta aos critérios estabelecidos pelos instrumentos avaliativos, as instituições de educação superior efetivam medidas de gestão acadêmica com vistas a atender tais exigências. Os resultados dessa investigação apontaram que no grupo das instituições privadas há uma preocupação em qualificar os gestores para a utilização dos indicadores e resultados como metas administrativas, reconhecendo-se que a rotina interna tem buscado atender às exigências legais. Nas instituições públicas, o Sinaes tem pouco impacto pelo fato de as instituições federais obterem os melhores índices nas avaliações dos programas de pós-graduação ou por conta de os estudantes da graduação alcançarem os melhores resultados no Enade. Nas estaduais e municipais não há uma implicação direta, uma vez que não são obrigadas a participarem do sistema nacional de avaliação, pois os critérios aos quais estão submetidas são outros, advindos dos Conselhos Estaduais de Educação. As instituições confessionais, embora admitindo que o Sinaes impacta na gestão acadêmica impondo cuidados e atenção nos diversos aspectos pelos quais são avaliados nesses processos, pontuam a falta de consideração pelos projetos pedagógicos específicos que essas instituições implementam.

Observamos nos resultados da pesquisa de Haas (2019) que as instituições reconhecem as implicações dos resultados da avaliação na definição da rotina interna da gestão e na revisão dos PPCs, visando a alcançar os melhores resultados no Enade. De forma geral, os gestores entrevistados no estudo admitem o peso do Sinaes na gestão institucional e a busca de resultados positivos nas condições impostas pela política de avaliação da educação superior brasileira.

A ambição das IES por elevados conceitos no Enade demonstra como o uso dos resultados vem influenciando as ações da gestão acadêmica dos cursos. Entre as reorganizações realizadas pelas IES, apontamos o ajuste das matrizes curriculares. Nessa direção, torna-se visível que os currículos dos cursos de graduação vêm sendo objeto de adequações a partir dos resultados do Enade (CANAN; ELOY, 2016; OLIVEIRA, 2019). É importante destacar que o

Enade se propõe a avaliar as habilidades e competências fixados nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), obrigatórias a todos os cursos, a partir das quais as grades curriculares são construídas e proposta nos PPCs. Segundo Oliveira (2019), o formato do exame e a obtenção de melhores resultados impacta nas ações da gestão pedagógica das IES, a partir de uma inclinação de conteúdos e de atividades formativas para que sejam adaptadas ao padrão e ao direcionamento da política de avaliação.

A pesquisa de Oliveira (2019), que teve como *lócus* a PUC-Goiás, evidencia o Enade como um dos componentes curriculares a ser acompanhado pela gestão dos cursos e pelos participantes envolvidos no processo educativo e na estruturação dos PPCs de graduação da instituição pesquisada. A IES lançou, no ano de 2011, a Avaliação Interdisciplinar (AI) com objetivo de aproximar seus estudantes às exigências do processo de formação e à realização do Enade. O projeto consiste na aplicação de um teste para todos os estudantes de graduação, elaborado a partir da matriz curricular de cada curso. Os resultados desse estudo revelaram que o exame está sendo direcionado mais para o cumprimento das normas do que para sua função social no âmbito das IES. Nessa perspectiva, podemos interpretar que não se efetivou, na ação proposta pela instituição investigada, a perspectiva social do papel da gestão da educação superior. Além disso, concluiu-se que as políticas e as diretrizes do ensino de graduação dessa instituição enfatizam a obrigatoriedade de os projetos pedagógicos serem reformulados ou ajustados a partir dos resultados desse exame. Nesse contexto, ressaltamos a questão do currículo servindo à avaliação a partir das repercussões do uso dos resultados do Enade.

Entretanto, vale apontar nesse contexto os estudos de Jesus *et al.* (2018, 2017) que, apesar de se referirem às provas de Psicologia da edição do exame de 2015 e de Pedagogia do Enade 2014, ampliam o debate para uma questão mais ampla no campo da avaliação da educação superior: o problema de utilizar a avaliação do Enade como referência para elaboração da estrutura curricular dos cursos de graduação das IES brasileiras. Os dados apontam divergências significativas entre as competências e as habilidades apresentadas na matriz de referência e a demanda cognitiva solicitada na maior parte das questões objetivas da prova do Enade. Revela, ainda, que habilidades presentes na matriz não foram contempladas na prova e outras apareceram com apenas um único item, o que compromete a confiabilidade do exame para reformular os PPCs, revelando a fragilidade dessa prova. Para os autores, é preciso tratar do conceito de validade a partir de sua evolução histórica, que abrange definições mais antigas

e outras mais novas<sup>36</sup>. Logo, consideramos que este termo sofreu diversas alterações ao longo dos anos e, dessa forma, “caracteriza-se pela ampliação do entendimento do construto e da aceitação de novos dados como fontes de evidências de validade” (JESUS *et al.*, 2018).

A validade é uma questão essencial e intrínseca à avaliação, desde o cumprimento do objetivo, da concepção da prova, do desenvolvimento e do uso dos resultados para uma finalidade específica como as mudanças nas matrizes curriculares dos cursos de graduação, conforme mostram os estudos de Oliveira (2019). Nesse debate também apresentamos a investigação de Martins e Alonso (2012) cujos resultados indicaram que o Enade repercute nas práticas dos gestores no que se refere ao currículo planejado e realizado pelos professores, à adequação de conteúdos às DCNs e às instruções da prova. Além disso, impacta mudanças nas técnicas de ensino, introdução de instrumentos de avaliação padronizados de acordo com a prova e a realização de exames simulados. Apesar do destaque atribuído ao Enade, os dados da pesquisa revelam que o exame não traduz a qualidade dos cursos, apontando as suas fragilidades e seu peso nas decisões de adequação e alterações dos currículos. Tais resultados reforçam a discussão de um dos pressupostos apresentados na introdução desta tese, o de que o Enade impacta as práticas da gestão acadêmica de diferentes formas. No entanto, tende a ser utilizado para fins regulatórios em detrimento da indução de transformações institucionais. Ademais, essa perspectiva do Enade em não traduzir a qualidade dos cursos, vai ao encontro das contestações sobre a validade e confiabilidade da prova postas por Veríssimo, Oliveira e Sant’Anna (2014). Os autores compreendem a existência de um desejo implícito do uso do exame para a busca da qualidade da educação superior, para a promoção de mudanças necessárias nos processos de ensino aprendizagem e para a possibilidade de orientações curriculares. No entanto, na prática, essa realidade não está sendo alcançada em muitos cursos de várias IES.

Canan e Eloy (2016) também evidenciam as fragilidades e as contradições do Enade. Segundo os autores, por um lado, a prova não está conseguindo promover um processo que auxilie as instituições a desenvolverem um projeto de educação voltado para melhoria da qualidade dos cursos ofertados, contudo, consideram que há casos e tentativas isoladas. Por outro lado, vem se configurando como importante elemento de construção curricular nas IES e, igualmente, tem impactado na gestão dos cursos, em busca de resultados positivos. Nesse cenário, percebe-se que a preocupação com o quantitativo se sobrepõe aos processos qualitativos. A implicação prática desse movimento é a avaliação cada vez mais associada aos

---

<sup>36</sup> Para Sireci (2016), a velha definição é de que a validade é o grau em que o teste mede o que se propõe, enquanto na teoria contemporânea é o reconhecimento de que os escores dos testes são utilizados para fins específicos e “é a relação do teste com esses usos que precisam ser validados, não o teste em si” (p. 230).

valores econômicos, à produtividade e ao lucro, reforçando os valores de concorrência, competitividade e naturalizando os *rankings*.

No que tange ao gestor acadêmico, para fins deste estudo, o consideramos como “responsável pelo planejamento e desenvolvimento do sistema e/ou IES em que participa” (FRANCO; LONGHI, 2021, p. 243). Em qualquer campo de atuação, o papel do gestor impregna a visão e a ação para alcançar os fins da educação superior e da própria instituição. A gestão da educação superior se realiza nas IES, por meio de sistemas, projetos, planos educacionais, nas diversas formas organizativas e relacionais, na dinâmica para a concretização das funções de ensino, pesquisa e extensão, dos processos e das responsabilidades. Ademais, segundo Franco e Longhi (2021), consiste na ação de organizar, planejar, fazer acontecer e avaliar para que se materialize a formação de profissionais cidadãos, qualificados em nível superior, para uma vida digna e feliz de nações e povos. Para essa análise recorreremos ao pensamento de Marx (1985) que afirma ser necessário ter em vista a totalidade da realidade estudada, que não é meramente a soma das partes, mas a relação que estabelecem entre si, por meio das mediações. A partir dessa perspectiva, o olhar para a totalidade da gestão da educação superior nos leva a verificar que ela se materializa mediada por diversos componentes que não podem ser tratados de forma isolada. Entre as diversas determinações que constituem o todo, apontamos os instrumentos avaliativos, como o Enade que representa parte dessa totalidade e pode auxiliar o fortalecimento da função social das IES. Essa visão é reforçada por Marx (1982) ao considerar que a “[...] produção também não é apenas uma produção particular, mas é sempre, ao contrário, certo corpo social, sujeito social, que exerce sua atividade numa totalidade maior ou menor de ramos da produção” (p. 5). Assim, é importante o olhar para a totalidade do Enade e da gestão acadêmica para analisar as partes que os compõem.

Sob esse prisma, merece atenção a qualidade na gestão, nos projetos e nos planejamentos institucionais, que se efetiva mediante a perspectiva das IES como “instituição social comprometida com desenvolvimento cultural, técnico e científico na construção de uma sociedade mais justa” (FRANCO; AFONSO; LONGHI, 2011, p. 301). Tal concepção entrelaça a construção de estratégias e de ações entre a gestão acadêmica e o processo de formação dos estudantes. Além disso, as autoras ressaltam que os Projetos Institucionais como PDI, PPI, Plano Estratégico (PE), Planos Operacionais (PO) por setores, PPCs e outros planos que tratam da missão, da finalidade, dos objetivos, dos compromissos e das ações das IES e das gestões, devem explicitar a concepção de formação. Elas defendem, ainda, uma oferta de autonomia, de responsabilidade e de comprometimento histórico-social.

Ao analisar o Relatório de Autoavaliação Institucional do IFG 2019 (IFG, 2020a), constatamos que nada foi registrado sobre a visão dos gestores acadêmicos, dos diversos cursos superiores e *campi* dessa instituição referente ao uso dos resultados do Enade. O documento mostra dados sobre a participação e a percepção dos estudantes, docentes e servidores técnico-administrativos. Posteriormente, exploramos o documento Relatório Anual de Gestão do IFG<sup>37</sup> (IFG, 2020c) para compreender o seu modelo de gestão em níveis estratégico e operacional, conforme mostra a figura a seguir.

**Figura 1 – Síntese da estrutura da gestão do IFG (IFG, 2021)**



Fonte: elaborado pela autora, com base no Relatório Anual de Gestão do IFG (2021)

É possível identificar que as gestões estratégica e operacional englobam as Pró-Reitorias, entre elas a de Ensino. Sobre as instâncias internas e externas de governança dos *campi*, destacamos a gestão acadêmica que, na estrutura organizacional do IFG, é chamada de Gerência de Ensino de Áreas Acadêmicas. Percebemos que o organograma do processo de gestão do IFG se constitui a partir de mediações e das inter-relações de cada elemento que o compõe. De acordo com Alonso (2002), o trabalho de gestão não comporta a separação das tarefas administrativas e pedagógicas nos moldes em que costuma ocorrer. “Mesmo porque o trabalho administrativo somente ganha sentido a partir das atividades pedagógicas que constituem as atividades-fim, ou propósitos da organização escolar” (p. 23). Com essa perspectiva, é possível pensar que mesmo que cada tipo de gestão – a acadêmica e a administrativa – tenha suas diferenças e suas especificidades, não podem ser entendidas e executadas separadamente.

<sup>37</sup> O objetivo principal do Relatório de Gestão Anual é apresentar a toda a sociedade a razão de ser desta instituição, de maneira simples, objetiva, abrangente e transparente, e os resultados da gestão de um serviço público — a educação — que é oferecida pelo IFG e, por consequência, permitir a compreensão, a avaliação e a fiscalização desses esforços. Portanto, esse documento configura-se como uma importante ferramenta de democracia participativa e de controle social (IFG, 2020c).

Os elementos contraditórios que compõem cada uma delas, se contrapõem, se fundem, se articulam e se organizam, dando luz e direcionamento a todo processo de gestão da instituição.

Como vimos anteriormente, o campo da gestão da educação superior é expressivo de práticas e ações que envolvem de forma articulada as políticas, o planejamento e a avaliação (MOROSINI *et al.*, 2016). De forma objetiva, as proposições apresentadas no Regimento Geral, referentes às competências da gestão acadêmica do IFG, não apontam as práticas, os processos e as ações sobre a avaliação dos seus cursos de graduação. Todavia, evidenciamos, a partir do apresentado na figura 1, um movimento caracterizado por um movimento espiral entre as atividades administrativas e pedagógicas que compõem o processo de gestão do IFG.

Por fim, nesta seção, debatemos sobre a gestão das IES, inclusive do IFG, frente à economia do conhecimento. A discussão realizada ao longo deste capítulo demonstra que as influências economicistas vêm reverberando na educação superior mundial e nacional. Logo, impacta, também, a avaliação e as práticas da gestão acadêmica consoante as regras do mercado, de caráter gerencial que privilegiam o foco nos resultados e não nos processos educacionais. Segundo Gomes *et. al* (2013), a gestão condicionada a lógica do gerencialismo é um “processo de desconstrução do sujeito, inclusive do próprio gestor” (p. 237). Em direção contrária, para Franco, Afonso e Longhi, (2011), é preciso investir em uma gestão acadêmica que traz consigo uma parte da responsabilidade assumida pelas IES no preparo de profissionais autônomos, críticos e participativos. Nessa perspectiva, a gestão é uma atividade eminentemente social que deve ser pensada e praticada tendo em vista o contexto e a historicidade. Nessa vereda interpretativa, defendemos a possibilidade de o Enade ser um instrumento avaliativo que se propõe a auxiliar a gestão acadêmica das IES na melhoria dos seus cursos. Entretanto, a política do Sinaes é dotada de grande complexidade por estar relacionada a um campo igualmente complexo, heterogêneo e imerso em contradições — o da educação superior brasileira situado no contexto da economia do conhecimento.

#### **1.4 Influências da economia do conhecimento nas práticas institucionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás**

Como foi explicitado na seção 1.1 deste capítulo, em nível mundial e nacional as IES enfrentam pressões e imposições dos princípios da economia que afetam e redirecionam seus papéis e seus objetivos sociais e institucionais, e com o IFG não é diferente.

Em maio de 2002, na cidade do Rio de Janeiro, aconteceu o XIV Fórum Nacional do Brasil e a Economia do Conhecimento. Logo, contextualizamos desde essa época estudiosos da educação superior, como Bengtsson (2002); Castro (2002); Dahlman (2002) e Velloso (2002)



que discutem sobre os desafios desse nível de educação e as influências da economia do conhecimento. Para Castro (2002), as perspectivas da economia do conhecimento são de expansão acelerada e diferenciada da educação superior incluindo cursos de graduação, de curta duração e de formação continuada, mas, principalmente, aqueles voltados para satisfazer às variadas necessidades do mundo da produção e do trabalho. A autora considera que “flexibilidade e diversificação são as palavras-chave que marcarão a educação superior na sociedade do conhecimento” (p. 401).

Embora não haja uma visão unívoca da concepção, finalidades e funções das instituições de educação superior, para fins deste estudo defendemos uma perspectiva apoiada em Sguissardi e Fávero (2012), ao considerá-las *locus* de promoção do saber e do saber-fazer; espaço de intervenção e descoberta, produção de teoria e divulgação de novos conhecimentos; centro de inovação, do desenvolvimento de novas tecnologias e de encaminhamento de soluções para problemas da realidade política, social, econômica e cultural. Nessa visão, é uma instituição com características indispensáveis para a formação dos sujeitos e, além disso, interfere decisivamente nos destinos das sociedades.

Segundo o documento que trata da Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2010a), o foco dos IFs é a justiça social, a equidade, a competitividade econômica e a geração de novas tecnologias. Devem responder de forma ágil e eficaz às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos e de suporte aos arranjos produtivos locais. De um lado, essa perspectiva sobre o papel dos institutos federais apresenta certa similaridade às ideias defendidas por Sguissardi e Fávero (2012) sobre a função da universidade e das outras instituições de nível superior na produção do conhecimento. Todavia, acreditamos que os conhecimentos científicos produzidos nos IFs assumem natureza distinta dos da universidade, em face das especificidades da sua identidade. Por outro lado, a análise do documento nos levou a observar que uma das proposições postas é de que a competitividade econômica caracteriza um posicionamento assumido por essas instituições, articulado aos princípios da economia do conhecimento. Essa posição afeta diretamente o modo como o IFG vê, utiliza e reflete sobre os resultados do Enade. Na sociedade globalizada, a produção do conhecimento é utilizada como instrumento de competição entre as IES. Esse movimento contraditório que está posto na legislação sobre a concepção e diretrizes dos IFs, também reverbera na sua prática. Logo, pode influenciar e afetar as formas que o IFG utiliza e age mediante as notas do Enade, as práticas de ranqueamentos advindos do exame e a publicização dos resultados das notas dos cursos à comunidade acadêmica.

Velloso (2002) aponta duas dimensões do modelo de economia do conhecimento adotado para o Brasil: uma econômica e outra econômico-social. A dimensão econômica consiste em levar conhecimento a todos setores da economia, uma vez que “a disseminação das tecnologias genéricas e de outras formas de conhecimento é condição indispensável para que os diferentes setores possam funcionar dentro da economia do conhecimento” (p. 13). Já a econômico-social está relacionada à disseminação do conhecimento a todos os segmentos da sociedade, inclusive às classes de baixa renda, para evitar exclusão digital e outras formas de exclusão social. Essa dimensão atende a uma necessidade econômica e a outra social. “A necessidade social, naturalmente, é que se a dimensão não ocorrer, vai-se gerar mais desigualdade que anteriormente” (p. 13). Um dos desafios desse contexto no Brasil é evitar que o conhecimento seja um grande fator de agravamento da divisão e exclusão social.

Dias Sobrinho (2010a) ressalta que o conhecimento é um poderoso instrumento de desenvolvimento e inclusão social e que nunca esteve tão acessível como na sociedade contemporânea. Entretanto, considera que uma das ilusões projetadas pela sociedade do conhecimento é o discurso da ampla democratização do conhecimento pelos meios de comunicação, pela informática, pela *internet*, pela EaD e outros. Alerta que na sociedade brasileira ainda existe uma grande parcela excluída do acesso direto à *internet* e, também, à educação superior. Nesse sentido, a sociedade do conhecimento não é aplicável à maioria da população, mas serve para atender àqueles que têm capacidade de produzir conhecimentos e/ou deles obter os benefícios. “Quem detém o conhecimento tem o poder de criar e assegurar as normas e direitos que regem a posse, o valor e os usos desse capital [...] determinam o tipo de conhecimento que tem valor, por quem, como e quando deve ser produzido e consumido” (p. 75).

Claramente existe um problema de divisão e de exclusão na sociedade do conhecimento. Confirmando isso, Squirra (2005) afirma que tal contexto gera formas próprias de exclusão, “entre aqueles que têm e aqueles que não tem” (p. 256) acesso direto e ativo ao principal gerador de produtividade, no caso, o conhecimento. Esse fenômeno, entre os beneficiados e os marginais, vem sendo genericamente chamado de “divisão digital” (p. 256). Além disso, para o autor, essa é a prática e o ordenamento das modernas economias. Nesse cenário, o conhecimento torna-se um importante instrumento no processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução de uma injusta sociedade dividida em classes. Para Afonso (2015), a economia do conhecimento “expressa a relação mais evidente entre a produção de conhecimento e os novos processos de acumulação capitalista” (p. 272). Sobre os novos processos de acumulação capitalista, Mézaros (2008) afirma que

[...] quanto mais avançada a sociedade capitalista, mais unilateralmente centrada na produção de riqueza reificada como um fim em si mesma e na exploração de instituições educacionais em todo os níveis, desde as escolas preparatórias até as universidades — também na forma de privatização promovida como suposto zelo ideológico pelo Estado — para perpetuação da sociedade de mercadorias. (p. 80).

Sendo assim, na sociedade do conhecimento a educação tem caminhado de mãos dadas com os valores da ordem social do capital e, nesse cenário, no lugar de incluir e de assegurar aos sujeitos as condições de interpretar e exercer sua cidadania na perspectiva de uma sociedade fundada na justiça, na equidade e na solidariedade, continua sendo um mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema. Frente ao processo de divisão e exclusão do conhecimento e, também, de superação das IES no atendimento prioritário à classe dominante, os IFs, como instituições que promovem a educação pública e gratuita, devem refletir sobre os interesses contraditórios da sociedade de classes e, dessa forma, tratar sobre a resistência e a luta constante das instituições públicas a não se curvarem ao modelo econômico de formação. Historicamente, essas IES possuem atuação voltada para educação profissional e retratam a oferta educacional dos indivíduos colocados à margem da sociedade. Desde a sua origem como Escolas de Aprendizes e Artífices, os institutos federais têm como objetivo incluir os segmentos populacionais afastados do acesso à educação e ao conhecimento científico. É fato que os IFs atendem a diferentes orientações de governos como, por exemplo, a centralidade do mercado e do desenvolvimento industrial (BRASIL, 2010a). No entanto, não podemos desconsiderar a sua dimensão e competência em tecer em seu interior “propostas de inclusão social e de construir por dentro das próprias alternativas pautadas nesse compromisso” (p. 20).

Nesse debate, vale ressaltar alguns dos objetivos institucionais que explicitam a função social do IFG, articulados com a perspectiva de inclusão dos institutos federais. Essas proposições identificam as prioridades que devem nortear as principais ações da IES e orientar o seu planejamento para unificar as ações dos diversos *campi* e das instâncias acadêmicas e administrativas (IFG, 2020c), a saber:

- i) estabelecer políticas de inclusão e acessibilidade, com a criação dos núcleos de acessibilidade, inclusão, atendimento e de estudos temáticos em todos os câmpus;
- ii) efetivar um espaço educacional democrático que assegure a participação de todas as pessoas, garantindo a representatividade e a permanência das minorias identitárias, sócio raciais, culturais, étnicas, de gênero e sexualidades;
- iii) manter constante diálogo com os arranjos produtivos, sociais e culturais locais por meio da institucionalização de projetos de ensino, de pesquisa e de extensão, com o objetivo de formar pessoas aliadas às comunidades no desenvolvimento da ciência e da tecnologia em prol da emancipação social;

- iv) promover diálogos com a comunidade externa, garantindo a gestão democrática, a participação e a representação da comunidade interna; criar políticas voltadas para o incentivo à promoção dos direitos humanos e à igualdade étnico-raciais, garantindo a representação desses coletivos nas instâncias institucionais;
- v) garantir a manutenção das disciplinas e dos conteúdos sobre a diversidade étnico-racial, a composição populacional brasileira e sobre as suas formas de produção de saberes;
- vi) fomentar a implantação do Núcleo dos Estudos Afrobrasileiros e Indígenas (NEABI) e do Núcleo de Estudos Afrodescendentes e Indígenas (NEADI), congregando professores, servidores técnico-administrativos, Estudantes bolsistas e/ou voluntários, da comunidade interna e/ou externa;
- vii) apoiar e fomentar projetos de ensino que atendam às necessidades de aprendizagem dos alunos;
- viii) prever cotas específicas para alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica do câmpus nos editais destinados aos programas de bolsa e estágio remunerado não obrigatório, conforme total de vagas disponíveis. (p. 36–40).

A partir das proposições apresentadas no documento podemos verificar o compromisso dos IFs em preservar e realizar a dimensão da inclusão alinhada com determinado projeto de sociedade, apesar das grandes contradições que podem ser verificadas em sua origem e evolução. De forma clara, percebem-se várias práticas de inclusão promovidas pela gestão institucional. Nota-se, também, várias ações que podem efetivar um movimento democrático no espaço educacional do IFG.

Na transformação das escolas técnicas federais para institutos federais de Educação, Ciência e Tecnologia, o documento que trata da concepção e diretrizes que orientam a missão social vigente dos IFs, em âmbito conceitual, tem como objetivo desvincular da lógica do capital e propor um enfrentamento aos ditames econômicos. Os IFs, como “instrumento de política pública, visam a trabalhar na superação da representação existente de subordinação quase absoluta ao poder econômico” (BRASIL, 2010a, p. 21) e estabelecer a construção de um projeto mais amplo e inclusivo para a educação pública brasileira em sintonia com a sociedade. O novo desenho construído para essas instituições traz como centralidade a intervenção na realidade, a construção e o resgate da cidadania e da transformação social. Todavia, nos tempos atuais, a educação superior lida cada vez mais com uma dimensão econômica sem precedentes em qualquer outro momento de seu percurso histórico. Nesse contexto, podemos inferir que os princípios econômicos difundidos e enraizados na sociedade globalizada desestabilizam a institucionalidade vigente dos IFs. Segundo Sousa (2022), “o processo desestabilizador em questão está diretamente associado, entre outros fatores, à intensidade da aplicação dos princípios da economia ao campo da educação superior” (p. 14).

A contradição imposta pelas pressões mercantis e pela finalidade de transformação social estabelece nos institutos federais crises particulares e grandes desafios. Um deles é ir além da compreensão de uma instituição que oferta educação profissional e tecnológica para mera instrumentalização de pessoas para o trabalho determinado por um mercado que impõem suas diretrizes. No entanto, essas contradições são inerentes à realidade pois, como nos lembra Marx (1985), “do movimento dialético das categorias simples nasce o grupo, do movimento dialético dos grupos nasce a série e do movimento dialético das séries nasce todo o sistema” (p. 105). Como dito antes, os IFs conquistaram autonomia equiparada às universidades federais, no entanto, faz-se imprescindível assemelhá-los com o verdadeiro sentido de ser dessas IES.

Apesar das inúmeras mudanças observadas no modelo de universidade nos últimos anos do século XX e XXI<sup>38</sup>, para Sousa (2022), a universidade se diferencia das demais instituições que ofertam educação superior pelo seu compromisso social com a geração do conhecimento, o que contribui para sua consideração como *locus* privilegiado da produção e inovação do saber. Além disso, ainda é considerada como a instituição que na sociedade contemporânea “revela a capacidade de promover a integração de conhecimentos, cultura, valores, povos, bem como de propiciar o respeito pelas diferenças e especificidades de cada nação” (p. 3). Sob essa perspectiva, tem cumprido um papel social que permite atestá-la como centro de intensa e verdadeira atividade intelectual.

Partimos do pressuposto de que o conhecimento é um dos elementos constitutivos da cidadania e de que o monopólio do conhecimento e sua consequente exclusão cerceiam o direito de todos ao exercício de seu papel como cidadão. Nessa ótica, uma das grandes missões das universidades e dos IFs é produzir e democratizar o conhecimento na função precípua do estabelecimento do diálogo, objetivando devolver à sociedade o que foi produzido e acumulado pela humanidade. Outro papel importante a ser exercido pelas universidades públicas e pelos institutos federais resulta no enfrentamento e na mediação do discurso privatista que defende a mercantilização do conhecimento científico, por meio de “uma pressão que visa reduzir a responsabilidade social da universidade à sua capacidade para produzir conhecimento economicamente útil, isto é, comercializável” (SANTOS, 2008, p. 31). Consideramos que todas as políticas públicas inclusivas para a educação, a exemplo dos IFs, representam a intensificação da luta pela construção de uma sociedade mais justa e democrática.

---

<sup>38</sup> Segundo Charle *et al.* (2004), a vocação atual das universidades sinaliza a passagem para uma perspectiva de formação puramente utilitarista e instrumental do conhecimento, muito afastada das ideias acadêmicas tradicionais. Dessa forma, a liberdade intelectual vem sendo ameaçada, tendo em vista a mercantilização da educação superior.

No documento Relatório Anual de Gestão do IFG (2020c), o representante da Reitoria do IFG ressalta a importância dos institutos federais como política pública afirmando que “em um país ainda muito desigual como o Brasil, o investimento em instituições de ensino públicas, gratuitas, inclusivas, democráticas e qualitativamente referenciadas é o caminho possível para transformar a realidade”. Os IFs apresentam características definidoras de sua existência que os aproximam e, ao mesmo tempo, os distanciam do papel exercido pelas universidades. Por um lado, ao ofertar educação básica, formação profissional, práticas científicas e tecnológicas, essas instituições assumem outra identidade que os afastam das universidades. Por outro, ao favorecer a formação de diferentes quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, assumem a mesma função social das universidades. A partir desse conflito identitário enfrentam ataques preconceituosos e reducionistas, como o ocorrido na 65ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), em que o representante da presidência da Capes se referiu aos IFs como mini universidades. Em defesa, foi divulgado um Manifesto dos Reitores dos Institutos Federais, por meio do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF, 2013). O documento destaca a perspectiva reducionista, preconceituosa e elitista do discurso proferido na reunião, que nega o verdadeiro sentido do trabalho dessas instituições cujo compromisso é fazer educação para a sociedade e para as pessoas e dialogar com a diversidade do povo brasileiro. As instituições da RFEPT sinalizam a necessidade de uma mudança possível no campo da educação, “no compromisso de garantia de direito de tantos jovens adultos, e, antes de tudo, a setores historicamente alijados do processo de desenvolvimento — sem discriminações e sem fronteiras” (p. 2).

No âmbito desse conflito identitário, o Conif considera que a partir da criação dos IFs, em 2008, ocorreu uma “expansão, interiorização e consolidação da Rede Federal, cobrindo todo o território brasileiro” (CONIF, 2013). Dados trazidos pelo Tribunal de Contas da União (TCU) em auditoria realizada nas ações da RFEPT, em 2013, constataram que 85% das escolas/*campi* estavam fora das capitais estaduais, o que reforça a preocupação com a interiorização da rede; outros 176 *campi* em municípios com menos de 50.000 habitantes e, destes, 45 em municípios com menos de 20.000 habitantes (BRASIL, 2013). O relatório aponta que a expansão da rede teve duas direções principais: *i*) a ampliação do número de vagas e infraestrutura das escolas preexistentes com a construção de novos *campi* nas regiões metropolitanas; *ii*) a interiorização dos institutos (BRASIL, 2013, p. 8). Nesse cenário, é conveniente explicitar a relevância assumida pelo IFG para o estado de Goiás, o qual está presente em 13 dos 246 municípios goianos que concentram 51,6% da população do estado, conforme mostra a figura a seguir.

Figura 2 – Distribuição dos *campi* do IFG em funcionamento no estado de Goiás (IFG, 2020)



Fonte: Relatório Anual de Gestão do IFG (2021)

Os dados do Relatório Anual de Gestão (IFG, 2021), como já ressaltado, apresentam os resultados da gestão da educação, como um serviço público, a toda a sociedade de maneira simples, abrangente, objetiva e transparente. Corroborando a importância do IFG para o estado de Goiás, o quadro 2 apresenta dados do atendimento realizado no ano de 2021.

Quadro 4 – Resultados do atendimento do IFG para o estado de Goiás em ensino, pesquisa e extensão (IFG, 2020)

Área	Resultados
Ensino	129 cursos. 14 unidades acadêmicas. 9 polos de EaD.
Pesquisa	217 bolsas de Iniciação Científica. 112 concluintes em curso Pós-Graduação <i>lato sensu</i> . 26 concluinte em curso Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> . 7 obras publicadas pela editora IFG. Projeto IFG Produz <sup>39</sup> .

<sup>39</sup> O IFG Produz é uma plataforma que propõe a construção de um *software* que usa as técnicas de aprendizado de máquina e recuperação de informação para aproximar pesquisadores dentro da mesma instituição e que eventualmente ainda não se conhecem. Com a expansão do projeto, a plataforma IFG Produz tornou-se um canal de conexão entre pesquisadores do IFG e deles com outras instituições, com a sociedade e com a imprensa (IFG, 2020c).

Área	Resultados
	Centro de Referência em Pesquisa e Inovação (Citelab) <sup>40</sup> .
Extensão	145 ações de extensão realizadas. 1.178 pessoas envolvidas (servidores, estudantes, bolsistas). R\$ 155.920 investidos. 53.074 pessoas atendidas. 1.518 participantes nos 3 principais eventos institucionais (Jogos dos Institutos Federais, Festival de Artes e Encontro de Culturas Negras). R\$ 11.095 milhões investidos em Assistência Estudantil

Fonte: Relatório Anual de Gestão do IFG (IFG, 2020c)

As informações revelam a importante contribuição do IFG em diferentes vertentes para o estado de Goiás. Além disso, o seu compromisso em levar educação pública, gratuita e de qualidade para as regiões pouco ou não atendidas reforça sua importância como política pública indispensável para a sociedade brasileira. Para melhor compreensão acerca dessa missão, apoiamos em Demo (2010) quando afirma que a qualidade política da educação “refere-se à competência de projetar e realizar conteúdos históricos (sociedades), pelo menos mais toleráveis (desejáveis)” (p. 12). Dessa forma, por meio da educação, o indivíduo pode fazer e transformar a história. Esse tipo de qualidade da educação, segundo Batista (2020), intenciona “produzir nos indivíduos uma emancipação que os levem a modificar e alterar sua história, a sociedade e a realidade por meio da prática transformadora” (p. 139).

Outro aspecto relevante a ser mencionado a respeito do Relatório de Gestão do IFG (2020c) refere-se à diversidade na oferta dos cursos que visam ao atendimento a vários segmentos sociais, apresentados no quadro a seguir.

#### Quadro 5 – Diversidade de oferta de cursos do IFG (IFG, 2020)

Nível	Descrição	Cursos
Formação de Trabalhadores	Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) de Trabalhadores: capacitar, aperfeiçoar, especializar e atualizar os profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica	Cursos FIC
Educação Técnica de Nível Médio	Educação Profissional Técnica de Nível Médio: oferecer educação de qualidade para os concluintes do Ensino Fundamental e para o público da Educação de Jovens e Adultos integrando o Ensino Médio e o ensino profissionalizante	Cursos Técnicos de Nível Médio
Técnica de Nível Médio	Educação Profissional Técnica na modalidade subsequente: oferecer educação de qualidade para alunos que concluíram o	Cursos Técnicos Subsequentes

<sup>40</sup> O Centro de Referência em Pesquisa e Inovação do IFG (CiteLab) é em um espaço de interação entre os principais eixos tecnológicos da instituição em seus diferentes *campi*, buscando também aproximar os arranjos produtivos e as demandas sociais, otimizando, além da inovação, a transferência de tecnologia para a sociedade. Nesse sentido, busca colaborar com o desenvolvimento regional, o estímulo à pesquisa aplicada, à produção cultural, ao cooperativismo, ao desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas demandadas pela sociedade, ao fortalecimento da cultura institucional de interação dialógica e transformadora com a coletividade e suas organizações (IFG, 2020c).



Nível	Descrição	Cursos
	Ensino Médio e desejam se capacitar em áreas técnicas específicas	
Educação Superior	Cursos superiores de tecnologia e bacharelado (engenharias): formar profissionais para os diferentes setores da economia.	Cursos superiores de bacharelado e tecnologia
Formação de Professores	Cursos de licenciatura e programas especiais de formação pedagógica: formar professores para educação básica e para a educação profissional.	Cursos especiais de formação pedagógica e licenciaturas em diversas áreas do conhecimento
Pós-Graduação	Cursos de pós-graduação <i>lato</i> e <i>stricto sensu</i> (aperfeiçoamento, especialização e mestrado): contribuir no processo de geração e inovação tecnológica	Cursos de pós-graduação <i>lato sensu stricto sensu</i>

Fonte: Relatório Anual de Gestão do IFG (IFG, 2020c)

As evidências dos quadros 4 e 5 demonstram que as proposições identificadas no documento de Relatório Anual de Gestão do IFG (2020c) e que norteiam as principais ações da instituição, referentes a sua perspectiva de inclusão social, se efetivam no ensino, na pesquisa e na extensão. A diversidade de cursos ofertados pelo IFG busca integrar as populações em vulnerabilidade e as classes e camadas sociais historicamente excluídas dos processos de desenvolvimento, reduzindo as barreiras entre os níveis e modalidades de ensino com uma perspectiva de formação cidadã e emancipada (PACHECO, 2020). Concluímos que as ações desenvolvidas reforçam a institucionalidade do IFG no que diz respeito à sua equiparação às universidades, aplicando-se à essa instituição o estabelecido no art. 207 da Constituição Federal de 1988: “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988).

Não obstante se revelarem como uma instituição comprometida com as políticas públicas e com a formação dos vários sujeitos, os IFs, inclusive o IFG, encontram-se seriamente ameaçados quanto à sua existência. Segundo Pacheco (2017), essas instituições devem garantir a continuidade, não a partir da boa vontade de governos, mas consolidando sua legitimidade e tornando cada vez mais necessárias e indispensáveis para conquistar isso. O Relatório Anual de Gestão do IFG (IFG, 2020c) apresenta algumas questões preocupantes sobre o futuro, entre elas: *i*) possibilidade de nomeação de gestor não eleito; *ii*) reforma administrativa; *iii*) restrições de contratação de servidores; *iv*) contexto político instável; *v*) restrições e cortes orçamentários; *vi*) desvalorização das instituições e do serviço público; *vii*) baixo nível de capacitação da comunidade externa com novas tecnologias. Perceber os desafios e as tensões nas práticas institucionais do IFG requer conhecer o processo de influências da economia do conhecimento sobre a educação superior e, ao mesmo tempo, reconhecer que não é possível compreender a

função social dessa instituição isolada desse contexto, pois, como já visto neste estudo, a perspectiva economicista está impregnada no contexto das IES.

De acordo com o Sindicato dos Servidores Públicos Federais da Educação Básica e Profissional no estado de Alagoas (SINTIETFAL), o fim da Rede Federal trará consigo um enorme prejuízo para milhares de jovens brasileiros que vislumbram a possibilidade de ingressar numa instituição com qualidade acima da média das demais escolas públicas de educação básica e profissional (SINTIETFAL, 2022). A grande perda se estenderia, ainda, aos trabalhadores que retornam aos estudos por intermédio do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). Os custos para a sociedade brasileira serão enormes caso a rede seja extinta.

Entre os projetos que reverberam ameaças à extinção da Rede Federal, destacamos o Programa Institutos e Universidades Inovadoras (Future-se), que ataca a autonomia das instituições federais de educação superior e sua sujeição ao mercado. Esse programa busca o fortalecimento da autonomia administrativa, financeira e da gestão das universidades e institutos federais por meio de parcerias com organizações sociais. Além disso, permite que universidades e institutos aumentem as receitas próprias a partir de fomento à captação de recursos próprios e com maior segurança jurídica. Entretanto, segundo Sguissardi (2020), esse programa, criado em 17 de julho de 2019 no governo do presidente Jair Messias Bolsonaro (2019–2022), não nasceu sem uma intencionalidade, visto que na verdade possui uma série de elementos econômicos, políticos e jurídicos que o sucedem e criam um conformismo de forma natural e crescente. Ele impõe a condição de instituições submissas às normas e às regras do mercado, em que se sobressai a competição e a concorrência. Corroborando essa discussão, Giolo (2020) afirma que o programa é identificado como uma estratégia privatista e, por essa razão, a reação foi predominantemente negativa, tanto nas universidades como nos institutos federais. Essa atitude não poderia ser de outra forma, visto que o Future-se entrou em cena abruptamente em meio ao confronto da comunidade universitária brasileira, advindo de forte bloqueio orçamentário e de ataques à dignidade das instituições por esse governo.

De acordo com Leher (2021), a proposta inovadora para os institutos e universidades é a conversão das IES públicas em organizações referenciadas pelo *ethos* do empreendedorismo temperado pelo capitalismo. Nesse contexto, consideramos que um dos desafios da educação superior frente as influências da economia do conhecimento dizem respeito às implicações do modelo gerencialista e mercadológico na gestão institucional das instituições públicas de educação superior. O programa, em suma, é uma gestão por contratos, empobrecendo e limitando a função social dessas IES ao campo empresarial. Para o autor, o projeto não recai

apenas no orçamento das instituições. Existe uma forte motivação “do núcleo duro do bolsonarismo de refuncionalizar as universidades, extinguindo as atividades de ensino, pesquisa e extensão balizadas pela liberdade de cátedra e comprometidas eticamente com os problemas dos povos” (p. 729). O programa vai na contramão do processo de expansão, democratização e interiorização exemplar dos IFs que foi se consolidando até, aproximadamente, o ano de 2014. A presença dos institutos federais em todos os estados da federação brasileira e, especialmente, a sua participação efetiva nos diferentes extratos sociais, criaram forte senso de pertencimento dessas instituições em relação ao Estado e à sociedade. Fortaleceu-se realizando ações necessárias para o desenvolvimento de um projeto nacional justo, solidário e democrático. Entretanto, a crise econômica trouxe o contingenciamento dos recursos orçamentários. No contexto da crise econômico-política, citamos, também, o golpe jurídico-parlamentar, cujo ápice foi a aprovação da Emenda Constitucional nº 95 (EC/95)<sup>41</sup>, de 15 de dezembro de 2016, que impôs constrangimentos sucessivos e progressivos ao orçamento da administração federal. Ademais, o objetivo principal do dispositivo legal, a bandeira da privatização ampla, foi constranger o orçamento da União e diminuir o tamanho do Estado brasileiro (SGUSSARDI, 2020).

Concluimos que a mercantilização da educação superior via programa Future-se está articulada às diretrizes da economia do conhecimento. “A economia é a dimensão primordial da fase atual da globalização, o mercado tornou-se razão central da sociedade, e competitividade é a palavra-chave desse fenômeno” (DIAS SOBRINHO, 2010a, p. 61) Nesse sentido, mesmo quando os IFs conclamam o valor da sua identidade na formação de jovens e adultos por todo território nacional a partir de um projeto de educação pública baseada na soberania, democracia e inclusão social, a competitividade do mercado impacta o pleno funcionamento dos institutos. Logo, pode reverberar lacunas nos instrumentos de avaliação da política do Sinaes no IFG, apontando a necessidade de reflexão do uso dos resultados do Enade na gestão acadêmica dos seus cursos de licenciatura. A vida prática da instituição se manifesta de forma contrária ao que está posto no documento que trata da concepção e diretrizes que orientam a sua missão social (BRASIL, 2010a). A competitividade é entendida como a alma do

---

<sup>41</sup> Para compreender o significado do Future-Se é necessário colocar em cena a devastação do orçamento público decorrente da Emenda Constitucional nº 95/2016, aprovada imediatamente após a efetivação do golpe que afastou do governo a presidenta Dilma Rousseff (2011–2014/2015–2016). Com essa emenda inexistia possibilidade de assegurar orçamento público para garantir, nos termos da Constituição de 1988, o dever do Estado no provimento de direitos sociais. Inviabiliza dispositivos constitucionais, novas gerações de reformas constitucionais são necessárias. Se comprometendo com tais reformas, o bloco no poder apoiou a candidatura de Bolsonaro que está efetivando todo um grande arcabouço de reformas constitucionais para manter desidratado o orçamento social, a exemplo da Emenda Constitucional nº 109 e da Proposta de Emenda à Constituição (PEC) nº 32. O exame acurado de todas as versões do Future-se não deixa margem para dúvidas sobre o intento de projetar a desobrigação do Estado em custear o desenvolvimento institucional das universidades e institutos federais (LEHER, 2021).

desenvolvimento e, dessa forma, as IES não só têm de formar para a concorrência imposta ao mercado de trabalho, como, também, pelo mesmo motivo, precisam enfrentar duros processos de competição no interior do sistema educativo. A pesquisa de Batista (2020) revela essa ação de viés econômico no âmbito de um instituto federal localizado na região Sudeste, a partir da fala enfática da coordenadora da comissão própria de avaliação da IES investigada pela autora:

[...] eu vejo essa prática como necessidade, porque se a instituição não faz isso, ela perde o aluno até para as instituições particulares, apesar de sermos uma instituição de qualidade e gratuita, mas perdemos. Isso é percebido pelo número de alunos que procuram a IES na hora do vestibular. Vimos que o IF não era uma instituição muito conhecida e qual é o meio de se tornar conhecida? É mostrar que somos melhores que outras instituições. Então, de alguma maneira esse ranqueamento serve, porque se a instituição não se adequa a ele, perde aluno. (p. 168).

Destacamos, ainda, que a perspectiva de visibilidade está posta em uma das principais ações previstas no PDI 2019–2023 do IFG: “aumentar a visibilidade institucional de atuação da instituição” (IFG, 2018a, p. 61). Outrossim, a prática de ranqueamento também se faz presente na divulgação dos cursos dessa instituição para a comunidade. Ao analisarmos o *site* de todos os cursos de licenciatura selecionados para esta investigação, constatamos a divulgação do selo de qualidade da revista Guia do Estudante<sup>42</sup>. Ao buscar por essa referência em um site de pesquisa (Google) percebemos uma enorme divulgação das informações referentes a tal selo relacionadas, de forma quase unânime, ao aspecto numérico. Subjaz a ideia de que a quantidade de estrelas obtidas são referenciais para legitimar a qualidade dos cursos ofertados e a credibilidade das IES. Segundo Figueiredo (2018), Pró-Reitora de Graduação da Universidade Federal do Espírito Santos (Ufes), em entrevista ao Portal da Revista, a recomendação sob a forma de estrelas “ratifica os conceitos das avaliações de cursos e do desempenho dos estudantes realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) do Ministério da Educação” (p. 1).

A tabela 4 evidencia a nota do Enade 2017 e o selo de qualidade do ano de 2018 dos cursos de licenciatura do IFG, selecionados para esta pesquisa.

---

<sup>42</sup> O Guia do Estudante — Profissões e Vestibular da Editora Abril — é uma tradicional publicação anual que avalia cursos de instituições de educação superior ofertados no Brasil, considerando diferentes aspectos nas áreas acadêmica (titulação de professores, linhas de pesquisa, atividades de extensão, número de formandos, entre outros) e de infraestrutura (laboratórios, recursos tecnológicos e outros). A última edição da revista foi realizada no ano de 2018, em que divulgou a relação de cursos de graduação de todo o país, que receberam o selo de qualidade da publicação.

**Tabela 4 – Comparativo dos conceitos Enade 2017 e dos selos de qualidade da revista Guia do Estudante (2018) dos cursos de licenciatura dos *campi* Anápolis e Goiânia do IFG**

<i>Campus</i>	Licenciatura	Conceito Enade 2017	Selo de Qualidade da revista Guia do Estudante 2018
Anápolis	Química	3	★ ★ ★ ★
	História	4	★ ★ ★
Goiânia	Matemática	3	★ ★ ★ ★
	Música	2	★ ★ ★ ★

Fonte: elaboração própria, com base nos dados dos Relatórios Enade do IFG (INEP, 2017b) e do guia selo de qualidade da revista do Guia do Estudante (2018)

Os dados apresentados na tabela 4 se aproximam da perspectiva levantada por Figueiredo (2018) quando afirma que o “papel das estrelas do selo analisado tem o objetivo de ratificar a nota do Enade, emitida pelo Inep” (p. 1). Logo, o IFG pode estar utilizando esse selo pelo fato de ser um indicador que concede uma visibilidade ao curso. Observamos, principalmente, o curso de Música em que há um distanciamento entre a nota 2 no Enade 2017 e as 4 estrelas que obteve um ano depois no Guia do Estudante 2018. Podemos supor que tal publicização teve como objetivo ratificar, validar, autenticar a nota do Enade. Desse modo, fica evidente a tendência de adesão do IFG sobre a questão da qualidade da educação pelos ditames do mercado. Segundo Gomes *et al.* (2013), para consolidar-se como instituição de excelência no ensino, na pesquisa e na extensão e ser reconhecida pela comunidade científica e pela sociedade, os IFs preocupam-se com os processos de *rankings* específicos dos cursos e com outras tantas formas de medir a qualidade, para que a instituição ocupe posição de visibilidade.

Entretanto, como vimos anteriormente, nas palavras de Demo (2010), não se constrói uma sociedade mais justa e mais humana sem educação de qualidade. Ressaltamos que a expressão da quantidade de estrelas de um selo ser sinônimo de qualidade revela a preocupação sobre o quanto a formação tem sido menos expressiva em detrimento da transformação crescente da educação superior em mercadoria.

A partir dessas análises questionamos, além das fragilidades do Enade, a validade desse selo que, a nosso ver, se traduz em um elemento comercial enraizado pelas imposições e pressões econômicas que vêm afetando de alguma forma a função social das instituições ofertantes da educação superior pública.

Para explorar os conceitos de publicidade adotados pelo IFG, analisamos o documento Política de Comunicação do IFG (IFG 2020b), destacando: *i*) publicidade institucional, que destina-se a divulgar atos, ações, programas, obras, serviços, campanhas, metas e resultados para atender ao princípio da publicidade, de valorizar e fortalecer as instituições públicas, de

estimular a participação da sociedade no debate, no controle e na formulação de políticas públicas e de promover o Brasil no exterior; *ii*) publicidade mercadológica para alavancar vendas ou promover produtos e serviços no mercado; *iii*) comunicação com a sociedade, que procura difundir o papel social da instituição, suas áreas de atuação, seus projetos e ações, sempre buscando reafirmar sua imagem de instituição pública, gratuita, de qualidade, inclusiva, laica e emancipatória, comprometida com o desenvolvimento educacional, científico, tecnológico, cultural e social dos municípios onde se faz presente, no estado e no país.

As proposições do referido documento revelam contradições no âmbito dos processos e das ações de comunicação desenvolvidas pelo IFG. De um lado, adotam-se mecanismos de preservar e ampliar a credibilidade da missão social da instituição junto aos públicos interno e externo e, de outro, assume um processo de divulgação das informações institucionais na perspectiva mercadológica ao difundir, junto à sociedade, o alcance de metas e resultados dos seus cursos como um produto. Nessa última perspectiva ocorre o sensacionalismo do processo de formação dos sujeitos e vai na contramão do que está posto no documento que trata da concepção e as diretrizes vigentes que orientam a missão social dos IFs (BRASIL, 2010a). Para aprofundar o debate sobre o processo de espetacularização da formação no mundo globalizado, Debord (2005) afirma que o espetáculo é o momento em que a vida social é ocupada totalmente pela mercadoria. “Não apenas a relação com a mercadoria é visível, mas não se consegue ver nada além dela: o mundo que se vê é o seu mundo. A produção econômica moderna espalha, extensa e intensivamente, sua ditadura” (p. 30). Para Bottomore (1998), mercadoria “é tudo que possa ser comprado ou vendido numa perspectiva de acumulação de capital” (p. 266).

À luz das discussões apresentadas no capítulo 1 desta tese, resta pouca dúvida que a educação superior tenha se transformado em importante mercadoria. No contexto da economia do conhecimento, tal concepção tem ganhado mais força e centralidade e, conseqüentemente, as universidades públicas e os institutos federais são vistos, assim como as IES privadas, como empresas produtivas e eficientes. Nesse contexto, assumem uma postura de banalização da qualidade da educação pública, a partir da publicização do quantitativo de estrelas posta pelo selo de uma revista. Criticamos a luta de qualidades deturpadas por produtos meramente comercializáveis que ditam um ranqueamento frágil e duvidoso de cursos de uma IES. Apesar de constatarmos, a partir de Squirra (2005), que o processo de desigualdades e luta de classes (beneficiados *versus* marginalizados) não deve mudar de direção no “futuro tecnopolitizado” (p. 262), acreditamos, consoante as ideias do autor, que o conhecimento científico não é algo que possa ser estocado em uma prateleira de mercearia para venda. Em sua essência, ele é o conjunto de fatos e princípios acumulados pela humanidade no decurso do tempo histórico.

A discussão em torno da educação e do conhecimento tratados e considerados meras mercadorias é mais um desejo ou uma bandeira de luta do que algo que não espelha na realidade (OLIVEIRA, 2009). Verificamos na literatura e nos documentos dos IFs o movimento dialético e complexo entre a educação e o conhecimento, de um lado como mercadoria e de outro como bem público. Contudo, é importante salientar que a contradição é imanente à realidade, pois, como Marx (1985) afirma, “o que constitui o movimento dialético é a coexistência de dois lados contraditórios, sua luta e sua fusão numa categoria nova” (p. 109). A exclusão de um dos lados eliminaria o movimento dialético e é por meio desse que se produzem as relações sociais.

É verdade que a redução do sentido social da educação superior aos interesses do capital caracteriza o empobrecimento da missão social e transformadora da educação e de sua viabilidade para uma sociedade mais justa, humana, inclusiva e solidária, conforme está posto nos documentos dos IFs. Entretanto, as instituições públicas, incluindo o IFG, não estão à frente nem em posição superior aos interesses do capital, de forma a ser possível frear o avanço das influências econômicas em sua dinâmica interna. “O fato é que, mesmo se afirmando que a educação é um direito social de todos e um dever do Estado, o mercado avança vorazmente” (OLIVEIRA, 2009, p. 753).

Contrapondo-se à perspectiva da mercadorização da educação, mas, ao mesmo tempo compreendendo que a lógica mercantil está imersa na sua dinâmica, Coêlho (2013) aponta que a economia, no complexo e dúbio movimento de permanente reconhecimento e afirmação da condição humana, deve estar a serviço de todos como meio e não como fim. Nessa vertente, Mézaros (2008) afirma que a educação precisa ser compreendida como a própria vida. Esse processo refere-se à formação para emancipação, que se contrapõe à educação constituída no interior da sociedade do capital, posto que nela o cerne é a obtenção do lucro por meio da venda de mercadoria produzida a partir da exploração da força de trabalho. A ideia de Marx (1993) auxilia nesse entendimento, pois, para o autor, o processo de educação é o livre jogo do desenvolvimento das potencialidades do ser humano. A promoção e a consolidação de uma educação emancipadora é um dos grandes desafios da educação superior frente à cultura da economia do conhecimento enraizada no papel social das IES. Sobre as condições para a emancipação humana, segundo Marx (2010), ela depende das seguintes condições:

[...] a emancipação humana só estará plenamente realizada quando o homem individual real tiver recuperado para si o cidadão abstrato e se tornado ente genérico na qualidade de homem individual na sua vida empírica, no seu trabalho individual, nas suas relações individuais, quando o homem tiver reconhecido e organizado suas “*forces propres*” [forças próprias] como forças

sociais e, em consequência, não mais separar de si mesmo a força social na forma de força política. (p. 54).

A concepção de educação que adota como centralidade os princípios econômicos, tende a privilegiar à preparação dos indivíduos para o mercado de trabalho em detrimento de uma formação emancipadora. A perspectiva de orientação mercadológica reduz as possibilidades da educação superior para outras ações que promovam o pleno desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos, como discussões e formação para a cidadania; participação política na sociedade; direito ao emprego; fim da miséria, da exploração, da exclusão; justiça social etc. Os princípios econômicos usados somente como fim na educação intensificam os princípios de mercantilização e de monopolização do conhecimento e, conseqüentemente, precarizam-se os processos formativos. Nesse sentido, jamais poderemos renunciar a uma discussão rigorosa e crítica sobre as questões que envolvem a finalidade e a qualidade das instituições educativas, inclusive do IFG.

Griboski, Peixoto e Hora (2018) apontam a relevância da análise dos conceitos registrados no PDI de cada instituição para a compreensão do que é qualidade da educação superior brasileira. Nesse contexto, afinal, quais são a missão, a visão e os valores do IFG? Quais são os referenciais estratégicos dessa instituição para melhoria da qualidade dos seus cursos? Vejamos na figura a seguir os valores do IFG apresentados no documento (IFG, 2018a).

**Figura 3 – Referencial estratégico do PDI do IFG (IFG, 2018)**



Fonte: Plano de Desenvolvimento Institucional (IFG, 2018a)



Como representado na figura, os valores do IFG compõem a sua base filosófica em um processo de mediação entre si e com os demais elementos que estruturam a totalidade da instituição como uma política pública que tem como missão “promover a educação pública — gratuita, de qualidade e socialmente referenciada — a ciência, a tecnologia e a inovação, por meio da formação para a cidadania e o desenvolvimento sustentável” (IFG, 2018a, p. 13). Os valores se complementam, se fundem e se convergem internamente à própria instituição e externamente com os elementos que caracterizam a sua prática. Não foi o intuito deste estudo aprofundar a discussão desses valores, no entanto, os valores de número dois, três e quatro foram relevantes para análise e problematização do objeto desta pesquisa. Ademais, o essencial desta seção está no entendimento das influências da economia do conhecimento na vida prática do IFG. Ao longo do debate expomos e revelamos as contradições que envolvem as relações internas dessa instituição e as pressões e os impactos externos da economia do conhecimento.

O PDI deve ser entendido como o ponto de referência para a instituição estabelecer sua filosofia, metas e visões. No processo de análise, reconhecemos a importância de o IFG ter um documento norteador como esse, o que significa que a instituição tem uma preocupação em planejar suas ações a partir de seus referenciais estratégicos. O documento (IFG, 2018a) traz como um dos objetivos promover o currículo integrado, a formação humana integral, emancipadora e cidadã. Entretanto, se o relacionarmos com a valorização dos selos de qualidade mercadológicos, o alcance desse objetivo fica no nível idealizado, não alcançado, pois a adoção dessa prática promove uma reflexão distorcida e fragmentada da realidade e, dessa forma, pode viabilizar mudanças nos currículos sem conexão com a formação crítica e participativa. Atestar a qualidade dessa forma, que não é parte da política de avaliação da educação superior brasileira, assim como o Enade, somente com o olhar quantitativo e para o atendimento aos interesses economicistas que envolvem o campo da avaliação, comprometem a confiabilidade e a validade dos processos avaliativos que possibilitam pensar, repensar e reformular a matriz curricular dos cursos das IES. O olhar parcial caracteriza reformulações induzidas por busca de melhores resultados quantitativos e não para melhoria da qualidade dos processos.

Por fim, só é possível explicar um fenômeno relacionando todas as partes que o compõem, pois os elementos de cada parte formam o todo pela ligação que têm entre si e pelas mediações que realizam. Assim, analisamos os IFs tratando da diversidade de fatores internos e externos que permitem a percepção da sua realidade (MARX, 1985). A totalidade do IFs foi analisada de modo a chegar à essência da sua missão e da sua institucionalidade a partir do movimento dialético das contradições que o constituem. Ficou evidente o duplo movimento dessas instituições, especialmente do IFG, frente ao viés economicista. Vale ressaltar que as

constatações realizadas nesta seção indicaram a necessidade de fortalecer o debate e de realizar esforços dos vários sujeitos envolvidos na educação superior pública, para que os institutos federais e as universidades não se curvem ao modelo econômico de formação.

### 1.5 Síntese parcial

Neste capítulo analisamos o vasto, movediço e complexo campo da educação superior na economia do conhecimento. Objetivamos fazer uma abordagem panorâmica sobre a configuração deste tipo de economia, seus conceitos, seus desdobramentos, suas influências e seus impactos na educação superior, incluindo a avaliação e a regulação, e na gestão das IES. Ademais, aprofundamos a repercussão desse movimento na vida social, legal, política, filosófica, metodológica e, na prática dos IFs, especialmente do IFG, *locus* desta pesquisa.

A supremacia do econômico e a centralidade no valor do conhecimento como propulsoras do desenvolvimento e das demandas da realidade da sociedade globalizada, implicam grandes impactos e transformações inevitáveis tanto na educação superior brasileira como de outros países, que em um movimento dialético se conformam e se adaptam ao contexto. A avaliação da educação superior também sofre influências no contexto da prática ao materializar testes estandardizados com ênfase nos resultados dos estudantes e, por consequência, servir ao controle e à regulação do Estado, fomentando a lógica de mercado. Nesse cenário, destacamos a sobreposição da regulação frente à avaliação. A regulação por resultados tem, cada vez mais, ganhado força no sistema avaliativo da educação superior brasileira em decorrência de o Enade ocupar a centralidade nesse processo, principalmente a partir dos indicadores de qualidade do Sinaes, quando criados no ano de 2008. Percebemos aqui a economia do conhecimento constituindo-se em mais um mecanismo de reprodução das relações e da acumulação capitalista.

As reflexões apresentadas neste capítulo evidenciaram o duplo movimento do objeto deste estudo. De um lado, o Enade condiciona a lógica do Sinaes à regulação para o mercado educacional e sugere indícios de um modelo de *accountability*. De outro, o exame favorece a tomada de decisões no âmbito educacional e possibilita implementar ações de aperfeiçoamentos no âmbito das IES e, também, das políticas públicas, mas não são, necessariamente, a tradução da qualidade de uma instituição ou curso. Ademais, o processo de prestação de contas serve para suprir a necessidade de informação à sociedade. Há de se considerar que os resultados do Enade possibilitam refletir sobre a aprendizagem dos estudantes, currículos e metodologias dos cursos. As avaliações proporcionam reflexões, mas não são sinônimo de qualidade ou falta dela.

A gestão das IES também é influenciada pelo movimento dialético das mediações do modelo de avaliação estabelecido no contexto da economia do conhecimento. Nessa vereda, a educação superior vem se configurando sob influência da gestão gerencial e, dessa forma, impacta a avaliação e as práticas da gestão acadêmica consoante às regras do mercado. O papel da gestão da educação superior e sua relação direta com o cumprimento da função social das IES é permeada de embates, contradições, articulações e interfaces, o que possibilitou uma discussão da temática a partir de distintas concepções e olhares. No bojo desse debate situamos estudos que evidenciam o uso dos resultados do Enade e os seus impactos na gestão acadêmica das IES públicas e privadas. Além disso, tratamos fragilidades do Enade e questionamos sua confiabilidade que se materializa como indicador de qualidade, assim como os selos mercadológicos que atestam a qualidade do curso, como instrumento para criação de *rankings*.

Por último, tratamos das pressões e as imposições dos princípios da economia, as quais vêm afetando e redirecionando os papéis e os objetivos sociais e institucionais das IES, inclusive do IFG. A concepção e as diretrizes que orientam a missão social dos IFs, no âmbito dos documentos e das ideias, tentam desvincular-se da lógica do capital e propõe um enfrentamento aos ditames econômicos. Todavia, atualmente, a educação superior lida cada vez mais com uma dimensão econômica sem precedentes em qualquer outro momento da sua história. Essa relação contrária entre a finalidade de transformação social frente às pressões mercantis vem estabelecendo crises particulares e grandes desafios aos institutos federais. O cenário exposto revelou que mesmo quando os IFs conclamam em âmbitos legais, documentais, metodológicos, teóricos e políticos, o valor da sua identidade em formar jovens e adultos espalhados e enraizados por todo território nacional a partir de um projeto de educação pública baseada na soberania, democracia e inclusão social, a competitividade do mercado impacta sua identidade. Uma das ações de viés mercadológico identificada na gestão do IFG é a publicização de selos de qualidade, como, por exemplo, o da revista Guia do Estudante. Desse modo, pudemos deduzir uma tendência submissa da instituição sobre a questão da qualidade da educação pelos ditames do mercado.

Elementos teóricos, conceituais, legais e institucionais, tratados neste capítulo, mostraram a economia do conhecimento e suas interfaces com a educação superior, incluindo a avaliação e a regulação, e com a gestão das IES, que afetam o *modus operandi* dos IFs de modo geral e do IFG. Outrossim, as discussões foram construídas considerando o movimento dialético das contradições que a constituem.

## **CAPÍTULO 2 – PERCURSO HISTÓRICO DA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: DO PARU AO SINAES**

Para situar a dimensão da materialidade do Enade, abordamos a diversidade de experiências e propostas de avaliação da educação superior que antecederam o Sinaes. Primeiramente, discutimos o percurso histórico da avaliação da educação superior brasileira, que começou na primeira metade da década de 1980, a partir do Paru, e finalizamos com a política avaliativa do ENC, implantada em 1995. A historicidade dessas experiências foi debatida a partir do movimento dialético de alternância entre as várias lógicas avaliativas que as constituíram, ora de concepção formativa, ora regulatória. Se faz importante apreender a avaliação a partir do olhar da totalidade das múltiplas relações e do movimento contraditório e complexo em que se situa a política de avaliação da educação superior.

Posteriormente, apresentamos a origem, a estrutura e a concepção do Sinaes, enfatizando o tripé que o compõe, tratando de cada componente, a partir de estudos que elucidam tais avaliações no âmbito de institutos federais. Dessa forma, buscamos uma maior aproximação com o *locus* da investigação, o IFG.

Para compreensão da totalidade da política de avaliação da educação superior brasileira, problematizamos sua relação com a qualidade, tratando da complexidade e da polissemia que envolve o termo, a partir da diversidade de olhares e concepções inter-relacionados.

Por último, debatemos a operacionalização do Sinaes no contexto da pandemia da covid-19, que alterou o desenvolvimento das atividades educacionais, entre elas, da avaliação e da regulação da educação superior, o que impactou, inclusive, a aplicação do Enade 2020.

### **2.1 Percurso histórico da avaliação da educação superior: do Paru ao “Provão”**

A constituição de um fenômeno possui múltiplas determinações, que vão se transformando em cada período histórico (VIANA, 1998). Baseando-nos na concepção marxista para compreender o Enade como parte de uma totalidade maior — o Sinaes — é necessário olhar para o processo de constituição da política avaliativa da educação superior. A esse respeito, salientamos a teoria de Marx e Engels (1996) ao afirmarem que o

[...] o mundo sensível que o envolve não é algo dado imediatamente por toda a eternidade, uma coisa sempre igual a si mesma, mas sim o produto da indústria e do estado da sociedade; isto, na verdade, no sentido de que é um produto histórico, o resultado da atividade de toda uma série de gerações [...] (p. 67).

Analisar a história de constituição do Sinaes se faz necessário para entender a parte que compõe o todo. As primeiras iniciativas para a elaboração de um sistema de avaliação da educação superior brasileira surgem no início da década de 1980. Precederam o Sinaes: o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (Paru), de 1983; a Comissão Nacional da Reformulação da Educação Superior (CNRES), de 1985; o Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (Geres), de 1986; o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub), de 1993 e o Exame Nacional de Cursos (ENC), de 1995 (BARREYRO; ROTHEN, 2008; DIAS SOBRINHO, 2003).

O Paru foi instituído no Brasil durante o governo militar que vigorou no país de 1964 a 1985, era inspirado na avaliação da pós-graduação da Capes<sup>43</sup> e possuía uma concepção de “investigação sistemática da realidade” (BARREYRO; ROTHEN, 2008, p. 133) por meios de estudos, de pesquisas e de debates. De acordo com os autores, para a concretização dos seus objetivos, considerava-se importante a participação da comunidade acadêmica, realizando um processo de reflexão sobre sua própria prática e de outros setores externos às IES. Essa experiência trazia uma concepção formativa de avaliação, identificada em trechos do documento do Paru, tais como a participação da comunidade acadêmica por meio de um processo reflexivo sobre a própria prática (BRASIL, 1983). A proposta priorizava duas grandes áreas temáticas, em que a primeira era a gestão das IES, que contemplava as seguintes subáreas: *i*) poder e tomada de decisão; *ii*) administração acadêmica; *iii*) administração financeira e financiamento; *iv*) política de pessoal. A segunda era relacionada ao processo de produção e disseminação do conhecimento, que decorreria em três etapas, a saber:

[...] (i) realização de um estudo-base, consistindo em pesquisa do tipo survey e análise de práticas das IES que se apresentassem como voluntárias, a partir de uma metodologia que permitisse comparações; (ii) debates nacionais sobre

---

<sup>43</sup> A origem do sistema de avaliação empreendido pela Capes está na implementação do I Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), que teve vigência de 1975 a 1979. A primeira avaliação desse plano aconteceu em 1976. Esse documento apresentou como diretrizes: *i*) institucionalizar o sistema, consolidando-o como atividade regular no âmbito das universidades e garantindo-lhe financiamento estável; *ii*) elevar os atuais padrões de desempenho e racionalizar a utilização de recursos; *iii*) planejar a sua expansão, tendo em vista uma estrutura mais equilibrada entre áreas e regiões. Nesse contexto, foram dados os primeiros passos para se traçar o perfil e as condições de oferta dos cursos de pós-graduação no Brasil e, a partir de então, o sistema de avaliação foi se consolidando (BATISTA, 2020).

os documentos produzidos no âmbito das IES e no âmbito de entidades; e (iii) elaboração de subsídios ao CFE que, então se encarregaria de alterar a legislação relativa ao ensino superior, mediante pareceres e anteprojetos de decretos e de lei. (CUNHA, 1997, p. 23)

Considerando sua concepção e seus objetivos, percebemos que no Paru a avaliação podia ser compreendida como uma forma de conhecimento e de percepção da realidade, a partir de uma organização metodológica capaz de refletir sobre a prática. Com a finalidade de realizar um processo sistêmico, o programa agregou a avaliação institucional, considerando a avaliação interna como procedimento privilegiado. Ademais, caracterizou-se como a primeira experiência de avaliação da educação superior brasileira pautada em uma concepção formativa de avaliação, que propunha a atuação da comunidade acadêmica em um processo de autorreflexão sobre as práticas no interior das IES (BRASIL, 1983). Nessa direção, foi uma iniciativa pioneira para as experiências de avaliação consecutivas. Percebemos que suas influências de autoconhecimento por meio da autoavaliação foram consolidadas posteriormente nas propostas do Paiub e do Sinaes, esta última será abordada na seção 2.2 deste capítulo. Ao analisarmos o documento que institui a política, verificamos que nada foi mencionado sobre uma proposta de avaliação de desempenho dos estudantes (BRASIL, 1983). Contudo, em função da sua organização e da execução por etapas objetivando resultados, o Paru passou a apresentar características de projeto de pesquisa. Nessa direção, evidenciamos que esse programa teve seus princípios e sua metodologia mediados por contradições e sua formatação tomou outros rumos,

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

Em suma, o Paru não se consolidou como um programa de avaliação capaz de promover um diagnóstico da realidade, levantando os pontos fortes e frágeis e encaminhar conclusões e relatórios. Frente aos embates sobre avaliação e regulação, vale ressaltar que nesse período histórico do Paru a avaliação já era entendida como instrumento imprescindível para o controle da educação superior por parte do Estado brasileiro (DIAS SOBRINHO, 2003). Em razão de disputas internas e de ausência de apoio do MEC, o programa foi encerrado em 1984.

Com a redemocratização do país, em 1985, foi instituída a Comissão Nacional da Reformulação da Educação Superior (CNRES) pelo Decreto 91.177, de 29 de março de 1985

(BRASIL, 1985), visando à reformulação da educação superior (BARREYRO; ROTHEN, 2008). O resultado do trabalho de uma “Comissão de Notáveis<sup>44</sup>” foi a elaboração do relatório “Uma nova política para educação superior”. Contudo, ao analisarem o relatório da CNRES, os autores acreditam que essa comissão não via necessidade de criação de uma nova lei para educação superior e sim outra política. O documento criado pela CNRES foi construído em cinco partes:

[...] (1) a apresentação dos princípios norteadores da proposta; (2) as ideias gerais de reformulação; (3) as sugestões de ações pontuais para operacionalização das ideias gerais; (4) a declaração de voto de alguns membros da Comissão sobre aspectos pontuais de divergência com o relatório; (5) a proposta de algumas ações de emergência. (BARREYRO; ROTHEN, 2008, p. 137).

De forma geral, as ideias defendidas no documento valorizavam a ligação entre autonomia e avaliação e a ideia da criação de um sistema de acreditação. A questão central é que tal sistema visava a estabelecer formas de avaliação predominantemente quantitativas, as preferidas dos testes objetivos e padronizados, que facilitam a mensuração e a comparação dos resultados. Entretanto, neste estudo, consideramos que a avaliação é muito mais que um retrato momentâneo de parte de uma realidade fixa. A sua essência é complexa, é ampla e ultrapassa largamente a simples medida e verificação de resultados imediatos e mensuráveis. Nesse movimento contraditório e dinâmico que compõe o campo da avaliação, faz-se relevante refletir e debater sobre conceito de acreditação que, de acordo com Dias Sobrinho (2011), consiste em

[...] assegurar oficialmente que uma instituição, um curso ou um programa que tem a qualidade exigida e, portanto, seus diplomas têm validade, aplicando-se os critérios e procedimentos ditados por agência legalmente reconhecidas,

---

<sup>44</sup> Os 24 membros que compuseram as CNRES foram: Caio T.S.P. de Vasconcelos, presidente do Conselho Federal de Educação; Amílcar Tupiassu, professor da UF do Pará; Bolívar Lamounier, professor da USP e PUC-SP; Carlos Nelson Coutinho, professor das Faculdades Integradas Benett; Edmar Lisboa Bacha, professor na PUC-RJ; Eduardo De Lamonica Freira, Reitor da UFMT; Fernando J. Lessa Samento, Pró-Reitor da UFBA; Francisco Javier Alfaya, estudante; Guiomar Namó de Mello, professora na PUC-SP e Secretária de Educação do Município de São Paulo; Haroldo Tavares, da UEMaranhão; Jair Pereira dos Santos, do DIEESE, sindicalista; José Leite Lopes, professor da UFRJ e presidente do Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas; José Arthur Gianotti, Professor da USP e presidente do CEBRAP; Dom Lourenço de Almeida Prado, professor de Filosofia e Teologia no Mosteiro de São Bento, Rio de Janeiro; Luiz Eduardo Wanderley, Reitor da PUC-SP; Marly M.M. Silva Araújo, Secretaria de Educação de Minas Gerais; Paulo da Silveira Rosas, professor da UFPe; Roberto Cardoso de Oliveira, professor na Unicamp; Romeu Ritter dos Reis, presidente da Ritter dos Reis, de Porto Alegre; Simon Schwartzmann (relator), professor e diretor do IUPERJ; Ubiratan Borges de Macedo, membro do Conselho Federal da Cultura e professor na UFPR. Posteriormente, foi nomeado José Eduardo Campos de Oliveira Faria, assessor da Presidência do Banco Itaú (BARREYRO; ROTHEN, 2008).

sejam elas pertencentes a um organismo do Estado [...], ou sejam da sociedade, desde que, autorizadas pelo Estado. (p. 24).

Nessa perspectiva, a acreditação é um mecanismo de controle e de regulação da qualidade da educação superior. Para o autor, um dos grandes problemas estabelecidos por essas agências que estão fora das instituições educativas é o deslocamento parcial da autonomia universitária, das IES e de seus atores. Outro fato que merece atenção é o ajuste e a adaptação das IES, dos seus cursos e programas para se enquadrarem nos marcos legais e burocráticos para que, assim, demonstrem o cumprimento dos requisitos de qualidade exigidos. Moldam-se os currículos, a infraestrutura, os objetivos e os procedimentos conforme as diretrizes mínimas exigidas pelas agências e condicionadas à visão de qualidade economicista.

As características da acreditação e do viés economicista, presentes na proposta da CNRES, embasaram posteriormente outras iniciativas, como a do Geres, e estão fortemente presentes na realidade da educação superior brasileira, ainda por ocasião de realização da pesquisa, ora relatada, no ano de 2021, tais como<sup>45</sup>: *i*) ampliação de políticas que favoreceriam a privatização, a diversificação e a diferenciação institucional; *ii*) autonomia como contrapartida da avaliação de resultados; *iii*) valorização da ideologia de excelência, da eficiência, da produtividade e da gestão eficaz. (DIAS SOBRINHO, 2003).

Diferentemente de outros programas avaliativos como o Paru, o Paiub e o Sinaes, que serão tratadas ainda nesta seção, na proposta da CNRES não constava a avaliação institucional, pois se valorizava como mais relevante a avaliação dos cursos, já que a “avaliação da instituição como um todo poderia mascarar cursos de baixa qualidade no seu interior” (BATISTA, 2020, p. 124). Tendo em vista essa constatação, podemos relacionar tal iniciativa vinculada à concepção de avaliação para o controle.

O relatório e a proposta da CNRES foram embasados em alguns princípios, a saber: *i*) responsabilidade do poder público; *ii*) adequação à realidade do país; *iii*) diversidade e pluralidade; *iv*) autonomia e democracia interna; *v*) democratização do acesso; *vi*) valorização do desempenho; *vii*) eliminação dos aspectos corporativos e cartoriais (BRASIL, 1985). Embora o documento seja bastante rico para diversas análises, o foco aqui será apenas a proposta de

---

<sup>45</sup> Essas realidades foram problematizadas na introdução e no capítulo 2 desta pesquisa, quando tratamos: *i*) do panorama da expansão e das tendências da educação superior brasileira, *ii*) da diversificação do sistema de educação superior; *iii*) da expansão desenfreada do setor privado presente na educação superior brasileira; *iv*) da discussão sobre o panorama neoliberal e seus impactos na constituição do ENC e do Enade; à eficiência na gestão e ao desempenho de cada instituição; *v*) do processo de regulação da educação superior; *vi*) das influências da economia do conhecimento na educação superior e, em consequência, na avaliação e na gestão desse nível educacional; *vii*) do modelo *accountability*, de acreditação, entre outros.



avaliação de desempenho que, segundo Batista (2020), está retratada na associação dos mecanismos da avaliação externa ao financiamento e à alocação de recursos. O financiamento estaria condicionado aos padrões de qualidade e produtividades das IES, tratado no relatório como “valorização do desempenho ou mérito acadêmico” (p. 122). De acordo com a autora, o termo “qualidade” aparece 73 vezes no relatório, sendo 48 diretamente relacionados ao “controle de qualidade, padrões de qualidade, requisitos de qualidade, instituições de qualidade, qualidade do desempenho e cursos de qualidade” (p. 121). Dessa forma, fica evidente o caráter regulatório dessa experiência avaliativa a partir de sistemas de premiações, de regulação por indução ou incentivo. A avaliação de desempenho atrelada ao financiamento traduz a política de responsabilização. Logo, o CNRES valorizou os princípios de *accountability* em detrimento de outras dimensões de avaliação como, por exemplo, a avaliação de desempenho de estudantes.

As medidas referenciadas no relatório da comissão eram pouco exequíveis naquele momento, uma vez que, por sua natureza, provocariam mudanças importantes na legislação educacional, sobretudo, na LDBEN em vigor (MENEZES NETO, 2011). Destarte, a comissão não teve continuidade e suas propostas não tiveram desdobramentos imediatos.

Ainda que o resultado do trabalho da “Comissão de Notáveis” não tenha sido imediatamente posto em prática, em 1986 o documento foi ampliado pelo Geres, grupo criado com a finalidade de elaborar uma proposta de reforma universitária. Constituído por integrantes que exerciam funções no MEC, teve como ponto de partida o relatório final da CNRES. No documento criado pelo Geres ficou evidente o papel de controle a ser efetivado pela avaliação, no sentido de utilizar instrumentos e indicadores de eficiência e de produtividade que direcionassem a distribuição e a gestão dos recursos. O documento propunha que fossem realizadas: *i*) a avaliação de cursos de graduação por comissões especialistas; *ii*) a análise das condições e de recursos financeiros, físicos e pedagógicos; *iii*) a criação de indicadores de eficiências como professor por alunos, custos por estudantes, evasão, tempo de conclusão de cursos e outros que ainda são praticados no Sinaes (DIAS SOBRINHO, 2003).

O relatório final do Geres foi amplamente debatido com os setores envolvidos, entretanto, sua lógica não chegou a um consenso efetivo sobre a avaliação da educação superior. Barreyro e Rothen (2008) destacam que a avaliação, na visão do grupo, teria como objetivo principal controlar a qualidade da educação superior, particularmente a pública. No caso do setor privado, “o próprio mercado faria a regulação, pois esse setor depende do sucesso do seu produto para obter os recursos para sua manutenção e expansão” (p. 145). Nessa lógica, o financiamento da educação superior cumpriria, para o setor público, o mesmo papel que o mercado para o setor privado. Observamos, a partir dos estudos dos mesmos autores, que o

Geres apresentava uma inclinação à concepção de avaliação de controle e de regulação. Além disso, sua proposta vinculou o financiamento das IES à eficiência institucional, iniciando o controle da autonomia financeira por meio do processo de avaliação. Percebemos, nesse momento avaliativo do país, um favorecimento dos aspectos quantitativos em detrimento dos qualitativos da avaliação da educação superior.

Corroborando essa discussão, Griboski (2014) evidencia que as principais características do Geres foram “o uso de instrumentos objetivos, indicadores de eficiência e de produtividade que orientasse a distribuição e a gestão de recursos, avaliação dos cursos feita por especialistas e novos critérios para o credenciamento das IES” (p. 118). Nessa perspectiva, o Geres manteve a proposta da CNRES que pautava o aumento da autonomia universitária mediante a avaliação institucional externa. O documento elaborado pelo grupo revela o foco na avaliação do desempenho institucional e da avaliação da qualidade dos cursos ofertados, pois possibilitaria o controle social, a formulação das políticas e o estabelecimento de regras e normas. Assim, a alocação de recursos financeiros seria diretamente proporcional ao desempenho das IES.

Vale ressaltar que o Geres foi importante para a constituição de uma posterior política de avaliação da educação superior, o ENC, tema que será abordado ainda nessa seção. Segundo Batista (2020), o uso dos resultados da avaliação como critério para alocação de recursos, tratado nos documentos produzidos pela CNRES e pelo Geres, veio se fortalecendo por meio do uso do CPC e IGC<sup>46</sup>, como indicadores para orientação das políticas de financiamento. Além disso, para a autora, a visão da qualidade economicista foi fortalecida nessa experiência de avaliação da educação superior brasileira. Assim, podemos considerar que o Geres, comparado a outras propostas anteriores, também se pautou em uma avaliação de controle, em oposição à perspectiva formativa. Porém, as propostas não chegaram a se transformar em instrumentos legais que permitissem a adoção de ações e normas mediante as recomendações dadas, razão pela qual essa experiência foi desativada.

