

Licença

Copyright (c) 2022 Serviço Social em Revista



Este trabalho está licenciado sob uma licença [Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/). Fonte: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/ssrevista/article/view/43171>. Acesso em: 18 jun. 2024.

Referência

SILVA, Isabela Fernanda Barros; GHIRALDELLI, Reginaldo. A avaliação do ensino superior no Brasil a partir do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e o Serviço Social. **Serviço Social em Revista**, Londrina, v. 25, n. 1, p. 148–169, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5433/1679-4842.2022v25n1p148>. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/ssrevista/article/view/43171>. Acesso em: 18 jun. 2024.

A avaliação do ensino superior no Brasil a partir do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e o Serviço Social

The evaluation of higher education in Brazil based on the National Student Performance Examination (ENADE) and the Social Work

Isabela Fernanda Barros Silva*
Reginaldo Ghiraldelli **

RESUMO:

Este artigo apresenta uma análise dos processos avaliativos do ensino superior no Brasil tendo como base de referência o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE). Como recorte metodológico optou-se pela análise dos relatórios das avaliações aplicadas a estudantes do curso de Serviço Social da região Centro-Oeste no período de 2004 a 2013. A análise do material selecionado considera, em uma perspectiva histórico-crítica, a conjuntura da educação superior brasileira em um contexto de contrarreformas, dando ênfase para a formação em Serviço Social. A partir do conteúdo analisado, com seus respectivos resultados, observa-se a necessidade de mobilização, resistência e luta de sujeitos coletivos em defesa de uma formação profissional de qualidade, com rigor teórico, histórico, ético, metodológico e técnico. Além disso, a Universidade precisa ser reconhecida e defendida como espaço por excelência de produção de conhecimento comprometido com os avanços civilizatórios e as necessidades da coletividade.

PALAVRAS-CHAVES: ensino superior; avaliação; ENADE; serviço social.

ABSTRACT:

This article presents an analysis of the evaluation processes of higher education in Brazil having as a reference base the National Student Performance Exam (ENADE). As a methodological approach, we chose to analyze the evaluation reports applied to students of the Social Work course located in the Center-West region from 2004 to 2013. The analysis of the selected material considers, in a historical-critical perspective, the situation of the Brazilian higher education in a context of counter-reforms, emphasizing training in Social Work. From the analyzed content, with its respective results, it is observed the need for mobilization, resistance and struggle of collective subjects in defense of quality professional training, with theoretical, historical, ethical, methodological and technical rigor. Furthermore, the University needs to be recognized and defended as a space par excellence for the production of knowledge committed to civilizing advances and the needs of the community.

KEYWORDS: higher education; evaluation; ENADE; social work.

* Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Política Social (PPGPS) da Universidade de Brasília (UnB). Contato: isafbsilva@gmail.com

** Professor Associado do Departamento de Serviço Social e do Programa de Pós-Graduação em Política Social da Universidade de Brasília (UnB). Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Sociabilidade e Serviço Social (TRASSO). Contato: rghiraldelli@unb.br

Introdução

No Brasil, a partir das décadas de 1960 e 1970, no período de ditadura civil-militar, ocorreu significativa expansão das instituições de ensino privadas, inclusive sob influência dos Estados Unidos. Também foi o momento em que houve a Federalização das fundações das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas. Assentado sobre a Reforma Universitária, o caráter de expansão teve forte contribuição de medidas internacionais como os acordos MEC-USAID, o Plano Atcon (1966), e o Relatório Meira Matos (GONÇALVES, 2013). Esses fatores incidiram na educação superior brasileira, com forte tendência à entrada de uma lógica mercantil, contribuindo para a transformação do direito em serviço. A conjuntura política e econômica que marcava o Brasil na década de 1960 e 1970, com o processo de ditadura civil-militar, caracterizado por um regime autoritário, coercitivo e centralizador, trouxe rebatimentos nos rumos da educação superior no país. É nesse momento que ocorre a abertura para as determinações dos organismos multilaterais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e também o Banco Mundial, que submete a educação a um processo de modernização e também de expansão por meio de empresas privadas.

Esse processo foi permeado de contradições. As universidades traçaram um ingresso elitista, com ampla abertura para o mercado internacional, legitimando e ampliando as Instituições de Ensino Superior (IES) privadas. O momento foi favorável para estabelecer mecanismos de controle das instituições e também todo o conteúdo ministrado. Nesse período houve ampliação de matrículas no ensino superior e os vestibulares “[...] passaram a ser a grande e visível muralha a obstruir a caminhada das camadas médias em busca dos diplomas superiores, requisitos de ascensão ocupacional/social” (CUNHA, 2007, p. 84).

Em 1988, com a promulgação da Constituição Federal, elaborada pela Assembleia Nacional Constituinte, o debate sobre a educação em seus diferentes níveis e modalidades ganha repercussão nacional. Nos anos 1990, com a ofensiva neoliberal, a educação superior passou a ser alvo de uma expansão acelerada, com a prevalência da privatização das Instituições de Ensino.

A partir de 1995, com o governo de Fernando Henrique Cardoso, instituiu-se o Ministério da Administração e da Reforma (MARE), que objetivava a descentralização da estrutura organizacional do Estado. O documento intitulado “Plano Diretor da Reforma do Estado”. Esse Plano, dirigido por Bresser Pereira, apresentava propostas para a reconfiguração

do Estado, de forma que as relações de mercado pudessem ser flexibilizadas, aliados também à financeirização do setor educacional.

A prioridade para a educação superior passou a incidir sobre a capacitação e aumento da força de trabalho para se adequar ao modelo de produção toyotista. Alves (2000, p. 11) denomina este cenário de “[...] ‘o novo complexo de reestruturação produtiva’ que envolve um sistema de inovações tecnológico-organizacionais no campo da produção capitalista”, o que causa o acirramento da competição, do mérito e a naturalização das desigualdades sociais.

