

Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado
Linha de Pesquisa: Formação de Professores



Vanessa Galvão dos Santos

**Os impactos do Exame Nacional de Desempenho
dos Estudantes no Curso de Pedagogia da
Universidade do Estado do Pará**

Belém
2010

Vanessa Galvão dos Santos

**Os impactos do Exame Nacional de Desempenho
dos Estudantes no Curso de Pedagogia da
Universidade do Estado do Pará**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da Universidade do Estado do Pará como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, linha de Pesquisa Formação de Professores, sob orientação do Prof^o Dr. Emmanuel Ribeiro Cunha.

Belém-Pa
2010

Dados Internacionais de Catalogação na publicação
Biblioteca do Centro de Ciências Sociais e Educação da UEPA

Santos, Vanessa Galvão dos

Os Impactos do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes no Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Pará / Vanessa Galvão dos Santos. Belém, 2010.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2010.
Orientação de: Emmanuel Ribeiro Cunha.

1. Ensino Superior 2. Avaliação educacional I. Cunha, Emmanuel Ribeiro (Orientador).
II. Título.

CDD: 21 ed. 378.98

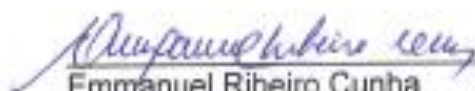
Vanessa Galvão dos Santos


Os impactos do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes no Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Pará

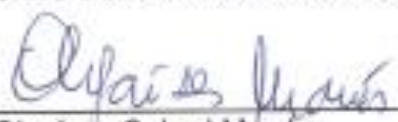
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da Universidade do Estado do Pará como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, linha de Pesquisa Formação de Professores, sob orientação do Prof^o Dr. Emmanuel Ribeiro Cunha.

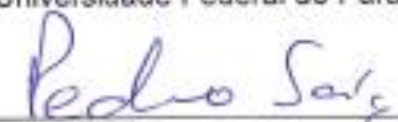
Data de Aprovação: 07/12/2010

Banca Examinadora:

 _____ (Presidente - Orientador)
Emmanuel Ribeiro Cunha
Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN
Universidade do Estado do Pará-UEPA

 _____ (Membro Interno)
Marta Genú Soares Aragão
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN
Universidade do Estado do Pará-UEPA

 _____ (Membro Externo)
Olgaídes Cabral Maués
Doutora em Sciences de L'éducation - Université des Sciences et Technologies de
Lille III, França.
Universidade Federal do Pará-UFPA

 _____ (Membro Suplente)
Pedro Franco de Sá
Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN
Universidade do Estado do Pará-UEPA

A minha família e amigos pelo amor,
companheirismo e amizade sincera
dedicados nestes anos de estudos e
formação.

AGRADECIMENTOS

A Deus pelas bênçãos, força, esperança e amor;

Aos meus pais e familiares pela compreensão, ajuda, carinho e amor que subsidiaram meus estudos e formação;

A Hélio Augusto, expressão de amor, companheirismo e paciência;

A todos os discentes da turma 2008 do Mestrado em Educação pelo frutífero compartilhamento de saberes e experiências em torno da educação e da Formação de Professores, em especial a Ana Cláudia Mufarrej, Joselene Mota, Ana Paula Fernandes, Rosileni Moraes, Marisônia Pamphilyo e Arlete Gonçalves.

A todos os docentes do Programa de Mestrado em Educação da UEPA pelas fecundas discussões e orientações construídas durante o curso das disciplinas.

Aos servidores do Programa de Mestrado em Educação da UEPA pela ajuda nas inúmeras vezes em que necessitamos de seus preciosos serviços.

Às amigas Rosa Maria Lopes Noronha e Andréa de Souza Albuquerque do Grupo de Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos pelas aprendizagens e estímulos.

Ao professor orientador Dr. Emmanuel Ribeiro Cunha pelas significativas e respeitadas orientações concedidas não somente para a construção da dissertação, mas também para minha formação pessoal e profissional.

Às professoras Dr^a Marta Genú Soares Aragão e Dr^a Olgaíses Cabral Maués pelas valiosas contribuições oferecidas por ocasião das bancas de qualificação e defesa da dissertação.