A próxima experiência avaliativa do país foi o Paiub, que ocorreu em 1993 na gestão do presidente Itamar Franco (1992–1995), instituída pelo MEC. O objetivo do programa foi promover o aperfeiçoamento do desempenho acadêmico e da prestação de contas das IES à sociedade, constituindo-se em uma ferramenta para o planejamento da gestão e do desenvolvimento da educação superior. A avaliação proposta pautava-se nas seguintes diretrizes: *i*) processo contínuo de aperfeiçoamento do desempenho acadêmico; *ii*) ferramenta para o planejamento da gestão universitária; *iii*) processo sistemático de prestação de contas à

---

<sup>46</sup> O CPC e o IGC, implementados na política do Sinaes a partir de 2008, tiveram a contextualização e a problematização feitas na introdução desta pesquisa.

sociedade (BRASIL, 1994). Nota-se que já havia indícios da presença de uma dimensão avaliativa que considerava a avaliação de desempenho dos estudantes e não somente institucional, como propunham a CNRES e o Geres.

O Paiub recuperou as ideias do Paru quanto ao foco na instituição e na participação da comunidade e à concepção de avaliação como melhoria da qualidade. Contudo, o programa incorporou alguns elementos indicados em outras propostas, que dizem respeito à avaliação externa e aos indicadores de natureza quantitativa. (BARREYRO; ROHTEN, 2008). Não obstante, vale apontar que, segundo Dias Sobrinho (2003), as dimensões quantitativas e somativas do Paiub serviram para dar mais consistência e fundamentação educativa e formativa. Não havia, portanto, característica de avaliação controladora e hierarquizante. Além disso, para os autores, diferentemente dos momentos avaliativos anteriores, a qualidade proposta nesse programa buscava a visão da equidade, em que a educação é entendida como bem social. Todas as menções à qualidade postas no documento estão relacionadas aos cursos, à instituição, ao corpo docente, aos serviços, à ação universitária e, ainda, às atividades, aos produtos e serviços. Ante o exposto, podemos depreender que a visão de qualidade do Paiub é oposta à da CNRES, cujo foco era uma avaliação para fins de regulação.

Esse programa de avaliação resultou de um amplo acordo entre as instituições de educação superior de várias regiões do país, de todas as naturezas jurídicas e categorias administrativas. Consta em seu documento básico que a avaliação institucional é considerada: *i)* processo contínuo de aperfeiçoamento do desempenho acadêmico, ferramenta para o planejamento e para a gestão universitária; *ii)* processo de prestação de contas à sociedade, sendo seu programa desenvolvido nas etapas de avaliação interna, externa e reavaliação interna.

A elaboração do documento básico do Paiub foi norteada pelos princípios da globalidade, comparabilidade, respeito à identidade institucional, não punição ou premiação, adesão, legitimidade e continuidade (BRASIL, 1993). Quanto à extensão dos seus princípios, percebemos que o esse programa era balizado por uma avaliação sistemática, processual e global. Pode ser considerada uma avaliação interna por ser protagonizada pela comunidade acadêmica da própria instituição; e externa, pois a instituição e seu processo avaliativo também eram avaliados por pares acadêmicos e por membros da sociedade organizada. (DIAS SOBRINHO, 2003).

Na visão de Griboski (2014), o Paiub foi marcado por muitos acertos, como a experiência de uma avaliação com ampla participação e a não promoção de *rankings* e punições. Ressalta, também, a não vinculação da avaliação ao controle, a proposição de princípios básicos, a articulação entre as avaliações externas e internas, o destaque para o autoconhecimento e para a definição de uma estrutura de avaliação com flexibilidade para

adaptação à realidade das IES. Entretanto, a autora ressalta que o programa não foi beneficiado pelo contexto de resistência encontrado no interior das instituições. As concepções do Paiub repercutiram nas próximas políticas avaliativas, especialmente no Sinaes, cuja proposta previa a avaliação formativa, princípios norteadores e diversos indicadores do programa anterior.

A partir de 1995, o Paiub deixou de ser financiado pelo MEC e teve início a implementação da avaliação da educação superior em larga escala por meio do ENC. Vale destacar que, no início da década de 1990, houve um crescimento dos ideais neoliberais, possibilitando a reestruturação produtiva e da divisão internacional do trabalho; a abertura comercial globalizada e os incentivos às privatizações de bens e serviços ofertados pelo Estado. Nessa conjuntura político-econômica, as IES passaram a exercer um papel na prestação de serviço e na preparação de mão de obra para o mercado de trabalho. Fica evidente a lógica da eficiência e da eficácia institucional que, de uma forma geral, se fortaleceu em um modelo de avaliação centrado em estratégias e em instrumentos de regulação e controle, que visam à padronização e à quantificação da produção acadêmica (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2000). São modelos de avaliação uniformizados, que salientam os resultados e os produtos, favorecendo a perspectiva do Estado avaliador e controlador.

No governo FHC (1995–1998) tornou-se dominante o projeto neoliberal em que o Estado tinha seu papel reduzido ao controle, além da diminuição da sua autonomia enquanto Estado-nação (BRESSER-PEREIRA, 2016). A partir desse momento histórico e político em que o país se encontrava,

[...] é demandada uma prática avaliativa que apresente mais afinidade com os pressupostos de redução do papel do Estado no provimento de ensino superior, que lhe possibilite, contudo, manter o controle último do sistema. Interessa a constituição de um sistema avaliativo que tenha como um de seus pilares a averiguação dos produtos educacionais, em especial daqueles relacionados ao ensino, que possibilite constatar quais conhecimentos (e em que medida) são adquiridos pelos alunos ao longo do ensino superior e que possa ser organizado de forma que permita a comparabilidade entre as performances das diferentes instituições. (ZAINKO, 2008, p. 830).

Nesse cenário, a proposta do Paiub não sobreviveu, pois, segundo Batista (2020), além do vultuoso orçamento para a implementação das autoavaliações, “não era interesse do poder público manter uma avaliação que não gerasse uma classificação entre as instituições” (p. 132).

As características do modelo teórico neoliberal, implantado como modelo social, passaram a impulsionar e a orientar as políticas educacionais, entre elas, a de avaliação da educação superior, que passou a ser um mecanismo de prestação de contas vinculado aos seus

resultados. Nessa direção, em 1995, no primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995–1998), foi instituído o ENC, pela Lei nº 9.131, de 24 de janeiro de 1995 (BRASIL, 1995), mais conhecido como “Provão”. Para Queiroz (2011), a proposta avaliativa desse governo fortaleceu a “desresponsabilização estatal” (p. 37) em relação ao financiamento e à manutenção da educação superior brasileira. Além disso, incentivou a educação privada e a privatização da educação pública brasileira de nível superior. Esse empreendimento, ofusca o princípio da educação como um direito social e subjetivo, além de mover a oferta do serviço público segundo as regras do capital. E, nessa situação, compreendemos o “Provão” inserido na política de avaliação de educação superior, em meio a uma totalidade contraditória, que exhibe os interesses do mercado.

O ENC foi concebido como um instrumento de avaliação necessário para orientar as ações do MEC, “no sentido de estimular e fomentar iniciativas voltadas para a melhoria da qualidade do ensino, principalmente as que visem à elevação da qualificação dos docentes” (BRASIL, 2004b, p. 57) e, ainda, para apoiar a renovação periódica do reconhecimento dos cursos de graduação, deliberadas pelo CNE. Todavia, não promoveu melhorias qualitativas que o setor necessitava, haja vista que ele se estruturou de forma fragmentária, não sendo capaz de atender a realidade em sua globalidade. Segundo Cury (2000), não existe uma totalidade acabada e sem contradições, ela é aberta e ligada ao movimento.

Do ponto de vista da legislação, o ENC foi visto como uma “quase avaliação” (BRASIL, 2004b, p. 62), pois o exame era fragmentado, limitado e se distanciava das diretrizes verdadeiramente avaliativas. Sua proposta não pode ser considerada como um processo sistemático de identificação do mérito e do valor dos cursos de graduação, questão fundamental à apreciação da qualidade acadêmica de um curso ou instituição.

Outro fato relevante sobre o ENC refere-se à sua finalidade. O exame propunha investigar as habilidades e as competências dos concluintes dos cursos de graduação. As respostas dos questionários do “Provão” tratavam sobre todo o processo de avaliação, o contexto do curso, os dirigentes e o corpo docente. Nesse sentido, os defensores do exame sustentam que sua base permitia uma função diagnóstica, ao proporcionar um levantamento da realidade do ensino referente à situação dos estudantes quanto às habilidades e aos conteúdos avaliados (BRASIL, 2004b). No entanto, na prática, se configurou como uma política de avaliação reguladora. Os resultados das avaliações de desempenho dos estudantes foram utilizados para o credenciamento, o recredenciamento, o reconhecimento de cursos e, também, sob a forma de possível fechamento das graduações daquelas IES que obtivessem baixa conceituação. Na dimensão política, essa experiência apresentou determinações em

consonância com a lógica mercadológica e de perspectiva performática dos resultados. Assim, na dimensão técnica, não se efetivou uma prática avaliativa com enfoque formativo e de melhoria da qualidade. Esse movimento de conflitos de poder e de tensão entre as dimensões política e técnica é inerente a todo processo avaliativo. Segundo Cury (2000), “ignorar a contradição resulta numa atitude que leva ao conservadorismo, pois abstrair esse elemento é retirar da realidade seu caráter profundo de inacabamento” (p. 34). É tratar sobre o movimento em uma perspectiva linear e unilateral da realidade.

No percurso histórico da avaliação da educação superior, verificamos que, entre os instrumentos de avaliação desse nível educacional, o ENC foi o que sofreu as mais severas e contundentes críticas, tais como: *i*) sua condição de exame geral desarticulado de um conjunto avaliativo integrado; *ii*) sua motivação centrar-se mais fora do que dentro da IES; *iii*) sua racionalidade mercadológica e reguladora em detrimento da acadêmica e da pedagógica; *iv*) sua desconsideração do perfil acadêmico do alunado; *v*) a ausência de comparabilidade entre as provas ao longo do tempo; *vi*) os boicotes por parte dos estudantes; *vii*) os conceitos divulgados à população, supostamente indicativos de qualidade, não expressarem a real qualidade dos cursos; *viii*) a divulgação dos resultados desvinculados de outros processos avaliativos; *ix*) a adoção de políticas de premiação e punição das IES (BRASIL, 2004b).

Nessa lógica, o “Provão” foi um exame nacional padronizado e em larga escala criado para aferir o desempenho dos estudantes ao final dos cursos de graduação, porém assumiu-se como instrumento de definição da qualidade educacional a ser perseguida pelas IES em todo país. Cumpre destacar que tal exame constituiu-se em um instrumento avaliativo em que o uso dos resultados era, prioritariamente, para o controle do desempenho e da regulação, diferentemente da proposta do Paiub, que estimulava a autoavaliação, o autoconhecimento e a autorreflexão para melhorias e reconfigurações das ações. Ademais, foi destinado, principalmente, para o mercado e trouxe como consequência a ampliação do fortalecimento da política da educação superior privada no país (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2000). As IES privadas que obtinham os melhores conceitos, aproveitavam a visibilidade dos seus resultados para atraírem mais estudantes e, dessa forma, aumentarem seus lucros.

Segundo Batista (2020), o exame passou a instrumento de controle em que os estudantes eram preparados para obtenção de bons resultados, logo, perdeu a legitimidade como um instrumento de avaliação que deveria aferir a qualidade dos cursos e instituições. Ao invés de a instituição utilizar os resultados do ENC para aprimoramentos institucionais, “elas enviavam os alunos vislumbrando o exame, o que não necessariamente resultava em melhoria da qualidade. Os resultados, destarte, eram mascarados e não revelavam a verdadeira condição das

IES e cursos” (p. 135). O “Provão” foi aplicado pelo MEC de 1996 a 2003 e foi substituído pelo Sinaes, a partir de 2004, que terá sua concepção e organização abordadas na próxima seção.

Com o olhar dialético, compreendemos as contradições que envolvem o debate sobre o “Provão”. Apesar de todas as críticas, Dias Sobrinho (2010b) salienta que, pouco a pouco, o ENC ganhou o reconhecimento da sociedade como sinônimo de avaliação e legitimou-se como instrumento de regulação da educação superior brasileira. Nesse cenário passou a ser aceito como ferramenta de informação sobre a qualidade dos serviços ofertado pelas IES, para o mercado, para a mídia e para a sociedade. Ainda segundo o autor, o exame não merece apenas críticas, pois teve o mérito de colocar a avaliação da educação superior nas agendas do Estado e da sociedade de uma vez por todas.

Corroborando o debate que trata do duplo movimento do “Provão”, Rothen (2003) assinala que apesar dos diversos julgamentos sobre sua efetividade, o exame instigou as instituições de péssima qualidade a se preocuparem com a melhoria em face da criação de *rankings*. A comparação entre as instituições e a publicização das melhores e das piores funcionou a favor da regulação feita pelo mercado.

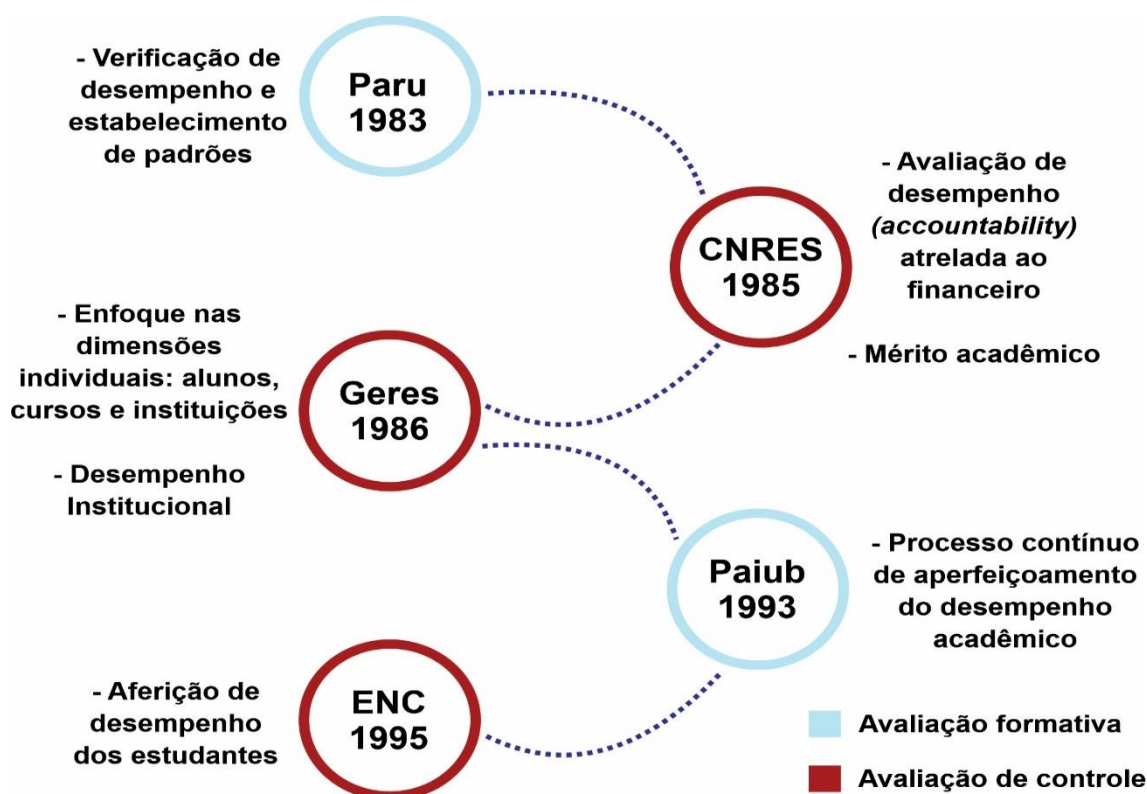
Vale registrar que o percurso histórico da política avaliativa apresentado e debatido neste estudo, possibilitou uma visão panorâmica do conjunto de programas e das experiências de avaliação da educação superior brasileira, considerando o dinamismo das contradições e os antagonismos da realidade histórico-social que constitui a totalidade<sup>47</sup>. Para Húngaro (2014), as totalidades concebem a totalidade social, porém cada uma dessas tem suas particularidades. A totalidade nesse campo tende a ser estabelecido por algum tipo de articulação entre o contexto mais geral e o campo educacional.

Ao analisarmos as diversas experiências de avaliação da educação superior no país, do Paru até o ENC, tratamos sobre a visão do todo de cada proposta avaliativa por meio do constante movimento dialético, mediações e características de cada uma delas. Depreendemos que as dimensões avaliadas em cada um dos momentos avaliativos demonstram o constante movimento da realidade, as negações, as fusões e as transformações, como mostra a linha histórica a seguir.

---

<sup>47</sup> No método materialismo histórico-dialético, a categoria *totalidade* é tida como fundante da realidade e unidade concreta das contradições, que fazem a mediação com a realidade e formam o todo (CURY, 2000).

**Figura 4 – Linha histórica sobre as dimensões avaliadas no Paru, CNRES, Geres, Paiub e ENC (Brasil, 1983–1995)**



Fonte: elaboração própria, com base em Batista (2014)

Essa linha do tempo evidencia a comparação entre as propostas de avaliação da educação superior brasileira, relevante para situarmos a dimensão de avaliação de desempenho dos estudantes. A partir das mediações e contradições entre essas experiências avaliativas, percebemos como uma proposta anterior transforma ou não a próxima realidade e, ao mesmo tempo, identificamos que na materialização de cada uma delas, os instrumentos avaliativos foram sendo consolidados e aperfeiçoados. O Paru, o CNRES e o Geres não consideraram como centralidade a avaliação de desempenho dos estudantes. Já o Paiub deu os primeiros indícios sobre essa dimensão de avaliação. Para Batista (2020), a experiência do ENC foi aprimorada no modelo de avaliação de desempenho do estudante proposta na política do Sinaes, com fins não classificatórios que atribuíssem ao discente todo o peso da avaliação de um curso. Elevou-se essa modalidade no Sinaes “à condição de uma avaliação formativa para se repensar o ensino nas IES e todos os demais aspectos que concorrem para colaborar com a qualidade acadêmica” (p. 158).

Por fim, compreendemos que os projetos e as políticas de avaliação da educação superior que antecederam o Sinaes são realidades muito complexas, repletas de contradições, conflitos de interesses que se expressam em um movimento que revela a concepção avaliativa,



ora de controle, ora formativa. Nos últimos três decênios, houve forte tendência de a avaliação da educação superior submeter-se aos ditames do mundo econômico. O movimento dialético entre as experiências da avaliação da educação superior: do Paru ao “Provão, contribuíram para criação, concepção e estrutura do Sinaes, sistema avaliativo criado em 2014, ainda em vigência por ocasião de finalização dessa pesquisa, e que será analisado na próxima seção deste capítulo.

## **2.2 Origem, concepção e estrutura do Sinaes**

Como visto na seção anterior, as práticas avaliativas construídas ao longo do processo histórico que antecedeu o Sinaes, foram criadas e sistematizadas a partir de contradições e de mediações do uso de instrumentos isolados, condutores a uma visão parcial e fragmentada da realidade, impossibilitando uma visão de totalidade da avaliação da educação superior, com exceção do Paiub que previa a globalidade. Dessa forma, o “Provão” não conseguiu atender a complexidade da educação superior; a heterogeneidade do sistema e, tampouco, dos processos pedagógicos e administrativos de uma IES. Além disso, teve como objetivo principal a regulação como mecanismo de identificação e de comparação das melhores instituições.

Nesse contexto, a Lei do Sinaes (BRASIL, 2004a) procurou consolidar um sistema de avaliação capaz de contemplar os compromissos e as responsabilidades sociais das instituições, bem como promover os valores democráticos, o respeito à diversidade, a busca da autonomia e a afirmação da identidade. Além disso, buscou incorporar uma concepção de avaliação vinculada à dimensão formativa, um projeto de sociedade comprometido com a igualdade e a com justiça social (BRASIL, 2004b). Essa proposta de um Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior visou a assegurar a integração das dimensões internas e externas, particular e global, somativa e formativa, quantitativa e qualitativa e os diversos objetos e objetivos da avaliação. O objetivo era criar uma política avaliativa tendo em vista a totalidade da educação superior, na perspectiva de que o sistema em questão assumisse o compromisso de

[...] articular, de forma coerente, concepções, objetivos, metodologias, práticas, agentes da comunidade acadêmica e de instâncias do governo. Resguardadas as especificidades, os graus de autoridade e as responsabilidades de cada grupo de agentes, o sistema de avaliação é uma construção a ser assumida coletivamente, com funções de informação para tomadas de decisões de caráter político, pedagógico e administrativo, melhoria institucional, auto regulação [sic], emancipação, elevação da capacidade educativa e do cumprimento das demais funções públicas. (BRASIL, 2004b, p. 82).

Como já tratado na introdução desta tese, o Sinaes foi formulado pela CEA no ano de 2003. Segundo Sousa (2018), a comissão teve como objetivo propor mudanças relevantes nos procedimentos de avaliação da educação superior brasileira em razão das severas críticas ao modelo de avaliação regulatória e classificatória até então vigente, em que o ENC ocupava a centralidade. Questionava-se que o exame não dava conta da complexidade do sistema de educação superior e, ainda, sua confiabilidade era duvidosa do ponto de vista técnico. Em função da riqueza da dimensão institucional quanto à complexidade do sistema da educação superior, a CEA procurou abranger a utilização de múltiplos instrumentos e o conjunto de diversas metodologias. Além disso, buscou abarcar várias dimensões da realidade a ser avaliada, entre elas: instituições, sistema, indivíduos, aprendizagem, ensino, pesquisa, administração, intervenção social, vinculação com a sociedade, entre outros.

A proposta apresentava uma avaliação sistêmica, que considerasse a instituição em sua totalidade e não somente o estudante, uma avaliação diferente do “Provão”. No entanto, Cristovam Buarque (2003–2004), ministro da educação da época, sinalizou que a avaliação deveria fornecer insumos para que o MEC pudesse promover um processo regulatório efetivo, inclusive de credenciamento de cursos e IES com baixa qualidade. Nesse contexto, Batista (2020) afirma que a criação do Índice de Desenvolvimento do Ensino Superior (Ides) era constituído por quatro indicadores parciais: *i*) a avaliação do ensino; *ii*) a avaliação da aprendizagem, *iii*) a avaliação da capacidade institucional; *iv*) a avaliação da responsabilidade social. “A avaliação da aprendizagem seria por meio do Exame Nacional de Desempenho do Corpo Discente (Enadd)<sup>48</sup>, outra roupagem para o ‘Provão’” (p. 150). Seriam criadas, ainda, duas comissões: Comissão Nacional de Orientação da Avaliação (Conav), que estabeleceria linhas acadêmicas de avaliação; e a Comissão Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior (Conapes)<sup>49</sup>, que deliberaria sobre critérios, métodos e procedimentos da avaliação. Percebemos, ao analisar essa proposta, que o movimento de consolidação do Sinaes foi mediado por interesses, disputas, consensos e dissensos a partir de influências da política de avaliação anterior. Esse entendimento corrobora a essência do próprio materialismo histórico-dialético, em que uma realidade se forma a partir das abstrações do contexto histórico anterior, “pondo-se, opondo-se e compondo-se — posição, oposição, composição” (MARX, 1985, p. 103).

Aprovado a partir de contradições e mediações de propostas e interesses, o sistema em questão foi criado para articular duas dimensões importantes: *i*) a avaliação educativa de

---

<sup>48</sup> O Exame Nacional de Desempenho do Corpo Discente (Enadd) está problematizado no capítulo 3 desta tese.

<sup>49</sup> A Conapes passou a denominar-se Conaes com a promulgação da Lei nº 10.861/2004 (BRASIL, 2004a), que ficou conhecida como a Lei do Sinaes.

natureza formativa, mais direcionada para o aumento da qualidade e da emancipação; *ii*) a regulação, em suas funções de supervisão, fiscalização, autorização, credenciamento, credenciamento, descredenciamento e outros. (BRASIL, 2004b).

O documento que trata sobre as bases para uma nova proposta da educação superior considera, na concepção do Sinaes, os seguintes princípios e critérios: *i*) educação como direito social e dever do Estado; *ii*) valores sociais historicamente determinados; *iii*) regulação e controle; *iv*) prática social com objetivos educativos; *v*) respeito à identidade e à diversidade institucionais em um sistema diversificado; *vi*) globalidade; *vii*) legitimidade; *viii*) continuidade. Embora pronunciados, o conjunto de princípios que formam a totalidade da política do Sinaes, nas suas múltiplas determinações, para Batista (2014), revelam incoerências, tensões e elementos contraditórios, entre a teoria e a prática, o real e o ideal, o particular e o todo, a aparência e a essência.

Na leitura de Franco (2022), apesar de a intencionalidade perceptível na Lei 10.861/2004 (BRASIL, 2004a) ser de um processo de avaliação emancipatório, pode-se entender que a avaliação serviria como uma forma de controle, principalmente no processo de expansão da iniciativa privada na educação superior<sup>50</sup>. “Surgiu uma expectativa de que as políticas implementadas pelo Governo Luiz Inácio Lula da Silva (Partido dos Trabalhadores), a partir de 2003, diminuísse a expansão da educação superior privada” (p. 68), todavia, os dados revelados mostram que isso não ocorreu. Para o autor, o Sinaes não trouxe nenhum impacto significativo para um abrandamento no processo de mercantilização da educação superior. Há indícios de que, especialmente as IES com fins lucrativos, criaram estratégias para lidar com as

---

<sup>50</sup> Para que se compreenda a expansão desenfreada do setor privado, faz-se necessário apontar que, a partir do primeiro mandato do governo FHC (1995–1998), foi implementada uma série de políticas de reestruturação da educação superior, inclusas no padrão de produção capitalista e na reforma de administração pública do Estado. Essas mudanças assumiram três tendências para a ampliação desse nível de educação: expansão da rede privada; reorganização do sistema público fundamentada em uma lógica racional de recursos físicos e humanos existentes, particularmente, no que se refere às universidades públicas; ênfase na educação a distância (CABRAL NETO; CASTRO, 2014). A expansão universitária foi se consolidando via privatização, sendo induzida como política de governo, mediante a combinação da sanção da LDBEN nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) e da implantação da avaliação das universidades pelo ENC (BARREYRO, 2004). A partir de 1990, três tendências marcaram a ampliação da educação superior brasileira: a expansão da rede privada; a reorganização do sistema público; a ênfase na EaD. Assim, a privatização foi se consolidando por meio do apoio financeiro do governo aos programas que favoreciam a ampliação da iniciativa privada com a aprovação das parcerias público-privadas regulamentadas pela Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2004c), que estabeleceu normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. Nesse contexto, dois programas destacam-se: Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies), criado pela Lei nº 10.260 de 12 de julho de 2001 (BRASIL, 2001), tendo como finalidade à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores não gratuitos e o Programa Universidade para Todos (ProUni), criado pela Lei nº 11.906/2005 (BRASIL, 2005), cujo objetivo era oferecer bolsas parciais ou integrais aos estudantes das IES privadas com o discurso de atender as parcelas da população que se encontram em situações vulneráveis, sobretudo, àqueles originários de escolas públicas (CABRAL NETO; CASTRO, 2014).

avaliações.

Importante ressaltar que a proposta inicial do Sinaes passou a operar a partir de ideias de integração, de articulação, de solidariedade e de cooperação intra e interinstitucional e não com a ideologia de competitividade, de concorrência e de sucesso individual. Com efeito, inferimos que esse sistema avaliativo estava alicerçado pela ideia de educação como bem social e não como mercadoria. Esse processo de criação e desenvolvimento se realiza pela contradição, que é uma das categorias da dialética — a negação da negação — e que representa a ideia de evolução. Por meio das contradições, a realidade passa por metamorfoses, transformando-se em outras realidades.

Todavia, segundo Barreyro e Rothen (2006), a Lei do Sinaes foi aprovada no Congresso Nacional em meio a contradições políticas que levaram, em parte, ao comprometimento em relação a alguns elementos como: *i*) função da avaliação; *ii*) definição das agências principais da avaliação; *iii*) foco da avaliação; *iv*) exame de desempenho acadêmico; *v*) divulgação dos resultados. Nesse cenário, em sua sanção, o Sinaes teve algumas de suas proposições negadas.

Corroborando essa discussão, Dias Sobrinho (2010b) afirma que apesar de “a proposta original do Sinaes insistir nas ideias de sistema, de focar centralmente a instituição e de repudiar as práticas de *rankings*, isso não ocorreu, plenamente na prática” (p. 216). Para o autor, a materialização da lei, frente a uma concepção avaliativa formativa, acabou se voltando para a regulação, o controle e o mercado.

Como já ressaltamos, o Sinaes, em sua gênese, foi estruturado a partir de múltiplos instrumentos avaliativos Além do Enade<sup>51</sup>, objeto desta pesquisa, a avaliação institucional e de cursos compõem essa política. Segundo Verhine (2018), entre esses componentes o elemento principal seria a autoavaliação da instituição, visando a impulsionar “uma análise global e integrada das dimensões, estruturas, finalidades, atividades, relações e responsabilidades sociais das instituições de educação superior e de seus cursos de graduação” (p. 79–80).

Sobre a avaliação institucional, o documento que criou o Sinaes (BRASIL, 2004b) sinaliza as seguintes funções:

- vincular os processos avaliativos conduzidos pelas instituições às normas de regulação e autorregulação;
- produzir conhecimentos;
- colocar em questão a realização das finalidades essenciais;

---

<sup>51</sup> A problematização e a análise do Enade foram aprofundadas no próximo capítulo por possuir lugar de destaque como objeto desta pesquisa.

- identificar as causalidades dos problemas e deficiências;
- aumentar a consciência pedagógica e capacidade profissional dos professores;
- tornar mais efetiva a vinculação da instituição com a comunidade;
- julgar a relevância científica e social de suas atividades;
- prestar contas à sociedade;
- justificar publicamente à sua existência;
- fornecer todas as informações que sejam relevantes ao conhecimento do Estado e da sociedade.

Para Sousa (2018), a autoavaliação no contexto do Sinaes se fortalece na medida em que é concebida como uma proposta avaliativa formativa e possibilita a integração de suas partes e dos seus componentes, que legitimam sua operacionalização. No entanto, segundo o autor, é necessário atentarmos para o fato de que o desconhecimento acerca da autoavaliação em suas finalidades formativas, “pode dificultar uma concepção ampliada a seu respeito, pautada, sobretudo, nos pressupostos teórico-metodológicos assumidos pelo Sinaes” (p. 85).

A autoavaliação institucional proposta pelo Sinaes, construída nos moldes das universidades, foi implementada nas instituições da RFEPT. Destarte, procuramos analisar algumas pesquisas que tratam dessa modalidade avaliativa nos institutos federais, buscando uma maior aproximação com o *locus* desta investigação, o IFG. Destacamos, o estudo de Souza e Kipnis (2016) que verificou como se deu o desenvolvimento do processo de autoavaliação no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG). Os dados mostraram que a avaliação institucional tem o potencial de auxiliar na criação de uma cultura de reflexão e construção coletiva desse instituto. Para tanto, é essencial que “a gestão institucional assum-a como exercício de autonomia e de responsabilidade social garantindo o desenvolvimento contínuo e permanente do processo” (p. 12). Além disso, com base no conhecimento das especificidades institucionais e da realidade vivenciada pelos IFs, os autores propõem que a autoavaliação seja trabalhada no todo institucional, uma vez que não se trata de uma instituição que oferta somente a educação superior, mas que, sobretudo, deve destinar metade de suas vagas para o ensino técnico de nível médio, não sendo consoante com essa realidade avaliar apenas uma parte da instituição.

A pesquisa de Paiva (2012) teve como *locus* Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ). A autora analisou as experiências e os desafios do processo de autoavaliação institucional nesse instituto, tendo como base documentos legais, entrevistas e observações de campo. Os dados revelaram que a autoavaliação é mencionada

como possibilidade de se propor melhorias aos processos existentes, principalmente no que tange ao ensino-aprendizagem, à elaboração e ao acompanhamento dos documentos como o PDI, o PPI e relatórios institucionais, demonstrando que o IFRJ tem a noção dos benefícios desse processo avaliativo, mas que ainda não conseguiu realizá-lo.

É importante ressaltar que a análise dos trabalhos de Paiva (2012) e de Souza e Kipnis (2016) são relevantes para esta pesquisa, pois, a partir deles, foi possível compreender como uma parte do tripé que compõem a política do Sinaes vem se materializando nessas instituições — IFRJ e IFNMG. Com efeito, podemos contrastar os resultados dos estudos dos autores com os achados desta pesquisa e, assim, revelar de uma forma mais global a realidade do Sinaes no contexto dos IFs.

O art. 11 da Lei do Sinaes (BRASIL, 2004a) estabelece a criação de uma CPA em cada IES pública ou privada “com as atribuições de conduzir os processos de avaliação internos da instituição, bem como de sistematizar e prestar as informações solicitadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/ Inep” (*s. p.*). Aparentemente, a comissão trabalharia de forma independente, contudo, acompanha um percurso regulatório estabelecido por órgãos governamentais. Segundo Sousa (2018),

[...] embora atue de forma autônoma no processo de autoavaliação institucional, essa comissão estrutura seu trabalho à luz de um roteiro sugerido pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes) e pelo Inep. Isso estabelece os critérios e as dimensões a serem considerados. (p. 81).

Precisamente sobre o roteiro da autoavaliação das instituições, a Lei do Sinaes (BRASIL, 2004a) propõe em seu art. 3º as seguintes orientações gerais: *i*) missão e plano de desenvolvimento institucional; *ii*) políticas de ensino, pesquisa, pós-graduação e extensão; *iii*) responsabilidade social; *iv*) comunicação com a sociedade; *v*) políticas de pessoal; *vi*) organização e gestão; *vii*) infraestrutura física, biblioteca, recursos de informação e comunicação; *viii*) planejamento, avaliação e meta-avaliação; *ix*) política de atendimento aos estudantes e egressos; *x*) sustentabilidade financeira. Contudo, também sugere que a IES tenha autonomia para seguir ou não essas dimensões, podendo criar outras a partir de cada realidade.

Todavia, uma década após a criação do Sinaes, essas dez dimensões foram sistematizadas mediante a Portaria nº 92, de 31 de janeiro de 2014 (BRASIL, 2014b) e agregadas em cinco eixos. De acordo com a Nota Técnica nº 14, de 7 de fevereiro de 2014 (BRASIL, 2014c), o “agrupamento das dimensões em eixos visa facilitar o diálogo entre as

atividades que devem ser articuladas no momento da avaliação” (p. 3). Apresentamos, no quadro a seguir, a mediação entre os eixos e as dimensões do Sinaes.

**Quadro 6 – Agrupamento das dimensões propostas pelo Sinaes em eixos (INEP, 2014)**

Eixos	Dimensões do Sinaes
<b>Eixo 1</b>	Dimensão 8 - Planejamento e Avaliação
	Relato Institucional, que descreve e evidencia os principais elementos do seu processo avaliativo (interno e externo)
	Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)
	Relatórios emanados pela Comissão Própria de Avaliação (CPA)
<b>Eixo 2</b>	Dimensão 1 - Missão e o Plano de Desenvolvimento Institucional
	Dimensão 3 - Responsabilidade Social da Instituição
<b>Eixo 3</b>	Dimensão 2 - Políticas para o Ensino, Pesquisa e Extensão
	Dimensão 4 - Comunicação com a Sociedade
	Dimensão 9 - Políticas de Atendimento aos Discentes
<b>Eixo 4</b>	Dimensão 5 - Políticas de Pessoal
	Dimensão 6 - Organização e Gestão da Instituição
	Dimensão 10 - Sustentabilidade Financeira
<b>Eixo 5</b>	Dimensão 7 - Infraestrutura Física

Fonte: elaboração própria, com base em Brasil (2014b)

Esse agrupamento alterou os pesos entre as dimensões e os eixos. Segundo Batista (2020), o valor significativo de cada um pode ser visto em cada ato autorizativo, entre os instrumentos de avaliação do ano de 2015 e 2017. O corpo docente tornou-se a dimensão com maior relevância para os atos de reconhecimento e renovação de reconhecimento e, em contrapartida, no ato de autorização passou a ser a dimensão com menor peso comparado com as demais. Para a autora, essas alterações foram motivadas com vistas a atender as metas 12 e 13 do PNE 2014–2024, que tratam do número de professores com pós-graduação *stricto sensu* e aumento de número de doutores. No debate sobre as dimensões do Sinaes, ressaltamos as reflexões de Moraes *et al.* (2013) que identificaram os desencontros entre tais dimensões e os IFs, no âmbito da avaliação. As análises da pesquisa apontam lacunas nos processos de avaliação e de regulação em cinco das dez dimensões propostas pelo Sinaes, salientando a urgência da reflexão sobre o conceito de verticalização, para que os instrumentos de avaliação atendam às singularidades dos IFs.

De acordo com o documento Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: bases para uma nova proposta da educação superior (BRASIL, 2004b), os procedimentos metodológicos da avaliação externa devem garantir uma coerência do formato global da

avaliação. Nesse contexto, é importante assegurar alguns pontos, como: *i*) análise crítica dos relatórios e materiais produzidos na autoavaliação e demais documentos da instituição, que sejam importantes para a avaliação institucional; *ii*) análise das principais instalações das IES; *iii*) entrevistas com autoridades, conselhos, professores de distintas categorias, diretores, coordenadores, estudantes, técnicos, ex-alunos, setores da população, entre outros; *iv*) elaboração de um relatório contendo as principais ideias que obtiveram acordo entre os membros da comissão externa; *v*) envio do relatório para a Conaes, contendo a análise detalhada e fundamentada em todas as dimensões avaliadas e com indicação das recomendações a serem enviadas aos órgãos responsáveis dos processos de supervisão e regulação da educação superior.

Nessa direção, a avaliação externa faz-se relevante no conjunto da política do Sinaes. O relatório final da comissão seria um importante instrumento cognitivo, crítico e organizador, somado à autoavaliação. O documento encaminhado às IES, com o resultado do processo, seria essencial para tomada de decisão com vistas ao fortalecimento e ao redirecionamento de suas ações. Além disso, poderia promover os ajustes, as mudanças e os aperfeiçoamentos necessários, objetivando melhorar a qualidade de seus cursos.

A pesquisa de Gomes (2021) analisou a visão de gestores e membros da CPA do IFNMG. Os achados da investigação evidenciaram que não existiu uma preparação adequada e suficiente para os membros dessa comissão trabalharem com a avaliação, além de uma restrição de suas ações à autoavaliação, não havendo a sua inserção nos outros procedimentos do Sinaes, conforme estipulado no Regulamento da CPA e no Projeto de Autoavaliação desse instituto. A autora aponta a relevância de colocar em pauta o investimento público em aspectos que viabilizem o trabalho dos membros da CPA nas instituições, para que seja possível uma autoavaliação mais efetiva e propositiva.

Ao observarmos a proposta de totalidade da política do Sinaes, podemos interpretar que ele é o sistema avaliativo mais completo visto no percurso histórico da avaliação da educação superior brasileira. Segundo Ristoff (2004), as múltiplas determinações do Sinaes poderiam “evitar a sua transformação em um processo meramente burocrático; seu compromisso é com a criação permanente de condições objetivas para a produção sistemática de elementos da reflexão crítica” (p. 181). Entretanto, as alterações promovidas e regulamentadas entre 2004 e 2022 têm revelado o mero cumprimento legal e a aplicabilidade prioritariamente regulatória das suas modalidades avaliativas.

O segundo componente do Sinaes constitui-se em uma avaliação dos cursos de graduação por uma comissão externa, também designada pelo Inep. Para Sousa (2018), sua



finalidade é verificar as condições de ensino ofertadas pela instituição aos estudantes. Além disso, tal avaliação se realiza tomando como eixo três grandes dimensões: o perfil do corpo docente, a infraestrutura e a organização didático-pedagógica e os seus respectivos indicadores. “Ao contemplar vários elementos do curso, essa avaliação acaba por promover o seu diagnóstico” (p. 82).

Reiteramos que, em 2008, foram aprovadas as Portarias Normativas nº 4, de 5 de agosto de 2008 (BRASIL, 2008c) e nº 12, de 5 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008d), as quais instituíram, respectivamente, o CPC e o IGC. Esses índices mudaram a regra de avaliação de cursos e de IES no Brasil, além de promover *rankings* que acirram a autorregulação do mercado, a concorrência e a mercadorização da educação superior<sup>52</sup>. Segundo Dias Sobrinho (2008b), o sistema passou “da produção de significados e reflexão sobre os valores do conhecimento e da formação, para o controle, a seleção, a classificação em escalas numéricas” (p. 821). Nesse contexto, podemos verificar uma aproximação do Sinaes com a perspectiva do ENC, tratado anteriormente, ao promover elementos de regulação estatal com critérios relacionados ao mercado, com estabelecimento de *rankings* que estimulam a concorrência entre as IES.

Ampliando a discussão sobre uso do CPC e IGC, vale ressaltar que cada vez mais esses índices vêm ganhando destaque no Sinaes. Entretanto, revelam apenas uma parte da realidade da educação superior — a quantitativa. Neste estudo, consideramos que totalidade desse nível educacional vai além da mensuração numérica. De acordo com Ribeiro (2009), “a medida é um elemento da avaliação, sem dúvida é um elemento importante, mas insuficiente para traduzir todas as dimensões envolvidas num processo de avaliação” (p. 58).

O documento que conceituou o Sinaes, bem como a legislação que o criou, sinalizou que todos os cursos de graduação, obrigatoriamente, deveriam receber visitas de uma comissão de especialistas para sua avaliação, cuja periodicidade deveria acompanhar o período trienal do Enade. Segundo Verhine (2018), a intenção era boa, mas tornou-se inviável diante das condições reais existentes. Diante desse impasse, a estratégia adotada pelo Inep e pela Conaes foi a de avaliação *in loco* somente para os cursos em situação mais precária<sup>53</sup> e, dessa forma,

---

<sup>52</sup> A discussão mais aprofundada sobre o CPC e o IGC, como indicadores que contribuem para promover *rankings*, consta na introdução e no capítulo 1 desta tese.

<sup>53</sup> Os cursos que recebem um conceito preliminar insatisfatório (1 ou 2 em uma escala de cinco conceitos) são visitados obrigatoriamente e seu conceito final é atribuído pela comissão que os avaliou *in loco*. Os outros cursos (com conceitos 3, 4 ou 5) podem solicitar uma visita avaliativa, mas, se não o fizerem dentro de 30 dias, o conceito preliminar é mantido como conceito final.

introduziu um índice, o CPC<sup>54</sup>, objetivando assegurar a concretização da avaliação de cursos de graduação no âmbito do Sinaes.

O IGC refere-se à média ponderada dos conceitos obtidos por todos os cursos de graduação e pós-graduação da instituição, sendo essa ponderação atribuída consoante ao número de matrículas em cada curso. Para Verhine (2018), apreender a importância do IGC envolve reconhecer as limitações inerentes de uma avaliação *in loco*, cujos resultados tenham efeitos regulatórios. Ademais, tal índice foi instituído para referenciar os resultados das avaliações efetuadas pelas comissões de visita, pois “a média dos conceitos obtidos pelo conjunto de seus cursos é, claramente, uma possível medida de qualidade da instituição como um todo” (p. 83). Desse modo, observamos a materialização das contradições em relação à inserção do IGC na proposta do Sinaes, pois, por um lado, esse indicador refere-se apenas aos processos regulatórios, por outro, acaba se eximindo da perspectiva formativa inerente à proposta da lei original. Verificamos que a implantação desse indicador tem quase ou nenhuma preocupação com a qualidade para melhoria da educação superior.

Observamos, a partir dos índices agregados ao Sinaes (CPC e o IGC, ambos criados em 2008), o movimento contraditório em relação à concepção de avaliação formativa, à luz do que defende esse sistema para a avaliação da educação superior. Refletindo sobre antagonismos da política do Sinaes, fazemos uma analogia ao pensamento de Marx (1985), ao ressaltar que a contradição é inerente à realidade, pois as coisas só existem em razão do seu contrário.

Ao contextualizarmos as avaliações de curso e IES, verificamos que estão diretamente relacionadas aos processos regulatórios da educação superior. Servem de referencial para autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos, como, também, para credenciamento e credenciamento de instituições.

É necessário perceber a concepção e a estrutura do Sinaes pautadas em antagonismos e na coexistência de lados contraditórios. Esse sistema sinalizava uma mudança de concepção da avaliação em que o objetivo era transferir a perspectiva de mercado para melhoria da qualidade, valorizando a educação superior como bem público e não como mercadoria. Quanto aos resultados em si, segundo Barreyro e Rothen (2006), não é possível “avaliar a avaliação” (p. 972) pois, por um lado, o Sinaes conseguiu ressignificar o uso dos resultados do “Provão”, instaurando um novo tempo, alimentando a ideia de processo e formação, mas, por outro, não conseguiu efetivar a totalidade avaliativa, tanto que a integração dos resultados das avaliações

---

<sup>54</sup> A explicação sobre como e em que contexto o governo criou e incorporou o CPC na política do Sinaes foi tratada na introdução desta tese. O CPC foi criado em 2008 e seu resultado é obtido a partir do Enade. Tal índice vem corroborando outros indicadores para classificar as IES.

institucionais, de cursos e dos estudantes ainda não foi efetivada. Vale ressaltar que o Sinaes é norteado pela melhoria da qualidade. Todavia, não há uma definição unilateral sobre o termo, considerado polissêmico. Assim como as concepções de avaliação que se transformaram nos diversos momentos avaliativos até então vistos, o conceito de qualidade também acompanha essas mudanças e vai sendo readequado ao contexto vigente. Dessa forma, é importante abordar a complexidade que envolve o conceito de qualidade, visto que é a justificativa primeira dos processos avaliativos do Sinaes, conforme o artigo 1º da sua lei de criação (BRASIL, 2004a). Além disso, a discussão realizada nesta seção possibilitou a identificação dos referenciais de qualidade em que esta investigação se baseou para tratarmos sobre a repercussão do uso dos resultados do Enade na gestão acadêmica das licenciaturas do IFG.

### 2.3 Concepções de qualidade subjacentes à política de avaliação da educação superior brasileira

Ao observarmos esse processo histórico da política de avaliação e, também, a estrutura e a concepção do Sinaes, fica claro que os dois processos se materializam a partir da totalidade de múltiplas relações e do movimento dialético, contraditório e complexo do campo da educação superior. Além disso, vale apontar que a visão de qualidade está atrelada à teia que configura tais processos e na dinâmica que se realizam. Como vimos na introdução desta tese, o conceito de qualidade é complexo, polissêmico e está envolvido em conflitos, disputas de interesses, tanto em seu caráter epistemológico quanto ao aplicado ao campo da avaliação da educação superior. Nesse contexto, deve ser estudado e compreendido a partir de diversos olhares para podermos analisar a totalidade que o compõe. O olhar de cada um dos autores e a conexão entre os conceitos, conforme sistematizado no quadro a seguir, possibilita uma visão do todo que envolve a problemática da qualidade atrelada à avaliação.

**Quadro 7 – Características e tipos de qualidade subjacentes à política de avaliação da educação superior brasileira**

Autor (es)	Características	Tipos de qualidade
Azevedo e Caseiro (2007)	Complexa, polissêmica, não consensual, de difícil definição.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Econômica.</li> <li>▪ Social.</li> <li>▪ Diversidade.</li> </ul>
Bertolin (2007)	Consensual.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Economicista.</li> <li>▪ Equidade.</li> <li>▪ Pluralista.</li> </ul>
Burlamaqui (2008); Sousa (2009)	Historicamente construído. Configuração sociocultural. Mediada por indivíduos ou grupos de indivíduos. Constantemente transformado.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Histórica.</li> <li>▪ Social.</li> <li>▪ Plural.</li> </ul>
Davok (2007)	Envolve estrutura, processos e resultados.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Formal.</li> </ul>

Autor (es)	Características	Tipos de qualidade
	Eficácia, eficiência, efetividade e relevância.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Política.</li> <li>▪ Social.</li> <li>▪ Educativa.</li> </ul>
Demo (1990, 2001)	Complementar à quantidade.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Qualidade de educação formal.</li> <li>▪ Qualidade de educação política.</li> </ul>
Dias Sobrinho (2000, 2011); Sguissardi (2009)	Envolve a formação social e as concepções de mundo. Envolve interesses e contradições.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mercadológica.</li> <li>▪ Social.</li> <li>▪ Contraditória.</li> </ul>
Batista (2020); Duarte (2013); Enguita (2015)	Articulada a visão economicista. Sempre em movimento.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Influências do capital.</li> <li>▪ Interesses dos organismos do capital.</li> </ul>
Morosini (2014)	Multidimensional. Dimensão ética, estética e axiológica.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Qualidade isomórfica.</li> <li>▪ Qualidade na perspectiva da equidade.</li> <li>▪ Qualidade da diversidade.</li> </ul>
Sousa (2017)	Amorfa.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Econômica.</li> <li>▪ Social.</li> <li>▪ Político.</li> </ul>

Fonte: elaborada pela autora, com base nos referenciais teóricos discutidos nesta seção

Os dados apresentados revelam que a discussão envolve alto grau de complexidade, tendo em vista a variedade e a diversidade de características e tipos que envolvem e perpassam o termo “qualidade”. Dessa forma, para compreender a qualidade subjacente à política de avaliação da educação superior brasileira, é necessário analisá-la tendo em vista a apreensão da realidade como um todo indissociável. Considerando essa perspectiva, é importante considerar as várias mediações, convergências e divergências entre as visões diversos autores, como apresentamos no quadro.

Para o entendimento da complexidade do termo, faz-se necessário dialogar com as duas diferentes concepções. Bertolin (2007) destaca a vastidão da literatura que discute a qualidade na educação superior, em que ela não possui um único significado. Além disso, a qualidade é um termo alusivo, de difícil definição e não consensual.

Sousa (2009) aponta que do “ponto de vista etimológico, qualidade corresponde à propriedade, atributo ou condição das coisas ou das pessoas, capazes de distingui-las das outras e/ou de lhes determinar natureza” (p. 245). Assim, inferimos que qualidade expressa a essência do que caracteriza as coisas e as pessoas. Para o autor, em razão da complexidade que envolve esse termo, refletir e debater sobre ele significa lidar com o contraditório e o provisório. Significa o reconhecimento de que em cada momento histórico o conceito da qualidade é ressignificado, constantemente transformado. Varia no tempo e no espaço, de acordo com grupo de interesse que a propõe, está imersa num campo de disputa, de conflitos e tensões e, ao mesmo

tempo, é baseada em valores e padrões subjetivos e, portanto, necessita ser contextualizada histórica, social, política e economicamente. Conforme afirma Bertolin (2007), é perfeitamente possível que

[...] a qualidade em educação superior tenha um significado para um grupo e, ao mesmo tempo, tenha outros, bem distintos, para outros grupos. O fato é que o entendimento de qualidade é inexoravelmente subjetivo, porque depende fundamentalmente das concepções de mundo e de educação superior de quem o emite. (p. 313).

Tal explicação confirma que a subjetividade e a concepção de educação e da visão de mundo vigente a cada período histórico delinea os caminhos e a dinâmica que envolve a definição de qualidade. Para Burlamaqui (2008), a qualidade “tem significados diferentes para distintos observadores e grupos de interesse, de maneira que há percepções divergentes acerca do que deveria ser mudado, em termos de garantia de qualidade” (p. 135) e, nesse sentido, estará sempre em disputa. Trazendo essa perspectiva para a avaliação na educação superior e, principalmente, para o Enade, vale ressaltar que a questão da qualidade é uma temática multifacetada e que envolve uma diversidade de grupos de interesses, entre eles, de governos; de instituições governamentais e não governamentais e financeiras; de docentes; de pesquisadores; de estudantes, da mídia; da sociedade de forma geral. Cada um possui diferentes olhares de educação e de qualidade para esse nível de educação. Por esse motivo, “desde sua institucionalização, a avaliação tem sido concebida e praticada de várias formas, com base na observância em valores, concepções e epistemologias distintas” (BERTOLIN; MARCON, 2015, p. 106).

Sousa (2017) diverge desse entendimento de que a qualidade tem um caráter multifacetado. O autor defende a ideia de que amorfa é a definição mais adequada ao conceito, cuja forma e significados se moldam a cada contexto, pois polissêmico seria se validasse todos os significados na mesma aplicabilidade. Junto com a totalidade, a contradição permite uma análise cada vez mais ampla das relações, conectadas dialeticamente por elementos intrínsecos e extrínsecos. Assim, em oposição à visão amórfica da qualidade, Sousa (2009) traz a compreensão de que o prevalectimento de uma determinada posição de qualidade não exclui as outras, pois

[...] em qualquer contexto social, político e econômico, uma determinada concepção de qualidade ganha prevalência sobre as demais sem, contudo, implicar a extinção de outras com as quais convive. Cada nova versão da

qualidade não substitui inteiramente, e de uma vez por todas, as anteriores, permitindo que setores e grupos com interesses distintos possam coincidir em torno de uma mesma palavra de ordem. (p. 244).

Segundo o autor, o conceito de qualidade é historicamente construído. Sua caracterização e entendimento devem levar em conta as mediações específicas e conjunturais da sociedade que possibilitam sua produção. Isso significa que a concepção em questão se configura socio-culturalmente por indivíduos ou grupos. É nessa linha de pensamento que Sguissardi (2009) sugere que o melhor caminho para entender o sentido do conceito de qualidade é “perscrutar os interesses e contradições em jogo na sua origem, evolução e consolidação” (p. 261). Essa perspectiva tem relevância em diversos campos e no presente estudo, cujo objeto é o Enade. Para o autor, a visibilidade e a relevância do termo e da noção de qualidade tanto nos planos, programas e documentos oficiais, quanto em posicionamentos de organizações não governamentais ou simplesmente comerciais, têm chamado atenção nas últimas décadas. O fenômeno se tornou mais aparente quando, “como quase panaceia universal para os males da gestão organizacional e da baixa capacidade competitiva dos produtos que tomou conta do mundo empresarial e transbordou para os em geral acrícos espaços educacionais” (p. 262).

Demo (2001) refere-se à qualidade em dualidade com a quantidade. “Quantidade, para qualidade, é a base e condição” (p. 10). Isso significa que qualidade e quantidade são faces do mesmo processo. Para melhor compreensão acerca do tema, é importante retomar a distinção entre os conceitos de qualidade formal e qualidade política da educação reportados pelo autor. A primeira está relacionada à produção e à aplicação de instrumentos, técnicas e procedimentos, resumindo-se à competência técnica e profissional. A segunda “refere-se à competência de projetar e realizar conteúdos históricos (sociedades), pelo menos mais toleráveis (desejáveis)” (p. 12). Nessa perspectiva, a qualidade formal seria o meio e qualidade política o fim, sendo, as duas, partes do mesmo todo. Ademais, para obter qualidade política, a educação deve construir nos indivíduos uma emancipação que os levem a transformar sua história, a sociedade e a realidade em que vivem.

No debate sobre a difusão e a notoriedade da temática da qualidade na educação superior, apontamos a visão de Bertolin (2007) que define e agrupa três diferentes visões acerca da qualidade: visão economicista, visão pluralista, visão de equidade: *i*) visão economicista se relaciona aos aspectos de potencialização do crescimento da economia e da empregabilidade; *ii*) visão pluralista prevê a diversidade de aspectos relevantes (economia, sociocultural,

democracia etc.), com destaque para a emergência das especificidades locais; *iii*) visão da equidade está centrada na ênfase dos aspectos de contribuição para coesão social.

Acrescentamos à discussão sobre a qualidade na educação superior a visão dos organismos internacionais, como a OCDE, Unesco e BM, que exercem preponderante papel sobre esse nível educacional (ENGUITA, 2015). Como vimos na introdução desta tese, a expansão da educação superior brasileira, implementada no governo neoliberal a partir de 1990, se consolidou via privatização associada à proposta de reforma educativa do BM, a qual teria sido a causa da queda da qualidade educacional. O movimento proposto visava a uma maior contribuição da educação superior para o desenvolvimento econômico e social, tendo como base quatro pilares: o fomento de outros tipos de instituições públicas e privadas; o incentivo à diversificação de fontes de financiamento para as instituições públicas; a redefinição do papel do Estado e, por último, a adoção de políticas que enfatizassem a qualidade e a equidade (BATISTA, 2020).

Nesse cenário de expansão, no qual cada vez mais o capital impacta as IES, a relação entre avaliação e qualidade veio à tona. Embora, Morosini (2009) afirme que “a concepção de qualidade não é clara” (p. 184), em trabalho posterior a autora sugere três modelos que balizam a qualidade da educação superior brasileira: a qualidade isomórfica, a qualidade da diversidade e a qualidade da equidade (MOROSINI, 2014). A qualidade isomórfica é sintetizada como modelo único. É a visão mais arraigada na avaliação, uma vez que está presente no processo de planejamento, na implementação de estratégias, no controle e verificação das ações e dos resultados obtidos. Nessa faceta, a qualidade tende ao conceito de padronização e reverbera tipos de qualidade voltados ao mercado. A qualidade da diversidade é a noção que traz consigo os indicadores específicos para cada realidade e, ao mesmo tempo, os índices padronizados. Essa perspectiva reflete o modelo adotado pela União Europeia, em que se leva em conta as particularidades de cada país, considerando as diferenças de cada um deles. Já a qualidade da equidade está centrada nesses dois conceitos inseparáveis, prevendo o respeito às diversidades e à heterogeneidade da constituição do campo da educação superior brasileira.

Vale dizer que a qualidade está para além da simples padronização de indicadores, abarcando estudos qualitativos e quantitativos. Pelo olhar dialético, a qualidade da equidade, defendida por Morosini (2014), relaciona-se com a concepção de Demo (2010) que considera a qualidade e quantidade faces do mesmo processo por serem complementares. Além disso, as três noções de qualidade defendidas pela autora estão interrelacionadas, não cabendo uma análise isolada, afinal, não existe uma única tendência de qualidade na avaliação de um curso

ou de uma IES. A aplicabilidade de uma concepção depende do momento e da situação da instituição que adota em maior ou menor grau uma visão em relação a outra.

Para Davok (2007), a qualidade na educação envolve estrutura, processos e resultados. Logo, um objeto educacional, como a política de avaliação da educação superior brasileira, só possui qualidade se associado à critérios de efetividade e de relevância, que simbolizam o valor de tal objeto e se exibir eficácia e eficiência, que fundamentam a excelência. Nessa vertente, trazemos como referência o estudo de Griboski (2014), que analisou em que medida o Sinaes tem preconizado sua característica de induzir a qualidade ou se, de modo contrário, vem se institucionalizando como forma de poder do Estado na função precípua de regular a educação superior. Na análise global dos cursos de Pedagogia, a autora percebeu a inexistência parcial ou total da concepção emancipatória do Sinaes, que parece estar centrada na finalidade exclusivamente regulatória. Essa compreensão revelou que a centralidade das práticas, nas suas diferentes formas de uso da avaliação, aponta mais para o atendimento da lógica regulatória do que para a transformação da realidade da oferta dos cursos. Assim, na investigação dessa autora, a qualidade esteve diretamente associada ao controle de resultados em vez de indutora da qualidade. Esse dado evidenciado é umas das contradições existentes no Sinaes, visto que os seus instrumentos, principalmente, o Enade, que juntamente com os indicadores de qualidade, tendem a aferir a qualidade dos cursos vinculados à política de regulação e não necessariamente atrelados à indução da qualidade. Vale ressaltar que a qualidade e a regulação são categorias que, no conjunto do Sinaes, estabelecem uma relação complexa com a avaliação e que devem ser vistas de maneira opostas, porém sem desconsiderar a ligação que se organiza.

A pesquisa de Ferreira (2017) objetivou conhecer e estudar a qualidade dos cursos de Pedagogia no Brasil, em 2014, de modo a entender compreender se a qualidade está moldada à supremacia do mercado e orientada pela face normativa da avaliação ou à qualidade emancipatória, presente nos documentos oficiais instituintes do Sinaes. Os dados revelaram que esse sistema, como se apresenta, está voltado às necessidades e exigências da iniciativa privada, da cultura de competitividade das/nas empresas e, nessa perspectiva, a construção da equidade, da emancipação e da cidadania é fortemente prejudicada. Esse resultado se aproxima dos estudos de Ferreira (2017); Griboski (2014); Hora (2019); Rothen, Tavares e Santana (2015) que discorrem acerca da perspectiva da qualidade como controladora, se sobrepondo à indução da qualidade. O trabalho de Ferreira (2017) também se relaciona com as investigações de Batista (2020); Duarte (2013); Enguita (2015), que abordam a concepção de qualidade atrelada às diretrizes do mercado.



Para uma maior aproximação do Enade com o que foi discutido até aqui, recorremos ao estudo de Bertolin e Marcon (2015), que abordou como a perspectiva de controle se sobrepôs à de controle da qualidade a partir da emergência de procedimentos avaliativos como o “Provão” e o Enade. O desempenho dos estudantes em exames se tornou o principal critério para o governo e para a sociedade reconhecerem cursos e instituições de educação superior como possuidoras (ou não) de qualidade no Brasil. Não há dúvidas da importância de avaliar cursos e IES por meio de exames aplicados aos estudantes. Entretanto, permitir que a sociedade e o governo, entendam e usem esses resultados como sinônimo de qualidade é um grave equívoco, pois a qualidade de um curso não é determinada apenas pelo desempenho de seus estudantes em exames. A esse respeito, convém lembrar a teoria marxista ao afirmar que o

[...] único interesse é, pura e simplesmente, reencontrar “a Ideia”, a “Ideia lógica” em cada elemento, seja o do Estado, seja o da natureza, e os sujeitos reais, como aqui a “constituição política”, convertem-se em seus simples nomes, de modo que há apenas a aparência de um conhecimento real, pois esses sujeitos reais permanecem incompreendidos, visto que não são determinações apreendidas em sua essência específica. (MARX, 2010, p. 34).

Assim, sem analisar as múltiplas determinações e as contradições existentes no interior do próprio Enade, no uso dos seus resultados pelas IES, assim como nas relações que estabelece com os demais elementos do seu contexto, somente a aparência seria apreendida.

Santana *et al.* (2016) e Rothen, Tavares e Santana (2015) afirmam que há um discurso dominante de que a avaliação promove a qualidade. Para os autores, quando associadas à educação superior, a qualidade e a avaliação caminham sempre juntas. É por meio das ações avaliativas e, conseqüentemente, de regulação e supervisão, que o Estado visa a assegurar a melhoria da qualidade das instituições e cursos. Dessa forma, justifica-se a importância de tratarmos sobre o uso dos resultados do Enade nos cursos de licenciatura do IFG, promovendo um diálogo com as concepções de qualidade subjacentes à política do Sinaes.

A investigação realizada sobre o conceito de qualidade, no conjunto de autores analisados, teve como objetivo problematizar e refletir a qualidade aplicada à educação superior e à avaliação desse nível de educação. A problematização construída evidencia que o termo é complexo, multidimensional, polissêmico e permeado de contradições. Os estudos apresentados nesta seção não esgotam o tema, visto que a complexidade do conceito está em constante movimento e mudanças. Logo, deve estar associada à agenda dos pesquisadores das políticas públicas educacionais e avaliativas, que procuram enfrentar “a necessidade de

construção e explicitação de dimensões, fatores e indicadores que qualidade que expressem a complexidade do fenômeno educativo” (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 9).

A qualidade da educação superior é um construto não explicitamente definido por uma única perspectiva. O olhar exclusivo vai contra a ideia da totalidade, em que “as relações de produção de qualquer sociedade constituem um todo” (MARX, 1985, p. 107). Não observar o todo é desconsiderar o movimento dialético presente nos acontecimentos cotidianos. Vale ressaltar que constantemente acontecem mudanças e atualizações de normativas, instrumentos e indicadores, o que significa que a qualidade tem sua definição e parâmetros alterados e atualizados.

A qualidade na educação brasileira está prevista em vários documentos legais e é um dos princípios da educação garantido pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). É assegurada, também, no art. 206 da Constituição Federal de 1988 e no art. 3º da LDBEN (BRASIL, 1996), que estabelece alguns princípios e bases para o desenvolvimento da atividade de ensino no país, entre eles, o que se configura no inciso IX: a garantia de padrão de qualidade.

Quando se discute a avaliação e a qualidade, um documento importante de ser analisado é o PNE 2014–2024. A meta 13 prevê elevar a qualidade da educação superior a partir da ampliação da atuação de mestres e doutores nas instituições de educação superior para, no mínimo, 75% do corpo docente em efetivo exercício, sendo, do total, 35% doutores. Para atingir essa meta foram propostas nove estratégias<sup>55</sup> e nos chamam a atenção as relacionadas ao Sinaes, a saber:

- as estratégias 12.19 e 13.1 do PNE que englobam a reestruturação, com ênfase na melhoria de prazos e qualidade da decisão em dois anos (portanto, em 2016), os procedimentos adotados na área da avaliação, regulação e supervisão de cursos e IES do sistema federal de ensino;
- as estratégias 13.2, 13.6 e 13.8 que abordam o Enade, objeto deste estudo, e que também implica diretamente os processos avaliação, regulação e supervisão da educação superior como política a ser aperfeiçoada, fortalecida e expandida;
- as estratégias 13.2, 13.6 e 13.8 que abordam o Enade implicam diretamente os processos avaliação, regulação e supervisão da educação superior como política a ser aperfeiçoada, fortalecida e expandida;

---

<sup>55</sup> Segundo Azevedo e Caseiro (2022), a palavra estratégia remete a considerá-la como ações que, sendo implementadas, levarão ao alcance das metas a que estão vinculadas. “Entretanto, boa parte delas se revelam como de difícil enquadramento nessa lógica, sendo que outras, por apresentarem objetivos quantitativos monitoráveis, são vistas como metas complementares ou secundárias” (p. 234).

- reestruturar com ênfase na melhoria de prazos e qualidade da decisão, no prazo de 2 anos, os procedimentos adotados na área de avaliação, regulação e supervisão, em relação aos processos de autorização de cursos e instituições, de reconhecimento ou renovação de reconhecimento de cursos superiores e de credenciamento ou recredenciamento de instituições, no âmbito do sistema federal de ensino;
- aperfeiçoar o Sinaes, de que trata a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, fortalecendo as ações de avaliação, regulação e supervisão;
- ampliar a cobertura do Enade de modo a ampliar o quantitativo de estudantes e de áreas avaliadas, no que diz respeito à aprendizagem resultante da graduação;
- substituir o Enade, aplicado ao final do primeiro ano do curso de graduação, pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), a fim de apurar o valor agregado dos cursos de graduação;
- elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais nas universidades públicas, de modo a atingir 90% e, nas instituições privadas, 75%, em 2020, e fomentar a melhoria dos resultados de aprendizagem, de modo que, em 5 anos, pelo menos 60% dos estudantes apresentem desempenho positivo igual ou superior a 60% no Enade e, no último ano de vigência, pelo menos 75% dos estudantes obtenham desempenho positivo igual ou superior a 75% nesse exame, em cada área de formação profissional.

Corroborando as análises da meta 13 do PNE sobre a elevação da qualidade da graduação, a pesquisa de Azevedo e Caseiro (2022) identificou três visões ou perspectivas de qualidade — econômica, social e da diversidade — com base nas quais foi apresentada uma proposta preliminar de indicadores complementares ao monitoramento das metas 12 e 13 e suas estratégias. Os resultados do estudo dos autores mostraram que as estratégias da meta 13 contribuíram para a identificação de dimensões de qualidade econômica e/ou referenciada em padrões, enquanto as estratégias da meta 12 possibilitaram olhar para as dimensões de qualidade social e/ou de equidade. Os autores apontam a defesa de uma perspectiva de qualidade cada vez mais pluralista e/ou da diversidade, resultante da composição abrangente de um mosaico de qualidade na educação superior, englobando dimensões que representem tanto uma visão econômica quanto uma visão social, o que é mais condizente com as responsabilidades e desafios que se colocam para as políticas de educação superior na sociedade contemporânea.

Não podemos negar o avanço do PNE (2014–2024) para a sociedade brasileira, entretanto, segundo Assis (2017), existe uma contradição implícita na proposição desse plano, articulada ao objetivo da avaliação. Existem dois campos em disputa: um que pode auxiliar na

promoção da cidadania, da equidade e propor melhorias e o outro que tem como objetivo apenas a verificação de resultados e prestar contas por meio de índices. Sem dúvida, quando somente o campo de publicação de resultados de desempenho dos estudantes, como o Enade, ganha notoriedade pelas mídias, pelo governo e pela sociedade civil há um reducionismo de sentido de ser da avaliação como processo de melhoria da qualidade da educação superior. Nesse contexto, a avaliação pode ser considerada um instrumento funcional, de imposição da lógica de mercado, que promove a competitividade e prioriza as características individuais em detrimento do pensar e do fazer coletivo, do processo de educação solidário. Ela torna-se um instrumento que legitima a exclusão.

Apesar do termo qualidade estar presente em vários dispositivos legais da área de educação no país, não encontramos uma concepção ou definição desse conceito no extenso aparato legal da educação superior. Todavia, segundo Duarte (2013), o conceito de qualidade na educação brasileira está permeado pela noção produzida no mercado. Corroborando a discussão da qualidade associada às influências economicistas, Dias Sobrinho (2011) argumenta que nessa concepção a “qualidade geralmente é associada à eficiência nos processos e à eficácia dos resultados” (p. 20), o que revela o lado mais performático da totalidade que envolve o termo. Ademais, do ponto de vista da faceta mais performativa e operacional, por meio dos indicadores de desempenho, como o conceito obtido na prova do Enade, é mais fácil visualizar e reconhecer a qualidade, “a ponto de se poder medi-la e estabelecer comparações em termos homologáveis” (p. 20). Acrescenta-se que o autor compreende outra concepção de qualidade contraditória à dimensão mercadológica — a perspectiva social. A qualidade da educação é um juízo valorativo que se constrói socialmente. “É um atributo ou um conjunto de propriedades que definem uma coisa e distinguem as demais, de acordo com os julgamentos de valor praticados num determinado meio” (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 212).

Destacamos que o olhar dialético possibilitou o desenvolvimento desta seção com o desvelamento da realidade complexa e multifacetada que envolve o conceito da qualidade e suas mediações com a educação superior, com a avaliação, com o Sinaes e com o Enade. A partir dessas percepções, o debate desta seção se desenvolveu, considerando os interesses e as disputas travadas que conduzem à construção e à evolução do Sinaes. Como vimos na seção 2.2, a política de avaliação da educação superior vigente é marcada por negociações de interesses entre diferentes sujeitos e grupos, pela construção de consensos e dissensos, de dicotomias e conflitos. Para as análises aqui realizadas, adotamos as ideias de Dias Sobrinho (2000), Bertolin (2007) e Morosini (2014), considerando que a perspectiva da qualidade social, possibilita a gestão acadêmica dos cursos de graduação das IES, a partir do uso dos resultados

do Enade para reflexão e transformação das ações para aperfeiçoamento dos cursos. Nesse contexto, o Enade não estaria sendo utilizado apenas para controlar, regular e prestar contas. Ao tratar a qualidade como objetivo da avaliação da educação superior, Dias Sobrinho (2019) enfatiza a importância da perspectiva social ao afirmar que

[...] está integrada nos processos gerais de socialização, do fortalecimento da cidadania, das estruturas críticas, intelectuais, éticas, culturais, de responsabilidade pública no desenvolvimento pessoal e na edificação de uma nação justa, solidária e radicalmente democrática. A qualidade não pode ser elitista, nem atender exclusivamente a critérios e necessidades que não tenham pertinência social [...] a educação é essencialmente social, portanto, deve instaurar-se como elevação humana e desenvolvimento da humanidade. (p. 5).

Consideramos que, por meio da qualidade de coesão social, o indivíduo pode mudar a sua realidade e transformar a sua história, o que nos lembra Paro (2002), ao postular que “educar-se é, pois, fazer-se humano-histórico”.

Como já mencionado, o Sinaes e a definição e aplicação do termo qualidade estão em constante transformações, não somente a partir de sua totalidade de elementos afins e intrínsecos, mas, também, a partir de mediações com elementos externos como a política, a economia e contextos que envolvem a saúde pública. Destarte, consideramos importante discutir na próxima seção deste capítulo a operacionalização do Sinaes no contexto da pandemia da covid-19, visto que a crise sanitária alterou o desenvolvimento da avaliação e regulação da educação superior, no âmbito do Sinaes.

O contexto pandêmico é um fato novo e, dessa forma, influenciou o conceito de qualidade visto até então por esses pesquisadores aqui tratados. Esse cenário impôs o desafio do distanciamento e do isolamento social. Impactou as diversas atividades da sociedade, entre elas, as educacionais e, particularmente neste estudo, tratamos das atividades de avaliação da educação superior que até então eram realizadas presencialmente. As provas dos estudantes dos Enade 2020 e 2021 também foram adiadas. Logo, em um novo contexto, a qualidade pode assumir facetas diversas. Assim, trataremos na próxima seção sobre as possíveis mudanças no referencial de qualidade mediante a nova realidade vivenciada na educação superior e nos processos de regulação e avaliação da educação superior.

## **2.4 Operacionalização do Sinaes no contexto da pandemia da covid-19**

No final do ano de 2019 foi descoberto na China o vírus Sars-Cov-2, que deu origem à covid-19 e se expandiu em todo o planeta em 2020, causando profundas mudanças em toda a

sociedade. De diversas maneiras, as vidas de bilhões de pessoas foram afetadas ao serem literalmente impelidas a ficar em casa e evitar o contato presencial com outras pessoas. A maioria dos governos decretou estado de emergência e tomou várias atitudes, entre as quais o isolamento social, o que resultou na interrupção do funcionamento de instituições de ensino. Não há dúvidas de que essas medidas foram cruciais para limitar a propagação do vírus, porém trouxeram grandes repercussões na rotina diária das vidas humanas, pois o legado dessa pandemia não esteve limitado ao adoecimento físico. Mesmo os indivíduos que não foram afetados dessa maneira estiveram vulneráveis ao impacto da pandemia em termos de saúde mental e rotinas de socialização.

Segundo a OMS, até 26 de outubro de 2020 já haviam sido registrados, aproximadamente, 43 milhões de casos e 1,2 milhão de mortes pela covid-19 no mundo. No Brasil, até a data de 14 de dezembro de 2020, registravam-se cerca de 182 mil óbitos confirmados, número superado apenas pelos Estados Unidos que ocupava o primeiro lugar no mundo em quantidade de mortes.

As mudanças trazidas por essa nova realidade puderam ser observadas em todas as instâncias da vida pessoal e social, afetando, sobretudo, as relações interpessoais, as relações de trabalho, as atividades educacionais, a produção e disseminação do conhecimento, considerando que essas atividades passaram a ser mediadas, essencialmente, pela tecnologia e pela *internet*, de forma abrupta e inesperada. As organizações, assim como os indivíduos, também tiveram que se adequar, sob diferentes pontos de vista, às novas condições impostas pelo momento pandêmico. Nesse contexto, torna-se essencial que se tenha uma visão sistêmica dos desdobramentos, da associação de múltiplos fatores, não somente na saúde física, mas no comportamento dos sujeitos a curto e a longo prazo.

A crise sanitária é um fenômeno de configurações únicas e, por isso, podemos reafirmar a pertinência do método utilizado nesta pesquisa, pois comprova-se que a história influencia a totalidade. A realidade é dinâmica e um fato tem efeito e desdobramentos sobre diversos setores da vida: sociais, políticos, econômicos, culturais, educacionais etc.

Algumas mudanças se impuseram repentinamente no âmbito da vida acadêmica. As instituições de ensino, como *lócus* privilegiado de construção do saber e instituição historicamente situada, se viram diante do desafio de refletir sobre as condições dadas e propor ações de enfrentamento. Além disso, a universidade se viu impelida a aprimorar seus processos a fim de atender às novas e urgentes exigências e de cumprir as funções relativas às atividades de ensino, pesquisa e extensão. Dessa forma, reconhecer e reagir à situação concreta imposta pela covid-19 foi um grande desafio imposto à educação superior nos últimos tempos. No

contexto educacional, essas mudanças se materializaram tanto nos processos de ensino e aprendizagem quanto nos aspectos normativo-legais referentes ao funcionamento dos diferentes níveis e modalidades da educação nacional. No caso específico da educação superior, as IES públicas e privadas se viram forçadas a encontrar formas alternativas de continuar o cumprimento de suas missões educacionais e retomar as atividades. Apesar das diversas limitações e restrições pertinentes a cada parte envolvida nessa inesperada adaptação, buscou-se como alternativa adotar mídias digitais tanto para a preparação de seus servidores (administrativos e docentes) quanto para ensino remoto emergencial para a oferta dos serviços educacionais, em substituição às atividades presenciais (CASTIONI *et al.*, 2021). Além do mais, as alterações deram-se no âmbito do exercício da avaliação e da regulação.

Contudo, faz-se importante ter uma visão mais ampliada das consequências da pandemia em relação às atividades de avaliação e de regulação da educação superior, especialmente, em relação ao Enade e, por isso, esta seção discute a readequação no *modus operandi* do Sinaes no contexto pandêmico.

A partir do mapeamento do aparato legal implementado no período da pandemia, catalogados no site da Associação Brasileira de Mantenedores do Ensino Superior (ABMES), entre março de 2020 e junho de 2021<sup>56</sup>, foram identificados 14 atos normativos relacionados ao Sinaes. Evangelista (2012) afirma que os documentos são produtos de informações selecionadas “de avaliações, de análises, de tendências, de recomendações, de proposições. Expressam e resultam uma combinação de intencionalidades, valores e discursos; são construídos pelo e constituintes do momento histórico” (p. 8). Nessa perspectiva, discutimos os dispositivos legais da política do Sinaes publicados em tempos da pandemia da covid-19. A análise desses documentos visou a compreensão do contexto histórico e social em que foi elaborado o aparato legal e, também, permitiu identificar pessoas, grupos sociais, locais e fatos, além de fazer um recorte dos acontecimentos. Os elementos extraídos desse material, articulados ao referencial teórico, possibilitaram um olhar investigativo dialético e mais ampliado da temática.

Para efeito deste estudo, os atos normativos foram classificados em três categorias: *i*) avaliação – abrangendo a documentação relativa à organização e às orientações para a realização da avaliação da educação superior; *ii*) regulação – envolvendo os normativos que

---

<sup>56</sup> Esse marco temporal foi definido em função da data de início da pandemia (março de 2020) e junho de 2021, porque, a partir desse mês, várias atividades foram retomadas presencialmente. Entretanto, vale ressaltar que, mesmo com a volta do presencial, o Sinaes permaneceu com algumas modificações inalteradas, como por exemplo, a avaliação externa virtual *in loco*.

definem procedimentos burocráticos específicos da regulação da educação superior e, *iii*) flexibilização – contemplando os atos que prorrogam a vigência de normas instituídas em função da pandemia.

Dos 14 documentos identificados, oito dizem respeito aos procedimentos do Sinaes, relacionando as medidas tomadas no contexto da pandemia. Outros seis têm efeito sobre o sistema avaliativo sem, necessariamente, fazer referência à covid-19.

Os documentos agrupados na categoria *avaliação* abordam os seguintes procedimentos implementados:

- Instrução Normativa nº 3, de 17 de novembro de 2020 (BRASIL, 2020g): regulamenta a gestão do Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Basis) e do Banco de Avaliadores do Sistema de Avaliação de Escolas;
- Portaria nº 568, de 9 de outubro de 2020 (BRASIL, 2020e): estabelece procedimentos sobre o protocolo de biossegurança para realização das avaliações externas *in loco*, no período da pandemia do novo coronavírus;
- Portaria nº 536, 16 de setembro de 2020 (BRASIL, 2020d): trata da vinculação de integrantes do Basis ao Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação (IACG) para atuação concomitante em avaliações de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação e para credenciamento e reconhecimento de IES;
- Portaria nº 178, de 22 de abril de 2021 (BRASIL, 2021c): divulga os resultados do IGC das IES, referente ao ano de 2019.

Em relação à categoria *regulação* foram agrupados os documentos que tratam dos processos de regulação da educação superior, apresentando os seguintes conteúdos:

- Portaria nº 796, de 2 de outubro de 2020 (BRASIL, 2020f): dispõe sobre o sobrestamento dos processos de reconhecimento de instituições de educação superior, bem como dos processos de reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação, nas modalidades presencial e a distância;
- Resolução CNE/CES nº 1, de 29 de dezembro de 2020 (BRASIL, 2020h): estabelece prazo de implantação das novas DCNs;
- Portaria nº 183, de 23 de abril de 2021 (BRASIL, 2021e): regulamenta a avaliação externa virtual *in loco* no âmbito das visitas por comissões de especialistas, para avaliação externa de IES e cursos de graduação.