Em 1996 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em meio a muitas tensões e contradições, instituindo novas formas e demandas ao ensino, em decorrência das mudanças em curso no Brasil. Segundo Neves e Fernandes (2002), a LDB manteve a educação superior como grau mínimo de escolarização. Isso ocorria em busca da “[...] capacitação do trabalho complexo o que já acontecia com o fordismo no Brasil, mas criou um novo tipo de curso: os chamados cursos sequenciais por campo de saber, mais simplificados que os cursos de graduação” (NEVES; FERNANDES, 2002, p. 23), o que demonstra um processo aligeirado da formação profissional.

Nesse contexto de expansão do ensino superior foram criados alguns sistemas avaliativos com o intuito de aferir a qualidade da educação. Segundo proposições da Organização das Nações Unidas (UNESCO) e da Oficina Regional da Educação para a América Latina e Caribe (OREALC), essa qualidade deve ser composta pelas seguintes dimensões: Pedagógica, Cultural, Social e Financeira. Essas dimensões formam um todo complexo, pois, preconizam que a educação deve vincular-se ao paradigma “insumo-processo-resultado” (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007), limitando a compreensão de uma educação direcionada para a formação humana, crítica e emancipatória.

Um dos processos avaliativos no Brasil foi criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, denominado Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho de estudantes. O SINAES avalia aspectos em torno desses eixos e tem como objetivo identificar o mérito e valor das instituições, áreas, cursos e programas, nas dimensões de ensino, pesquisa, extensão, gestão e formação; melhorar a qualidade da educação superior; orientar a expansão da oferta e promover a responsabilidade social das Instituições de Educação Superior (IES), respeitando a identidade institucional e a sua respectiva autonomia. O Sistema

possui uma série de instrumentos complementares como: autoavaliação, avaliação externa, Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), avaliação dos cursos de graduação e instrumentos de informação (censo e cadastro).

O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), que integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), tem como objetivo aferir o desempenho de estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos respectivos cursos de graduação, as habilidades e competências em sua formação. Essas avaliações são amplamente criticadas por sua superficialidade, limitações e por seguirem uma lógica mercantilista, privilegiando o ranqueamento, o mérito, o produtivismo, além de desconsiderar as diferenças regionais em um país de profundas desigualdades sociais e territoriais.

Em 2007, foi lançado pelo Ministério da Educação o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Para a educação superior, o Plano apresentou a necessidade de expansão de vagas, a garantia da qualidade, a promoção da inclusão social, a ordenação territorial e o desenvolvimento econômico e social. Além disso, ganham destaques alguns programas, como: o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), com objetivo de ampliar o acesso e a permanência no ensino superior público, instituído pelo Decreto nº 6.096 de 24 de abril de 2007; o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) criado no governo de Fernando Henrique Cardoso, por meio da Medida Provisória nº 1.827, de 27 de maio de 1999 e oficializado pela Lei nº 10.260/2001; e o Programa Universidade para Todos (PROUNI) criado com a Lei nº 11.096 de 2005, que oferece bolsas integrais e parciais em instituições particulares de ensino.

A partir dessas considerações introdutórias que situam de forma sintética a política social de educação superior no cenário brasileiro, este estudo buscou analisar as implicações dessa política, com seus respectivos desdobramentos, na formação em Serviço Social, no contexto de contrarreforma do Estado, dando ênfase para o ENADE como um dos processos de avaliação do ensino. A escolha pela região Centro-Oeste se deu no intuito de restringir o quantitativo de instituições, que tem aumentado exponencialmente. Pereira (2009) ressalta que ao longo do período que compreende os anos de 1930 (criação dos primeiros cursos de Serviço Social) e 2002 (antes do governo Lula) foram criadas 123 escolas de Serviço Social no Brasil. Entretanto, somente no primeiro mandato do Governo Lula (2003-2006), com as reformas para o ensino superior, houve a criação de 129 cursos de Serviço Social, sendo 94,6%

deles em instituições privadas. Segundo relatório da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) houve no curso de Serviço Social um aumento de 116,9% das vagas ofertadas entre 2006-2010, representando um dos 30 cursos com maior número de vagas ofertadas (ANDIFES, 2010). Em 2015 observa-se um total de 172.569 mil estudantes matriculados nos cursos de Serviço Social em todo o Brasil.

O curso de graduação em Serviço de Social foi criado na década de 1930 e no decorrer das décadas tem aumentado exponencialmente, principalmente, nas instituições privadas e na modalidade de ensino a distância. É nesse cenário que o significado social do Serviço Social se coloca em questão, pois a profissão está inserida no processo de produção e reprodução das relações sociais, numa perspectiva de totalidade histórica (IAMAMOTO; CARVALHO, 1996). De acordo com informações disponibilizadas pelo Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), em agosto de 2015 existiam 161.023 mil assistentes sociais com registro ativo nos Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS). Em 2008 esse número era de 82.021 mil profissionais, o que significa que em menos de 10 anos, esse quantitativo praticamente dobrou.

Diante do apresentado, a pesquisa realizada enfatizou as informações gerais contidas nos relatórios do ENADE, com destaque para a região Centro-Oeste, elegendo as IES de cada estado da região com o critério de ano de fundação (a mais antiga) e natureza pública e privada. Vale destacar que as instituições participaram do ENADE com uma abrangência de anos diferentes.

As Universidades selecionadas foram: Universidade de Brasília (UnB) e Universidade Católica de Brasília (UCB) no Distrito Federal; Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás) e Universidade Federal de Goiás (UFG) no estado de Goiás; Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e Centro Universitário de Várzea Grande (UNIVAG) no estado do Mato Grosso. No caso do Mato Grosso do Sul, a inexistência de Universidades Públicas abre brechas para a entrada explosiva do ensino a distância no estado, onde se tinha, no período analisado, 14 Instituições de Ensino Superior privadas ofertando o curso na modalidade EaD e apenas 6 presenciais. Nesse caso, foi selecionada a Universidade Católica Dom Bosco fundada em 24 de novembro de 1961, sendo a IES privada mais antiga desse estado, com a criação do curso de Serviço Social em 01 de agosto de 1972.