A todos os servidores da Coordenação do Curso de Ciências Naturais da UEPA pelo apoio concedido durante o curso das disciplinas e da escrita da dissertação, em especial a Fátima Santos e Thiago Conceição.

A Coordenação do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da UEPA, professores e egressos, sujeitos fundamentais que contribuiram com sua voz e experiência para a construção dos dados da pesquisa.

À UEPA por nos proporcionar mais um importante ciclo de estudos e o desenvolvimento de nossa formação profissional.

Estamos sempre chegando e partindo. É justamente na certeza da chegada que alicerçamos os critérios para a partida. É porque estamos sempre chegando e partindo que podemos avançar no universo do desvelamento do saber, orientados pela virtude de permanecer no constante movimento de ir em busca do que nos realiza e, apesar disso, nos lançar na direção da chegada-ponto-de-partida. (GHEDIN e FRANCO, 2006, p. 9)

RESUMO

SANTOS, Vanessa Galvão dos. **Os impactos do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes no Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Pará.** 2010. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Pará, Belém, 2010.

O estudo está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) - da Universidade do Estado do Pará (UEPA), Linha de Pesquisa Formação de Professores. Problematizou os impactos do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) no Curso de Pedagogia da UEPA. Privilegiou o ponto de vista dos egressos, professores e da coordenação que vivenciaram ativamente o desenvolvimento do primeiro ciclo avaliativo (anos 2005 e 2008) do Enade. Objetivou revelar como os egressos do Curso compreenderam e vivenciaram o primeiro ciclo de avaliação produzido pelo Enade; identificar de que forma o Enade pode contribuir para a formação profissional dos estudantes; analisar a avaliação dos coordenadores, professores e egressos sobre os impactos do Enade no Curso e na formação docente. Foi realizada uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa, que utilizou a entrevista semiestruturada e análise documental como instrumentos de construção de dados. A partir da Análise de Conteúdo categorial balizada por Laurence Bardin (1977) foi possível chegar às categorias centrais do trabalho: compreensão, processo e impactos. Abordou as políticas públicas de educação no contexto de reforma do Estado e da Educação Superior, reconhecendo a centralidade da avaliação nesse processo. Discutiu as concepções educativas em disputa durante o processo de construção e consolidação do Enade na avaliação da educação superior. Analisou os impactos do Enade no Curso de Pedagogia da UEPA durante o desenvolvimento do primeiro ciclo de avaliação e concluiu com os resultados e com as contribuições esperadas com o trabalho. Os resultados indicaram que em face da consideração de que o Enade é um instrumento para avaliar não somente os alunos, mas também o curso e a universidade, a cultura da prova, do exame ainda é forte. O desenvolvimento do Enade foi caracterizado como um processo repleto de dúvidas, medo e dificuldades, baseados na preocupação com aspectos técnicos que envolviam sua operacionalização, com os conteúdos solicitados nas provas e com a obrigatoriedade de realização do Exame para obtenção do diploma. O boicote a prova foi uma das estratégias utilizadas para manifestar resistência ao Enade e alguns sujeitos demonstraram não dar importância ao processo desencadeado, nem aos resultados obtidos pelo primeiro ciclo de avaliação. Os impactos do Enade apontam que os conceitos obtidos com a aplicação do Exame se transformaram em uma estratégia de mercado e que ensejou uma preocupação com a imagem da UEPA e do Curso; houve também uma padronização da formação diante da aplicação de um exame que considera as competências e habilidades previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Mesmo com o reconhecimento das contribuições do Enade para o curso/egressos e para a melhoria da qualidade da educação superior, o primeiro ciclo avaliativo não fomentou ações para materializar a concepção formativa implícita na proposta, nem uma cultura de avaliação no curso.

Palavras-chave: Educação. Educação Superior. Enade. Pedagogia. Políticas de avaliação.

ABSTRACT

SANTOS, Vanessa Galvão dos. **The impacts of the National Examination of Student Performance in the Course of Pedagogy at the Universidade do Estado do Pará.** 2010. 182F. Thesis (Master's Degree in Education) - Universidade do Estado do Pará, Belém, 2010.