Em relação à *flexibilização*, as mudanças implementadas tratam dos efeitos e dos desdobramentos significativos sobre o desenvolvimento do Sinaes, a saber:



- Portaria nº 75, de 27 de março de 2020 (BRASIL, 2020a): estabelece o calendário anual de abertura do protocolo de ingresso de processos regulatórios no sistema e-MEC em 2020, tendo em vista a pandemia da covid-19;
- Parecer nº 10, de 16 de junho de 2020 (BRASIL, 2020b): prorroga o prazo para implantação de instituições credenciadas e de cursos autorizados;
- Portaria nº 218, de 30 de junho de 2020 (BRASIL, 2020c): altera a Portaria nº 208, de 6 de fevereiro de 2020, que estabelece o calendário anual de abertura do protocolo de ingresso de processos regulatórios no Sistema e-MEC;
- Portaria nº 86, de 28 de janeiro de 2021 (BRASIL, 2021a): prorroga o prazo de renovação e reconhecimento de cursos superiores nas modalidades presencial e distância.
- Portaria nº 165, de 20 de abril de 2021 (BRASIL, 2021b): institui a avaliação externa virtual *in loco* no âmbito das visitas por comissões de especialistas para avaliação externa de IES e cursos de graduação;
- Resolução nº 1, de 23 de abril de 2021 (BRASIL, 2021d): prorroga a aplicação do Enade às áreas previstas para avaliação em 2020.
- Resolução nº 2, de 29 de junho de 2021 (BRASIL, 2021f): prorroga a aplicação do Enade às áreas previstas para avaliação em 2021.

Na categoria *flexibilização* é relevante enfatizar os atos normativos sobre o Enade, que teve a aplicação da prova adiada em função da pandemia da covid-19, impactando o cumprimento de sua periodicidade máxima, prevista no § 3º do art. 5º da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 (BRASIL, 2004a). Isso significou, na prática, a paralisação dos processos relativos ao exame pelo período de um ano ou mais, visto que o documento, quando instituído, não estabelecia data limite para aplicação do Enade. O exame da edição de 2020 foi realizado no dia 14 de novembro de 2021, segundo o Edital nº 36, de 12 de julho de 2021 (BRASIL, 2021g) e a prova, referente a edição de 2021 do exame, foi aplicada em 27 de novembro de 2022, conforme a Portaria nº 24, de 20 de janeiro de 2022 (BRASIL, 2022).

A partir dos dados analisados e categorizados, visualizamos uma tendência do fenômeno da des(regulamentação) e da flexibilização, ainda que temporária, pela qual passou a avaliação da educação superior brasileira no período de pandemia. Nessa direção, as análises de Costa, Oliveira e Gomes (2020)<sup>57</sup> acerca de como se encontrava a educação superior no Brasil, quando a epidemia por aqui desembarcou, são de grande relevância para o entendimento do cenário.

---

<sup>57</sup> O detalhamento do processo de flexibilização e (des)regulamentação discutido por Costa, Oliveira e Gomes (2020) está posto na introdução desta tese.

Segundo os autores, esse direcionamento do fenômeno antes mencionado vem ocorrendo a partir das mudanças legais implementadas na educação superior, a partir de 2016, que impactaram a legislação do Sinaes. Tais mudanças indicam maior simplificação, agilização e flexibilização, bem como concessão de maior autonomia às IES privadas na ampliação de vagas e oferta de cursos. Além disso, para os autores, a crise econômica e as reformas neoliberais, que reduzem os gastos públicos e o papel do Estado nas políticas sociais, favorecem a ação dos grandes grupos econômicos e financeiros em termos da expansão da educação superior privada, ao mesmo tempo que minimiza projetos que favorecem a IES pública e seu compromisso social.

O projeto dos últimos governos presidenciais, Michel Temer (2016–2018) e Jair Messias Bolsonaro (2019–2022) valorizou a liberdade econômica e de mercado e são entregues aos próprios agentes econômicos, interessados em investir e realizar a autovalorização do capital. Conseqüentemente, pressiona e promove mudanças na legislação e, sobretudo, parecem estar guiando a política da educação superior e o Sinaes.

No intuito de levantar o cenário de alterações relacionadas ao sistema avaliativo no contexto da pandemia, também foram utilizadas como fonte de dados as notícias publicadas no portal do Inep. No período de março de 2020 a janeiro de 2021, foram publicadas 13 notícias, sendo quatro relacionadas ao Enade, cinco aos indicadores de qualidade e sete à avaliação *in loco*. Mais especificamente voltadas para o contexto pandêmico, foram publicadas três notícias: o protocolo para visita *in loco* durante a pandemia, o reflexo da covid-19 na avaliação da educação superior e a antecipação da regularização dos estudantes participantes do Enade 2019.

Em relação ao reflexo desse período pandêmico na avaliação, tema central desta seção, foi realizada uma videoconferência, promovida pelo Inep, em julho de 2020, com representantes do BASis. Essa reunião teve como objetivo compreender a situação vivenciada pelos avaliadores durante o tempo de distanciamento social, além de estabelecer novas considerações e desafios para a realização das avaliações externas pós-pandemia. Além disso, a proposta apresentada se baseia na construção de um diálogo entre o Inep e os docentes do banco, por meio de um questionário diagnóstico para levantar e compreender as principais demandas dos avaliadores, considerando as diferentes realidades vivenciadas por eles.

Em junho de 2020, o Inep realizou uma videoconferência com entidades representativas da educação superior, cujos temas foram o impacto e as conseqüências da pandemia da covid-19 nos processos da avaliação externa *in loco* da educação superior, a fim de debater ações durante e pós-pandemia. A reunião visou conhecer as preocupações das IES diante da conjuntura, além de buscar soluções compartilhadas para minimizar os efeitos da pandemia nas atividades

avaliativas, com vistas à tomada de decisões para superar os desafios impostos nesse contexto. No ano seguinte, em 2021, o Inep instituiu e regulamentou a avaliação externa virtual *in loco*.

Diante disso, observamos que, independentemente das medidas adotadas em função da pandemia da covid-19, os atos normativos publicados, no período de março 2020 a junho de 2021, provocaram alterações nos processos avaliativos e regulatórios da educação superior brasileira, com implicações significativas para o poder público e para o setor regulado. Entre as operacionalizações que afetaram o Sinaes em função da crise sanitária, destacamos a substituição de atividades que eram presenciais por virtuais, com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação. É importante ressaltar que no último ano do governo Jair Messias Bolsonaro (2019–2022) e após 18 anos de sua promulgação, a Lei do Sinaes, pela primeira vez, teve sua redação alterada pela Lei nº 14.375, de 21 de junho de 2022<sup>58</sup>, que incluiu a possibilidade de avaliação *in loco* virtual às instituições e a seus cursos (BRASIL, 2022). O § 4º do art. 3º da referida lei ressaltou a obrigatoriedade de avaliações presenciais aos cursos de medicina, psicologia, odontologia e enfermagem e a outros cursos superiores estabelecidos nos termos de regulamento. Esse processo sugere uma inclinação à fragilidade da política do Sinaes. Podemos supor que essa nova realidade, propõe novos referenciais de qualidade e que poderão ser discutidos e tratados em pesquisas futuras. Como vimos na seção anterior, a qualidade é multifacetada e multideterminada, razão pela qual se configura a partir de uma combinação de vários elementos, sejam eles universais ou particulares, que estão materializados em cada momento histórico.

Outro desafio emergente do contexto pandêmico na política do Sinaes é pensar como o ensino remoto repercutiu no processo ensino-aprendizagem dos cursos de graduação nos anos de 2020 e 2021 e, conseqüentemente, nos resultados do Enade, o que pressupõe uma pesquisa mais aprofundada e voltada para tal objetivo. É relevante para o campo da avaliação da educação superior, analisar e tratar das possíveis repercussões a partir dos relatórios do Enade 2020 disponibilizados pelo Inep.

Segundo informações da Procuradoria Educacional no *site* institucional do IFG, estudantes de 30 cursos de diversas áreas e de 12 *campi* do IFG fizeram a prova do Enade 2020, no ano de 2021. Todavia, esta pesquisa tratou somente dos resultados do Enade 2020 dos

---

<sup>58</sup> Lei nº 14.375, de 21 de junho de 2022 altera a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 para estabelecer a possibilidade de avaliação *in loco* no modelo virtual das instituições de educação superior e de seus cursos de graduação. A Portaria nº 265, de 27 de junho de 2022 regulamenta a Avaliação Externa Virtual *in Loco* no âmbito das visitas por comissões de especialistas para avaliação externa de instituições de educação superior e cursos de graduação, no âmbito do Sinaes, e da avaliação das Escolas de Governo.

curso de licenciatura em História, Matemática e Música, do *campus* Goiânia, e licenciatura em Química, do *campus* Anápolis do IFG. Os dados serão apresentados e discutidos no capítulo 3 desta tese.

Ao consultarmos o *site* oficial do IFG, identificamos sete anúncios sobre a prova do Enade 2021. Todos têm o objetivo de reforçar os prazos estabelecidos no edital do exame e informar os cursos e *campi* participantes. Não identificamos nenhuma reportagem que sinalizasse a importância da participação dos estudantes na prova ou fizesse alguma menção sobre os objetivos do exame. Não obstante, sobre o Enade 2019 existem diversas reportagens anunciando que a RFEPT tem a melhor educação superior no Brasil.

As análises empreendidas nesta seção revelaram que os atos normativos no contexto da pandemia da covid-19 materializam alterações, sendo, a maioria deles, de flexibilização da política do Sinaes. Essa evidência está inserida em uma conjuntura histórica que vislumbra um novo comportamento para a política de avaliação da educação superior, de regulação e de flexibilização. Concluímos que os atos normativos publicados nesse contexto sugerem uma fragilização do Sinaes, ao substituir a avaliação externa *in loco* presencial por virtual. Ademais, vale ressaltar que a realização da avaliação externa *in loco* virtual representa uma contradição na Lei do Sinaes, que estabelece a realização da visita presencial. Essa contradição pode interferir em uma das finalidades do sistema nacional de avaliação da educação superior, a questão da melhoria da qualidade. A nosso ver, se o objetivo é melhorar a qualidade desse nível de educação, é coerente que todas as IES sejam visitadas presencialmente com o mesmo grau de importância e passando pelo mesmo tipo de regulação.

## 2.5 Síntese parcial

Neste capítulo, com o olhar dialético, compreendemos o percurso histórico da avaliação da educação superior brasileira do Paru ao “Provão”. Após tratarmos sobre essas experiências e iniciativas, analisamos a origem, a estrutura e a concepção do Sinaes. Ao estudarmos o processo histórico da avaliação da educação superior brasileira, evidenciamos que as propostas revelam contradições entre o que está posto em lei e o que foi colocado em prática. Além disso, fica claro como uma experiência é mediada pela anterior. Por último, o estudo verificou muitas tensões, disputas e interesses envolvidos em cada processo avaliativo que ora adotavam a concepção formativa, ora a concepção regulatória de avaliação.

A política pública de avaliação da educação superior, vigente desde o ano de 2004, é resultado de um processo evolutivo de outras experiências e políticas avaliativas. Esse sistema

avaliativo materializou-se a partir das várias tensões e contradições históricas do percurso da avaliação. Tal política foi criada com o objetivo de assegurar o processo nacional avaliativo das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e de desempenho acadêmico de seus estudantes, a fim de promover a melhoria da qualidade desse nível educacional. Entretanto, o Sinaes perpassou diversos governos e distanciou-se do que foi pensado em sua criação. Ao tratarmos sobre a origem, a concepção e estrutura desse sistema revelamos as mediações e as contradições que envolvem a totalidade. Entre os antagonismos, destacamos a autoavaliação institucional que, de acordo com a proposta original da política, ocuparia a centralidade do Sinaes, mas vem perdendo força, a partir de 2008, em função do Enade e dos indicadores de qualidade CPC e IGC, que ganharam maior notoriedade.

A partir das disputas e da complexidade em torno da política avaliativa, discutimos a polissemia do termo qualidade que, associado à avaliação, está no centro de intensa disputa, pois se molda a partir do contexto em que se efetiva. Logo, depende de concepções diferenciadas, expressas ou implícitas, que orientam a avaliação. Após a exposição das várias noções sobre o conceito em questão, fica evidente que existem várias visões e que essas não podem ser tratadas separadamente. O termo qualidade é bastante presente nos dispositivos legais da educação brasileira, no entanto, não foi encontrado no aparato legal discutido neste estudo, a concepção ou definição desse construto. É a partir da compreensão do todo que o materializa que é possível identificarmos os referenciais de qualidade que mais se adequam à análise aqui empreendida sobre o uso dos resultados do Enade na gestão acadêmica das licenciaturas do IFG.

Por fim, refletimos acerca do cenário da avaliação da educação superior no contexto da pandemia da covid-19. Ao compilar os resultados encontrados, fica evidente que os atos normativos provocaram implicações significativas nos processos avaliativos e regulatórios, sendo, a maioria deles, atos de flexibilização do Sinaes. Essa evidência está inserida em um contexto histórico que vislumbra um outro comportamento para a política em questão. Ademais, os atos normativos publicados no contexto pandêmico sugerem a readequação no *modus operandi* da política de avaliação da educação superior. Uma das modificações na operacionalização que o Sinaes adotava antes da pandemia diz respeito às avaliações *in loco*, que até então eram realizadas presencialmente. Fortuitamente, o procedimento que o próprio nome o caracteriza — *in loco*, do latim, no próprio local — passou a ser realizado de forma virtual a partir de abril de 2021. No ano de 2022, após campanhas de vacinação contra a covid-19 e retomada de atividades presenciais desde o ano de 2021, observamos que o caráter temporário das avaliações virtuais foi convertido em uma ação permanente.

## CAPÍTULO 3 – O ENADE COMO COMPONENTE DA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

Após tratarmos sobre a origem, a estrutura e a concepção do Sinaes, enfatizando o tripé que o compõe, este capítulo é dedicado ao Enade por se tratar do objeto desta pesquisa. Ele analisa o exame como instrumento avaliativo, a partir do movimento, das tensões, contradições e perspectivas que constituem a avaliação da educação superior, integrado a um modelo de sociedade influenciada pela economia do conhecimento. Nesse contexto, discutimos sobre a centralidade do Enade em relação aos outros dois componentes do Sinaes, Avalies e ACG, juntamente com o CPC e o IGC, ambos criados em 2008. A qualidade pautada nos indicadores fez com que o Enade se tornasse o protagonista do sistema, contribuindo significativamente para agigantar o papel da regulação. Todavia, juntamente com o debate realizado, discutimos a forma que o Enade vem assumindo mediante as influências da economia do conhecimento, passando a ser objeto de consultoria por empresas e associações e de divulgação midiática pelas IES, reverberando, dessa forma, a qualidade de mercado associada a resultados e a *rankings*.

No processo de construção das análises do Enade, buscamos nos relatórios de 2014, 2017 e 2020, disponibilizados pelo Inep, o conceito obtido pelos cursos de licenciatura em História, Matemática e Música, do *campus* Goiânia, e licenciatura em Química, do *campus* Anápolis do IFG. Apresentamos e analisamos os dados do desempenho geral dos estudantes, o componente da formação geral e o componente específico de cada curso escolhido para estudo.

### 3.1 Enade como instrumento de avaliação

Originalmente, não havia previsão de criação do Enade em meio à concepção da nova política nacional de avaliação da educação superior. Segundo Barreyro e Rothen (2006), nas primeiras proposições de uma nova política avaliativa ainda se questionava a validade da realização ou não do Exame Nacional de Cursos, instituído ainda no início do primeiro mandato do governo FHC (1995–1998) e apontava a avaliação institucional como componente central da nova política. A difusão de uma proposta que contemplasse os dois componentes gerou diversos debates. De um lado, destacavam-se as opiniões do ex-Ministro da Educação, Paulo Renato Souza; da ex-presidente do Inep, Maria Helena Guimarães de Castro e da ex-conselheira da Câmara de Educação Superior (CES) do CNE, Eunice Durham; todos com mandatos entre 1995 e 2002. Eles defendiam a visão neoliberal da avaliação como controle, mediante a classificação

das IES e cursos, baseada no resultado do “Provão”, e criticavam a avaliação institucional por considerá-la subjetiva, em oposição aos resultados das provas que seriam objetivos.

O ministro da educação da época, Cristovam Buarque (2003–2004), se posicionava a favor das instituições não utilizarem apenas a prova como critério. Nesse contexto de disputa de interesses e pressão por manter um exame nacional que avalia os cursos, foi proposto o Processo de Avaliação Integrada do Desenvolvimento Educacional e da Inovação da Área (Paideia), que constituía um programa de testagem para uma amostra de cursos, visando a representar as tendências de desempenho por área de conhecimento.

Assim, o Enade tem sua origem no Paideia, que tinha como finalidade promover mecanismos de qualidade para as IES (CEA, 2003). Esse processo não se tratava de um exame em larga escala e foi apresentado como um dos instrumentos da proposta de avaliação da educação superior, que defendia uma concepção de avaliação de natureza formativa. Esse instrumento seria aplicado a estudantes em meio e fim de curso, de várias áreas e de todas as instituições que ofertassem cursos de graduação na área avaliada. Contudo, segundo Bottino (2020), em função de questões políticas que envolvem diversos grupos, o Paideia não se consolidou e instituiu-se uma segunda proposta de exame intitulada Enadd, que também não foi aprovada. Nesse contexto, por meio de mecanismos legislativos, o governo aprovou uma terceira proposta avaliativa, o Enade.

O exame, aplicado anualmente a cursos que são avaliados a cada três anos, foi definido na mesma lei (BRASIL, 2004a) e teve sua primeira versão realizada em todo o país em 7 de novembro de 2004 (INEP, 2005). Em 2004, foram avaliados os cursos da Saúde e das Ciências Agrárias; em 2005, o grupo das Engenharias e das licenciaturas; e em 2006, o grupo das Ciências Sociais Aplicadas e aos demais cursos. Até 12 de dezembro de 2006, todas as áreas da graduação haviam sido submetidas à primeira edição do exame, exceto os cursos superiores de tecnologia, que começaram a participar em 2007. Em 2007, voltou a ser aplicado ao grupo I; em 2008, ao grupo II e assim sucessivamente. A cada ano é publicada uma nova portaria normativa, o que gera especificidades de regras para cada edição do exame.

Organizamos um quadro síntese para apresentar informações e características relevantes do Enade, conforme segue.

#### **Quadro 8 – Síntese sobre o Enade como instrumento de avaliação**

<b>Enade</b>	
<b>Órgão regulador</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).
<b>Lei de criação</b>	Lei 10.861, de 14 de abril de 2004.

<b>Enade</b>	
<b>Objetivo</b>	Avaliar o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos, o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao aprofundamento da formação geral e profissional e o nível de atualização dos estudantes com relação à realidade brasileira e mundial.
<b>Concepção de avaliação</b>	Na política do Sinaes integra-se à uma concepção de avaliação formativa. No campo da prática, vem servindo à avaliação para o controle, conforme os estudos de Barreyro (2004, 2008); Bottino (2020); Hora (2019); Polidori <i>et al.</i> (2011); Rothen e Santana (2018); Sousa (2012); Verhine, Dantas e Soares (2006).
<b>Finalidade</b>	Subsídia a autoavaliação e avaliação externa. Juntos eles formam o tripé do Sinaes.
<b>Tipo de avaliação</b>	Exame de larga escala.
<b>Sujeitos</b>	Estudantes de graduação.
<b>Formato</b>	De 2004 até 2008 – amostral. A partir de 2009 – censitário.
<b>Obrigatoriedade</b>	É obrigatório para todas as instituições de educação superior do sistema federal de ensino.
<b>Instrumento</b>	Prova com 40 questões – 10 de formação geral e 30 de conteúdo específico da área avaliada.
<b>Periodicidade</b>	Anual de acordo com calendário dos grupos de cursos/áreas.
<b>Uso dos resultados</b>	Como aspecto positivo, busca proporcionar aos cursos informações que permitam sanar dificuldades apresentadas. Como aspecto negativo, tem sido utilizado como um mecanismo de regulação da educação superior.
<b>Modelo de sociedade</b>	Enfoque neoliberal – economia do conhecimento.

Fonte: elaboração própria, com base em Brasil (2004a) e nos seguintes autores: Barreyro (2004, 2008), Batista (2020); Bottino (2020); Duarte (2013); Griboski *et al.* (2016); Oliveira (2019); Polidori *et al.* (2011); Verhine, Dantas e Soares (2006)

Ampliando o escopo da discussão sobre o Enade, problematizamos esse instrumento avaliativo em uma dupla direção. Do ponto de vista da legislação, o exame integra-se à uma concepção de avaliação formativa, à luz do que defende o Sinaes para avaliação da educação superior e, articulado aos outros componentes avaliativos, formam a totalidade dessa política. Todavia, pesquisadores como Barreyro (2004, 2008); Bottino (2020); Hora (2019); Polidori *et al.* (2011); Rothen e Santana (2018); Sousa e Sousa (2012); Verhine, Dantas e Soares (2006) têm formulado críticas a esse instrumento avaliativo. Na visão desses autores, o que se tem verificado na prática, é o exame como componente central, servindo à regulação e à promoção de *rankings*. Tal evidência sinaliza uma perspectiva de avaliação para o controle, em movimento oposto à finalidade formativa do Sinaes. A ênfase dada ao Enade procede das influências da economia do conhecimento e do Estado Regulador, tratados no capítulo 1 desta tese. Nesse contexto, reconhecemos que o sistema avaliativo, em sua constituição, fundamenta-se na contradição, intrínseca ao modelo de sociedade e à avaliação da educação superior.

Segundo Sousa (2018), na configuração do conjunto da política avaliativa, a autoavaliação é considerada como motriz, em razão da dinâmica que ela tem assumido no



Sinaes. Não obstante, a autoavaliação perdeu força em virtude da complexidade do campo da educação superior no contexto da economia do conhecimento e, também, pela ausência do próprio Estado no que tange ao acompanhamento sistemático e cíclico dos trabalhos das CPAs. Ainda para o autor, esse enfraquecimento da autoavaliação ocorreu pelo fato de o Enade e os índices CPC e IGG terem ganhado expressividade na política avaliativa aqui analisada. Nesse sentido, podemos interpretar que apenas parte do Sinaes, e não a sua totalidade, tem determinado e fundamentado a avaliação da educação superior brasileira.

Em sua essência, o Enade por si só não tem implicações regulatórias. Segundo o Relatório Técnico do Enade 2004 (INEP, 2005), o resultado do desempenho dos estudantes na prova não é considerado igual à qualidade do curso, portanto, não é suficiente para reconhecer ou deixar de reconhecer um curso. Os seus resultados devem ser tomados como parciais e, “para que ganhem validade como indicadores de avaliação de curso, devem ser analisados e interpretados no contexto da avaliação *in loco* por comissões de docentes das áreas específicas do conhecimento” (p. 5). No entanto, o processo histórico e a evolução da política do Sinaes, problematizados na introdução e nas seções 2.2 e 3.2 desta tese, revelaram que em sua aparência o uso dos resultados do exame somado aos índices de qualidade CPC e IGC são insumos centrais para regulação da avaliação, contrariando o que está posto no documento do Inep. Nesse contexto, podemos considerar que o Enade é constituído por meio do contínuo movimento dialético das contradições e das incorporações, que envolve a construção da avaliação como política pública.

O exame possui limites, incompletudes, diferentes concepções e um expressivo número de problemas. Marx (1985) nos auxilia na compreensão da complexidade desse objeto pois, para o autor, a coexistência dos lados contraditórios da realidade possibilita o movimento dialético, que faz com que eles se contraponham, se agrupem e resultem em outra condição. A contradição é intrínseca às relações sociais e não é diferente com a avaliação, o que faz com que o Enade se configure e reconfigure ao longo de seu percurso histórico.

O exame é componente curricular obrigatório aos cursos de graduação, conforme Portaria Normativa MEC nº 840, de 24 de agosto de 2018, republicada em 31 de agosto de 2018 (BRASIL, 2018a). O mesmo instrumento legal dispõe em seu art. 40 sobre o ciclo avaliativo do Enade<sup>59</sup>, conforme mostra o quadro a seguir.

---

<sup>59</sup> O ciclo avaliativo do Enade é definido de acordo com as áreas do conhecimento e eixos tecnológicos e referendado, anualmente, por meio de uma portaria. A Conaes é responsável por estabelecer a relação de cursos, dentro de cada área, em que o Enade será aplicado.

**Quadro 9 – Ciclo trienal do Enade em conformidade com as áreas de avaliação (Brasil, 2018)**

Ciclos	Áreas de avaliação
<b>Ciclo I</b>	Cursos de bacharelado nas áreas de conhecimento de Ciências Agrárias, Ciências da Saúde, Engenharias e áreas afins.
	Cursos de bacharelado em Arquitetura e Urbanismo
	Cursos Superiores de Tecnologia nas áreas de Ambiente e Saúde, Produção Alimentícia, Recursos Naturais, Militar e Segurança.
<b>Ciclo II</b>	Cursos de bacharelado nas áreas de conhecimento de Ciências Biológicas; Ciências Exatas e da Terra; Linguística, Letras e Artes; e áreas afins.
	Cursos de bacharelado nas áreas de conhecimento de Ciências Humanas e áreas afins, com cursos avaliados no âmbito das licenciaturas.
	Cursos de licenciatura nas áreas de conhecimento de Ciências da Saúde; Ciências Humanas; Ciências Biológicas; Ciências Exatas e da Terra; Linguística, Letras e Artes.
	Cursos Superiores de Tecnologia nas áreas de Controle e Processos Industriais, Informação e Comunicação, Infraestrutura e Produção Industrial.
<b>Ciclo III</b>	Cursos de bacharelado nas áreas de conhecimento de Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Humanas e áreas afins.
	Cursos Superiores de Tecnologia nas áreas de Gestão e Negócios, Apoio Escolar, Hospitalidade e Lazer, Produção Cultural e Design.

Fonte: elaboração própria, com base em Brasil (2018a)

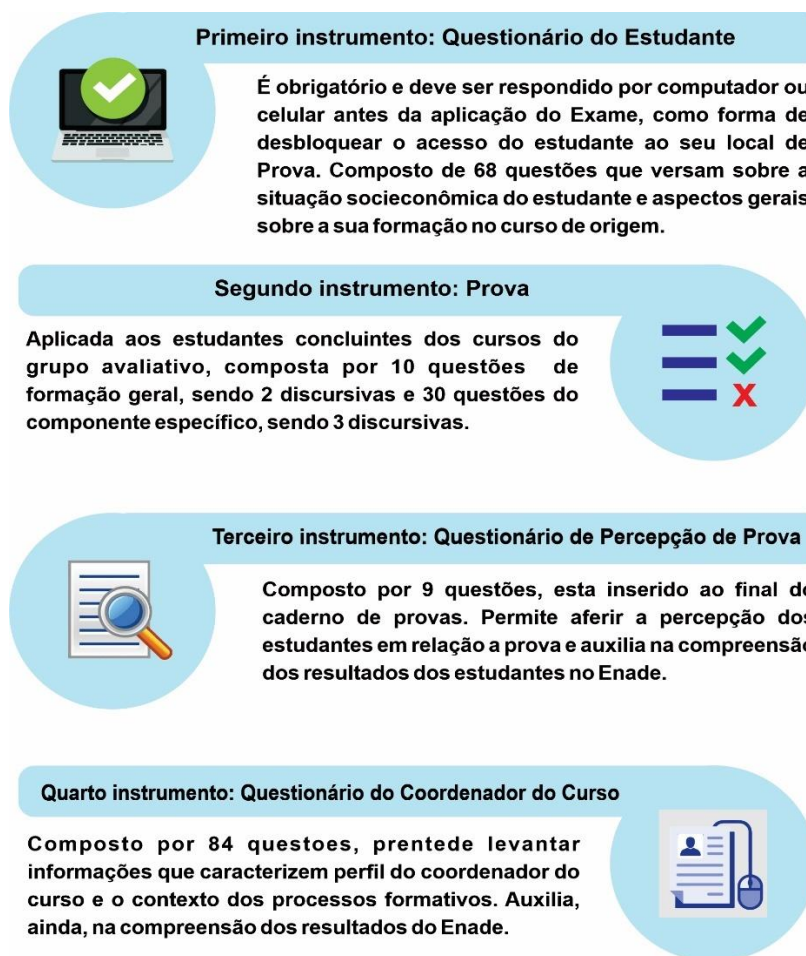
Realizado pelo Inep, o Enade é um instrumento de avaliação do Sinaes que, em princípio, subsidia a autoavaliação e a avaliação externa. Juntos eles formam o tripé avaliativo, que permite conhecer a qualidade dos cursos das IES brasileiras. Os resultados desse exame aliados às respostas do Questionário do Estudante são insumos para o cálculo dos indicadores de qualidade da educação superior. Entretanto, segundo Duarte (2013), o Sinaes e, especialmente, o Enade, “embora tenha se consolidado como política de avaliação, os seus resultados ainda necessitam de estudos que indiquem se houve melhoria na qualidade dos cursos de graduação” (p. 137). No que tange ao uso dos resultados do exame na gestão acadêmica, os estudos de Assis (2008), Bottino (2020), Duarte (2013), Oliveira (2019), Reis (2009), Silva (2016), discutidos na introdução desta tese, materializam resultados aproximados aos de Duarte (2013).

Inicialmente, o Enade foi aplicado usando procedimentos amostrais aos estudantes de todos os cursos de graduação, ao final do primeiro e do último ano de cada curso. A partir do ano de 2008, deixou de ser amostral para ser universal, sendo aplicado segundo os seguintes critérios: *i*) estudantes ingressantes que tenham iniciado o respectivo curso no ano da edição do Enade, que estejam devidamente matriculados e tenham de 0 a 25% da carga horária mínima do currículo do curso integralizada até o último dia do período de retificação de inscrições; *ii*) nos cursos de bacharelado e licenciatura são considerados os estudantes que tenham integralizado 80% ou mais da carga horária mínima do currículo do curso definido pela IES e não tenham colado grau até o último dia do período de retificação de inscrições; *iii*) estudantes

dos cursos superiores de tecnologia que tenham integralizado 75% ou mais da carga horária mínima do currículo do curso definido pela IES e não tenham colado grau até o último dia do período de retificação de inscrições (INEP, 2010).

O Enade é composto de quatro instrumentos apresentados na figura seguinte.

**Figura 5 – Instrumentos que compõem o Enade (2022)**



Fonte: elaboração própria, com base em INEP (2022)

Em relação aos instrumentos que compõem o exame, dois deles são de caráter obrigatório, configuram a efetiva participação do estudante no exame e são objetos de verificação no processo de atribuição de regularidade dos discentes em cada edição: *i*) o Questionário do Estudante, destinado a levantar informações que permitam caracterizar o perfil dos estudantes e o contexto de seus processos formativos, relevantes para a compreensão dos resultados dos estudantes no Enade e para subsidiar os processos de avaliação de cursos de graduação e das IES; *ii*) a prova, destinada a aferir o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas DCNs ou no Catálogo Nacional de Cursos

Superiores de Tecnologia do respectivo curso de graduação, as suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento.

A prova do Enade é composta de duas partes, envolvendo situações-problema e estudo de casos, são elas: *i*) formação geral (FG); *ii*) componente específico (CE). A partir das questões de formação geral, pretende-se aferir a compreensão de temas que transcendam ao seu ambiente próprio de formação profissional específico e que sejam importantes para a realidade do momento histórico em que vivem. Essa compreensão se aproxima da perspectiva crítica e integradora e da construção de sínteses contextualizadas. Avalia aspectos como clareza, coerência, coesão, estratégias argumentativas, utilização de vocabulário adequado e correção gramatical do texto. O componente específico, por sua vez, abrange a especificidade de cada área e de suas eventuais modalidades tanto no domínio dos conhecimentos quanto nas habilidades esperadas para o perfil profissional. Investiga os conteúdos do curso por meio da exploração de níveis diversificados de complexidade (INEP, 2014a).

O processo de elaboração e de revisão técnico-pedagógica das questões que compõem as provas é realizado a partir do Banco Nacional de Itens (BNI)<sup>60</sup>, modelo que contempla, por meio de edital de chamada pública, a participação de docentes de todo país que atuam nas áreas avaliadas. Feita a prova, no ano seguinte, há a divulgação dos conceitos por curso em uma escala que varia de 1 a 5, como mostra a tabela de conceitos e valores contínuos<sup>61</sup> a seguir.

**Tabela 5 – Conceito e valor contínuo do Enade (INEP, 2016)**

Conceito Enade	Conceito Enade – Valor Contínuo
1	0,0 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
S/C	S/C

<sup>60</sup> O BNI armazena itens com qualidade técnica para a montagem das provas aplicadas pelo Inep, incluindo o Enade. O objetivo é subsidiar provas capazes de estimar com maior precisão a proficiência dos estudantes com relação a conteúdos programáticos, a habilidades e competências previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos respectivos cursos de graduação ou nas orientações do Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia.

<sup>61</sup> A nota dos concluintes no Enade é comumente conhecida como Conceito Enade Contínuo. Os índices obtidos durante as etapas do processo avaliativo são representados em um valor numérico contínuo que varia de 0 a 5, sendo que zero representa um valor preocupante e cinco retrará um valor considerado de referência e de excelência (INEP, 2016a).

Fonte: Inep (2016)

Os resultados do exame são divididos em uma escala crescente de cinco níveis, sendo a avaliação do curso realizada por conceitos. O curso que obtém conceito mais baixo tira nota 1 e aquele que receber conceito 5 alcança o melhor resultado. Os resultados geram dados por área de conhecimento, IES, categoria administrativa, organização acadêmica, município, estado, região geográfica e, ainda, nacionalmente. Assim, é possível visualizar um panorama mais amplo da realidade e, também, possibilitar o planejamento de ações e políticas voltadas à melhoria da qualidade dos cursos de graduação do país.

Disponibilizados no site do Inep, os dados do conceito Enade são revelados para a comunidade acadêmica, para sociedade civil e para a mídia, sob diferentes formatos – relatórios do curso, microdados, sinopses, boletins de desempenho, entre outros. Apenas, o Boletim de Desempenho Individual do Estudante é de acesso restrito. Sobre os dados, Griboski (2012) considera que “contêm um conjunto de informações sobre os cursos e podem ser objeto de reflexão para a coordenação dos cursos, junto com os docentes e demais órgãos colegiados” (p. 192). Para a autora, a qualidade da educação superior se expressa nos dados evidenciados nos relatórios.

Duarte (2013) corrobora essa discussão ao afirmar que grande parte da sociedade, da imprensa e até mesmo dos estudantes dá mais destaque aos resultados derivados do Enade, ainda que o Sinaes consista em um processo completo de avaliação. Em razão disso, o Enade ocupa a centralidade na política avaliativa da educação superior.

Segundo o Resumo Técnico do Enade 2004 (INEP, 2005), a nota no Enade não pode ser usada pelo Inep para fazer ranqueamentos. No entanto, estudos como o de Aguiar Filho *et. al* (2014) revelam que o conceito obtido no exame leva uma IES a ser reconhecida como instituição de qualidade e, dessa forma, contribui diretamente para a imagem organizacional, bem como para maior visibilidade no processo de ranqueamento e acolhimento dos estudantes no mercado de trabalho. Além disso, a pesquisa dos autores, realizada em uma instituição superior privada, evidencia a iniciativa de uma ação publicitária dentro da instituição. O projeto teve como objetivo sensibilizar os estudantes sobre o resultado do Enade, a partir da distribuição de algumas peças, com frases como “a nota do seu curso no MEC depende de você” (p. 376) e “faça a prova do Enade e prove seu valor” (p. 376). Podemos apontar que a estratégia adotada pela gestão acadêmica dessa IES centraliza a responsabilidade nos estudantes em relação aos resultados alcançados no exame. Tal procedimento contradiz o que está posto no Projeto de Lei nº 7.615 de 2014 (BRASIL, 2014d). O documento traz a seguinte justificativa sobre a

modificação do § 5º do art. 5º da Lei do Sinaes: “os estudantes que participam do Enade não têm nenhum compromisso com o resultado. Podem entregar a prova em branco, [...] basta assinarem a presença e entregarem o questionário” (BRASIL, 2014d, n.p.). Essa afirmativa desobriga dos estudantes de qualquer responsabilidade quanto aos resultados obtidos no exame.

O Enade não é o único instrumento de avaliação dos cursos superiores, mas parte do processo avaliativo. Contudo, como nos lembra Kuenzer (2002), “a totalidade não é dominar todos os fatos, mas as relações entre eles, sempre reconstruídas no movimento da história” (p. 310). O desempenho do estudante é apenas uma parcela e não o todo da realidade do Sinaes. Nessa perspectiva, para visualizarmos a totalidade que envolve o real, faz-se necessário considerarmos o sistema integrado dessa política, mediado pelos seus três movimentos avaliativos: avaliação institucional, de cursos e de estudantes, discutidos anteriormente neste estudo.

Apoiando-nos no pensamento de Cury (2000) para entender a relação dialética entre o Enade e a política de avaliação da educação superior, destacamos o trecho a seguir: “cada realidade no seu devir é limitada por outra, e assim a totalidade é sempre aberta a novas determinações. Nesse movimento, cada elemento contém os anteriores e se abre a novas determinações” (p. 30–31). Para o autor, a realidade é permanentemente inacabada, arraigada em elementos anteriores, podendo, ainda, prospectar o que virá a ser. Nessa perspectiva, podemos interpretar que o Enade se aproxima do formato do ENC, especialmente a partir de 2008, quando os resultados do exame começaram a alimentar diversos indicadores de qualidade. Passou a ser um instrumento de regulação da educação superior e objeto de fabricação de *rankings*. Segundo Polidori *et al.* (2011), a utilização dos resultados do desempenho dos estudantes para classificar as IES com a promoção da competição, pode ser visualizada na prática que o Enade veio assumindo.

Verhine, Dantas e Soares (2006) fazem uma análise comparativa entre o ENC e o Enade, observando que, em relação às questões técnicas, há muitas similaridades entre ambos, especialmente em relação à elaboração e à administração dos instrumentos. Quanto ao Enade, da mesma forma que o “Provão”, tornou-se um componente curricular obrigatório, com registro no histórico escolar de cada estudante, sobre sua situação no exame<sup>62</sup>. Por fim, várias semelhanças foram encontradas entre os dois, tais como: resultados individuais dos estudantes

---

<sup>62</sup> O Projeto de Lei nº 7615 de 2014, do deputado Nelson Marquezelli do PTB/SP, sugeriu a modificação da proposta do Enade de fundo obrigatório, em razão do alto índice de provas entregues em branco, resultando em uma avaliação sem o componente primordial para todo e qualquer apoio a melhoria da qualidade da educação superior. No entanto, o PL ainda não foi aprovado até a data de janeiro de 2023.

são disponíveis individualmente; premiações para os estudantes com melhores desempenhos por parte das IES; dados fornecidos pelos estudantes e pelo coordenador do curso, sobre o perfil do alunado, do curso, da instituição e percepção sobre a prova levantados em paralelo à aplicação do teste; expansão gradual do sistema.

Nesse movimento comparativo percebemos que, apesar de o Enade estar relacionado a uma concepção de avaliação formativa, processual e emancipatória, a partir das determinações que o foram constituindo, carrega elementos do sistema avaliativo que o antecede, sobre o qual constam severas críticas enquanto instrumento para medida de qualidade. Tais críticas estão problematizadas na introdução e na seção 2.2 desta tese, entre elas, a visão de Barreyro e Rothen (2014) sobre o ENC como “mecanismo de regulação estatal com critérios relacionados ao mercado, com estabelecimento de *rankings* que estimulavam a concorrência entre as IES” (p. 959).

A organização de um exame da ordem do Enade inclui centenas de milhares de estudantes, demandando uma preparação para cada nova edição, incluindo um novo projeto base, com todo os detalhes de procedimentos operacionais, administrativos, legais, acadêmicos, logísticos, custos, entre outros. Além disso, envolve comissões assessoras de docentes de cada uma das áreas do conhecimento (INEP, 2005). O Enade 2018, por exemplo, foi aplicado a graduandos de 27 áreas com 550 mil inscritos.

O IFG tem participação recente no exame, apenas nas edições de 2014, 2017 e 2020 em várias áreas, com pequeno número de estudantes. No ano de 2014, de 315 estudantes presentes do IFG, 237 foram dos cursos de licenciatura (INEP, 2014b). No Enade 2017, os participantes dessa instituição aumentaram para 750, sendo 310 estudantes dos cursos de formação de professores (INEP, 2017a). Essa condição revela que o tamanho da população de participantes do IFG cresceu significativamente na edição de 2017. Em 2020, a realidade mudou, o número de estudantes do IFG que fizeram a prova baixou para 558, sendo 470 dos cursos de licenciatura. Comparando as três edições do exame, percebe-se o aumento gradativo do número de estudantes atendidos pelas diversas licenciaturas dessa instituição no estado de Goiás. Não obstante, o envolvimento em apenas três edições permite consideramos que a instituição ainda tem pouca experiência e vivência em relação ao uso dos resultados do exame para o aperfeiçoamento de seus cursos.

Os dados apresentados sobre a participação dos estudantes do IFG no Enade 2014, 2017 e 2020 expressam uma parte da realidade e não a sua totalidade. Todavia, os números apresentados evidenciam que a realidade não é algo dado, definitivo, terminado, pois está em constante movimento, razão pela qual, em nenhum momento, pode ser entendida como passiva.

Analisamos o edital do Enade nº 51, de 24 de junho de 2022 (INEP, 2022a), a fim de verificar as atividades que são de responsabilidade dos diversos atores envolvidos no processo do Enade, escolhendo-o por ser o mais recente. Evidenciamos, no quadro 10, os diferentes grupos de atores vinculados ao Enade e as respectivas ações desenvolvidas por cada um deles. Todavia, a totalidade da execução e da realização do exame só se efetiva por meio das mediações e das conexões entre cada ato realizado. A partir da identificação e da atuação de cada partícipe do processo, averiguamos os setores aos quais esses sujeitos estão vinculados, como, por exemplo, o Inep, que representa a esfera burocrática do Estado e as IES que caracterizam o âmbito social.

**Quadro 10 – Atividades para realização do Enade 2022 e seus respectivos responsáveis (Brasil, 2022)**

<b>Responsável</b>	<b>Ação</b>
<b>Estudante</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Preenchimento do cadastro pelos estudantes concluintes habilitados;</li> <li>▪ solicitação de atendimento especializado e/ou tratamento pelo nome social;</li> <li>▪ recurso da solicitação de atendimento especializado e/ou tratamento pelo nome social dos estudantes concluintes habilitados;</li> <li>▪ preenchimento do questionário do estudante;</li> <li>▪ indicação do curso pelo estudante concluinte habilitado com mais de uma inscrição;</li> <li>▪ solicitação de dispensa de prova pelo estudante;</li> <li>▪ recurso das solicitações de dispensa do estudante, indeferidas pela IES.</li> </ul>
<b>Procurador educacional institucional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Verificação de informações no cadastro e-MEC relativas aos cursos e à IES;</li> <li>▪ verificação do acesso autenticado ao Sistema Enade;</li> <li>▪ enquadramento dos cursos sem rótulo Cine Brasil registrado no cadastro e-MEC;</li> <li>▪ verificação do enquadramento automático;</li> <li>▪ registro de declarações de não enquadramento;</li> <li>▪ retificação de ações relativas ao enquadramento e às inscrições.</li> </ul>
<b>Coordenador de Curso</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Inscrição dos estudantes ingressantes e concluintes habilitados;</li> <li>▪ alteração do local de prova do estudante vinculado a curso oferecido na modalidade de Educação a Distância (EaD).;</li> <li>▪ preenchimento do questionário do Coordenador de Curso;</li> <li>▪ registro de declaração de responsabilidade da IES;</li> <li>▪ solicitação de dispensa de prova pela IES;</li> <li>▪ análise e deliberação, por parte da IES, das solicitações de dispensa dos estudantes;</li> <li>▪ recurso das solicitações de dispensa da IES indeferidas pelo Inep.</li> </ul>
<b>Inep</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Enquadramento automático com base no rótulo Cine Brasil dos cursos;</li> <li>▪ resultado da solicitação de atendimento especializado e/ou tratamento pelo nome social dos estudantes concluintes habilitados;</li> <li>▪ resultado do recurso da solicitação de atendimento especializado e/ou pelo tratamento pelo nome social dos estudantes concluintes habilitados;</li> <li>▪ divulgação dos locais de prova no sistema Enade;</li> <li>▪ aplicação da prova;</li> <li>▪ divulgação da relação de estudantes em situação regular;</li> <li>▪ análise e deliberação, pelo Inep, das solicitações de dispensa da IES;</li> <li>▪ resultado dos recursos das solicitações de dispensa do estudante e da IES;</li> <li>▪ definição da base de estudantes com resultados válidos para fins de cálculo dos indicadores de qualidade da educação superior;</li> <li>▪ divulgação dos resultados: Boletim de Desempenho Individual do Estudante; Microdados; Relatórios de Cursos, IES e Síntese de Área; Conceito Enade;</li> <li>▪ regularização por ato do Inep.</li> </ul>

Fonte: elaboração própria, com base em Inep (2022a)



O quadro apresentado contempla as diretrizes, os procedimentos e demais aspectos relativos ao Enade 2022 a serem cumpridos pelo Inep, pelas IES e pelos estudantes habilitados para cada edição. A implementação do exame a cada edição passa por mudanças e atualizações. Desde sua criação, ele já foi abordado em várias notas técnicas, portarias e instruções normativas. Os instrumentos que compõem o Enade vêm passando por uma constante reformulação prática, técnica e conceitual. Todavia, mesmo considerando as alterações dos editais de um ano para outro, trouxemos as orientações mais recentes para ressaltar o papel de cada envolvido no processo de realização do exame, assim como os consensos, os princípios, os protagonismos, os interesses e as articulações que envolvem as responsabilidades de cada um. O quadro 10 revela que o Inep assume grande parte das atividades relacionadas ao Enade, embora não seja a fonte principal para execução e aplicabilidade do exame, pois compartilha essa função com as IES e os estudantes.

Para o desenvolvimento deste estudo, consideramos importante conhecer os papéis desempenhados pelos sujeitos envolvidos em todo processo e perceber a interação e mediação que se estabelece entre eles, a fim de aprofundar o conhecimento sobre o exame. É importante captar as ações e os processos que não estão claramente postos, mas que circundam o fenômeno. Ademais, os instrumentos do Enade — prova, Questionário do Estudante, Questionário de Percepção da Prova e o Questionário do Coordenador de Curso — assim como todo o aparato legal que envolve essa avaliação, também se configuram como um jogo de disputas das arenas de interesses e sujeitos sociais envolvidos nesse processo.

Por fim, o Enade é um objeto complexo, contraditório e articulado às relações sociais e à totalidade da avaliação da educação superior. O processo histórico, a concepção e a dinâmica do exame se consolidaram por meio de um movimento dialético entre as tensões e perspectivas que permeiam o campo, integrado a um modelo de sociedade com enfoque neoliberal. A partir disso, na próxima seção será discutida a centralidade do Enade em relação aos outros pilares do Sinaes, juntamente com o CPC e o IGC.

### **3.2 A centralidade assumida pelo Enade na política de avaliação da educação superior**

Como discutido anteriormente, o Sinaes se efetiva pelo seu tripé — Avalies, ACG e Enade. Este último constitui-se como um diagnóstico e oferece dados e informações que, articulados com a avaliação dos cursos e das instituições e somadas aos indicadores de

qualidade, visa a possibilitar às IES a promoção de estratégias, projetos e ações que melhorem as fragilidades na gestão acadêmica e na organização pedagógica dos cursos.

Tendo em vista que a realidade está em constante transformação e movimento, como afirma Marx (1985), para captar a essência do objeto de estudo fez-se necessário recorrer à sua historicidade, a fim de apreender suas mediações com outros objetos e com ele mesmo, através dos tempos. Nesse sentido, para desvelarmos o modo histórico e dialético da trajetória do Enade, apresentamos uma síntese histórica, desde sua criação ao ano de 2022.

#### Quadro 11 – Síntese histórica sobre o Enade (Brasil, 2004–2021)

Ano	Enade
2004	A Lei do Sinaes foi promulgada e houve a aplicação do Enade – Ano I.
	Operacionalizado por dois instrumentos: um questionário e uma prova.
2005	O Enade do Ano II foi aplicado.
2006	Aplicação do Enade – Ano III.
2007	Aplicação do Enade aos cursos do Ano I, novamente, e assim sucessivamente. Aplicação do Enade aos cursos superiores de tecnologia.
2008	Criação do Conceito Preliminar de Curso (CPC).
	Criação do Índice Geral de Cursos (IGC).
	Operacionalizado por três instrumentos: uma prova, questionário de percepção sobre a prova e questionário socioeconômico.
2009	O Enade passou a ser censitário.
	O peso do Enade na composição do CPC passou de 70% para 60%.
2010	O Banco Nacional de Itens (BNI) da Educação Superior foi criado.
2011	O resultado do Enem passou a ser utilizado como conceito de ingressantes no cálculo do IDD e o Enade passou a ser aplicado somente para concluintes.
	Convocação trienal da Concepção de Avaliação Aprendizagem (CAA) com atribuições em todo o ciclo.
2012	O peso do Enade na composição do CPC passou de 60% para 55%, sendo o desempenho dos concluintes aumentado de 15% para 20%, extinguindo-se o percentual de ingressantes.
	Convocação trienal da Concepção de Avaliação Aprendizagem (CAA) com atribuições em todo o ciclo.
2013	A realização do Enade passou a exigir a permanência de pelo menos 1 hora do estudante no local de prova.
	Novidades dos relatórios: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ um relatório específico sobre o desempenho das diferentes áreas na prova de Formação Geral;</li> <li>▪ uma análise do perfil dos coordenadores de curso;</li> <li>▪ uma análise sobre a percepção de coordenadores de curso e de estudantes sobre o processo de formação ao longo da graduação;</li> <li>▪ uma análise do desempenho linguístico dos concluintes, a partir das respostas discursivas na prova de Formação Geral.</li> </ul>
2014	A inovação deste ano é que a análise do desempenho linguístico é realizada por grupos de áreas de conhecimento nas quais os graduandos apresentam comportamento semelhante.
	A análise incorpora uma avaliação do corpus de oferta de disciplinas relacionadas à língua portuguesa (i.e., leitura, produção de textos, redação, redação técnica, língua portuguesa em abordagem instrumental) em IES selecionadas da área para cotejar os resultados.
	Obrigatoriedade de resposta ao questionário do estudante.

Ano	Enade
	Publicação do manual do estudante.
2015	O cálculo do IDD e do IGC passou por mudanças.
	O Conceito Enade passou a considerar cada curso da IES como unidade de análise. <sup>63</sup>
2018	Um aplicativo para celular do Enade foi criado pelo Inep como forma de divulgar dados, datas e informações à sociedade e estudantes inscritos no exame.
	A Portaria Normativa nº 840/2018 trouxe a obrigatoriedade de registro, nos históricos escolares, da situação do estudante no Enade.
2020	O estudante poderá responder ao questionário via sistema Enade ( <i>online</i> ) no portal do Inep até o dia anterior a prova <sup>64</sup> .
	O Enade passou a ser operacionalizado por quatro instrumentos: prova, questionário do estudante, questionário de percepção sobre a prova e questionário do coordenador de curso.
	O questionário aplicado aos estudantes passou a ser respondido antes da data de realização da prova <sup>65</sup> .
	Foram incluídas perguntas acerca da pandemia da covid-19 nos questionários do Estudante e do Coordenador de Curso.
2021	A operacionalização da edição de 2021 manteve as diretrizes da edição de 2020.

Fonte: elaboração própria, com base nos relatórios de cursos do Inep (2004, 2005, 2006a, 2007, 2008, 2009a, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014b, 2015, 2016b, 2017a, 2018, 2019, 2020, 2021)

A partir do pensamento de Marx e Engels (1996) de que “a influência ativa que a história anterior exerce sobre a posterior” (p. 71), as informações aqui registradas implicaram no resgate da historicidade do objeto desta pesquisa, buscando investigá-lo sob a perspectiva histórica a fim de desvelar as contradições, os conflitos, os interesses e as ideologias que estão por trás de cada alteração e/ou implementação ao longo dos 18 anos da existência do Enade. Segundo Pimenta (2020), a mediação histórica permite uma compreensão ampliada do fenômeno em seu “desenvolvimento, elucidando como o presente dá significação ao passado, de modo que, numa perspectiva materialista histórica dialética, potencialize a capacidade dos agentes históricos, ou seja, o conhecimento da mudança” (p. 185).

Na análise da historicidade do objeto desta pesquisa e no movimento dialético que implica seu exame emergem as contradições. O Enade passou por diversas modificações entre 2004 e 2022. As quatro primeiras edições (2004, 2005, 2006 e 2007) foram operacionalizados por meio de dois instrumentos apenas: um questionário e uma prova. O questionário tinha por finalidade compor o perfil dos estudantes, integrando informações do seu contexto às suas percepções e suas vivências e investigar a capacidade de compreensão desses estudantes frente

<sup>63</sup> Até o ano de 2015, a unidade de análise era a combinação de área, IES e município. Caso a instituição oferecesse curso na área em vários *campi* na mesma cidade, a nota era calculada de forma agregada (INEP, 2017a).

<sup>64</sup> Dessa forma, alteram-se as etapas de coletas de dados no Enade, previsto em sua lei original.

<sup>65</sup> Segundo o Edital nº 36, de 12 de julho de 2021 (BRASIL, 2021g) que trata o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes do ano de 2021.

à sua trajetória no curso e na IES. Composto de questões objetivas, esse instrumento explorava a função social da profissão e os aspectos fundamentais da formação profissional.

Ainda em 2008 mais um elemento foi adicionado no Enade, o Questionário de Percepção da Prova, que se mantém consolidado até a edição mais recente, o de 2022. Posteriormente, entre as últimas inovações do exame, citamos o Questionário do Coordenador de Curso.

A partir de 2009, o exame passou a ser censitário e, no ano de 2011, o Enade começou a ser aplicado somente para os concluintes, sendo que a nota do Enem passou a compor o cálculo dos indicadores de qualidade.

Os anos de 2020 e 2021, marcados pela pandemia da covid-19, com profundos impactos em toda a sociedade, também afetaram a sistemática de avaliação do exame, que excepcionalmente não ocorreu no ano de 2020 (a edição dos cursos de licenciaturas), mas foi aplicado no ano de 2021 e o Enade 2021 foi realizado em 2022. A não execução de qualquer edição em razão da pandemia extrapola o prazo de periodicidade máxima trienal aplicada ao Enade, conforme posto na Lei nº 10.861/2004 (BRASIL, 2004a). Além disso, foram incluídas perguntas nos questionários dos estudantes e do coordenador de curso, que fazem referência à pandemia e seus impactos na vida acadêmica.

Sobre as estatísticas do Enade 2020, o exame foi realizado para 30 áreas com um total de 492.461 inscritos, sendo 162.177 oriundos de IES públicas e 330.284 de instituições privadas. Nesse conjunto, 235.659 são estudantes de cursos presenciais e 256.802 da EaD, com 17 áreas das licenciaturas foram 365.973 inscritos, 10 áreas dos bacharelados com 91.872 e três áreas dos cursos tecnológicos com 34.708. O exame foi aplicado para estudantes de 27 estados e 1.409 municípios. Porém, estiveram presentes na prova somente 370.976 estudantes. Esses dados nos mostram uma abstenção de mais de 120 mil inscritos. Não podemos desprezar esse dado, visto que essa informação tem valor de relevância na discussão e na análise do exame.

Como discutido nessa seção, o Enade ganhou centralidade na política de avaliação da educação superior. Contudo, a partir do número significativo de ausências dos estudantes na prova do ano de 2020, inferimos que muitos deles ainda não consideravam a importância desse exame para avaliação do seu curso. De um lado, vale apontar a necessidade de relativizar essa inferência em função do Enade 2020 estar inserido no contexto da pandemia da covid-19. Por outro, mesmo estando no período pandêmico, essa perspectiva revela uma preocupação e, dessa forma, deve ser analisada e investigada, pois o resultado do exame é uma das faces da realidade de um curso de graduação e, portanto, a participação dos estudantes é relevante.

A apresentação dos princípios e pressupostos do Enade, apresentados em cada momento histórico, foi necessária para o melhor entendimento do exame como instrumento avaliativo do Sinaes. Além disso, revelou a construção e consolidação da sua importância na política de avaliação da educação superior brasileira. Vale ressaltar que as mudanças no Sinaes, entre elas a criação do CPC e do IGC, em 2008, trouxeram novos significados e desafios para o Enade. Verificamos alguns dos impactos no exame a partir dos estudos de Freitas (2010) e Verhine (2015) os quais afirmam que, apesar de nobre, a proposta inicial do Sinaes se mostrava inviável desde o início de sua implementação, em 2004. Os autores destacam a inviabilidade operacional do sistema, como, por exemplo, visitar mais de 20 mil cursos e 2.300 IES em um prazo de 3 anos, considerando a diversidade do sistema federal de ensino. Outro desafio apontado diz respeito à ausência de pessoal em termos quantitativos e qualitativos para a realização das visitas às IES; às limitações orçamentárias e às dificuldades de o Inep oferecer formação aos avaliadores e consolidar a cultura da avaliação na gestão pública. Diante dessa complexidade e das dificuldades para realizar as avaliações *in loco*, o MEC optou por criar o CPC para identificar os cursos que se encontravam em situação precária e de garantir a visita apenas para esses.

Fernandes *et al.* (2009) analisaram a finalidade, a qualidade e a coerência dos indicadores de qualidade de cursos produzidos no âmbito do Sinaes. Em relação ao CPC, os autores afirmam que foi criado para racionalizar e orientar a avaliação *in loco*, visto que o Inep não tinha as condições necessárias para avaliar todas as instituições e cursos no país. Ainda segundo os autores, a legislação vigente prevê que

[...] todos os cursos sejam visitados a cada três anos, o que, dado o grande número de cursos, exigiria uma estrutura muito maior que a disponível. Além do mais, a experiência brasileira mostra que os resultados de avaliações *in loco* não guardam muita relação com indicadores objetivos da qualidade dos cursos. Ao dispensar da visita os cursos com indicador 3, 4 e 5, o CPC viabiliza as avaliações *in loco* e, por servir de guia para os avaliadores, induz uma maior coerência entre essas avaliações e os indicadores objetivos de qualidade. (p. 6).

O Enade cumpre o papel de aferir a qualidade e de subsidiar a regulação, apoiando a política de promover o aperfeiçoamento da educação superior (INEP, 2016a). Entretanto, a pesquisa realizada por Griboski (2014) constatou que a avaliação, a partir dos conceitos do Enade, do CPC e do IGC, tem servido mais à lógica de controle e de regulação da oferta educacional e menos à orientação e à indução da qualidade da educação superior.

Vários autores tecem críticas às alterações no Sinaes a partir da criação desses indicadores. Barreyro (2008) afirma que tais mudanças não ocorreram em função de problemas operacionais na avaliação de mais de 20 mil cursos, mas, principalmente, para possibilitar o ranqueamento das IES. O problema apontado pela autora reside na supervalorização do eixo desempenho (Enade) em detrimento dos outros dois, distorcendo completamente a concepção do Sinaes. Para a pesquisadora, os indicadores remontam ao tempo do provão, que promoveu a cultura do ranqueamento das IES, “das avaliações mercadológicas e simplificações midiáticas, mais próximos de uma visibilidade publicitária do que da verdade da avaliação da qualidade” (p. 867).

Dias Sobrinho (2008b, 2010b) também observou mudanças no Sinaes a partir de 2008, quando o Enade passou a ser incorporado ao IGC e ao CPC. Segundo o autor, embora a concepção inicial desse sistema rejeitasse a prática de classificações das instituições, acabou por favorecer a elaboração de *rankings* ao prever a escala de cinco níveis para os cursos e para o desempenho dos estudantes no Enade. Gradativamente, “a instituição foi cedendo lugar aos cursos, à avaliação institucional, especialmente em sua dimensão interna, não se consolidou em todas as IES e o Enade foi ganhando crescente destaque e autonomia” (p. 218). Tanto na sociedade em geral como na mídia, “tornou-se sinônimo de avaliação, em sentido pleno, como ocorrera nos tempos do Provão, como se todo o SINAES [sic] se resumisse a esse exame” (p. 219).

Corroborando a discussão sobre os indicadores de qualidade, autores como Barreyro (2008), Dias Sobrinho (2008) e Leite (2008) criticam o IGC e apontam que, com a sua adoção, o MEC se envolveu no processo de ranquear instituições, prática considerada duvidosa e com efeitos potencialmente negativos. Os autores concordam que o ranqueamento das IES tem valor questionável, especialmente quando são legitimados pelo Estado. Entretanto, para Verhine (2010), criticar *rankings* no âmbito da educação superior faz total sentido, porém o que não tem fundamento é responsabilizar o IGC pela introdução de tal prática no contexto brasileiro. Para o autor, a classificação de IES não foi introduzida pelo IGC, mas pela Lei nº 10.861/04 que exige a atribuição de uma nota às IES em uma escala única de cinco níveis.

Nesse cenário, constatamos que o CPC e o IGC alteraram a concepção de avaliação introduzida pelo Sinaes, principalmente ao tornar pouco relevante o papel das CPAs em detrimento da valorização do desempenho estudantil em uma prova e de sua opinião a respeito de alguns poucos itens de questionários (DIAS SOBRINHO, 2010b, p. 216).

Contribuindo com o debate sobre os indicadores, Verhine (2010) aponta que o conjunto formado pelo IDD, CPC e IGC compõem o “alfabeto do Sinaes” (p. 634). Na visão do autor,

o IDD contribuiu para captar o que o Enade não conseguiu no início da sua implementação — o valor agregado do curso — medindo a diferença de desempenho esperado e alcançado. Dessa forma, embora não tenha sido contemplado na Lei do Sinaes, esse índice representa um aperfeiçoamento do modelo.

Podemos perceber a relevância do Enade, ao identificarmos o crescimento do número de participantes a cada ano no Enade. Na edição de 2014, o Enade teve a participação de 1.477 IES, 483.518 estudantes de 9.994 cursos (INEP, 2014b). Em 2017, foram 1.478 IES, 537.353 estudantes de 10.570 cursos (INEP, 2017a). Tal fato pode estar relacionado com o protagonismo que o Enade vem assumindo na política de avaliação da educação superior, pois tem um grande peso no cômputo dos indicadores de qualidade dos cursos e da própria instituição. Ele é um componente da avaliação que, sozinho, corresponde a 55% da composição do CPC. Além disso, os bons resultados obtidos no Enade refletiam na média dos conceitos dos cursos, que têm representatividade de cerca de 40% do IGC das IES. E o IGC representava, em 2018, um acréscimo de até 20% no orçamento institucional das IES federais (BATISTA, 2019). Quanto maiores os conceitos Enade obtidos por cada curso, mais recursos a universidade federal obterá para garantir, oferecer e sustentar a qualidade dos serviços prestados à comunidade. Nesse sentido, o Enade é utilizado numa perspectiva regulatória e, além disso, contribui para que os referidos índices sejam utilizados para classificar as IES, expressando uma perspectiva de mercado e de ranqueamento na política da educação superior.

No dicionário Houaiss (2009), o termo “indicador” significa aquilo que indica algo, que fornece à população informações úteis, tendo como sinônimo o vocábulo “sinal”. Contudo, o indicador é utilizado para avaliar em que medida os objetivos educacionais estão sendo alcançados. A partir de um diagnóstico, é possível planejar, propor e implementar ações e estratégias tanto para a educação básica quanto para a educação superior.

Para Ferreira e Tenório (2010), um indicador se manifesta como um elemento, sinal ou aviso que revela ou denota características especiais ou qualidades, “que aponta (como o dedo indicador) uma direção, mostrando a conveniência de, ou aconselhando a alguma ação. De forma mais técnica, é um composto construído para medir uma dimensão ou variável” (p. 73). Em suma, os indicadores são instrumentos de medida dos fenômenos a que se referem. Entretanto, como já visto, a educação superior sofre influências econômicas, logo, os indicadores mais usados nesse cenário são os de desempenho. Diante desse fato, podemos dizer que, no caso brasileiro, as principais fontes para consolidação desses índices têm sido os dados educacionais fornecidos por programas, censos e pelas avaliações em larga escala, como, por exemplo, o Enade.

Uma vez que esta pesquisa está calcada no olhar dialético para a avaliação da educação superior, faz-se necessário dizer que é possível encontrar propostas educacionais que tratam dos indicadores de forma contraditória ao viés mercadológico. Riberio *et al.* (2005) e Freitas (2005) referem-se ao tratamento de indicadores em uma abordagem participativa e compartilhada. Os autores consideram que essa concepção prevê o envolvimento de vários setores da comunidade escolar e possibilita a construção de um processo avaliativo colaborativo. Tal proposta é mais eficaz na promoção de ações coletivas que visem à melhoria da qualidade da educação. Para Freitas (2005), acontece uma construção social que se legitima e se desenvolve no interior da instituição educacional.

Sem dúvida, é importante enfatizar que as influências da economia do conhecimento e as pautas das políticas neoliberais na educação superior, tratadas no capítulo 1 desta tese, vêm contribuindo aos modelos de avaliação mensuráveis e à ênfase aos indicadores numéricos, tais como o CPC, o IGC e o conceito Enade. A escolha e a utilização de indicadores numéricos implicam necessariamente em uma ideia adequada e restrita do significado de qualidade das instituições e dos cursos superiores. Contudo, é preciso pensar que a totalidade da qualidade de uma IES e/ou de um curso de graduação vai muito além da constatação dos resultados das avaliações e de seus indicadores, como problematizado no capítulo 2.

Há que se refletir que no conjunto do Sinaes o processo de avaliação deve ser dinamizado, integrando instrumentos, espaços e momento e, também, possibilitar maior articulação com o tripé, ao garantir nos processos de avaliação um referencial que assegure o padrão mínimo de qualidade em todos os cursos de graduação das IES brasileiras. Enfim, quando se trata de avaliação que reflete a vida educacional de pessoas e, portanto, engloba a vida social, é necessário cautela. É preciso refletir sobre os processos e não somente os resultados obtidos, que hoje determinam a qualidade da educação superior brasileira em boa ou ruim a partir de indicadores de qualidade.

O CPC, por exemplo, é um indicador composto e todos os seus componentes podem ser vistos como medidas imperfeitas de uma mesma coisa: a contribuição do curso para a formação dos seus estudantes. Dessa forma, recebe a crítica de juntar elementos de dimensões muito diferentes. Todavia, os estudos mostram que esse indicador, apesar de não ser o ideal, se aproxima muito disso.

No cenário de criação de vários indicadores de qualidade, é interessante situar a Portaria Normativa nº 8, de 28 de abril de 2016 (BRASIL, 2016a), que, embora revogada dois meses depois, instituiu vários índices atrelados ao Enade, a saber: *i*) Indicador de Desempenho no Enade (IDE), conceito obtido a partir dos resultados do exame, seria calculado segundo os



níveis de proficiência dos concluintes, estabelecidos pelas Comissões Assessoras de Avaliação de cada área avaliada, para expressar o valor absoluto resultante da média dos desempenhos dos estudantes em cada curso; *ii*) Indicador da Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD), calculado com base nos resultados dos estudantes no Enem e no Enade; *iii*) Indicador de Trajetória dos Estudantes de cursos de graduação (ITE)<sup>66</sup>; *iv*) Indicador de Desenvolvimento do Corpo Docente (IDCD)<sup>67</sup>; *v*) Índice de Desempenho dos Cursos de Graduação (IDC)<sup>68</sup>; *vi*) Índice Institucional de Desempenho dos Cursos (I IDC)<sup>69</sup>; *vii*) Indicador de Desempenho de Extensão (IDEx), calculado a partir de informações obtidas junto ao Censo da Educação Superior e aos relatórios de avaliação *in loco* do Sinaes; *viii*) Índice de Desempenho Institucional (IDI), em substituição ao IGC, com o objetivo de analisar o desenvolvimento institucional quanto ao ensino, à pesquisa e à extensão. Além dos indicadores, o mesmo dispositivo legal designou o Grupo de Trabalho de Avaliação do Desempenho da Educação Superior (GTAES), formado por especialistas representantes de várias entidades<sup>70</sup>, para a elaboração, a definição de metodologia dos indicadores de qualidade da educação superior, bem como para a implementação de procedimentos avaliativos.

Como vimos anteriormente, o processo histórico do Enade, entre 2004 e 2022, é mediado por interesses, disputas, consensos e dissensos. Nesse contexto estão inseridos os processos de criação, atualização, mudança e revogação da legislação. Para compreensão desse movimento, recorreremos à ideia de Marx e Engels (1996) os quais ressaltam que um acontecimento histórico não tem repercussões somente locais, mas extrapolam fronteiras, reafirmando a transitoriedade da realidade e a mutabilidade das categorias e relações. Para Marx (1997), “os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem

<sup>66</sup> Calculado a partir do acompanhamento da trajetória dos estudantes ingressantes. O ITE seria composto da taxa de permanência, da taxa de desistência e da taxa de conclusão, quando for o caso.

<sup>67</sup> Calculado a partir de informações do Censo da Educação Superior sobre a evolução do regime de trabalho, titulação e permanência dos docentes no curso.

<sup>68</sup> Em substituição ao CPC, seria composto dos seguintes insumos: IDE, IDD, ITE, IDCD

<sup>69</sup> Calculado para cada IES, a partir da média ponderada do número de matrículas e do conjunto de IDC de seus cursos de graduação.

<sup>70</sup> Grupo de Trabalho de Avaliação do Desempenho da Educação Superior era constituído por especialistas representantes de várias entidades, a saber: *i*) Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep); *ii*) Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Seres); *iii*) CAPES; *iv*) Secretaria de Educação Superior (SESu); *v*) Secretaria de Educação Tecnológica (Setec); *vi*) Conselho Nacional de Educação (CNE); *vii*) Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes); *viii*) Fórum das Entidades Representativas da Educação Superior; *ix*) Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Educação Superior (Andifes); *x*) Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif); *xi*) Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação (ForGRAD); *xii*) Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e IES Comunitárias (ForExt); *xiii*) Fórum de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação (Forprop); *xiv*) Associação Brasileira das Universidades Comunitárias (Abruc); *xv*) Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (Abruem) (BRASIL, 2016b).

sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aulas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado” (p. 21). Dessa forma, entendemos que os normativos regulatórios produzem efeitos e (re)arranjos em diversos níveis e dimensões dos cursos de graduação das IES.

Interessante observar que algo contribuiu para o desfecho de criação dessa portaria, no que se refere à política, embates entre os sujeitos envolvidos, tensão entre mercado e academia, visto que dois meses depois foi revogada pela Portaria Normativa nº 15, de 22 de junho de 2016 (BRASIL, 2016a). Fato importante a considerar é que 2016 foi o ano de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff (2011–2016) e início do governo Michel Temer (2016–2018), em que houve a ampliação dos mecanismos de (des)regulamentação e autorregulação das IES privadas, a partir da adoção de critérios mais maleáveis da expansão de cursos e de vagas (COSTA; OLIVEIRA; GOMES, 2020), como problematizado na introdução desta tese. Mesmo com a revogação dessa portaria, foi possível constatar que a regulação vem dominando o sistema avaliativo e, em consonância com esse fato, o Enade e os indicadores passaram a ser centralidade em detrimento dos outros instrumentos de avaliação, contrariando a essência filosófica do Sinaes.

De acordo com Hora (2019), a composição dos indicadores de qualidade é peça central para o Estado balizar várias ações de regulação, de supervisão e de bônus regulatório<sup>71</sup>. A prática de premiações consolidada na educação superior está vinculada aos conceitos dos indicadores de qualidade, particularmente, o CPC e o IGC, e aos conceitos obtidos nas avaliações *in loco*, Conceito de Curso (CC) e Conceito Institucional (CI). Sabemos que o conceito igual ou superior a 3 indica que o curso tem qualidade satisfatória. No entanto, criaram-se “mecanismos para que os cursos com conceitos 4 e 5 fossem tratados de maneiras distintas em relação à regulação, sobretudo no que diz respeito às concessões, aos incrementos ofertados” (p. 299). Desse modo, o intuito da aplicação do bônus regulatório está na diferenciação daqueles que se sobressaíram nas avaliações do Sinaes. Além disso, a autora também aponta que essa prática está atrelada ao discurso de indução da qualidade nos cursos e nas IES. Para a pesquisadora, o pensamento é de que, “se essas diferenciações são criadas, os sujeitos investirão em qualidade para que assim consigam benesses, no que se refere à autorização, reconhecimento, renovação de reconhecimento e aumento de vagas” (p. 300). Além disso, o estudo revela, nas falas dos entrevistados, que a preocupação maior das IES pesquisadas é conseguir condições e privilégios quando têm conceitos satisfatórios. Diante disso, são reveladas duas formas de atuação do

---

<sup>71</sup> Para Batista (2020), o termo bônus regulatório “consiste em um sistema de premiações ou regulação por indução ou incentivo, observado na política avaliativa brasileira” (p. 122).

Estado: de um lado, a regulação, que age para punir as IES que não conseguiram conceitos satisfatórios e, de outro, uma conduta que, a partir dos resultados satisfatórios, oferece graus de autonomia para que a IES tome as suas decisões em relação aos atos autorizativos e aditamento para aumento de vagas.

A partir da reflexão empreendida por Hora (2019), podemos considerar que a prática do bônus regulatório está relacionada à economia do conhecimento. A adoção dessa prática na avaliação da educação superior induz o maior empenho das instituições para conseguirem melhores conceitos e, desse modo, cria uma competição danosa que compromete a qualidade da educação superior.

Na visão de Fernandes (2017), o bônus regulatório se efetiva de diversas formas na política da avaliação da educação superior brasileira. O autor cita como exemplos a possibilidade de prorrogação dos credenciamentos e de renovações de reconhecimento, ou a dispensa de avaliação, em virtude do CPC, conforme previsto no art. 35A da Portaria Normativa nº 40/2007, republicada em 2010, assim como na Portaria Normativa nº 4/2008; a possibilidade de adotar nos processos de reconhecimento, para fins regulatórios, o resultado da última avaliação disponível no Sinaes, o que também configura uma dispensa nesses processos, conforme a Portaria Normativa nº 24/2013 ao alterar o art. 30A da Portaria Normativa nº 40/2007; a adoção dos conceitos de avaliação presencial, além de CPC e IGC, nos padrões decisórios para cursos de Direito e Medicina, assim como o aumento de vagas nesses cursos; a definição de prazos para credenciamento e credenciamento segundo o conceito obtido.

Por meio de investigações como as realizadas por Fernandes (2017) e Hora (2019), podemos dizer que a prática de premiação e/ou punição que vem reverberando na avaliação está atrelada as diretrizes e influências do capital na educação superior. Como vimos anteriormente, os impactos do mundo econômico sobre a educação superior, validam a lógica de mercado. Dessa forma, esse nível de educação, cada vez mais, vem sendo associado à mercadoria, o que se opõe à sua concepção como bem público e direito social/universal. A educação superior mundial e brasileira tem sofrido as repercussões da aplicação dos princípios da economia sobre suas políticas e práticas institucionais, entre elas, a efetivação do bônus regulatório na operacionalização do Sinaes.

Retomando e ampliando a discussão sobre os acontecimentos históricos do Enade, objetivo desta seção, ressaltamos que, em 2018, o Inep lançou um aplicativo do exame para *smartphones e tablets*, conforme observamos na figura a seguir.

**Figura 6 – Tela inicial do aplicativo do Enade para uso em celulares (Brasil, 2018)**



Fonte: aplicativo do Enade/ (INEP, 2018b)

O aplicativo foi lançado para que os acadêmicos que fossem participar do Enade 2018 pudessem resolver, na palma da mão, as situações cadastrais e sanar todas as dúvidas quanto ao exame. O aplicativo permitia ao usuário/estudante consultar o cronograma completo, conferir as principais informações, verificar as perguntas frequentes e consultar os resultados. O dispositivo possuía campos que permitiam solicitar atendimento especializado ou específico, realizar a validação do cadastro e até mesmo preencher o Questionário do Estudante, porém foi descontinuado e até o ano de 2022 não foi retomado.

Outra prática importante para ampliar as discussões sobre os processos históricos do Enade diz respeito à abertura do período de manifestações sobre os insumos do cálculo dos indicadores de cada edição. Abre-se no sistema e-MEC o período de manifestações das IES sobre os insumos de cálculo dos indicadores — 1ª etapa. São divulgados os insumos subsidiários ao cálculo do conceito Enade e do IDD, mais os dados relativos ao Questionário do Estudante utilizadas no cálculo do CPC, e a partir disso, as instituições participantes do Enade do ano anterior podem se manifestar a respeito dos insumos para o cálculo dos indicadores. Essa divulgação tem como objetivo principal permitir às IES manifestarem-se de modo a validar os insumos que serão utilizados no cálculo desses indicadores, possibilitando sua correção, quando julgado pertinente, antes da divulgação dos resultados. Segundo o ofício do Inep encaminhado às IES, é relevante verificar atentamente cada insumo disponibilizado

para análise, pois, após a divulgação final dos indicadores de qualidade, seus resultados passam a ser considerados estatísticas oficiais da educação superior, não sendo possível realizar qualquer alteração nos dados em decorrência de solicitação extemporânea das IES. Ao analisarmos o que está posto no documento, verificamos que o processo de divulgação se divide em duas etapas, na qual as IES podem contestar ou concordar com o primeiro resultado, interferindo diretamente no resultado. Nesse sentido, o único beneficiário é a própria IES à medida que tem acesso às bases de dados em detrimento da sociedade que só verifica o resultado divulgado ao final de cada ano. Segundo Peixoto *et al.* (2016), a revisão permanente das regulamentações do Sinaes é o “reflexo da pressão exercida pelas forças presentes nas diferentes arenas” (p. 732).

Sousa (2020) afirma que a educação superior é dotada de grande complexidade e está instalada em um campo com constantes disputas de poder e de interesses de atores diversos. Por meio da posição que ocupam, instituições e indivíduos exercem pressão sobre as normas estabelecidas ou até mesmo as ignora para serem formuladas outras regras. Assim, podemos sugerir que por esses e outros motivos, tais como a pressão do capital, das grandes IES, da sociedade e da mídia, criaram o procedimento de manifestações sobre os insumos de cálculo dos indicadores para que as instituições olhassem antes da divulgação pública do resultado.

Enfim, face ao exposto nesta seção, fica evidente que os indicadores de qualidade, tais como o IGC, o IDD e o CPC, inseridos no processo de avaliação da educação superior brasileira, representam uma quebra de paradigma da filosofia e essência do Sinaes, cuja característica é ser “processual, formativo, emancipatório” [...] e “busca a melhoria da qualidade da educação superior no Brasil” (POLIDORI, 2009, p. 439).

O agravamento dessa ruptura vem ocorrendo desde o ano de 2008, quando foram criados os indicadores que intencionaram criar *rankings* das “melhores” IES do país, utilizando-se somente o elemento da avaliação realizada pelos estudantes, o Enade. Nesse cenário, o exame, juntamente com os demais índices de qualidade, veio gradativamente tendo maior importância no Sinaes frente aos outros instrumentos que compõem a sua totalidade. Entretanto, consideramos relevante a interlocução de todos os componentes do Sinaes para que, dessa forma, seja possível a materialização de uma concepção de avaliação mais formativa. Acreditamos que a visibilidade da qualidade da educação superior, arraigada apenas nos indicadores de qualidade, reverberam unicamente resultados quantificáveis, que constituem uma perspectiva mais regulatória, e, assim, acabam por criar e gerar contradições na compreensão da qualidade da educação superior brasileira. A qualidade pautada nos indicadores fez com que o Enade se sobressaísse, pois essa dimensão fomenta a regulação.

Por fim, entendemos que diante das inúmeras mudanças que ocorreram no percurso histórico do Sinaes e, especialmente do Enade, ao longo dos 18 anos de sua vigência e, ao mesmo tempo, diante das relações e mediações de disputas e de contradições que surgem na política de avaliação da educação superior, normas vão se (re)formulando e a história do Enade vai se (re)construindo. Nesse processo, consideramos importante a reflexão sobre as influências da economia do conhecimento no Enade.

### **3.3 O Enade sob o viés da economia do conhecimento**

As múltiplas determinações do Sinaes constituem a sua totalidade. Ao analisarmos o movimento dialético feito pelas mediações e contradições que perpassam e formam o todo de um fenômeno, podemos nos aproximar da sua essência. A totalidade é constituída por totalidades menores subordinadas, é relativa, dinâmica e mutável, circunscrita a um período histórico concreto determinado. A partir dessa perspectiva, analisamos os princípios do Sinaes, problematizados na seção 2.2 do capítulo 2 desta tese, e a legitimidade do processo avaliativo, que envolve o objeto de estudo, o Enade. Segundo Marx (2008), o concreto é concreto por ser um “processo de síntese, um resultado, e não um ponto de partida, apesar de ser o verdadeiro ponto de partida e, portanto, igualmente o ponto de partida da observação imediata e da representação” (p. 248).

A legitimidade refere-se à maneira com que se chega aos resultados, como eles são formados, por quem e em que condições são realizadas as avaliações. O Inep (2009b) considera que a avaliação transcende a dimensão técnica. “É também um forte instrumento de poder. Sua dimensão política e ética ultrapassa largamente a sua aparência técnica, muitas vezes apresentada como se fosse neutra” (p. 100). “A legitimidade técnica é voltada para aspectos relativos aos procedimentos metodológicos, instrumentos e rigor científico da avaliação. A legitimidade ética e política concerne aos propósitos, à participação, aos avaliadores, ao respeito aos princípios éticos, plurais e democráticos” (BATISTA, 2020, p. 170).