Avaliação da Educação Superior Brasileira: impasses, avanços e desafios

O processo de avaliação da educação superior no Brasil tem sua trajetória construída a partir da década de 1960. Em um cenário de expansão do ensino superior houve a criação de sistemas de avaliação que se baseavam em critérios de produtividade e destoavam de um modelo centrado em universidades que se pautam na pesquisa e, sobretudo, que subsidiavam a distribuição de recursos entre as instituições de ensino (ROCHA, 2005).

Em 1983 foi lançado o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), ainda durante a ditadura civil-militar, que tinha como objetivo conhecer as condições em que se realizavam as atividades de produção e disseminação do conhecimento do sistema de educação superior, considerando as instituições públicas e privadas. Esse processo foi formalizado pelo Conselho Federal de Educação (CFE) e coordenado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O PARU não conseguiu desenvolver as atividades propostas e chegar aos resultados esperados. Foi desativado um ano após seu início, deixando documentos e dados inconclusos, sem indicações técnicas e legais para avaliação das instituições.

Em 1985, durante o governo de José Sarney, marcado pelo momento de abertura política do Brasil, foi instituída pelo Decreto 91.177, de 29 de março de 1985, a Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior (CNRES), com o intuito de oferecer subsídios para a formulação de uma nova política para a educação superior. O trabalho desenvolvido pela CNRES ao longo de seis meses contou com reuniões plenárias, reuniões de subcomissões e grupos de trabalho, bem como contribuições individuais e de associações.

O documento final elaborado pela Comissão em 1985 foi estruturado em três itens, sendo: 1) A Crise do ensino superior; 2) Os princípios da nova política; 3) Propostas para a nova universidade; seguidos de recomendações em que consta o item “A Avaliação do Desempenho da Educação Superior”, que indica a necessidade de se instituírem parâmetros avaliativos a partir de experiências de outros países. O documento também apresenta a ausência de padrões para a avaliação da educação superior, especialmente, padrões qualitativos e a importância de se desenvolverem processos avaliativos que permitam subsidiar a aplicação de recursos.

Logo depois, em 1986, foi constituído o Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (GERES), por meio da Portaria nº 100, de 6 de fevereiro de 1986, e instalado pela Portaria nº 170, de 3 de março de 1986, como uma continuidade ao trabalho da Comissão para a Reformulação da Educação Superior (CNRES). A avaliação feita pelo GERES seria conduzida a partir do desempenho de estudantes formados em determinada área de conhecimento por meio de um modelo único e padronizado de testes. A comissão apresentava propostas de cunho liberal, valorizando o mérito e a individualidade. O grupo acabou sendo desfeito após manifestações de movimentos sociais contrários com a sua atuação.

Em 1993 foi criado o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), que apontava uma visão de autoconhecimento, com funções formativas e emancipatórias, considerando atores internos e externos à universidade. Em 1995, com a Lei nº 9.131, foi criado o Exame Nacional de Cursos (ENC), popularmente conhecido como Provão. O exame surgiu como um sistema avaliativo que seria realizado por meio de provas escritas aplicadas anualmente em todo o território nacional a estudantes concluintes de cursos de graduação. Houve resistência ao exame por parte de estudantes, o que gerou uma campanha denominada “Nota zero para o Provão” e essa mobilização se configurou como uma forma de boicote a esse mecanismo de avaliação.

Os/as estudantes eram obrigados a comparecer ao local de prova, mas não necessariamente realizar e preencher a prova, pois isso não era obrigatório. Essa lacuna na legislação permitiu que estudantes, em sinal de protesto, deixassem seus testes em branco. O Provão foi permeado de críticas por apresentar problemas como imposição de um currículo unificado, o que tornaria inúteis os esforços em diversificar o sistema de educação superior, levando em consideração a diversidade geográfica e demográfica do país, além de possuir um sistema, onde seus componentes não conseguiram se articular e formar um sistema integrado (VERHINE; DANTAS; SOARES, 2006).

Já no governo Lula, foi criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), constituído por três componentes: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho de estudantes. O SINAES avalia os aspectos em torno desses eixos e tem como objetivos identificar o mérito e valor das instituições, áreas, cursos e programas nas dimensões de ensino, pesquisa, extensão, gestão e formação; melhorar a qualidade da educação superior, orientar a expansão da oferta e

promover a responsabilidade social das IES, respeitando a identidade institucional e a autonomia do estudante e do curso.

O Sistema possui uma série de instrumentos complementares, como a autoavaliação, avaliação externa, ENADE, avaliação dos cursos de graduação e instrumentos de informação (censo e cadastro). O SINAES está situado entre a avaliação institucional e a avaliação de formação acadêmica e profissional, levando em consideração também a realidade da instituição. O planejamento e a operacionalização das ações são realizados pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES).

Dentro da estrutura do SINAES foi criado o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), que tem como objetivo aferir o desempenho de estudantes, a qualidade acadêmica e a contribuição dos cursos de graduação na formação de novos profissionais. O ENADE foi criado em 14 de abril de 2004 com o propósito de substituir o Exame Nacional de Cursos (o Provão).

O ENADE é composto por prova, questionário de Avaliação Discente da Educação Superior (ADES), questionário de coordenadores de curso e a percepção de estudantes sobre a prova. Seus objetivos são: identificar mérito e valor das instituições, áreas, cursos e programas, nas dimensões de ensino, pesquisa, extensão, gestão e formação; melhorar a qualidade da educação superior; orientar a expansão da oferta; e promover a responsabilidade social das IES, respeitando a identidade institucional e sua autonomia (INEP, 2015).

A avaliação se desdobra em três dimensões: 1) Organização Didático-Pedagógica; 2) Perfil do Corpo Docente e 3) Instalações Físicas. Ressalta-se que o exame é aplicado periodicamente a estudantes de todos os cursos de graduação, ao final do primeiro e do último ano do curso e toma por base padrões mínimos estabelecidos por especialistas das diferentes áreas do conhecimento (INEP, 2015).

Dois conceitos utilizados na avaliação feita pelo ENADE são o Índice Geral do Curso (ICG), que é uma média ponderada dos conceitos dos cursos de graduação e pós-graduação da IES e o Conceito Preliminar do Curso (CPC), que foi estabelecido a partir de duas questões de avaliação discente da educação superior relativas aos planos e às condições do curso (INEP, 2015).