The study is linked to the Graduate Program in Education (PPGED) - Universidade do Estado do Pará (UEPA), Research Line Teacher Training. Problematized the impacts of the National Examination of Student Performance (Enade) in the UEPA's Course of Pedagogy. Privileged point of view of graduates, teachers and the coordination that lived actively developing the first evaluation cycle (2005 and 2008) of Enade. Aimed to reveal how the graduates of the course understood and experienced the first round of evaluations produced by Enade; identify how the Enade can contribute to the training of students, analyze the assessment coordinators, faculty and alumni about the impacts of Enade in the Course and teacher formation. Characterized, methodologically, as a field research of qualitative approach that used semistructured interviews and document analysis as tools for building data. From the Content Analysis categorical imposed by Laurence Bardin (1977) it was possible to reach the central categories of work: comprehension, process and impacts. Discusses the public policies of education in the context of state reform and higher education, recognizing the central role of evaluation in this process. Discusses the educational concepts in dispute during the process of building and consolidating the Enade in the evaluation of higher education. Analyzes the impacts of Enade Course Pedagogy UEPA during development of the first cycle of assessment and concludes with the results and the expected contributions to the work. The results indicate that in the face of the consideration that the Enade is a tool to evaluate not only students but also the course and the university, the culture of evidence, the examination is still strong. The development of Enade was characterized as a process full of doubts, fears and difficulties, based on concern for technical issues involving their operation, with the contents of the evidence requested and the completion of the mandatory exam for graduation. The boycott of the tests were one of the strategies used to express resistance about Enade and some subjects showed that didn't care about the process set, nor the results of the first evaluation cycle. The impacts of Enade show that the concepts obtained by the application of the exam became a market strategy and that encouraged a preoccupation with UEPA and Course images; there was also a standardization of training before applying a test that considers the competencies and skills specified in the National Curriculum Guidelines (DCNs). Even with the recognition of Enade contributions to the course / graduates and the improving in the quality of teaching, the first cycle evaluation did not encourage actions to materialize the formative conception implicit in the proposal and an evaluation culture in the course.

Key-words: Education. College Education. Enade. Pedagogy. Evaluation Politics.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1. Adesivo de boicote a prova do ENADE

112

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1. Quantitativo de Estudantes de Pedagogia que realizaram o ENADE em 2005 | 33 |
| Quadro 2. Perfil dos egressos/sujeitos da pesquisa | 36 |
| Quadro 3. Perfil dos docentes/sujeitos da pesquisa | 36 |
| Quadro 4. Diferenças entre o PAIDEIA e o ENADE | 90 |
| Quadro 5. Categorias e Subcategorias de Análise | 152 |

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

| | |
|---------|--|
| ACE | Avaliação das Condições de Ensino |
| ACO | Avaliação das Condições de Oferta |
| AVALIES | Avaliação das Instituições de Educação Superior |
| BID | Banco Interamericano de Desenvolvimento |
| BIRD | O Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento |
| BM | Banco Mundial |
| Capes | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CCBS | Centro de Ciências Biológicas e da Saúde |
| CCNT | Centro de Ciências Naturais e Tecnológicas |
| CCSE | Centro de Ciências Sociais e Educação |
| CEA | Comissão Especial de Avaliação |
| CEE | Conselho Estadual de Educação |
| CEPAL | Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe |
| CFE | Conselho Federal de Educação |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CNRES | Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior |
| CONAES | Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior |
| CONCEN | Conselho de Centro |
| CONSUN | Conselho Universitário |
| CPA | Comissão Própria de Avaliação |
| CRCA | Coordenação de Registro e Controle Acadêmico |
| CPC | Conceito Preliminar de Curso |
| DCNs | Diretrizes Curriculares Nacionais |
| Enade | Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes |
| ENC | Exame Nacional de Cursos |
| Encceja | Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos |
| ENEM | Exame Nacional do Ensino Médio |
| FAED | Faculdade Estadual de Educação |
| FEP | Fundação Educacional do Pará |
| FHC | Fernando Henrique Cardoso |