Nesses termos, avaliar a qualidade dos cursos por intermédio do desempenho dos estudantes e à luz de diretrizes técnicas e conteudistas, esbarra em alguns aspectos que evidenciam a contradição imanente a esse processo e aos elementos que constituem a totalidade do Sinaes. Todos os elementos de avaliação propostos por esse sistema são essencialmente educativos. Trata-se de um projeto em movimento, dinâmico, que examina o passado, julga o presente e, nesse sentido, busca promover transformações, tendo o futuro como perspectiva (BRASIL, 2004a). Ademais, o conjunto dos instrumentos avaliativos é parte importante de uma

política de Estado sobre a educação superior, em que uma das características centrais é a ênfase no dinamismo dos processos e relações em oposição a um sistema parcial e unilateral.

Tendo em vista as mediações que se estabelecem entre as partes e o todo, consideramos importante para debate sobre a totalidade um outro princípio do Sinaes: a educação como direito social e dever do Estado. Em uma visão dialética, a legitimidade está intrinsecamente relacionada à educação como direito social e dever do Estado. Conforme salienta Schwartzman (2011), um dos componentes da legitimidade é a clareza com que os resultados são apresentados à sociedade e a sua inteligibilidade é fundamental para que a prestação de contas seja efetiva. Não é isso que acontece com o uso da nota do Enade. A publicação dos conceitos obtidos na prova é, muitas vezes, feita pelas IES, mas não com a finalidade de prestação de contas ou de levar conhecimento à sociedade, mas para *marketing* e autopromoção no mercado educacional. Ademais, tal fato nos faz supor que a prestação de contas à sociedade não se apresenta de forma inteligível e transparente, ficando várias lacunas no acesso público com relação ao processo avaliativo. Afonso (2012) ressalta que essa prestação de contas, não somente pelas instituições, mas pelo Estado, são parciais e seletivas segundo o interesse das arenas de poder que envolvem a avaliação. Para o autor, a prestação de contas e a responsabilização, na verdade, “satisfaz[em] as expectativas de grupos e setores sociais aparentemente desejosos de resolver os défices e problemas de qualidade da educação pública” (p. 476). Em muitas situações, são abstraídas do contexto de retração profunda do Estado e do recuo dos direitos sociais, econômicos e culturais. Esse comportamento foge ao previsto na Lei do Sinaes e podemos citar a utilização de indicadores de qualidade, como o conceito Enade, que gera opiniões divergentes entre os grupos de interesse da sociedade e que estão intimamente relacionados com o princípio da legitimidade.

Vale ressaltar que o Enade vem assumindo, ao longo desses 19 anos de existência, um papel mercadológico estabelecido pelos impactos do mundo econômico, contrariando sua concepção inicial que propunha uma avaliação formativa e integrada aos outros pilares do Sinaes. Para Sousa (2022), a educação superior vem sendo marcada por grandes transições sociais, políticas e, especialmente, econômicas. As repercussões da aplicação dos princípios da economia sobre a educação superior, reverberam diretamente na política de avaliação desse nível de educação e, dessa forma, os instrumentos avaliativos que compõem o Sinaes, entre eles, o Enade, também sofre os impactos em sua funcionalidade e aplicabilidade.

A reflexão empreendida nesta seção considera relevante a compreensão do Enade sobre o viés da economia do conhecimento. Para tanto, dois assuntos são complexos e, ao mesmo tempo, instigantes para análise do objeto para além da sua aparência, a saber: *i*) o exame como objeto de oferta de consultorias e cursos; *ii*) o Enade na mídia. Essas duas realidades reforçam

ainda mais o exame como produto comercializável em detrimento da qualidade da educação superior brasileira.

### 3.3.1 O Enade como objeto de consultorias, de associações e de fundações

Com o intuito de apreender os impactos dos princípios econômicos no Enade, realizamos uma busca em sites de *internet* para analisar como as empresas, associações e fundações vêm comercializando produtos advindos do exame. Identificamos uma diversidade de oferta de consultorias, cursos e palestras para obtenção de bons resultados nas provas pelas IES, como mostra o quadro a seguir.

**Quadro 12 – Cursos e palestras sobre o Enade comercializados por empresas de consultorias (Brasil, 2019–2023)**

Empresa	Área de Atuação	Cursos e palestras
<b>Carta Consultoria</b>	Especializada no desenvolvimento de soluções conjuntas para os principais problemas das IES por meio de atividades de pesquisa aplicada, capacitação e projetos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Quer alcançar conceito 5 nas avaliações do MEC? (2023)</li> <li>▪ Atenção Faculdades de Medicina: antecipem-se: Por que vocês devem iniciar agora a preparação dos alunos para o Enade 2023</li> </ul>
<b>HOPER Educação</b>	Apoia gestores em decisões estratégicas com informações relevantes do mercado, otimizamos fluxos e processos, desenvolvemos novas metodologias de aprendizagem e capacitamos equipes para ir além.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Enade 2022: as “Novas” Regras do Jogo!</li> </ul>
<b>SEMESP</b>	Capacita e qualifica os profissionais de instituições de ensino superior, difundindo conhecimentos, técnicas e valores considerados fundamentais para o sucesso da educação superior no Brasil. Os cursos são especialmente elaborados para atender as necessidades dos diversos níveis operacionais, técnicos e gerenciais das IES nacionais, sejam elas de quaisquer portes. Presenciais, online, semipresenciais e <i>in company</i> , os programas já formaram e capacitaram centenas de profissionais.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Programa Online de Formação em Avaliação da Aprendizagem – 2022</li> <li>▪ Enade Performance – 2022</li> </ul>
<b>Sympla</b>	Portal de eventos e cursos do Brasil e o destino de quem busca conteúdos de qualidade, seja em eventos presenciais, online ou por meio de cursos gravados.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Enade: por que fazer? – 2022</li> <li>▪ Enade 2022: como engajar os estudantes</li> </ul>
<b>EDUX 21 Consultoria Educacional</b>	Presta serviços a Mantenedoras e IES – Centros Universitários, Faculdades e Universidades, localizadas em todas as regiões do Brasil, além de instituições que pleiteiam o credenciamento junto ao MEC.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Lições para o Enade: impactos e tendências – 2021</li> </ul>
<b>NDE Consultoria Educacional</b>	Oferece para as IES serviços de aprimoramento dos processos institucionais acadêmicos, com qualidade e eficiência. Assim, a NDE atua no diagnóstico, organização, desenvolvimento, implementação, avaliação, capacitação de equipes e controle de processos acadêmicos. Sempre com foco na regulação, padronização e documentação dos processos acadêmicos, gerenciais e das avaliações internas e	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Projeto Enade gamificado – 2021</li> <li>▪ Enade Duplo – 2021</li> </ul>



Empresa	Área de Atuação	Cursos e palestras
	externas a que são submetidas periodicamente as IES e seus cursos. Além do mais, busca criar soluções educacionais, projetos, metodologias a fim de auxiliar as IES, dando-lhes vantagens competitivas no mercado acadêmico, com mais visibilidade comercial e projeção no mercado.	
<b>Ser Educacional</b>	Mantém respeitadas IES alinhadas a sua visão, missão, valores e nosso jeito de ser e fazer. Nosso compromisso com a empregabilidade e o empreendedorismo é resultado do entendimento de seu papel na formação do indivíduo, focada no crescimento pessoal em termos mais amplos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Desvendando as questões do Enade – 2021.</li> </ul>
<b>ABMES Cursos</b>	Oferece cursos presenciais e a distância com conteúdo atuais que atendem às demandas de capacitação dos profissionais atuantes nas instituições de educação superior. As aulas abordam temas diversos como legislações, metodologias e sistemas. Os cursos possuem tutores especialistas que interagem com os participantes e dão mais dinâmica para o aprendizado.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Indicadores de qualidade da educação superior: aplicabilidade nas modalidades presencial e EAD – 2019</li> </ul>
<b>LAURÉAT</b>	Formada por Professores, Mestres e Doutores, com larga experiência em processos avaliativos, gestão, planejamento estratégico e coordenação de cursos. As IES, institutos e entidades públicas e privadas também podem contar com a Laureat em todas as etapas do ciclo avaliativo (Enade, questionário do estudante e Censo) e na identificação dos pontos fracos, oportunidades para melhorias, formação técnica e feedback aos envolvidos. Especialistas em Gestão, Avaliação e Monitoramento dos Processos e práticas de Ensino, em Educação Superior e peritos em gestão de Indicadores de Qualidade da Educação (Conceito Enade, IDD, CPC e IGC).	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Tudo sobre o Conceito Enade – 2019.</li> </ul>

Fonte: elaboração própria, com base nos sites de buscas da *internet* (jan. 2023)

A análise desses cursos e palestras possibilitou compreender como o Enade tem sido objeto de oferta de produtos advindos dele, por empresas de consultorias. Embora algumas sejam empresas e outras associações ou fundações, observamos posicionamento semelhante na abordagem de venda dos cursos relacionados ao Enade. De modo geral, os cursos e as palestras mapeados buscam explicar o que é o exame, seus objetivos e sua importância, mas sempre com destaque para os resultados dos estudantes e dos cursos, priorizando as notas e as comparações entre estudantes, cursos e instituições. Os títulos das reportagens evidenciam o Enade como produto comercializável, validando a lógica de mercado arraigada na educação superior.

Um dos cursos encontrados nesse mapeamento merece destaque, pois é direcionado para professores produzirem questões do modelo Enade, a fim de treinarem os estudantes para a prova. O curso “As verdadeiras regras do jogo” propõe as seguintes estratégias: *i*) motivar e preparar os alunos para a prova do Enade; *ii*) ensinar como encontrar e comparar os resultados disponíveis de um curso; *iii*) verificar quais cursos são classificados com excelente avaliação e

satisfação dos alunos; *iv*) oferecer uma ferramenta — Consulta Enade — que orienta as ações da Coordenação de Curso, do NDE, dos professores e da CPA. Segundo o consultor ofertante dessa ferramenta, não existe igual oportunidade de melhorar continuamente os processos de gestão acadêmica das IES para atingir a nota máxima nas avaliações do MEC/Inep. Ao analisarmos a proposta desse curso, verificamos que sua finalidade é meramente treinar os estudantes para tirarem boas notas na prova. Diante disso, consideramos que o exame perdeu a legitimidade como um instrumento de avaliação que deveria aferir a qualidade dos cursos e instituições, uma vez que passou a ser um instrumento de compra e venda de resultados. Nessa direção, os dados são mascarados e não revelam a verdadeira condição das IES e cursos. Assim, questionamos: diante disto, qual a validade do exame?

Outro achado interessante nessa busca foi o curso “Quer alcançar conceito 5 nas avaliações do MEC?”, que permite a análise do desempenho dos estudantes de uma IES, comparando-os com todas as outras que realizaram o exame. Essa análise pode ser feita por município, por estado, pelo conjunto total das IES, oferecendo o real posicionamento de mercado em termos de qualidade da educação. Com um nível de detalhamento aprofundado, a ferramenta orienta as ações da Coordenação de Curso, do NDE, dos professores e da CPA por meio de comparativos de cada questão objetiva do Componente Específico, do resultado visual do Questionário do Estudante e do Questionário de Percepção da Prova. As análises do curso são realizadas em questão de segundos, com indicadores gráficos e comparativos de fácil visualização. Segundo a página de divulgação, “estas características garantem uma economia de tempo e maior eficácia na gestão de cursos no momento de definir as estratégias de preparação da IES e de seus estudantes para o Exame Nacional” (CARTA CONSULTA, 2022, *s. p.*). Ao analisarmos o objetivo desse curso, fica clara a importância que as empresas de consultoria atribuem aos resultados do Enade para dar visibilidade às IES na sociedade e, também, à promoção e intensificação da cultura de ranqueamento dos cursos e das IES.

Uma das empresas identificadas oferecia, em 2021, um curso gratuito de 12 horas às IES, detalhando os elementos constitutivos, os procedimentos e as tendências do exame, no intuito de auxiliar as instituições no enfrentamento dos desafios impostos pela pandemia da covid-19 e no alcance dos melhores resultados no Enade. O objetivo de tal empresa é que, após a promoção desse curso, as IES contratem os serviços de consultorias. Os módulos são: *i*) Enade no contexto do Sinaes: legislação, concepção, elementos constitutivos (IDD, CPC e IGC), procedimentos e tendências; *ii*) impacto do Enade nos processos regulatórios e de supervisão dos cursos de graduação e das IES; *iii*) relato de experiência de sucesso da aplicação do plano de ação em uma IES privada; *iv*) prova colegiada como componente curricular com foco no

Enade. De forma objetiva, as proposições apresentadas possibilitam considerarmos que o mercado olha o desempenho Enade como um produto a ser vendido e comprado.

A perspectiva do capital presente no Enade está associada aos impactos da economia globalizada que, cada vez mais, impulsiona a educação superior e as IES a se engajarem em uma lógica de mercado. À medida que essa concepção mercadológica vai enraizando no interior da sociedade e na educação, as políticas educativas de avaliação da educação superior tanto no cenário nacional quanto internacional, sofrem mudanças significativas. Logo, os instrumentos avaliativos assumem novos papéis.

Esse fato representa uma contradição na política de avaliação da educação superior, uma vez que o padrão para efetivar a regulação e para definir a qualidade revela-se alinhado aos padrões economicistas e comercializáveis. Não há uma mediação com a concepção de avaliação formativa e com a qualidade social defendida por Dias Sobrinho (2000), Paro (2002), Bertolin (2007) e Morosini (2014), autores cujas ideias foram contextualizadas no capítulo 2 desta tese.

Mediante tais achados, podemos inferir que a prova do Enade vem sendo um instrumento que motiva a indústria que envolve os bastidores da educação superior. O comércio de consultorias nessa área é discutido em outros estudos e em outras realidades. Batista (2020) localizou vários cursos presenciais, *on-line* e *in company*, encontros, seminários, palestras e *webinar*, alguns com um custo demasiadamente elevado, ofertados entre os anos de 2011 e 2019 para formação e desenvolvimento de membros de CPA. Um dos achados dessa pesquisa é a “busca de conhecimentos sobre a avaliação da educação superior realizada pelos membros da CPA por meio da troca de informações entre os pares, incluindo grupos de WhatsApp<sup>72</sup>, visitas e participação em seminários, encontros e cursos realizados por associações, entidades e empresas de consultorias”. Esse comportamento comercial na área da avaliação da educação superior configura-se a partir da centralidade do mercado e, sobretudo, das influências da economia do conhecimento na educação superior e na avaliação, conforme está discutido e problematizado no capítulo 1 desta tese.

Por meio do processo de avaliação dos cursos e dos estudantes, o Inep produz indicadores que servem aos processos de ranqueamento e regulação da educação superior no país. Para Jesus *et al.* (2017), a classificação promovida e divulgada pelo MEC, com base nas notas das IES, “deveria ser considerada como uma restituição para os cursos e instituições no que concerne às necessidades de melhorias a serem implementadas, bem como para orientar os futuros ingressantes em relação à escolha do curso e da instituição” (p. 6). O uso indevido dos

---

<sup>72</sup> WhatsApp é um aplicativo para envio de mensagens instantâneas e chamadas de voz. Além de mensagens de texto, os usuários podem enviar imagens, vídeos e documentos em PDF e fazer ligações.

resultados do Sinaes reforça a ideia de ranqueamento. Além disso, a perspectiva de considerar o desempenho dos estudantes como representativo da qualidade dos cursos fere o princípio da globalidade do Sinaes, o qual sugere uma articulação de instrumentos, procedimentos, sujeitos, processos e modalidades de avaliação para se chegar a um diagnóstico completo, que abarque, de fato, todos os elementos constitutivos da educação superior.

A avaliação na perspectiva da globalidade deve considerar a educação superior em sua totalidade integrada e abrangência, em uma análise sistemática e global dos meios e fins educacionais, que envolva toda a comunidade acadêmica, pois, como lembra Dias Sobrinho (2011), “a totalidade não está apenas no objeto, mas também no sujeito” (p. 63). Essa afirmação faz-se relevante diante do protagonismo do Enade no sistema avaliativo superior brasileiro e da criação e da força que os indicadores de qualidade possuem no Sinaes, como observamos na seção 3.2 deste capítulo. Há uma multiplicidade endógena de conceitos referente à qualidade. Entretanto, compreendemos que os padrões de qualidade estabelecidos por uso de indicadores numéricos como, por exemplo, a nota da prova do Enade, para guiar e regulamentar a avaliação, desconsideram os sujeitos envolvidos no processo. Nesse cenário, a totalidade do Sinaes não se realiza, pelo contrário, ela é desconstruída. O pensamento de Marx (1965), quando afirma que “os homens modificam seu modo de produção; e, como o modo de produção, modificam também todas as relações” (p. 246), nos faz refletir sobre o fato de as categorias não serem eternas, pois, são transitórias e históricas. Percebemos que apenas uma das faces da política se efetiva e, dessa forma, a representação da realidade fica limitada à aparência, sem se considerar o movimento dialético e as novas sínteses produzidas em virtude da historicidade do objeto, a partir do pensamento.

Ainda na vertente do Enade sob o viés do capital, a seção a seguir traz algumas reportagens em mídias e divulgações que as IES fazem e que também reverberam os ditames do mercado sobre esse instrumento de avaliação.

### **3.3.2 O Enade na mídia**

Nessa ligação direta entre Enade e mercado, faz-se necessário abordarmos a forma como as IES e a mídia vêm divulgando o uso dos resultados desse exame.

A lógica mercadológica e do capital, que vem definindo a forma de divulgação do Enade na imprensa, é discutida em outras pesquisas de doutorado. Fernandes (2022) fez um levantamento no Google com recorte temporal de 2004 a 2019, em que foram encontradas 32 reportagens, sendo 22 da Folha de São Paulo e 10 do Estado de Minas. A busca na *internet* se

deu por meio das palavras-chave “Enade e Folha de São Paulo” e “Enade e Estado de Minas”. Os dados evidenciaram que a imprensa atribui ao Enade uma concepção de qualidade diretamente vinculada ao mercado na agenda das políticas educacionais de avaliação. Além disso, as reportagens dão ênfase ao exame na perspectiva da regulação, do controle e do estímulo à concorrência, por meio do ranqueamento dos cursos e instituições.

Todavia, consideramos que essa concepção ligada aos ditames do mercado está vinculada ao treinamento dos indivíduos para realização da prova e na obtenção de resultados meramente quantitativos. Nessa perspectiva, minimizam-se as possibilidades de que esse instrumento avaliativo promova a melhoria da qualidade da educação superior.

Em nossa busca em *sites* da *internet*, verificamos que as próprias IES fazem palestras e cursos para informações e treinamentos dos profissionais e dos estudantes, como mostra o quadro a seguir.

**Quadro 13 – Cursos e palestras sobre o Enade divulgados nos *sites* das IES públicas e privadas (Brasil, 2012–2022)**

Ano	Título	Instituição
2012	A importância do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes	Privada
2017	Projeto “Ciclo de Estudos – Palestras ENADE Descomplicado – Meu Curso na Fase 5”	Pública
2019	A importância da realização do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes	Privada
2021	A construção de imagem através do Enade: o aluno, a instituição e o mercado de trabalho”	Pública
2022	Encontro Enade: curso presencial, gratuito e com certificação de horas complementares	Privada
2022	Nota do Enade: O tesouro no seu diploma	Privada
2022	Enade 2022: orientações gerais	Privada
2022	Preparação para provas e Enade 2022	Pública

Fonte: elaboração própria, com base nos *sites* de buscas da *internet* (ago. 2022)

Com base nas informações encontradas, os cursos e as palestras indicam que cinco IES privadas e três públicas vêm promovendo a sensibilização dos estudantes acerca do Enade, destacando a importância que o exame tem para garantia do diploma, para o mercado de trabalho e para deixar uma boa marca no curso e na IES, a partir de algumas expressões, a saber: *i)* o tesouro do seu diploma; *ii)* a construção de imagem; *iii)* projeto Enade nota 5; *iv)* a importância do Enade.

Outras matérias midiáticas evidenciam a mobilização das instituições na preparação dos estudantes para realização da prova. Fica claro, a partir da análise das propagandas encontradas

nos *sites* pesquisados, que as ações promovidas por parte da Coordenação, da Reitoria e dos setores de avaliação são treinamentos para obtenção de bons resultados. Vale ressaltar que uma das IES fornece certificados para cômputo de horas complementares, exigidas no percurso formativo dos estudantes.

Nos achados, destacamos uma reportagem sobre os IFs. O evento do Instituto Federal de Sergipe (IFS) tem como objetivo analisar como a nota do Enade reflete a qualidade da graduação de cada instituição de ensino superior credenciada pelo MEC, bem como sensibilizar os discentes e os docentes para que, juntos, possam se comprometer no processo de ensino-aprendizagem e desempenho dos cursos avaliados. Consideramos que essas ações do IFs, do IFG (figura 7) e de outras IES reverberam a lógica do Enade como balizadora da qualidade. Ao midiaticizar os melhores conceitos em seus *sites*, de certa forma, há indícios de que as instituições, encontradas para essa análise, reproduzem os *rankings* feitos pela mídia e concebem os ditames econômicos na realidade da educação superior.

**Figura 7 – Divulgação das notas do Enade dos cursos do IFG, *campi* Itumbiara e Goiânia (IFG, 2017/2019)**



Fonte: *site* do IFG, *campi* Itumbiara (2019) e Goiânia (2017) (ago. 2022)

Foram identificadas, ainda, várias ações midiáticas que as IES promovem para a sensibilização dos estudantes sobre a importância da prova. As divulgações do Enade realizadas pelas IES têm um tom apelativo no sentido de responsabilização do estudante na nota que, consequentemente, traduz a qualidade do curso em que se formou e que vai levar para sempre no diploma. Vejamos, nas figuras a seguir, algumas dessas divulgações.

Figura 8 – Propagandas sobre o Enade divulgados nos sites de IES (Brasil, 2012–2022)



Fonte: site de buscas da internet (ago.2022)

Como podemos observar, existe uma quantidade expressiva de divulgações pelas IES que expressam o movimento de sensibilização que geralmente as IES fazem – o estudante levar consigo a nota de seu curso, ou seja, se ele se forma e o curso tem nota 1 ou 2, o diploma dele de certa forma carregará esse estigma. As frases tiradas das imagens retratam tais perspectivas, a saber: *i)* temos a confiança de que vocês representarão muito bem o nosso centro; *ii)* uma boa pontuação no Enade valoriza o seu curso e deixa o mercado ainda mais interessado no que você tem para mostrar; *iii)* deixa uma boa marca para seu curso: faça bem o Enade; *iv)* é hora de valorizar você, seu curso, sua carreira; *v)* prepare-se para demonstrar todo seu conhecimento e representar seu curso; *vi)* uma boa nota no Enade eleva o reconhecimento da sua IES e do seu curso e isso volta para você; *vii)* conquiste o conceito 5; *viii)* sou conceito 5, sou top; *iv)* seu curso vale mais; entre outras.

Na visão de Gasparin (2016), “as IES têm utilizado o *marketing* como meio de suporte para conhecer o mercado, planejar sua oferta e atender com eficácia as demandas (pessoas) que almejam consumir seus produtos” (p. 44). Para a autora, o *marketing* educacional, com uso das mídias sociais e da *internet*, possibilita o engajamento digital a fim de manter uma relação de proximidade entre clientes e instituições com objetivo de captar mais alunos. Afirma, ainda, que essa prática se tornou primordial tanto para a sobrevivência quanto para a expansão das IES privadas, não sendo uma realidade somente destas, mas, também, das instituições públicas.

Carvalho e Berbel (2001) consideram que o *marketing* educacional pretende conquistar e manter estudantes, estabelecendo compromissos e ação responsáveis, coerentes com benefícios sociais que a administração de toda e qualquer instituição de ensino deve promover. Nesse contexto, apontamos os estudos de Linzmayer e Minciotti (2017) os quais constataram que a avaliação do Enade está entre as dez estratégias de propaganda mais usadas pelas IES para a captação de estudantes. A pesquisa desses autores revela, ainda, a intensa utilização da *internet* e da mídia social eletrônica para posicionar e divulgar as IES no mercado.

As figuras apresentadas nessa seção confirmaram como o *marketing* educacional está sendo concebido nas IES públicas e privadas e opera uma visão atrelada às demandas do mercado. Nessa lógica, segundo Sousa (2003), o *marketing* se configura em uma “conduta empresarial que procura visualizar melhor, no segmento investigado, as oportunidades mais rentáveis para a atuação das IES, considerando as sinalizações que afetam diretamente a estruturação de suas práticas” (p. 7).

Os achados mostram, também, que as instituições usam estratégias de *marketing* semelhantes para divulgação da prestação dos seus serviços e para se manterem na luta da qual participam, consolidando determinadas imagens a partir das demandas do mercado e junto à comunidade local. Essa linha de propaganda revela uma tendência em trabalhar com referências e conceitos inversos ao compromisso social das instituições de educação superior defendida por Fávero e Sguissardi (2012).

É interessante observar os interesses políticos na utilização dos dados e resultados do Enade pela mídia. Identificamos algumas reportagens que apresentam posicionamentos de ministros responsáveis pela educação em vários governos que reforçam e legitimam a responsabilização da nota do Enade no estudante. Além do mais, reverberam em suas falas o uso dos resultados do Enade associado à qualidade de mercado atrelada a resultados e a *rankings*. Em 2012 no jornal Estado de Minas, o ex-Ministro da Educação, Cristovam Buarque, defende ampliação do Enade e propõe que a nota do estudante conste no diploma. Além disso, sua fala foi bastante polêmica ao dizer que as IES selecionam os melhores estudantes para fazer a prova. Percebemos, a contradição na fala do ex-ministro que, por um lado, critica o processo ao afirmar que dessa forma a realidade dos resultados é falseada e, por outro, propõe uma estratégia que motiva as IES adotarem ações que levem aos melhores resultados.

Observamos, também, posicionamentos semelhantes em reportagens que apresentam a fala de outros ministros nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva, ao longo dos seus dois mandatos (2003–2006/2007–2010), Dilma Rousseff (2010–2016) e Michel Temer (2016–2018). No jornal Folha de S. Paulo, em 8 de março de 2017, o então chefe de gabinete da



Secretaria de Regulação da Educação Superior do governo Michel Temer, Rubens Martins, afirmou que “as Instituições de Educação Superior que reiteradamente tiveram conceitos insatisfatórios, terão penalidades e sanções agravadas” (*s. p.*), outras “que tiveram notas baixas em mais de uma avaliação do Enade nos últimos anos poderão sofrer medidas cautelares, como suspensão de vestibulares ou de processos para abertura de novas vagas” (*s. p.*). Além do aspecto regulatório, a reportagem destacou as comparações entre desempenho de estudantes e dos cursos das IES públicas e privadas. Consideramos que tais proposições defendidas pelo chefe de gabinete que promulgam a punição ou a recompensa pode refletir em práticas que incentivam o uso do resultado do Enade como produto comercializável e, conseqüentemente, reverbera em estratégias que responsabilizam os estudantes.

Nesse debate, destacamos uma reportagem mais recente, do dia 4 de outubro de 2019, sobre o posicionamento do até então ministro da Educação Abraham Weintraub acerca dos resultados dos estudantes e cursos no Enade. Primeiramente, a matéria destacou as críticas feitas pelo ministro à qualidade das universidades federais e a prioridade de sua pasta para o setor privado na expansão das vagas na educação superior. Criticou as universidades públicas em razão do desempenho dos estudantes e do baixo percentual de cursos que obtém nota 5 no Enade. Ademais, o ex-ministro defendeu a mudança na legislação para “punir os estudantes que não tenham bom desempenho na prova. A ideia seria impedir que concluintes garantam seu diploma caso não atinjam um percentual mínimo de acertos, o que hoje é vetado pela legislação” (*s. p.*). Além dessa ideia, outra proposta sugerida foi a divulgação da lista de estudantes que tiveram bom desempenho como forma de incentivo à participação, com a possibilidade de inserir a nota do estudante em seu diploma. Essa proposição também reflete as diretrizes do mundo econômico na aplicabilidade do Enade, além de incentivar cada vez mais a cultura de ranqueamento e competitividade entre IES, cursos e estudantes.

Consideramos que todo instrumento avaliativo passa por uma proposta de melhorias. Em relação ao Enade, tratamos da sua historicidade e evolução na seção 3.2 desta tese. Entretanto, as estratégias reveladas pelas matérias divulgadas tanto pelas IES como pela mídia de forma geral, apontam o exame para reformas que repercutem os *rankings* entre universidades, cursos e estudantes, objetivando puni-los e estigmatizá-los. Em contraposição a essas ações, acreditamos que o mais importante é pensar e usar os resultados de maneira formativa, para diagnóstico e mudanças significativas.

As análises até aqui empreendidas possibilitaram constatar o Enade sobre o viés da economia do conhecimento. A forma como o exame é propagado na mídia tanto pela IES, como pelas empresas de consultoria e, também, pelo viés político, se articula em sintonia com as

diretrizes do capital em detrimento da formação dos estudantes. Nesse contexto, a formação humana, política e social não se constitui como preocupação central na política do Sinaes.

Por fim, na próxima e última seção desse capítulo, analisamos os resultados dos conceitos dos cursos de licenciatura do IFG selecionados para a pesquisa em três edições do exame (2014, 2017 e 2020). Além disso, examinamos os dados do desempenho geral dos estudantes, o componente da formação geral e o componente específico e, ainda, as alterações curriculares nesse período.

### 3.4 O conceito Enade 2014, 2017 e 2020 dos cursos de licenciatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Sobre o conceito Enade no IFG levantamos, inicialmente, os cursos de licenciatura que participaram das edições 2014, 2017 e 2020 e os respectivos conceitos obtidos, listados na tabela a seguir.

**Tabela 6 – Conceitos Enade dos cursos do IFG nas edições do Enade 2014, 2017 e 2020 (Brasil, 2014/2017/2020)**

<i>Campus</i>	<i>Cursos</i>	Conceito Enade 2014	Conceito Enade 2017	Conceito Enade 2020
<b>Anápolis</b>	Química	3	3	3
<b>Formosa</b>	Ciências Biológicas	4	3	3
<b>Goiânia</b>	História	4	4	4
	Matemática	4	3	3
	Música	2	2	2
<b>Inhumas</b>	Química	2	2	2
<b>Itumbiara</b>	Química	3	3	2
<b>Jataí</b>	Física	2	3	2
<b>Luziânia</b>	Química	3	3	2
<b>Uruaçu</b>	Química	3	2	2

Fonte: elaboração própria, com base nos dados dos Relatórios Enade do IFG (INEP, 2014b, 2017a, 2022b)

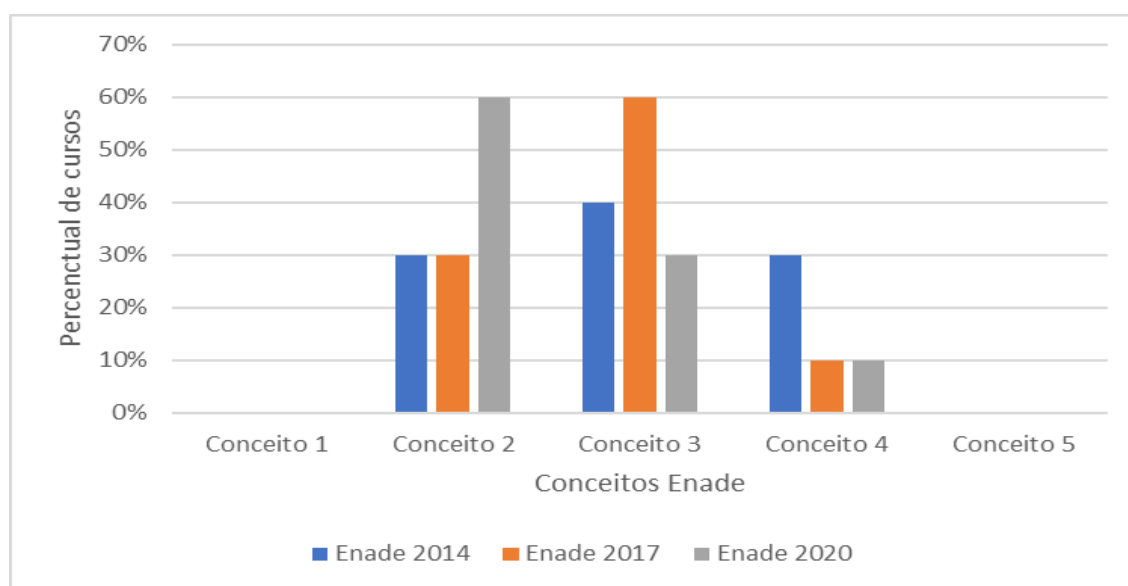
Até o ano de 2022 o IFG possuía 14 *campi*, sendo que 13 deles ofertavam, ao todo, 21 cursos de licenciatura, porém, somente 10 cursos de 8 *campi* participaram das três edições do Enade focalizados no presente estudo (2014, 2017 e 2020). Nessas três edições, nenhum dos cursos de licenciatura do IFG obteve conceito mínimo – 1, como, também, nenhum alcançou conceito máximo – 5. Entre os cinco cursos de Química, no último exame, dois mantiveram o conceito da edição anterior e dois diminuíram a nota. O curso de Física do *campus* de Jataí também teve sua nota reduzida em 2020. Outro dado relevante diz respeito aos cursos de

Música, de Goiânia, e Química, de Inhumas, que em um período de nove anos mantiveram o conceito 2 nas três edições do exame. Nenhum dos cursos aumentou o conceito Enade entre os Enade 2017 e 2020.

Os dados apresentados na tabela 6 demonstram que alguns cursos de licenciatura do IFG aumentaram o conceito Enade e outros diminuíram, no período de 2014 a 2020. Essa amostra representa uma particularidade todas as licenciaturas do IFG por um período de seis anos entre as três edições. A compreensão real e concreta do Enade no IFG, se efetiva pelo conjunto amplo de relações, especificidades, detalhes que são captados numa totalidade. Isto porque se um objeto é mantido isolado, não é possível captar a realidade e, sim, apenas a superficialidade.

A síntese dos conceitos recebidos pelo IFG no conceito Enade é demonstrada no gráfico a seguir.

**Gráfico 1 – Conceitos Enade 2014, 2017 e 2020 de sete licenciaturas de 8 campi do IFG (Brasil, 2014/2017/2020)**



Fonte: elaboração própria, com base nos dados dos Relatórios Enade do IFG (INEP, 2014b, 2017a, 2022b)

Os resultados do IFG referentes aos setes cursos que participaram do Enade demonstram haver uma maior preponderância com conceito 3, com uma concentração de 40% em 2014 e de 60% em 2017. É interessante perceber que houve uma redução no último Enade, baixando o conceito para 2 – 60% no Enade 2020 (INEP, 2014a, 2017b e 2022b).

O intuito do exame como componente do Sinaes é promover a melhoria contínua da qualidade, possibilitar reflexões, ações e mudanças. Logo, podemos observar um movimento contrário nos resultados do Enade dos cursos de licenciatura do IFG por não apresentarem um avanço nos conceitos obtidos entre as duas últimas edições. Podemos inferir que o instrumento

está sendo utilizado na perspectiva regulatória e formal, mantendo o padrão mínimo de qualidade.

Analisamos o Relatório de Autoavaliação Institucional IFG 2019 (IFG, 2020a) com a intenção de compreender o que já existe analisado sobre o Enade dessa instituição. No documento está posto o seguinte trecho: “os indicadores de qualidade dos cursos, ENADE [sic] e CPC garantem a visibilidade e transparência da Instituição com a sociedade, além de subsidiar a matriz orçamentária utilizada pelo MEC para alocação de recurso” (p. 7).

Observa-se, que não está ressaltada a perspectiva do Enade como instrumento avaliativo, que possibilita o aperfeiçoamento dos cursos de graduação. Outro dado relevante, encontrado no mesmo relatório, refere-se à síntese das notas recebidas pelo IFG nos indicadores de qualidade estabelecidos pelo MEC. A tabela a seguir mostra a realidade de todos os cursos do IFG, licenciaturas, bacharelados e tecnólogos.

**Tabela 7 - Síntese das notas recebidas pelos cursos do IFG nos indicadores de qualidade estabelecidos pelo MEC (IFG, 2019)**

Nota	Enade		CPC	
	Nº de cursos	Proporção	Nº de cursos	Proporção
2	7	15%	1	2%
3	18	40%	26	58%
4	15	33%	17	38%
5	5	11%	0	0%
SC	0	0%	1	2%

Fonte: Relatório de Autoavaliação Institucional 2019 (IFG, 2020a)

Os dados apresentados na tabela 7 revelam que há uma maior prevalência do conceito 3 do Enade em todos os cursos do IFG, em 2019 (IFG, 2020a). Isso significa que não é uma realidade que se efetiva apenas nos cursos de licenciatura, conforme evidenciamos as notas anteriormente.

A perspectiva posta, a partir do Relatório de Autoavaliação Institucional 2019 (IFG, 2020a), articulada aos dados iniciais levantados nesta pesquisa, nos levar a inferir que o uso dos resultados do Enade não tem sido pensado, tampouco, materializado melhorias nas licenciaturas do IFG. Vale apontar que essa condição, se aproxima das críticas feitas ao exame, nos estudos referenciados na introdução e nos capítulos 1 e 3 desta tese. Entretanto, consideramos que os resultados do Enade e suas repercussões nas ações da gestão acadêmica dos cursos, podendo favorecer reflexões relevantes sobre a qualidade dos cursos de formação de professores do IFG,

ao consideramos que esse dado é apenas uma parte do todo, não aborda as relações que se estabelecem e a construção de significados do todo para as partes e, também, o contrário.

O pensamento de Marx (1985) nos auxilia nessa análise, pois só é possível explicar uma das fases de um fenômeno ao relacioná-la com as outras, sendo necessário investigar todas as partes que o compõem. Os elementos configuram o todo pela relação que têm entre si, porém a totalidade não é igual à soma das partes, uma vez isoladas deixam de ser o acontecimento. Assim, investigar o objeto somente pela distribuição de conceitos obtidos e sem o estabelecimento de relações entre seus fatores internos e externos, não permitiria a apreensão da realidade.

Importante ressaltar que o Enade aborda apenas uma dimensão da avaliação (estudantes) e, dessa forma, seus resultados não devem ser publicizados isoladamente, visto que, além de produzir uma concepção de avaliação regulatória, revela apenas a visão parcial e fragmentada da realidade, contrariando a natureza formativa da política do Sinaes. Inferimos que, na interlocução desse processo, o Enade utilizado isoladamente, acaba por criar contradições na compreensão e na totalidade do sistema avaliativo. Afinal, a perspectiva da totalidade não pode ser compreendida como um todo já pronto e acabado, determinado e determinante das partes. O todo é um processo que se materializa nas relações e nas contradições.

No Enade 2019, o IFG se destacou com notas acima da média nacional em cursos de Engenharia nos *campi* Formosa, Goiânia, Itumbiara e Jataí. Ao todo, 13 cursos foram avaliados e seis deles tiveram nota 4. No *campus* Itumbiara, tiraram nota 4 os cursos de Engenharia Elétrica e Engenharia de Controle e Automação; em Formosa e Jataí, o curso de Engenharia Civil foi responsável pela pontuação; e em Goiânia foram avaliados com nota 4 os cursos de Engenharia Ambiental e Engenharia Civil. Analisando o resultado nacional da área de engenharia, 41% dos cursos das outras IES tiveram nota 4 e 11% conseguiram alcançar o conceito 5. Segundo Irigon (2021), no Instituto Federal de Goiás, “o desempenho dos estudantes destacou-se mais uma vez, garantindo notas acima das médias nacionais, mostrando que a educação ofertada na instituição é uma das melhores da área de engenharia no Brasil” (p. 1). Ainda de acordo com a Reitora, essas notas são o resultado da boa qualificação e atuação dos docentes e dos servidores e, sobretudo, do empenho dos estudantes. Por fim, afirma que essa avaliação também está relacionada com a estrutura que os “*câmpus* [sic] possuem e com as ações articuladas entre ensino, pesquisa e extensão, por meio de projetos e eventos que existem no IFG” (p. 1).

Com intuito de analisar o uso dos resultados do Enade das licenciaturas do IFG, apresentamos a quantidade de vagas e os atos legais dos cursos que participaram das três edições do exame, no quadro a seguir

**Quadro 14 – Características e atos legais dos cursos de licenciatura do IFG selecionados para a pesquisa (IFG, 2021)**

<i>Campus</i>	<i>Cursos</i>	<i>Vagas anuais</i>	<i>Turno</i>	<i>Autorização</i>	<i>Renovação de reconhecimento</i>
<b>Anápolis</b>	Química	30	Noturno	Resolução CONSUP/IFG nº 12, de 20 de setembro de 2010.	Portaria Seres/MEC nº 918, de 27 de dezembro de 2018. (BRASIL, 2018b)
<b>Goiânia</b>	História	60	Vespertino	Resolução CONSUP/IFG nº 20, de setembro de 2010.	Portaria Seres /MEC nº 918, de 27/12/2018. (BRASIL, 2018b)
	Matemática	60	Vespertino	Resolução CONSUP/IFG nº 07, de 20 de setembro de 2010.	Portaria Seres /MEC nº 918, de 27 de dezembro de 2018. (BRASIL, 2018b)
	Música	60	Vespertino	Resolução CONSUP/IFG nº 5, de 1 de novembro de 2011.	Portaria Seres /MEC nº 918, de 27 de dezembro de 2018. (BRASIL, 2018b)

Fonte: elaboração própria, com base nos dados do *site* do IFG (BRASIL, 2021)

Em 2010 o IFG propôs a criação do curso de licenciatura em Química, com base nos objetivos de atuação do *campus* Anápolis, dentre os quais se destaca a contribuição para o desenvolvimento regional, a partir de uma educação formativa e emancipadora, que atenda às demandas específicas de seu contexto e que atue como um instrumento de transformação social. O curso teve o funcionamento autorizado por meio da Resolução nº 12/2010 do Conselho Superior (Consup) do IFG (IFG, 2010), oferecendo 60 vagas anuais, em regime semestral, no turno noturno, para a formação de licenciados em Química para atuarem nos ensinos finais das séries fundamentais e no Ensino Médio. Em 2012, por meio das Resoluções nº 16/2012 e nº 45/2012 (IFG, 2012), passaram a ser ofertadas 30 vagas anuais, com regime de entrada no início do ano letivo.

A criação do curso de licenciatura em História do *campus* Goiânia ocorreu em 2009 e iniciado em 2010, sendo o primeiro curso de licenciatura a ser ofertado no *campus* Goiânia. Sua criação estimulou condições internas, tanto ao nível teórico-prático quanto cultural, necessárias ao desenvolvimento e sistematização de conhecimentos na área acadêmica e de gestão vinculados à formação de professores. A implantação desse curso contribuiu para a criação de outros cursos de licenciatura no *campus* Goiânia e em outros *campi* da instituição, tanto no âmbito das Ciências Humanas quanto das Ciências da Natureza e da Matemática (IFG, 2018b).

Já o curso de licenciatura em Matemática do IFG *campus* Goiânia foi criado em 2010 sob a coordenação de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, que apresentou o projeto do curso de licenciatura plena em Matemática, a ser implantado no Instituto Federal de Goiás, em conformidade com a legislação vigente e tendo em vista os objetivos atribuídos a esta instituição, dentre os quais se destaca o de contribuir para o desenvolvimento regional, a partir de uma educação de alto nível, que atenda às demandas específicas de seu contexto e que atue como um instrumento de transformação social.

O curso de licenciatura em Música do IFG *campus* Goiânia iniciou em 2011 da necessidade da formação de professores licenciados e por um pedido e convênio com a Secretaria de Educação, Cultura e Esporte do estado de Goiás, com apoio direto do projeto Ciranda da Arte, onde a maioria dos professores não possuía licenciatura (condição essencial para o exercício da docência). A partir do exemplo o Curso Técnico Integrado em Instrumento Musical do IFG, deu-se início à criação de curso superior. Para tal, foram firmados convênios, em que as turmas iniciais contaram com 50% das vagas destinadas a professores atuantes e não licenciados da rede estadual de ensino. Atualmente, não há mais a obrigatoriedade desta cota.

Após um breve histórico dos cursos pesquisados, levantamos as respectivas notas atribuídas dos quatro cursos de licenciatura e seus respectivos *campi*, conforme listados na tabela a seguir.

**Tabela 8 – Conceitos Enade dos cursos de licenciatura do *campus* Anápolis e Goiânia do IFG nas três edições de 2014, 2017 e 2020 (IFG, 2014/2017/2020)**

<i>Campus</i>	Licenciatura	Conceito Enade 2014	Conceito Enade 2017	Conceito Enade 2020
Anápolis	Química	3	3	3
	História	4	4	4
Goiânia	Matemática	4	3	3
	Música	2	2	2

Fonte: elaboração própria, com base nos dados dos Relatórios Enade do IFG (INEP, 2014b, 2017a, 2022b)

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

Os dados da tabela 8 revelaram que no caso específico dos cursos selecionados para este estudo, História teve a maior nota e Música teve a menor, na escala de conceitos do Enade 2014, 2017 e 2020. Já o curso de Química manteve o conceito 3 nas duas edições. Da 2014 para 2017 observa-se um declínio da nota do curso de Matemática que obteve conceitos 4 e 3, respectivamente. Outro dado interessante se refere ao fato de que os quatro cursos pesquisados mantiveram em 2020 a mesma nota do ano anterior. Não é possível afirmar as causas da permanência da nota obtida por esses cursos, pois há uma série de fatores intrínsecos e extrínsecos à IES, ao curso e ao próprio indicador que podem impactar positiva ou negativamente. No entanto, alguns pontos foram levantados em relação os cursos, individualmente, que estão nas próximas subseções que seguem.

Outra importante reflexão sobre os resultados do Enade no IFG é que, quando compararmos e contrastamos os conceitos obtidos pelos cursos eleitos para esta pesquisa, observamos a contradição. Para Marx (1985), a contradição pode ser explicada pela existência do movimento, pois “o que constitui o movimento dialético é a coexistência de dois lados contraditórios, sua luta e sua fusão numa categoria nova. É suficiente colocar o problema da eliminação do lado mau para liquidar o movimento dialético” (p. 109). É diante da contradição entre as notas particulares de cada curso e do resultado coletivo que se consolida a realidade do conceito Enade 2014, 2017 e 2020 dos cursos de licenciatura do IFG. O resultado de um curso, que representa uma parte, pode trazer resultados positivos e/ou negativos para o todo. O que está por trás do interesse coletivo é a intenção particular de ter resultados positivos e satisfatórios para a instituição.

Por fim, vale dizer que os dados analisados nessa seção apontam uma contradição entre a função desse instrumento avaliativo em movimentar e materializar melhorias nos cursos de graduação, em contrapartida à manutenção das mesmas notas obtidas pelas licenciaturas do IFG ao longo das três edições do Enade (2014, 2017 e 2020). Esse achado nos conduz a inferir que o uso dos resultados do Enade nessa instituição ainda não ocupa lugar de destaque ao qual faria jus, levando-se em consideração a essência desse processo avaliativo.

#### **3.4.1 Curso de licenciatura em Química, do *campus* Anápolis**

Foram acessados os relatórios específicos dos cursos selecionados para esta pesquisa, evidenciando dados comparativos dos resultados gerais e específicos da IES *versus* resultado nacional, conforme mostra a tabela a seguir.



**Tabela 9 – Resultados do curso de Química do IFG versus resultado nacional, nas edições do Enade 2014, 2017, 2020 (IFG, 2014/2017/2020)**

Média	2014		2017		2020	
	IES	Brasil	IES	Brasil	IES	Brasil
Resultado Geral	44,3	41,4	35,4	36,1	39,9	38,3
Formação Geral	66,7	57,3	47,5	51,6	32,5	37,5
Componente Específico	36,9	36,1	31,4	30,9	42,4	38,5

Fonte: elaboração própria, com base nos dados dos Relatórios Enade do IFG (INEP, 2014b, 2017a, 2022b)

A análise e a comparação dos resultados detalhados em relação à média nacional revelam que o curso do IFG apresentou maiores índices no que se refere ao resultado geral, à formação geral e ao componente específico no Enade 2014, conforme mostra tabela anterior, não apresentando a mesma realidade na edição de 2017. No Enade 2020 voltou a obter melhor índice quando comparado aos outros cursos do país.

No ano de 2014, dos 25 concluintes inscritos, 24 realizaram a prova e em 2017, do total de 22 participaram 21 e em 2020, os 16 fizeram a prova. De forma geral, depreende-se da tabela apresentada uma boa participação dos estudantes no exame. Além disso, observamos que na primeira edição do Enade o curso de Química obteve melhores resultados na formação geral em detrimento ao componente específico, observado o mesmo comportamento em 2017. Nessa última edição tivemos um movimento inverso no componente específico obteve melhor resultado em detrimento da formação geral. Houve, também, uma diminuição de pontuação significativa no que se refere ao resultado geral, à formação geral e ao componente específico, entre os anos de 2014 e 2017 e, posteriormente, em 2020, sucedeu uma melhoria. Mesmo com esse quadro, o curso manteve a nota 3 nos três Enade. Os resultados analisados, confirmam a constante transformação da realidade de um curso, das contradições e das mediações, que são feitas em cada período avaliativo do Enade.

Posteriormente, analisamos a organização da matriz curricular posta no PPC do curso de Química (IFG, 2009), como mostra o quadro a seguir.

**Quadro 15 – Matriz curricular do curso em licenciatura em Química, do campus Anápolis (IFG, 2018)**

Núcleo	% Carga horária PPC-2010	% Carga horária PPC-2018
Núcleo I: Núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais.	50,77	45,37
Núcleo II: Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e	18,38	23,49

Núcleo	% Carga horária PPC-2010	% Carga horária PPC-2018
pedagógicas, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino.		
Núcleo III: Núcleo de estudos integrados para enriquecimento curricular	7,87	6,00
Estágio Supervisionado Curricular	12,97	12,15
Práticas como Componente Curricular	10,01	12,96
Carga horária total em horas	3084 horas	3332 horas

Fonte: elaboração própria, com base nos dados do projeto pedagógico do curso de licenciatura em Química, do *campus* Anápolis do IFG (IFG, 2018c)

Ao analisar a matriz curricular do PPC de tal curso identificamos que houve uma alteração após o Enade 2014 e 2017. Com o intuito de reformular a organização didático-pedagógica do curso, o NDE iniciou em 2014 um ciclo de reuniões que se estendeu até o ano de 2018, culminando uma nova proposta do PPC.

A partir da análise das matrizes curriculares desse curso, identificamos um aumento nos conteúdos de formação específica (5%) e de formação complementar (3%) de 2010 para 2018; o curso aumentou 248 horas em sua carga horária total. Os dados dos relatórios Enade 2014 e 2017 do curso de Química, apontam que as notas de desempenho de formação específica ficaram muito próximas dos resultados das outras do IES do país. Podemos concluir que as mudanças implementadas tenham sido motivadas pelos resultados do Enade. Apresentamos as principais alterações realizadas no PPC em comparação com o projeto anterior: *i*) alteração das ementas de disciplinas; *ii*) alteração no semestre de oferta de disciplinas; *iii*) inserção/exclusão de disciplinas; *iv*) criação de disciplinas essencialmente experimentais; *v*) oferecimento de disciplinas de caráter optativo; *vi*) Práticas como Componentes Curriculares (PCC) apresentadas na forma de disciplinas; *vii*) relação das atividades a serem desenvolvidas no Estágio Supervisionado (IFG, 2018a). Inferimos que as PCCs foram inseridas no Núcleo II, acarretando um aumento na carga horária. Outro dado importante é que no Enade 2020 não aconteceu essa proximidade com os resultados das outras do IES do país no componente específico, a nota do curso ficou maior. Logo, consideramos que as mudanças realizadas no PPC promoveram avanços no curso.

### 3.4.2 Curso de licenciatura em História, do *campus* Goiânia

No que tange aos resultados da licenciatura História do IFG em relação ao cenário nacional, podemos afirmar que a média da IES permaneceu superior aos números do Brasil nas duas edições, conforme pode-se comprovar a partir dos dados da tabela a seguir.

**Tabela 10 – Resultados do curso de História do IFG versus resultado nacional, nas edições do Enade 2014, 2017, 2020 (IFG, 2014/2017/2020)**

Média	2014		2017		2020	
	IES	Brasil	IES	Brasil	IES	Brasil
Resultado Geral	50,1	38,6	51,9	40,1	54,4	42,6
Formação Geral	59,2	52,9	57,7	49,8	36,9	38,6
Componente Específico	47,1	33,8	50,0	36,9	58,2	44,5

Fonte: elaboração própria, com base nos dados dos Relatórios Enade do IFG (INEP, 2014b, 2017a, 2022b)

No Enade 2014 foram inscritos 69 estudantes com presença de 62 e em 2017 esse número foi bastante inferior, sendo 23 presentes na prova dos 25 previstos. Em 2020, de 41 inscritos, 38 realizaram a prova. De forma geral, infere-se da tabela apresentada uma diminuição de estudantes inscritos no exame no intervalo entre as duas primeiras edições e ocorreu um aumento no último Enade.

Entre os cursos selecionados para esta pesquisa, o de História foi o que apresentou maior nota nas médias relativas ao resultado geral, à formação geral e ao componente específico no que se refere às notas do Brasil nas três edições avaliadas. Nota-se que esse resultado vai ao encontro dos resultados identificados na tabela 8, sendo que esse curso teve maior conceito Enade entre os cursos do IFG analisados nos três anos. Isto não significa que o curso de História não precise melhorar, pois a intenção é estar sempre em movimento e avançar mais para obter o conceito máximo 5. O que está sendo dito é que dentro do quadro nacional o resultado do Enade desse curso é considerado muito bom podendo alcançar, ainda, o excelente. Entretanto, esse resultado não deve ser visto como o único indicador de qualidade, mas percebido como um dos indicadores dentro do processo de melhoria do curso.

Diante desse cenário, acreditamos ter sido importante articular tais resultados à sua matriz curricular, conforme mostra o quadro a seguir.

**Quadro 16 – Matriz curricular do curso em licenciatura em História, do campus Goiânia (IFG, 2009, 2014, 2018)**

Núcleo	% Carga Horária PPC-2009	% Carga Horária PPC-2014	% Carga Horária PPC-2018
Núcleo I: Núcleo de Estudos e Formação Geral	33,61	47,08	57,78
Núcleo II: Núcleo de Aprofundamentos e Diversificação de Estudos das Áreas de Atuação Profissional	19,46	19,99	36,01
Núcleo III: Núcleo de Estudos Integradores para Enriquecimento Curricular	10,61	19,45	6,20
Prática como Componente Curricular	36,32	13,46	–

<b>Núcleo</b>	<b>% Carga Horária PPC-2009</b>	<b>% Carga Horária PPC-2014</b>	<b>% Carga Horária PPC-2018</b>
Carga horária total em horas	3052 horas	2971 horas	3224 horas

Fonte: elaboração própria, com base nos dados do projeto pedagógico do curso de licenciatura em História, do *campus* Goiânia do IFG (IFG, 2018b)

Os dados analisados refletem que o curso de História do IFG, desde 2014, é considerado muito bom, conforme os indicadores de qualidade do Sinaes, tendo mantido o conceito 4 até 2020. Ao analisarmos o PPC do curso, verificamos que o projeto já passou por duas mudanças e atualizações em sua matriz curricular, uma no ano de 2014 e outra no ano de 2018. A primeira atualização aconteceu no mesmo ano de sua primeira participação no Enade e a segunda, após a realização do Enade 2017. Essa última pode ter sido motivada pelo resultado anterior do Enade.

A partir da análise dos três PPCs do curso de História, verificamos um aumento significativo na formação geral (10%) como também dos conhecimentos diversificados de formação específica (16%) de 2014 para 2018, o curso ampliou em mais de 250 horas em sua carga horária total. Em relação aos resultados do desempenho dos estudantes referentes à formação geral e específica, os dados encontrados revelam alinhamento com a matriz curricular do curso (IFG, 2018b). Verificamos uma carga horária importante para os dois eixos de formação, geral (57,78%) e específica (36,1%). Esse aumento está vinculado a implantação das Práticas como Componente Curricular (PCCs), incluídas no núcleo de estudos de formação geral que contempla os conhecimentos básicos, a área específica, o diálogo interdisciplinar e os fundamentos e metodologias da área de formação e, também, no núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional que trata dos conhecimentos didático-pedagógicos, dos fundamentos da educação e da legislação educacional.

A prática como componente curricular tem o intuito formativo, iniciando o estudante no universo de necessidades da docência, no sentido da formação da identidade como educador, de maneira prévia em relação ao exercício docente, considerando a teoria. Assim, a PCC busca posicioná-la de fato como um momento de “reflexão sobre a atividade profissional” (IFG, 2018b, p. 42). Esse esforço indica a preocupação em transcender os aspectos concernentes ao cotidiano exclusivo da sala de aula, compreendendo que outras questões práticas compõem a atividade profissional do docente e podem ser contempladas pela proposta teórico-prática da PCC, a qual perpassa toda a formação dos discentes, configurando-se, assim, como instância articuladora dos elementos norteadores da formação em cada um dos períodos.

Ao refletirmos sobre os objetivos das PCCs percebemos uma estreita relação com o que está contemplado nas questões do componente específico da prova do Enade que, por sua vez, abrange a especificidade de cada área em relação aos conhecimentos e as habilidades esperadas para o perfil profissional. Diante disso, podemos inferir que a matriz curricular do curso de História pode estar articulada com a prova do exame, visto que entre os cursos pesquisados foi o único que obteve os melhores resultados na formação de desempenho geral e específica quando comparada a outras IES do país.

### 3.4.3 Curso de licenciatura em Matemática, do *campus* Goiânia

No ano de 2014, o curso de Matemática do IFG possuía 26 estudantes inscritos no exame, porém somente 20 estiveram presentes. Em 2017, 37 estudantes foram inscritos e 31 realizaram a prova. Diferente do curso de História, percebe-se um aumento de estudantes nesse curso no intervalo de três anos. Em 2020, dos 35 inscritos, 27 participaram da prova.

Foram acessados os relatórios específicos dos cursos, evidenciando dados comparativos dos resultados gerais e específicos da IES *versus* resultado nacional, conforme mostra a tabela a seguir.

**Tabela 11 – Resultados do curso de Matemática do IFG *versus* resultado nacional, nas edições do Enade 2014, 2017, 2020 (IFG, 2014/2017/2020)**

Média	2014		2017		2020	
	IES	Brasil	IES	Brasil	IES	Brasil
Resultado Geral	40,5	32,1	38,2	37,6	40,3	39,3
Formação Geral	60,5	53,2	42,1	47,5	33,3	34,0
Componente Específico	27,0	33,8	25,0	34,3	42,6	41,1

Fonte: elaboração própria, com base nos dados dos Relatórios Enade do IFG (INEP, 2014b, 2017a, 2022b)

Da edição do Enade 2014 para 2017 observa-se um declínio do conceito do curso de Matemática, que obteve conceitos 4 e 3, respectivamente, conforme apresentado. Esse resultado aproxima-se do encontrado no relatório específico. Houve uma diminuição de pontuação significativa no que se refere ao resultado geral, à formação geral e ao componente específico, entre os anos de 2014 e 2017. Os resultados da IES baixaram de um ano para outro. Em 2020, o curso obteve a mesma nota do Enade anterior conceito 3. Chamou atenção o aumento do resultado geral e do componente específico e, também, a diminuição significativa do resultado da formação geral no período de três anos.

Em síntese, depreende-se da tabela apresentada que o curso de Matemática do IFG obteve melhores resultados na formação geral em detrimento ao componente específico nas três edições do exame, observada maior discrepância no ano de 2014, com diferença de 33,5 pontos. Interessante atentar que, entre os cursos analisados neste estudo, é o que possui o menor resultado do componente específico nas três edições analisadas, abaixo de 27 pontos. Os achados apontados comprovam a constante mediação e contradição entre as provas do exame e o desempenho dos estudantes no percurso avaliativo realizado a cada três anos.

Observamos que os estudantes desse curso apresentam um bom desempenho no exame, porém, outros indicadores podem ser considerados para o curso alcançar níveis de qualidade compatíveis com as exigências de formação do professor de Matemática e, assim, contribuir de forma decisiva com a melhoria da educação no estado de Goiás.

**Quadro 17 – Matriz curricular do curso em licenciatura em Matemática, do *campus* Goiânia (IFG, 2009/2022)**

Núcleo	% Carga horária PPC-2009	% Carga Horária PPC-2022
Núcleo Específico	62,06	51,08%
Núcleo Pedagógico	13,42	17,58%
Núcleo Complementar	5,87	6,20%
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais	6,21	12,56%
Prática como Componente Curricular	12,42	12,56%
Carga horária total em horas	3219 horas	3224 horas

Fonte: elaboração própria, com base nos dados do projeto pedagógico do curso de licenciatura em Matemática, do *campus* Goiânia do IFG (IFG, 2022)

No caso do curso de Matemática, a nota da formação geral nas duas edições do Enade (em 2014 foi 60,5 e em 2017 foi 42,1) foi melhor que as nota obtidas no núcleo específico (em 2014 foi 27,0 e em 2017 foi 25,0) mesmo o curso apresentando a maior carga horária para essa formação (62,06%) em sua matriz curricular. Entretanto, esse achado não se materializou no Enade 2020, pelo contrário, no último Enade o resultado do componente específico foi bem maior do que a formação geral. O núcleo específico compreende os conhecimentos e as práticas de Matemática necessárias à formação do egresso. O núcleo de formação geral integra fundamentos filosóficos, histórico-culturais, políticos, econômicos e psicológicos da educação, além da preparação didática necessária à formação do professor, da gestão e organização do trabalho pedagógico.

Cabe ressaltar, ainda, que no caso desse curso houve uma mudança na matriz curricular e uma atualização do PPC no ano de 2022. Logo, as mudanças implementadas não refletem nos conceitos obtidos no exame de 2020. Podemos pensar, ainda, que não há nenhuma relação ou promoção do uso dos resultados do Enade como instrumento de referência para construção e mudanças no projeto, visto que não teve atualizações em decorrência dos resultados o Enade 2014 e 2017.

### 3.4.4 Curso de licenciatura em Música, do *campus* Goiânia

No Enade do ano de 2014, dos 22 concluintes do curso de Música estiveram presentes no exame 21, em 2017 a população era de 48 estudantes dos quais somente 38 compareceram à prova. Observa-se que a população de estudantes dobrou nesse curso entre os Enade 2014 e 2017. Em 2020, de 33 estudantes, 24 estiveram presentes, entretanto, inferimos que uma quantidade expressiva de estudantes não participou da prova.

Para análise dos resultados do curso de Música apresentamos a tabela a seguir.

**Tabela 12 – Resultados do curso de Música do IFG versus resultado nacional, nas edições do Enade 2014, 2017, 2020**

Média	2014		2017		2020	
	IES	Brasil	IES	Brasil	IES	Brasil
Resultado Geral	45,7	47,3	40,8	43,2	46,4	42,3
Formação Geral	54,2	53,3	42,9	44,0	31,1	35,7
Componente Específico	42,8	45,2	40,1	43,0	43,7	44,5

Fonte: elaboração própria, com base nos dados dos Relatórios Enade do IFG (INEP, 2014b, 2017a, 2022b)

Nas edições do Enade 2014 e 2017 a nota do resultado geral e do componente específico do curso de Música ficou abaixo da média nacional, sendo observado um aumento no Enade 2020. Entretanto, houve uma manutenção do mesmo resultado de uma edição para outra em um período de nove anos, nota 2 conforme mostra a tabela 8.

Assim como no curso de Matemática, ocorreu uma diminuição de pontuação significativa no que se refere ao resultado geral, à formação geral e ao componente específico. Todas as notas baixaram entre edição de 2014 e 2017. Chamou atenção a nota da formação geral, que diminuiu ainda mais no Enade 2020. Interessante observar que entre os cursos analisados neste estudo é o que possui o menor resultado na formação geral no Enade 2020, abaixo de 31 pontos.

Com base nesses dados, temos a percepção de que o curso está agregando pouco conhecimento no componente da formação geral, necessitando, assim, de ações para melhorar o nível da formação dos futuros professores de Música. Ademais, o processo de mediação e contradição dos achados, em uma primeira análise, revelam que esse curso necessita de ações que possibilitem maior aprendizagem para os estudantes. Todavia, reforçamos a ideia de que é um equívoco analisar uma parte desprendida do contexto, das mediações e das relações que se estabelecem na totalidade. Para a interpretação do uso dos resultados do Enade no curso de Música, do *campus* Goiânia, consideramos a análise do pensamento de Marx (2008), no que se refere à totalidade. Para o autor, é necessário caminhar “em sentido contrário até chegar finalmente de novo ao real” (p. 247).

Demonstrando a articulação dos Relatórios Enade 2014 e 2017 com o PPC do curso de Música, apresentamos o quadro a seguir.

**Quadro 18 – Carga horária total do curso de licenciatura em Música, do *campus* Goiânia (IFG, 2011, 2018)**

Núcleo	% Carga horária PPC-2011	% Carga horária PPC-2018
Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos da área de atuação profissional	28,38	20,76
Núcleo de estudos de formação geral	52,02	60,62
Núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular	12,45	12,45
Atividades Acadêmicas, Científicas e Culturais	6,15	6,15
Carga horária total em horas	2949 horas	3251 horas

Fonte: elaboração própria, com base nos dados do projeto pedagógico do curso de licenciatura em Música, do *campus* Goiânia do IFG (IFG, 2018d)

O Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos das áreas de atuação profissional trata dos conhecimentos didático-pedagógicos, dos fundamentos da educação e da legislação educacional. Já o Núcleo de estudos de formação geral, contempla os conhecimentos básicos, a área específica, o diálogo interdisciplinar e os fundamentos e metodologias do ensino da área de formação. E o Núcleo de Estudos Integradores para Enriquecimento Curricular compõe as atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos/as estudantes. Ao analisarmos as modificações da carga horária do curso de Música, identificamos um aumento importante na formação geral e uma diminuição na formação didático-pedagógica, o curso investiu em mais de 300 horas na carga horária total. A matriz curricular foi atualizada no ano de 2018, após a realização do Enade 2017. Esse fato, possibilita pensarmos que essas mudanças possam ser derivadas em função de uma adequação ao Enade,



visto que o PPC do curso (IFG, 2018d) está posto a seguinte informação: “com relação à autoavaliação do curso, ela deve ser feita através dos resultados obtidos da aplicação do Enade, resultados estes contidos no Relatório da Instituição disponibilizado pelo Inep” (p. 45).

A partir da análise realizada nesta seção, inferimos que o uso dos resultados do Enade ainda não refletiu como instrumento que possibilita sanar possíveis dificuldades apresentadas em alguns dos cursos de formação de professores e propor ações de melhorias, como, por exemplo, o curso de Música.

Vale ressaltar que o uso dos resultados do Enade é apenas uma parte dessa realidade. Outros aspectos podem corroborar esse resultado. Neste estudo apontamos alguns: *i*) aspectos como quantidade de estudantes realizando o Enade; *ii*) mudança de currículo; *iii*) outros aspectos aqui não tratados como orçamento da IES e do curso; *iv*) metodologia de ensino; *v*) corpo docente; *vi*) envolvimento do curso com pesquisa e extensão, entre outros fatores, podem contribuir positiva ou negativamente para os conceitos do Enade. O que se pode concluir é a necessidade de uma análise global e da totalidade do curso para o levantamento de hipóteses que justifiquem tais notas.

Ao analisarmos os PPCs dos quatro cursos selecionados para este estudo e o de História, de Matemática e de Música apontam que a autoavaliação do curso dialoga com os processos de avaliação externa, tais como a CPA, a Comissão Permanente de Pessoal Docente (CPPD) e o Enade, assimilando os diagnósticos estabelecidos por tais processos no interior dessa concepção de avaliação qualificada, processual e construtiva, abdicando de qualquer perspectiva tecnicista ou meramente quantificadora, o que não implica, absolutamente, na desconsideração dos apontamentos de tais processos avaliativos.

Consideramos que as mediações e as contradições que envolveram as análises sobre os relatórios do Enade 2014, 2017 e 2020 e a organização da matriz curricular posta no PPCs desses cursos são extremamente relevantes, visto que, poderão provocar mudanças nas ações de gestão desenvolvidas nos cursos e, assim, contribuir para a melhoria da qualidade institucional e acadêmica. Ao tratar do processo histórico dos PPCs dos cursos de licenciatura em História, Matemática e Música, de Goiânia, e em Química, de Anápolis, foi necessário discutir as ideias de Marx (1983) sobre considerar a transitoriedade e a historicidade das formas econômica, sob as quais os homens produzem. Para o autor, ao se transformar os modos de produção, modificam-se todas as relações que são fundamentais naquele momento histórico para atender às necessidades daquele tempo. Da mesma forma, podemos entender que as inserções, modificações e exclusões necessárias de conteúdo e de carga horária nas matrizes

curriculares realizadas nos cursos estão em constante mudanças e atentas às demandas e imposições da regulação da formação de professores a cada momento histórico.

Por fim, o levantamento realizado nesta seção, a partir dos relatórios do Enade 2014 e 2017 do IFG, evidenciam apenas uma parte do fenômeno e não representa a totalidade do objeto. Nesse sentido, é necessário investigar e mergulhar no campo. Além da análise dos relatórios Enade, entrevistamos alguns interlocutores inseridos nessa realidade e, ao mesmo tempo, analisamos as atas das reuniões dos NDEs dos cursos investigados. Assim, foi possível ter uma visão mais ampliada do todo, ao consideramos as múltiplas determinações que envolvem o Enade. Os capítulos a seguir dão continuidade à análise e à interpretação dos dados. A partir de tais resultados, apontamos a cultura avaliativa do IFG em relação à repercussão dos usos dos resultados do Enade na gestão acadêmica dos cursos de licenciatura em História, Matemática e Música e Química.

### **3.5 Síntese Parcial**

Neste capítulo discutimos sobre o Enade considerando a perspectiva da totalidade da política de avaliação da educação superior. Por um lado, as análises realizadas nas várias seções dele revelam que tal política não deve ser entendida como um todo já pronto, determinado e determinante das partes. Por outro, o debate aponta que o protagonismo do Enade e os demais indicadores (CPC e IGC), em detrimento dos outros pilares que compõe o Sinaes, vem desconfigurando e desarticulando a perspectiva de globalidade de tal política. Diante das assertivas apontadas, pressupomos que um dos desafios do Enade no âmbito do Sinaes é dinamizar o processo de avaliação, integrando instrumentos, espaços e momento, promovendo maior articulação com o tripé.

Analisamos os embates, as contradições, as articulações e as interfaces do objeto pesquisado. Ao considerarmos as discussões realizadas em cada seção e as mediações entre elas, fica evidente a existência do debate nacional (mídia, sociedade, governo, IES) sobre a qualidade dos cursos de graduação a partir dos resultados alcançados pelos estudantes no Enade. Com efeito, é preciso aprofundar sobre a questão da validade da prova para garantia dos processos de avaliação (IES, cursos e estudantes). Um referencial que assegure o padrão mínimo de qualidade em todos os cursos de graduação que vá além da aparência quantitativa. A busca por melhores resultados na prova do Enade vem motivando o comércio de cursos, palestras e em empresas de consultoria em consonância com as influências economicistas no campo educacional. Identificamos, ainda, que a forma com que o Enade é veiculado hoje pelas

IES na mídia está diretamente associada a resultados e a *rankings*. A partir dessa realidade, o Enade vem assumindo outra função diferentemente da sua concepção inicial, que é promover a reflexão e a transformação das ações para aperfeiçoamento dos cursos.

No processo de avaliação da educação superior brasileira, a *accountability*, as avaliações em larga escala e a regulação são questões centrais e vêm ganhando força a partir das influências economicistas. Há de se considerar que os resultados do Enade, visam a suscitar a reflexão sobre a aprendizagem dos estudantes, currículos e metodologias dos cursos. Dessa forma, faz-se importante questionar e debater sobre a eficácia dos exames em larga escala como indutores da melhoria de desempenho dos estudantes, com ênfase no Enade. A partir disso, acreditamos ser importante manter viva e fértil a reflexão e a possibilidade de implementar uma avaliação que amplie a visão de vários aspectos e elementos que estão direta e indiretamente relacionados ao processo educativo de concepção solidária e transformadora da realidade.

Na expectativa de explorar ao máximo os dados obtidos no processo de investigação, desvelamos as informações contidas no relatório do Enade 2014, 2017 e 2020 do IFG, que apresentaram dados preocupantes e que merecem destaque. Os dados constantes nos relatórios precisam ser debatidos pela comunidade acadêmica ligada aos cursos. Constatamos, que os resultados alcançados pelos cursos do IFG estão na média nacional, com exceção do curso de Música. Todavia, em relação às análises dos relatórios Enade das três edições avaliadas, os dados analisados revelam que os diversos cursos de licenciatura do IFG são considerados com desempenho mediano e baixo, tendo mantido uma maior concentração no conceito 3, com exceção do curso de História. Os cursos têm mantido as notas entre os três Enade, logo, não foram identificados avanços nem retrocessos.

Por fim, ao confrontar os dados encontrados e o referencial teórico apresentado, fica claro que o Enade é um instrumento avaliativo complexo, contraditório e deve ser discutido tendo em vista não somente o que está proclamado nos documentos legais ou a empiria observada no meio acadêmico. É um erro analisar uma parte desprendida do contexto, das mediações e das relações que se estabelecem na essência do exame. O Enade deve ser entendido no conjunto do Sinaes ao considerarmos a função social e educativa dessa política, levando-se em conta as relações estabelecidas e a construção de significados do todo para as partes e, também, o contrário.

## **CAPÍTULO 4 – O CONCEITO ENADE NOS CURSOS DE LICENCIATURA DO IFG: ENTRE A AVALIAÇÃO FORMATIVA E A REGULAÇÃO**

Este capítulo e o próximo dedicam-se à organização, sistematização, análise e interpretação dos dados coletados. A pesquisa teve como *locus* o IFG, focalizando os cursos de licenciatura em História, Matemática, Música e Química, com vistas a investigar o uso dos resultados do Enade pela gestão acadêmica desses mesmos cursos.

Para tanto, neste capítulo, inicialmente, apresentamos a estrutura organizacional e as atividades desenvolvidas pelas diversas instâncias da IES investigada. A partir desse mapeamento, contextualizamos o perfil dos participantes da pesquisa.

Na sequência, discutimos as categorias empíricas definidas *a priori* e *a posteriori*, que permeiam a relação entre a avaliação e a regulação como inerentes e indissociáveis do Sinaes, particularmente, do Enade. A problematização de cada uma das categorias dessas duas naturezas, com base na percepção dos interlocutores e por meio da análise documental, permitiu uma melhor compreensão das mediações e das contradições no uso dos resultados do Enade no IFG, nas tensões criadas entre os polos do aperfeiçoamento e/ou da crescente regulação dos cursos.

### **4.1 Aspectos metodológicos: organização e sistematização da coleta dos dados, interlocutores e *locus* da pesquisa**

Consideramos que o uso dos resultados do conceito Enade se materializa a partir do contexto e sob diretrizes políticas, sociais, econômicas e históricas. O que se colocou para esta investigação foram as determinações constituídas no modelo da política de avaliação da educação superior e como se oportuniza e efetiva a repercussão de um dos resultados gerados por um dos seus instrumentos na gestão acadêmica dos cursos de licenciatura do IFG.

O objeto deste estudo foi investigado e analisado em suas múltiplas dimensões, considerando a relação entre o particular e suas determinações iminentes, mediadas com a totalidade. O método também contribuiu para a exploração das contradições, da estrutura e da dinâmica da realidade estudada, considerando a sua historicidade e sua existência objetiva, independentemente do pesquisador e da sua essência. A partir do movimento dialético, visando à compreensão das especificidades e das particularidades do Enade como instrumento avaliativo, as categorias metodológicas – contradição, totalidade e mediação – foram referências para a objetivação deste estudo e, ao mesmo tempo, permitiram orientar processos interventivos (MARX, 1985), como permite visualizar a figura a seguir.

**Figura 9 – Perspectiva de análise interpretação do uso dos resultados do Enade: categorias analíticas e empíricas da pesquisa**



Fonte: elaborado pela autora com base em Cury (2000) e Franco (2005)

Como representado na imagem, a perspectiva de análise desta pesquisa ocorreu a partir do processo dialético de mediação entre as categorias empíricas e metodológicas que estruturam a totalidade do uso dos resultados do Enade nos cursos de licenciatura do IFG. Além disso, é importante ressaltar que essa relação é indissociável e está permeada pelo movimento dos acontecimentos sociais e históricos.

Na visão de Franco (2005), há dois caminhos a trilhar para a elaboração das categorias empíricas: *i*) as criadas *a priori*, pré-determinadas em função da busca de uma resposta do investigador; *ii*) as não definidas inicialmente, que emergem da fala, do discurso, do conteúdo, das respostas e implicam ida e volta do material de análise à teoria. No que diz às respeito às categorias *a priori*, percebemos que no estudo realizado elas se formam em uma totalidade, ao discutirmos e estudarmos sobre a avaliação, a regulação, a economia do conhecimento e a gestão acadêmica. Elas se entrelaçam, pois estão ligadas no âmbito da educação superior. Em face disso, não é possível discuti-las de maneira separada, uma vez que se aproximam e se distanciam, tendo em vista o movimento dos fatos históricos.

As categorias de análise foram levantadas e escolhidas a partir do arcabouço teórico em que se apoiou a pesquisa, por se articularem entre si e com a política de avaliação da educação superior na sua totalidade. Entendemos que elas possibilitaram, de forma dialética, o confronto entre a teoria e a empiria, bem como a relação de mediações entre o universal e o singular, entre o concreto e o abstrato, as partes e o todo, originando novas concepções e focos de análise. Vale apontar o surgimento das categorias *a posteriori* - qualidade, aperfeiçoamento e fragilidades -

durante a geração e análise dos dados, as quais contribuíram no delineamento do trabalho, sistematizando a produção de dados e permitindo o movimento necessário do objeto de pesquisa.

A análise de conteúdo foi a técnica usada para interpretar e analisar os dados coletados que, aplicada a um estudo investigativo, tem como finalidade compreender o fenômeno além do explícito de imediato, superando as dúvidas, tornando a leitura válida e aplicável à realidade (FRANCO, 2005). Outro objetivo é a promoção da produtividade e a relevância que as unidades de análise de forma aprofundada visam a fornecer, que um olhar raso não pode alcançar. Ademais, assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem, entendida como construção real de toda a sociedade e expressão da existência humana.

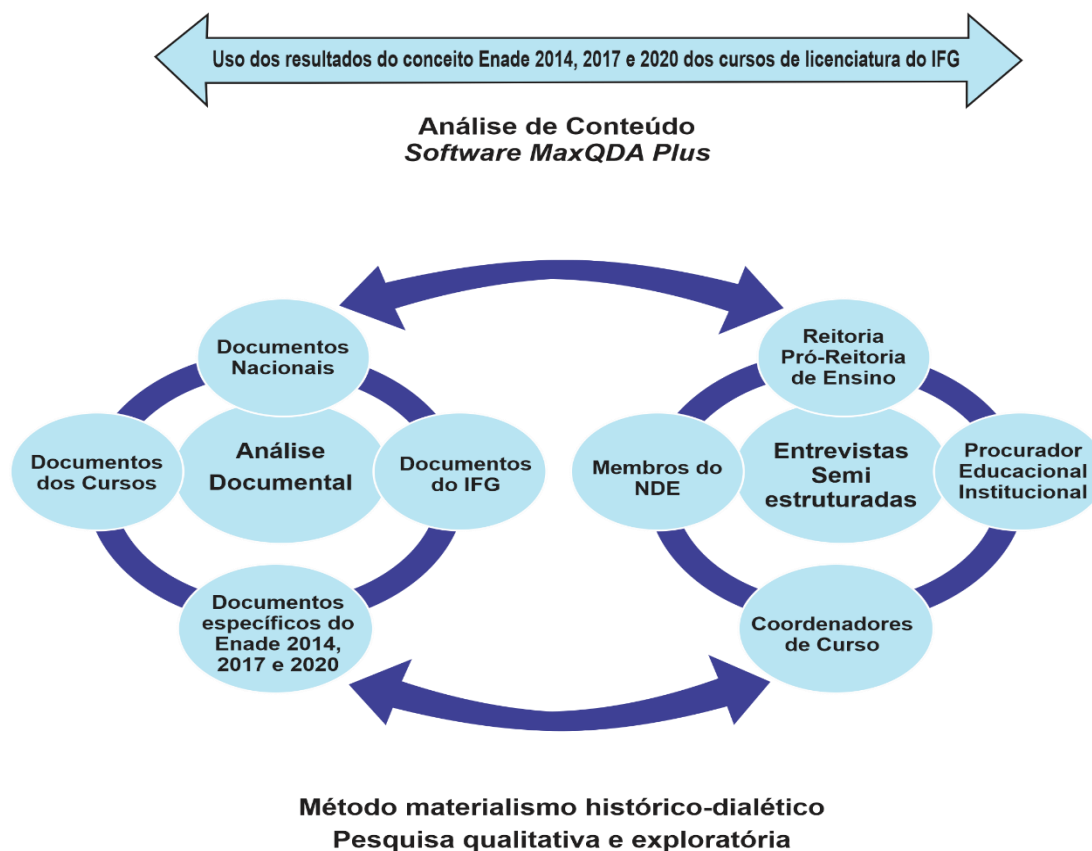
Corroborando tal entendimento, Appolinário (2012) assinala que a finalidade dessa técnica de análise de dados é a busca do significado de materiais diversos e que o produto desse processo consiste na interpretação teórica das categorias que emergem do material pesquisado. Para o autor, as categorias encontradas são estudadas posteriormente, face a uma teoria específica. Nesse contexto, a partir do materialismo histórico-dialético e suas categorias — contradição, mediação e totalidade — foi possível analisar, tratar e explorar as divergências, as contradições e as aproximações dos dados revelados, dando maior visibilidade à realidade concreta do objeto de estudo. Desse modo, é possível observar o fenômeno para além da aparência e corroborar a ideia de Marx (2010) de que “a realidade não é expressa como ela mesma, mas sim como outra realidade” (p. 29).