Nesse sentido, considera-se a avaliação um processo complexo e necessário, mas ainda permeado de limites para a análise concreta, profunda e crítica da realidade de

estudantes, profissionais e instituições envolvidas. Trata-se de um processo que implica diretamente na formação de futuros profissionais que estão em uma fase peculiar de aprendizagem e formação profissional.

No caso específico do Serviço Social, em contraponto e posicionamento crítico aos sistemas avaliativos, a Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social (ENESSO) manifesta que o ENADE é uma avaliação simplista e individual, com esvaziamento político e que se distancia da melhoria da qualidade do ensino público, gratuito, presencial e de qualidade. Por diversas vezes, o exame tem se restringido a uma lógica produtivista, quantitativa e meritocrática que não condiz com a realidade da educação brasileira, ao estabelecer metas inalcançáveis, considerando o investimento público, a realidade social da população e outros fatores que ocultam e revelam diversas questões a serem avaliadas e identificadas.

A avaliação da educação superior é ainda permeada de limites e lacunas. Nesse sentido, buscar a superação desses impasses que permeiam os mecanismos avaliativos, segundo Curado Silva, é compreender que “[...] o processo de avaliação pressupõe sua validação pela participação plural e democrática da comunidade acadêmica. Entendida dessa forma, a avaliação terá a função de produzir estratégias e políticas coerentes com os objetivos e princípios estabelecidos [...]” (2012, p. 167).

Apesar dos importantes caminhos trilhados na construção e aperfeiçoamento das formas avaliativas, a política de educação superior no Brasil tem sofrido retrocessos e desmontes na conjuntura do governo de extrema direita de Jair Bolsonaro. Especialmente diante da aprovação de contrarreformas, censura ao pensamento crítico, cortes orçamentários e privatizações, o que traz inúmeras implicações para o processo de formação de futuros profissionais, para as condições de trabalho docente e também para a manutenção e sobrevivência das Universidades.

Considerações sobre os processos avaliativos dos cursos de Graduação em Serviço Social a partir de dados do ENADE

O ENADE é um dos procedimentos da avaliação da Educação Superior no Brasil e ao longo dos anos passou por revisões e mudanças. A meta do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001-2010 propunha institucionalizar um amplo e diversificado sistema de avaliação interna e externa, incluindo as IES privadas e públicas, a gestão acadêmica e a qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão.

O PNE de 2011-2020 refletia uma intensa disputa para responder aos anseios da sociedade brasileira, pois é imprescindível construir uma política educacional que reflita as necessidades da população, em defesa de uma educação pública, gratuita, democrática, laica e de qualidade para toda a população. Além disso, propunha o aperfeiçoamento do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, de que trata a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, com o objetivo de fortalecer as ações de avaliação, regulação e supervisão.

Segundo Verhine, Dantas e Soares (2006), o grande impacto do ENADE está relacionado não às mudanças técnicas, mas principalmente aos aspectos regulatórios do exame, que deixam de existir isoladamente. Nesse sentido, é fundamental que sejam criados e divulgados os critérios de utilização das notas do ENADE na composição dos conceitos da Avaliação de Cursos e da Avaliação de Instituições.

A partir da análise dos relatórios da Universidade de Brasília, da Universidade Católica de Brasília, da Universidade Federal do Goiás, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, do Centro Universitário de Várzea Grande, da Universidade Federal do Mato Grosso e da Universidade Católica Dom Bosco, pode-se perceber alguns elementos que se ocultam na formulação dos relatórios. Apresenta-se, em um primeiro momento, a padronização da avaliação das universidades, sem considerar suas complexidades, heterogeneidades e particularidades locais, regionais, institucionais e sociais. A tabela 1 apresenta o conceito dos cursos nos anos em que participaram do ENADE.

Tabela 1 - Conceito dos cursos de Serviço Social das IES selecionadas na região Centro-Oeste do Brasil nos anos de 2004, 2007, 2010 e 2013

IES	2004	2007	2010	2013
Pontifícia Universidade Católica de Goiás/GO	2	4	4	3
Universidade Federal do Goiás/GO	-	-	Sem conceito	3
Universidade de Brasília/DF	5	3	1	4
Universidade Católica Dom Bosco/MS	3	4	4	3
Centro Universitário Várzea Grande/MT	-	Sem conceito	3	3
Universidade Federal do Mato Grosso/MT	4	5	5	4
Universidade Católica de Brasília/DF	-	Sem conceito	4	3

Fonte: INEP, 2015. Elaboração própria.

Nas informações contidas na tabela 1, o “sem conceito” significa que naquele ano o curso de Serviço Social da respectiva instituição de ensino não realizou o exame, provavelmente por ser curso novo e/ou ainda curso inexistente no ano correspondente. As

notas 1 e 2 são consideradas ruins para os critérios de avaliação do Ministério da Educação; a nota 3 é considerada regular e as notas 4 e 5 tidas como padrões de excelência. Porém, o que esse dado e resultado traduz para a realidade social dessas instituições de ensino, considerando seu corpo docente, discente e sua dinâmica interna e externa? Como concluir, a partir de um dado numérico, se um determinado curso é excelente, bom ou ruim e estabelecer mecanismos comparativos entre eles? Esses números e resultados, que servem também para o ranqueamento e a competitividade entre instituições de ensino, traduzem quais parâmetros de qualidade para o ensino e a formação profissional?

Esses questionamentos servem para provocar o debate e suscitar reflexões para estudos posteriores no sentido de pensar a complexidade de um processo avaliativo que consiga apreender e dimensionar as fragilidades, limites, complexidades, potencialidades e diferenças na formação. Ao passo que existem inúmeros elementos que envolvem essa realidade social e que muitas vezes estão alheios aos critérios e aspectos abordados na aplicação de um exame avaliativo.