| | |
|-----------|--|
| FIES | Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior |
| FMI | Fundo Monetário Internacional |
| GERES | Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior |
| GT | Grupo de Trabalho |
| IDD | Indicador de Diferença Entre os Desempenhos Observado e Esperado |
| IES | Instituição de Educação Superior |
| IGC | Índice Geral de Cursos |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| ISEP | Instituto Superior de Educação do Pará |
| ISEs | Institutos Superiores de Educação |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação |
| LULA | Luiz Inácio Lula da Silva |
| MARE | Ministério da Administração e Reforma do Estado |
| MEC | Ministério da Educação |
| OCDE | Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico |
| OEA | Organização dos Estados Americanos |
| OMC | Organização Mundial do Comércio |
| PAIDEA | Processo de Avaliação Integrada do Desenvolvimento Educacional e da Inovação da Área |
| PAIUB | Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras |
| PARFOR | Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica |
| PARU | Programa de Avaliação da Reforma Universitária |
| PCN | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PISA | Programa Internacional de Avaliação Comparada |
| PNUD | Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento |
| PPGED | Programa de Pós-Graduação em Educação |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| PREAL | Programa de Reformas Educacionais da América Latina e Caribe |
| PROMEDLAC | Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe |

| | |
|--------|--|
| ProUni | Programa Universidade para Todos |
| PTP | Planejamento Territorial Participativo |
| Saeb | Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica |
| SEDUC | Secretaria de Estado de Educação |
| Sinaes | Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior |
| UAB | Universidade Aberta do Brasil |
| UEPA | Universidade do Estado do Pará |
| UFPA | Universidade Federal do Pará |
| UNE | União Nacional dos Estudantes |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| RESUMO | 7 |
| ABSTRACT | 8 |
| LISTA DE ILUSTRAÇÕES | 9 |
| LISTA DE QUADROS | 10 |
| LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS | 11 |
| CONSIDERAÇÕES INICIAIS | 16 |
| O <i>LÓCUS</i> DA PESQUISA: O CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ | 25 |
| O PERCURSO METODOLÓGICO | 31 |
| O TRABALHO DE CAMPO: O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DOS DADOS | 32 |
| 1. AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO E AVALIAÇÃO NO CENÁRIO DE REFORMAS: A REFORMA DO ESTADO E DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA | 41 |
| 1.1. AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DE REFORMA DO ESTADO E OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS | 42 |
| 1.2. A AVALIAÇÃO COMO EIXO DA REFORMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA | 54 |
| 2. A CONSTRUÇÃO E CONSOLIDAÇÃO DO ENADE NA AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: CONCEPÇÕES EDUCATIVAS EM DISPUTA | 69 |
| 2.1. INICIATIVAS PARA ORGANIZAÇÃO E IMPLANTAÇÃO DA AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR | 69 |
| 2.2. O SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR – SINAES | 76 |
| 2.3. O EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DOS ESTUDANTES – ENADE | 87 |
| 3. O CURSO DE PEDAGOGIA DA UEPA NO ENADE: ELEMENTOS PARA A RECONSTITUIÇÃO DO PROCESSO E PARA COMPREENSÃO DOS IMPACTOS | 97 |
| 3.1. OS ANTECEDENTES DO DESENVOLVIMENTO DO ENADE NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEPA | 97 |
| 3.2. O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DO ENADE NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEPA | 111 |

| | |
|---|-----|
| 3.3. OS IMPACTOS DO ENADE NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEPA | 126 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 153 |
| REFERÊNCIAS | 162 |
| APÊNDICES | 177 |

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

É experiência aquilo que 'nos passa', ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao passar-nos nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto a sua própria transformação. (BONDÍA, 2001, s.p.).

Optamos pela citação de Jorge Larrosa Bondía (2001) para iniciar a introdução deste texto com o objetivo de explicitar como se originou o interesse pelos estudos voltados para a avaliação da educação superior, refletindo um pouco sobre a experiência, de como ela nos impulsiona a buscar respostas aos questionamentos que surgem ao longo de nossa trajetória, com o objetivo de explicar os interesses que mobilizaram o processo investigativo.