Triviños (1987) assevera que a exploração e o tratamento dos dados pela análise de conteúdo são construídos a partir de um movimento dinâmico, social e histórico, permitindo ao pesquisador ampliar o conhecimento sobre a totalidade investigada. Partindo da possibilidade de analisar o fenômeno a partir de uma perspectiva de formação social e histórica, a análise de conteúdo relaciona-se com o método adotado para esta pesquisa. Vale ressaltar, ainda, que essa técnica possibilita um maior rigor e profundidade dos dados, além de propiciar o desvelamento de sentidos e de significados visíveis e não visíveis à primeira vista pelo investigador.

A análise e a interpretação dos dados envolveram uma série de procedimentos de manuseio e categorização. Conforme Franco (2008), a pré-análise ou primeira etapa contempla a organização dos dados e das informações que serão usados na análise. A autora divide essa etapa em várias atividades, a saber: *i*) leitura flutuante; *ii*) escolha dos documentos; *iii*) formulação das hipóteses; *iv*) referência aos índices, que diz respeito à elaboração de indicadores, os quais serão a frequência observada acerca do tema.

O esquema a seguir é uma representação do uso dos instrumentos na coleta de dados e informações desta investigação.

**Figura 10 – Esquema da organização, análise e interpretação das informações coletadas**



Fonte: elaborado pela autora, com base em Franco (2005) e Oliveira (2008)

Para organização e construção desse esquema consideramos alguns elementos registrados por Franco (2005), tais como a representatividade, a homogeneidade, a exaustividade e a pertinência, que levaram à seleção do maior número de dados possíveis, diretamente relativos ao objeto da pesquisa, tendo em vista a inter-relação e a adequação ao proposto. Para a autora, após o objetivo ser definido pelo pesquisador, por conseguinte, convém escolher, *a priori*, o universo de documentos adequados para fornecer informações sobre o problema levantado. A análise documental favorece a apreensão do objeto de estudo e, ao mesmo tempo, visa a complementar e a aprofundar as informações obtidas por meio das entrevistas. No entanto, é essencial que o investigador saiba organizá-los e agrupá-los, pois, como afirmam Ludke e André (1986), “a escolha de documentos não é aleatória. Há geralmente alguns propósitos, ideias ou hipóteses guiando a sua seleção” (p. 40).

Vale ressaltar sobre a análise documental realizada, nesta pesquisa, que em função contexto da pandemia da covid-19, fez-se necessário explorar e analisar outros documentos nacionais, além da Lei do Sinaes, produzidos entre os anos de 2019 e 2022. Particularmente, esta investigação, teve como objetivo fazer uma reflexão crítica sobre o Enade no contexto

pandêmico. Para tanto, foi realizado um levantamento e um mapeamento das Atas da Conaes, órgão colegiado de coordenação e supervisão da política de avaliação da educação superior do país. Os documentos estão dispostos no portal do MEC — página de pareceres e resoluções da Conaes. Quanto ao processo de sistematização desse material, foram identificadas 30 atas em um período de três anos. Seleccionamos e examinamos 16 delas, considerando que se articulavam com sugestões de alterações sobre o exame. O diagnóstico está discutido na seção 4.2.1 deste capítulo.

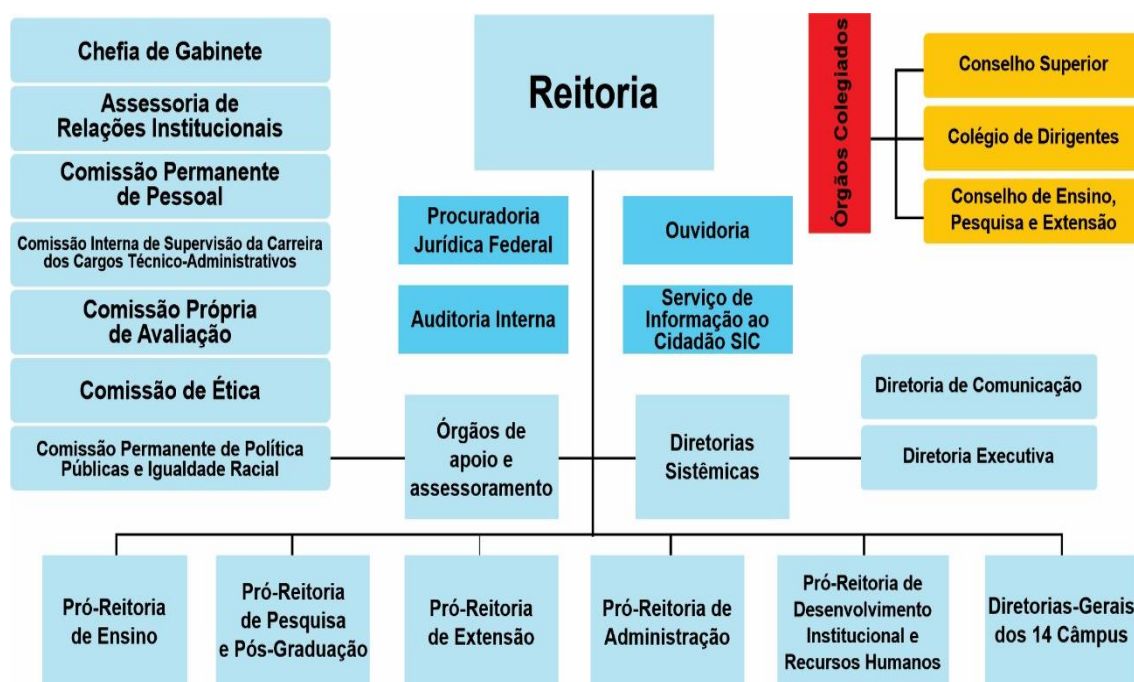
A entrevista semiestruturada permite ao investigador construir informações sobre o objeto de estudo, bem como fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios das formas como cada um dos interlocutores percebe e dá significado a sua realidade. Além disso, para Duarte (2004), se forem bem aplicadas, elas permitirão o levantamento de “informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside nas relações que se estabelecem no interior daqueles grupos, o que em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados” (p. 215). Nessa direção, este tipo de entrevista foi relevante por contribuir para maior riqueza, qualidade e detalhe de informações coletadas.

Para que a entrevista semiestruturada seja bem realizada para fins de coleta de dados e possibilite uma análise mais completa do fenômeno pesquisado, ela precisa ser bem elaborada e ajustada aos objetivos, ao problema da pesquisa e às especificidades de cada entrevistado. Oliveira (2008) orienta que, dependendo do nível de receptividade, a “aplicação de um pré-teste é bastante recomendável para observar quais foram às dificuldades encontradas e até solicitar, na aplicação do pré-teste que as pessoas façam comentários e apresentem sugestões” (p. 86).

A escolha dos participantes da pesquisa, descritos e caracterizados na introdução desta tese, envolveu a identificação e o mapeamento da organização e atividades desenvolvidas pelas diversas instâncias do IFG, com base na estrutura organizacional do IFG, conforme a figura a seguir.



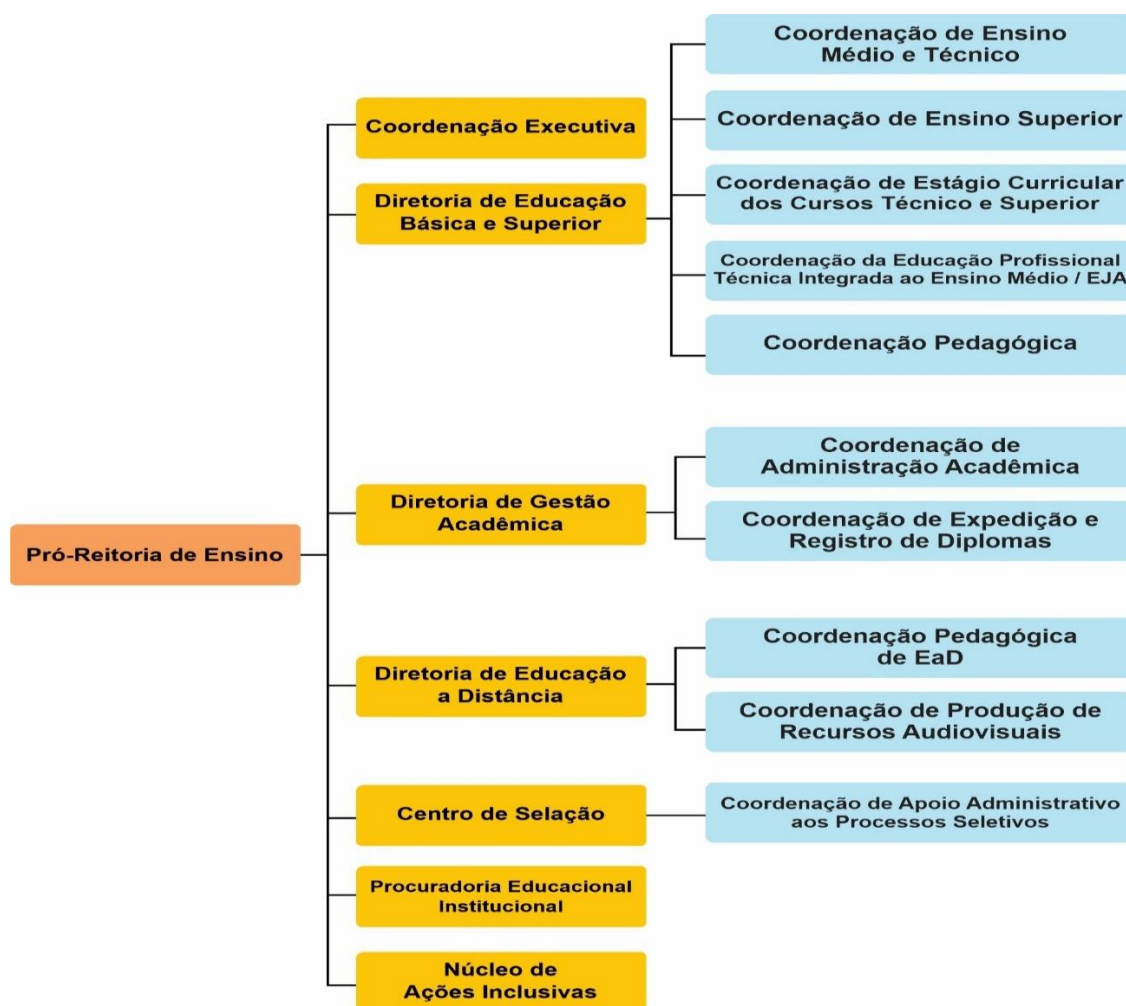
**Figura 11 – Estrutura Organizacional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG, 2018)**



Fonte: Regimento Geral (IFG, 2018f)

A partir desse organograma e da análise das atividades que cada órgão desempenha na Reitoria, elegemos como participantes para a pesquisa a Reitora e a Pró-Reitora de Ensino. Esta, segundo o Regimento Geral do IFG (IFG, 2018f), tem a responsabilidade de propor, planejar, coordenar, executar e avaliar as ações necessárias ao desenvolvimento das políticas de ensino nos diferentes níveis de atuação institucional; elaborar propostas de implantação, alteração ou extinção de cursos, currículos e disciplinas em consonância com os pareceres dos conselhos de *campus*. As ações executadas por essa instância estão diretamente articuladas com a avaliação da educação superior e com seus instrumentos avaliativos. Em face da entrevista com a Pró-Reitora de Ensino, houve a necessidade de entrevistar o procurador. A PEI está subordinada à Proen, conforme apresentado a seguir.

**Figura 12 – Organograma da Pró-Reitoria de Ensino do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG, 2018)**



Fonte: Regimento Geral (IFG, 2018f)

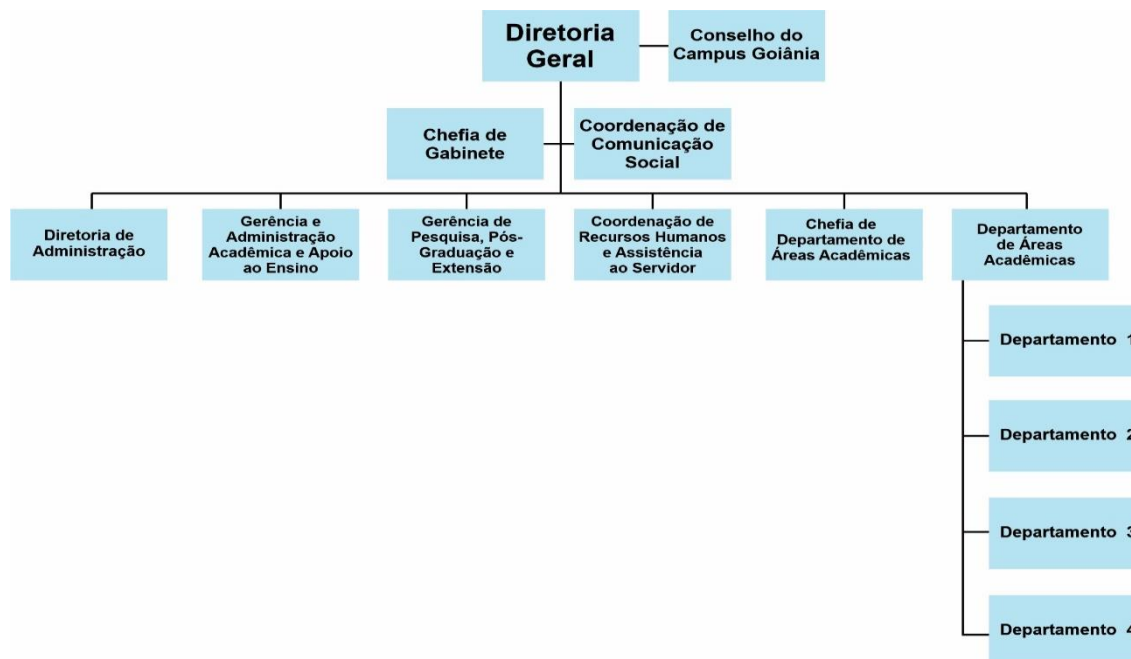
De acordo com o Regimento Geral da instituição investigada (IFG, 2018f), várias obrigações referentes aos processos regulatórios são de responsabilidade da PEI, a saber: *ii*) a atualização dos membros da CPA; *iii*) atualização do PDI, Regimento e Estatuto junto ao MEC; *iv*) coordenar e acompanhar os processos de autorização dos cursos de graduação; *v*) coordenar e acompanhar os processos de reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos de graduação, e atualização dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação; *vi*) arquivamento, dos atos autorizativos de cursos do Consup, das portarias de reconhecimento e de renovação de reconhecimento dos cursos do IFG; *vii*) manter repositório atualizado com os dados referentes ao reconhecimento dos cursos de graduação do IFG; *viii*) realização do Censo da Educação Superior, implementado pelo Inep/MEC; *ix*) subsidiar a Proen na elaboração do relatório anual de atividades desenvolvidas no âmbito da Pró-Reitoria, no encerramento de cada exercício.

Citamos, ainda, outras atividades de controle burocrático e articulados aos instrumentos da avaliação da educação superior dessa instância da Proen, tais como: *i)* acompanhar e gerir os processos de credenciamento do IFG junto ao MEC; *ii)* apoiar e acompanhar os *campi* do IFG para o recebimento das comissões de avaliação *in loco* referente aos processos regulatórios; *iii)* acompanhar as avaliações pertencentes ao Sinaes; *iv)* assessorar e apoiar a CPA nos procedimentos de autoavaliação institucional; *v)* assessorar, apoiar e acompanhar os coordenadores de cursos nas inscrições de alunos habilitados ao Enade; *vi)* divulgar, registrar e publicar a lista de cursos que deverão participar do exame.

Em face das frentes assumidas pela PEI fica evidente a importância do representante dessa instância para a pesquisa. De forma objetiva, as proposições apresentadas referentes ao Enade revelam a função do procurador educacional institucional diretamente articulada com a perspectiva regulatória. Nada foi dito sobre atividades que promovam ações reflexivas e práticas a partir do resultado do exame, juntamente com a comunidade acadêmica da instituição. Nada foi escrito sobre estratégias desenvolvidas por esse setor relacionada aos aspectos políticos, pedagógicos e formativos desse instrumento avaliativo do Sinaes. Diante disso, percebemos contradições entre o que é proclamado sobre as funções da Proen e o que vem sendo executado por um dos seus setores.

Posteriormente, organizamos e classificamos a estrutura organizacional dos *campi* escolhidos para o estudo: Anápolis e Goiânia. Primeiramente, exibimos na lista, a seguir, a estrutura do *campus* sede do IFG.

**Figura 13 – Estrutura organizacional do *campus* Goiânia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG, 2018)**



Fonte: Regimento Geral (IFG, 2018f)

Em relação à organização do *campus* Goiânia selecionamos como unidade para a pesquisa o Departamento I, responsável pela coordenação das licenciaturas de História e Música, e o Departamento II em que está a coordenação do curso de Matemática.

A partir desse mapeamento e das análises das atividades exercidas por cada unidade, os participantes escolhidos para a pesquisa foram: os(as) coordenadores(as) dos cursos de História, Música e Matemática e, também, um membro de cada NDE por entendermos ser relevante para realização da investigação apresentada. Ainda, tendo em vista a estrutura organizacional do *campus* sede e o objeto desta pesquisa, entrevistamos a chefia de coordenação de áreas acadêmicas. Justificamos essa escolha pelo fato de o do *campus* Goiânia agregar o maior número de licenciaturas entre todos os *campi* do IFG e por ser o maior *campus* em quantidade de estudantes. A gestão do Departamento I é exercida por servidor docente, do regime de dedicação exclusiva, com tempo mínimo de 3 anos de lotação no *campus*, nomeado pelo Reitor, a partir de processo de indicação realizada pelo colegiado do departamento.

Vale apontar que ao analisarmos o Regimento Geral do IFG (IFG, 2018f) encontramos algumas atividades desenvolvidas por essa instância articuladas aos processos da avaliação da educação superior, a saber: *i*) dirigir, orientar, avaliar e propor ajustes no desenvolvimento de programas e projetos de ensino; *ii*) elaborar, conjuntamente com as instâncias de gestão do departamento, o planejamento anual de atividades, observando o cumprimento do PDI e do termo de acordo de metas e compromissos estabelecido para o IFG; *iii*) subsidiar com as

informações necessárias o preenchimento do Censo da Educação Superior/Inep/MEC; *iv*) acompanhar os processos de reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos e atualização dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação; *v*) responsabilizar-se pela atualização das matrizes curriculares e dos programas de ensino junto à diretoria de administração acadêmica da Proen; *vi*) acompanhar, junto às coordenações dos cursos e áreas a execução e avaliação dos currículos e programas. Diante dessas considerações, compreendemos que as percepções desse interlocutor foram muito enriquecedoras para a pesquisa, pois essa unidade exerce um processo de mediação entre a Proen/PEI e os coordenadores de cursos e os NDEs.

O *campus* Anápolis tem um número inferior a 4.500 estudantes e, por isso, sua estrutura organizacional difere de Goiânia, não possuindo a unidade de chefia de coordenação de áreas acadêmicas. Logo, os participantes escolhidos foram o coordenador do curso Química e um membro do NDE.

Com base nas estruturas organizacionais apresentadas, selecionamos 12 interlocutores para a realização das entrevistas semiestruturadas, procurando atender de forma proporcional a relação entre as funções exercidas e o objeto de pesquisa.

Vejamos, no quadro a seguir, a síntese do perfil dos participantes selecionados.

**Quadro 19 – Perfil dos participantes selecionados para a pesquisa**

Código	Graduação	Pós-Graduação	Tempo de trabalho no IFG	Regime de trabalho	Sexo
R1	Pedagogia	Mestrado em Educação	12 anos	Dedicação Exclusiva	Feminino
R2	Pedagogia	Mestrado em Educação	11 anos	Dedicação Exclusiva	Feminino
R3	Engenharia da Computação	Doutorado em Engenharia Elétrica	11 anos	Dedicação Exclusiva	Masculino
CD1	História	Doutorado em História	11 anos	Dedicação Exclusiva	Feminino
RNDE1	História	Doutorado em História Social	10 anos	Dedicação Exclusiva	Feminino
RNDE2	Música/Violão	Mestrado em educação	6 anos	Dedicação Exclusiva	Masculino
RNDE3	Pedagogia	Doutorado em Educação	8 anos	Dedicação Exclusiva	Feminino
RNDE 4	Licenciatura em Química	Doutorado em Química	11 anos	Dedicação Exclusiva	Feminino
C1	História	Doutorado em História	8 anos	Dedicação Exclusiva	Masculino
C2	Licenciatura em Música	Doutorado em Ciências da Educação	10 anos	Dedicação Exclusiva	Masculino

Código	Graduação	Pós-Graduação	Tempo de trabalho no IFG	Regime de trabalho	Sexo
C3	Licenciatura em Matemática	Doutorado em Matemática	12 anos	Dedicação Exclusiva	Masculino
C4	Bacharel em Química	Doutorado em Química	10 anos	Dedicação Exclusiva	Masculino

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas informações das entrevistas com os interlocutores (out. 2022)

No que se refere ao perfil dos entrevistados, todos os professores têm experiência profissional de mais de seis anos na educação superior. Dos 12, apenas três atuam na docência da educação superior há menos de 10 anos. Todos trabalham em regime de dedicação exclusiva, o que revela que os participantes se dedicam integralmente ao IFG. Há um equilíbrio entre homens e mulheres tanto nos cursos como no exercício dos cargos de gestão. No tocante à titulação dos professores, constatamos que apenas 3 não são doutores, mas mestres, e um deles está com doutorado em curso, sendo que dois deles assumem importantes cargos de gestão e outro participa como membro de NDE. O nível de formação dos professores do IFG evidencia a altíssima qualificação de seus profissionais. Outro dado relevante do levantamento do perfil dos entrevistados é sobre a formação inicial do R1 e do R2 que, por serem diplomadas no curso de pedagogia com mestrado em educação, inferimos que a formação de ambas é, em especial, voltada para as questões pedagógicas. Logo, podemos considerar que esse fato é bastante interessante e, ao mesmo tempo, desafiador, pois como exposto anteriormente, historicamente o IFG é uma instituição voltada oferta de cursos técnicos.

No processo de análise e interpretação dos dados, procuramos utilizar a descrição para desvelar e sistematizar as informações a partir do que foi dito pelos interlocutores. Além disso, a análise documental e as entrevistas semiestruturadas possibilitaram a apreensão dos determinantes sociais, políticos, históricos e culturais do fenômeno. Nesse sentido, propiciou uma visão ampliada e um olhar investigativo das informações postas nos documentos selecionados e na fala entrevistados, permitindo analisar o visível e o não visível, bem como a subjetividade para, destarte, construirmos um *corpus* satisfatório.

Por fim, realizamos o tratamento e a interpretação dos resultados a partir das informações e dos dados coletados, considerando o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa. Para a sistematização do *corpus* de análise utilizamos o *software* MaxQDA Plus que possibilitou uma melhor organização dos documentos e das transcrições das entrevistas, de forma que as categorias e as subcategorias criadas foram facilmente vinculadas aos trechos do material utilizado. A análise de conteúdo feita dessa forma oportunizou a comparabilidade,

confronto e compilação das informações, agrupamento por tipos e categorias, além de outras ações que favoreceram o trabalho com os dados.

Nas seções seguintes, 4.2, 4.3 e 4.4, discutiremos as categorias avaliação, regulação e qualidade, a partir das falas dos participantes da pesquisa e dos documentos selecionados, visando a compreender se o Enade tem se vinculado à perspectiva de aperfeiçoamento e/ou de regulação dos cursos de licenciatura do IFG.

#### **4.2 Temas relevantes relacionados ao Enade encontrados na análise e produção dos dados: entre a avaliação e a regulação**

Nesta pesquisa, a categoria *regulação* foi definida *a priori* por três motivos: *i*) o aspecto regulatório é um elemento central na avaliação da educação superior brasileira; *ii*) a Lei do Sinaes prevê a regulação como referencial básico da sua política; *iii*) a relação entre a regulação e a avaliação está diretamente articulada com o Enade. Nesse sentido, buscamos compreender como a regulação e a avaliação estão referenciadas nos documentos analisados e na percepção dos interlocutores. Foi realizada uma leitura meticulosa dos documentos e do conteúdo transcrito das entrevistas com o intuito de buscar elementos visíveis, não visíveis e conexões para, mediante esforço teórico e metodológico entrelaçado, apreender no movimento real as finalidades desse instrumento avaliativo para a melhoria da qualidade da educação superior — um dos objetivos do Sinaes.

O ato de avaliar faz parte do nosso dia a dia, avaliamos praticamente tudo, seja formal ou informalmente. Em relação ao seu sentido educativo, ocupa a centralidade tanto nas práticas educacionais como também nas políticas públicas. Nesse contexto, a análise da avaliação, inclusive como uma política pública, deve englobar a multiplicidade de concepções, funções e definições que o termo comporta. Como discutido anteriormente no capítulo 1 desta pesquisa, dois movimentos contraditórios perpassam a avaliação: o formativo e o regulatório (DIAS SOBRINHO, 2003).

De fato, a avaliação possui uma diversidade de funções, definições e aplicações. Por um lado, ela pode ser reveladora, desvelando o que está por trás das aparências e evidenciando o que pode ser repensado, revisto e, por fim, promover melhorias. Por outro, pode ser utilizada apenas para verificar resultados e prestar contas, a partir de um sentido meramente descritivo, de diagnóstico, de julgamento de valor, modificando as funções pedagógicas e políticas. Vale ressaltar que uma mesma modalidade de avaliação pode atender a mais de uma função.

Ampliando a discussão, Afonso (2000) também considera duas tendências. A primeira voltada à mudança que se sustenta no conceito de avaliação emancipatória, focada na melhoria

e na qualidade. A segunda procede da concepção de avaliação regulatória, voltada para garantia do cumprimento de normas e regras, com ênfase na quantidade, na classificação e na competição (*accountability*). A avaliação que se apoia somente no controle apresenta forma predominantemente quantitativa, as preferidas dos testes objetivos e padronizados, que facilitam a mensuração e a comparação dos resultados, ou seja, pautados na lógica do mercado.

Em face das ideias defendidas por Afonso (2000) e Dias Sobrinho (2003), consideramos relevante tratar sobre a complexidade da relação entre o Enade, a avaliação e a regulação. Nesse contexto, a partir do movimento contraditório que abrange os processos avaliativos, entre eles, o Enade, quantificamos as ocorrências da palavra Enade nos documentos selecionados para a pesquisa. Após isso feito, os achados foram classificados em duas categorias: *i*) avaliação, abrangendo as discussões relativas ao Enade como instrumento avaliativo que possibilita o aperfeiçoamento dos cursos de graduação e a promoção de melhorias dos processos formativos; *ii*) regulação, envolvendo a perspectiva do Enade utilizado para verificação de resultados, prestação de contas e como instrumento avaliativo específico para regulação da educação superior

A palavra “Enade” e o mapeamento realizado nos documentos entre as categorias de avaliação e regulação são apresentados na tabela a seguir.

**Tabela 13 – Mapeamento da palavra Enade nas categorias avaliação e regulação nos documentos selecionados da pesquisa (Brasil, 2004–2022)**

Documentos	Categorias		
	Avaliação	Regulação	Total
Atas da Conaes	15	59	74
Atas do NDE	1	3	4
Documentos institucionais	5	10	15
Documentos da PEI	2	7	9
Documentos dos cursos	3	1	4
Lei 10.861/2004	2	7	9
<b>Total</b>	<b>28</b>	<b>87</b>	<b>115</b>

Fonte: elaboração própria, com base na análise documental (out. 2022)

No geral, o termo “Enade” se repete 423 vezes nos 30 documentos analisados. Excluímos 308 (72,81%) considerando que são palavras soltas sem contextualização com as categorias de análise. Em relação aos documentos da Conaes, foram encontradas 30 atas no recorte temporal de 2019 a 2022, porém somente 16 foram selecionadas por abordarem temas mais relevantes para esta investigação, tratados posteriormente. O critério para escolha desse



recorte temporal foi em função de envolver decisões importantes referentes à realização e a operacionalização do Enade 2020, avaliado por esta pesquisa, cuja data de aplicação foi comprometida pelo contexto da pandemia da covid-19. Vale dizer que nesse período ocorreram várias reuniões da Conaes com propostas de mudanças do Sinaes e, particularmente, para o Enade, as quais são extremamente relevantes para contextualização do seu processo histórico.

Observamos nos documentos da Conaes que a palavra “Enade” articulada à categoria *regulação* apareceu 59 vezes, um número expressivo em comparação à categoria *avaliação* que apareceu em 15 trechos. Esse dado confirma a intensificação das formas de regulação na avaliação da educação superior brasileira, que se trata de um pragmatismo de característica econômica aplicado a esse campo, corroborando as discussões apresentadas e analisadas no capítulo 1 deste trabalho.

Foram encontradas 30 atas de NDE dos quatro cursos pesquisados, em que a palavra Enade aparece em apenas quatro documentos, sendo dois de Música e dois de Matemática. Não foi localizada nenhuma ata das licenciaturas em História e Química com menções sobre o exame. O mapeamento realizado evidenciou que o Enade é pouco discutido pelos NDEs dos cursos de licenciatura do IFG e, quando ocorre, é somente em tempos de realização de uma edição do exame. Esse achado é reforçado na visão de um dos interlocutores da pesquisa, que afirma que “[...] a condução do debate sobre o Enade só acontece quando tem os processos avaliativos para aquele grupo de cursos” (RNDE2, informação verbal, 2022). Outro dado importante é que a maioria das inferências sobre o Enade se referem aos aspectos regulatórios e nada foi encontrado nas atas dos NDEs referindo a ele como instrumento avaliativo que possibilita o aperfeiçoamento dos cursos do IFG. Essa evidência também foi verificada na percepção dos interlocutores, que consideram que a perspectiva regulatória vem antepondo à formativa quando se trata do Enade. Esse debate foi feito na seção 4.4 deste capítulo.

Analisamos quatro documentos da PEI: uma ata sobre o Enade 2020, dois memorandos e um documento de orientação para os coordenadores de cursos de todos os *campi* do IFG. Os documentos encontrados fazem sete intervenções sobre a aplicação burocrática do exame e duas menções sobre o Enade como instrumento de avaliação importante para o aperfeiçoamento dos processos formativos. Ressaltamos que a figura do Pesquisador Institucional foi criada pela Portaria nº 46, de 10 de janeiro de 2005, estabelecendo que ele seria o responsável pelas informações inseridas anualmente no Censo da Educação Superior (Censup). Com a publicação das portarias que instituem o e-MEC, Portaria Normativa MEC nº 40, de 12 de dezembro de 2007 e a Portaria Normativa MEC nº 23, de 1 de dezembro de 2010, o Pesquisador Institucional passa a ser designado por Procurador Educacional Institucional. No final do ano de 2017, a

Portaria Normativa nº 21, de 21 de dezembro de 2017, em conjunto com outras portarias normativas, revogou a Portaria Normativa MEC nº 40/2007, entretanto, a figura do Procurador Educacional Institucional foi mantida. Vejamos o que está posto nos art. 14 e 15 desta última portaria, publicada no Diário Oficial da União.

Art. 14. O Representante Legal deverá indicar um Procurador Educacional Institucional para cada uma das instituições mantidas, que será responsável por prestar as informações no sistema e-MEC, relativas às atualizações cadastrais e à tramitação de processos regulatórios vinculados às respectivas instituições, bem como pelos elementos de avaliação, incluídas as informações necessárias à realização do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade):

§ 1º As informações prestadas pelo Procurador Educacional Institucional e pelos AIs presumem-se válidas, para todos os efeitos legais.

§2º O Procurador Educacional Institucional deverá, preferencialmente, estar ligado à Reitoria ou à Pró-Reitoria de Graduação da instituição ou órgãos equivalentes, a fim de que a comunicação com os órgãos do MEC considere as políticas, os procedimentos e os dados da instituição no seu conjunto.

§3º O Procurador Educacional Institucional deverá ser investido de poderes para prestar informações em nome da instituição, por ato de seu representante legal, ao identificá-lo no sistema e-MEC, articulando-se, na instituição, com os responsáveis pelos demais sistemas de informações do MEC. (BRASIL, 2017a).

Ao analisarmos o que está posto para a PEI nos documentos do MEC, inferimos que em suas atribuições, as funções burocráticas e operacionais ocupam lugar de destaque, levando em desconsideração a reflexão dos processos formativos. Logo, justifica-se a visibilidade do predomínio de ocorrências regulatórias nos documentos analisado. Na entrevista realizada com o representante da PEI do IFG pudemos confirmar essa perspectiva, pois esse departamento “[...] trabalha de forma bem objetiva. Responsável pelos dados do censo da educação e pelos processos regulatórios dos cursos superiores, bem como coordenar e fazer dentro da instituição os processos de avaliação, incluído à realização do Enade” (R3, informação verbal, 2022). A nosso ver, todas essas atribuições citadas pelo interlocutor são procedimentos burocráticos específicos da regulação da educação superior.

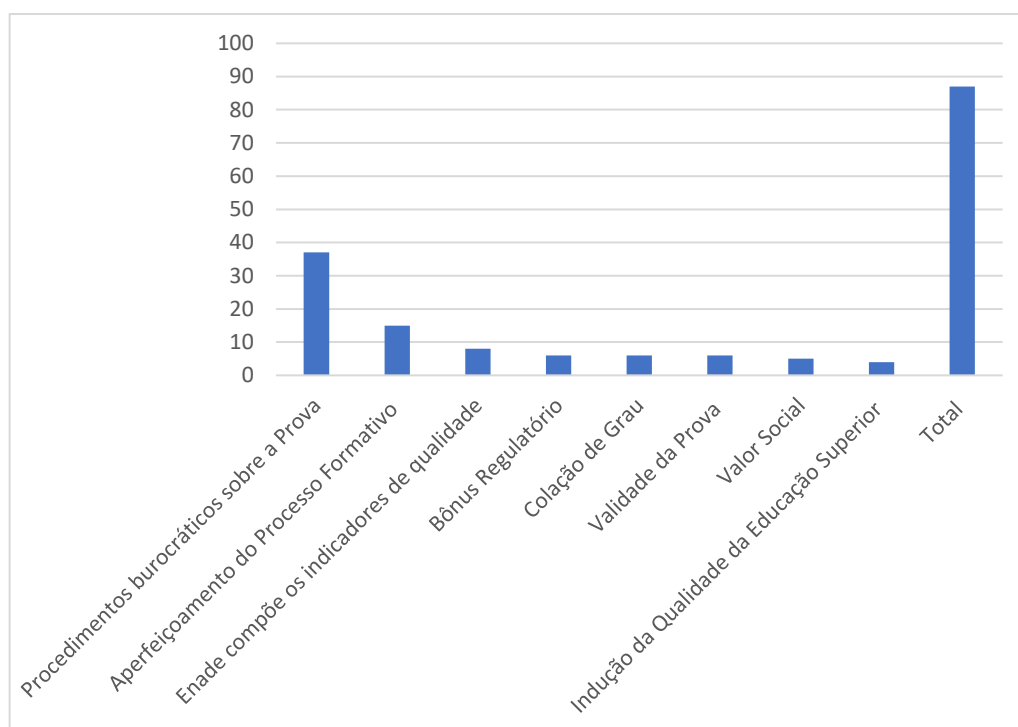
Entre os oito documentos institucionais verificados, dois não registraram a palavra Enade e, dessa forma, foram analisados o estatuto, o PDI, o PPI, o Regimento Geral, o Relatório de Autoavaliação Institucional 2019 e o Relatório de Avaliação do *campus* Anápolis. O documento nacional selecionado para estudo foi a Lei do Sinaes nº 10.861/2004 (BRASIL, 2004a). Esses documentos mostraram que a categoria *regulação* destaca-se quando comparada

à *avaliação*. Percebe-se, mais uma vez, que a discussão sobre a dimensão regulatória da avaliação é um assunto dominante entre os documentos analisados.

Sobre a pouca visibilidade do Enade como instrumento avaliativo formativo nos documentos institucionais do IFG, inferimos que esse dado vai ao encontro do que foi tratado na seção 3.4 desta pesquisa. Concluiu-se, nessa seção, que o uso dos resultados do Enade ainda não ocupa lugar de destaque ao qual faria jus, levando-se em consideração a essência desse processo avaliativo.

Na análise e produção dos dados identificamos vários temas relevantes relacionados ao Enade que estão articulados aos embates entre as duas categorias: de um lado, a avaliação que visa aos processos formativos e, de outro, o foco nas questões regulatórias. O gráfico a seguir mostra os temas em destaque sobre os processos regulatórios do Enade mapeados nos documentos selecionados para a pesquisa.

**Gráfico 2 – Temas relevantes sobre o Enade encontrados nos documentos selecionados para a pesquisa (Brasil, 2004–2022)**



Fonte: elaboração própria, com base na análise documental (out. 2022)

Para a análise empreendida, trouxemos os temas que tinham mais e menos ocorrências mediadas com as categorias *avaliação* e *regulação*. Confirma-se, a partir da análise documental, que no movimento que permeia a relação entre essas duas concepções, a regulação

se sobrepõe à avaliação. Essa perspectiva também se entrelaça na função, aplicação e operacionalização da prova do Enade.

Sobre os temas relevantes desse exame, foram evidenciados quatro fatores que o associam com a categoria *regulação*. Sobre os processos burocráticos específicos que envolvem a aplicação da prova do Enade, registramos 37 ocorrências em todos os documentos analisados e apresentamos, a seguir, uma proposição posta em uma das atas do NDE do curso de Matemática:

[...] a reitoria criou uma relação dos alunos que deveriam ser inscritos e esses foram inscritos. Foram inscritos, também, os alunos que se apresentaram com a justificativa que irão se formar até o meio do ano que vem (2022). Os alunos que não se inscreverem e terminarem o curso nesse período, não poderão colar grau até setembro de 2022 [...] foram inscritos 35 alunos, que segundo o coordenador do curso só tem concluído semestralmente em média de 5 ou 6 alunos por semestre. Alguns alunos, que estão inscritos no ENADE, estão fazendo a prática do ENADE e a maioria já fez em semestres anteriores. (IFG, 2021a, p. 1).

Outra importante reflexão sobre os aspectos relacionados à operacionalização burocrática da prova diz respeito à aplicação do Enade 2020, no ano de 2021. Em reunião para decidir essa problemática, verificamos nos documentos que houve o consenso de todos os presentes quanto ao entendimento de ser “o Exame componente curricular obrigatório, conforme determina o § 5º do art. 5º da Lei nº 10.861/2004, sendo a regularidade do estudante perante o exame condição necessária para a conclusão do curso de graduação” (CONAES, 2021a, p. 3). Nesse sentido, podemos inferir que foi considerada efetiva e obrigatória a participação do estudante, não aceitando justificativas de ausência do estudante em decorrência da emergência pública decorrente da covid-19.

O bônus regulatório consiste na regulação por indução ou incentivo. As proposições que tratam dessa temática foram identificadas nas discussões postas nos documentos analisados. O desempenho dos estudantes é tratado sob perspectiva regulatória também na legislação, como podemos comprovar com o trecho a seguir da Lei do Sinaes.

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. (BRASIL 2004a, p. 4).

Nesse contexto, a prática da premiação pode ser compreendida como bônus regulatório, como no caso dos indicadores de qualidade CPC e IGC, bem como dos conceitos obtidos nas avaliações *in loco* CC e CI. A partir desse dado, ao analisarmos o papel do Enade como instrumento avaliativo da educação superior brasileira, existe uma contradição endógena entre a avaliação e a regulação na Lei do Sinaes. De um lado, o Enade, em conjunto com os outros instrumentos, tem por finalidade a melhoria da qualidade da educação superior brasileira e uma concepção de avaliação formativa. De outro, o instrumento se sujeita a um rígido processo de regulação e se submete aos ditames mercadológicos. Reforça-se a percepção de que a avaliação vem sendo reduzida aos fins regulatórios, em que somente uma de suas partes se destaca, justamente a que deveria ter menos relevância no Sinaes.

Sobre o Enade compor os indicadores de qualidade, cabe salientar que, o exame, juntamente com o IGC, o IDD e o CPC, expressam uma perspectiva de ranqueamento entre os cursos e as IES. Além disso, tornou-se o mais conhecido entre os outros pilares do Sinaes porque dá maior visibilidade ao que se supõe ser qualidade. Todavia, a visibilidade da qualidade da educação superior, arraigada apenas nos índices de qualidade, reverberam unicamente resultados quantificáveis, que constituem uma perspectiva mais regulatória. Apresentamos, a seguir, um trecho que revela essa perspectiva nos documentos analisados: os indicadores de qualidade dos cursos, “Enade e CPC garantem a visibilidade e transparência da Instituição com a sociedade, além de subsidiar a matriz orçamentária utilizada pelo Ministério da Educação (MEC) para alocação de recurso” (IFG, 2020a, p. 27).

Consideramos o tema “colação de grau” como regulatório em face da obrigatoriedade de o estudante fazer a prova e, também, ter que responder o questionário. Esse assunto apareceu seis vezes na categoria *regulação* em vários documentos analisados, tanto nos institucionais como no nacional. Para ilustrar isto apontamos um dado registrado nos documentos da PEI sobre os estudantes do IFG inscritos para participar da prova do Enade 2021: “somente poderão colar grau após a divulgação da relação de estudantes em situação regular, previsto para o dia 15 de dezembro de 2021” (IFG/PROE, 2021b, p. 2).

A análise das atas do NDE e dos documentos da PEI encaminhados aos coordenadores de curso evidenciou que a discussão central se articula à operacionalização burocrática do Enade. Não encontramos nada a respeito dos aspectos formativos que envolvem o exame, reverberando elementos condizentes com as determinações do capital que já vêm se projetando na avaliação da educação superior e no Sinaes.

Sobre os temas relevantes do Enade nos documentos selecionados para a pesquisa, destacamos quatro fatores que o associam com a categoria *avaliação*. Fica evidente, a partir desse mapeamento, que existem várias concepções em disputa nessa relação.

Dias Sobrinho (2003) descreve algumas palavras-chave que perpassam o campo de discussão sobre o conceito de avaliação: “[...] medida, objetivos, tomada de decisões, julgamento de mérito ou valor, cujas ênfases correspondem aos vários momentos, paradigmas, objetivos, escola de avaliação” (p. 52). O autor acrescenta que elas podem ser organizadas e pensadas sobre distintos ângulos para diferentes fins, funções ou propósitos. Podem ser formativas ou somativas; abordadas por agentes internos, externos ou mistos; compreendidas parcialmente, globalmente, holisticamente. Quanto ao tempo, podem ser iniciais, processuais, finais, contínuas ou plurais. Podem ter uma intencionalidade educativa ou um ser um instrumento de controle. Podem ser técnicas, neutras, objetivas e subjetivas, mergulhadas em valores e posições políticas. A avaliação “[...] é concebida e praticada de diversas maneiras” (p. 52).

Entre os diversos fatores que se destacaram nesse mapeamento, tratamos do Enade, em especial, como instrumento avaliativo sob o viés do aperfeiçoamento dos processos formativos. Esse tema, apareceu 15 vezes e foi encontrado tanto nos documentos nacionais como nos institucionais e de cursos.

Compilamos, a seguir, algumas ideias que reverberam essa evidência:

- as devolutivas do exame têm como função orientar as instituições participantes a respeito do desempenho dos cursos oferecidos, pois, por meio dos dados, as IES poderiam analisar os resultados dos processos formativos implementados e promover seu aperfeiçoamento (CONAES, 2020a).
- o Enade, juntamente com os processos de avaliação internos e externos da instituição, tais como a CPA e a CPPD, possibilita assimilar diagnósticos que promovam a avaliação qualificada, processual e construtiva (IFG, 2018a);
- a gestão como um todo deve manifestar que ações serão tomadas para a melhoria dos cursos tendo, como referência, indicadores como o Enade (IFG, 2020d);
- o Enade aferirá o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação. Verificará as habilidades dos examinandos para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico

de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento (BRASIL, 2004a).

As proposições citadas vão em movimento contrário à perspectiva regulatória que, como vimos ao longo deste estudo, vem assumindo a centralidade na política de avaliação da educação superior. O que é proclamado nos trechos dos documentos, a partir de um olhar mais amplo, dialoga com um lado mais formativo da avaliação. Isso é importante porque aponta um movimento de resistência às pressões econômicas que impactam a educação superior e a avaliação e, também, é uma forma de enfrentamento do processo de destaque da regulação frente à avaliação.

Outro fator relevante encontrado nas análises, refere-se à questão da validade da prova do Enade. Segundo Limana e Brito (2005), a prova do Enade busca aferir o desempenho do estudante e a análise dos resultados podendo mostrar se ele teve ou não desenvolvimento nas suas competências, se consegue trabalhar os conteúdos aprendidos e de utilizar o conhecimento para seu desenvolvimento. O exame “busca verificar o que o estudante é capaz de fazer com o conhecimento adquirido e não o quê e quanto ele aprendeu” (p. 23). Nessa vereda, a prova pode ser pensada como instrumento de avaliação na perspectiva formativa e não somente para fins regulatórios.

Perguntamos aos entrevistados de que forma a avaliação realizada pelo Enade respeita a identidade e a diversidade institucional do IFG e do curso de licenciatura em que ele(a) atua. Na contramão do exposto pelo membro da comissão, alguns interlocutores enfatizam que o não respeito à identidade e à diversidade institucional e dos cursos é justamente um dos grandes problemas do Enade. O RNDE2 afirmou que “[...] eles colocam tudo no mesmo balaio, independentemente de ser instituto federal ou universidade” (RNDE2, informação verbal, 2022). Outro entrevistado reforça que é “[...] uma avaliação desarticulada das especificidades de cada instituição, deslocada das particularidades de cada curso” (R1, informação verbal, 2022).

Em que pesem os princípios da diversificação institucional, o Estado deve implementar diversos instrumentos avaliativos articulados, que possibilitem uma visão global do sistema, o que o Sinaes, na sua versão original, a nosso ver, faz muito bem. Sabemos que o Sinaes propôs um complexo avaliativo baseado nos seguintes componentes: *i*) avaliação institucional, que compreende a autoavaliação e a avaliação externa; *ii*) avaliação de cursos de graduação; *iii*) avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes, por meio do Enade. O conjunto dos três instrumentos possibilita afirmar que esse sistema, em sua proposta original, está em conformidade com processo de globalidade e de integração do sistema avaliativo. Contudo, o

Enade tem sido o centro da política de avaliação da educação superior e consideramos que ele isolado não consegue absorver a expansão e a totalidade do sistema.

Voltando ao assunto da validade, segundo Jesus, Rêgo e Souza (2022), ao tratarmos da construção de medidas educacionais, esse tema deve ser uma preocupação essencial. Todavia, há uma carência de estudos de validação técnica e científica confiável e rigorosa que tratam da qualidade dos testes, dos indicadores e dos questionários utilizados no sistema avaliativo da educação superior brasileira. A pesquisa desses autores trouxe à tona o fato de que “não são apresentadas fontes de evidências de validades suficientes para que se julgue que os testes educacionais analisados sejam válidos para o que se propõem” (p. 52). Entendemos que se os resultados alcançados em determinada medida educacional não apresentarem evidências suficientes para serem validados, também as demais condutas e julgamentos que se baseiam naquela medida podem ser questionados cientificamente. Com efeito, a confiabilidade e a validade das mudanças na gestão acadêmica dos cursos superiores advindas dos resultados do Enade ficam comprometidas.

Os autores acrescentam que para a melhoria da qualidade dos testes no Brasil, cabe às instituições governamentais e à sociedade civil buscar formas para resguardar a qualidade e, aos que constroem os testes, produzir texto técnico-científico para cada prova, argumentando, por meio de evidências, em um modelo bem estabelecido, os motivos pelos quais os usos pretendidos pelos criadores dos testes estão justificados. Em outro estudo, Jesus *et al.* (2017) analisaram a matriz, a prova e o relatório de área e constataram que a construção dessas etapas é realizada totalmente desvinculada, não estabelecendo pontos de convergência entre elas, pois, em nenhum momento, a matriz é relacionada com os itens no relatório de área. Os autores observaram que o “relatório do Enade apresenta tendência semelhante aos demais relatórios das avaliações educacionais brasileiras, os quais exibem análises estatísticas, desconsiderando outras fontes fundamentais para a construção de um indicador” (p. 13).

O que podemos concluir é que a questão da validade não pode ser resolvida apenas por técnicas ou modelos estatísticos, mas faz-se necessário uma articulação entre o seu objetivo e a teoria, tanto para seu desenvolvimento quanto para sua interpretação. Logo, o tema da validade entrelaçado ao uso dos resultados do Enade reverbera contradições entre o que vem sendo proclamado e defendido nos documentos da Conaes e o que é executado, conforme evidenciado em algumas pesquisas.

A contradição é inerente à realidade que, na visão marxista, está em constante transformação e resulta de múltiplas determinações. Desse modo, o fenômeno deve ser analisado em todas as suas partes, permitindo-se realizar o aprofundamento parcial, mas o



retorno ao conjunto articulado é fundamental ao processo. Segundo Kosik (2002), a compreensão dialética da totalidade

[...] significa não só que as partes se encontram em relação de interna interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo se cria a si mesmo na interação das partes. (p. 42).

Para além da validade, do aperfeiçoamento dos processos formativos e do Enade como importante instrumento avaliativo para educação superior brasileira, outros elementos que configuram a correlação do Enade com a avaliação pelo olhar formativo foram identificados nos documentos nacionais, institucionais e dos cursos, a saber: valor social, indução da qualidade da educação superior brasileira. Tratamos, a seguir, de cada um desses fatores:

- a elaboração e a aplicação do exame têm um valor social, validade conceitual e o emprego dos seus resultados e visam à adequação e à exequibilidade dos cursos, respeitando, ainda, à diversidade acadêmica e institucional das IES (CONAES, 2019b);
- as devolutivas do Enade são extremamente relevantes, pois permitem consulta aos resultados e relatórios. Apresentam análises sobre o comportamento de todos os cursos que fazem parte de uma mesma área de conhecimento e o documento traz dados que correlacionam indicadores quantitativos e qualitativos da avaliação, considerando as características desejadas na formação do perfil profissional pretendido. Traz, ainda, análises técnicas da prova, permitindo a reflexão específica sobre o desempenho de cursos e estudantes e o aperfeiçoamento dos processos formativos. (CONAES, 2020a);
- o Enade como instrumento avaliativo contribui para a avaliação ser indutora da qualidade (CONAES, 2021a).

O Enade inserido em um contexto de avaliação formativa e emancipatória possibilita a indução da qualidade da educação superior, a exemplo do Sinaes, que foi pensado como política pública para o mesmo fim. Quando criado, esse sistema apresentava como pilares a articulação e a participação, buscando-se assegurar a “integração das dimensões internas e externas, particular e global, somativo e formativo, quantitativo e qualitativo e os diversos objetos e objetivos da avaliação” (INEP, 2009, p. 88). Para induzir a qualidade, o Enade necessita produzir sentidos sobre a relevância social. Entretanto, do exposto nessa seção, extrai-se a contradição. Ao priorizar as questões regulatórias nos documentos analisados, ofusca-se o princípio de avaliação formativa e de valor social dessa política, deslocando e favorecendo sua oferta e função consoante as regras economicistas.

A partir da análise empreendida nesta seção, foram constatadas contradições imbricadas nos processos avaliativos da educação superior. Percebemos a recorrência de trechos que afirmam que o Enade atende à legislação e ao Sinaes de forma mais próxima à regulação. Revelamos, também, que a maioria dos documentos analisados nesta pesquisa (atas da Conaes, atas do NDE, documentos institucionais, documentos da PEI e a Lei nº 10.861/2004), tratam do Enade muito mais como instrumento avaliativo alinhado a concepção regulatória. Logo, podemos afirmar que o exame constitui como referencial central dos processos de regulação da avaliação da educação superior. Cabe salientar que apenas os documentos dos cursos de licenciatura do IFG abordam esse instrumento avaliativo com o olhar mais formativo. Esse achado revela uma contradição entre o que está posto nos documentos dos cursos e na percepção dos interlocutores. Durante as entrevistas, Coordenadores e membros do NDEs enfatizaram a ideia de que o Enade é um instrumento meramente regulatório. Um deles confirma essa ideia quando afirma que “[...] o Enade, vem se tornando um elemento mais de regulação, controle e classificação das IES (NDE 3, informação verbal, 2022).

Por fim, ao fazermos as análises sobre os temas relevantes relacionados ao Enade que estão articulados às categorias *avaliação e regulação*, verificamos que entre os anos de 2019 e 2022, várias discussões estão sendo realizadas pela Conaes sobre as possibilidades de mudanças para o Enade. Esse achado é importante porque evidencia o movimento dialético, complexo e em constante mudança do campo da avaliação e do Enade. Amplia, também, as informações registradas na seção 3.2 sobre a historicidade do objeto desta pesquisa. Nesse sentido, na subseção que segue, tratamos das proposições encontradas sobre o novo Enade, entre o que é visível nos documentos e o que, a nosso ver, é invisível. Considerando os elementos subjacentes à realização do exame, considera-se como novo Enade as alterações propostas pela Conaes e pelo Inep, entre os anos de 2019 e 2022, na operacionalização e aplicação do exame.

#### **4.2.1 Discussões sobre o novo Enade identificadas nas atas da Conaes: entre o visível e o invisível**

Ao analisar as atas da Conaes (2019–2022) realizamos o mapeamento das discussões sobre que estão chamando de novo Enade e identificamos 30 ocorrências sobre propostas de mudanças no exame que, se forem aprovadas futuramente, podem alterar a forma como ele está consolidado e operacionalizado até o ano de 2022. Como vimos anteriormente no capítulo 3 desta pesquisa, o processo de construção histórica do Enade está em constante transformação, mediado por interesses e disputas. Esse terreno não é apenas conceitual, mas impregnado de

interesses políticos, ideológicos e econômicos. As ideias de Marx (1978) nos auxiliam na compreensão do processo histórico do Enade. “O curso do pensamento abstrato, que se eleva do mais simples ao mais complexo, corresponde ao processo histórico efetivo” (p. 118). Desse modo, ao tratarmos da historicidade do Enade, desde a sua lei de criação, em 2004, até o proposto em 2022, foi possível chegar ao conhecimento do todo, considerando sua relação com as partes que o constituem. A visão do todo, concebida por meio de síntese de cada processo, não esgota a realidade, pois esta é sempre mais ampla do que o conhecimento que se tem da realidade, mas permite a visão de totalidade.

O quadro a seguir mostra as principais propostas de mudanças e o percentual de ocorrências de cada uma nas discussões que vêm sendo realizada pela Conaes.

**Tabela 14 – Proposições de mudanças sobre o Enade e suas porcentagens de ocorrências identificadas nas atas da Conaes (Brasil, 2019–2022)**

Proposições de mudanças sobre o Enade nas atas da Conaes	Porcentagem de ocorrências de cada proposição (%)
Retorno para aplicação amostral	10%
Aplicação pela modalidade <i>online</i>	24%
Sinergia entre Enade e avaliação <i>in loco</i>	16%
Alterações na formatação da prova	10%
Revisão da periodicidade do da aplicação do exame	16%
Extinção de alguns indicadores e criação de novos	16%
Obrigatoriedade da Nota do Estudante no Diploma	8%
Total	100%

Fonte: elaboração própria, com base nas atas da Conaes (out. 2022)

Os temas compilados na tabela representam as intenções visíveis encontradas nos documentos. As proposições de mudanças no Enade identificadas e registradas foram discutidas e designadas pelos participantes das reuniões da Conaes entre os anos de 2019 e 2022. Tais sujeitos são representantes de vários órgãos que têm alguma relação com a educação superior como, por exemplo, da própria Conaes, da Setec, da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Seres), do Inep e outros órgãos, além de instituições governamentais e não governamentais.

De acordo com os dados apresentados na tabela, a proposta de aplicação do Enade na modalidade *on-line* é o assunto mais presente e discutido, totalizando 24% das ocorrências nas atas. A nosso ver, é uma discussão relevante no âmbito das reuniões da Conaes, que se intensificaram após o ano de 2019. A partir da análise materializada, podemos inferir que essa questão está inserida no contexto da pandemia da covid-19. Como já visto na seção 2.4 desta tese, a crise sanitária alterou o desenvolvimento da avaliação e da regulação da educação

superior. Entre as repercussões apontadas destacamos a regulamentação da avaliação externa virtual *in loco*. Logo, podemos pensar na possibilidade futura de o Enade ser, também, regulamentado pela aplicação virtual e por amostragem.

Outro fator de regulação que reforça a transferência do Enade para modalidade *on-line* está relacionado com os custos para a realização presencial do exame, que aparece em algumas atas da Conaes. O representante da presidência do Inep, à época da coleta de dados desta pesquisa, destacou que é preciso rever os custos da avaliação, pois a ausência dos estudantes nos exames realizados pelo Inep causa grandes prejuízos aos cofres públicos e ressaltou que esse “é um momento positivo de aproximação do MEC e do Inep para realizar juntamente com a Conaes as mudanças necessárias, colocando a equipe do Inep à disposição para participar dessa ação estratégica” (CONAES, 2020b, p. 3). Sobre a questão dos custos, além da mudança da aplicação presencial para virtual, outra proposição bastante sugerida é o retorno da aplicação por amostragem, que aparece 10 vezes nos documentos pesquisados. O uso da aplicação por amostragem não alimenta novas perspectivas para o Enade, mas o retorno de uma forma de aplicação que, na linha histórica e evolutiva do exame, já necessitou de mudanças.

Na reunião do dia 23 de julho de 2019, o representante da coordenação de gestão de exames do Inep, à época da coleta de dados desta pesquisa, explicou sobre os custos com a elaboração, aplicação, correção, impressão e distribuição das provas. Detalhou que o dispêndio de elaboração da prova inclui o pagamento da produção e revisão de itens; de auxílio de avaliação educacional aos membros das comissões assessoras de área e das comissões de assessoramento técnico; de obrigações patronais e de diárias e passagens para o deslocamento dos colaboradores até o Inep. Esclareceu que os custos totais ficaram em torno “de R\$ 50 milhões nos últimos três anos. E que a partir deste valor, dividindo-se pelo número de estudantes concluintes inscritos, chega-se ao custo-aluno do ENADE [sic], que fica entre noventa e cem reais” (CONAES, 2020c, p. 4). De um lado, podemos considerar que a justificativa analisada pode ser um elemento visível, associado à questão de economicidade e princípio constitucional. Todavia, de outro lado, podemos pensar se esse argumento representa os interesses invisíveis ao percebemos que o custo da aplicação do exame vem sendo usado como um argumento de defesa para mudança da prova presencial para virtual e para o retorno da aplicação por amostragem. Apesar de não serem questões que terão respostas nesta pesquisa, questionamos sobre os riscos e fraudes que podem ocorrer caso isso seja regulamentado no futuro. Nada foi dito ou escrito sobre o processo formativo nessa discussão sobre as mudanças pensadas para o Enade.

Dando continuidade ao debate sobre a redução de custos da operacionalização do Enade, outro tema identificado no mapeamento foi a revisão da periodicidade da edição do exame, que também tem correlação com essa discussão. Esse assunto teve uma relevância de 16% no levantamento realizado. Vejamos o trecho, “avaliar a proposta de prorrogação do interstício de avaliação do ENADE [sic] de intervalos trienais para quadrienais (como a CAPES) ou a cada seis anos, alterando-se o interstício das regulações correspondentes, objetivando a redução de custos operacionais” (CONAES, 2021b, p. 2). Esse assunto está sendo amplamente discutido nas reuniões da Conaes. A temática envolve embates e visões contraditórias entre os atores participantes dessa reunião realizada no dia 25 de fevereiro de 2021. A representante da presidência da Conaes, à época da coleta de dados desta pesquisa, foi categórica ao se manifestar contrária a essa alteração, que vai contra o que está posto na Lei do Sinaes e indagou sobre “manter o ENADE [sic] trienalmente, a fim de cumprir o art. 5º da Lei do SINAES [sic]” (CONAES, 2021b, p. 2). Todavia, em outra reunião, datada em 24 de fevereiro de 2022, a presidenta apontou que a avaliação institucional, ligada ao período trienal do Enade pode ser revalidada pela Conaes. Vejamos a explicação para justificativa dessa proposição:

[...] atualmente, após a divulgação dos resultados do ENADE [sic], os cursos têm aproximadamente um ano para realizar qualquer melhoria antes de serem submetidos a uma nova avaliação pelo Exame, a partir do qual são calculados novos indicadores de curso (Conceito ENADE [sic], IDD e CPC). Pode-se pensar ainda em alternativas para as visitas *in loco* relacionadas aos atos de credenciamento e renovação de reconhecimento. Essas alternativas podem envolver indicadores e análise dos relatórios da CPA, por exemplo. (CONAES, 2022a, p. 8).

A extensão do ciclo de avaliação institucional após a divulgação dos resultados do Enade é uma demanda das IES avaliadas, públicas e privadas (CONAES, 2022a). Nesse sentido, podemos considerar o assunto como elemento visível, sobre o qual a Conaes vem refletindo e discutindo as necessidades das IES em relação ao uso dos resultados do Enade com intuito de prolongar o tempo para proposição e realização de melhorias acadêmicas e institucionais. Pelo viés invisível, a nosso ver, o argumento pode representar as pressões e os interesses das instituições, que estão mais preocupadas em atender ao requisito de qualidade fixado pelo Estado para o mero cumprimento burocrático e regulatório. Essa perspectiva, representa o olhar mercantil e capitalista que reverbera na educação superior.

Outros pontos de destaque sobre as reformas do Enade verificados na análise empreendida são a extinção de alguns indicadores e criação de novos e a maior sinergia entre

Enade e avaliação *in loco*. Segundo a 178ª ata do dia 26 de maio de 2022, muitas IES reclamam com relação ao conceito Enade, pois muitos estudantes respondem às questões de prova de qualquer maneira e permanecem no local apenas os 30 minutos exigidos. Como a lei prevê a proibição de divulgar a nota do estudante, o resultado reflete no conceito do curso e no CPC (CONAES, 2022b). Em face disso, a proposta é descontinuar o CPC e o IGC e pensar na criação de novos indicadores. Vejamos o trecho que reflete essa evidência:

[...] na reformulação da Lei busca-se, primeiramente, a previsão expressa da adoção de indicadores educacionais (de qualidade e descritivos), a concepção de uma cesta de indicadores com diferentes dimensões, que colocaria fim ao CPC e ao IGC, assim como terminaria com os resultados relativos e com a escala obrigatória de 5 níveis. Por fim, propõe o desenvolvimento de indicadores especializados para programas do Governo Federal. (CONAES, 2022b, p. 4).

Pelo que está registrado em ata, a intenção dos novos indicadores é oferecer mais transparência aos dados, mostrando para a sociedade, de forma mais clara, as estratégias e as missões de cada IES, suas especificidades e diferenças, apresentando mais detalhamento das informações. Todavia, não encontramos em nenhuma ata analisada mais elementos sobre os novos indicadores. O representante da presidência do Inep, à época da coleta de dados desta pesquisa, reconhece que essa proposição de mudança é um tema complexo e polêmico, mas que deve ocupar centralidade nos debates e nas alterações do sistema nacional de avaliação e do Enade. Reforçou o consenso da comunidade acadêmica pelo fim dos indicadores CPC, IGC e IDD, que desvirtuam a concepção inicial do Sinaes (CONAES, 2022b). Nesse cenário é discutida e solicitada uma maior sinergia entre a avaliação *in loco* e o Enade cuja proposta é estabelecer um relacionamento mais sólido entre eles. O trecho a seguir mostra a necessidade dessa mudança:

[...] o conceito de curso é um indicador que tem uma natureza de certa forma absoluta, onde define a instituição/cursos se tem condições efetivamente de funcionar com a qualidade mínima esperada e que, por outro lado, existe o CPC, que tem uma natureza relativa, onde há uma distribuição e análise, sob referência de mercado. (CONAES, 2022b, p. 3).

Entre as propostas identificadas existe, ainda, uma discussão polêmica sobre a obrigatoriedade da nota do estudante no histórico escolar e no diploma, que foi citada na reunião do dia 26 de maio de 2022, como fator determinante a ser considerado. Discutiui-se, também, a necessidade de reter os diplomas até a liberação do resultado do Enade, que tem um prazo, em

média, de 10 meses para ser calculado. A nosso ver, essa possível prática está articulada com as influências econômicas na avaliação da educação superior e que repercutem em seus instrumentos avaliativos. O intuito de adotar essa medida é a indução autoritária de maior empenho dos estudantes para que as instituições consigam melhores conceitos.

O discurso visível nas atas da Conaes é de que o novo Enade é mais útil. Logo, as mudanças sugeridas podem contribuir para a melhoria da qualidade da educação superior brasileira. Todavia, ao analisarmos as alterações propostas, constatamos que não há nada de novo. A nosso ver, é um retorno de práticas que já foram aplicadas e utilizadas anteriormente. Além disso, verificamos pouca consistência de discussões que focalizem as questões de natureza iminentemente pedagógica. Parafraseando Marx (1997), quando os homens parecem empenhados em revolucionar-se, em criar algo que jamais existiu, eles conjuram ansiosamente em seu auxílio os espíritos do passado. Esse é um claro exemplo do que percebemos ao analisar essas proposições de mudanças que, na essência, não há nada de novo.

Por fim, é importante apontar que a categoria *a posteriori qualidade* também se exteriorizou neste estudo, todavia, a correlação com a regulação e a avaliação será tratada na próxima seção, a partir da mediação entre as percepções dos participantes da pesquisa e da análise documental.

#### **4.3 Relação entre qualidade, regulação e avaliação da educação superior**

A qualidade não foi designada entre as categorias *a priori*, entretanto, em razão da sua inseparabilidade com a avaliação da educação superior e, ainda, da sua articulação com a regulação, apareceu prontamente no decorrer da pesquisa. Dessa forma, foi necessária uma seção dedicada ao debate sobre as mediações e as contradições entre as três categorias — *qualidade, avaliação e regulação*, pois consideramos serem relevantes para compreensão da totalidade do Enade. Neste estudo defendemos a qualidade como polissêmica e como um conceito construído e reconstruído constantemente e, por isso, vista e estudada sob diversas visões e vários enfoques. Além disso, em face da diversidade e heterogeneidade que abrangem o termo em questão, consideramos importante examiná-lo à luz de uma lógica que o focalize em vários contextos históricos e que, em conjunto, traduzem sua totalidade. Diante disso, compreendemos e interpretamos sua dimensão conceitual inserida no contexto da economia do conhecimento. Criticamos a concepção de qualidade da educação superior brasileira limitada ao discurso da eficiência, da eficácia, da excelência, da centralidade do uso dos indicadores de qualidade, entre outras perspectivas do mundo econômico.

O objetivo central deste estudo foi investigar o uso dos resultados do conceito Enade 2014, 2017 e 2020 das licenciaturas em História, Matemática, Música e Química do IFG. Isso posto, a relação entre o exame e qualidade nesses cursos apareceu espontaneamente na pesquisa. A palavra “qualidade” figurou 43 vezes nas entrevistas realizadas. Todavia, percebemos certa dificuldade na compreensão dessa relação na fala do coordenador de curso e de um membro do NDE:

[...] eu não sei te dizer se a gente pode considerar somente o Enade para poder avaliar a qualidade de um curso, porque o processo avaliativo compreende um conjunto de elementos e o Enade é apenas um deles. (C2, informação verbal, 2022).

[...] de alguma forma, essa relação deve existir, porque é uma preocupação em relação à qualidade do curso. De uma forma ou de outra, um instrumento como esse é uma expressão de como o curso se materializa, então, eu acho que de alguma forma isso entra em questão. Entretanto, não é algo central, não é um elemento condicionador à qualidade. (RNDE3, informação verbal, 2022).

Observamos que a dificuldade em perceber a vinculação entre o Enade e qualidade não está diretamente relacionada à complexidade que envolve o termo, mas a questões que são pertinentes ao exame. Outro fato constatado sobre a associação entre esses dois elementos é o IFG ainda não ter enraizado uma cultura de avaliação relacionada à prova, entre suas discussões e questões fundamentais para pensar melhorias e aperfeiçoamento para seus cursos.

No âmbito do IFG, a Proen é responsável pela proposição e condução das políticas de ensino no âmbito da educação profissional e científica de nível médio e de graduação na instituição. Atua para o cumprimento do PPI, do PDI e das metas e compromissos estabelecidos no âmbito de todo o IFG, em consonância com as diretrizes emanadas do MEC e promove ações que garantam a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Entre as principais competências da Proen, estão: propor, planejar, coordenar, executar e avaliar as ações necessárias ao desenvolvimento das políticas de ensino nos diferentes níveis de atuação institucional; elaborar propostas de implantação, alteração ou extinção de cursos, currículos e disciplinas em consonância com os pareceres dos conselhos de *campus*. Ao analisarmos no documento Relatório Anual de Gestão do IFG (IFG, 2020c), os programas e projetos de ensino da Pró-Reitoria de Ensino e, também, as principais ações previstas pelas áreas finalísticas ligadas a essa instância, entre elas, a Gerência de Ensino de Áreas Acadêmicas e a PEI, verificamos o que foi dito sobre os processos avaliativos da instituição. Entre as 41 ações postas no documento para a área de ensino, nada foi escrito sobre o Sinaes, tampouco, sobre o Enade.



Além do mais, analisamos o Relatório de Autoavaliação Institucional do IFG 2019 (IFG, 2020a), referente à tomada de decisões tanto no campo da gestão administrativa quanto no campo da gestão acadêmica e, ao considerarmos as informações e análises da CPA, nada consta sobre utilizar o Enade para reformar e melhorar os programas dos cursos de graduação. Por último, examinamos o Regimento Geral do IFG (IFG, 2018f) referente ao que compete à área da gestão acadêmica, a saber: *i*) viabilizar e coordenar o desenvolvimento de todas as atividades pedagógicas definidas pelo planejamento curricular; *ii*) coordenar o desenvolvimento das atividades de pesquisa e extensão; *iii*) atuar na elaboração e avaliação pedagógica, visando ao melhor desempenho dos estudantes; *iv*) coordenar o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação das atividades técnicas, científicas e culturais; *v*) subsidiar a Pró-Reitoria de Ensino nos processos de diagnóstico de atuação e ajustes na oferta de cursos e nas estruturas curriculares das disciplinas; *vi*) participar das reuniões de pais e professores; *vii*) participar da elaboração do plano de gestão das atividades e do planejamento da execução orçamentária; *viii*) subsidiar a chefia do departamento na elaboração do relatório anual de atividades desenvolvidas; *ix*) desenvolver outras atividades delegadas pela chefia do departamento.

Para verificar como se consolida a cultura de avaliação no IFG, para além do que está posto nos documentos, perguntamos aos entrevistados sobre os desafios para implementar essa cultura na instituição, principalmente relacionada ao Enade. O CD1 e o R2 responderam:

[...] eu não vejo, por exemplo, uma grande discussão pela Proen, pelo menos enquanto eu estive nos cargos de chefia do departamento. Eu não me recordo de um grande debate institucional que tomasse, por exemplo, o Enade. Eu nunca participei de nenhum seminário que a gente fosse debater o Enade na instituição e como ele impactava [...]. Na minha opinião é a PEI, por parte da Proem, que deve organizar e reorganizar a sensibilização sobre os impactos dos resultados desse instrumento avaliativo. A PEI/Proem é a grande responsável por capacitar, por debater, por trazer debates para o grupo acadêmico da instituição. (CD1, informação verbal, 2022).

[...] o primeiro ponto que eu destacaria é isso mesmo, talvez uma ausência, eu não diria nem de cultura, mas ausência de uma compreensão institucional da importância do processo de avaliação. Isso que eu te disse anteriormente, das críticas que eu faço ao resultado é à forma. Considerando que nós somos uma instituição de ensino pública, há necessidade de que o nosso trabalho seja permanentemente avaliado, isso não está efetivamente colocado nessa compreensão de que é importante esse processo de avaliação. Isso não está muito colocado no IFG. Então, um dos desafios que a gente vivencia é fazer um movimento de reunir com as coordenações e por vezes essa mobilização não acontece. (R2, informação verbal, 2022).

O relato do CD1 nos chama a atenção. Segundo esse interlocutor, ele nunca participou de um debate sobre o Enade no IFG, nem como professor e membro do NDE, nem quando esteve em cargos de gestão. Verificamos na entrevista que esse participante entrou na instituição, *campus* Goiânia, no ano de 2011. Esse relato foi coletado em 2022, portanto, revela que nesses 11 anos o exame não foi uma pauta relevante tanto por parte da Reitoria e da Pró-Reitoria de Ensino como das Coordenações de Cursos, dos NDEs e do corpo docente das licenciaturas.

A fala do R2 também traz um ponto de vista interessante, ao dizer que o IFG, por ser uma instituição de ensino pública, deve ser permanentemente avaliada. É fato que essa afirmação é legítima e satisfatória. Diante disso, questionamos a ausência de uma compreensão institucional sobre a importância do exame no processo de avaliação dos cursos de graduação, visto que o Enade é justamente um dos instrumentos avaliativos com essa finalidade. Ainda que o exame possa ser uma particularidade do Sinaes, segundo Oliveira (2005), é somente “pela análise dialética da relação entre o singular e o universal que se torna possível a construção do conhecimento concreto, ou seja, é apenas por essa via que a ênfase conferida ao particular não se converte no abandono do saber na perspectiva da totalidade” (p. 12). Portanto, para compreensão do todo da avaliação de uma instituição é importante considerar os instrumentos em sua globalidade, entre eles o Enade, que se refere à participação dos estudantes.

A partir dos relatos coletados nas entrevistas do CD1 e do R2, a contradição é verificada quando confrontamos os documentos institucionais do IFG, as percepções dos participantes da pesquisa e as funções institucionais exercidas pela Proen. Outra análise importante nos leva ao entendimento de que a PEI, área subordinada a Pró-Reitoria de Ensino, vem exercendo apenas funções burocráticas em relação à avaliação da educação superior, inclusive sobre o Enade. Nada foi realizado por esse órgão para discutir sobre o exame como instrumento avaliativo que pode auxiliar a gestão e a comunidade acadêmica a usar os resultados para sanar problemas e pensar melhorias. “A função da PEI é mais burocrática. Sobre o Enade o contato é direto com os Coordenadores de Curso. Tratamos dos processos de organização dos estudantes, participantes daquela edição do exame, questões sobre a realização da prova e tiramos dúvidas. É um trabalho de coordenação e supervisão dos processos do Enade” (R3, informação verbal, 2022). A fala do R2 também confirma que a função da PEI é, particularmente, burocrática: “nós temos um setor que é a procuradoria educacional institucional, cuja principal atribuição é conduzir os processos de reconhecimento dos cursos e de seu próprio recredenciamento institucional” (R2, informação verbal, 2022).

Conforme discussão feita no capítulo 3 desta tese, o Enade alcançou grande visibilidade na mídia brasileira, no governo e na sociedade, compondo *rankings* universitários e tendo seus resultados quantitativos amplamente divulgados, como se as melhores colocações refletissem a oferta de educação de qualidade. Para Sarmiento (2021), a “qualidade ranqueável, se refere à qualidade para o mercado, majoritariamente quantitativa e conseqüentemente disponível para a criação de índices e *rankings*” (p. 21).

Verificamos na fala de vários entrevistados desta pesquisa, um olhar de indiferença sobre Enade em relação à qualidade dos cursos, justamente por esse instrumento avaliativo estar bastante associado a esse tipo de qualidade, a ranqueável. Percebemos que uma parte dos interlocutores é contra a oferta da educação superior pública consoante as regras do mercado. Em movimento contrário à percepção desses participantes, verificamos nos capítulos 1 e 3 que o IFG adota práticas congruentes à visão econômica, tais como a publicização das estrelas recebidas pelo selo de uma revista e a divulgação da nota do Enade para promoção dos seus cursos. Confirmamos essa perspectiva na instituição ao perguntarmos quais as finalidades do Enade para a sociedade em geral. O R1 e do RNDE3 responderam:

[...] acaba que a gente estimula isso. Agora há pouco, por exemplo, no último Enade, nossos cursos que tiraram nota 4 e nota 5, a gente estampou em nossas páginas. Porque infelizmente a sociedade leiga enxerga a qualidade de um curso a partir daquele resultado. Não tenho esse ponto de vista, mas a sociedade tem. Eu escuto de mães, amigas e até colegas de trabalho: vou colocar meu filho na instituição tal porque o curso tem nota 4, nota 5. (R1, informação verbal, 2022).

[...] A divulgação das melhores notas, se eu não me engano, acontece na página do instituto. (RNDE3, informação verbal, 2022).

Ao tratar da divulgação dos resultados do Enade, observamos nos relatos do R1 e do RNDE3 afirmando que o IFG concede maior visibilidade aos cursos que obtêm os melhores conceitos. Essa conduta da instituição pode apresentar certa contradição na medida em que há uma discrepância na forma de divulgação dos conceitos obtidos pelos cursos em sua página institucional, ao dar destaque àqueles com notas 4 e 5 e omitir os outros com notas 3 ou inferiores. Como visto no capítulo 3, a divulgação dos melhores resultados do Enade na mídia mostra sintonia com as diretrizes do capital. Nesse contexto, podemos observar que o IFG adota estratégias transpostas do mercado para educação superior pública. Nesse caso, podemos fazer uma analogia ao pensamento de Cury (2000), quando o autor ressalta que a contradição é a força interna do desenvolvimento, a mediação se justifica pelo dinamismo da existência entre o real e

o contraditório, e a totalidade permite compreender o movimento das partes que determina o todo.

Segundo Santana *et al.* (2016), a partir da década de 1990, com uma tendência neoliberal em diversos países, entres eles o Brasil, tornou-se natural na sociedade a ideia de atrelar a avaliação à qualidade. “É possível afirmar que há um consenso de que a avaliação promove a qualidade da educação, tal como uma relação de causa e efeito” (p. 523). Logo, podemos compreender o peso que é dado ao Enade como indicador da qualidade da educação superior brasileira, fortemente divulgado pelas IES e pela mídia e respaldado pela sociedade. Vejamos essa perspectiva nas falas dois participantes do estudo:

[...] eu percebo que as pessoas têm essa ideia de comparar os cursos. Como eu te disse, é com a sociedade. Quando as pessoas vão escolher um curso elas acabam fazendo comparações pela nota do Enade. (C3, informação verbal, 2022).

[...] eu penso que o Enade, sendo um elemento de avaliação do ensino, é algo relevante para a sociedade, é algo importante, porque são as avaliações que nos mostram se a instituição está bem, se ela realmente está cumprindo a função a que ela se propõe. Então, é um instrumento importante, é preciso também que a sociedade perceba a instituição, sobretudo, a pública, se está, de fato, cumprindo a sua função, se ela está de fato cumprindo a sua finalidade. (NDE 3, informação verbal, 2022).

A fala do C3 menciona o interesse da sociedade em fazer comparações no processo de escolha de um curso a partir do conceito Enade. Todavia, a nosso ver, há um grande problema nesse caso, pois o resultado obtido por um curso em determinada edição do exame é um retrato momentâneo de parte de uma realidade que se transforma. A totalidade de um curso ultrapassa largamente a verificação de uma simples nota, seja ela 5, 4, 3, 2 ou 1. A prática da comparação entre cursos, materializada por um número, não possibilita uma análise mais profunda e clara da essência de um fenômeno, mas apenas a identificação de elementos específicos à dimensão imediata dessa realidade. Em determinado sentido, esse tipo de situação remete à Konder (2008) sobre a dialética, ao mencionar a tese de marxista de que o movimento “autotransformador da natureza humana [...] não é um movimento espiritual e sim um movimento material, que abrange a modificação não só das formas de trabalho e organização prática de vida, mas também dos próprios órgãos dos sentidos” (p. 51).

Consideramos que quando uma instituição de educação, mesmo sendo pública, divulga em seus *sites* e redes sociais as melhores nota do Enade e selos de uma revista que nem é um instrumento da política pública, de certa forma, reproduzem em suas práticas a cultura de

*rankings* e concebem a questão da qualidade da educação pelos ditames do mercado. Inferimos, a partir da visão dos 12 participantes da pesquisa ouvidos e da análise documental, que há indícios que a dinâmica mercantil está sendo introduzida nas relações institucionais do IFG.