É válido ressaltar também o que se entende e se dimensiona por qualidade. A partir de análises superficiais, a qualidade acaba se transformando em quantidade, produtividade e mérito individual. Segundo Chauí (2001), “a “qualidade” é definida como competência e excelência, cujo critério é o atendimento às necessidades de modernização da economia e desenvolvimento social e é medida pela produtividade. A autora cita três fatores cruciais para isso: quantidade, tempo e custo. Não importa quem, quando ou de que forma é feito, mas se apresenta em forma de lucro. Partindo desse pressuposto, entende-se que “[...] uma avaliação voltada para o controle também exclui o compromisso com a qualidade, fortalecendo a lógica da aferição a partir da banalização dos números, notas, porcentagens e intensificando a competição” (COSTA, 2009, p. 18).

O segundo ponto de análise é o desempenho de estudantes no exame. No ano de 2004, dentre as instituições de ensino selecionadas, apenas a Universidade de Brasília, a Pontifícia Universidade Católica do Goiás, a Universidade Católica Dom Bosco e a Universidade Federal do Mato Grosso participaram do ENADE.

Dentre elas, a Universidade de Brasília obteve na nota dos ingressantes 18,8 pontos, o que corresponde a uma pontuação que está acima da média do Brasil. Em relação aos concluintes, a nota média da instituição foi 49,1 e a do Brasil foi 28,1. A nota média dos

concluintes foi maior na instituição (46,1) que no Brasil (26,6). A nota média dos alunos ingressantes foi 27,6 na instituição e 17,5 no Brasil (INEP, 2004).

Na Pontifícia Universidade Católica de Goiás, em relação aos concluintes, a nota média da instituição foi 18,2 e a do Brasil, 28,1. A nota média dos concluintes foi menor na instituição (18,1) que no Brasil (26,6). A nota média dos ingressantes foi 1,7 na instituição e 17,5 no Brasil, ou seja, há uma diferença de 15,8 pontos entre os dois (INEP, 2004).

Na Universidade Católica Dom Bosco, em relação aos concluintes, a nota média da instituição foi 40,6 e a do Brasil, 28,1. A nota média dos concluintes foi maior na instituição (27,8) que no Brasil (26,6). A nota média dos alunos ingressantes foi 21,5 na instituição e 17,5 no Brasil, ou seja, há uma diferença de 4 pontos entre os dois (INEP, 2004).

Na Universidade Federal de Mato Grosso, em relação aos concluintes, a nota média da instituição foi 42,1 e a do Brasil, 28,1. A nota média dos concluintes foi maior na instituição (39,3) que no Brasil (26,6). A nota média dos alunos ingressantes foi 25,0 na instituição e 17,5 no Brasil, ou seja, há uma diferença de 7,5 pontos entre os dois.

Após os dados disponibilizados do ano de 2004, foram analisados também os conteúdos dos relatórios dos anos de 2007, 2010 e 2013. Segundo a Lei 10.861, art. 5º, § 3º, a periodicidade máxima de aplicação do ENADE aos estudantes de cada curso de graduação deve ser trienal. A seguir são apresentados, em forma de tabelas, alguns dados coletados nos relatórios do ENADE, englobando informações de ingressantes e concluintes no período em análise. Como já dito anteriormente, quando não há informações e dados de alguma instituição de ensino significa que o curso não realizou o exame, provavelmente por ser curso novo (como também já foi informado neste texto a data de criação de cada curso nas respectivas IES) e não existir turma naquele respectivo ano para a realização da avaliação.

Tabela 2 - Desempenho de estudantes de Serviço Social ingressantes em formação geral e componente específico na prova do ENADE. Ano: 2007

	População	Presentes	Formação Geral	Componente Específico
Brasil	42921	8059	44,4	33,7
Pontifícia Universidade Católica de Goiás/GO	67	7	48,1	33,1
Universidade Federal do Goiás/GO	-	-	-	-
Universidade de Brasília/DF	48	23	32,5	29,2
Universidade Católica Dom Bosco/MS	52	39	50,2	35,7
Centro Universitário Várzea Grande/MT	66	33	43,5	41,1
Universidade Federal do Mato Grosso/MT	43	22	70,3	49,3

Universidade Católica de Brasília/DF	47	32	34,4	34,7
--------------------------------------	----	----	------	------

Fonte: INEP, 2015. Elaboração própria.

Tabela 3 - Desempenho de estudantes de Serviço Social concluintes em formação geral e componente específico na prova do ENADE. Ano: 2007

	População	Presentes	Formação Geral	Componente Específico
Brasil	7776	4873	42,5	41,6
Pontifícia Universidade Católica de Goiás/GO	91	49	54	51,9
Universidade Federal do Goiás/GO	-	-	-	-
Universidade de Brasília/DF	49	23	30,1	32,3
Universidade Católica Dom Bosco/MS	46	33	49,6	43,3
Centro Universitário Várzea Grande/MT	-	-	-	-
Universidade Federal do Mato Grosso/MT	92	53	67,7	63,3
Universidade Católica de Brasília/DF	-	-	-	-

Fonte: INEP, 2015. Elaboração própria.

Tabela 4 - Desempenho de estudantes de Serviço Social ingressantes em formação geral e componente específico na prova do ENADE. Ano: 2010

	População	Presentes	Formação Geral	Componente Específico
Brasil	38307	24244	39,6	26,4
Pontifícia Universidade Católica de Goiás/GO	234	142	45,5	31
Universidade Federal do Goiás/GO	52	50	47	32,6
Universidade de Brasília/DF	46	34	5,9	4,3
Universidade Católica Dom Bosco/MS	30	30	40	25,8
Centro Universitário Várzea Grande/MT	168	141	33,5	25,2
Universidade Federal do Mato Grosso/MT	49	34	62,5	34,9
Universidade Católica de Brasília/DF	55	40	39,5	29,1

Fonte: INEP, 2015. Elaboração própria.

Tabela 5 - Desempenho de estudantes de Serviço Social concluintes em formação geral e componente específico na prova do ENADE. Ano: 2010

	População	Presentes	Formação Geral	Componente Específico
Brasil	27052	24060	39,6	30,2
Pontifícia Universidade Católica de Goiás/GO	79	55	49,7	38
Universidade Federal do Goiás/GO	0	0	-	-
Universidade de Brasília/DF	64	35	7,2	10,1
Universidade Católica Dom Bosco/MS	45	43	49,6	37,5

Centro Universitário Várzea Grande/MT	40	40	43,5	32,1
Universidade Federal do Mato Grosso/MT	102	98	50,1	43,9
Universidade Católica de Brasília/DF	24	19	44,3	35,5

Fonte: INEP, 2015. Elaboração própria.