A construção de um objeto de pesquisa relaciona-se fundamentalmente com o olhar de quem se propõe a pesquisar, de sua posição e do objeto a ser pesquisado, que conosco interage, direciona e influencia nos trazendo motivações, que muitas vezes se fundamentam na nossa própria história de vida, aos nossos vínculos profissionais, às nossas experiências e nos mobilizam a buscar o entendimento sobre nossas práticas por meio de estudos, pesquisas e reflexões. De acordo com Frigotto (2008, p.87)

quando iniciamos uma pesquisa não nos situamos num patamar “zero” de conhecimento; pelo contrário, partimos de condições já dadas, existentes, e de uma prática anterior, nossa e de outros, que gerou a necessidade da pesquisa ao problematizar-se.

Desta forma, o objeto que mobilizou esta investigação encontra-se imbricado com nossa inserção ativa no campo da avaliação e da formação de professores em Pedagogia, a partir de três momentos.

Primeiro, pelo envolvimento com a produção de uma pesquisa de Iniciação Científica durante nossa formação inicial em Pedagogia na Universidade do Estado do Pará (UEPA), oportunidade que nos possibilitou construir reflexões e leituras iniciais sobre a avaliação, voltadas nesse caso para a aprendizagem. A partir das atividades desenvolvidas passamos a compreender melhor o papel da universidade e as variadas fontes de formação que a instituição propicia aos estudantes de um curso de licenciatura.

No segundo momento, ao realizarmos nossas atividades profissionais em um curso de graduação da UEPA, tivemos oportunidade de nos aproximar do processo

de avaliação da educação superior desenvolvido pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)¹ e ainda do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade)². Nessa ocasião foi possível realizarmos algumas leituras sobre os dados gerados pela aplicação do exame aos cursos de graduação, a partir dos relatórios disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)³.

O terceiro momento se desenvolveu com o ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) – Mestrado da UEPA, oportunidade que nos possibilitou consolidar nosso interesse pelos estudos voltados para a temática avaliação.

No Programa, aprofundamos as leituras sobre a educação, o ensino, o contexto cultural, histórico, filosófico, político, econômico, tecnológico e social nos quais se desenvolvem as relações educativas, a docência, as políticas públicas para a educação superior e para avaliação na Linha de Pesquisa Formação de Professores.

No curso do PPGED algumas disciplinas foram fundamentais para esse processo. Com o auxílio da História da Educação pudemos analisar e compreender, historicamente, como o desenvolvimento do processo de globalização da economia, as relações sociais capitalistas e neoliberais, o expressivo avanço tecnológico, entre outros, redimensionaram a atuação do Estado e a formulação das políticas públicas para a educação.

Na disciplina Políticas de Formação de Professores a construção do nosso aporte teórico se desenvolvia, à medida que compreendíamos como as políticas públicas educacionais não se constituíam de modo desordenado, nem aleatório, ao contrário, elas eram frutos de uma lógica coerente com uma concepção de sociedade, de homem e de educação alinhada aos pressupostos do neoliberalismo.

Nesta mesma perspectiva caminharam as contribuições da disciplina Saberes, Competências e Identidade profissional do professor, na qual

¹ Instituído pela Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004 o Sinaes é formado por três componentes principais: avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes.

² Como parte integrante do Sinaes, o Enade é um componente curricular obrigatório dos cursos de graduação e tem por objetivo aferir o rendimento dos alunos em relação aos conteúdos programáticos, suas habilidades e competências.

³ Autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC) que promove estudos, pesquisas, encontros e avaliações sobre o sistema educacional brasileiro com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas, bem como produzir informações e levantamentos estatísticos.

estabelecemos interligação entre a política educacional neoliberal proposta pelas Diretrizes Curriculares (DCNs) dos Cursos de Graduação e a avaliação centrada na Pedagogia das Competências, como “uma forma de aproximar a escola da lógica do mercado, procurando oferecer uma formação que possa atender às exigências do mundo empresarial, em detrimento de uma formação geral e crítica” (MAUÉS, 2005a, p. 13).