Para além da dificuldade de entender a relação entre a qualidade e o Enade, outras percepções dos participantes da pesquisa traduzem essa relação, uma vez que quatro deles disseram que não existe nenhuma relação entre o Enade e a qualidade dos cursos que atuam no IFG. Observamos a convergência no entendimento do C1 e do CD1, que se apresentaram bastante críticos as avaliações em larga escala como o Enade. Ambos criticam o exame por ter critérios generalistas que não abarcam todas as particularidades de um curso, que para eles são inúmeras. Ademais, a ideia de retratar a realidade de um curso pelo conceito obtido no Enade incomoda bastante os dois entrevistados. Para eles, a realidade de um curso é “infinita e múltipla” (C1, informação verbal, 2022).

Essa compreensão remete às discussões já apontadas neste trabalho sobre a polissemia do termo “qualidade”, que é relativa, multifacetada e diferenciada conforme a realidade de cada curso. A partir disto, questionamos: como mensurar a qualidade de um curso somente considerando o conceito obtido no Enade? Devemos pensar nisso já que a qualidade da educação superior brasileira vem sendo pautada por esse exame e pelos indicadores, como o CPC e o IGC. Na nossa visão, o uso equivocado dos resultados desses índices contribui para formação de visões deturpadas sobre a qualidade da educação superior.

Segundo Batista (2020), a qualidade é multideterminada, configurando-se em uma “combinação de elementos universais e, principalmente, particulares de cada instituição, em respeito à missão, à diversidade regional e à heterogeneidade do sistema federal de ensino” (p. 240). Em uma visão antagônica a essa perspectiva, vários participantes da pesquisa percebem o conceito obtido no Enade como estático e unicista. Segundo o R2, o conceito por si só é “frio, e não expressa muito à dinâmica do que realmente acontece naquele curso. A prova não contempla todos os processos formativos dos cursos” (R2, informação verbal, 2022). Sugerindo o mesmo entendimento, o R3 afirma que “o conceito puro obtido vem sendo identificado como a qualidade de um curso, mas na realidade é usado para ranqueamento. Com esse objetivo o conceito é seco e promove *rankings*”.

Corroborando esses olhares, o R1 também foi enfático ao negar a relação entre a qualidade de um curso e o Enade. Todavia, apresenta outra problemática diferente da questão dos ranqueamentos quando afirma a existência de fragilidades metodológicas e conceituais no exame. Logo, para esses três entrevistados (R1, R2 e R3) é inexistente a relação entre o Enade e a qualidade dos cursos. Eles não consideram o conceito como uma parte da totalidade da

avaliação para o conhecimento da qualidade de um curso. Entretanto, o R1 e o R2 não consideram o Enade por não confiarem e questionarem a validade da prova. Essa percepção merece uma análise articulada com outros estudos que discutem essa problemática, visto que a avaliação de desempenho dos estudantes tem sido considerada centro da política do Sinaes, como medida de qualidade dos cursos e, conseqüentemente, das IES. Segundo Leite (2010), é preciso refletir, entre outras questões, sobre a validade de tais interpretações ao discutir os procedimentos técnicos, estruturais, conceituais e metodológicos utilizados na prova. Então, até que ponto é válido utilizar o Enade como representativo da qualidade dos cursos e do trabalho das IES?

A pesquisa de Primi (2006) objetivou buscar evidências de validade do Enade, examinando os padrões de associação entre o desempenho e o momento do percurso acadêmico, visando a averiguar se esses padrões acompanham as expectativas previstas caso o instrumento possua as características desejadas. Com a investigação foi possível observar, verificar e detectar, principalmente na parte de formação específica, os padrões gerais e relacionados à validade do Enade. Entretanto, essa perspectiva não se reverberou na parte de formação geral.

Corroborando a discussão, Silva (2011) apresentou uma pesquisa realizada no curso de Administração no Enade 2006, cujos resultados revelaram um maior domínio dos estudantes em conteúdo específicos em detrimento da formação geral. Outro dado apontado é de que mais da metade dos participantes encontraram-se no nível de competência classificado como baixo. Constatou-se, também, que somente 4% da variabilidade do desempenho dos concluintes se deve às IES, sendo o restante relacionado às diferenças individuais entre os estudantes. Tais achados demonstraram que existe pouca variabilidade para dizer que o exame avalia a qualidade do curso e diferenças em termos de competência. A autora sugere mais estudos em outros cursos e anos para a busca de novas evidências de validade da prova em cada área do conhecimento avaliada pelo Enade que possam contribuir para o processo de avaliação da educação superior. Diante dos estudos de Primi (2006) e Silva (2011) percebemos uma inclinação de que é válido o não reconhecimento sobre a relação entre o Enade e a qualidade de um curso em função das questões problemáticas que envolvem a validade e a confiabilidade da prova do exame, conforme evidenciado nas falas do R1 e do R2.

Sugerindo entendimento contrário às percepções desses dois entrevistados, um coordenador de curso (C4) e dois membros do NDE (RNDE 2 e RNDE3) afirmam que existe uma articulação entre o Enade e a qualidade de um curso. Vejamos a visão dos entrevistados nos trechos a seguir.

[...] por esse último Enade, vou dizer que sim. Eu achei a prova muito difícil e a gente teve nota 3. Eu pensei que a gente estava dando conta. Quando eu vi a prova fiquei muito preocupado. Realmente a prova estava muito difícil. (C4, informação verbal, 2022).

[...] sim, muito, sim, sem dúvida. Eu acredito que sim. É a questão do efeito retroativo, que é importante tanto para o aluno que está no início e para os que estão terminando o curso, como também para a instituição e para nós professores, profissionais que ministram as disciplinas, refletir sobre o resultado obtido pelo curso. (RNDE 2, informação verbal, 2022).

[...] quando um curso tem uma boa nota no Enade, isso deixa o curso mais confiante da sua qualidade, das suas práticas, então, de uma forma ou de outra acaba sinalizando, uma qualidade de como ela está desenvolvendo o curso. (RNDE 3, informação verbal, 2022).

Essas percepções apontam o duplo movimento desse instrumento avaliativo. A partir das discussões apresentadas por Afonso (2000) e Dias sobrinho (2003), a contradição está no interior da própria avaliação, como está evidenciado nas falas dos entrevistados (C4, RNDE2 e RNDE3), que emitiram percepções contrárias. Duas falas aproximam de uma perspectiva regulatória ao considerar o bom resultado obtido pelo curso. E uma fala remete aos aspectos formativos ao considerar relevante a reflexão de alunos, professores e instituição sobre o resultado alcançado.

Entre as 12 entrevistas realizadas, quatro entrevistados afirmam que existe uma correlação entre o Enade e a qualidade de um curso, mas apontam ressalvas, entre elas o fato de que esse instrumento revela apenas um dado da realidade do curso e, por isso, deve ser associado a outros elementos para a compreensão da totalidade.

Sozinho não é um instrumento muito significativo. Acredito que ele compõe o conjunto de políticas de avaliações, que ajuda a gente ter uma ideia sobre o andamento e desempenho do curso. (C2, informação verbal, 2022).

O Enade é um sistema que verifica as condições gerais de oferta do curso e da qualidade do trabalho realizado, mas não representa o todo. (C3, informação verbal, 2022).

Sim, eu acho que toda proposta de avaliação da educação se constitui como fundamental. Especialmente, acho que Enade, quando volta resultados para os estudantes, é muito interessante, mas não podemos considerá-lo sem analisar os outros instrumentos e outras questões que envolvem a qualidade de um curso. Ainda que ele volte para o estudante, a leitura é desse estudante. A partir do desempenho do estudante é possível refletir sobre o curso, sobre a instituição e sobre o corpo docente, mas deixo essa ressalva de que o resultado não recaia necessariamente sobre a responsabilidade do corpo docente. (RNDE1, informação verbal, 2022).

Eu considero o Enade como uma das ferramentas que a gente utiliza para verificar a qualidade do nosso curso, para verificar se os nossos alunos estão tendo um *feedback*, mas acredito que vários outros fatores devem ser considerados além do Enade. (RNDE 2, informação verbal, 2022).

A qualidade estabelece uma relação muito estreita com as avaliações do Sinaes, pois elas são responsáveis por aferi-la e promover subsídios para que se possa investir na melhoria dos cursos. No que tange ao Enade, observamos pelos relatos do C2, C3, RNDE1 e RNDE2 que o conceito obtido no exame é um indicador de qualidade importante para o curso que atuam. Todavia, esse componente avaliativo do Sinaes não é visto por esses participantes da pesquisa como o único indicador de qualidade porque apresenta falhas e limitações. A partir dessa linha de raciocínio, podemos afirmar que a comunidade acadêmica dos cursos de licenciatura do IFG tem um olhar cauteloso acerca da qualidade de um curso. Para corroborar essa discussão, apontamos Martins (2005) ao refletir como necessária “a existência de avaliação contínua que considere a totalidade das dimensões envolvidas nas IES, dos seus programas e cursos de formação, bem como das demais atividades por elas desenvolvidas” (p. 42). Concordamos com as ideias desse autor, que nos auxilia na compreensão da totalidade do processo avaliativo. A nosso ver, é preciso enxergar a totalidade, as mediações e as contradições que abrangem a relação entre a qualidade e a avaliação, pois, caso contrário, corre-se o risco de se fazer falsas representações sobre a realidade.

A percepção do RNDE1 merece uma análise mais aprofundada, pois disse que no que tange a questão “das políticas públicas de educação, muitas vezes os professores acabam sendo muito responsabilizados” (RNDE1, informação verbal, 2022). Nessa linha de raciocínio, citamos o estudo de Batista (2020), que mostra o corpo docente e sua qualificação como um dos principais fatores associados à qualidade na educação superior brasileira na percepção de 12 coordenadores de CPA de IES públicas e privadas. O estudo ressalta que a referência à qualificação dos professores não está necessariamente entendida como titulação, mas que os resultados obtidos pelos cursos estão diretamente relacionados com o corpo docente.

De acordo com Inep (2006b), “as dimensões do Sinaes devem ser utilizadas como referencial para análise crítica da qualidade” (p. 10). A dimensão cinco, que trata das políticas da carreira docente, promoção, formação, capacitação e aperfeiçoamento como política, evidencia a centralidade do professor como elemento de qualidade na educação superior. Ademais, o corpo docente é uma das dimensões para composição de um indicador de qualidade, o CPC, totalizando 30,0% distribuídos da seguinte forma: nota de proporção de mestres (7,5%)



e doutores (15,0%) e regime de trabalho (7,5%). Logo, o corpo docente de uma IES tem peso relevante nos processos de regulação e avaliação da educação superior.

Todavia, como vimos nessa seção, tanto pela visão dos participantes da pesquisa, bem como pelo construto teórico, os resultados das avaliações de um curso abrangem várias dimensões, processos e fatores que interferem direta e indiretamente em sua qualidade. Não podemos mensurar a qualidade de um curso apenas sob um viés, seja ele pelo corpo docente ou por uma nota obtida no Enade. O todo só poderá ser compreendido após analisarmos e exaurirmos suas múltiplas determinações, “o concreto pensado” (MARX, 2008, p. 229). Para Marx (2008), o concreto pensado é a tentativa de compreender o fenômeno, que só poderá ser revelado após esgotar suas múltiplas determinações e o resultado é a própria síntese:

[...] no “final” desse processo, ter-se-á, então, não mais um concreto figurado e abstrato (porque pouco se sabia dele), mas, sim, um “concreto” pensado e abstrato (mas agora abstrato enquanto pensamento, enquanto compreensão mental que se tem dele; não mais abstrato porque vazio, porque o que se sabia dele era muito superficial e genérico). Uma aproximação significativa da essência do fenômeno, do que ele é (não do que ele aparentava ser, no início). (p. 229).

O objeto de estudo desta pesquisa, o uso dos resultados do Enade, foi investigado e analisado em suas múltiplas dimensões, a saber: *i*) da dimensão particular às determinações imediatas, mediadas com a totalidade; *ii*) suas contradições, sua estrutura e dinâmica, considerando a sua historicidade; *iii*) sua existência objetiva, independentemente do pesquisador; *iv*) além da aparência imediata, buscando a sua essência (estrutura e dinâmica).

Reitera-se que a qualidade de um curso não é uma questão estática, unicista e homogênea. Consideramos que a relação entre o Enade e a qualidade é mediada por vários fatores e elementos e, também, pelo movimento contraditório que entrelaça essa realidade. Na próxima seção trataremos a respeito do duplo movimento que se instala no uso dos resultados do Enade tendo como base a oposição existente entre as duas funções que se opõem nesse instrumento avaliativo — aperfeiçoar e/ou regular.

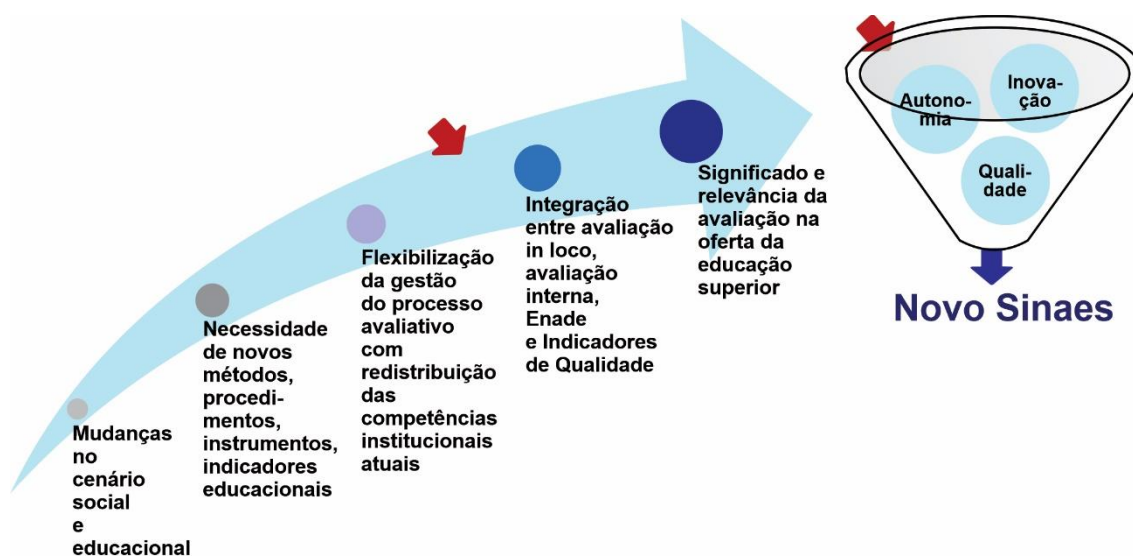
#### **4.4 O Enade nos cursos de licenciatura do IFG: aperfeiçoar e/ou regular?**

Um dos pressupostos deste estudo é que o uso dos resultados do Enade vem impactando as práticas da gestão acadêmica de diferentes formas, como, por exemplo: *i*) promoção de reformas e adequações dos currículos aos conteúdos cobrados no Enade, com o foco nos melhores conceitos; *ii*) indução do ranqueamento entre os cursos e as instituições; *iii*) auxílio

às instituições para o desenvolvimento de um projeto de educação voltado para melhoria da qualidade dos cursos ofertados; *iv*) importância como mecanismo regulatório para educação superior. No entanto, o IFG tende a utilizá-los para fins regulatórios em detrimento da realização de ações para indução da qualidade, configurando-se como mero cumprimento burocrático do que reza a política avaliativa preconizada pelo Sinaes. A partir disso, essa seção tem como objetivo analisar e desvelar em que direção o IFG tem usado os resultados Enade 2014, 2017 e 2020 em seus cursos de licenciatura.

Ao analisarmos as atas da Conaes encontramos informações importantes referentes às sugestões de mudanças no sistema nacional de avaliação. Na reunião realizada no dia 22 de outubro de 2020, representante da presidência do Inep, à época da coleta de dados desta pesquisa, apontou a necessidade de revisão da Lei do Sinaes por acreditar ser o momento de repensar o Enade, os indicadores e as avaliações *in loco*. Continuou argumentando que essa reflexão requer revisitar a legislação, exigindo uma revisão um pouco mais profunda. Alegou que, não obstante ao alcance das devolutivas do Enade, faz-se necessário responder algumas indagações, como, por exemplo “se o sistema de avaliação como um todo estaria servindo como indutor de qualidade da educação superior ou servindo apenas para a regulação” (CONAES, 2020a, p. 4). Discutimos na seção 4.1 desta tese as principais motivações para alteração da Lei do Sinaes. A figura a seguir expressa um resumo das proposições debatidas pelos membros da Conaes e do Inep para uma possível alteração da dessa lei.

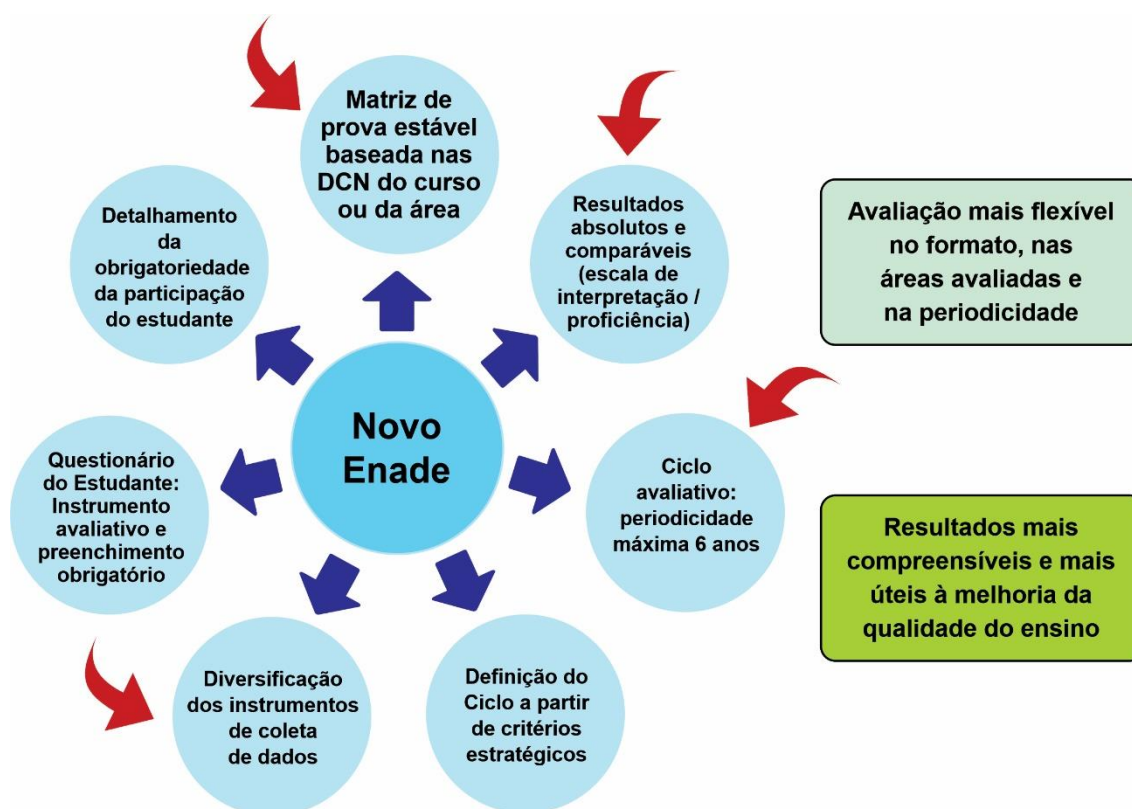
**Figura 14 – Esquema das principais motivações para alteração da Lei do Sinaes (Brasil, 2020)**



Fonte: Daes/Inep (2020a)

O representante da Coordenação-Geral de Avaliação dos Cursos de Graduação e Instituições de Educação Superior da Daes/Inep, à época da coleta de dados desta pesquisa, salientou que o Enade traz uma gama enorme de dados que possibilita inúmeras análises. Quanto às devolutivas do exame, destacou que as informações serviriam como subsídio para a elaboração de políticas públicas, baseadas em evidências. Segundo o professor, os resultados têm como função orientar as instituições participantes a respeito do desempenho dos cursos oferecidos, pois, por meio dos dados, as IES poderiam implementar e promover aperfeiçoamentos. Continuou explicando que os *feedbacks* possibilitam aos pesquisadores o acesso a um grande conjunto de dados para análise que, por sua vez, facilitariam diferentes estudos e pesquisas sobre a educação superior. Por fim, ressaltou a importância desse processo (CONAES, 2020a, p. 5). A figura a seguir representa um esquema das principais características do Enade em direção ao novo Sinaes, que se resume, segundo o Inep (2021), na promoção de resultados mais compreensíveis e úteis à melhoria da qualidade da educação superior brasileira e, também, maior autonomia das IES e promoção da inovação.

**Figura 15 – Esquema das principais proposições do Enade em direção ao novo Sinaes (Brasil, 2020)**



Fonte: Daes/Inep (2020a)

Ao analisarmos as propostas de mudança do Sinaes e do Enade, verificamos uma inclinação de integração entre avaliação *in loco*, avaliação interna, Enade e indicadores de qualidade. A articulação entre os três processos avaliativos tem como objetivo propor resultados mais compreensíveis e úteis à melhoria da qualidade da educação superior brasileira e, também, maior autonomia das IES e promoção da inovação. Nada disso é novo, visto que, no texto legal, o Sinaes tem por finalidade a melhoria da qualidade da educação superior e a afirmação da autonomia e da identidade institucional. Assim como Marx (1985) que afirma que a realidade está em constante movimento, a implementação e consolidação de um sistema avaliativo passa por transformações e reformulação a todo tempo, tanto em sua estrutura conceitual como na sua prática. Os processos avaliativos não têm um fim em si mesmo, razão pela qual o Enade não se esgota em um único momento, forma ou resultado. Em uma visão dialética, a cada nova edição novos elementos passam a ser incorporados, outros são excluídos, contribuindo para que o exame passe por um processo de reconfiguração.

Sobre a proposta de maior integração do novo Sinaes, vale ressaltar que o Enade é realizado para aferir conhecimentos, competências e habilidades desenvolvidas pelo estudante ao longo do curso e se expressa em duplo movimento: de um lado o exame condiciona a lógica do Sinaes à regulação para o mercado educacional e sugere indícios de um modelo de *accountability*; de outro, o exame favorece a tomada de decisões e o aperfeiçoamento no âmbito educacional. Já as avaliações *in loco* manifestam uma abordagem mais qualitativa de avaliação sobre as condições de oferta dos cursos de graduação e da estrutura das IES. E os indicadores de qualidade exibem uma abordagem mais quantitativa, subsidiando processos de avaliação *in loco*. Os resultados constituídos por esses processos permitem traçar um panorama da qualidade dos cursos e das IES no país e, também, possibilitam acompanhar a evolução da educação superior brasileira.

Ao analisarmos as perspectivas inerentes a essas avaliações, fica claro que essa política pública, embora parte da prática social, é paradoxal em seus vários elementos. Não podemos desconsiderar o movimento contraditório inerente aos processos avaliativos, inclusive ao Enade. Por um lado, reverbera a regulação e, por outro, promove o aperfeiçoamento dos cursos de graduação. Recorremos ao pensamento de Cury (2000) para discutir a contradição. Para o autor, abstrair ou negar a contradição significa retirar da realidade seu caráter profundo de inacabamento. Ignorá-la é querer retirar do real o movimento e, não é possível fazer isso, pois, em consequência, exclui-se também as relações sociais, econômicas e políticas que lhe são inerentes.

A partir do que postula Cury (2000) sobre a contradição, percebemos que ao tratarmos da perspectiva regulatória que abrange o uso dos resultados do Enade, a partir dos documentos selecionados e das percepções dos interlocutores participantes da pesquisa, automaticamente, uma categoria oposta à regulação apareceu, o *aperfeiçoamento*. Logo, a investigação sobre o uso dos resultados do Enade nos cursos de licenciatura do IFG está condicionada ao movimento contraditório que envolve o objeto. Para introduzir essa relação ente as categorias *aperfeiçoamento* e *regulação*, fizemos, entre outros, os seguintes questionamentos aos entrevistados: qual a relevância do Sinaes como política pública de avaliação da educação superior? Qual sua opinião quanto à importância do Enade para a avaliação da educação superior? A partir do relato dos participantes identificamos alguns indicadores que permeiam a relação entre as duas categorias — *regulação* e *aperfeiçoamento*, como pode ser verificado no quadro a seguir.

**Quadro 20 – Indicadores relacionados às categorias *aperfeiçoamento* e *regulação*, a partir das percepções dos participantes da pesquisa (IFG, 2022)**

Articulação entre as categorias <i>aperfeiçoamento</i> e <i>regulação</i> na percepção dos entrevistados			
Categoria <i>Aperfeiçoamento</i>			
Subcategorias	Indicador	Interlocutores	Quantidade de interlocutores
1.1 Os instrumentos avaliativos são fundamentais e necessários	Avaliação da aprendizagem dos estudantes.	C3, RNDE1, RNDE3.	3
	Possibilidade de reflexão dos cursos de graduação para sanar dificuldades e promover <i>aperfeiçoamento</i> e melhorias.	C1, C3, C4, R3, RNDE2, RNDE4,	6
	Possibilidade de autocrítica e <i>feedback</i> para os cursos.	CD1, R1, RNDE3	3
	Reflexão do processo formativo.	R2	1
	Direito da sociedade para conhecer as IES.	C1, R3	2
1.2 Uso dos instrumentos avaliativos para promoção da qualidade	Conhecimento sobre a qualidade da educação superior.	R1, RNDE1,	2
	Conhecimento sobre qualidade do desempenho dos estudantes.	RNDE1	1
	Conhecimento sobre qualidade da formação do profissional que será egresso da instituição.	RNDE4	1
Categoria <i>Regulação</i>			
Subcategorias	Indicador	Interlocutores	Quantidade de interlocutores
2.1 O Enade como instrumento de regulação da educação superior	O uso do conceito obtido mais para controle.	R1, R2, RNDE1, RNDE2, RNDE3	5
	Tradução da qualidade para regulação da educação superior.	C3, RNDE4	2
2.2 Uso dos resultados do Enade para promoção de <i>rankings</i>	Centralidade na publicização de resultados e ranqueamentos de cursos e IES.	C1, CD1, R1, R2, R3, RNDE1, RNDE3,	7
	Visibilidade de um curso de uma IES pela nota obtida.	C4, R1, RNDE1	3

Fonte: elaborado pela autora com dados das entrevistas

De acordo com os dados apresentados, destacamos a percepção dos interlocutores de que os instrumentos avaliativos, de forma geral, são fundamentais e necessários. Essa visão foi identificada pelo peso dado ao indicador, seis de um total de 12, possibilita a reflexão dos cursos de graduação para sanar dificuldades e promover aperfeiçoamento e melhorias. Todavia, ao mesmo tempo, evidenciam em suas falas a negação do Enade como um instrumento avaliativo que promove a reflexão e aperfeiçoamentos acadêmicos e institucionais. Para os entrevistados, o Enade possui fins regulatórios e sua principal função é a promoção de *rankings*. Essa perspectiva foi desvelada na fala de sete dos participantes da pesquisa.

Vejamos, a seguir, algumas percepções dos entrevistados que comprovem o movimento dialético das categorias *regulação* e *aperfeiçoamento*, inerente aos processos avaliativos, particularmente, os resultados do Enade:

[...] os processos avaliativos são fundamentais. Sem eles a gente não consegue fazer a autocrítica, o *feedback* de entender como é que os diferentes sujeitos da comunidade entendem a instituição, o aluno, o professor, o técnico-administrativo, o gestor. Eu acho que, como todo processo avaliativo, o Enade tem os seus problemas, mas, na minha opinião, sua finalidade tem sido apenas a publicação dos resultados. (CD1, informação verbal, 2022).

[...] os instrumentos avaliativos são instrumentos de aprendizagem. É no ato de avaliar que você vê as falhas, as lacunas, aquilo que não foi alcançado e que precisa de uma outra estratégia, de um outro olhar, de um outro desenvolvimento. Eu acho que a avaliação, em qualquer nível, é um instrumento necessário e um elemento fundamental para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da educação. Agora, particularmente, o Enade, vem se tornando um elemento mais de controle, porque ele tem o objetivo de classificação. Por meio dele, classificam-se as universidades e as faculdades. E a IES que não atingiu determinada nota pode ter o curso até extinto. Então, a meu ver, avaliação superior na rede pública tem acontecido muito mais como um elemento de controle. Nessa perspectiva, o Enade perde um pouco seu sentido e sua relevância como instrumento avaliativo, isso porque o sentido existencial de elemento de aprendizagem é melhorar a aprendizagem e o ensino. Com essa finalidade de classificação ele acaba se perdendo. (RNDE3, informação verbal, 2022).

Relatos como esses possibilitaram identificar as contradições entre o que é pensado e idealizado sobre o Enade e o como ele realmente é implementado e executado na instituição pesquisada. A realidade anunciada pode ser superficial e, como afirma Kosik (2002), “o fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos” (p. 11). Desse modo, o movimento dialético de análise dos dados coletados e o confronto das

categorias empíricas a partir de informações provenientes de fontes diferentes favoreceu o desvelar da essência do Enade no IFG, que pode não ser o que parece.

Ao analisarmos as percepções dos entrevistados e o peso obtido entre as categorias *aperfeiçoamento* (50%) e *regulação* (58%), evidenciamos, assim como nos documentos analisados na seção 4.1, que os processos formativos são subsumidos pelo controle/regulação no contexto da avaliação da educação superior brasileira. Essa concepção também vem reverberando no IFG.

Segundo Bianchetti *et al.* (2018), os *rankings* vieram para ficar no contexto mundial e nacional. Além disso, assumem cada vez mais uma maior capacidade de mediação para as decisões desse nível de educação, na medida em que funcionam como “vitrines e indutores para excelência” (p. 1053). Logo, a cultura de ranqueamento torna-se algo natural e confortável, uma vez que se estabelece um consenso sobre a necessidade de medir e comparar, bem como sobre quais indicadores determinam a qualidade e a excelência das IES.

Essa visão é reforçada em Sousa (2018) ao afirmar que os processos de internacionalização da educação superior brasileira apontam uma valorização, cada vez mais crescente, dos *rankings* acadêmicos, que produzem tabelas classificatórias das IES, estabelecendo critérios objetivos para o julgamento da qualidade das instituições. A autora, esclarece que, anteriormente, as IES eram classificadas a partir de critérios mais subjetivos e menos quantitativos.

Em contraposição ao uso dos resultados do Enade na promoção de *rankings*, Dias Sobrinho (2003) compreende que a avaliação educativa tem uma lógica diferente da classificação, da comparação competitiva entre realidades distintas, e do controle que visa à conformidade e à conservação. Vai muito além de um retrato momentâneo, de parte de uma realidade fixa.

Em oposição à avaliação voltada ao controle, defendemos a que concebe o aperfeiçoamento dos processos formativos. Aperfeiçoar, segundo o dicionário Houaiss (2009), é sinônimo de afiar, aprimorar, melhorar, requintar, sofisticar, retocar e, também, de concluir/finalizar. Confirmamos essa concepção de avaliação em Dias Sobrinho (2003), ao dizer que a avaliação educativa requer a construção coletiva de um pensamento sobre a filosofia educativa, em que emergem os questionamentos a respeito dos sentidos éticos, políticos, filosóficos, ou seja, profundamente humanos, que a instituição em seu conjunto está produzindo em suas ações sociais e educativas.

Outra importante reflexão do autor se refere ao processo de compra e venda da regulação na educação. É muito grave e preocupante o fato de a regulação ser manejada pela iniciativa

privada na educação de forma a favorecer as ações dos empresários da educação. Esse caráter mercadológico repercute como uma das faces do uso dos resultados do Enade. Tanto a qualidade quanto à competitividade, possivelmente gerados pelo desempenho satisfatório, tornam-se uma estratégia competitiva para as IES públicas e privadas, uma vez que o mercado, num contexto geral, sempre busca os melhores produtos e serviços.

Interessante observar a contradição que permeia a realidade do Enade. Os participantes deste estudo, em nenhum momento das entrevistas, consideraram a perspectiva de avaliação formativa deste instrumento no conjunto do Sinaes. O exame é visto apenas como ferramenta avaliativa que induz a criação de *rankings* e comparação entre as instituições, tendendo à avaliação controladora. O CD1 ressalta que “[...] o processo de autoavaliação que é conduzida pelas coordenações de curso e pela CPA da instituição” (CD1, informação verbal, 2022) são os instrumentos avaliativos que auxiliam as coordenações a pensar e desenvolver ações e estratégias de melhorias e aperfeiçoamento dos cursos.

Essa visão é reforçada no PDI do IFG 2019–2023, que considera o processo de autoavaliação como a ferramenta mais importante para a gestão, conforme segue:

[...] propicia a criação de instrumentos e conhecimentos que embasam a tomada de decisão, na perspectiva da manutenção e/ou, da melhoria da qualidade da administração, da pesquisa, do ensino e da extensão, que, para que seja culturalmente aceita, instalada e vivenciada cotidianamente pelos integrantes de uma instituição, deve ser implementada de forma democrática, incentivada por um processo de sensibilização que busque o envolvimento da comunidade acadêmica em todas as etapas da auto avaliação [sic] e suas ações avaliativas, para isto, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás tem trabalhado o processo de auto avaliação [sic] em cinco etapas: planejamento, sensibilização, desenvolvimento, consolidação, meta-avaliação. (IFG, 2018a, p. 62).

Todavia, os documentos dos cursos consideram outros instrumentos como fundamentais para auxiliar a gestão a refletir propostas de melhorias para os cursos. Como visto na seção 4.4, os PPCs das licenciaturas em História, Matemática e Música, sugerem que a autoavaliação dialoga para além dos processos da CPA e da CPPD. Aponta a interlocução com os resultados do Enade, objetivando assimilar os diagnósticos estabelecidos por tais processos no interior dessa concepção de avaliação qualificada, processual e construtiva, abdicando de qualquer perspectiva tecnicista ou meramente quantificadora, o que não implica, absolutamente, na desconsideração dos apontamentos de tais processos avaliativos. Nesse contexto, inferimos que, pelo que está posto nos documentos do curso, o Enade é considerado uma ferramenta avaliativa que promove o aperfeiçoamento dos processos formativos. Todavia, ao analisarmos o PDI



2019–2023 e o PPI-2018, vimos que Enade se expressa apenas na perspectiva regulatória, conforme segue:

[...] o processo de avaliação realizado no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) engloba a avaliação da Instituição por meio do Censo da Educação Superior, da avaliação dos cursos e do desempenho acadêmico dos estudantes, por meio do Exame Nacional dos Estudantes da Educação Superior (ENADE). (IFG, 2019, p. 26).

Verificamos que as contradições permeiam todo o movimento dialético entre a avaliação e a regulação, entre o uso dos resultados do Enade para aperfeiçoar e regular, não somente no contexto dos documentos institucionais do IFG, da produção dos textos da política e dispositivos legais complementares que se contrapõem à essência do Sinaes. O movimento contraditório também é percebido no cenário da prática, considerando que o IFG está mais preocupado em cumprir as regras impostas pelo Estado e a aderir aos critérios mercadológicos e midiáticos sobre a qualidade da educação superior.

No Relatório de Autoavaliação Institucional do IFG 2019 (IFG, 2020a), o Enade aparece com um dos indicadores de qualidade dos cursos, juntamente com o CPC que garantem a visibilidade e transparência da instituição com a sociedade, além de subsidiar a matriz orçamentária utilizada pelo MEC para alocação de recursos. Logo, o que está escrito nos documentos institucionais reverbera apenas sua dimensão regulatória e o olhar formativo não é validado. Diante disso, a contradição é verificada de duas formas: *i*) ao se confrontar o que está anunciado nos documentos dos cursos e naqueles institucionais; *ii*) quando comparamos o que está proclamado sobre o exame nos PPCs e o como estes vêm sendo executados pela comunidade acadêmica e pelas coordenações de curso.

Na discussão sobre o que está posto sobre o Enade nos documentos institucionais do IFG, levantamos a seguinte questão aos entrevistados: os documentos institucionais do curso têm previstas alguma(s) ação(ões) em decorrência dos resultados do Enade? Percebemos a negação dessa questão na fala de um membro do NDE e de um coordenador, quando ele afirma:

[...] não, infelizmente não tive acesso a nenhum documento institucional. Só recebi um documento por parte da Pró-Reitoria de Ensino com as orientações práticas sobre o Enade. (C3, informação verbal, 2022).

[...] não sei te dizer se temos algum documento institucional. Eu realmente não sei, mas imagino que tenha sim. Deve ter algum documento institucional que regimenta, que acompanha e tudo mais. Eu acredito que com certeza deve ter. (RNDE2, informação verbal, 2022).

Duarte (2013) discutiu a avaliação da educação superior com foco no Enade no curso de Pedagogia da Uema, analisou o PDI dessa instituição e constatou que os resultados do Enade, na perspectiva de desenvolver ações de gestão visando a melhorar e a aperfeiçoar a qualidade dos cursos de graduação, não são discutidos. A pesquisa de Bottino (2020) também identificou que o uso dos resultados do exame não foi reconhecido nas ações acadêmicas do curso de Pedagogia da FE-UnB. Nesse contexto, os dados revelados sobre o uso dos resultados do Enade da presente pesquisa, a partir da análise documental e das percepções dos interlocutores, se aproximam dos achados apontados pelas duas autoras.

Importante salientar que o Sinaes apresenta o PDI como documento fundamental para a avaliação de uma instituição e deve ser pensado e construído coletivamente de forma a considerar e representar os anseios da comunidade acadêmica. O §1º do art. 3º da Lei 10.861/2004 apresenta como dimensão institucional “a missão e o plano de desenvolvimento institucional” (BRASIL, 2004a). O PDI deve ser entendido como o ponto de referência para a instituição estabelecer aonde quer chegar e que qualidade institucional quer ter. Convergindo com essa ideia, Griboski, Peixoto e Hora (2018) afirmam que o uso formativo da avaliação exige que as IES promovam mudanças no PDI capazes de produzir impacto nos cursos e em sua estrutura.

Reconhecemos a importância de o IFG ter um documento norteador como o PDI, o que significa a preocupação da instituição em planejar suas ações. Entretanto, o alcance dos objetivos estabelecidos para avaliação dos seus cursos de graduação precisa ser ampliado, pois o olhar de aperfeiçoamento dos cursos, a partir do uso dos resultados do Enade, tem dado lugar à perspectiva meramente regulatória. Acreditamos que o uso dos resultados do Enade na gestão acadêmica é capaz de promover um diagnóstico que pode agregar valor no aperfeiçoamento e melhorias desses cursos. Entretanto, ressaltamos que esses resultados não devem ser analisados de forma isolada. Consideramos sua correlação com diferentes aspectos e dimensões, pois compreendemos que para usá-los corretamente é importante associá-los a outros instrumentos avaliativos.

#### **4.5 Síntese Parcial**

Neste capítulo abordamos aspectos vinculados às categorias *a priori* avaliação e regulação e as categorias *a posteriori* qualidade e aperfeiçoamento. Primeiramente, analisamos

a relação entre a regulação e avaliação que está diretamente articulada com o Enade por meio dos documentos selecionados para esta pesquisa. Chegamos à conclusão de que há uma sobreposição dos fins regulatórios nessa relação. Essa perspectiva, de um modo ou de outro, reverbera visões que corroboram um projeto econômico, cada vez mais presente na avaliação da educação superior e no Sinaes.

Após analisarmos as atas da Conaes, com recorte temporal entre 2019 e 2022, haver uma discussão sobre propostas de mudanças do Sinaes e do Enade. O discurso revelado nos documentos é de que as novas alterações podem promover resultados mais compreensíveis e úteis à melhoria da qualidade da educação superior brasileira e, também, maior autonomia das IES e promoção da inovação. A partir das análises realizadas nesta pesquisa, foi possível enxergar a realidade para além da aparência. Os achados revelam que, em essência, não há nada de novo em relação às proposições de mudanças para o Enade e que essa intenção de mudança, identificada nos documentos é, na verdade, um retorno de práticas que já foram aplicadas e utilizadas anteriormente. Com essas análises foi possível enxergar a realidade para além da aparência

As múltiplas análises que perpassam a avaliação e a sua articulação com a regulação, trouxe à tona a discussão sobre a qualidade, diretamente imersa nessa ligação. Verificamos na percepção dos interlocutores que há uma certa dificuldade e resistência em perceber o Enade como instrumento avaliativo que pode vir a auxiliar e a promover a qualidade dos cursos. Essa visão é em decorrência de o uso dos resultados do exame servirem para intensificar os processos de ranqueamentos e para usos regulatórios. Mais uma vez, percebemos um pragmatismo de motivação econômica vinculada ao terreno da avaliação da educação superior. Os entrevistados consideram que o conceito por si só é frio, estático e não revela muito a realidade. Para eles a qualidade de um curso é dinâmica, pluralista e mediada por vários fatores e dimensões. Desse modo, podemos afirmar que existe uma tensão entre o Enade e a qualidade no interior do IFG.

Ainda neste capítulo tratamos e desvelamos o Enade nos cursos de licenciatura do IFG, entre aperfeiçoar e/ou regular. Averiguamos que, em relação, a essas duas categorias, as falas dos entrevistados mostram que a regulação tem um maior peso. Percebemos que, de um lado, há consideração sobre a importâncias dos instrumentos avaliativos e, de outro, existem muitas críticas em relação ao Enade, principalmente em relação à sua finalidade de publicização de resultados e ranqueamentos de cursos e IES. Ainda no que se refere à conexão entre as categorias de regulação e aperfeiçoamento, foram analisados os documentos institucionais e dos cursos. A discussão sobre esse ponto sinaliza contradições. Nos documentos institucionais, o Enade é proclamado apenas como instrumento avaliativo para fins regulatórios. Já os dados

analisados nos PPCs, revelam que o exame é concebido como elemento que pode auxiliar o desenvolvimento de ações da gestão acadêmica, visando a melhorar e a aperfeiçoar a qualidade dos cursos de graduação.

Como o principal aspecto deste trabalho foi investigar o uso dos resultados do Enade nos cursos de licenciatura do IFG, concluímos que apesar de o exame estar posto nos PPCs na perspectiva de promoção do aperfeiçoamento dos processos formativos, isso ainda não foi reconhecido nas ações acadêmicas dos cursos de História, Matemática e Física, do *campus* Goiânia, e de Química, do *campus* Anápolis do IFG. Vale ressaltar que esse resultado vai de encontro com outras pesquisas sobre o Enade nos cursos de licenciatura de instituições de educação superior públicas. No próximo capítulo aprofundamos o debate sobre uso dos resultados do Enade 2014, 2017 e 2020 dos cursos de licenciatura do IFG no contexto da economia do conhecimento.

## **CAPÍTULO 5 – USO DOS RESULTADOS DO ENADE NA GESTÃO ACADÊMICA DAS LICENCIATURAS DO IFG**

Neste capítulo aprofundamos a análise sobre a repercussão do uso dos resultados do Enade 2014, 2017 e 2020, na gestão acadêmica dos cursos de licenciatura do IFG. Para tanto, discutimos as categorias *a priori* definidas para a pesquisa — *gestão acadêmica e economia do conhecimento* — e *fragilidades*, categoria *a posteriori* identificada ao longo do processo de coleta e análise de dados.

Em seguida, em virtude dos desdobramentos da investigação, materializamos uma discussão sobre os instrumentos que compõem o Enade, o Questionário do Estudante sobre a apreciação da prova e o relatório da IES, disponibilizados pelo Inep a cada edição do exame. Os relatórios foram analisados com a finalidade de oferecer subsídios para uma melhor compreensão do objeto. Sugerimos algumas formas de uso das informações contidas nesses documentos.

### **5.1 Os resultados do Enade como ferramenta de gestão acadêmica dos cursos de licenciatura do IFG**

Uma das categorias empíricas escolhidas *a priori* foi *gestão acadêmica*. No entendimento sobre o conceito de gestão, vimos que ele não é único. Contudo, destacamos que, para fins deste estudo, a gestão acadêmica não se limita aos processos burocráticos, tampouco às tomadas de ações e decisões comuns e administrativas. Consideramos como um processo sustentado no diálogo, na participação ativa de todos os sujeitos envolvidos, na construção coletiva de estratégias e proposições que visam à melhoria e ao aperfeiçoamento dos processos formativos e pedagógicos. Para Burak e Flack (2011), a gestão escolar está associada a ações coletivas e democráticas, com a divisão de responsabilidades individuais, que devem ser pautadas num projeto maior, congregando todos os membros da equipe escolar em torno de objetivos, metas, decisões e compromissos comuns.

Ao explorar e construir um conceito de gestão escolar, Souza (2009) enfatiza o caráter iminente democrático do termo. Nesse sentido, destaca que a democracia é uma ação educativa, no sentido da conformação de práticas coletivas na educação política dos sujeitos. A partir desse entendimento, defendemos uma gestão acadêmica propulsora de uma formação para qualidade social, participativa e humana, que desafie e confronte, diariamente, a introdução, a disseminação e a materialização de procedimentos de gestão empresarial na

cultura administrativa e pedagógica, assim como na própria organização acadêmica das instituições de educação superior pública, incluindo o IFG.

Ao tratarmos a *gestão acadêmica* no estado do conhecimento, foi possível mapear e analisar alguns estudos de avaliação da educação superior brasileira que investigaram o uso do conceito Enade articulado à gestão acadêmica (BARBOSA; FREIRE; CRISÓSTOMO, 2011; DUARTE, 2013; OLIVEIRA, 2019; SILVA, 2015). De uma forma geral, os resultados apontam pouco conhecimento, por parte dos participantes dessas pesquisas sobre a política de avaliação da educação superior no tocante ao uso dos resultados como ferramenta que pode agregar valor às ações de melhoria da qualidade no curso. A nosso ver, essa visão limitada do seu uso reverbera uma fragmentação do todo do Enade e a não apropriação da sua totalidade pela gestão acadêmica pode contribuir para subsunção da avaliação pela regulação. Com efeito, priorizam-se os fins burocráticos em detrimento da reflexão para o aperfeiçoamento dos processos avaliativos.

É fato que o uso dos resultados do Enade vem contribuindo para a centralidade da concepção regulatória na política de avaliação da educação superior em prevalência à concepção formativa. Porém, essa é apenas uma das faces da realidade do exame. Em movimento contrário, quando a gestão acadêmica consegue sanar possíveis lacunas e propor ações, evidenciamos uma avaliação que possibilita o aperfeiçoamento dos processos e a melhoria da qualidade do curso. Desse modo, consideramos que a totalidade do Enade é permeada e formada pela relação complexa entre as concepções de avaliação regulatória e formativa, que devem ser vistas de forma oposta, porém sem desconsiderar as múltiplas determinações que se estabelecem entre elas e suas articulações com a concepção inicial do Sinaes. O documento produzido pela CEA (BRASIL, 2003) enfatizou que esse sistema deveria vincular duas dimensões importantes: *i*) avaliação, de natureza formativa, mais voltada à atribuição de juízos de valor e mérito em vista de aumentar a qualidade e as capacidades de emancipação; *ii*) regulação, em suas funções de supervisão, fiscalização, decisões concretas de autorização, credenciamento, recredenciamento, descredenciamento, transformação institucional etc. Ressaltamos, nesse entendimento, o pensamento de Kosik (2002) de que existe a necessidade de conexão e de mediação entre a parte e o todo. Para o autor, o conhecimento dialético da realidade é um processo

[...] de mútua compenetração e elucidação dos conceitos, no qual a abstratividade (unilateralidade e isolamento) dos aspectos é superada em uma correlação dialética, quantitativo-qualitativa, regressivo-progressiva. A compreensão dialética da totalidade significa não só que as partes se encontram em relação de interna interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo se cria a si mesmo na interação das partes. (p. 50).

A partir dessa visão, entendemos que a realidade não é uma sistematização dos conceitos que procede da soma fundada em uma base imutável, mas constituída a partir da análise que se estabelece nas relações entre a parte e a totalidade. Por essa razão, neste estudo, houve um esforço em estabelecer conexões, mediações e contradições dos fatos que constituem a problemática investigada. Desse modo, para compreendermos como se materializa o Enade como ferramenta de gestão acadêmica, indagamos aos participantes da pesquisa sobre as ações implementadas ou orientadas nos cursos de licenciatura em História, Matemática, Música e Química do IFG, a partir dos resultados do Enade 2014, 2017 e 2020. Nessa discussão, foram levantados, primeiramente, os relatos dos entrevistados que atuam nas instâncias da Reitoria dessa instituição.

A sua pesquisa me fez entrar em contato com a Pró-Reitora de Ensino e conversamos muito alguns dias atrás. Porque, além da sua pesquisa, já estamos tentando fazer um trabalho de parceria. Temos sempre discutido sobre essa avaliação e o como ela está desarticulada. Tentamos fazer algumas discussões, mas, infelizmente, tivemos no meio da nossa gestão dois anos de pandemia, então, muitas coisas que tínhamos planejado não conseguimos [realizar]. Precisamos fazer uma avaliação, entender melhor essa valorização que é dada à nota do Enade e como isso está repercutindo nos nossos cursos, bem como o colegiado está dirimindo essas questões e se isso tem impactado na reformulação dos PPCs, na metodologia. Ainda não fizemos esse trabalho, mais contínuo, como uma proposta de política, mas está no nosso horizonte fazer essa avaliação, até porque é muito importante entender isso. (R1, informação verbal, 2022).

[...] sobre a parte dos resultados do Enade e as ações que são implementadas a partir disso, é específico dos coordenadores, não tem nada ligado à Pró-Reitoria de Ensino. A questão do resultado do Enade é com o *campus*, inclusive, isso a que você se referiu, a divulgação. Tudo é com o *campus*. Ele divulga resultados do reconhecimento de curso, tudo é lá. (R2, informação verbal, 2022).

A análise que fazemos dessas falas sobre as ações implementadas ou orientadas pela Reitoria e Pró-Reitora de Ensino para a gestão acadêmica dos cursos de licenciatura, a partir dos resultados do Enade, revela contradições. De um lado, R1 confirma que esse processo está desarticulado, entretanto, demonstrou intenções de realização do mínimo necessário do que exige sua função. Seu relato também aponta intenções de reflexão sobre a importância de entender mais sobre as repercussões do exame nos cursos superiores da instituição. Além disso, enfatiza a tentativa de parceria com a equipe da Proen. De outro lado, na fala do R2 não há menção de intenções, parcerias e trabalhos a serem realizados com a Reitoria. Para este interlocutor, as questões, planos ou ações concretas em relação ao Enade são de responsabilidade dos

coordenadores e de seus respectivos *campi*. É oportuno lembrar que, segundo o Regimento Geral do IFG (IFG, 2018f), uma das competências da Proen é “propor, planejar, coordenar, executar e avaliar as ações necessárias ao desenvolvimento das políticas de ensino nos diferentes níveis e modalidades de atuação institucional, no âmbito de todos os Câmpus [sic] do IFG” (p. 20). Desse modo, verifica-se que não compete apenas aos coordenadores de cursos a promoção de reflexões e de ações acerca do Enade na instituição.

Durante a entrevista, o R1 e o R2 também destacaram a existência do setor Procuradoria Educacional Institucional e que uma de suas principais atribuições é conduzir os processos do Enade. “A procuradoria que faz contato com as coordenações de curso, faz as reuniões, [...] tudo o que é do fluxo do Enade e institucionalmente importante participar é feito pelo nosso procurador. Então, nosso procurador faz essa tarefa” (R2, informação verbal, 2022). Todavia, este setor está submetido à Proen que, por sua vez, é subordinada à Reitoria. Dentre as competências da Proen, destaca-se “planejar, supervisionar e avaliar a gestão dos programas e projetos institucionais da área de ensino” (IFG, 2019, p. 20). Todavia, a partir da fala do R2 fica evidente que ainda não há uma ação formal, sistematizada e institucional das instâncias da Reitoria e da Pró-Reitoria do IFG sobre o Enade e os resultados de cada curso de graduação da instituição. Verificamos a existência somente das atividades burocráticas desenvolvidas pela PEI. Confirmamos isso na percepção do representante deste departamento, ao afirmar que a função do Procurador Educacional Institucional no Enade “é simplesmente supervisionar os coordenadores de curso durante as fases do edital” (R3, informação verbal, 2022). Ele completa:

[...] e hoje ficou bem claro para mim porque, segundo a fala do pessoal da comitiva do MEC quando se fala na questão da gestão, a gestão dos resultados é responsabilidade do NDE, juntamente com a coordenação de curso, porque é específico para o curso [...]. Quando o Inep solta a portaria do edital daquele ano, a gente já recolhe os cursos, recolhe os dados da coordenação e fazemos um treinamento [...] uma conversa direta com os coordenadores explicando o Enade e a importância dele, tanto para a instituição como para o aluno. (R3, informação verbal, 2022).

No que diz respeito às ações realizadas pela PEI, o interlocutor mencionou, primeiramente, que quer publicizar os dados colocando na página da procuradoria (R3, informação verbal, 2022). Ele afirma que quando a portaria publicada pelo Inep já consta a diretriz da prova para cada curso, direcionando os pontos que serão cobrados, “[...] sugere o que seria bom fazer, como preparar um simulado em cima dessas diretrizes e desenvolver um projeto de ensino” (R3, informação verbal, 2022). O interlocutor frisa que a tarefa do Enade é



de completa responsabilidade da Coordenação do Curso e não diz nada sobre ações institucionais desenvolvidas pela PEI. Desse modo, fica claro que as atividades realizadas pela PEI do IFG ainda são relacionadas às questões funcionais e operacionais do Enade.

Continuando as análises sobre os relatos dos participantes da pesquisa, ficou perceptível que os entrevistados que exercem funções ligadas à Reitoria do IFG atribuem bastante peso aos coordenadores de cursos quando se trata das ações implementadas a partir dos resultados do Enade. Desse modo, concluímos que existe uma negação do corpo diretivo da Reitoria sobre o exame como instrumento avaliativo para formular e desenvolver propostas institucionais e acadêmicas, ao transferir a responsabilidade às coordenações. Exploramos, a seguir, as percepções dos coordenadores dos cursos de licenciatura selecionados para esta pesquisa.

Em relação ao curso de História, do *campus* Goiânia, verificamos apenas ações pontuais e operacionais realizadas, como o cadastro dos estudantes que iriam participar da prova de 2020. Durante a entrevista, o Coordenador do Curso apontou que viu alguns colegas de outros cursos organizando um conjunto de palestras para fazer revisão de conteúdos, entre outras ações, mas afirmou que não fizeram porque “[...] discorda desse tipo de prática, pois se trata de uma visão do colegiado e não só da coordenação de História” (C1, informação verbal, 2022). O interlocutor disse que conversou com os estudantes em relação à formalidade da prova, pois é uma questão que se deve ter bastante cuidado, não somente no curso, mas no IFG todo. “É a questão que está associada à inclusão, à permanência, ao êxito da instituição, ir orientando os alunos nesses processos também burocráticos, porque eles têm muita dificuldade” (C1, informação verbal, 2022). Vale dizer que durante toda a entrevista nada foi dito sobre o uso dos resultados do Enade pela gestão do curso para sanar possíveis lacunas e promover melhorias.

Em relação às 14 competências que cabem à coordenação de curso, segundo o Regimento Geral do IFG (IFG, 2018f), vale ressaltar duas, a saber: *i*) coordenar o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação das atividades técnicas, científicas e culturais realizadas no âmbito do curso; *ii*) responsabilizar-se pela inscrição e acompanhamento das etapas do Enade e auxiliar na divulgação dos processos. De forma objetiva, as proposições apresentadas não sugerem o Enade como ferramenta de gestão. Foi dito sobre desenvolvimento de atividades técnicas, científicas e culturais e nada sobre os processos formativos. Além disso, não há registro sobre o uso dos resultados do Enade pela gestão, sendo apenas citadas questões operacionais do exame. A partir desse achado, inferimos que somente a dimensão burocrática do Enade faz-se presente no documento institucional e que essa perspectiva vem reverberando na cultura da gestão dos cursos.

Ampliando as análises sobre o curso de História, fizemos uma mediação da fala do C1 com a do RNDE1 sobre quais foram as ações implementadas pelo Núcleo Docente Estruturante e pela gestão do curso a partir dos resultados do Enade. O interlocutor RNDE1 diz que ainda não existe essa discussão ou ação específica por parte do colegiado e da coordenação. Todavia, justifica que existem muitas outras demandas do curso que já tomam muito tempo do NDE, conforme se verifica no trecho a seguir.

[...] em função das outras demandas vivemos apagando incêndio no curso. [...] Completamos 10 anos de curso em 2019, então, é um curso jovem quando comparado com as licenciaturas de outras instituições e estamos na terceira matriz. Eu participei como membro do NDE em duas matrizes, especialmente da última. Fizemos uma reestruturação que gerou muitos meses de trabalho exaustivo semanalmente. Sem contar as demandas mais urgentes do curso. O NDE se viu muito envolvido nessas questões, mas sendo muito sincera, nós nunca chegamos a fazer uma discussão sobre o Enade. (RNDE1, informação verbal, 2022).

Pelos relatos dos participantes da pesquisa C1 e RNDE1 não há menções de reflexões, estratégias e ações pela gestão e pelo NDE desse curso. No entanto, a representante do NDE afirmou que, após o convite para participar desta pesquisa, teve interesse em conhecer a prova e, ao ter acesso ao seu conteúdo, achou muito interessante o documento com a percepção dos estudantes sobre o curso. Esse fato revela que é a primeira vez que o interlocutor teve contato com os instrumentos do Enade e, ao conhecer o material, começou a repensar sobre a necessidade de o colegiado do curso considerar o exame como uma pauta importante. Ademais, ressaltou a importância de uma investigação sobre o exame, especialmente por voltar-se para licenciaturas do IFG.

Quanto às ações desenvolvidas pela gestão do curso de Música do *campus* Goiânia, identificamos algumas menções nas respostas do coordenador e do representante do NDE que sinalizam um silenciamento e um desinteresse acerca do Enade como instrumento de gestão, conforme os trechos a seguir.

As nossas ações de coordenação têm sido cada vez mais burocratizadas, temos assumido cada vez mais atividades que são técnicas ou que são administrativas e tem sobrado pouquíssimo tempo para podermos pensar questões pedagógicas. [...] Fui membro do NDE desde quando entrei na instituição e, atualmente, estou na coordenação, mas desde que eu cheguei aqui no *campus* eu nunca percebi isso mais de perto, apesar de, particularmente [...] se eu não fizesse parte do NDE eu acho que nem ia lembrar que o Enade existe. (C2, informação verbal, 2022).

Eu não sei se houve alguma ação e, se houve, ficou restrita a alguns membros do NDE. Eu acho que foi montada uma comissão, foi o coordenador que montou, inclusive externa ao NDE. Não foram os membros do NDE que participaram do processo. Parece-me que foram realizados alguns trabalhos, mas eu não acompanhei de perto, então, eu não sei te dizer. (RNDE 2, informação verbal, 2022).

O relato do C2 nos chama a atenção, pois, segundo ele, se não tivesse participado como membro do NDE desde que ingressou na instituição e passou a ser o coordenador do curso na edição do Enade 2020, nem lembraria da existência do Enade. Considerando que esta pesquisa foi realizada em 2022 e esse participante assumiu o cargo de docência no *campus* Goiânia do IFG no ano de 2012, podemos inferir que o exame não foi uma pauta relevante nem para o colegiado do curso, nem para a instituição como um todo. Como já foi visto na seção 3.4 do capítulo 3, ao analisarmos o conceito Enade 2014, 2017 e 2020 dos cursos de licenciatura do IFG, inferimos, a partir dos dados encontrados, que o exame ainda não foi entendido como instrumento que possibilita sanar possíveis dificuldades apresentadas em alguns de seus cursos de formação de professores e propor ações de melhorias. Vale lembrar que o curso de Música manteve o conceito 2 nas três edições do exame focalizados no presente estudo. Ao relacionarmos essa perspectiva com a fala do C2, podemos confirmar um silenciamento referente ao uso dos resultados do Enade. Não há menções nas falas de nenhum dos interlocutores desta pesquisa que reflitam repercussões do Enade na gestão acadêmica desse curso e na instituição de forma geral. Vale ressaltar que esse entrevistado também justifica em sua fala que as várias outras demandas, em especial as burocráticas, fazem com que as ações pedagógicas e avaliativas não sejam prioridades nas pautas da coordenação e do NDE.

A fala do RNDE2 aponta uma certa preocupação sobre o uso dos resultados do Enade no IFG ao dizer que não sabe ao certo se teve alguma ação por parte da gestão e se houve ficou restrita a alguns membros do NDE, sendo que ele faz parte do NDE do curso de Música. O interlocutor apontou algumas ações específicas na edição 2020, como a formação de uma comissão, todavia não soube informar qual foi o trabalho desenvolvido por esse grupo. Além disso, vale dizer que o participante tem pouco conhecimento sobre o Enade, podendo ser percebido na fala desse entrevistado: “[...] eu estou meio confuso, o Enade, deixa eu pensar se conheço. Não sei se está dentro do Sinaes. É alguma sigla?” (RNDE2, informação verbal, 2022). A nosso ver, esse relato evidencia um desconhecimento ou podemos dizer até um certo desinteresse em relação ao Enade por parte do colegiado.

Para a análise empreendida nesta pesquisa trouxemos informações sobre o NDE que está posto no PPC do curso de Música (IFG, 2108d). O documento aponta vários instrumentos

e atividades para autoavaliação do curso, entre elas destacamos: *i)* os resultados obtidos da aplicação do Enade, *ii)* a análise dos dados da aplicação do questionário socioeconômico respondido pelos estudantes participantes do referido exame e do trabalho do NDE. A partir dos resultados, a coordenação do curso, juntamente com o corpo docente e com os estudantes, definirá ações de melhorias que considerem o replanejamento, o diálogo com diferentes instâncias envolvidas no ensino, possibilitando a superação das lacunas diagnosticadas. Ao relacionarmos a fala do RNDE2 com essas informações, evidenciamos um desconhecimento do principal instrumento de gestão de um curso por parte do colegiado do curso de Música, o PPC. Pudemos perceber, ainda, contradições entre o que está posto sobre o uso dos resultados Enade no PPC (IFG, 2018d) e o como eles têm sido utilizados pela gestão e pelo colegiado para pensar sobre as características, qualidades, dificuldades e problemas do curso de Música.

Em relação ao curso de Matemática do *campus* Goiânia, houve um consenso nas falas do coordenador e do RNDE1 de que não há ações desenvolvidas por parte da gestão e da comunidade acadêmica a partir dos resultados do Enade. Outro relato que traz um ponto de vista importante é o do RNDE3, sobre a sobrecarga de atividades burocráticas que vêm sendo demandadas aos membros do núcleo docente estruturante. Esse achado aproxima dos relatos do C2 e do RNDE1, como podemos comprovar pelas falas a seguir.

Estou preocupada com algumas questões [...]. Estão ficando cada vez mais exigentes, principalmente nas questões burocráticas, que acabam exigindo mais de você e tem também outras questões em relação à nossa prática. Não sei se é uma impressão minha, mas a sensação que eu tenho é que, cada vez mais, estão exigindo mais da gente [...] e isso acaba nos deixando mais desgastados. (RNDE3, informação verbal, 2022).

O Enade foi útil para mim estando na coordenação, pois foi um momento de discutir o curso [...] a organização para o Enade 2020 me deu a oportunidade de estar mais próximo dos alunos. Essa avaliação obriga você a olhar para o curso de uma maneira mais particular. (C3, informação verbal, 2022).

A fala do representante da coordenação do curso de Matemática, assim como a do membro do NDE e a dos interlocutores dos cursos de Música e História, revela que o uso dos resultados do Enade não tem repercutido na gestão acadêmica dos cursos pesquisados do *campus* Goiânia. Podemos inferir que o Enade foi pensado pelo colegiado do curso de Matemática em função da sua obrigatoriedade. Nada foi dito sobre o exame, além dessa perspectiva. Todavia, identificamos que o coordenador do curso de Matemática tem uma conscientização sobre a relevância do Enade como instrumento de avaliação, conforme dito por ele em trecho transcrito a seguir.

Esse instrumento é importante porque faz você pensar sobre o curso, pensar sobre a avaliação, ver o que é que se avalia. Como você avalia, porque se avalia. Quanto à importância do preenchimento do questionário, o preenchimento correto, e não o preenchimento que nos favorecesse, mas o preenchimento correto, porque para nós é importante. (C3, informação verbal, 2022).

Como já visto na seção 4.4 do capítulo 4 desta pesquisa, a maior parte dos participantes consideraram que os instrumentos avaliativos, de forma geral, são fundamentais e necessários. Ao relacionarmos esse dado, revelado no capítulo anterior, com os relatos do C3 e do C2, podemos considerar a importância do Enade na avaliação da educação superior. Diante disso, consideramos que o não uso do exame como instrumento de gestão no IFG pode ser em função de uma visão limitada sobre a temática por parte dos participantes da pesquisa. Esses achados aproximam-se do estudo de Costa (2017), que buscou compreender como os resultados do Enade foram levados em consideração pela gestão (coordenação e docentes) ou do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). A pesquisa constatou que o curso desconsidera os resultados do Enade para fins de aprimoramento da qualidade educacional. Os participantes da pesquisa se posicionaram na direção da dispensabilidade e descontextualização do exame para a realidade institucional e acadêmica.

Após as análises dos dados provenientes das entrevistas com os interlocutores do *campus* Goiânia, passamos às falas do coordenador e do membro do NDE do curso de Química do *campus* Anápolis, sobre o Enade como ferramenta de gestão

Ele é uma ferramenta e instrumento de reflexão. [...] O coordenador compartilhou com o nosso grupo o resultado do Enade 2020, eu fiz uma leitura rápida, não fiz uma leitura muito aprofundada, mas a nossa nota, que foi 3, já é um dado que tem utilidade para o colegiado. Agora, vamos mapear onde e o como precisamos atuar para sanar as falhas e fragilidades. Como eu falei, eu não olhei o relatório ainda, mas muita coisa que está lá pode ser utilizada para melhorar o curso, para melhorar o nosso projeto pedagógico, pensar em ações que possam integrar mais. (RNDE4, informação verbal, 2022).

[...] no curso de Química começamos a nos preocupar assim com Enade, se eu não me engano foi final de 2019. Começamos um trabalho de reflexão no NDE, eu destacaria os professores da área de Química que tiveram mais envolvimento. Tanto da área de Química quanto da área de ensino de Química. Mas o envolvimento não foi de todo o colegiado. Foi um movimento muito particular mesmo [...]. Fizemos um trabalho de conscientização sobre o Enade com os estudantes. Não mudamos uma ementa de uma disciplina com base no Enade e, também, não mudamos o conteúdo programático por conta do Enade, mas fizemos um trabalho de conscientização sobre o quanto esse exame é importante e deve ser feito com seriedade. (C4, informação verbal, 2022).

Inferimos, pelas falas dos participantes da pesquisa do *campus* Anápolis, um movimento contrário ao dos interlocutores do *campus* Goiânia, no tocante ao Enade como instrumento que pode auxiliar a gestão acadêmica. A partir dos relatos do C4 e do RNDE4 fica evidente que o curso vem refletindo sobre em que medida pode utilizar os resultados do Enade para sanar problemas e pensar melhorias. Percebemos uma motivação e até mesmo um compromisso da comunidade acadêmica desse curso com o uso dos resultados do Enade, uma vez que consideraram que o exame pode impactar tanto no curso quanto na vida dos estudantes. Todavia, é preciso relativizar a preocupação desses interlocutores sobre outro prisma, analisando a partir da dupla função do Enade – regular e aperfeiçoar. Durante a entrevista, o RNDE3 afirmou que se preocupou com a nota obtida pelo curso na edição do Enade 2020 em função da necessidade de manter o curso em funcionamento. No ano de 2022, Química teve apenas 15 matrículas, no primeiro período. Outra questão preocupante é que o *campus* Anápolis do IFG disputa estudantes com a Universidade Estadual de Goiás (UEG) que oferta o mesmo curso em Anápolis, o que pode ser percebido pela fala do entrevistado: “a gente precisa manter uma qualidade. A gente sabe que uma nota 2 poderia impactar lá na frente, em uma suspensão do nosso curso. Então, no início do ano passado, o NDE junto com a coordenação do curso já começou a pensar e a programar o que íamos fazer.” (C4, informação verbal, 2022). Esse dado revela que os estímulos de conscientização dos estudantes e as ações realizadas pelo colegiado esteve voltada para obtenção de um bom desempenho no exame, perspectiva diretamente articulada à função regulatória. Podemos identificar essa mesma visão na fala do representante da coordenação do curso de Química, quando ele diz:

[...] fiz reuniões com os estudantes para explicar sobre o questionário, para explicar sobre as datas, para falar sobre a questão das colações de grau, que eles não colariam grau se eles estivessem com pendências no Enade e tentamos fazer um seminário de revisões de conteúdo [...]. Acionei o NDE, eu disse a eles: eu preciso que vocês cuidem disso e tudo mais. (C4, informação verbal, 2022).

A partir do relato coletado na entrevista com o C4, verificamos a oferta de estímulos e de punições por parte da coordenação como, por exemplo, o discurso da obtenção do diploma. Evidenciamos que a proposta de seminários de revisões de conteúdo representa ações vinculadas à perspectiva mais utilitarista e regulatória do exame em detrimento da perspectiva de aperfeiçoamento e de melhorias da qualidade do curso. Desse modo, os relatos dos entrevistados C4 e RNDE4 trazem parte da complexidade do Enade, pois, por um lado, indicam intenções de uma avaliação satisfatória e formativa e, por outro, apontam como está enraizada

a perspectiva regulatória na essência do exame. De acordo com Meneghel, Robl e Silva (2006), na relação entre a avaliação e regulação deve haver um espaço bem definido para ambas; em contrário, elas podem ser confundidas. Nesse contexto, caso a concepção de avaliação aponte “para uma linha de punição e controle, a sua interface com a regulação será intensa” (p. 94), podendo haver uma junção de ambos os processos. Mas quando a perspectiva avaliativa indica para a perspectiva formativa, há que se considerar a regulação como um momento posterior à avaliação, afastada desta, ainda que dela dependente.

Os achados sobre o uso dos resultados do Enade pela gestão acadêmica dos cursos de licenciatura do IFG também se aproximam do estudo de Silva (2015). Para o autor, todos os eventos e atividades promovidas na UFC sobre o exame com os estudantes, tiveram como objetivo a proposta de esclarecimento sobre a prova, com pouca preocupação para a discussão de outros possíveis usos e repercussões da prova. Os achados do estudo revelam que os gestores dos cursos de graduação da UFC discutem pouco o uso dos resultados do Enade e que eles ainda não são associados às possibilidades que o referido instrumento pode proporcionar para a efetivação de mudanças no curso. Todavia, a nosso ver, a apropriação do Enade pela gestão acadêmica na concepção formativa pode possibilitar a condução de um trabalho e um aperfeiçoamento em direção ao sucesso do curso, dos estudantes e da IES como um todo.

Por último, apresentamos a percepção do representante da Chefia de Departamento das Áreas Acadêmica das licenciaturas, do *campus* Goiânia. O CD1 afirma que em seus 11 anos de IFG, tanto como professora quanto em cargos de coordenação, ainda não viu o resultado do Enade impactando em mudanças nos cursos, nos PPCs, ou propiciando o desenvolvimento de um projeto. O interlocutor afirma:

[...] o máximo que eu vi foram ações de treinar alunos e prepará-los para o Enade por alguns cursos [...] até os que saíram mal ou que tiraram uma nota insatisfatória, eu não vi grandes ações [e sim] a publicização de resultados do Enade. (CD1, informação verbal, 2022).

Cabe esclarecer que o conceito Enade não indica a qualidade de um curso, mas reflete uma parte da realidade. Outra questão que merece destaque no relato do CD1 é sobre os cursos que não obtiveram um conceito satisfatório no Enade e não desenvolverem ações para sanar problemas e pensar estratégias de mudanças para o curso partir dos resultados. Esse dado confirma que em alguns cursos de licenciatura do IFG não há a preocupação para que os cursos obtenham melhores resultados, visto que não há nenhuma ação para isso se efetive. Desse modo, percebemos o desinteresse e o desconhecimento sobre o Enade como instrumento

avaliativo de relevância para a gestão acadêmica. A função de aperfeiçoamento do exame é secundária nos cursos de licenciatura do IFG selecionados para esta pesquisa. Na verdade, podemos considerar até inexistente, pois a sua face regulatória assume centralidade na realidade investigada. Diante disso, a gestão acadêmica dos cursos pesquisados utiliza o Enade apenas como um instrumento de regulação da qualidade.

A dimensão do controle é uma das grandes preocupações quando se discute sobre o conceito de gestão. Paro (2002) alerta que quando não se tem presente um conceito exigente de administração, ela passa a ser identificada como uma atividade burocratizada, negando a sua atuação administrativa. Obrigatoriamente, deve ser compreendida como tal na medida em que se valha de mediação para a realização de fins. “Quando renuncia a essa condição para ser um fim em si mesma, ela se degrada em prática burocratizada e nega o caráter mediador que a boa prática administrativa” (p. 4). À medida que se considera o caráter de formação humana e profissional, deve remeter-se à finalidade e à prática das instituições que ofertam educação superior. A mediação do processo formativo só pode ser pensada para a concretização de fins, desde que sejam educativos e não alinhados com a lógica mercantil. Desse modo, acreditamos que a gestão acadêmica dos cursos de licenciatura do IFG deve inverter a ordem de prioridades em relação ao Enade. Significa, no lugar de priorizar os processos regulatórios, engajar e focar naqueles de natureza formativa, pois, dessa forma, a regulação se efetivaria, visto que estes dois são interligados. A nosso ver, o que não pode continuar se materializando é a centralidade dos fins burocráticos em detrimento da reflexão para melhorias.

Após analisamos as percepções dos participantes da pesquisa sobre os resultados do Enade, verificamos que a inexistência de ações por parte da gestão dos cursos de licenciatura na superação das dificuldades pode intensificar as lacunas e os problemas identificados nos processos formativos dos estudantes. Ademais, a comunidade acadêmica dos cursos de História, Matemática e Música do *campus* Goiânia e de Química do *campus* Anápolis desconhece os instrumentos do Enade, o questionário do estudante com sua percepção da prova e o do coordenador do curso, e as provas. Existem informações dos relatórios que permitem caracterizar o perfil e o desempenho dos estudantes, conhecer os processos formativos do curso, entre outros elementos relevantes para subsidiar os processos de avaliação das graduações e das IES.

Após debatermos detalhadamente o uso dos resultados do Enade como ferramenta da gestão acadêmica dos cursos do IFG, apresentamos na próxima seção algumas proposições de uso dos instrumentos que compõem o exame, pensadas a partir dos dados coletados nesta pesquisa. Desse modo, intencionamos contribuir, de alguma maneira, na construção de ações e projetos que visam à melhoria da qualidade dos cursos de formação dos professores da



instituição, assumindo que esta pesquisa não teve a intenção de captar e de exaurir todos os aspectos, caracteres, propriedades, relações e processos da realidade.

## 5.2 Proposições de uso dos instrumentos do Enade pela gestão acadêmica do IFG

No decorrer do processo de análise dos dados coletados observamos que, de maneira geral, a comunidade acadêmica dos cursos História, Matemática e Música do *campus* Goiânia e de Química do *campus* Anápolis do IFG não se sente envolvida pelo Enade como ferramenta avaliativa para sanar possíveis problemas e para promover ações de aperfeiçoamento dos processos. Desse modo, os resultados do conceito Enade 2014, 2017 e 2020 não alteraram a rotina das atividades acadêmicas desenvolvidas. Além disso, os coordenadores e os docentes evidenciaram pouco conhecimento sobre os instrumentos que compõem o exame e como utilizá-los em benefícios dos cursos. Ressaltamos que o Enade e seus relatórios complementares – questionário do estudante, dos coordenadores de curso e de percepção da prova – contribuem para um melhor entendimento tanto dos aspectos formativos quanto dos socioeconômicos dos estudantes avaliados.

É fato que, ao ser considerado como ferramenta eficaz de regulação, midiaticizado, e que revela uma visibilidade das IES perante o mercado e a sociedade, o Enade perde credibilidade. A organização e algumas práticas de gestão dos cursos em todo país passaram a ser modelados para bons resultados no exame, visto que posicionamento nos *rankings* produz vantagens competitivas que resultam em maior atratividade para as IES. Para as instituições privadas, consideramos as estratégias de *marketing* e a obtenção de um maior retorno econômico, entre outras questões. Para as públicas citamos o exemplo do curso de Química pesquisado, que necessita de bons resultados para assegurar o funcionamento e a visibilidade na disputa por estudantes com outra IES.

Griboski e Fernandes (2012) ressaltam a coerência prevista entre a avaliação e a gestão acadêmica, tendo em vista a melhoria da qualidade da educação superior, conforme proposto pelo Sinaes. Desse modo, nesta seção apontamos algumas análises sobre os relatórios disponibilizados pelo Inep e que compõem o Enade. Entendemos que, a partir das informações contidas nesses documentos, a gestão acadêmica dos cursos do IFG pode pensar e desenvolver algumas ações para melhorar a qualidade dos cursos. Esses diagnósticos traduzem uma face da realidade, logo, é uma das determinações que formam o todo. Os ensinamentos de Marx e Engels (2011) nos ajudam a compreender as relações que formam a totalidade, quando o autor afirma que a relatividade sistemática de toda “totalidade que é formada por outras totalidades

subordinadas a ela e ao mesmo tempo é determinada por outras totalidades de maior complexidade, formando uma rica totalidade de muitas determinações e relações” (p. 47).

Duarte (2013) buscou analisar de que forma os resultados do Enade 2008 subsidiaram a gestão de dois cursos de Pedagogia da Uema. Os participantes, oito gestores, não conseguiram perceber melhorias na qualidade a partir dos resultados do exame que não foram discutidos pela gestão, tampouco usados para desenvolver ações ou detectar possíveis problemas. Entretanto, a autora compreende a gestão como uma atividade que vai além da concepção da ação de administrar algo, tecendo críticas à visão limitada dos gestores. Os achados de sua pesquisa revelam a necessidade de a gestão acadêmica tomar uma posição quanto às questões referentes aos processos pedagógico e administrativo. Além disso, sugerem que a gestão trace um plano com ações concretas a partir dos resultados do Enade e que seja encaminhado a outras instâncias gestoras da Uema para que juntos possam tomar as providências necessárias e resolver os problemas.

As constatações do pouco conhecimento por parte da gestão dos cursos de licenciatura do IFG a respeito de como os resultados do Enade podem contribuir para a melhoria desses cursos, aproximam-se dos estudos de Duarte (2013). Diante disso, nas próximas subseções, apontamos algumas informações sobre os relatórios do exame que são indicadores de referência para qualidade do curso. Destacamos dois documentos: *i*) o relatório da IES que contém o desempenho dos estudantes de cada edição do Enade; *ii*) o questionário do estudante: organização didático-pedagógica, infraestrutura e a formação acadêmica e profissional.

### **5.2.1 O relatório da IES e o desempenho dos estudantes**

Como já visto neste estudo, o Sinaes se efetiva pelo tripé formado pela Avalies, ACG e Enade. Desse modo, inferimos que o relatório da IES, um dos instrumentos que compõem o Enade, representa parte da realidade concreta desse sistema avaliativo. Vale ressaltar que a totalidade compreende a realidade nas suas íntimas e complexas determinações e revela, sob a superfície dos fenômenos, suas conexões internas, necessárias à sua apreensão (KOSIK, 2002).

No relatório da IES estão incluídos importantes aferições sobre a situação de um ou mais cursos de graduação de uma IES. A partir dele, é possível fazer um comparativo entre cursos da mesma cidade, região geográfica e do Brasil como um todo, desde que sejam da mesma edição do exame. Podemos encontrar, também, os resultados da aplicação do exame de cada edição, além dos resultados do questionário do estudante que os concluintes inscritos no exame daquele ano responderam *on-line* na página do Inep. Diante disso, consideramos que,

como instrumento do Enade, o relatório em questão contribui para auxiliar as IES obterem um melhor entendimento da realidade e da qualidade dos seus cursos graduações do país

As informações que consubstanciam esse relatório possibilitam aos dirigentes das IES uma visão ampliada dos resultados do Enade (INEP, 2021). Os dados apresentados são organizados a partir da participação do conjunto dos cursos da IES. Essas informações são subsídios fundamentais para a análise e avaliação das políticas institucionais de ensino, pesquisa e extensão.

Os relatórios sínteses de área completos de cada edição do Enade são disponibilizados na página do Inep (<https://enade.inep.gov.br>) para toda a comunidade, geralmente um ano depois da realização da prova. O documento apresenta, entre outras informações, o número de participantes inscritos e presentes no exame dos cursos de uma instituição específica de cada município do país. No ano de 2021, foram avaliados todos os cursos de licenciatura do Brasil. Os documentos disponibilizam, ainda, o conceito final de um determinado curso e a média ponderada da nota padronizada dos concluintes no componente específico e na formação geral. A nota final é formada pelo componente específico e pela formação geral, que correspondem a 75% (30 questões) e 25% (10 questões) do valor final, respectivamente. Após uma breve explicação sobre o cálculo do conceito Enade, o relatório, apresenta a distribuição dos conceitos por curso e município daquela edição do exame e, também, a comparação das médias da IES no município com as médias do Brasil. Os conceitos e as análises do desempenho dos estudantes dos cursos selecionados para esta pesquisa constam na seção 3.4.