Tabela 6 - Desempenho geral de estudantes de Serviço Social em formação geral e componente específico na prova do ENADE. Ano: 2013

	População	Presentes	Formação Geral	Componente Específico
Brasil	41716	30857	40,9	34,8
Pontifícia Universidade Católica de Goiás/GO	209	197	36,8	39
Universidade Federal do Goiás/GO	54	52	39,4	43,8
Universidade de Brasília/DF	48	42	37,8	54,8
Universidade Católica Dom Bosco/MS	26	26	40,2	44,1
Centro Universitário Várzea Grande/MT	114	81	40,2	38,7
Universidade Federal do Mato Grosso/MT	139	118	44,2	52,3
Universidade Católica de Brasília/DF	98	77	37,9	43,8

Fonte: INEP, 2015. Elaboração própria.

Como pode ser observado, nos anos de 2007 e 2010 (tabelas 2, 3, 4 e 5), o curso de graduação em Serviço Social da Universidade de Brasília (UnB) apresenta, tanto em relação aos estudantes ingressantes quanto aos concluintes, notas inferiores nos itens formação geral e componente específico na comparação com as demais IES analisadas. Cabe considerar que o movimento estudantil, nesse caso específico do Serviço Social, tem um posicionamento crítico ao sistema avaliativo, tendo em alguns casos e determinados anos realizado boicote ao exame, o que pode ter contribuído para as respectivas notas. Inclusive a partir disso, no ano de 2013, foi estabelecida medida de saneamento com visita técnica da comissão de avaliação do INEP na UnB. Após a visita, foi atribuído ao curso de Serviço Social da UnB o conceito 5, o que corresponde ao conceito máximo na avaliação. Neste mesmo ano, em 2013, a nota do ENADE da UnB apresentou uma significativa melhora, conforme consta na tabela 6.

A partir do conteúdo identificado nos dados fornecidos pelos relatórios, cabe ressaltar que mesmo com cortes orçamentários, ajuste fiscal, privatizações e ataques às universidades públicas, verifica-se, de modo geral, um desempenho exitoso de estudantes de instituições públicas no ENADE.

Ao apreender os processos avaliativos a partir de uma perspectiva crítica, Casassus ressalta que “[...] este tipo de prova mede o que sabem e/ou o que sabem fazer os alunos [...]”.

É um erro [...] equiparar a pontuação que se obtém com o objetivo de conseguir uma educação de qualidade. Pontuação não é qualidade” (2009, p. 74).

O que também se observa é a ausência de consideração sobre as particularidades e desigualdades locais, institucionais e regionais, tanto do ponto de vista econômico quanto sociocultural. Se por um lado o ENADE avança no sentido de ser uma política pública de avaliação com um conjunto de elementos que devem ser democratizados, por outro, tem assumido um caráter que se entre mistura a um processo contraditório de avanços e retrocessos. De acordo com Polidori (2009, p. 447) há “[...] um grande equívoco em termos de aplicabilidade do SINAES na sua proposta conceitual a partir do uso de um único pilar do Sistema como o definidor de qualidade da educação superior oferecida pelas IES”.

Mesmo com todas essas questões, tensionamentos e contradições postas, é importante que os/as estudantes compreendam e participem do processo de avaliação. Ao mesmo tempo é fundamental que se reconheçam como sujeitos e protagonistas nesse processo a partir da própria percepção da realidade cotidiana, envolvendo desde os aspectos mais pontuais, aos mais complexos que permeiam à totalidade da vida social. Por isso, a avaliação precisa ser compreendida como uma dimensão formativa.

Por avaliação formativa entende-se um conjunto de práticas variadas que integram ao processo ensino-aprendizagem e que procuram contribuir para que os alunos se apropriem melhor das aprendizagens curricularmente estabelecidas como importantes. A avaliação formativa tem a finalidade de acompanhamento do progresso do aluno ao longo do percurso letivo, levantando suas necessidades e dificuldades e criando-lhe alternativas de melhoria, mostrando-se assim adequadas ao aprimoramento das aprendizagens no processo pedagógico (TAVARES, 2007, p. 945).

No caso do Serviço Social, é preciso problematizar se as avaliações apreendem de maneira crítica e aprofundada os conteúdos e fundamentos dispostos nas Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação (ABEPSS, 1996).

Um elemento interessante do relatório é a percepção de estudantes sobre a avaliação. O questionário é um instrumento voltado tanto para a identificação da prova quanto para a sua formatação e elaboração. O objetivo desse questionário é identificar informações pertinentes à formatação da prova e também busca detalhar elementos da formação geral e específica.

O que se identifica, com base no questionário respondido pelos/as estudantes, é que não há uma notória diferença entre as respostas relativas à natureza administrativa das IES

(públicas e privadas). O questionário é voltado ao grau de dificuldade da prova, à clareza, à objetividade do enunciado, à extensão da prova e à diferença de abordagem. Majoritariamente, os/as discentes consideram o exame de nível médio a difícil e com uma boa elaboração, e que a abordagem dos conteúdos é, em sua maioria, suficiente.

Os resultados da análise do Questionário do/a Estudante se constituem, enquanto um avanço nos relatórios do ENADE, pois reconhecem fatores que também estão condicionados ao desempenho de estudantes. Um fator importante é o perfil do/a discente que participa da prova. Pondera-se que as sistematizações desses dados influenciam nas avaliações e contribuem para a formulação de políticas com melhores condições de oferta da educação superior, ampliando e garantindo padrões de qualidade para que na universidade seja possível:

[...] rever com criticidade, criatividade e competência, sua relação com o conhecimento, tratando-o como processo e não como produto, equacionando-o como mediação da educação e esta, como mediação da cidadania e da democracia (SEVERINO, 2009, p. 254).