Esta Pedagogia, tomada como referência pelo Estado para orientar as políticas educacionais, centra-se na regulação, isto é, na definição dos “objetivos a serem atingidos e depois avalia se os resultados apresentados são aceitáveis com os parâmetros de eficiência, eficácia e qualidade estabelecidos, em geral, pelas exigências do mercado” (MAUÉS, 2008a, p. 97).

São por meio destas políticas que o Estado determina, então, quais saberes, conhecimentos e competências devem orientar a formação e a prática docente, utilizando-se das DCNs e da avaliação, seguindo as recomendações de organismos multilaterais, divulgadas em inúmeros relatórios e conferências de educação realizadas no final do último século.

Percebíamos, assim, que a avaliação é um instrumento amplamente utilizado no contexto das políticas públicas neoliberais, desenvolvido em todos os níveis da educação escolar. São exemplos: a Provinha Brasil⁴, Prova Brasil⁵, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb)⁶ e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)⁷, o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos

⁴ Avaliação diagnóstica do nível de alfabetização de estudantes de escolas públicas realizados no início e ao término do segundo ano.

⁵ Busca informações sobre o ensino oferecido por município e escola por meio da aplicação de provas de Língua Portuguesa e Matemática, aos alunos da 4ª a 8ª séries, com questões elaboradas a partir do que está previsto nos currículos e, ainda, nas recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Os alunos respondem também um questionário com informações sobre seu contexto social, econômico e cultural.

⁶ É composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb – identificado como Saeb), sendo realizada por amostragem das Redes de Ensino e tem foco na gestão dos sistemas educacionais; e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc – conhecido como Prova Brasil) sendo mais extensa, detalhada e tem foco na unidade escolar.

⁷ Objetiva avaliar o desempenho dos estudantes em fase de conclusão ou que já concluíram o ensino médio, sendo utilizado como critério de seleção para os que pretendem concorrer a uma bolsa no Programa Universidade para Todos (ProUni). Além disso, as universidades utilizam o resultado do exame como critério de seleção para o ingresso no ensino superior, complementando ou mesmo substituindo o vestibular.

(Encceja)⁸ no âmbito da educação básica. Na educação superior tem-se como exemplo o Exame Nacional de Cursos (ENC)⁹ e hoje o Enade.

Esta notória valorização da avaliação no cenário político educacional brasileiro, a nossa aproximação com a temática desde a graduação e o percurso das disciplinas no PPGED balizaram nossa relação com a avaliação e demarcam nosso interesse em discutir essa temática, voltada, nesse caso, para a educação superior.

Todavia, nosso interesse não era somente estudar a avaliação da educação superior, mas nos interessava, sobretudo, compreender as consequências decorrentes do desenvolvimento do processo avaliativo nesse nível de ensino, conforme nos alerta Gomes (2002, p. 276) quando analisa os processos de avaliação da educação superior em curso e ressalta que

o estudo de uma política de avaliação não deve caracterizar-se apenas pela contribuição que pode oferecer ao entendimento das características específicas de procedimentos e instrumentos avaliativos, **mas deve sobretudo, distinguir-se pela contribuição à compreensão crítica dos impactos e usos da avaliação e dos seus resultados** [...] (grifos nossos).

Vianna (2005, p. 17-8) também manifesta preocupação com a utilização dos resultados e com os impactos que a avaliação provoca nos sistemas de ensino quando assevera:

a última década do século XX foi rica em avaliações em larga escala, no âmbito internacional e nacional, neste último caso nos vários níveis da administração governamental; nessa década que se inicia, começo de um novo século, contemplando o passado, devemos nos perguntar: - *qual o impacto dessas avaliações?* E se não houve efetivamente qualquer tipo de impacto, por mínimo que tenha sido, por que não ocorreu? [...] (grifos do autor).

O autor ressalta ainda que a avaliação deve ter necessariamente validade consequencial, ou seja, a avaliação deve ter, forçosamente, consequências, considerando a consolidação da chamada cultura de avaliação. Assim, Vianna (2005) se preocupa com a avaliação, mas, principalmente com o impacto que toda a sistemática de avaliação exerce nos sistemas de ensino.