Na tentativa de melhorar a qualificação da avaliação da educação superior, o questionário do estudante se apresenta como um importante instrumento para compreender o desempenho dos estudantes, razão que o torna um relevante documento para embasar o trabalho dos gestores do IFG para a realização as ações necessárias que visem à qualidade do curso e à compreensão mais abrangente de cada realidade. Desse modo, esta pesquisa pretendeu oferecer subsídios para uma melhor compreensão dos diversos fatores disponíveis nesse relatório, que podem contribuir com a gestão acadêmica para sanar problemas e propor aperfeiçoamento dos processos formativos.

Constatamos que algumas falas dos participantes da pesquisa mencionam pontos positivos da prova do Enade, conforme está posto no quadro a seguir.

### Quadro 21 – Percepção dos participantes da pesquisa sobre os pontos positivos do Enade

Evidências interpretadas sobre a prova a partir da fala dos participantes da pesquisa
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ “A prova é muito importante e contempla os conteúdos das disciplinas do curso”. (C2 – INFORMAÇÃO VERBAL, 2022).</li> <li>▪ “A forma que a prova do Enade está constituída contempla os conteúdos do curso e ajuda a coordenação a desenvolver um trabalho contínuo”. (C3 – INFORMAÇÃO VERBAL, 2022).</li> <li>▪ “Existe muita correlação entre os conteúdos das disciplinas e as questões da prova. Esse é um ponto positivo, porque, na minha concepção, o estudante é capaz de conectar com as disciplinas”. (C4 – INFORMAÇÃO VERBAL, 2022).</li> <li>▪ “Prova bastante democrática e contextualizada”. (R3– INFORMAÇÃO VERBAL, 2022).</li> <li>▪ “Questões bem elaboradas, exige uma boa interpretação dos estudantes. Apresenta questões importantes em termos de conteúdo geral e específico do curso” (RNDE1– INFORMAÇÃO VERBAL, 2022).</li> <li>▪ “O conteúdo da prova possibilita ao estudante olhar para trás e repensar algumas coisas sobre as disciplinas que ele cursou”. (RNDE2 – INFORMAÇÃO VERBAL, 2022).</li> </ul>

Fonte: elaborado pela autora com dados das entrevistas (jan. 2022)

É importante ressaltar que as avaliações do Enade podem apresentar níveis distintos de dificuldade entre os anos avaliados e que para sua elaboração utiliza a Teoria Clássica dos Testes (TCT), o que não assegura a comparabilidade entre edições de anos diferentes do exame. Alguns entrevistados (C2, C3, C4 e RNDE2) apontam a possibilidade de articular os conteúdos das disciplinas dos cursos com as questões da prova. A fala do RNDE1 revela a correlação entre o conteúdo da prova de 2020 e das disciplinas do curso de História.

Olhando a prova de maneira ampla, os conteúdos estão contemplados no nosso projeto pedagógico de curso [...] fiquei muito feliz. Nós fazemos discussão sobre o ensino, sobre a educação em três práticas como componentes curriculares. Eu senti que foram contemplados os conteúdos das práticas como componentes curriculares [...] por exemplo, ditadura civil e militar. Eu estive muito tempo com essa disciplina e, as questões que caíram na prova eu me identifiquei. Eu percebi também os conteúdos da disciplina de História da América. (RNDE1, informação verbal, 2022).

Diante disso, sugerimos indicativos de um olhar cauteloso da gestão e da comunidade acadêmica dos cursos de licenciatura do IFG acerca da relação que pode ser estabelecida entre o PPC e o desempenho dos estudantes em cada edição do Enade. Acreditamos que essa associação pode possibilitar uma visão mais abrangente dos anseios dos estudantes e da instituição sobre a organização didático-pedagógica dos cursos.

Ainda no contexto das licenciaturas, cabe apresentar a pesquisa de Desenzi (2019), que objetivou compreender, a partir dos resultados do Enade, o motivo da precariedade da formação

dos universitários que cursam Letras bacharelado e licenciatura, em língua portuguesa, espanhola e inglesa. Os resultados do exame de 2005 a 2014 indicaram que as médias nacionais de desempenho para os concluintes desses cursos evoluíram pouco e atingiram índices muito baixos, principalmente no que tange às habilidades dissertativas.

Pereira (2010) analisou as repercussões do Enade na gestão dos cursos, no currículo e no planejamento da UnB, tendo como base os cursos de Farmácia e Serviço Social. A pesquisa ressalta a perda da legitimidade do exame no interior da instituição pública em virtude da falta de participação da comunidade acadêmica quanto à formulação da metodologia adotada no exame, o que acaba por comprometer a sua validade. Desse modo, o autor considera que o Enade repercute pouco na universidade pública pela experiência observada na UnB.

Segundo Melo-Roso (2016), não foi identificado nenhum impacto significativo quanto a possíveis mudanças nas práticas de avaliação e ensino em razão do Enade nas instituições públicas. A maior parte dos docentes entrevistados relatou não conhecer a metodologia do exame e não alinhar suas práticas com essa avaliação.

Os resultados dos estudos de Melo-Roso (2016), Pereira (2010) aproximam dos dados revelados nesta pesquisa no que se refere às instituições públicas, no geral não utilizarem o Enade como para ações de planejamento e não o reconhecerem como instrumento de melhoria da qualidade educacional. Diante disso, pretendemos contribuir para que os dados postos no relatório das IES sobre o desempenho dos discentes e as informações do questionário do estudante sejam utilizados, de fato, como indicadores e, assim, possam efetivamente gerar mudanças no ensino superior ofertado pelo IFG e por outras instituições públicas. Para tanto, na próxima subseção abordaremos o questionário do estudante e indicaremos algumas proposições de usos desse instrumento que compõe o Enade como uma ferramenta que pode auxiliar a gestão acadêmica.

### **5.2.2 O questionário do estudante: organização didático-pedagógica, infraestrutura e a formação acadêmica e profissional**

O questionário do estudante está previsto na Lei do Sinaes (BRASIL, 2004a) e constitui-se um importante instrumento para identificar diversos aspectos do curso e da formação. Diante disso, o seu uso pela gestão acadêmica justifica-se por sua relevância política e social em razão de demonstrar-se como ferramenta de potencial contribuição na busca de entendimentos que visam a sanar dúvidas e propor melhorias nas graduações.

Ao analisarmos as entrevistas realizadas, identificamos que somente dois de 12 participantes apresentaram conhecimento sobre o questionário do estudante – R1 e o RNDE3 – , que o percebem como um ponto positivo do Enade. “O questionário que os alunos respondem consegue trazer informações extremamente importantes” (R3, informação verbal, 2022). “A percepção dos estudantes sobre o curso é um ponto forte e importante para a comunidade acadêmica” (RNDE1, informação verbal, 2022). Esse dado nos chama a atenção, pois revela a não legitimidade do Enade no interior do IFG. A falta de conhecimento quanto aos relatórios que compõem o exame acaba por comprometer o seu uso como ferramenta para compor o perfil dos estudantes e avaliar diversos aspectos do curso e da sua formação. Desse modo, evidenciamos que o Enade tem pouca repercussão nos cursos de licenciatura do IFG.

Para auxiliar na compreensão dos resultados, a aplicação do Enade é acompanhada pelo questionário, destinado a levantar o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes. Além disso, o documento tem como objetivo captar informações dos participantes quanto às percepções sobre a trajetória no curso e na IES, por meio de questões que abordam a organização didático-pedagógica, as condições de infraestrutura e instalações físicas da IES e aspectos relevantes da formação acadêmica e profissional. Para os estudantes de licenciaturas são aplicadas questões exclusivas, que na edição Enade 2020<sup>73</sup> totalizaram 13 questões de múltipla escolha, voltadas ao magistério. Nessa edição foram inseridas 11 questões complementares que abordaram especificamente algumas das possíveis implicações da pandemia no processo formativo.

Na edição do Enade 2020 o questionário do estudante foi composto de 68 questões<sup>74</sup> ao todo, sendo 26 com alternativas diversas, entre as quais os discentes poderiam escolher a que melhor representasse sua resposta. É preciso valorizar as informações retiradas dessas questões postas nos relatórios, visto que a partir delas algumas características importantes sobre o perfil socioeconômico dos estudantes podem ser acessadas. O documento também é composto de 42 questões contendo afirmações e os graus de concordância, variando de 1 (discordo totalmente) a 6 (concordo totalmente), além das opções “não sei responder” e “não se aplica”, conforme o caso. No quadro a seguir constam as questões voltadas para a organização didático-pedagógica.

---

<sup>73</sup> Selecionamos o questionário do Enade 2020 por ser o último entre as três edições avaliativas utilizadas nesta pesquisa (2014, 2017 e 2020).

<sup>74</sup> Não é objetivo deste estudo tratar os resultados da percepção dos estudantes que responderam ao questionário do Enade 2020 dos cursos de licenciatura do IFG escolhidos para esta pesquisa. O foco desta seção é tratar sobre as informações contidas no documento em questão e discutir como podem ser usadas pela gestão acadêmica de um curso de graduação.

**Quadro 22 – Questões do questionário do estudante/ Enade 2020 voltadas para organização didático-pedagógica**

Questões
<p>“[...] 27. As disciplinas cursadas contribuíram para sua formação integral, como cidadão e profissional.            28.Os conteúdos abordados nas disciplinas do curso favoreceram sua atuação em estágios ou em atividades de iniciação profissional.            29. As metodologias de ensino utilizadas no curso desafiaram você a aprofundar conhecimentos e desenvolver competências reflexivas e críticas.            30.O curso propiciou experiências de aprendizagem inovadoras.            31.O curso contribuiu para o desenvolvimento da sua consciência ética para o exercício profissional.            32.No curso você teve oportunidade de aprender a trabalhar em equipe.            33.O curso possibilitou aumentar sua capacidade de reflexão e argumentação.            34.O curso promoveu o desenvolvimento da sua capacidade de pensar criticamente, analisar e refletir sobre soluções para problemas da sociedade.            35.O curso contribuiu para você ampliar sua capacidade de comunicação nas formas oral e escrita.            36.O curso contribuiu para o desenvolvimento da sua capacidade de aprender e atualizar-se permanentemente.            37. As relações professor-aluno ao longo do curso estimularam você a estudar e aprender.            38.Os planos de ensino apresentados pelos professores contribuíram para o desenvolvimento das atividades acadêmicas e para seus estudos.            39. As referências bibliográficas indicadas pelos professores nos planos de ensino contribuíram para seus estudos e aprendizados.            40. Foram oferecidas oportunidades para os estudantes superarem dificuldades relacionadas ao processo de formação.            41. A coordenação do curso esteve disponível para orientação acadêmica dos estudantes.            42.O curso exigiu de você organização e dedicação frequente aos estudos.            47.O curso favoreceu a articulação do conhecimento teórico com atividades práticas.            48. As atividades práticas foram suficientes para relacionar os conteúdos do curso com a prática, contribuindo para sua formação profissional.            49.O curso propiciou acesso a conhecimentos atualizados e /ou contemporâneos em sua área de formação.            50.O estágio supervisionado proporcionou experiências diversificadas para a sua formação.            51. As atividades realizadas durante seu trabalho de conclusão de curso contribuíram para qualificar sua formação profissional.            54.Os estudantes participaram de avaliações periódicas do curso (disciplinas, atuação dos professores, infraestrutura).            55. As avaliações da aprendizagem realizadas durante o curso foram compatíveis com os conteúdos ou temas trabalhados pelos professores.            56.Os professores apresentaram disponibilidade para atender os estudantes fora do horário das aulas.            57.Os professores demonstraram domínio dos conteúdos abordados nas disciplinas.            58.Os professores utilizaram tecnologias da informação e comunicação (TICs) como estratégia de ensino (projeto multimídia, laboratório de informática, ambiente virtual de aprendizagem).            66. As atividades acadêmicas desenvolvidas dentro e fora da sala de aula possibilitaram reflexão, convivência e respeito à diversidade [...]” (QUESTIONÁRIO DO ESTUDANTE ENADE 2021/ INEP, 2022b, p. 6 a 8).</p>

Fonte: Inep (2022b)

Ao analisarmos as questões, constatamos algumas perguntas referentes aos docentes que tratam desde a relação professor-estudante ao domínio dos conteúdos abordados (37, 38, 39, 54,55, 56,57,58). É possível verificar, também, itens relacionados à gestão e ao currículo (27,

28, 29, 30,31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 47, 48, 49, 50, 51, 55, 57, 66). Vale ressaltar que essas questões configuram uma mensuração da qualidade do curso a partir da percepção dos estudantes e, por conseguinte, da qualidade da educação superior. Ainda no questionário constam indagações referentes à infraestrutura e às instalações físicas (54, 56, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65 e 68) e às oportunidades de ampliação de formação acadêmica-profissional (43, 44, 45, 46, 52, 53 e 67), que serão apresentadas a seguir.

**Quadro 23 – Questões do questionário do estudante/ Enade 2020 voltadas para à infraestrutura e instalações físicas de ampliação de formação acadêmica-profissional**

Questões
<p>“[...] 43. Foram oferecidas oportunidades para os estudantes participarem de programas, projetos ou atividades de extensão universitária.</p> <p>44. Foram oferecidas oportunidades para os estudantes participarem de projetos de iniciação científica e de atividades que estimularam a investigação acadêmica.</p> <p>45.O curso ofereceu condições para os estudantes participarem de eventos internos e/ou externos à instituição.</p> <p>46. A instituição ofereceu oportunidades para os estudantes atuarem como representantes em órgãos colegiados.</p> <p>52. Foram oferecidas oportunidades para os estudantes realizarem intercâmbios e/ou estágios no país.</p> <p>53. Foram oferecidas oportunidades para os estudantes realizarem intercâmbios e/ou estágios fora do país.</p> <p>59. A instituição dispôs de quantidade suficiente de funcionários para o apoio administrativo e acadêmico.</p> <p>60.O curso disponibilizou monitores ou tutores para auxiliar os estudantes.</p> <p>61. As condições de infraestrutura das salas de aula foram adequadas.</p> <p>62.Os equipamentos e materiais disponíveis para as aulas práticas foram adequados para a quantidade de estudantes.</p> <p>63.Os ambientes e equipamentos destinados às aulas práticas foram adequados ao curso.</p> <p>64. A biblioteca dispôs das referências bibliográficas que os estudantes necessitaram.</p> <p>65. A instituição contou com biblioteca virtual ou conferiu acesso a obras disponíveis em acervos virtuais.</p> <p>67. A instituição promoveu atividades de cultura, de lazer e de interação social.</p> <p>68. A instituição dispôs de refeitório, cantina e banheiros em condições adequadas que atenderam as necessidades dos seus usuários.”. (QUESTIONÁRIO DO ESTUDANTE ENADE 2021/ INEP, 2022, p. 6 a 8).</p>

Fonte: Inep (2022b)

Associado aos itens do questionário do estudante, o Enade é utilizado para compor índices que medem a qualidade da educação superior, em todos os âmbitos, uma vez que serve de insumo para o cálculo dos indicadores das IES e dos cursos superiores, além de avaliar o desempenho dos discentes. Para Griboski e Fernandes (2016), “os indicadores não desvirtuam ou desqualificam a avaliação, antes, demonstram a capacidade do sistema em adaptar-se à complexidade e dimensão do sistema brasileiro de Educação Superior” (p. 123). Desse modo, é interessante que o Estado e a comunidade acadêmica tenham cada vez mais indicadores



disponibilizados, constituídos de elementos válidos e confiáveis para garantir a qualidade da educação superior, dando sustentação aos processos de avaliação, supervisão e regulação.

A partir de 2014 passou a ser obrigatório o preenchimento do questionário do estudante, o que nos faz pensar em duas possibilidades contraditórias de seu uso. De um lado, pode ser um instrumento utilizado pelos estudantes como meio de retaliação, assim como a utilização da prova do Enade, para desacreditar a imagem da IES. Por outro, o uso as informações oriundas do questionário auxiliam a gestão e a comunidade acadêmica na verificação dos aspectos positivos e negativos relacionados à organização-didático pedagógica e outras questões para, assim, traçar estratégias que visem sanar os problemas (HORA, 2019).

A nosso ver, o questionário do estudante é um dos instrumentos de referência para a qualidade do curso, pois, a partir das informações nele contidas, também é possível pensar e discutir o PPC. O documento trata de questões sobre as disciplinas, o estágio supervisionado, o trabalho de conclusão de curso, entre outros elementos da organização didático-pedagógica que são avaliados pela percepção dos estudantes e que podem ser transpostas para o PPC.

Segundo o Inep (2015), por um lado, os instrumentos que compõem o Enade podem apresentar limitações enquanto mecanismos de avaliação dos cursos de graduação. Todavia, por outro lado, os dados relativos aos resultados da prova e à percepção dos estudantes podem ser úteis para orientar as ações pedagógicas e administrativas das IES. Em determinado sentido, esse movimento dialético sobre os relatórios do exame nos remete à Konder (2008), ao afirmar que a visão de conjunto é “sempre provisória e nunca pode pretender esgotar a realidade a que ele se refere [...] há sempre algo que escapa às nossas sínteses” (p. 37). À luz dessa afirmação, entendemos que, apesar de o questionário não refletir todas as informações necessárias para compreensão da realidade de um curso, a visão de parte do conjunto proporciona a totalidade menos abrangente. Para o autor, a maior ou menor envolvimento de uma totalidade depende dos objetivos concretos dos homens em cada situação dada. Desse modo, as informações contidas nos relatórios constituem importantes referências para o conhecimento da realidade institucional e para a permanente busca da melhoria da qualidade da educação superior brasileira.

Em relação às pesquisas que têm como objeto o questionário do estudante, destacamos a de Merlo (2018). A autora investiga em que medida os coordenadores dos cursos licenciatura em Ciências Biológica, Física, Matemática e Química do Centro Universitário Norte do Espírito Santo (Ceunes) utilizam os dados do questionário para propor ações a serem realizadas pela gestão. Os dados revelaram que 43% de quatro entrevistados nunca analisaram as respostas dadas pelos estudantes do seu curso e 28,5% consultaram aos resultados somente para responder a questionamentos da CPA quanto às fragilidades do curso. Esses dados da pesquisa, em

questão, revelaram que apesar de uma boa parte dos coordenadores nunca ter utilizado essas informações para desenvolver melhorias, alguns deles já tiveram contato e as usaram para outras questões. Já os dados que coletamos evidenciam que 83% de 12 dos participantes não têm nenhuma familiaridade com esse instrumento, logo, não foi utilizado para analisar as respostas, tampouco para verificar fragilidades ou para obter outras informações.

Em termos de uso do questionário dos estudantes para autoavaliação dos cursos, está posto os PPCs dos cursos de Música do *campus* Goiânia e de Química do *campus* Anápolis: “análise dos dados da aplicação do questionário socioeconômico respondido pelos estudantes, resultados estes contidos no Relatório da Instituição disponibilizado pelo Inep” (IFG, 2018c, p. 45). Desse modo, percebem-se contradições entre os PPCs dos cursos de licenciatura do *campus* Goiânia e, também, entre os *campi*. Não identificamos uma política institucional sobre o uso do Enade e os instrumentos que o compõem para todas as licenciaturas ofertadas. Evidenciamos, ainda, um distanciamento entre o que está posto no PPC e o que tem repercutido como uso do questionário do estudante nos cursos mencionados.

Outro documento analisado neste estudo foi o Relatório de Autoavaliação Institucional do IFG, ano referência 2019. Nele estão contidas algumas propostas de melhorias decorrentes da autoavaliação realizada pela instituição. Entre os pontos apresentados, nenhum trata do questionário do estudante na verdade não há nada escrito sobre esse instrumento no relatório.

Como revelado na seção 5.1 deste capítulo, o movimento real do Enade no IFG é de que ainda não foram implementadas ações sistemáticas a partir dos resultados do exame pela gestão acadêmica ou pelo colegiado dos cursos de formação de professores. Todavia, ao analisarmos o questionário do estudante 2020 dos cursos de licenciatura em História, Matemática, Música, de Goiânia, e Química, de Anápolis, fica claro que esse instrumento permitiu identificar a satisfação dos discentes sobre questões relativas aos professores, ao gestor e ao currículo. Diante disso, sugerimos que a comunidade acadêmica desses cursos comece a refletir sobre a relevância desse instrumento avaliativo e usem as informações para sanar dificuldades e desenvolver melhorias. A nosso ver, entre as várias ações que podem ser desenvolvidas pela gestão acadêmica dos cursos de licenciatura, uma delas é a implantação de um seminário de divulgação da importância dos dados resultantes do questionário do estudante. Por meio desse seminário seria possível pensar em organizar grupos de trabalho por curso para discutir sobre o uso dos resultados do Enade, bem como refletir a respeito de proposições que possam ser empregadas pela gestão e pelo NDE. Entre as propostas, sugerimos a possibilidade de realização de uma pesquisa junto aos estudantes para averiguar os motivos que geram insatisfação, a partir dos resultados obtidos no questionário do Enade. Acreditamos que a realização desse seminário

será uma boa oportunidade para a comunidade acadêmica esclarecer suas dúvidas e ampliar os conhecimentos sobre o exame. Ademais, verificamos no Relatório de Autoavaliação Institucional 2019 que a instituição faz a divulgação desse documento e promove um seminário sobre a autoavaliação institucional. Todavia, não há nada dito sobre o Enade nos documentos analisados, nem nas falas dos participantes da pesquisa. Então, o seminário antes sugerido é uma ação diferente, mas que também pode ser interconectado com o que a instituição já realiza.

Outra ação sugerida é a criação de um grupo de pesquisa sobre as políticas de avaliação da educação superior do IFG, visando analisar as ações avaliativas e regulatórias associadas aos resultados do Enade. Com efeito, o instituto conseguirá captar informações que podem subsidiar ações para melhorar a qualidade dos cursos e, conseqüentemente, a satisfação dos estudantes. Dando continuidade aos achados do uso dos resultados do Enade no IFG, apresentamos na próxima seção as fragilidades do exame na percepção dos interlocutores da pesquisa.

### 5.3 O Enade e suas fragilidades na percepção dos participantes da pesquisa

A validade é um tema central nas discussões da avaliação da educação brasileira, razão pela qual está inserida no debate sobre o uso dos resultados do Enade nos cursos de História, Matemática e Música do *campus* Goiânia e de Química do *campus* Anápolis do IFG.

Como visto anteriormente, os estudos de Jesus *et al.* (2017, 2018) não encontraram evidências de validade suficientes para o Enade exercer a função de regulação da qualidade dos cursos de Pedagogia do Enade 2014 e Psicologia da edição do exame de 2015. A partir das discussões apresentada pelos autores, na introdução desta tese, sugerimos que as provas desses exames apresentam fragilidades. Diante disso, tratamos sobre a questão da validade da prova do Enade nas entrevistas com os participantes selecionados para a presente pesquisa. Ao fazermos a leitura flutuante das entrevistas, a categoria *a posteriori* fragilidades se exteriorizou neste estudo e, confirmou nossa evidência de que o exame apresenta pontos frágeis.

Todos os integrantes da instância da Reitoria e demais entrevistados dos outros grupos, com exceção do C2, C4 e RNDE1, apontaram implícita e explicitamente que o exame tem fragilidades, conforme apresentamos no quadro a seguir.

#### Quadro 24 – Categoria empírica fragilidades e suas evidências a partir da análise das entrevistas

##### Evidências interpretadas a partir da fala dos participantes da pesquisa sobre a categoria *fragilidades*

- “Prova generalista, não trata das particularidades dos cursos” (C1, informação verbal, 2022).
- “O exame não avalia a questão do saber específico adequadamente” (C3, informação verbal, 2022).
- “Os conteúdos não estão alinhados ao tipo de formação de cada área” (CD1, informação verbal, 2022).

#### Evidências interpretadas a partir da fala dos participantes da pesquisa sobre a categoria fragilidades

- “O exame aborda mais o conteúdo geral do conhecimento. Tal conteúdo, na maioria das vezes, está descolado das diretrizes de formação dos cursos tanto de licenciaturas quanto dos bacharelados” (R1, informação verbal, 2022).
- “Os conteúdos cobrados não retratam e nem se articulam com o perfil dos estudantes. Boa parte dos estudantes do IFG são trabalhadores e tem um perfil muito específico.” (R2, informação verbal, 2022).
- “O exame tem poucas questões de conteúdo específico” (R3, informação verbal, 2022).
- “Toda prova, como todo objeto, tem fragilidades e sempre tem algo a ser melhorado” (RNDE2, informação verbal, 2022).
- “O conteúdo da prova do Enade é formatado para controle dos resultados” (RNDE3, informação verbal, 2022).
- “Muitas questões não têm relação com os conteúdos das disciplinas. Pouco movimento de reflexão com os conhecimentos específicos dos cursos” (RNDE4, informação verbal, 2022).

Fonte: elaborado pela autora, com dados das entrevistas (jan. 2022)

As respostas dos entrevistados apresentadas no quadro 24 variam, mostrando-se múltiplas e diversas. Percebe-se que algumas falas se aproximam à questão do conteúdo da prova. Nesse caso, é preciso compreender qual evidência de validade está relacionada a essa fragilidade. Para tanto, temos como referência os estudos de Jesus *et al.* (2018) que discutem as fontes de evidências de validade e os tipos de dados que são coletados para levantar cada uma das fontes, a partir da concepção de Hutz (2009). Assim, contextualizamos, no quadro a seguir, as cinco fontes e suas relações com o Enade.

#### Quadro 25 – As fontes de evidências de validade e os tipos de dados coletados no Enade

Base das evidências	Tipos de dados coletados	Síntese do Enade
Conteúdo	Consistência das amostras representativas do domínio que se pretende avaliar.	Não se aplica. A matriz de referência é apenas apresentada, mas não é feita qualquer relação dessa com os itens da prova.
Processo de resposta	Realização das tarefas propostas pela matriz ou teoria.	Não se aplica. Nenhum estudo sobre o processo de resposta é relatado.
Estrutura interna	Representação do construto, com base nas dimensões avaliadas, na qualidade dos itens e na confirmação de hipóteses derivadas da teoria.	Aplica-se parcialmente. São apresentadas apenas análises dos itens, não é apresentada análise da prova como um todo.
Relações com as variáveis externas	Correlação entre os escores da medida e de outras variáveis que medem o mesmo construto ou construtos relacionados e variáveis que medem construtos diferentes.	Não se aplica. Nenhum estudo que relacione os escores das provas com variáveis externas é relatado.
Consequências da testagem	Verificação de sua utilização, se está surtindo os efeitos desejados na sociedade de acordo com o propósito para o qual foi criada.	Não se aplica. Mesmo na seção referente à distribuição dos conceitos, não é feita referência aos usos possíveis da medida.

Fonte: elaborado pela autora, com base em Hutz (2009) e Jesus, Rêgo e Souza (2018)

Segundo Jesus *et al.* (2018), a partir dos relatórios oficiais das avaliações educacionais brasileiras em larga escala, entre elas o Enade, não é possível fazer um julgamento acerca da

validade. Esses documentos vão na contramão do que propõem as fontes de evidências e seus tipos de dados, nesta pesquisa consideramos as defendidas por Hutz (2009). Essa perspectiva é verificada nos relatos de nove entre 12 participantes da pesquisa, que a classificaram como fragilidades. Desses nove interlocutores, sete questionaram as evidências com base no conteúdo, no processo de resposta, nas variáveis externas e nas consequências de testagem. Para os entrevistados R1, R2, R3, CD1, C1, C3, RNDE4, há uma desarticulação do conteúdo da prova com a formação das áreas e com as especificidades de cada curso. Ademais, dois entrevistados problematizaram a evidência com base na estrutura interna (RNDE2, RNDE3). De forma geral, há indicativos de que a Reitoria e o Colegiado dos Cursos de licenciatura do IFG consideram a dimensionalidade e de fidedignidade das provas como pontos de fragilidades do exame.

Na verdade, os relatos da comunidade do IFG sobre a categoria *fragilidades* expressam um conhecimento da realidade, determinados e determinantes do todo, de modo que não podem ser entendidos como fatos isolados. Não podem ser compreendidos e explicados como indivisíveis, “não podem ser interpretados como fatos em si, mas sim como partes estruturais da totalidade” (KOSIK, 2002, p. 36).

Ampliando as análises sobre os achados da pesquisa, todos os entrevistados afirmaram que as mudanças que ocorreram nos PPCs não tiveram interferência das matrizes do Enade, como ilustram as falas a seguir:

[...] as mudanças que ocorreram no PPC, por exemplo, do curso de História não tiveram nenhuma relação com Enade [...] nós estamos na terceira proposta de matriz, a última proposta foi organizada depois de 2017, então a primeira vez que ela começa a rodar em 2018, apoiada na nas diretrizes nacionais de formação de professores de 2015. (CD1, informação verbal, 2022).

O curso de Matemática no ano de 2020 teve uma atualização do PPC e nas discussões políticas pedagógicas que aconteceram sobre o curso não tivemos discussões sobre o Enade. (C3, informação verbal, 2022).

Não, as mudanças no currículo do curso de Química não tiveram nenhuma relação com Enade. Foi mais uma inquietação, tanto dos alunos como dos docentes quanto a forma como esse projeto foi constituído na época da fundação do *campus* e que ele não refletia a realidade do *campus*. Então, a gente queria um projeto que fosse aplicado à nossa realidade. Foi por isso que a gente fez essa alteração, que começou, a partir da Resolução de 2015 e só foi efetivado em 2018. (C3, informação verbal, 2022).

As mudanças aconteceram em função da Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015 (BRASIL, 2015), que dispõe sobre as DCN para a Formação de Professores. Segundo o CD1,

quando foram publicadas no ano de 2015 as DCNs, a instituição organizou e recuperou o debate que já vinha sendo constituído dentro do fórum de licenciaturas do IFG. O interlocutor relata:

“[...] fizemos vários eventos e debates e construímos as diretrizes institucionais para ofertar as licenciaturas alinhadas à Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015. Eu estive diretamente nesse processo, eu fui do GT que organizou e promoveu os debates e o Enade não esteve no horizonte de discussão. Isso não apareceu em nenhum momento. Nem como orientação, nem como desejo por parte dos cursos. (CD1, informação verbal, 2022).

Ao falar dos PPCs com os entrevistados, notamos uma particularidade dos cursos de licenciatura do IFG que se trata da presença da cultura dos cursos técnicos e bacharelados. Vejamos esse achado em alguns relatos:

[...] as nossas licenciaturas pecam no que se refere à formação de professores. São muito próximas aos bacharelados. Então, me parece que há um desejo institucional das nossas licenciaturas serem bacharelados, mas elas são licenciaturas. (R2, informação verbal, 2022).

[...] nós temos licenciaturas que são bacharelados disfarçados. [...] A gente tem percebido, mas é uma hipótese, que temos atuado muito na perspectiva do bacharelado, não na perspectiva do Enade, mas na perspectiva conceitual dos cursos nossos de licenciatura. (R1, informação verbal, 2022).

[...] ainda temos uma cultura muito presente de cursos técnicos e bacharelados, mas eu acho que a licenciatura trouxe uma nova característica, um novo perfil para o instituto, o que é muito válido investigar até para fortalecer as licenciaturas dentro dos institutos federais. (R3, informação verbal, 2022).

A partir desses relatos fica evidente que existe uma reverberação da cultura dos bacharelados nos cursos de formação de professores do IFG. O processo histórico da Rede Federal está diretamente relacionado à educação profissional. Além disso, sugerimos que um dos desafios dos IFs é a necessidade de formar com qualidade os professores nas áreas em que se propõem, desvinculada da formação de estudantes para o mercado de trabalho. Ao relacionarmos esse entendimento com as falas dos interlocutores, verificamos que os achados se aproximam das ideias defendidas por Lustosa e Souza (2015). Os autores afirmam não haver um consenso do papel desempenhado pelas licenciaturas nos IFs e que ainda é obscura a forma como se desenvolve a relação entre a formação docente e a educação profissional nessas IES.

À luz da dialética, entendemos que o processo de modificação e ruptura da cultura dos bacharelados nos cursos de formação de professores do IFG, só é possível de ser efetivado, após um acúmulo de mudanças nas partes que o compõem. É preciso que várias mudanças

ideológicas, institucionais, operacionais, entre outras se efetivem, até que se “alcança um ponto crítico que assinala a transformação qualitativa da totalidade” (KONDER, 2008, p. 39). Para o autor, cada totalidade tem sua forma diferente de alterar; as condições da transformação dependem da natureza da totalidade e do processo singular do qual ela é um momento.

Libâneo (2013) afirma que formação para a docência abrange duas dimensões: a formação teórico-científica e a formação técnico-prática, que visa à preparação profissional específica para a docência. As disciplinas de formação técnico-prática dizem respeito à prática escolar, ao passo que as disciplinas teórico-científicas se relacionam com os aspectos teóricos ao mesmo tempo em que dialogam com os problemas e os desafios da prática. A formação docente necessita de uma sólida formação teórico-prática. O domínio das bases de conhecimento específico e técnico permite maior segurança ao professor, de modo que ele adquira um alicerce para pensar sua prática, aprimorando sempre mais a qualidade do seu exercício profissional, perspectiva que consideramos necessária e obrigatória nos cursos de formação de professores.

A docência é compreendida como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos; interdisciplinares e pedagógicos. Além disso, é permeada por conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender. Envolve os processos de socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2015).

Por fim, consideramos que o movimento dialético entre a história, a identidade, o papel dos IFs e os relatos dos participantes dessa pesquisa reacendeu uma característica que as IES vêm enfrentando em sua dinâmica, que se refere às pressões e imposições dos princípios da economia que afeta, inclusive, o Enade. Assim, na última seção deste capítulo discutiremos em que medida essa realidade vem reverberando no IFG.

#### **5.4 O uso dos resultados do Enade: a economia do conhecimento na realidade do IFG**

Nesta pesquisa, a categoria *economia do conhecimento* correspondeu à sociedade e à economia assentadas no conhecimento como estratégia de competitividade nos campos local, regional e internacional. Em consequência, essa perspectiva tem colonizado cada vez mais a dinâmica da educação superior e dos instrumentos avaliativos desse nível educacional.

Apontamos os trabalhos de Araújo, Silva e Durães (2018), Brunner (2010), Gepes (2007) e Santiago e Carvalho (2011) que investigaram a educação superior, a globalização e a

economia do conhecimento sob uma perspectiva crítica e um debate histórico-conceitual. O último estudo mencionado discorre sobre o conjunto de reformulações sucedidas na educação superior, tendo como cenário as transformações ocorridas no sistema capitalista, as quais tornaram flexíveis as relações de produção, sobretudo, no que diz respeito à formação do trabalhador. Paralelamente a isso, todos os estudos mencionados, enfatizaram o papel do conhecimento na globalização. Nesse contexto, as IES trabalham em um ambiente cada vez mais globalizado e em permanente evolução, marcado por uma concorrência acirrada e crescente para atrair e manter os melhores talentos e por resultados pela emergência de novas necessidades, às quais têm a obrigatoriedade de dar respostas e soluções.

Dias Sobrinho (2014) reflete sobre o referencial determinado pela economia do conhecimento que incentiva a mudança radical da educação superior sob o domínio do mercado como uma necessidade inflexível da competitividade no capitalismo globalizado. Nesse processo, a universidade e as outras instituições, entre elas o IFG, assumem papel central na formação das exigências de contínua atualização da qualificação profissional que são impostas aos docentes, aos pesquisadores universitários e aos seus egressos. Há, também, o estímulo às ações “intraempresariais de capacitação de acordo com as necessidades momentâneas das empresas, da manutenção da empregabilidade dos trabalhadores e a evolução das formas e diferentes situações de trabalho” (p. 650). A educação superior e a formação são imoladas na priorização do mercado que, em consequência, impacta fortemente a avaliação da educação superior<sup>75</sup>.

Nesse cenário, verificamos uma sobreposição dos processos avaliativos em larga escala que têm como centralidade as provas a partir do desempenho dos estudantes em detrimento de outros instrumentos, como, por exemplo a autoavaliação. Esses exames são centrados nos resultados e não se mostram preocupados com os processos de avaliação interna (GATTI, 2013). Segundo a autora, é preciso um olhar atento e reflexivo quanto aos fundamentos e procedimentos dos modelos avaliativos em larga escala. Quando se trata de avaliação que reflete o progresso de formação de pessoas, engloba-se naturalmente a vida social. Logo, são necessários cuidados imprescindíveis a tomar. É preciso refletir sobre os percursos e não somente os resultados obtidos.

O Enade, objeto de estudo desta pesquisa, é considerado por alguns autores como um exame de larga escala (BARREYRO, 2004; BARREYRO; ROTHEN, 2014; DIAS SOBRINHO, 2010). Ademais, Barreyro e Rothen (2014) alertam que a avaliação da educação

---

<sup>75</sup> Ressaltamos que o capítulo 2 desta pesquisa tratou, com particularidade, dos impactos da economia do conhecimento na educação superior e, também, na política de avaliação da educação superior brasileira.



superior não deve estar direcionada apenas para realização do exame, precisa apreender novas interpretações, possibilidades e realidades.

Ainda sobre o Enade, vale apontar que ele tem se configurado como um importante espaço de avaliação em larga escala dos cursos superiores no Brasil, “utilizado como um dos instrumentos para aferir conceitos para educação superior brasileira, sendo um dos três componentes de uma política mais ampla de avaliação” (CANAN; ELOY, 2016, p. 622). Além disso, os resultados do exame têm servido não apenas como parâmetro avaliativo, mas, também, como provedor de ranqueamentos entre cursos e IES. De acordo com as autoras, as avaliações externas é uma das prioridades do modelo neoliberal, consequência das influências da economia na educação em geral, já que os governos precisam de resultados para instituir políticas, além do fato, de que essa sociedade dá maior importância aos produtos do que aos processos.

Sabemos que o instrumento de avaliação de cursos, anterior àquele definido na política do Sinaes, o “Provão”, era de natureza meramente classificatória. Contrapondo-se a essa visão, em sua concepção original, a política de avaliação vigente propunha uma perspectiva mais qualitativa e formativa. Entretanto, um dos pilares dessa política, o Enade, gera uma escala numérica avaliativa. Em consequência, a dinâmica do sistema aponta para uma perspectiva formativa durante o processo avaliativo, todavia, ela é quantitativa em relação ao resultado pois, a partir do momento em que se tem um conceito numérico, isoladamente, publicizado sem que a sociedade e a mídia tenham conhecimento do que está por trás dele, é razoável supor que ocorra o seu uso para ranqueamentos. Nesse contexto, inferimos que o Enade vem sendo um dos responsáveis pelos *rankings*, justamente por ser uma ferramenta avaliativa que traz um indicador numérico que, em última instância, é decorrente de uma série de relações, as quais quem faz uso do exame com a finalidade de *rankings* desconhece.

Ao analisarmos as mediações que se estabelecem entre as partes que formam a totalidade do exame, consideramos que a sua dimensão, resultado do conceito obtido, vem determinando a qualidade da educação superior brasileira em boa ou ruim. A reflexão sobre a relação entre os processos e as notas alcançadas não vem se materializando como prioridade. A nosso ver, esta lógica é reforçada nas IES, na mídia, na sociedade e no governo, em função das pressões do capital sobre a educação superior.

Nesse cenário, a análise realizada nesta seção sobre o uso dos resultados do Enade e a economia do conhecimento na realidade do IFG, considera importante a apreensão dessa discussão sob o olhar dos participantes da pesquisa. Do total de 12 interlocutores, sete (58%) percebem o Enade como uma avaliação em larga escala e cinco (41%) deles reforçaram suas percepções afirmando que é um instrumento avaliativo alinhado ao capital. Em função disso,

para os entrevistados (C1, C4, CD1, R1, R2, R3 e RNDE4) o exame não ocupa uma posição central e de relevância para a gestão acadêmica e para o colegiado. Além disso, os participantes da pesquisa julgaram que esse tipo de exame tem fragilidades. Em suma, para uma boa parte dos entrevistados, o Enade não é confiável e nem legítimo para sanar dificuldades e propor aperfeiçoamento dos processos.

Sobre o Enade ser um exame de larga escala, o R1 diz que “a avaliação em larga escala não alcança a totalidade de um processo formativo, pois se trata muito de uma especificidade geral do conhecimento” (C1, informação verbal, 2022). Marx e Engels (1963) contribuem para a análise dessa percepção ao afirmarem que “não se pode conceber o mundo como um conjunto de coisas acabadas, mas como um conjunto de processos” (p. 195). À luz dessa afirmação, podemos considerar que a realidade do processo formativo é sistematizada e constituída a partir de vários elementos, tais como: avaliativos, pedagógicos, administrativos, financeiros, corpo docente, infraestrutura, entre outros. Desse modo, entendemos que a nota obtida em uma avaliação de larga escala representa parte desse conjunto que forma a totalidade. Ademais, essa realidade está em constante transformação, possibilitando que novos elementos sejam agregados e novas realidades sejam evidenciadas. Vejamos como essa ideia está refletida na fala de um dos participantes da pesquisa.

O Enade não dimensiona na totalidade o processo de formação [...]. Eu fico me perguntando, a partir do *feedback* de um exame de larga escala, o quanto que, de fato, ele conduz a uma agregação ao processo formativo. Agora, para nós que estamos na gestão, obviamente que essa nota se torna um processo de referência. Aliás, ela deve ser articulada a outros índices avaliativos. (CD1, informação verbal, 2022).

Ao analisarmos a fala da representante da Chefia de Departamentos das Áreas Acadêmicas, ressaltamos sua percepção de que um exame em larga escala, como o Enade, não pode representar a totalidade de um processo formativo, mas deve ser um retrato da realidade, visto que ele indica uma referência e que ao ser relacionado com outros instrumentos aponta um novo cenário. Desse modo, a nosso ver, é preciso manter vivas as discussões que perpassam as avaliações em larga escala, analisar suas contribuições, seus problemas, suas contradições e suas limitações, a partir de uma visão educacional criteriosa, para assim buscarmos aperfeiçoamentos para os processos avaliativos.

Outro coordenador, ao ser questionado sobre a utilidade do Enade para a gestão do curso que atua, não hesitou em afirmar que “[...] é extremamente complicado fazer uma avaliação única para o país inteiro, pois existem várias questões, como a questão geográfica, cultural. O

interlocutor afirmou: “fazemos porque temos que fazer, é obrigado a fazer” (C1, informação verbal, 2022). Embora em todo tempo da entrevista esse coordenador afirme que não fazem um trabalho direcionado ao Enade em função de ser instrumento funcional, de imposição da lógica geral do mercado, ao ser quer questionado sobre o curso em que atua ser o único com conceito 4 nos Enade 2014, 2017 e 2020, entre as licenciaturas, do *campus* Goiânia do IFG, ele disse:

“[...] é uma ferramenta para a gente se medir. Não na relação com o outro, mas com nós mesmos. Eu acho que a partir dessa avaliação, conseguimos fazer estudos para ver onde é que a gente tem que ir, onde é que a gente tem que mexer ou reavaliar. (C1, informação verbal, 2022).

Percebemos uma contradição na percepção do entrevistado. Há um entendimento que, mesmo sendo uma avaliação padronizada e homogeneizada, os exames de larga escala, devem ser utilizados e apropriados como um parâmetro para sanar problemas e promover melhorias para os cursos. Essa afirmativa aproxima-se das ideias defendidas por Villas Boas (2009), ao considerar que avaliações externas e indicadores não consistem em um problema obrigatoriamente, já que um dos seus objetivos é promover a reflexão para além dos dados obtidos, o que implicaria considerar seu potencial na revisão do trabalho, direcionamento de ações e (re)elaboração de alternativas de enfrentamento às complexidades inerentes ao cotidiano, também como instrumento útil à gestão local.

As avaliações em larga escala são constituídas por questões padronizadas, métricas, elaboradas e analisadas tecnicamente por órgão alheio ao contexto das instituições, no caso do Enade, o Inep. Apesar desse tipo de exame apresentar características de uniformização e generalização, os resultados permitem o levantamento de dados concretos de desempenho no conteúdo específico e geral de um curso e instituição (WERLE, 2010). Todavia, ainda que permita articular análises quantitativas e qualitativas a partir dos resultados, devemos criticar os fins mercadológicos para os quais o Enade vêm sendo usados, não contribuindo com os processos de aperfeiçoamento dos cursos e a formação profissional e se distanciando, cada vez mais, dos objetivos do Sinaes.

Como constatamos anteriormente, a prova do Enade vem sendo um instrumento que motiva o comércio de consultorias nessa área, por meio da comercialização de produtos advindos do exame. Verificamos também uma tendência de as IES usarem os bons resultados obtidos pelos estudantes para efeito de *marketing*. Além disso, a forma de utilização desse instrumento está fortemente vinculada à promoção de ranqueamentos. A nosso ver, na medida em que o uso dos resultados é utilizado como um produto de compra e venda, o exame submete-

se a voracidade do mercado. Desse modo, materializa-se em torno do Enade a perspectiva da educação como mercadoria rentável.

Nesse cenário, é preciso ter um olhar cauteloso para o exame no que diz respeito à compreensão dos elementos economicistas que o influenciam e distorcem seu papel na educação superior. Parafraseando Mézaros (2008), é preciso pensar a educação para além do capital. “E educar para além do capital implica pensar em uma sociedade para além do capital [...]. É construir, libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um campo aberto de possibilidades” (p. 13). Para tanto, o autor defende a existência de práticas educacionais que permitam aos estudantes uma educação libertadora, que tem como função a formação política, para que pensem, que ajam e que transformem a sua realidade. Diante disso, criticamos o uso dos resultados do Enade na perpetuação do capital e defendemos o fortalecimento de seu uso em prol de educação emancipatória. “O objetivo central dos que lutam contra a sociedade mercantil, a alienação e a intolerância é a emancipação humana” (p. 15).

Segundo MARX (2008) não podemos nos deixar enganar por aspectos e semelhanças superficiais presentes nos fatos, procuramos chegar à essência do fenômeno. É nessa perspectiva que se situa a análise do uso dos resultados do Enade, que não pode ser percebido apenas em sua expressão fenomênica. Buscamos captar o seu movimento essencial no contexto das influências do mundo econômico.

De fato, além da produção e reprodução de mercadorias, o objetivo central do capitalismo é o máximo de lucro monetário. Com base nesse entendimento, podemos entender que o uso dos resultados do Enade para fins mercadológicos é inerente ao processo de produção capitalista. Com efeito, a reverberação de práticas de treinamento dos estudantes utilizadas pelas IES para obtenção de conceitos satisfatórios é uma determinação que se manifesta no fenômeno. Para analisar como essa perspectiva de viés econômico está situada como expressão de parte da realidade do IFG, apontamos as seguintes falas dos participantes da pesquisa:

“[...] eu não concordo com isso, com essas atitudes, por exemplo, que as universidades particulares têm que fazer um treinamento dos alunos para o Enade. Entretanto, a gente não pensou em elaborar provas e submeter para que eles fizessem não, mas a gente tentou organizar um cronograma e cada semana determinada área ficava responsável por fazer uma breve explanação do conteúdo, fazer uma memória dos temas que são mais cobrados, lembrar coisas que a gente estudou. Igual na minha área, que é ensino de Química, e eu sempre acompanho as provas do Enade em todos os anos, então vou fazer um apanhado das coisas que são cobradas, falar um pouco da prova, da característica da prova, para que pudéssemos prepará-los melhor para esse

momento. A gente tentou fazer isso, essa era a ideia, justamente com medo da nota. (RNDE4, informação verbal, 2022).

“[...] eu vi isso acontecendo em alguns cursos em que o NDE, ao se deparar com a questão do Enade, promoveu ações de treinamento de preparação desses alunos para a prova. (CD1, informação verbal, 2022).

A partir de relatos como estes, há indícios de que houve algumas intenções e tentativa de treinar os estudantes das licenciaturas para a prova, por receio de um baixo desempenho no exame e das suas consequências. Todavia, todo fenômeno aparentemente indica algo que não é ele mesmo e vive graças ao seu contrário (KOSIK, 2002). Desse modo, podemos inferir uma outra forma de pensar essas propostas de atividades. Preocupados com o desempenho, alguns cursos optaram por apresentar a prova do Enade em suas aulas para que os estudantes não chegassem totalmente despreparado e sem conhecer o modelo daquela avaliação.

Ampliando as análises desses relatos, o R1 apontou que quando trabalhou em uma instituição privada, “[...] a época do Enade virava uma loucura, faziam cursinhos para o Enade, pegavam as provas anteriores e trabalham com os alunos (R1, informação verbal, 2022). Durante todo o tempo de entrevista, não afirmou que fazem um trabalho direcionado ao Enade ou têm cursinhos preparatórios ou aula de véspera com vistas a bons resultados. Todavia, quando entrevistamos o representante da PEI ele afirmou: “[...] sugerimos aos coordenadores o que seria bom fazer, como preparar simulados em cima das diretrizes de cada área (R3, informação verbal, 2022).

Cabe ressaltar que, ao longo desta investigação, foi discutido e evidenciado como as práticas de treinamento dos estudantes para a prova estão articuladas com a supremacia do econômico e a centralidade no valor do conhecimento. Inferimos que a apreensão real da repercussão do exame e sua articulação com a economia do conhecimento no IFG se manifesta a partir de várias determinações.

Com efeito, ao finalizar esta seção e, conseqüentemente, o capítulo sustentamos a visão de que o concreto do uso do conceito Enade no IFG é a unidade do diverso, a síntese das múltiplas abstrações. Contudo, para Konder (2008), “a totalidade é apenas um momento de um processo de totalização [...] nunca alcança uma etapa definida e acabada” (p. 39). Diante dessa perspectiva, pode resultar em mudanças no fenômeno observado, assim, faz-se necessário revê-las constantemente.

## 5.5 Síntese parcial

Neste último capítulo abordamos aspectos vinculados às categorias *a priori* gestão acadêmica e economia do conhecimento e, também, à categoria *a posteriori* fragilidades. Na primeira parte, mediante os relatos dos participantes da pesquisa, identificamos as conexões fundamentais e secundárias do uso dos resultados do Enade na gestão acadêmica dos cursos de licenciatura do IFG. No trabalho de análise das percepções dos interlocutores, buscamos superar as impressões imediatas e superficiais para além da aparência e, desse modo, passamos para apreensão do concreto que expressa o apreendido da realidade. Foi constatado que a gestão acadêmica dos cursos de licenciatura em História, Matemática, Música, do *campus* Goiânia, e Química, de Anápolis, não utilizaram os resultados do Enade 2014, 2017 e 2020 como insumos para ações de planejamento. Além disso, a comunidade acadêmica do IFG não reconheceu o exame como instrumento de melhoria da qualidade educacional.

Verificamos que os participantes da pesquisa têm pouco conhecimento sobre os instrumentos que compõe o Enade como diagnósticos que revelam a realidade do curso e que merecem atenção no sentido de, no mínimo, contestar esses resultados apontados nos relatórios sobre o exame. O questionário do estudante e o relatório da IES permitem identificar elementos relacionados ao desempenho e à satisfação dos estudantes no tocante ao curso e à instituição. Desse modo, propõe-se à instituição estudada, como produto desta pesquisa, a instalação de seminários de divulgação sobre a importância dos dados resultantes do questionário do estudante e de um grupo de pesquisa que instigue o aprofundamento sobre as políticas de avaliação da educação superior do IFG.

Percebemos que há críticas e elogios no que tange à prova do Enade e evidenciamos a perda de sua legitimidade no interior do IFG em virtude de a maior parte da comunidade acadêmica entrevistada identificar fragilidades na metodologia adotada, o que acaba por comprometer a sua validade. Parafraseando Marx (2008), a reprodução do concreto pensado procede da elevação do abstrato a apropriação do concreto. À luz dessa afirmação, podemos considerar que o Enade repercute pouco na universidade pública pela experiência observada no IFG.

No que se refere ao Enade assumir maior centralidade mediante condutas de regulação, competição e ranqueamento, demonstramos as interferências econômicas nas práticas de avaliação e de regulação da educação superior brasileira. Diante disso, as instituições, entre elas, o IFG, adotam técnicas burocráticas e de controle. Tais ações possuem como foco principal os conceitos a serem obtidos. Dessa forma, buscam aprimorar os resultados dos indicadores,

mas não necessariamente a realidade que eles tentam representar. A dimensão do uso do Enade na visão formativa, objetivando sanar problemas e promover melhorias ainda não se materializou na instituição pesquisada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo geral investigar como o uso dos resultados do conceito Enade 2014, 2017 e 2020 tem repercutido na gestão acadêmica dos cursos de licenciatura em História, Matemática, Música e Química, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG).

A tese foi organizada em cinco capítulos. O primeiro debateu sobre as determinações econômicas imersas e expressas na educação superior nacional e internacional. Fizemos uma discussão panorâmica acerca dos desdobramentos, das influências e dos impactos da economia do conhecimento na avaliação, na regulação e na gestão das IES. Ademais, analisamos como este movimento reverbera no papel social, legal, político, filosófico, metodológico e na prática dos IFs, especialmente do IFG, *locus* da pesquisa. Concluímos, a partir desse debate, dois pontos importantes: *i*) a intensificação do discurso da qualidade, excelência, eficiência, competitividade e produtividade na educação superior; *ii*) a centralidade da regulação e da *accountability* no sistema de avaliação. Nesse cenário, o Enade vem assumindo, ao longo desses dezenove anos de existência do sistema avaliativo do qual faz parte, o Sinaes, um papel mercadológico estabelecido pelos impactos do mundo do capital, contrariando sua concepção inicial, cuja proposta era uma avaliação formativa e integrada aos outros pilares da política em questão.

O segundo capítulo analisou a constituição e a consolidação da avaliação como política pública por meio do resgate histórico das várias propostas de avaliação da educação superior, do Paru ao “Provão”. Abordamos, também, a origem, a estrutura e a concepção do Sinaes, enfatizando o tripé que o compõe e debatemos a sua operacionalização no contexto da pandemia da covid-19. Discutimos sobre o percurso histórico desse sistema evidenciando que, na esteira das mudanças, a concepção de avaliação subscrita em 2004 perdeu consideravelmente sua identidade, ao ser perpassada por vários governos, revelando sua complexidade, contradições e tensões. Chamamos a atenção, também, para a primeira alteração do texto legal da Lei do Sinaes, desde a sua criação pela Lei nº 14.375/2022, que incluiu a possibilidade de avaliações no modelo virtual às IES e aos cursos (BRASIL, 2022). Até o ano de 2022, ocorreram muitas regulamentações por portarias e decretos que divergiram da lei, embora nunca tivesse sido modificada.

Já o terceiro capítulo situou o Enade como objeto de estudo desta tese, abordando-o como instrumento avaliativo e compreendendo-o como uma parte que compõe a totalidade da



política de avaliação da educação superior, integrado a um modelo de sociedade influenciada pela economia do conhecimento. Além disso, desvelamos e analisamos as informações contidas nos relatórios do Enade 2014, 2017 e 2020 dos cursos de licenciatura do IFG. Destacamos as seguintes conclusões no capítulo: *i)* no âmbito da avaliação, apenas uma parte da totalidade da política do Sinaes está ganhando centralidade, o Enade, em detrimento dos demais componentes; *ii)* no campo da regulação, o cenário apresentado apontou que a perspectiva regulatória e de prestação de contas sobrepõe a indução da qualidade frente aos usos dos resultados do exame; *iii)* o Enade passou ser objeto de consultoria por empresas e associações e de divulgação midiática pelas IES, reverberando, dessa forma, a qualidade de mercado associada a resultados e a *rankings*; *iv)* o uso dos resultados do Enade no IFG tem refletido tanto como estratégia de *marketing* para divulgar os curso para sociedade como para destacá-los nos *rankings* nacionais, regionais e locais.; *v)* os cursos de licenciatura do IFG são considerados com desempenho mediano, tendo mantido uma maior concentração no conceito 3, com exceção do curso de História que obteve nota 4 nas três edições do exame avaliadas.

O quarto capítulo adentrou na análise de dados fazendo a caracterização do *lócus* da pesquisa, o IFG, focalizando os cursos de licenciatura em História, Matemática e Música, de Goiânia, e Química, de Anápolis, com o objetivo de investigar o uso dos resultados do Enade. Posteriormente, contextualizamos os participantes da pesquisa e os documentos selecionados para o estudo. Debates as mediações e contradições entre duas categorias definidas *a priori*, *avaliação* e *regulação* e duas *a posteriori*, *qualidade* e *aperfeiçoamento*. Outra importante reflexão desse capítulo versa sobre as discussões identificadas nas atas da Conaes referentes a uma nova proposta para o Enade. Concluímos que há uma sobreposição da regulação sobre a avaliação. Evidenciamos, também, que na relação entre aperfeiçoar e/ou regular, as falas dos entrevistados mostram que a regulação tem um maior peso e que a intenção de uma nova proposta para o Enade é na verdade um retorno de práticas que já foram aplicadas e utilizadas anteriormente.

O quinto capítulo se dedicou ao debate sobre a repercussão do uso dos resultados do Enade 2014, 2017 e 2020 na gestão acadêmica dos cursos de licenciatura do IFG, a partir das percepções dos participantes da pesquisa e dos documentos institucionais. Além disso, discutimos as categorias *a priori*, *gestão acadêmica* e *economia do conhecimento* e, também, a categoria *a posteriori fragilidades*. Destacamos os seguintes achados da pesquisa: *i)* ainda não há ações sistemáticas da gestão acadêmica dos cursos de formação de professores do IFG a partir dos resultados do Enade; *ii)* existe uma negação da comunidade acadêmica em relação aos resultados do exame como ferramenta para ações de planejamento e de gestão; *iii)* os

interlocutores têm pouco conhecimento a respeito dos instrumentos que compõe o exame, que constituem um diagnóstico da realidade do curso e, em consequência, podem auxiliar no saneamento problemas e promover o aperfeiçoamento dos processos.

O Sinaes é um sistema formado por três componentes: *i*) avaliação institucional, que compreende a autoavaliação e a avaliação externa; *ii*) avaliação de cursos de graduação; *iii*) avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes, por meio do Enade. Esse sistema, em sua proposta original, preconiza a integração, a globalidade, a participação e a integração do sistema avaliativo. Desse modo, a articulação entre o Enade e os outros componentes se faz relevante e imprescindível para o alcance da finalidade e da totalidade dessa política. Todavia, o Sinaes perpassou diversos governos, entre 2004 e 2022, e no decorrer do seu percurso histórico, transformou-se em um sistema de avaliação com características diversas da sua concepção. Na esteira das mudanças, apontamos, a partir de 2008, a criação dos indicadores de qualidade, tais como: o CPC, o IGC e o IDD. Consequentemente, o Enade também trilhou outros caminhos. Nessa perspectiva, o exame é utilizado, cada vez mais, como instrumento regulatório e de *accountability* ao contribuir para que os referidos índices sejam utilizados, tanto para o controle de resultados como para classificar as IES. Diante disso, esse componente da política de avaliação da educação superior, foi adquirindo força e centralidade tanto do MEC quanto da mídia, da sociedade civil e das IES. Nessa perspectiva, a tese defendida nesta pesquisa foi de que a subsunção da avaliação pela regulação tem repercutido na forma como a gestão acadêmica dos cursos pesquisados tem utilizado os resultados do Enade, priorizando os fins burocráticos em detrimento da reflexão para melhorias dos processos formativos dos estudantes das licenciaturas do IFG.

De acordo com a Lei nº 10.861/2004 (BRASIL, 2004a), o exame tem como objetivo avaliar o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos, o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao aprofundamento da formação geral e profissional e o nível de atualização dos estudantes com relação à realidade brasileira e mundial. Do ponto de vista da legislação e a partir das bases filosóficas do Sinaes, o Enade integra-se à uma concepção de avaliação formativa. Contudo, no campo da prática, ele vem sendo utilizado, cada vez mais, como instrumento de controle de resultados, bem como para classificar as IES, conforme os estudos de Barreyro (2004, 2008); Bottino (2020); Hora (2019); Polidori *et al.* (2011); Rothen e Santana (2018); Sousa (2012); Verhine, Dantas e Soares (2006), entre outros.

Tendo em vista o cenário apresentado sobre o Enade, nesta pesquisa o exame foi problematizado considerando seu duplo movimento. De um lado, o exame favorece a tomada

de decisões no âmbito educacional e possibilita acompanhar a evolução da educação superior brasileira, contribuindo para que os resultados das avaliações permitam traçar um panorama da qualidade dos cursos e das IES no país. De outro lado, reverbera a lógica do Sinaes à regulação para o mercado educacional e sugere indícios de um modelo de *accountability*. Verificamos que a dimensão de prestação de contas foi legitimada pela publicação de *rankings* a partir da constituição do CPC e do IGC, em 2008, indicadores de qualidade que fundamentam os marcos regulatórios a que as IES que pertencem ao Sistema Federal de Ensino são submetidas. Esses índices, compostos pelo conceito Enade, apresentam uma lógica de competição e de comparação que diminuem os processos avaliativos e sobrepõem a regulação à avaliação. Soma-se a esses fatos o alinhamento às diretrizes da economia do conhecimento que vêm se instalando na educação superior brasileira e mundial.

Na discussão sobre a economia do conhecimento, apoiando-nos na literatura da área, constatamos que esse termo é complexo e relativo e, por isso mesmo, de difícil delimitação ou padronização. Entre as várias características atribuídas ao termo, destacam-se: *i)* lógica mercantil; *ii)* transposição dos princípios econômicos e empresariais para o conhecimento; *iii)* ambiência universitária dominada pelo gerencialismo; *iv)* ascensão do capitalismo científico e acadêmico, que passam a ter maior poder; entre outras (DIAS SOBRINHO, 2010a; SOUZA, 2022; SQUIRRA, 2005). Com base nesses elementos, nesse estudo, compreendemos a economia do conhecimento como sendo a materialização das determinações econômicas no interior da IES, que as desdobram no cotidiano de suas práticas acadêmicas e de gestão e, em consequência, adotam estratégias e ações em consonância com as diretrizes do mercado. Neste contexto, a tendência é que, cada vez mais, sejam incorporados e produzidos comportamentos para a obtenção dos melhores resultados quantificáveis, eximindo-se a qualidade e a dimensão pedagógica. Desse modo, os ditames do capital impactam na avaliação e, em consequência, contribuem significativamente para alterar a legitimidade e a aplicabilidade dos instrumentos avaliativos que compõem o sistema. Defendemos ser necessário resistir a essas imposições mercadológicas, razão pela qual sugerimos pensar o uso dos resultados do Enade para além de premiações e de regulação. Significa despertar no IFG e em outras instituições de educação superior o interesse de melhorar a qualidade pedagógica dos seus cursos e colaborar para o aperfeiçoamento dos processos formativos, combatendo o atendimento aos interesses do mercado.

Nesse contexto, fica evidente que o Enade é um instrumento avaliativo contraditório entre o proclamado e o de fato efetivado ou intencionado, o que nos faz retomar o pensamento de Marx (2010), quando diz que a aparência não condiz com a essência, pois a essência é

inconsciente e não se mostra. Com esse entendimento, acreditamos que este estudo explorou uma temática ainda pouco investigada, como demonstrado no estado do conhecimento, pois a tendência é de que o exame seja pesquisado como um recorte do Sinaes. A análise dialética do movimento e das mediações entre avaliação da educação superior e os impactos nela promovidos, a partir das transformações ocasionadas pelo viés economicista, são ainda pouco explorados.

O Enade é um objeto complexo, contraditório e foi discutido neste trabalho tendo em vista não somente o que está proclamado nos documentos legais ou na empiria observada no meio acadêmico. Foram consideradas as várias possibilidades de usos formativos dos resultados, que podem subsidiar as IES para as medidas conducentes à melhoria da qualidade dos cursos, para além dos *rankings* e performances. Para tanto, foi preciso reconstruir seu processo histórico, discutir a concepção e a dinâmica do exame consolidado por meio de um movimento dialético entre as tensões e as perspectivas que integram o campo da avaliação da educação superior, imerso em um modelo de sociedade marcado pela supremacia dos princípios econômicos.

Nesse sentido, a partir do método materialismo histórico-dialético em associação à abordagem qualitativa, o uso dos resultados do Enade foi investigado e analisado em suas múltiplas dimensões, do particular até as suas determinações iminentes, mediadas com a totalidade. O método adotado contribuiu para explorar as tensões, as contradições, a estrutura e a dinâmica do objeto, considerando sua historicidade e existência objetiva, independentemente do seu fundamento. A essência não se confere de imediato, ela é reflexa ao fenômeno e se atesta em algo diferente daquilo que parece ser. Contudo, “a essência se manifesta no fenômeno e, por isso, o fenômeno revela a essência” (KOSIK, 2008, p. 12). Desse modo, o Enade não pode ser analisado apenas a partir de sua aparência imediata como feito social separado, mas deve ser situado como expressão contraditória da realidade, que é a unidade dialética do fenômeno e da sua própria natureza.

Como todo trabalho acadêmico esta pesquisa sofreu limitações que são intrínsecas do constante devir da realidade e dos embates entre o ideal e o real. O olhar dialético possibilitou o desenvolvimento deste estudo como o desvelamento da realidade do uso dos resultados do Enade nos cursos de licenciatura do IFG. No entanto, vale dizer que a dialética da totalidade concreta não tem a intenção de conhecer todos as facetas do objeto, sem exceções, nem pretende oferecer uma visão total da situação real na infinidade dos seus aspectos e propriedades. Na verdade, os fenômenos expressam um conhecimento da realidade que são compreendidos como fatos determinantes e determinados desse todo.

O estudo foi orientado pelas categorias analíticas *i) totalidade; ii) contradição; iii) mediação*; e pelas categorias empíricas definidas *a priori: i) avaliação; ii) regulação; iii) economia do conhecimento*. Tendo em vista o movimento contínuo e o dinamismo dos fenômenos, categorias *a posteriori* emergiram a partir do conteúdo das entrevistas e da análise documental, a saber: *iv) qualidade; v) aperfeiçoamento; vi) fragilidades*. Essas categorias emergidas da análise dos dados foram importantes para enriquecer a relação entre sujeito e objeto e, também, permitiu a investigadora aproximar-se e apropriar-se das características do uso dos resultados Enade. Nessa perspectiva, foi possível apreender as múltiplas determinações do exame no contexto do IFG.

A subsunção da avaliação pela regulação se dá pela mediação de várias determinações, tais como: *i) o fato de vários autores com os quais dialogamos nesse estudo constatarem a relação de subsunção entre a avaliação e a regulação; ii) o próprio formato de a política dar margem para que se privilegie a regulação em detrimento da avaliação; iii) a maneira como o Sinaes foi desenhado e como vem se comportando, a partir da medição de intencionalidade, individualidade, subjetividade, correlação de interesses, de arenas de poder, entre outras questões; iv) a dinâmica da política avaliativa possibilitar que cada instituição a coloque em prática de diversas formas, seja para a formação e reflexão, seja para fins de cumprimento burocrático*. Diante do exposto, concluímos que a tese adotada no início da pesquisa foi se confirmando à medida que fomos analisando e contrastando o que está posto na legislação nacional e em documentos institucionais com a percepção dos participantes da pesquisa. Verificamos a realidade além da aparência.

Em sua essência, por si só, o Enade não tem implicações regulatórias. Julgamos que uma das questões que lhe atribuiu função regulatória está relacionada com sua característica numérica, o que permite o seu uso para quantificar, a partir do conceito obtido por um curso. Somado a isso, consideramos o fato de esse exame estar associado à composição dos indicadores de qualidade, em particular CPC e seu impacto regulatório na vida das IES. Nesse contexto, as instituições passaram a investir na formação dos estudantes para o Enade. A obtenção de bons resultados no exame passou a ser uma preocupação das IES. Vale dizer que, em decorrência do conceito Enade, o bônus regulatório fez com que as próprias IES comesçassem a publicar suas notas e, como efeito, instaurou-se na mídia um olhar diferenciado para os resultados do exame. Da maneira que é previsto na legislação, o exame é um dos instrumentos avaliativos que auxilia as instituições a desenvolver as medidas necessárias e conducentes à melhoria da qualidade dos cursos. Todavia, essa não é uma realidade na

instituição pesquisada, que tem ignorado esses resultados, segundo revelaram os entrevistados — membros do NDE, Coordenadores de Curso e representantes das instâncias da Reitoria.

É nesse sentido que sugerimos algumas ideias simples aos gestores acadêmicos dos cursos de licenciatura do IFG, a saber: *i)* a implantação de um seminário de divulgação sobre a importância dos dados resultantes do questionário do estudante e dos relatórios da IES, disponibilizados pelo Inep; *ii)* a criação de um grupo de pesquisa que instigue o aprofundamento sobre as políticas de avaliação da educação superior do IFG.

Vale apontar que o Enade foi criado para realizar um diagnóstico e oferecer dados e informações que, articulados com a avaliação dos cursos e das instituições e somados aos indicadores de qualidade, possibilitassem às IES a promoção de novas estratégias, projetos e ações que venham a melhorar as fragilidades na gestão acadêmica e na organização pedagógica dos cursos. Desse modo, acredita-se na utilização dos resultados do exame para além dos processos regulatório e da promoção de *rankings* no âmbito do instituto *locus* desta pesquisa.

Espera-se que este estudo contribua para reflexões de toda a comunidade acadêmica do IFG e dos IFs sobre o uso dos resultados do Enade, abrindo-lhes horizontes para a percepção do potencial transformador do uso dos resultados do Enade para sanar dificuldades e problemas e propor estratégias e ações de aperfeiçoamento dos processos formativos. É possível utilizá-los para refletir sobre os currículos, a metodologias dos cursos e os processos formativos dos estudantes.

Por fim, lembramos que esta é a primeira pesquisa que investiga o Enade no IFG, notadamente com ênfase no uso dos seus resultados na gestão acadêmica dos seus cursos de licenciatura. Ressalta-se a necessidade de continuidade de estudos que avancem sobre a temática em outros institutos federais e, também, em outras realidades, como na gestão dos cursos de bacharelado. Há possibilidades de outras investigações buscando compreender e apreender novos sentidos que contribuam com a melhoria da qualidade da educação superior ofertada por essas instituições, historicamente voltadas à formação profissional e tecnológica.

## REFERÊNCIAS

ALTBACH, P. G.; SALMI, J. Introdução. *In*: ALTBACH, P. G. SALMI, J. *The road to academic excellence: the making of world-class research universities*. Washington: The World Bank, 2011. p. 4–18.

ALVES, L. **Gestão em instituições de educação superior**: proposta de referencial fundamentado na abordagem de gestão do conhecimento. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

ALVES, L. Análise documental e sua contribuição no desenvolvimento da pesquisa científica. **Cadernos da Fucamp**, v. 20, n. 43, p. 51–63, 2021.

APPOLINÁRIO, F. **Metodologia da ciência**: filosofia e prática de pesquisa. 2 ed. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

ASSIS, L. M. **Avaliação Institucional e prática docente na educação superior**: tensões, mediações e impactos. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

ASSIS, L. M. Avaliação e o Plano Nacional de Educação: concepções e práticas em disputa. *In*: DOURADO, L. F. (org.). **PNE 2014–2024: avaliação e perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017.

ASSIS, L. M. *et al.* Avaliação da educação superior e plano nacional de educação: tensões, mudanças e perspectivas. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 45, n. 3, p. 746–762, set./dez. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/62178>. Acesso em: 10 mai. 2021.

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

AFONSO, A. J. Políticas avaliativas e *accountability* em educação – subsídios para um debate iberoamericano. **Sísifo/Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 9, p. 57–70, mai./ago. 2009.

AFONSO, A. J. Protagonismos instáveis dos princípios de regulação e interfaces público/privado em educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1137–1156, out./dez. 2010.

AFONSO, A. J. Para uma conceitualização alternativa de *accountability* em educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471–484, abr./jun. 2012.

AFONSO, A. J. A educação superior na economia do conhecimento, a subalternização das ciências sociais e humanas e a formação de professores. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 2, p. 269–291, 2015.

AFONSO, A. J. Prefácio. *In*: SCHNEIDER, M. P; NARDI, E. L. **Políticas de accountability em educação**: perspectivas sobre avaliação, prestação de contas e responsabilização. Ijuí: Editora Unijuí, 2019. p. 43–109.

AGUIAR FILHO, A. S.; *et.al.* Práticas de gestão da informação e do conhecimento nos processos de avaliações do Inep/MEC: um estudo em uma instituição de ensino superior. **XIV Colóquio Internacional de Gestão Universitária – CIGU**. Florianópolis, 2014. p. 1–9.

AGUIAR, V. B. P. A construção política da gestão educacional no Brasil. *In*: RUIZ, Maria José Ferreira (org.). **Pesquisas em política e gestão da educação e parcerias público-privadas: ensaios metodológicos**. Londrina: Madrepérola, 2020. p. 16–41.

ALONSO, M. O Trabalho Coletivo na Escola. *In*: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. **Formação de gestores escolares para a utilização de tecnologias de informação e comunicação**. PUC-SP, 2002. p. 23–28. Disponível em: [http://www.virtual.ufc.br/cursouca/modulo\\_3b\\_gestores/tema\\_05/anexos/anexo\\_1\\_o\\_trabalho\\_coletivo\\_na\\_escola.pdf](http://www.virtual.ufc.br/cursouca/modulo_3b_gestores/tema_05/anexos/anexo_1_o_trabalho_coletivo_na_escola.pdf). Acesso em: 22 mai. 2021.

ARAUJO, C. V. B.; SILVA, V. N.; DURÃES, S. J. Processo de Bolonha e mudanças curriculares na educação superior: para que competências. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/157276/152651>. Acesso em: 23 fev. 2021.

AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

AZEVEDO, A. R.; CASEIRO, L. C. Z. A qualidade da oferta e do acesso ao ensino superior de graduação no Brasil segundo as estratégias das metas 12 e 13 do plano nacional de educação. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais: Estratégias do Plano Nacional de Educação II**. Vol.06, 2022. Disponível em: <http://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/article/view/5385> Acesso em: 1 mai. de 2022.

BALL, S. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho/PT, v. 15, n. 2, p. 3–23, 2002.

BARBOSA, G. C.; FREIRE, F. S.; CRISÓSTOMO, V. L. Análise dos indicadores de gestão das IFs e desempenho do discente no Enade. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n. 2, 2011. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772011000200005](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772011000200005). Acesso em: 23 fev. 2021.

BARREYRO, G. B. Do Provão ao SINAES: o processo de construção de um novo modelo de avaliação da educação superior. **Avaliação: Revista de Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**, Campinas, v. 9, n. 2, p. 37–49, 2004.

BARREYRO, G. B. De exames, rankings e mídia. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 863–868, 2008. Disponível em <https://www.scielo.br/j/aval/a/qXYXfm3tM5YrVFDRYQDxXhN/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 20 fev. 2021.

BARREYRO, G.; ROTHEN, J. C. “Sinaes” contraditórios: considerações sobre a elaboração e implantação do sistema nacional de avaliação da educação superior. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96 – Especial, p. 955–977, out. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/k4GvPggGxKXNKJ85ZMySjnL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 out. 2021.



BARREYRO, G.; ROTHEN, J. C. Para uma história da avaliação da educação superior brasileira: análise dos documentos do PARU, CNRES, GERES e PAIUB. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 131–152, mar. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/hWYTSMnMrWR5Q3TyzCpdQRj/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 29 jun. 2021.

BARREYRO, G.; ROTHEN, J. C. Percurso da avaliação da educação superior nos governos Lula. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 61–76, jan./mar. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/fLsPHntHb77vRNtNpdLG5Jv/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 20 jun. 2021.

BARREYRO, G. *et al.* C. Rankings acadêmicos internacionais nas mídias de duas universidades de pesquisa brasileiras. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 26, n. 3, p. 822–844, nov. 2021.

BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725–751, 2005.

BARROSO, J. **A regulação das políticas públicas de educação**: espaços, dinâmicas e atores. Lisboa: Educa / Unidade de I&D de Ciências e Educação, 2006.

BARROSO, J. O Estado e a educação: a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. *In*: BARROSO, J. (org.). **A regulação das políticas públicas de educação**: espaço, dinâmica e actores. Coimbra: EDUCADCE, 2006. p. 41–70.

BARROSO, J. A emergência do local e os novos modos de regulação das políticas educativas. **Educação: Temas e Problemas**, n. 12/13, p. 155–189, 2013.

BATISTA, M. E. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior**: a avaliação externa a partir da prática dos avaliadores *ad hoc* do Inep. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

BATISTA, M. E. **Possibilidades de (des) articulações entre autoavaliação e avaliação institucional externa no marco do Sinaes**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

BATISTA, R.M. O orçamento das Instituições Federais de educação superior e o desempenho no Índice Geral de Cursos. XIX **Colóquio Internacional de Gestão Universitária. Universidade e Desenvolvimento Sustentável**: desempenho acadêmico e os desafios da sociedade contemporânea. Florianópolis: Santa Catarina, 2019. p. 1-15. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/201911>. Acesso em: 12 ago. 2022

BAUBY, P. L'Europe des services publics: entre libéralisation, modernisation, régulation, évaluation. **Politiques et Management Public**, França, v. 20, n. 1, p. 15–30, mar. 2002.

BENGTSSON, J. Educação para a economia do conhecimento: novos desafios. *In*: VELLOSO, J. P. R.. *et. al.* **O Brasil e a economia do conhecimento**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002. p. 403–416.

BERTOLIN, J. C. G. Indicadores em Nível de Sistema para Avaliar o Desenvolvimento e a Qualidade da Educação Superior Brasileira. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 12, n. 2, p. 309–331, jun. 2007.

BERTOLIN, J. C. G.; MARCON, T. O (des)entendimento de qualidade na educação superior brasileira; das quimeras do provão e do Enade à realidade do capital cultural dos estudantes. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas, v. 20, n. 1, p. 105–122, mar. 2015.

BIANCHETTI, L. *et. al.* **Rankings** acadêmicos e universidade de classe mundial: relações, desdobramentos e tendências. **Edu. Soc.**, Campinas, v. 39, p. 1041–1058, out./dez. 2018.  
 BIANCHETTI, L. **O Processo de Bolonha e a globalização da educação superior**: antecedentes, implementação e repercussões no que fazer dos trabalhadores da educação. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2015.

BIANCHETTI, R. G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

BORGES, R. M. Indicadores educacionais em foco: análise frente à realidade brasileira. *In*: ROTHEN, J. C; SANTANA, A. C. M. **Avaliação da educação**: referências para uma primeira conversa. São Carlos: EdUFSCar, 2018.

BOTELHO, A. F. **Intencionalidades e efeitos da autoavaliação institucional na gestão de uma universidade multicampi**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

BOTTINO, A. B. **Uso dos resultados do conceito Enade no curso de pedagogia da Universidade de Brasília e da Universidade Católica de Brasília**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BURAK, D. M. A.; FLACK, S. F. Concepções de gestão escolar presentes no trabalho do diretor nas escolas municipais em Ponta Grossa-PR. *In*: Jornada nacional do Histedbr, 10., 2011, Ponta Grossa. **Anais...** Ponta Grossa: UEPG, p. 1- 25, 2011.

BURLAMAQUI, M. G. B. Avaliação e qualidade na educação superior: tendências na literatura e algumas implicações para o sistema de avaliação brasileiro. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 39, p. 133–154, jan./abr. 2008.

BRASIL. Decreto nº 7.556, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. **Diário Oficial da União**. Rio de Janeiro, RJ, p. 6975, set. 1909.

BRASIL. GRUPO GESTOR DA PESQUISA. Programa de Avaliação da Reforma Universitária. **Educação brasileira**, Brasília, CRUB, v. 5, n. 10, 1983.

BRASIL. Decreto nº 91.177, de 29 de março de 1985. Institui Comissão Nacional visando reformulação da educação superior e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 29 mar. 1985.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.260 de 12 de julho de 2001. Estabelece a criação Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 12 jul. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 11 de 28 de abril de 2003. Instituir 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**: seção 2, Brasília, DF, p. 19, 30 abr. 2003.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, 15 abr. 2004a.

BRASIL. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior**: bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior. Brasília: INEP, 2004b.

BRASIL. Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004. Estabelece as normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 30 dez. 2004c.

BRASIL nº 11.906, de 13 de janeiro de 2005. Estabelece a criação Programa Universidade para Todos (ProUni). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 12 jul. 2005.

BRASIL. Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, maio de 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007a. Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, e o cadastro e-MEC de instituições e cursos superiores e consolida disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores (Basis) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e outras disposições. Reeditada no **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 23, 29 dez. 2010.

BRASIL. Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007. Estabelece as diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, abril de 2007b.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Diário Oficial da União**: seção 2, Brasília, DF, p. 24, 30 dez. 2008a.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 3.775, de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. 2008b.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 4, de 5 de agosto de 2008. Regulamenta a aplicação do conceito preliminar de cursos superiores (CPC), **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 150, p. 19, 6 ago. 2008c.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 12, de 5 de setembro de 2008. Institui o Índice Geral de Cursos da Instituição de Educação Superior (IGC). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 set. 2008d.

BRASIL. Ministério da Educação. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), **Concepção e Diretrizes do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia**. Brasília, DF, 2010a. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&Itemid=30192). Acesso em: 10 fev. 2022.