Ao mesmo tempo depara-se com um paradoxo, tendo em vista a expansão das IES privadas e as exigências do mercado que, por vezes, ressalta as “[...] capacidades de realizar tarefas práticas, desvalorizando e mesmo declarando desnecessário o conhecimento científico” (KUENZER, 2006, p. 905). Diante disso, no que tange ao Serviço Social, há um desafio em salvaguardar e defender o projeto de formação profissional e as Diretrizes Curriculares em um ambiente (no caso das Universidades) que tem se tornado campo de produção ideológica da classe dominante.

Além disso, em um contexto de ampla privatização da educação, a partir das fortes investidas neoliberais voltadas ao atendimento das necessidades do mercado financeiro, o que se observa é a proliferação de formações aligeiradas e muitas vezes esvaziadas de criticidade. Por isso que Mészáros (2008, p.27), ao analisar a educação na sociabilidade capitalista afirma que “[...] é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente”.

No que se refere ao Serviço Social, a defesa de um projeto de formação profissional de qualidade é uma das principais frentes de luta da categoria profissional. Por isso, é importante resistir permanentemente na defesa de “[...] uma universidade que seja um centro de produção de ciência, tecnologia, do cultivo das artes e das humanidades; também uma

instituição voltada à qualificação profissional com alta competência, para além das necessidades do capital e do mercado” (IAMAMOTO, 2007, p.432).

A estreita relação entre a formação profissional de assistentes sociais e os processos avaliativos deve considerar, dentre tantos aspectos, a organização curricular referenciada nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS (1996) de forma a superar as fragmentações do processo ensino-aprendizagem e compreender de modo dinâmico, histórico e transversal os núcleos de fundamentação da vida social, da formação socio-histórica brasileira e do trabalho profissional como pilares de uma totalidade em íntima e orgânica relação. Uma formação profissional de qualidade deve ser balizada por rigor teórico, histórico, metodológico, ético e técnico. Além do mais, o conhecimento apreendido e produzido no âmbito da formação acadêmico-profissional precisa ser socializado com o objetivo de atender às necessidades humanas da sociedade, o que significa escolhas e compromissos políticos com as demandas coletivas.

Considerações finais

A história dos sistemas avaliativos no Brasil é atravessada por um conjunto de acontecimentos e fatores que se expressam em impasses e desafios, com avanços e retrocessos, que se relacionam com a conjuntura política e socioeconômica. Desde a década de 1960, durante a ditadura civil-militar, a educação tem sido submetida a um modelo privatista de eficiência, eficácia e controle. Em meio à expansão e ao aumento indiscriminado de instituições privadas, os procedimentos adotados para avaliação têm passado por uma série de mudanças.

Em 2004, com a criação do SINAES, fica estabelecida a prevalência de uma política pública que visa atender um paradoxo entre a necessidade do caráter formativo da avaliação e seu cunho regulatório. O SINAES é composto pela avaliação das instituições, dos cursos de graduação e também da avaliação de estudantes pelo ENADE.

A partir das análises, com ênfase para o curso de Serviço Social, identifica-se um avanço na formulação das provas aplicadas pelo ENADE, com a adição de um relatório específico sobre o desempenho das diferentes áreas na prova de Formação Geral; uma análise do perfil das coordenações de curso; a percepção de coordenadores de curso e de estudantes sobre o processo de formação ao longo da graduação e uma análise do desempenho

linguístico de concluintes a partir das respostas discursivas na prova de Formação Geral. São avanços que devem ser reconhecidos, mas que são ainda permeados de limitações e lacunas.

Os relatórios apresentam brechas quando se pensa as particularidades da formação social brasileira, as relações entre as classes sociais, o desenvolvimento das forças produtivas, as funções do Estado e as desigualdades sociais e regionais, tendo em vista inclusive à localização em que se encontram as Instituições de Ensino Superior. São elementos que devem ser compreendidos na relação com a formação profissional em Serviço Social, tendo em vista o entendimento da “questão social” como objeto de intervenção e investigação profissional. Percebe-se ainda que as provas são um meio que avalia a instrumentalidade do profissional, mas em pouco analisa sua capacidade de criação, intervenção, proposição e perspectivas. É nesse sentido, e considerando a sua natureza complexa, que a compreensão do significado social da profissão e a tradição teórica que permite a leitura da realidade em uma perspectiva histórica e crítica, se revela com limitações nos dados contidos nos relatórios.

Por fim, após a análise do conteúdo proposto, cabe ressaltar a necessidade de um sistema avaliativo que apreenda a totalidade e complexidade do processo formativo de modo a suscitar reflexões críticas sobre a democratização do acesso ao ensino superior de qualidade, a importância de investimentos em recursos humanos, em infraestrutura e em políticas de permanência de estudantes nas IES. Em uma sociedade capitalista permeada por profundas desigualdades, tensões e conflitos de classes, é fundamental a mobilização dos movimentos sociais, o protagonismo da sociedade civil e a organização da classe trabalhadora em defesa de uma educação pública, de qualidade, laica, socialmente referenciada e emancipadora.

Referências

ALVES, G. **O novo (e precário) mundo do trabalho**: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo. São Paulo: Boitempo, 2000.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL (ABEPSS). **Diretrizes gerais para o curso de Serviço Social** (Com base no currículo mínimo aprovado em Assembleia Geral Extraordinária de 08 de novembro de 1996). Rio de Janeiro, novembro de 1996. Disponível em: <<https://www.abepss.org.br/arquivos/textos/documento201603311138166377210.pdf>>. Acesso em: 12 de julho de 2020.

ATCON, R. **Rumo à reformulação estrutural da universidade brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

BRASIL. [Plano Nacional de Educação-PNE 2011-2020] **Plano Nacional de Educação: metas e estratégias Ministério da Educação e Cultura**. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notastecnicaspne20112020.pdf>. Acesso em: 25 de julho de 2016.

BRASIL. [Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior - ANDIFES]. **Relatório de Acompanhamento do REUNI**, janeiro de 2010. Disponível em: <https://www.andifes.org.br>. Acesso em: 09 de maio de 2016.