⁸ Trata-se de uma avaliação voluntária e gratuita ofertada àqueles que não concluíram os estudos em idade apropriada, para obter a conclusão do ensino fundamental.

⁹ Exame aplicado no período de 1996 a 2003 anualmente aos formandos com o objetivo de avaliar os cursos de graduação, no que se refere aos resultados do processo de ensino-aprendizagem.

Na Educação Superior a preocupação com os impactos que a avaliação promove nos sujeitos, na formação, nos cursos, no currículo, na ação docente é alvo de estudos e debates, à medida que

a avaliação dos cursos de graduação no Brasil, principalmente a partir da década de noventa, tem exercido forte impacto no cenário educacional. A proposta de avaliar os cursos de nível superior, ou mesmo as instituições, não é uma novidade, mas a forma pela qual essa avaliação vem ocorrendo merece atenção especial. [...] Parte significativa da comunidade acadêmica, entretanto, tem ampliado essa relação (entre avaliação e qualidade) buscando compreender, de maneira mais aprofundada, as decorrências pedagógicas e administrativas do referido sistema avaliativo (FOSTER *et al*, 2005, p. 119).

Consideramos, então, que o destaque da avaliação na educação superior na agenda das políticas educacionais constitui-se em um campo fértil que precisava ser explorado por meio de estudos, com o intuito de investigar como ela vem se materializando nas instituições de educação superior. Diante desse cenário, privilegiamos a política de avaliação para este nível de ensino instituído pelo Sinaes.

O referido Sistema constitui-se a partir de três eixos: o primeiro eixo corresponde ao desenvolvimento da avaliação das instituições e tem como principal objetivo verificar como as Instituições de Educação Superior (IES) são constituídas, qual a sua capacidade de atendimento à comunidade acadêmica em todos os seus alcances e, neste item, está incluso o desenvolvimento do processo de autoavaliação. O segundo eixo se refere à avaliação dos cursos de graduação, que consiste numa avaliação externa realizada por uma equipe multidisciplinar de especialistas aos quais se junta um avaliador institucional. Esse eixo tem sua articulação com os processos de regulação por estar definido na Lei nº 10.861 de 14 de Abril de 2004 que os seus resultados estão vinculados com o reconhecimento e renovação (de reconhecimento) dos cursos. O terceiro compreende a participação dos estudantes por meio da realização do Enade.

Nosso interesse de pesquisa privilegiou, então, o Enade, um dos eixos que compõe o Sinaes, o que nos possibilitou realizar um recorte maior na análise do objeto, não no sentido de seu isolamento, posto que nossas convicções teórico-metodológicas não permitem compreender o recorte com o sentido de isolar o objeto do seu contexto maior.

Entendemos que a importância da avaliação no contexto da educação superior brasileira e a implantação de um novo sistema requerem estudos sistemáticos sobre sua orientação e seu impacto acadêmico e institucional.

Desta forma, considerando os três momentos que impulsionaram nossa trajetória formativa, intrinsecamente ligados ao Curso de Pedagogia da UEPA e as pesquisas relacionadas à interlocução do campo da formação de professores com o campo das políticas de avaliação para a educação superior, problematizamos¹⁰: **que impactos o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes produziu no Curso de Pedagogia da UEPA?**

Observamos então que um objeto de pesquisa não emerge espontaneamente, da mesma forma que o conhecimento não é espontâneo; ele é construído a partir de interesses e circunstâncias, frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos, pois

quando o sujeito percebe uma determinada realidade faz uma leitura dela segundo seus interesses, de acordo com uma ótica determinada e uma perspectiva de interpretação. O resultado dessa relação não é igual ao fenômeno empírico observado, não é a simples cópia ou imagem lida ou percebida pelo sujeito. O resultado é uma síntese dessa relação, é uma construção que podemos chamar de objeto. [...] o mesmo sujeito também se constrói nesta relação, pois tanto a percepção sensível se modifica durante o processo, como o sujeito curioso e indagador que existia antes da sensação e da percepção é transformado com o processo do conhecimento. [...] Ou seja, tanto o sujeito como os objetos se constroem e se transformam (GAMBOA, 2007, p. 129).