BRASIL. Tribunal de Contas da União. **Relatório de auditoria**. TC 026.062/2011-9. 2012. Relator: José Jorge, 13 mar. 2013. Brasília, DF: Tribunal de Contas da União, 2013. Disponível em: [https://www.andifes.org.br/wpcontent/files\\_flutter/1364922435acordaoTCU.pdf](https://www.andifes.org.br/wpcontent/files_flutter/1364922435acordaoTCU.pdf). Acesso em: 10 abr. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 20 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 92, de 31 de janeiro de 2014. Aprova, em extrato, os indicadores do instrumento de avaliação institucional externa para os atos de credenciamento, recredenciamento e transformação de organização acadêmica, modalidade presencial, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 jan. 2014b.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas educacionais Anísio Teixeira. **Nota técnica nº 14, de 7 de fevereiro de 2014**. Instrumento de Avaliação Institucional Externa do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e dá outras providências. MEC-INEP, Brasília, 07 fev. 2014c.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 7.615, de 2014**. Modifica o §5 do art. 5º da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação de Educação Superior - SINAES. 2014d. Disponível em <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=619150>. Acesso em 10 mai. 2020

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 2/2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura)

e para a formação continuada. Brasília, DF: CNE, 2015. Disponível em [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECPN22015.pdf?query=resolu%5Cu00e7%5Cu00e3o](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22015.pdf?query=resolu%5Cu00e7%5Cu00e3o). Acesso em 05 abr. 2020

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 15, de 22 de junho de 2016. Revoga a Portaria Normativa nº 8 de 28 de abril de 2016. **Diário Oficial da União**: seção 1, p. 92. Brasília, 24 junho. 2016a.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 8, de 28 de abril de 2016. Cria indicadores de qualidade para a Educação Superior e institui Grupo de Trabalho para elaboração e definição de metodologia para sua implementação. **Diário Oficial da União**: seção 1, p. 11–12. Brasília, 29 abril. 2016b.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 21, de 21 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o sistema e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, e o cadastro nacional de cursos e instituições de educação superior cadastro e-MEC. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 2017a.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 840, de 24 de agosto de 2018. Dispõe sobre os procedimentos de competência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira referentes à avaliação de instituições de educação superior, de cursos de graduação e de desempenho acadêmico de estudantes. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 2018a.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 918, de 27 de dezembro de 2018. Renovação o reconhecimento dos cursos superiores constantes da tabela do Anexo desta Portaria, ministrados pelas Instituições de Educação Superior citadas, nos termos do disposto no art. 10, do Decreto nº 9.235, de 2017. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 2018b.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 11.279, de 26 de março 2019**. Altera as Leis nº 11.892, de 28 de dezembro de 2008; nº 12.706, de 8 de agosto de 2012, e nº 11.740, de 16 de julho de 2008; cria Institutos Federais de Educação, a Universidade Federal do Médio e Baixo Amazonas e a Universidade Federal do Médio e Alto Solimões, e dá outras providências, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 75**, de 27 de março de 2020. Calendário regulatório no Sistema e-MEC em 2020, tendo em vista a situação de pandemia do coronavírus – Covid-19. Brasília – DF, 2020a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 10**, de 16 de junho de 2020. Prorrogação do prazo credenciamento de instituições e autorização de cursos decorrentes da pandemia do coronavírus – Covid-19. Brasília – DF, 2020b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 218**, de 30 de junho de 2020. Calendário anual de abertura do protocolo de ingresso de processos regulatórios no sistema e-MEC em 2020, tendo em vista a situação de pandemia do coronavírus – Covid-19. Brasília – DF, 2020c.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Portaria nº 536**, 16 de setembro de 2020. Gestão do banco de avaliadores do Sinaes. Brasília – DF, 2020d.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Portaria nº 568**, de 9 de outubro de 2020. Protocolo de biossegurança para realização das avaliações externas *in loco* no período de pandemia do novo coronavírus. Brasília – DF, 2020e.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 796**, de 2 de outubro de 2020. Sobrestamento dos processos regulatórios. Brasília – DF, 2020f.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Instrução normativa nº 3**, de 17 de novembro de 2020. Vinculação dos integrantes da Gestão do Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Basis) aos instrumentos de avaliação. Brasília – DF, 2020g.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES nº 1**, de 29 de dezembro de 2020. Prazo de implantação de novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Brasília – DF, 2020h.

BRASIL. Ministério da Educação. **Coronavírus**: monitoramento nas instituições de ensino. [2021]. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/coronavirus/>. Acesso em: 12 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 86**, de 28 de janeiro de 2021. Renovação de reconhecimento de cursos superiores, nas modalidades presencial e a distância. Brasília – DF, 2021a.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Portaria nº 165**, de 20 de abril de 2021. Instituição da Avaliação Externa Virtual *in Loco*. Brasília – DF, 2021b.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Portaria nº 178**, de 22 de abril de 2021. Resultados do Índice Geral de Cursos 2019. Brasília – DF, 2021c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 1**, de 23 de abril de 2021. Prorrogação da aplicação do ENADE às áreas previstas para avaliação em 2020. Brasília – DF, 2021d.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Portaria nº 183**, de 23 de abril de 2021. Regulamentação da avaliação externa virtual *in loco*. Brasília – DF, 2021e.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2**, de 29 de junho de 2021. Prorrogação a aplicação do Enade às áreas previstas para avaliação em 2021. Brasília – DF, 2021f.

BRASIL. Edital nº 36, de 12 de julho de 2021. Dispõe as diretrizes, os procedimentos, os prazos e os demais aspectos relativos à realização do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), a ser realizado no ano de 2021 (art. 5º da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2021g.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 14.375, de 21 de junho de 2022. Altera as Leis nº 10.260, de 12 de julho de 2001, 10.522, de 19 de julho de 2002, e 12.087, de 11 de novembro de 2009, para estabelecer os requisitos e as condições para realização das transações

resolutivas de litígio relativas à cobrança de créditos do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, para estabelecer a possibilidade de avaliação *in loco* na modalidade virtual das instituições de ensino superior e de seus cursos de graduação, a Lei nº 13.988, de 14 de abril de 2020, para aperfeiçoar os mecanismos de transação de dívidas, e a Lei nº 13.496, de 24 de outubro de 2017; e revoga dispositivos das Leis nº 13.530, de 7 de dezembro de 2017, 13.682, de 19 de junho de 2018, 13.874, de 20 de setembro de 2019, e 14.024, de 9 de julho de 2020. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 2022.

BRESSER-PEREIRA, L. C. **A construção política do Brasil**: sociedade, economia e Estado desde a independência. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRUNNER, J. J. Globalización de la educación superior: crítica de su figura ideológica. **Revista Iberoamericana de Educación Superior**, México, v. 1, n. 2, may 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2991/299123994005.pdf> Acesso em: 10 jan. 2022.

CABRAL NETO, A.; CASTRO, A. M. D. A. Educação superior no Brasil: os contraditórios caminhos da expansão pós-LDB. *In*: BRZEZINSKI, I. **LDB/1996 Contemporânea**: contradições, tensões, compromissos. São Paulo: Cortez, 2014.

CALDERÓN, A. I.; FRANCA, C. M. Rankings acadêmicos na educação superior: tendências da literatura ibero-americana. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 23, n. 2, p. 448–466, 2018. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S1414-40772018000200010>. Acesso em: 10 jan. 2022.

CANAN, S. R.; ELOY, V. T. Políticas de avaliação em larga escala: o ENADE interfere na gestão dos cursos? **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 3, p. 621–640, 2016.

CARNOY, M. Does Extrenal acconutability affect student outcomes? A cross-state analysis. **Educational evaluation and Policy analysis**, v. 24, n. 4, p. 305–331, 2002.

CARVALHO, B. G.; BERBEL, M. C. **Marketing educacional**: como manter e conquistar mais alunos. 2. ed. São Paulo: Alabama, 2001.

CARTA CONSULTA - CONSULTORIA E ASSESSORIA PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR. Quer alcançar conceito 5 nas avaliações do MEC? 2022. Consultado em: <http://https://www.cartaconsulta.com.br/ce>; Acesso em: 15 ago. 2022.

CASTIONI, R. *et al.* Universidades Federais na pandemia da Covid-19: acesso discente e internet e ensino remoto emergencial. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 29, n. 111, p. 399–419, abr./jun. 2021.

CASTRO, M. H. G. Um sistema de educação para atender à economia do conhecimento. *In*: VELLOSO, J. P. R.; *et. al.* **O Brasil e a economia do conhecimento**. Rio de Janeiro: José Olympio, p. 391-402. 2002.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. 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. p. 63–81.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. A educação superior. *In*: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (org.). **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. São Paulo: Xamã, 2002. p. 77–88.

CATANNI, A. D. **Dicionário crítico sobre trabalho e tecnologia**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

CHARLE, C. *et.al.* Ensino superior: o momento crítico. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 961–975, 2004.

CHAUÍ, M. S. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CIAVATTA, M. Política e História da Educação Profissional: luzes e sombras da realidade brasileira. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 26, n. 4, out./dez. 2019. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/13038/7094>. Acesso em: 10 jan. 2022.

COELHO, I. M. Escritos sobre o sentido da escola: uma introdução. *In*: COELHO, I. **Escritos sobre o sentido da escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

COMISSÃO ESPECIAL DE AVALIAÇÃO (CEA). SINAES: **Bases para uma nova proposta de avaliação da Educação Superior**. Brasília: CEA, 2003.

COMISSÃO NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (CONAES). **Ata da reunião extraordinária da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES**. Em 2 de julho de 2019. Brasília /DF: CONAES, 2019a.

COMISSÃO NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (CONAES). **Ata da 151ª reunião ordinária da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES**. Em 15 de agosto de 2019. Brasília /DF: CONAES, 2019b.

COMISSÃO NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (CONAES). **Ata da 161ª reunião ordinária da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES**. Em 22 de outubro de 2020. Brasília, DF: CONAES, 2020a.

COMISSÃO NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (CONAES). **Ata da 159ª reunião ordinária da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES**. Em 20 de agosto de 2020. Brasília, DF: CONAES, 2020b.

COMISSÃO NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (CONAES). **Ata da 158ª reunião ordinária da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES**. Em 3 de julho de 2020. Brasília, DF: CONAES, 2020c.

COMISSÃO NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (CONAES). **Ata da 166ª reunião ordinária da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES**. Em 22 de abril de 2021. Brasília, DF: CONAES, 2021a.

COMISSÃO NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (CONAES). **Ata da 164ª reunião ordinária da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES**. Em 25 de fevereiro de 2021. Brasília, DF: CONAES, 2021b.



COMISSÃO NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (CONAES). **Ata da 175ª reunião ordinária da Comissão** Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES. Em 24 de fevereiro de 2022. Brasília, DF: CONAES, 2022a.

COMISSÃO NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (CONAES). **Ata da 178ª reunião ordinária da Comissão** Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES. Em 26 de maio de 2022. Brasília, DF: CONAES, 2022b.

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? *In*: TOMMASI, L. D.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (org.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 75–123.

COSTA, J. F. S. **As contribuições do Enade para o curso de pedagogia da UFPE-CAA: um olhar para o percurso formativo de pedagogos/as**. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

COSTA, A. F. C.; OLIVEIRA, J. F.; GOMES, D. F. Mudanças na avaliação da EaD no ensino superior brasileiro de 2016 a 2019: flexibilização, (des) regulamentação e autoregulação. *In*: Seminário de educação a distância da região Centro-Oeste (SEAD-CO), 3., 2020, Evento Online. **Anais...** Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5753/seadco.2020.14652>

CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA (CONIF). **Manifesto dos Reitores dos Institutos Federais**. Natal, 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/danie/Downloads/manifesto%20Conif.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2022.

CUNHA, L. A. Nova reforma do ensino superior: a lógica reconstruída. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 101, p. 20–49, jul. 1997.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DAHLMAN, C. J. R. A economia do conhecimento: implicações para o Brasil. *In*: VELLOSO, J. P. dos R.; *et. al.* **O Brasil e a economia do conhecimento**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002. p. 161–198.

DALE, R. A sociologia da educação e do Estado após a globalização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, p. 1099–1120, out./dez. 2010.

DAVOK, D. F. Qualidade em Educação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 12, n. 3, p. 505–513, set. 2007.

DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo**: comentários sobre a sociedade do espetáculo. 6. ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

DE PAULA, A. S. N. Avaliação da educação superior no Brasil e seus mecanismos de *accountability*: o SINAES em foco. **Páginas de Educación**, v. 12, n. 2, p. 59–71, 2019. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7106904> Acesso em: 20 jan. 2021.

DEMO, P. Qualidade da educação: tentativa de definir conceitos e critérios de avaliação. **Estudos em Avaliação Educacional** – Fundação Carlos Chagas, Rio de Janeiro, n. 2, p. 11–25, 1990.

DEMO, P. **Educação e qualidade**. 12. ed. Papyrus Editora. Coleção: Magistério Formação e trabalho pedagógico. 2010.

DESENZI, M. A. M. **A proposta formativa do curso de graduação em letras: análise e discussão de seu desempenho a partir dos resultados do Enade (2005–2014)**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade 9 de Julho, São Paulo, 2019.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação da educação superior**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

DIAS SOBRINHO, J. **Universidade e Avaliação: entre a ética e o mercado**. Florianópolis: Insular, 2002.

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

DIAS SOBRINHO, J. 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.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, SP; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 193–207, mar. 2008a.

DIAS SOBRINHO, J. Qualidade, avaliação: do Sinaes a índices. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 817–825, nov. 2008b.

DIAS SOBRINHO, J. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010a.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995–2009): do provão ao Sinaes. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 1, p. 195–224, 2010b.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação Institucional, instrumento de qualidade educativa. A experiência da Unicamp. *In*: BALZAN, N. C.; DIAS SOBRINHO, J. (org.). **Avaliação Institucional: teoria e experiências**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 53–86.

DIAS SOBRINHO, J. Universidade e novos modos de produção, circulação e aplicação de conhecimento. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 3, p. 643–662, 2014. Disponível em [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772014000300007](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772014000300007). Acesso em: 22 jan. 2021.

DIAS SOBRINHO, J. Qualidade, pertinência, relevância, responsabilidade social, bem público. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 24, n. 1, p. 1–7, mar. 2019.

DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D. I. **Avaliação e compromisso público: a Educação Superior em debate**. Florianópolis: Insular, 2003.

DIDRIKSSON, A. Economia política do conhecimento: contrapontos. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 21, n. 1, p. 33–69, 2016.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. (Série Documental. Textos para Discussão, 24).

DUARTE, A. N. C. **Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes: uma análise do uso dos resultados**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2013.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**. Curitiba, n. 24, p. 213–225, 2004.

ENGUITA, M. E. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. *In*: GENTILI, P. A. A. A.; SILVA, T. T. (org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 15. ed. Petrópolis: Vozes. 2015. p. 93–110

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. *In*: ARAUJO, R. M; RODRIGUES, D. S (orgs). **A pesquisa em trabalho, educação e política educacionais**. Campinas, SP: Alínea. 2012.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA. E. O caráter histórico da pesquisa em educação. **Revista de Estudos Teóricos y epistemológicos em política educativa**. RELEPE. v. 4. p. 1–14, 2019.

FÁVERO, M. L. A.; SGUISSARDI, V. Quantidade/qualidade da educação superior. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 42, n. 28, p. 61–88, jan./abr.2012.

FERREIRA, J. S. **Revelações do Sinaes: (des)caminhos da avaliação da qualidade nos cursos de pedagogia no Brasil**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

FERREIRA, S. **A universidade do século XXI: concepções, finalidades e contradições**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

FERREIRA, S.; OLIVEIRA, J. F. As reformas da educação superior no Brasil e na União Europeia e os novos papéis das universidades públicas. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 17, n. 18, p. 50–67, 2010.

FERREIRA, R. A.; TENÓRIO, R. M. A construção de indicadores de qualidade no campo da avaliação educacional: um enfoque epistemológico. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 15, p. 71–97, 2010.

FERNANDES, R. ; *et al.* **Avaliação de curso na educação superior: a função e a mecânica do Conceito Preliminar de Curso**. Brasília: INEP, 2009.

FERNANDES. I. R. **Autoavaliação no Sinaes: prática vigente e perspectivas para uma agenda futura**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

- FERNANDES, A. de O. **Políticas de avaliação na educação superior: a racionalidade neoliberal na definição de qualidade no Enade.** 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.
- FIGUEIREDO, Z. **Cursos da Ufes ganham selo de qualidade do Guia do Estudante.** 2018. Disponível em: [https:// https://www.ufes.br/conteudo/cursos-da-ufes-ganham-selo-de-qualidade-do-guia-do-estudante](https://www.ufes.br/conteudo/cursos-da-ufes-ganham-selo-de-qualidade-do-guia-do-estudante). Acesso em: 10 fev. 2022.
- FORAY, D. Economia do conhecimento. *In:* ZANTEN, A.V. **Dicionário de Educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 252–257.
- FRANCO, M. E. D. P.; AFONSO, M. R.; LONGHI, S. M. Qualidade e indicativos da gestão da universidade. *In:* FRANCO, M. E. D. P; MOROSINI, M. C. **Qualidade na educação superior: dimensões e indicadores.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011. p. 291–317.
- FRANCO, M. E. D. P.; LONGHI, S. M. Gestão da Educação Superior. *In:* MOROSINI, M. C. (org.). **Enciclopédia Brasileira da Educação Superior.** vol. 1. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021. p. 239–390.
- FRANCO, S. R. K. O Sinaes e a expansão do ensino superior. **Humanidades & Inovação,** Palmas – TO, v. 9, n. 2, p. 68–78, jan. 2022.
- FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo.** 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2005.
- FREITAS, A. A. S. M. **Avaliação da Educação Superior: um estudo comparativo entre Brasil e Portugal.** 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.
- FREITAS, L. C. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 26, n. 92, p. 911–933, out. 2005.
- FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes.** Porto Alegre: Penso, 2013.
- GARAY, A. Gestão. *In:* CATTANI, A. D. **Dicionário crítico sobre trabalho e tecnologia.** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 135–140.
- GASPARIN, A. V. F. **Comunicação e marketing na educação superior: uma análise dos conteúdos comunicacionais online de instituições de ensino privadas.** 2016. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2016.
- GATTI, B. A. Possibilidades e Fundamentos de avaliações em larga escala: primórdios e perspectivas contemporâneas. *In:* BAUER, A.; GATTI, B. A.; TAVARES, M. R. (org.). **Ciclo de Debates: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil, origens e pressupostos.** Florianópolis: Editora Insular, 2013, p. 47–69.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

GIOLO, J. O future-se sem futuro. *In*: GIOLO, J.; LEHER, R.; SGUISSARDI, V. **Future-se: ataque à autonomia das instituições federais de educação superior e sua sujeição ao mercado.** São Carlos, SP: Diagrama Editorial, 2020, p. 15-101.

**de Minas Gerais (IFNMG):** políticas, práticas institucionais e a visão de gestores e membros da Comissão Própria de Avaliação (CPA). 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.

GOMES, O. F.; *et. al.* Sentidos das implicações da gestão universitária para os gestores universitários. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 6, n. 4, p. 234–235, Edição Especial. 2013.

GOERGEN, P. Prefácio. *In*: DIAS SOBRINHO, J. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010, p. 11-29.

GONÇALVES, L. F. A. **A autoavaliação na Universidade de Brasília: entre a proposta do Sinaes e os sinais da prática.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura.** 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GRIBOSKI, C. M. O Enade como indutor da qualidade da educação superior. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 23, n. 53, p. 178–195, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1763/1763.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2021.

GRIBOSKI, C. M. **Regular e /ou induzir a qualidade?** Os cursos de pedagogia nos ciclos avaliativos dos Sinaes. 2014. 482 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

GRIBOSKI, C. M.; *et.al.* **Enade: quatro recortes, quatro visões.** Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, 2016.

GRIBOSKI, C. M.; FERNANDES, I. R. Avaliação da Educação Superior: como avançar sem desqualificar. *In*: MANCEBO, D.; BITTAR, M.; CHAVES, V. L. J. (org.). Educação Superior - expansão e reformas educativas. Maringá - PR: **EDUEM**, 2012, v. 1, p. 99–126.

GRIBOSKI, C. M.; PEIXOTO, M. C. L.; HORA, P. M. Avaliação externa, autoavaliação e PDI. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 23, n. 1, p. 178–197, mar. 2018.

GRIBOSKI, C. M.; SOUSA, J. V. O Enade e a visão dos estudantes sobre os cursos de Pedagogia. *In*: SOUSA, J. V.; BOTELHO, A. F.; GRIBOSKI, C. M. (org.). **Financiamento e Avaliação na Expansão da Educação Superior.** Anápolis, GO: UEG, 2018. p. 305–319.

GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO SUPERIOR (GEPES). Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 98, jan./abr. 2007. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302007000100015](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000100015). Acesso em: 21 jan. 2021.

GUILE, D. O que distingue a economia do conhecimento? Implicações para a educação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 135, p. 611–636, 2008. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742008000300004&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742008000300004&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 20 jan. 2021.

HANUSHEK, E. A. *Making schools work: improving performance and a controlling costs*. Washington, D.C: Brookings Institution, 1994.

HAAS, C. M. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES): uso de seus resultados e impactos na gestão acadêmica. In: OLIVEIRA, J. F.; LIMA, D. C. B. P. **Política e Gestão da Educação Superior**. Biblioteca ANPAE, p. 124–129, 2019. Disponível em <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/15825/8008> Acesso em: 2 abr. 2021.

HORA, P. M. **Qualidade e regulação nos cursos de direito: uma análise do exame nacional de desempenho dos estudantes**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

HOUAISS, A. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. [https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol\\_www/v6-1/html/index.php#0](https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol_www/v6-1/html/index.php#0). Acesso em: 10 abr. 2021

HUNGARO, E. M. A questão do método na constituição da teoria social de Marx. In: CUNHA, C., VIEIRA de S. J.; SILVA, M. A. (org.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. p 15–78.

HUTZ, C. S. **Avanços e polêmicas em avaliação psicológica**. Itatiba: Casa do Psicólogo, 2009.

IANNI, O. **Estado e capitalismo**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS (IFG). **Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Matemática**. Goiânia/GO: IFG, 2009.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS (IFG). **Resolução nº12 de 20 de setembro de 2010**. O presidente do Conselho Superior do IFG autoriza o funcionamento do curso de Química, licenciatura do Campus Anápolis do IFG. Goiânia/GO, 2010. Disponível em: <http://www.ifg.edu.br/>. Acesso em: 10 abr. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS (IFG). **Resolução nº45, de 13 de novembro de 2012**. O presidente do Conselho Superior do IFG autoriza a alteração de vagas dos cursos ofertados nos Câmpus do IFG. Goiânia/GO, 2012. Disponível em: <http://www.ifg.edu.br/>. Acesso em: 10 abr. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS (IFG). **Plano de Desenvolvimento Institucional (2019 a 2023)**. Goiânia/GO: IFG, 2018a. Disponível em: [https://www.ifg.edu.br/attachments/article/11546/PDI\\_IFG\\_2019\\_2023.pdf](https://www.ifg.edu.br/attachments/article/11546/PDI_IFG_2019_2023.pdf). Acesso em: 10 abr. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS (IFG). **Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em História**. Goiânia/GO: IFG, 2018b.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS (IFG). **Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Química.** Anápolis/GO: IFG, 2018c.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS (IFG). **Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Música.** Goiânia/GO: IFG, 2018d.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS (IFG). **Projeto Político Pedagógico Institucional** (2018). Goiânia/GO: IFG, 2018e. Disponível em: [https://www.ifg.edu.br/attachments/article/11546/PDI\\_IFG\\_2019\\_2023.pdf](https://www.ifg.edu.br/attachments/article/11546/PDI_IFG_2019_2023.pdf). Acesso em: 10 abr. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS (IFG). **Regimento Geral.** Goiânia/GO, 2018f. Disponível em: <http://www.ifg.edu.br/>. Acesso em: 10 abr. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS (IFG). **Projeto Político Pedagógico Institucional.** Goiânia/GO: IFG, 2019. Disponível em: [https://www.ifg.edu.br/attachments/article/11546/PDI\\_IFG\\_2019\\_2023.pdf](https://www.ifg.edu.br/attachments/article/11546/PDI_IFG_2019_2023.pdf). Acesso em: 10 abr. 2019

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS (IFG). **Relatório de Autoavaliação Institucional:** ano referência 2019. Goiás/GO: IFG, 2020a. Disponível em: <http://www.ifg.edu.br/attachments/article/120/Relatt%C3%B3rio%20de%20Autoavalia%C3%A7%C3%A3o%20Institucional%20IFG%202019.pdf> . Acesso em: 15 mai. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS (IFG). **Política de Comunicação.** Goiânia/GO, 2020b. Disponível em: <http://www.ifg.edu.br/>. Acesso em: 10 fev. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS (IFG). **Relatório Anual de Gestão do IFG – 2020c.** Goiânia/GO, 2021. Disponível em: <http://www.ifg.edu.br/>. Acesso em: 10 abr. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS (IFG). **Subrelatório de Avaliação do Campus Anápolis:** ano referência 2019. Anápolis/GO, 2020d. Disponível em: <http://www.ifg.edu.br/>. Acesso em: 10 abr. 2019

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS (IFG). **Ata da reunião do NDE do Curso de Licenciatura em Matemática do IFG/Goiânia,** dia 19 de setembro de 2021. Goiânia/GO: IFG, 2021a.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS (IFG). **Ata da reunião da PEI/PROEN do IFG/Reitoria,** dia 15 de dezembro de 2021. Goiânia/GO: IFG, 2021b.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS (IFG). **Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Matemática.** Goiânia/GO: IFG, 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Resumo técnico:** Enade 2004. Brasília: Inep, 2005.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Relatório da IES.** Brasília: Inep, 2005. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/relatorios>. Acesso em: 6 fev. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Relatório da IES.** Brasília: Inep, 2006a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/relatorios>. Acesso em: 6 fev. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Instrumento de avaliação institucional externa das instituições de educação superior:** diretrizes e instrumento. Brasília: Inep, 2006b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/instrumentos>. Acesso em: 22 ago. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Relatório da IES.** Brasília: Inep, 2007. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/relatorios>. Acesso em: 6 fev. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Relatório da IES.** Brasília, Inep: 2008. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/relatorios>. Acesso em: 6 fev. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Relatório da IES.** Brasília, Inep: 2009a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/relatorios>. Acesso em: 6 fev. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior:** da concepção à regulamentação. 5. ed. Brasília: INEP, 2009b.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Relatório da IES.** Brasília, Inep: 2010. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/relatorios>. Acesso em: 6 fev. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Relatório da IES.** Brasília, Inep: 2011. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/relatorios>. Acesso em: 6 fev. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Relatório da IES.**



Brasília, Inep: 2012. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/relatorios>. Acesso em: 6 fev. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Relatório da IES**. Brasília, Inep: 2013. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/relatorios>. Acesso em: 6 fev. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Manual do Estudante do Enade 2014**. Brasília: Inep, 2014a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/relatorios>. Acesso em: 6 fev. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Relatório da IES**. Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). Brasília, 2014b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/relatorios>. Acesso em: 6 fev. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Relatório da IES**. Brasília, Inep: 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/relatorios>. Acesso em: 6 fev. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Seminário Enade 2016**. Diretoria de Avaliação da Educação Superior. Brasília: Inep, 2016a.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Relatório da IES**. Brasília, Inep: 2016b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/relatorios>. Acesso em: 6 fev. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Relatório da IES**. Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). Brasília, 2017a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/relatorios>. Acesso em: 6 fev. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Relatório da IES**. Brasília, Inep: 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/relatorios>. Acesso em: 6 fev. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Relatório da IES**. Brasília, Inep: 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/relatorios>. Acesso em: 6 fev. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Relatório da IES**. Brasília, Inep: 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/relatorios>. Acesso em: 6 fev. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Relatório da IES**. Brasília, Inep: 2021. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/relatorios>. Acesso em: 6 fev. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). Edital nº 51, de 24 de junho de 2022. Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) 2022. Brasília: Inep, 2022a.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Relatório da IES**. Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). Brasília, 2022b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/relatorios>. Acesso em: 6 fev. 2020.

JESUS, G. R. *et al.* Análise da validade do Enade do curso de Pedagogia enquanto instrumento utilizado na regulação da educação superior brasileira. In: REDEESTRADO. **Anais...**, 2017. p. 1–17.

JESUS, G. R.; *et. al.* Evidências de validade de conteúdo da prova de psicologia. **Estudos Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 29, n. 72 set./dez. 2019. p. 858–884.

JESUS, G.R.; REGO, R. M. de L.; SOUZA, V. V. A questão da validade na avaliação educacional brasileira. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 114. jan./mar. 2022. p. 52–72.

KONDER, L. **O que é dialética?** São Paulo: Brasiliense, 2008. (Coleção Primeiros Passos).

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

KUENZER, A. Z. Educação, linguagem e tecnologias: as mudanças no mundo do trabalho e as relações entre conhecimento e método. In: KUENZER, A. Z. *et al.* (org.). **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. São Paulo: DP&A, 2002.

KUENZER, A. Z. Desafios teórico-metodológico da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, G. (org.). **Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 55–75.

LACERDA, L. L. V.; FERRI, C.; DUARTE, B. K. C. SINAES: evaluation, accountability and performance. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 21, n. 3, p. 975–992, 2016. Disponível em [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772016000300975&script=sci\\_abstract](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772016000300975&script=sci_abstract). Acesso em: 20 jan. 2021.

LEHER, R. As atuais condições da educação superior no Brasil. Entrevista com Roberto Leher. **Revista Libertas**, Juiz de Fora, v. 21, n. 2, p. 727–735, jul./dez. 2021.

LEITE, D. Ameaças pós-rankings: sobrevivências das CPAs e da auto-avaliação. **Avaliação: Campinas; Sorocaba, SP**. v. 13, n. 3, p. 833–840, nov. 2008.

LEITE, D.; TUTIKAN, J.; HOLZ, N. **Avaliação e compromisso**: construção e prática da avaliação institucional em uma universidade pública. Porto Alegre: EdUFRGS, 2000.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, M. F. B.; BARREYRO, G. B. Cursos de licenciatura nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: considerações sobre um novo *locus* de formação de professores. **RBPAE** – v. 34, n. 2, p. 501–521, mai./ago. 2018.

LINZMAYER, E; MINCIOTTI, S. A. Ações de marketing em instituições de ensino superior: um estudo na região do grande ABC. **Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL**, Santa Catarina, vol. 10, núm. 2, p. 43–70, 2017. Universidade Federal de Santa Catarina.

LUCE, M. B. Sistema de Educação Superior: diversidade, diversificação e diferenciação. *In*: MOROSINI, M. C. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**: Glossário v. 2 Brasília: INEP/RIES, 2006. p. 215–216. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas\\_da\\_educacao\\_superior/enciclopedia\\_de\\_pedagogia\\_universitaria\\_glossario\\_vol\\_2.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_da_educacao_superior/enciclopedia_de_pedagogia_universitaria_glossario_vol_2.pdf) Acesso em: 22 nov. 2021

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, SP: EPU, 1986.

LUSTOZA, W. E. A, M.; SOUZA, F. C. S. As licenciaturas nos Institutos Federais: a formação de professores ofertados por instituições de educação profissional. *In*: COLÓQUIO NACIONAL, 3., 2015, Rio Grande no Norte. **Anais...** Rio Grande do Norte: IFRN, 2015. p. 1–10.

MARCELINO, K. F. Institucionalizando a profissionalização da gestão em universidades federais brasileiras: um estudo sobre a escola de gestores e o programa nacional de formação de gestores da área de pessoas. Congresso Internacional de Desempenho do Setor Público - CIDESP, 3., 2018, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Unisul/UFSC/UDESC/Fundação ENA. Disponível em: <file:///C:/Users/danie/Downloads/495-1568-1-PB.pdf>. Acesso em: 22 mai. 2021.

MARI, C. L. de. Educação superior e sociedade do conhecimento: entre as orientações econômicas e pedagógicas do Banco Mundial na década de 90. **Conjectura**. Caxias do Sul, v. 14, n. 1, p. 167–190, jan./mai. 2009. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/9>. Acesso em: 10 jun. 2020.

MAROY, C. Regulação dos sistemas educacionais. *In*: ZANTEN, A.V. **Dicionário de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 688–693.

MAROY, C.; DUPRIEZ, V. *La régulation dans les systemes scolaires*. **Revue Française de Pédagogie**, França, n. 130, p. 73–87, jan./mar. 2000.

MAROY, C.; DUPRIEZ, V. *Vers une régulation postbureaucratique des systèmes d'enseignement em Europe?* Sociologie et Sociétés, França, v. 40, n. 1, p. 31–35, 2008.

MAROY, C; VISION, A. As transformações recentes das políticas de *accountability* na educação: desafios e incidências das ferramentas de ação pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 881–901, set. 2013.

MARTINS, C. B. Reconfiguração do ensino superior em tempos de globalização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, p. 1–18, 2021. Disponível em [http://https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/40957/1/ARTIGO\\_ReconfiguracaoEnsinoSuperior.pdf](http://https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/40957/1/ARTIGO_ReconfiguracaoEnsinoSuperior.pdf). Acesso em: 1 jun. 2021.

MARTINS, M. A. R.; ALONSO, D. Enade e a gestão de cursos superiores de tecnologia em instituições de educação superior do setor privado: implicações para o currículo. **Revista Pesquiseduca**, Santos, v. 4, n. 7, p. 184–200, jan./jul. 2012.

MARTINS, R. C. R. Novos encontros, novas sínteses. In: XIMENES, D. A. (org.). **Avaliação e regulação da educação superior**: experiências e desafios. Brasília: Funadesp, 2005. p. 41–66.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. Parte III, Capítulo 6. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1974.

MARX, K. Livro I, Capítulo VI (inédito). In: MARX, K. **O Capital**. São Paulo: Ciências Humanas Ltda, 1978.

MARX, K. **Para a crítica da economia política**: salário, preço e lucro. O rendimento e suas fontes. São Paulo: Abril Cultural, 1982. (Coleção Os economistas).

MARX, K. **Posfácio à 2ª edição de O capital**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MARX, K. **A miséria da filosofia**. 2. ed. São Paulo: Global, 1985.

MARX, K. **Formações econômicas pré-capitalistas**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1985.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. v. 1. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MARX, K. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1993.

MARX, K. **O 18 brumário e cartas a Kugelman**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K. **A questão judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K.; ENGELS, F. **Obras escolhidas**. v. 3. São Paulo: Alfa-Omega, 1963.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã (Feuerbach)**. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

MARX, K.; ENGELS, F. **O manifesto do partido comunista**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

MATOS, M. **O que é a sociedade da informação**. Educação, sociedade e culturas. Porto: Edições Afrontamento, n. 18, p. 1–17, 2002.

MELO–ROSO, I. S. **Avaliar pode ser também melhorar?** O impacto do Enade nas práticas de avaliação e ensino dos cursos de graduação em administração das IES do Grande Recife/PE. Dissertação (Mestrado em Administração). Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2016.

MENDES, A.; DUTRA, N. L. L. Índice geral de cursos e qualidade na educação superior: o caso das IES do Estado da Bahia. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 24, n. 1, p. 189–212, 2019. Disponível em [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1414-40772019000100189&lng=pt&nrm=iso](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1414-40772019000100189&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 21 jan. 2021.

MENEGHEL, S. M.; ROBL., F.; SILVA, T. T. F. A relação entre avaliação e regulação na Educação Superior: elementos para o debate. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 89–106, 2006.

MENEZES NETO, P. E. de. Geres: a intenção e o gesto. In: MACHADO, E. C. B.; CUNHA, C. da. **Tempos de inovações e mudanças**: o papel de Edson Machado na educação e na ciência. Brasília: Edições IESB, 2011. p. 299–320.

MERLO, T. **A percepção dos estudantes sobre a formação na universidade**: uma análise por meio do questionário do estudante do Enade. 2018. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública do Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

MÉSZAROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

MORAES, M. A. C. *et.al.* O Sinaes nos Institutos Federais: Adequação e pertinência no âmbito da avaliação institucional. **Revista Brasileira de Educação Profissional Tecnológica**, v. 1, n. 6, p. 30–39, nov. 2013b.

MORGADO, J. C. Processo de Bolonha e ensino superior no mundo globalizado. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 30, n. 106, p. 37–62, jan./abr. 2009.

MOROSINI, M. C. Educação superior e transnacionalização: avaiiação/qualidade/acreditação. In: FÁVERO, M. de L.; MANCEBO, D. (org.). **Política, avaliação e trabalho docente**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 145–170.

MOROSINI, M. C. Qualidade na educação superior: tendências do século. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 43, p. 165–186, mai./ago. 2009.

MOROSINI, M. C. Qualidade da educação superior e contextos emergentes. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 385–405, jul. 2014.

MOROSINI, M. C. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação**, v. 40, n. 1, p. 101–116, jan./abr. 2015.

MOROSINI, M. C.; KOHLS-SANTOS, P.; BITTENCOURT Z. **Estado do Conhecimento**: teoria e prática. Curitiba: CRV, 2021.

MOROSINI, M. C; *et al.* A qualidade da educação superior e o complexo exercício de propor indicadores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 64, p. 13–37, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/5-Simposios/3VOLUME-Final.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2021.

NEAVE, G. *The evaluative state reconsidered*. **European Journal of Education**, Oxford, vol. 33, n. 3, p. 265–284, 1998.

NEAVE, G.; VAN VUGHT, F. **Relações entre o governo e o ensino superior em três continentes: os ventos da mudança**. Oxford: Issues in Higher Education Series, v. 2, 1994.

NOGUEIRA, D. X. P. *et al.* Análise da validade do ENADE do curso de Pedagogia enquanto instrumento utilizado na regulação da educação superior brasileira. Rede Estrado, **Anais...** 2017. [http://anaisbr2017.redeestrado.org/files/abstracts/000/000/493/original/Renata\\_Paper\\_Rede\\_Estrado.pdf](http://anaisbr2017.redeestrado.org/files/abstracts/000/000/493/original/Renata_Paper_Rede_Estrado.pdf). Acesso em: 2 fev. 2022.

NOVACK, G. **Introdução à lógica marxista**. São Paulo: Ed. Sundermann, 2006.

OLIVEIRA, A. E. **O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes da Educação Superior (Enade) na percepção dos coordenadores de cursos de licenciaturas da PUC-Goiás: repercussões e resultados**. 2019. Tese (Doutorado em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2019.

OLIVEIRA, B. A dialética do singular-particular-universal. *In*: ABRANTES, A. A.; REÑIDES S. N.; MARTINS, S. T. (org.). **Método histórico social na psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

OLIVEIRA, J. de F. A. C. **A articulação entre educação profissional e licenciatura nos Institutos Federais de Educação**. Trabalho Final da Disciplina Políticas Educacionais, PPGE-Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2011. [file:///C:/Users/danie/Downloads/A\\_ARTICULACAO\\_ENTRE\\_EDUCACAO\\_PROFISIO NA.pdf](file:///C:/Users/danie/Downloads/A_ARTICULACAO_ENTRE_EDUCACAO_PROFISIO NA.pdf). Acesso em: 10 fev. 2022.

OLIVEIRA, J. F. Prefácio. *In*: ROTHEN, J. C; SANTANA, A. C. M. **Avaliação da educação: referências para uma primeira conversa**. São Carlos: EduFScar, 2018. p. 11–15.

OLIVEIRA, J. F. A Pós-Graduação e a pesquisa no Brasil: processos de regulação e de reconfiguração da formação e da produção do trabalho acadêmico. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 10, n. 2, p. 343–363, jul./dez. 2015

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, R. P. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p.739–760, out. 2009.

IRIGON, O. Site do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. **Rede Federal tem a melhor Educação Superior no Brasil**, segundo Enade 2019. Goiânia – GOIÁS, 2021. Disponível em: <https://www.ifg.edu.br/component/content/article/17-ifg/ultimas-noticias/20384-rede-federal-ifg-enade>. Acesso em: 5 mai. 2022.

PACHECO, E. O futuro dos Institutos Federais. **Sul 21**, Porto Alegre, 17 jul. 2017. Disponível em: <http://www.sul21.com.br/jornal/o-futuro-dos-institutos-federais-por-eliezerpacheco/>. Acesso em: 14 fev. 2022.

PACHECO, E. Desvendando os Institutos Federais: identidade e objetivos. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, Vitória-ES, v. 4, n. 1, 2020. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/575/437>. Acesso em: 21 mar. 2022.

PACKER, A. L. *et al.* (org.). **SciELO – 15 Anos de Acesso Aberto: um estudo analítico sobre Acesso Aberto e comunicação científica**. Paris: UNESCO, 2014. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227291>. Acesso em: 21 fev. 2021

PAIVA, L. D. C. **A perspectiva da autoavaliação institucional e seus desafios no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Seropédica, 2012.

PALAVEZZINI, J.; ALVES, J. M. Indicadores da OCDE e suas implicações para a política de educação superior no Brasil. **Argum**, Vitória, v. 12, n. 3, p. 256–269, set./dez. 2020

PARO, V. **Democratização da gestão escolar**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2002

PAULO NETTO, J. **Introdução ao estudo do Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PEIXOTO, M. C. L. *et al.* A disputa pela concepção de qualidade na educação superior do Brasil: outras referências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 32, n. 3, p. 719–737 set./dez. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/68571>. Acesso em: 2 mai. 2022

PEREIRA, R. S. **As repercussões do ENADE na gestão da universidade pública brasileira: o caso da UnB**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

PIMENTA, J. O materialismo histórico-dialético: perspectiva metodológica para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL SOBRE ESTADO, POLÍTICAS PÚBLICAS, **Anais...** n.10, outubro/2020, p. 181–190.

POLIDORI, M. M. Políticas de avaliação da educação superior brasileira: Provão, Sinaes, IDD, COC, IGC e ... outros índices. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 439–452, jul. 2009.

POLIDORI, M. M. *et al.* Políticas de avaliação da educação superior brasileira. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 253–278, jan./abr. 2011.

PRIMI, R. Evidências de validade das provas do Enade – 2004. In: RISTOFF, D.; LIMANA, A.; BRITO, M. R. (org.). **Enade: perspectiva de avaliação dinâmica e análise de mudanças**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), p. 59–76, 2006.

LIMANA, A.; BRITO, M. R. F. O Modelo de avaliação dinâmica e o desenvolvimento de competências: algumas considerações a respeito do Enade. **Revista de Avaliação Institucional da Educação Superior**, Campinas, v. 10, n. 2, 2005. p. 9–32.

QUEIROZ, K. C. A. de L. **Eu avalio, tu avalias, nós nos autoavaliamos?** Uma experiência proposta pelo SINAES. Campinas: Autores Associados, 2011. (Coleção Políticas públicas de Educação).

REGONINI, I.C. **Limites à legitimidade da jurisdição constitucional:** análise retórica das cortes constitucionais do Brasil e da Alemanha. 2013. Tese (Doutorado em Direito) – Universidade Federal de Pernambuco, Faculdade de Direito, Recife, 2013.

REIS, C. B. **O uso dos resultados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes nos cursos de física da Universidade de Brasília e da Universidade Católica de Brasília.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

RÊSES, E. S. Materialismo histórico-dialético e o ensino de Sociologia. *In:* BRUNETTA, A. A.; BODART, C. N.; CIGALES, M. P. (org.). **Dicionário do Ensino de Sociologia.** Maceió/AL: Ed. Café com Sociologia, 2020, p.

REVISTA ABRIL. **Revista Guia do Estudante.** 2018. Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/>. Acesso em: 10 fev. 2022.

REYNAUD, J. D. Régulation de contrôle, régulation autonome, regulation conjointe. *In:* TERSSAC, G. de. *La théorie de la régulation sociale de Jean-Daniel Reynaud:* débats et prolongements. Paris, 2003. p. 103–113.

RIBEIRO, V. M. M.; *et. al.* Indicadores de qualidade para a mobilização da escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 227–251, jan./abr. 2005.

RIBEIRO, J. L. L. S. A avaliação como uma política pública: aspectos da implementação do SINAES. *In:* LORDÊLO, J. A. C.; DAZZANI, M. V. (org.). **Avaliação educacional:** desatando e reatando nós. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 57–84.

RISTOFF, D. I. O Sinaes e os seus desafios. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 9, n. 1, p. 179–183, mar. 2004.

ROTHEN, J. C. O vestibular do provão. *In:* DIAS SOBRINHO, J; RISTOFF, D. I. **Avaliação e compromisso público:** a educação superior em debate. Florianópolis: Insular, 2003. p. 113–123.

ROTHEN, J. C; SANTANA, A. C. M. **Avaliação da educação:** referências para uma primeira conversa. São Carlos: EdUFSCar, 2018.

ROTHEN, J. C; TAVARES, M. G. M.; SANTANA, A. C. M. O discurso da qualidade em periódicos internacionais: uma análise crítica. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, p. 251–273, jan./abr. 2015.

SANTANA, A. C. M., *et al.* A qualidade no ensino superior: discursos hegemônicos e contra-hegemônicos em disputa. Seminário nacional Universitas/BR, 24, 2016, Maringá. **Anais...**



Maringá: UEM, 2016. Eixo 3: Avaliação 356 na expansão da Educação Superior, p. 521–536. Disponível em: [http://www.ppe.uem.br/xxivuniversitas/anais/trabalhos/e\\_3/3-005.pdf](http://www.ppe.uem.br/xxivuniversitas/anais/trabalhos/e_3/3-005.pdf). Acesso em: 2 abr. 2022.

SANTIAGO, R.; CARVALHO, T. Mudança no conhecimento e na profissão acadêmica em Portugal. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 143, p. 402–426, 2011. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742011000200005](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000200005). Acesso em: 21 fev. 2021.

SANTOS, B. S. **A universidade no século XXI**: para uma universidade nova. Coimbra: Edições Almedina, 2008.

SARMENTO, A. T. M. **Enade**: para quê e para quem? as finalidades do exame no entendimento de docentes e gestores de pedagogia de uma IES de Campinas (SP). 2021. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2021.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, Especial, p. 1231–1255, out. 2007.

SGUISSARDI, V. Que lugar ocupa a qualidade nas recentes políticas de educação superior? *In*: SGUISSARDI, V. **Universidade Brasileira no século XXI**: desafios do presente. São Paulo: Cortez, 2009. p. 259–284.

SGUISSARDI, V. Educação superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 867–889, 2015.

SCHEDLER, A. Que es la rendición de cuentas. **Cuadernos de Transparencia**, México, v. 3, p. 1–47, 2004.

SCHNEIDER, M.P; NARDI, E. L. **Políticas de Accountability em Educação**: perspectivas sobre avaliação, prestação de contas e responsabilização. Ijuí; Editora Unijuí, 2019.

SGUISSARDI, V. Universidade pública estatal: entre o público e o privado mercantil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 90, p. 191–222, 2005.

SGUISSARDI, V. Um projeto neoliberal de heteronomia das federais e um passo a mais rumo a sua privado-mercantilização. *In*: GIOLO, J.; LEHER, R.; SGUISSARDI, V. **Future-se**: ataque à autonomia das instituições federais de educação superior e sua sujeição ao mercado. São Carlos, SP: Diagrama Editorial, 2020, p. 153-193.

SILVA, E. M. **Aspectos contextuais e metodológicos da avaliação da qualidade da educação superior brasileira**: uma análise dos indicadores utilizados pelos órgãos reguladores nos processos de avaliação dos cursos de graduação. 2013. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

SILVA JR, J. R.; SGUISSARDI, V. **Novas faces da educação superior no Brasil**: Reforma do Estado e mudanças na produção. Editora Cortez: 2000.

SILVA, M C. R. **Validade do Enade para avaliação da qualidade dos cursos: modelo de rasch multinível**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia da Universidade São Francisco, Itatiba, 2011.

SILVA, P. R. **Fazendo o Enade: concepções e usos da avaliação por coordenadores de cursos de graduação na Universidade Federal do Ceará**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

SILVA, R. A. **O Sinaes e os coordenadores de cursos de Administração do setor privado: implicações de uma política de avaliação**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Católica de Santos, Santos, 2016.

SILVA, R.A. da S. Da regulação à flexibilização: implicações do Sinaes para a formação de professores. **Revista Multidebates**, Palmas-TO, v. 4, n. 1, p. 25–34, abr. 2020.

SILVA, M. A.; FERNANDES, E.F. O projeto de educação 2030 da OCDE: uma bússola para a aprendizagem. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 9, n. 5, p. 271–300, edição especial. 2019.

SINDICATO DOS SERVIDORES PÚBLICOS FEDERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA E PROFISSIONAL NO ESTADO DE ALAGOAS. **Qual o futuro da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica?** 2022. Disponível em: <https://www.sintietfal.org.br/blog/qual-o-futuro-da-rede-federal-de-educacao-profissional-cientifica-e-tecnologica-2/>. Acesso em: 1 abr. 2022.

SQUIRRA, S. Sociedade do conhecimento. In: MARQUES DE MELO, J.M; SATHLER, L. **Direito à comunicação na sociedade da informação**. São Bernardo do Campo, SP: UMESP, 2005. p. 253–274.

SERAFIM, M. P. O processo de mercantilização das instituições de educação superior: um panorama do debate nos EUA, Europa e na América Latina. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n. 2, p. 241–265, jul. 2011.

SOUSA, J. F. **Itinerários da Internacionalização da educação superior brasileira no âmbito da américa latina e caribe**. 2018. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

SOUSA, J. V. Marketing produzido e imagens projetadas para a comunidade pelas instituições privadas de ensino superior no distrito federal: conflito e cumplicidade. In: 27ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2003, **Anais... Caxambu/MG: GT política de educação superior/n. 1**. 2003.

SOUSA, J. V. Qualidade na educação superior: lugar e sentido na relação público-privado. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 242–256, mai./ago. 2009.

SOUSA, J. V. Educação Superior no Brasil: expansão, avaliação e tendências na formação de professores. In: CUNHA, C.; SOUSA, J.V.; SILVA, M. A. (org.). **Políticas públicas de educação na América Latina: lições aprendidas e desafios**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 193–240.

SOUSA, J. V. Abordagens metodológicas no estudo de políticas educacionais: o caso do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (2010–2012). In: CUNHA, C.; SOUSA, J. V.; SILVA, M. A. (org.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 309–343.

SOUSA, J. V. Autoavaliação institucional na política do Sinaes: Concepção, desafios e possibilidades de avanços. **Revista Examen**, Brasília, v. 2, n. 2, p. 77–99, jan./jun., 2018. Disponível em: <https://examen.emnuvens.com.br/rev/article/view/87>. Acesso em: 11 set. 2021.

SOUSA, J. V. *World-Class Universities* como conceito em disputa na educação superior. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 3, p. 582–598, set./dez. 2020.

SOUSA, J. V. História da educação superior. In: MOROSINI, M. C. (org.). **Enciclopédia Brasileira de Educação Superior – EBES**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021. p. 25–207.

SOUSA, J. V. Cenários e desafios da universidade na economia do conhecimento. **Revista Internacional de Educação Superior**. Campinas, SP v. 8, p. 1–24, 2022.

SOUSA, V. R; KIPNIS, B. A autoavaliação institucional na construção da identidade do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais. **Avalies: 2º Simpósio de Avaliação da Educação Superior**, Porto Alegre - RS, p. 1–14, set. 2016.

SOUSA, J. V.; ROCHA, A. P. M. O. Repercussões da avaliação como instrumento de regulação da política educacional. In: ROTHEN, J. C.; SANTANA, A. C. M. **Avaliação da educação: referências para uma primeira conversa**. São Carlos: EduFScar, 2018. p. 157–172.

SOUSA, B. P. B.; SOUSA, J. V. Resultados do Enade na gestão acadêmica dos cursos de licenciaturas: um caso em estudo. **Estudos em Avaliação da Educação**, São Paulo, v. 23, p. 232–253, mai./ago. 2012.

SOUZA, A.R. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.25, n.03, p.123-140, dez. 2009.

SOUZA, V. C. Qualidade na educação superior: uma visão operacional do conceito. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 22, n. 2, p. 332–357, jul./nov. 2017.

TEIXEIRA JÚNIOR, P. R. **Os efeitos do Sinaes no curso de Administração**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Católica de Campinas, Campinas, 2015.

TEIXEIRA JÚNIOR, P. R; RIOS, M. P. G. Dez anos de Sinaes: um mapeamento de teses e dissertações defendidas no período 2004–2014. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 22, n. 3, p. 793–816, nov. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/aval/v22n3/1982-5765-aval-22-03-00793.pdf>. Acesso em: 15 set. 2020.

THIENGO, L. C. **Universidade de classe mundial e o consenso pela excelência: tendências e manifestações globais e locais**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. *In*: TOMMASI, L. D.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 125–193.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TURNER, B. S.; KHONDER, H. **Globalization**: east and west. London: Sage, 2010. p. 505–524.

VALLUIS, M. A. **O Enade (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes) sob a ótica de alunos de administração**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Católica de Santos, Santos, 2014.

VELLOSO, J. P. dos R. O Brasil e a economia do conhecimento: os pontos básicos do XIV Fórum Nacional. *In*: VELLOSO, J. P. dos R.; *et. al.* **O Brasil e a economia do conhecimento**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002, p.9-40.

VERHINE, R. E. O novo alfabeto do Sinaes: reflexões sobre IDD, CPC e IGC. *In*: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas *et al.* (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 632–650.

VERHINE, R. E. Avaliação e Regulação da Educação Superior: uma análise a partir dos primeiros 10 anos do Sinaes. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 3, p. 603–619, nov. 2015.

VERHINE, R. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior após 14 anos: avanços e desafios. *In*: FRANCO, R. K. F.; FRANCO, M. G. dal P.; LEITE, D. B. C. (org.). **Educação Superior e conhecimento no centenário da reforma de Córdoba**: novos olhares em contextos emergentes. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018. p.79–112.

VERHINE, R. E.; DANTAS, L.M.V.; SOARES, J.F. Do provão ao ENADE: uma análise comparativa dos exames nacionais utilizados no Ensino Superior Brasileiro. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 14, n. 52, p. 291–310, jul./set. 2006.

VERÍSSIMO, M.; OLIVEIRA, S.F.; SANT'ANNA, V. L. L. Políticas de avaliação no ensino superior: uma análise dos componentes específicos para o curso de pedagogia no ENADE 2011. **Pedagogia em Ação**, PUCMINAS, v.5, n.1, p. 1-27, 2014. Disponível em <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/8471>. Acesso em: 18 fev. 2022.

VIANA, N. **Escritos metodológicos de Marx**. Goiânia: Edições Germinais. 1998.

VILLAS BOAS, B. M. F. **Virando a escola do averso por meio da educação**. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

WERLE, F. O. C. Sistemas da Educação Básica no Brasil: abordagem por níveis de segmentação. *In*: WERLE, Flávia O. C. (org.). **Avaliação em larga escala**: foco na escola. Brasília: Liber Livro, 2010. p. 256.

ZAINKO, A. S. Avaliação da educação superior no Brasil: processo de construção histórica. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 827–831, nov. 2008.

**APÊNDICE A – Informações catalogadas sobre as dissertações e as teses por categorias de análise: avaliação, regulação, economia do conhecimento e gestão acadêmica (Brasil, 2005–2021)**

Ano	IES	Nível	Autor (a)	Categoria	Título	Orientador(a)
2005	UnB	Mestrado	Carla de Borja Reis	Avaliação	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).	José Vieira de Sousa
2006	UCS	Mestrado	Carolina Figueiró Degrazia	Economia do conhecimento	Cursos superiores de turismo na economia do conhecimento – posicionamento estratégico de um curso de turismo do Rio Grande do Sul.	Miriam Rejowski
2009	UFG	Doutorado	Suely Ferreira	Economia do conhecimento	A universidade do século XXI: concepções, finalidades e contradições.	João Ferreira de Oliveira
2012	Unisantos	Mestrado	Denise de Fátima Alonso	Gestão Acadêmica	O ENADE [sic] e a gestão de cursos superiores de tecnologia em instituições de educação superior do setor privado.	Maria Angélica Rodrigues Martins
2013	PUC-Campinas	Mestrado	Tânia Aparecida Ferreira	Regulação	Exame Nacional de Cursos: um balanço da produção científica brasileira, com foco nos impactos nas IES e suas estratégias de aprimoramento institucional (1999–2010).	Adolfo Ignacio Calderón
2013	UFPE	Mestrado	Edcleide Maria da Silva	Regulação	Aspectos contextuais e metodológicos da avaliação da qualidade da educação superior brasileira: uma análise dos indicadores utilizados pelos órgãos reguladores nos processos de avaliação dos cursos de graduação.	Emanuela Sousa Ribeiro
2013	UnB	Doutorado	Ana Lúcia Cunha Duarte	Gestão Acadêmica	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes: uma análise do uso dos resultados no curso de pedagogia da UEMA.	José Vieira de Sousa
2014	UnB	Doutorado	Kelli Consuelo Queiroz	Regulação	Reconhecimento de cursos de graduação em instituições privadas no marco do Sinaes: avaliação, regulação e acomodação.	José Vieira de Sousa

Ano	IES	Nível	Autor (a)	Categoria	Título	Orientador(a)
2015	UFC	Mestrado	Pablo Rodrigo da Silva	Gestão Acadêmica	Fazendo o ENADE: concepções e usos da avaliação por coordenadores de cursos de graduação na Universidade Federal do Ceará.	Alcides Fernando Gussi
2016	UFSC	Doutorado	Lourdes Alves	Economia do Conhecimento	Gestão em instituições de educação superior: proposta de referencial fundamentado na abordagem da gestão do conhecimento.	Silvio Serafim da Luz Filho
2019	PUC-Goiás	Doutorado	Antônio Evaldo Oliveira	Gestão Acadêmica	O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes da Educação Superior (Enade) na Percepção dos Coordenadores de Cursos de Licenciaturas da PUC Goiás: Repercussões e Resultados.	Maria Esperança Fernandes Carneiro
2019	Uninove	Mestrado	Mércia Desenzi	Regulação	A proposta formativa do curso de graduação em letras: análise e discussão de seu desempenho a partir dos resultados do ENADE (2005–2014).	Antônio Joaquim Severino
2021	UnB	Mestrado	Andréa Borges Bottino	Avaliação	Uso dos resultados do conceito Enade no curso de pedagogia da Universidade de Brasília.	José Vieira de Sousa

Fonte: elaboração própria, com base no repositório digital do BDTD (mar. de 2022)

**APÊNDICE B – Síntese das informações catalogadas sobre os artigos por categorias de análise: avaliação, regulação, economia do conhecimento e gestão acadêmica (Brasil, 2007–2019)**

Ano	Título	Categoria	Autor (a/es)	Periódico
2007	Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?	Economia do Conhecimento	Gepes	Educação e Sociedade
2008	De exames, rankings e mídia	Regulação	Barreyro	Avaliação: Revista de Avaliação da Educação Superior
2008	O que distingue a economia do conhecimento? Implicações para a educação	Economia do Conhecimento	Guile	Cadernos de Pesquisa
2010	Globalización de la educación superior: crítica de su figura ideológica	Economia do Conhecimento	Brunner	Revista Iberoamericana de educación superior
2011	Mudanças no conhecimento e na profissão acadêmica de Portugal	Economia do Conhecimento	Santiago; Carvalho.	Cadernos de Pesquisa
2010	Avaliação e transformações da educação superior brasileira: do provão ao Sinaes	Avaliação	Dias Sobrinho.	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação
2011	Análise dos indicadores de gestão dos IFs e desempenho discente no ENADE	Gestão Acadêmica	Barbosa; Freire; Crisóstomo	Avaliação: Revista de Avaliação da Educação Superior
2014	Universidade e novos modos de produção, circulação e aplicação do conhecimento	Economia do Conhecimento	Dias Sobrinho	Avaliação: Revista de Avaliação da Educação Superior
2015	A educação superior na economia do conhecimento, a subalternização das ciências sociais e humanas e a formação de professores.	Economia do Conhecimento	Afonso	Avaliação: Revista de Avaliação da Educação Superior
2016	Economia política do conhecimento: contrapontos	Economia do Conhecimento	Didriksson	Avaliação: Revista de Avaliação da Educação Superior
2016	SINAES: evaluation, accountability and performance.	Regulação	Lacerda; Ferri; Duarte	Avaliação: Revista de Avaliação da Educação Superior
2018	Processo de Bolonha e mudanças curriculares na educação superior: para que competências?	Economia do Conhecimento	Araújo; Silva; Durães.	Educação e Pesquisa
2018	Rankings acadêmicos na educação superior: tendências na literatura ibero-americana	Regulação	Calderón; França.	Avaliação: Revista de Avaliação da Educação Superior
2019	Avaliação da educação superior no Brasil e seus mecanismos de accountability: o SINAES em foco	Regulação	De Paula.	Páginas de Educación
2019	Índice geral de cursos e qualidade na educação superior: o caso da IES do Estado da Bahia	Avaliação	Mendes; Dutra.	Avaliação: Revista de Avaliação da Educação Superior

Fonte: elaboração própria, com base no repositório digital dos periódicos *Scielo* (mar 2022)

**APÊNDICE C – Dissertações e teses produzidas no PPGE da UnB sobre o Enade nos cursos de formação de professores (PPGE/UnB, 2005–2021)**

Ano	Nível	Autor (a)	Título	Orientador
2005	Mestrado	Carla de Borja Reis	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.	José Vieira de Sousa
2010	Mestrado	Maria Luiza Nogueira Rangel	O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes no curso de pedagogia da UnB: avanços, limites e desafios.	José Vieira de Sousa
2010	Doutorado	Ana Maria de Albuquerque Moreira	Fatores institucionais e desempenho acadêmico no ENADE: um estudo sobre os cursos de Biologia, Engenharia Civil, História e Pedagogia.	Jacques Velloso
2012	Mestrado	Eleni Hosokawa Wordell	Conceito cinco no Enade em cursos de pedagogia: que referenciais estão em jogo?	José Vieira de Sousa
2013	Doutorado	Ana Lúcia Cunha Duarte	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes: uma análise do uso dos resultados no curso de pedagogia da UEMA.	José Vieira de Sousa
2014	Doutorado	Simone Braz Ferreira Gontijo	Implicações do ENADE para a organização do trabalho pedagógico e as práticas avaliativas em um curso de Pedagogia	Benigna Maria de Freitas Vilas Boas
2021	Mestrado	Andréa Borges Bottino	Uso dos resultados do conceito Enade no curso de pedagogia da Universidade de Brasília.	José Vieira de Sousa

Fonte: elaboração própria, com base no repositório digital do BDTD (mar de 2022).



## APÊNDICE D – Carta de Apresentação



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

Orientador: Prof. Dr. José Vieira de Sousa

Doutoranda: Camila Costa de Oliveira Teixeira Álvares

Brasília, 16 de agosto de 2022

Apresentamos à V. Sa. a doutoranda Camila Costa de Oliveira Teixeira Álvares, estudante regularmente matriculada, sob o nº 190123753, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília. Essa estudante está desenvolvendo uma pesquisa que tem como objetivo investigar a repercussão do uso dos resultados do Enade 2014, 2017 e 2020, na gestão acadêmica dos cursos de licenciatura – História, Matemática, Música e Química – do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). A fim de atingir o propósito da pesquisa, é importante e necessário realizar entrevista individual com V. Sa. Dessa forma, solicitamos vossa colaboração no sentido de conceder, aproximadamente, 40 (quarenta) minutos de sua agenda de trabalho para a realização dessa atividade. Caso permita, a entrevista será gravada, e, depois, degravada para formar uma base de dados para a pesquisa e posterior análise. Por oportuno, informamos que todo o material coletado será utilizado somente na pesquisa e que sua participação não será relacionada com trechos do depoimento que possam implicar sua identificação. Colocamo-nos à disposição para, ao final do trabalho e dependendo do seu interesse, a doutoranda realizar um encontro para a exposição dos resultados da pesquisa. Cabe esclarecer que a participação nesta pesquisa é voluntária e V.Sa., como respondente, poderá retirar esse consentimento em qualquer momento da investigação sem qualquer penalidade. Acrescentamos que sua identidade será preservada e que todas as informações fornecidas nesta entrevista serão consideradas estritamente confidenciais, sendo os dados reservados para uso exclusivo da pesquisa supramencionada. Ressaltando a importância de sua valiosa colaboração para a pesquisa, agradecemos antecipadamente e nos colocamos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

Professor Dr. José Vieira de Sousa (Orientador)  
E-mail: [sovieira1@gmail.com](mailto:sovieira1@gmail.com) Telefone: (61) 3107-6241

## APÊNDICE E – Termo de consentimento livre e esclarecido com a autorização para a gravação da entrevista



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

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “**Uso dos resultados do Enade na gestão acadêmica das licenciaturas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás**”. Meu nome é **Camila Costa de Oliveira Teixeira Álvares**, sou pesquisadora responsável e minha área de atuação é **Professora dos cursos de licenciatura (Física, História, Letras, Matemática, Música) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – campus Goiânia**. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence ao(à) pesquisador(a) responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via email (**camilacosta2010@gmail.com**) e, inclusive sob forma de ligação a cobrar, por meio do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): **(62)98123-5050/ (62)3522-2324**. Estou sendo orientada pelo Professor Doutor José Vieira de Sousa, em caso de dúvida podem entrar em contato com ele via e-mail (**sovieira1@gmail.com**) e no seguinte contato (61) 9968-3447. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás/IFG**, pelo telefone (62) 3612-2239 ou e-mail (**cep@ifg.edu.br**).

### 1. Informações Importantes sobre a Pesquisa:

#### 1.1 Título, justificativa, objetivos:

A presente pesquisa “**Uso dos resultados do Enade na gestão acadêmica das licenciaturas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás**” é uma inquietação profissional relacionada com minha atuação como servidora efetiva do IFG desde 2012 no cargo de Professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico, que no geral refere-se à atuação na docência. Após oito anos trabalhando nessa instituição e nunca ter participado de uma reunião do colegiado que discutisse os resultados do Enade dos cursos, surgiram os primeiros questionamentos quanto às melhorias, às estratégias e às ações a serem adotadas pela gestão acadêmica de tais cursos, a partir desse instrumento avaliativo. Ademais, enquanto pesquisadora do campo da avaliação da educação superior, realizei uma primeira análise dos Relatórios Enade do IFG de dois ciclos avaliados (2014 e 2017) em seus diferentes cursos de licenciatura em seus diversos *campi*. Os dados analisados e problematizados estão publicados na revista Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação, Juiz de Fora, v. 23, n. 4, p. 868-885, set./dez. 2021. O objetivo geral da pesquisa é: investigar o uso dos resultados do Enade, dos três ciclos avaliativos de 2014, 2017 e 2020, na gestão acadêmica dos cursos de licenciatura em História, Matemática, Música e Química, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). Desse objetivo geral, desdobram-se os seguintes objetivos específicos: *i*) mapear e analisar os resultados do Enade dos cursos de licenciatura do IFG nos ciclos avaliativos de 2014, 2017 e 2020; *ii*) compreender de que maneira a gestão acadêmica dos cursos de licenciatura do IFG trabalham o Enade; *iii*) analisar as visões dos interlocutores selecionados para a pesquisa, no que diz respeito à utilização dos resultados do Enade no aperfeiçoamento dos cursos de formação de professores do IFG, à luz da política do Sinaes; *iv*) refletir sobre a prática da gestão acadêmica dos cursos de licenciatura do IFG frente à economia do conhecimento.

#### 1.2 Procedimentos utilizados da pesquisa ou descrição detalhada dos métodos:

Os procedimentos de coleta de dados serão adotados os seguintes procedimentos metodológicos para levantamento de dados: (i) pesquisa e análise bibliográfica; (ii) pesquisa e análise documental relativa à legislação, às normas, aos relatórios, aos pareceres, às guias e aos demais documentos normativos da avaliação da educação superior e sobre o Enade, além de documentos da instituições estudada, relativos ao Enade; (iii) O estudo envolve a realização de entrevista semiestruturada e análise documental. As entrevistas semiestruturadas serão realizadas com o Reitor(a), Pró-Reitor(a) de Ensino e com os Coordenadores dos cursos de licenciatura do *campus* Goiânia e *campus* Anápolis. Serão entrevistados também um membro do Núcleo Docente Estruturante de cada curso de licenciatura pesquisado.

Informamos ao senhor (a) participante da pesquisa que poderá ter acesso as cópias gravadas da conversa. Informamos ainda, que disporá de no máximo 1 hora. Só será abordado uma única vez. Estes instrumentos, articulados, comporão importantes fontes para o estudo proposto.

Explicitamos ao senhor (a) participante da pesquisa que serão obtidos registros sonoros. Salientamos a necessidade da *concessão do uso de sua voz, imagem ou opinião*:

( ) Não permito a gravação/obtenção da minha imagem/voz.

( ) Permito a gravação/obtenção da minha imagem/voz.

Em caso de permissão da gravação/obtenção da imagem/voz:

( ) Permito a divulgação da minha imagem/voz nos resultados publicados da pesquisa.

( ) Não permito a divulgação da minha imagem/voz nos resultados publicados da pesquisa.

**Obs.:** A proposição escolhida deve ser rubricada dentro do respectivo parêntese.

### 1.3 Riscos, Benefícios e Assistências

Os desconfortos e/ou os riscos existentes durante as entrevistas que serão realizadas envolvem a possibilidade de algum constrangimento não intencional, embora as perguntas sejam totalmente impessoais e, em sua formulação, tenham sido tomadas todas as precauções para que isso não aconteça. Existe, ainda, possibilidade de que o tempo necessário para a entrevista seja um pouco além do esperado, gerando algum incômodo.

Para evitar e/ou reduzir os riscos de sua participação na pesquisa será organizado um ambiente favorável, garantido o anonimato, não havendo cobranças e serão esclarecidas todas as informações da pesquisa. No decorrer da entrevista será concedido tempo e espaço para que o (a) participante possa responder, comentar, explicar, descrever e apresentar exemplos que concorram para contextualizar, da melhor maneira possível, suas respostas em relação ao objeto.

Em atendimento à Resolução CNS nº 466, de 12 de dezembro de 2012 e à Resolução CNS nº 510, de 7 de abril de 2016, será proporcionada assistência integral e gratuita de qualquer natureza, imediata ou tardia, aos participantes da pesquisa no que se refere a eventuais complicações e danos diretos e indiretos decorrentes da pesquisa. Caso o (a) participante se sinta desconfortável por qualquer motivo, a entrevista será interrompida a qualquer momento e esta decisão não produzirá penalização ou prejuízo, ficando a cargo do(a) participante a decisão de prosseguir ou não, no momento ou posteriormente como a sua participação.

Caso o participante sinta algum desconforto relacionado aos procedimentos adotados durante a pesquisa, ele poderá procurar o pesquisador responsável para que possa ajudá-lo.

### 1.4 Garantia de ressarcimento

O(a) participante não receberá nenhum tipo de compensação financeira por participação neste estudo. Todas as despesas com a pesquisa são de responsabilidade da pesquisadora responsável.

Caso necessário contato com a pesquisadora responsável, as ligações podem ser feitas a cobrar.

### 1.5 Garantia do sigilo

É garantido ao participante a confidencialidade das informações, a privacidade e a proteção da sua identidade, inclusive do uso de sua imagem e voz quando requerido;

### 1.6 Garantia de liberdade

O(a) participante tem plena liberdade para decidir sobre sua participação, podendo retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo algum.

Caso o(a) participante sinta desconforto emocional, constrangimento, intimidação, angústia, insatisfação, irritação e mal-estar, em alguma etapa da pesquisa, ele poderá se ausentar, ou, até mesmo, negar a responder qualquer questão proposta ou atividade.

É garantido, ainda, o direito de liberdade de o(a) participante de se recusar a responder questões que lhe possa incriminá-lo(a).

### 1.7 Acesso aos resultados da pesquisa

Os resultados da pesquisa serão tornados públicos, sejam eles favoráveis ou não. Após findada a pesquisa, a pesquisadora responsável encaminhará uma cópia da tese para os endereços de e-mail fornecidos por todos os participantes da pesquisa, de forma que todos terão acesso aos resultados.

Além disso, será fornecida uma cópia impressa brochura e virtual para a biblioteca de todas as instituições participantes da pesquisa.

### 1.8 Divulgação dos resultados

Os resultados da pesquisa serão tornados públicos divulgados no *site* da biblioteca e disponibilizados de forma impressa na biblioteca das instituições participantes. Além disso, serão encaminhados para publicação em revistas e eventos que tratam do campo da avaliação da educação superior, do Enade e dos Institutos Federais, com os devidos créditos aos autores. Ademais, a pesquisadora propõe divulgar em forma de palestra os resultados

provenientes da pesquisa a toda comunidade acadêmica em eventos internos e reuniões do colegiado dos cursos e instituições participantes, quando solicitado.

#### **1.9 Garantias de indenização**

É garantido, ao participante, o direito de pleitear indenização (reparação a danos imediatos ou futuros), garantida em lei, decorrentes da sua participação na pesquisa.

#### **1.10 Armazenamento das informações**

Esta pesquisa envolve armazenamento em banco de dados pessoal e/ou institucional, devendo ser autorizada pelo participante, e, também, será submetida novamente para aprovação do CEP institucional.

O material coletado pode ser armazenado para uso futuro tendo em vista sua necessidade, relevância e oportunidade de novas investigações.

Os resultados da pesquisa serão tornados públicos, sejam eles favoráveis ou não.

Os resultados serão divulgados conforme posto no item 1.8 deste documento.

( ) Declaro ciência de que os meus dados coletados podem ser relevantes em pesquisas futuras e, portanto, autorizo a guarda do material em banco de dados;

( ) Declaro ciência de que os meus dados coletados podem ser relevantes em pesquisas futuras, mas não autorizo a guarda do material em banco de dados;

**Obs.:** A proposição escolhida deve ser rubricada dentro do respectivo parêntese.

Este documento deverá assinado e encaminhado, se for o caso, em formato pdf para pesquisadora antes da data marcada para entrevista. Após, uma via do TCLE assinada também pela pesquisadora responsável será devolvida para o participante no início da entrevista, de forma impressa (em caso de entrevistas presenciais) e/ou e-mail.

#### **1.8 Consentimento da Participação da Pessoa como Sujeito da Pesquisa:**

Eu, ....., inscrito(a) sob o RG/CPF/n.º ....., abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “**Uso dos resultados do Enade na gestão acadêmica das licenciaturas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás**”. Informo ter mais de 18 anos de idade, e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui, ainda, devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora responsável Camila Costa de Oliveira Teixeira Álvares, sobre a pesquisa, os procedimentos e os métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação na pesquisa acima descrita.

Goiânia, ..... de ..... de 2022.

---

Assinatura por extenso do(a) participante

---

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

**APÊNDICE F- Roteiro para entrevistas com Reitor(a), o Pró-Reitor(a) de Ensino e o representante da procuradoria educacional institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG)**



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

Vínculo institucional:

Trajetória acadêmica e profissional:

**Bloco 1: Enade no âmbito do Sinaes**

1. Qual é a relevância do Sinaes como política pública de avaliação da educação superior?
2. Qual a sua opinião quanto à importância do Enade para a avaliação da educação superior?
3. Na sua opinião, quais as finalidades do Enade para o Estado e para a sociedade em geral?
4. Quais você julga serem os pontos fortes e fragilidades do Enade como instrumento de verificação de qualidade de um curso da graduação? *(Aqui, a depender a resposta, explorar mais a opinião do entrevistado no que se referem às fragilidades e pontos fortes).*

**Bloco 2: Enade no âmbito do IFG**

1. Na sua opinião, qual é a utilidade do Enade no âmbito do IFG?
2. De que forma a avaliação realizada pelo Enade respeita a identidade e a diversidade institucional do IFG e dos cursos de licenciatura?
3. Qual a relação que você observa entre o Enade e qualidade dos cursos de licenciatura do IFG?
4. Quais os desafios são ou foram enfrentados pelo IFG para implementar uma cultura de avaliação, principalmente relacionada ao Enade.
5. De que forma os setores e órgãos do IFG se envolvem com a realização do Enade e com os seus resultados?

**Bloco 3: Uso dos resultados do Enade nos cursos de licenciatura do IFG**

1. Quais são as diretrizes da Reitoria / Pró-Reitoria de Ensino com relação à divulgação dos resultados do Enade para a comunidade acadêmica e para a sociedade em geral?
2. Na sua opinião, quais os impactos da divulgação desses resultados para a comunidade acadêmica e sociedade em geral? *(Aqui, a depender da resposta, explora a questão da qualidade, rankings etc.).*
3. Quais foram as ações implementadas ou orientadas pela Reitoria e Pró-Reitora de Ensino para a gestão acadêmica dos cursos de licenciatura, a partir dos resultados do Enade ciclos 2014, 2017 e 2020)?
4. Quais os desafios da Reitoria / Pró-Reitora para que os cursos obtenham bons resultados no Enade?
5. Quais os impactos dos resultados do Enade para a gestão do IFG e dos cursos de licenciatura?

## APÊNDICE G – Roteiro para entrevistas com os coordenadores de curso e das áreas acadêmicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG)



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

Vínculo institucional:

Trajetória acadêmica e profissional:

### **Bloco 1: Enade no âmbito do Sinaes**

1. Qual é a relevância do Sinaes como política pública de avaliação da educação superior?
2. Qual sua opinião quanto à importância do Enade para a avaliação da educação superior?
3. Na sua opinião, quais as finalidades do Enade para a sociedade em geral?
4. Quais você julga serem os pontos fortes e fragilidades do Enade como instrumento de verificação de qualidade de um curso da graduação? *(Aqui, a depender a resposta, explorar mais a opinião do entrevistado no que se referem às fragilidades e pontos fortes).*

### **Bloco 2: Enade no âmbito do IFG**

1. Qual a utilidade do Enade para a gestão que você devolve no curso que coordena?
2. De que forma a avaliação realizada pelo Enade respeita a identidade e a diversidade institucional do IFG e do curso de licenciatura em que você atua?
3. Qual a relação que você observa entre o Enade e qualidade do curso que você coordena no IFG?
5. Quais os desafios são ou foram enfrentados pelo IFG para implementar uma cultura de avaliação, principalmente relacionada ao Enade.
6. De que forma os docentes se envolvem com a realização do Enade e com os seus resultados, sobretudo, no que se refere às práticas pedagógicas em sala de aula.

### **Bloco 3: Uso dos resultados do Enade nos cursos de licenciatura do IFG**

1. De que forma os resultados do Enade são divulgados para a comunidade acadêmica e para a sociedade em geral?
2. Na sua opinião, quais os impactos da divulgação desses resultados para a comunidade acadêmica e sociedade em geral? *(Aqui, a depender da resposta, explora a questão da qualidade, rankings etc.).*
3. Quais os desafios e ações implementadas pela coordenação acadêmica para que os cursos obtenham bons resultados no Enade?
4. Quais foram as ações implementadas na gestão acadêmica do curso de licenciatura que você coordena, a partir dos resultados do Enade nos ciclos 2014, 2017 e 2020? *(Mencionar as notas dos cursos).*
5. Como tem sido o engajamento do NDE com o Enade e seus resultados, no que se refere à formulação e desenvolvimento de propostas e práticas de ensino e de gestão?
6. Quais os impactos dos resultados do Enade para a gestão acadêmica do curso de licenciatura em que você coordena e para o IFG?

## APÊNDICE H- Roteiro para entrevistas com os representantes dos núcleos docentes estruturantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG)



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

Vínculo institucional:

Trajetória acadêmica e profissional:

### **Bloco 1: Enade no âmbito do Sinaes**

1. Qual é a relevância do Sinaes como política pública de avaliação da educação superior?
2. Qual sua opinião quanto à importância do Enade para a avaliação da educação superior?
3. Na sua opinião, quais as finalidades do Enade para a sociedade em geral?
4. Quais você julga serem os pontos fortes e fragilidades do Enade como instrumento de verificação de qualidade de um curso da graduação? *(Aqui, a depender a resposta, explorar mais a opinião do entrevistado no que se referem às fragilidades e pontos fortes).*

### **Bloco 2: Enade no âmbito do IFG**

1. Qual a utilidade do Enade para a gestão do curso que você atua como membro do NDE?
2. De que forma a avaliação realizada pelo Enade respeita a identidade e a diversidade institucional do IFG e do curso de licenciatura em que você atua?
3. Qual a relação que você observa entre o Enade e qualidade do curso de licenciatura que você atua?
4. De que maneira os relatórios do Enade servem ao trabalho desenvolvido pelo NDE do curso que você atua?

### **Bloco 3: Uso dos resultados do Enade nos cursos de licenciatura do IFG**

1. De que forma os resultados do Enade são divulgados para a comunidade acadêmica e para a sociedade em geral?
2. Na sua opinião, quais os impactos da divulgação desses resultados para a comunidade acadêmica e sociedade em geral? *(Aqui, a depender da resposta, explora a questão da qualidade, rankings etc.).*
3. Quais os desafios e ações sugeridas e/ou implementadas pelo NDE, no âmbito da gestão acadêmica, para que os cursos obtenham bons resultados no Enade?
4. Considerando os últimos conceito Enade do curso nos ciclos 2014, 2017 e 2020, quais práticas o NDE definiu e como vem acompanhando, visando a sanar possíveis fragilidades e fortalecer as potencialidades? *(Mencionar as notas dos cursos)*
5. Quais os impactos dos resultados do Enade para a gestão acadêmica do curso de licenciatura em que você atua?