BRASIL. [Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI]. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Brasília: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2007_2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 09 de maio de 2016.

BRASIL. [Programa Universidade para Todos - PROUNI] **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm. Acesso em: 25 de julho de 2016.

BRASIL. [Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES]. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm. Acesso em: 05 de agosto de 2015.

BRASIL. [Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - FIES]. **Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001**. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Conversão da MPv nº 2.094-28, de 2001. Brasília: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/leis_2001/l10260.htm. Acesso em: 20 de julho de 2015.

BRASIL. [Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - FIES]. **Medida Provisória nº 1.827, de 27 de maio de 1999**. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Reeditada pela Mpv nº 1.827-1, de 1999. Brasília: Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/mpv/antigas/1827.htm>. Acesso em: 20 de julho de 2015.

BRASIL. [Lei de Diretrizes Básicas – LDB]. **Lei nº 9.394, de 20 de novembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 de julho de 2015.

BRASIL. [Exame Nacional de Cursos - ENC]. **Lei nº 9.131 de novembro de 1995**. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/l9131.htm>. Acesso em: 17 de janeiro de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto-MEC. Secretaria do Ensino Superior. **Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras - PAIUB**. Brasília, 1993. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002072.pdf>. Acesso em: 18 de fevereiro de 2016.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 13 de abril de 2014.

BRASIL. [Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior - CNRES]. **Decreto 91.177, de 29 de março de 1985**, Institui Comissão Nacional visando à reformulação da educação superior e dá outras providências. Brasília: Presidência da República. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91177-29-marco-1985-441184-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 13 de abril de 2014.

BRASIL. [Lei nº 5.540]. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm. Acesso em: 13 de abril de 2014.

CASASSUS, J. Uma nota crítica sobre a avaliação estandarizada: a perda da qualidade e a segmentação social. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, p. 71-79, 2009.

CHAUÍ M. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: UNESP, 2001.

COSTA, D. M. Avaliação educacional em larga escala: a opção pela democracia participativa. **Jornal de Políticas Educacionais**. Nº 6. Julho–Dezembro de 2009. p. 12-21. Disponível em: http://www.jpe.ufpr.br/n6_2.pdf. Acesso em: 3 jan. 2016.

CUNHA, L. A. **A universidade crítica: o ensino superior na República Populista**. 3ª ed. São Paulo: Unesp, 2007.

CURADO SILVA, K. A. P. C. Universidade e escola de educação básica: lugares formativos possibilitando a valorização do profissional de educação. *In*: CUNHA, C.; Souza, J. V.; SILVA, M. A. (Orgs.). **Universidade e educação básica: políticas e articulações possíveis**. 1ed. Brasília: Liber Livros, 2012, v. 01, p. 112-202.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. de A. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Brasília: MEC, 2007.

GOMES, A. M. Exame Nacional de Cursos e Política de regulação estatal do Ensino Superior. **Cadernos de Pesquisa**, nº 120, p. 129-149, nov. 2003.

GONÇALVES, C. A. **O Programa REUNI: significados e ressonâncias da implantação do curso de Serviço Social da UFG/CCG 2008/2012.** 2013. 446f. Tese (Doutorado em Serviço Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2013.

IAMAMOTO, M. V. **Serviço Social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social.** São Paulo: Cortez, 2007.

IAMAMOTO, M. V.; CARVALHO, R. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica.** São Paulo, Cortez, 1996.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - Inep. **Relatório síntese de área: Serviço Social.** Brasília: Inep, 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-nstucionais/avaliacoes-e-exames-da-educacao-superior/resumo-tecnico-2013-enade-2004>. Acesso em: 14 julho de 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - Inep. **Relatório síntese de área: Serviço Social.** Brasília: Inep, 2015. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/download/inep/relatoriogestao2015versao30.03.16.pdf> Acesso em: 14 julho de 2016.

KUENZER, A. Z. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de exclusão. **Educação & Sociedade.** Campinas, nº 96, v. 27, número especial, Cedes, out. 2006.

LIMA, K. **Contrarreforma da educação superior: de FHC a Lula.** São Paulo: Xamã, 2007.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

NETTO, J. P.; BRAZ, M. **Economia política: uma introdução crítica.** 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

NEVES, L. M. W.; FERNADES, R. R. Política neoliberal e educação superior. *In*: NEVES, L. M. W. (Org.). **O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990.** São Paulo: Xamã, 2002.

POLIDORI, M. M. Políticas de avaliação da Educação Superior brasileira: Provão, Sinaes, IDD, CPC, IGC e outros Índices. **Avaliação,** Campinas, v. 14, nº 2, p. 439- 452, 2009.

PROGRAMA DE AVALIAÇÃO DA REFORMA UNIVERSITÁRIA – PARU. **Revista de Saúde Pública.** São Paulo, v. 1, nº 17, 1983.

ROCHA, M. A. G. A. **Decifra-me ou eu te devoro: discurso e reforma universitária do Governo Lula: um enigma a decifrar.** 2005. 221f. Tese (Doutorado em Serviço Social). Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Recife, 2005.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 41ª edição. Campinas: Autores Associados, 2009.

SEVERINO, A. J. Expansão do ensino superior: contextos, desafios, possibilidades. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v.14, nº 2, p.253-266, jul. 2009.

TAVARES, C. Z. **Avaliação formativa em ambiente virtual no ensino superior**. 2007. Disponível em: <http://scholar.google.com.br/scholar?hl=ptBR&lr=&q=Avalia%C3%A7%C3%A3o+Formativa+e+emancipat%C3%B3ria&btnG=Pesquisar&lr=>> Acesso em: 13 de julho de 2016.

VALE, A. A. do. A expansão do segmento privado-mercantil na educação superior brasileira: o caso da Estácio Sá. *In*: CHAVES, V. J.; S. J., João dos Reis; CATANI, A. M. (Orgs.). **A universidade brasileira e o PNE**: instrumentalização e mercantilização educacionais. São Paulo: Xamã, p. 113-130, 2013.

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, nº 52, p. 291-310, jul./set. 2006.

Recebido em: 30/03/2021

Aceito em: 09/01/2022