Concordamos ainda com Ludke e André (1986, p. 3) quando lembram “que como uma atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador”. Consideramos, assim, que o processo de produção de conhecimento passa pela compreensão e reelaboração daquilo que é visto pelo pesquisador que, ao deparar-se com o objeto de pesquisa, desenvolve uma atitude crítica, buscando compreender o objeto em movimento, em suas ligações e interconexões com o fazer histórico.

Por isso, consideramos que a relevância atribuída à realização do estudo reside na possibilidade de contribuir para a compreensão crítica das políticas

¹⁰ Levamos em consideração as orientações de Frigotto (2008, p. 87) quando afirma que “ao iniciarmos uma pesquisa, dificilmente temos um problema, mas uma problemática. O recorte que se vai fazer para investigar se situa dentro de uma totalidade mais ampla”.

públicas emanadas pelo Estado e dos mecanismos de monitoramento para a formação docente.

Ressaltamos que a opção pelo Curso de Pedagogia da UEPA como *lócus* de pesquisa partiu da consideração de que o contexto no qual o estudo se desenvolve precisa fazer parte do convívio do pesquisador, considerando relevante voltar nosso olhar para o que ocorre em nossa realidade próxima.

Além disso, a escolha do *lócus* não se deu de forma aleatória. O Curso de Pedagogia ocupa uma posição estratégica no campo da Formação de Professores para a educação básica no Brasil. Além disso, sua participação no Enade prevê a utilização dos seus resultados para subsidiar os processos de aperfeiçoamento e qualificação da formação docente tendo em vista a nossa permanente busca pela melhoria da qualidade da educação.

Ademais, visualizamos no Enade a possibilidade de uma investigação na qual pudéssemos analisar o movimento decorrente da implantação de uma nova proposta de avaliação; este processo e os seus resultados são questões que merecem cuidado, reflexão e precisam ser considerados e amplamente discutidos, a fim de que os envolvidos possam desenvolver estratégias favorecedoras de um melhor desempenho dos estudantes, não necessariamente na consecução de maiores resultados, mas principalmente no processo de formação oferecido pelo Curso.

Neste sentido, acreditamos que a Linha de Pesquisa Formação de Professores, no qual o estudo está inserido, se apresenta como uma linha de investigação que pode contribuir para a compreensão da relação entre a avaliação, políticas públicas educacionais e a formação de professores, no contexto brasileiro e especificamente amazônico, na busca de aprofundamento teórico-metodológico sobre as políticas, saberes e práticas que contribuam para a construção de projetos significativos e até mesmo alternativos para esta formação.

Concordamos com as ideias de Vianna (2005, p. 17) para quem o processo avaliativo e seus resultados buscam

[...] servir de forma positiva na definição de *novas políticas públicas, de projetos de implantação e modificação de currículos, de programas de formação continuada de docentes* e, de maneira decisiva, na definição de elementos para a *tomada de decisões* que visem a provocar um impacto, ou seja, mudanças no pensar e no agir dos integrantes do sistema (grifos do autor).

Decorrente da problemática anunciada e considerando os autores que consubstanciam este trabalho, levantamos os seguintes questionamentos:

- a) Como os egressos do Curso de Pedagogia da UEPA (turma 2005-2008) compreenderam e vivenciaram a avaliação produzida pelo Enade?
- b) De que forma o ENADE pode contribuir para a formação profissional dos estudantes em Pedagogia?
- c) Qual a avaliação dos coordenadores, professores e egressos do Curso de Pedagogia sobre os impactos do Enade no contexto do Curso e na formação docente?

Tendo em vista o problema, as questões norteadoras apontadas e o referencial teórico construído, o estudo foi desenvolvido buscando alcançar três objetivos:

- a) Revelar como os egressos do Curso de Pedagogia da UEPA (turma 2005-2008) compreenderam e vivenciaram o primeiro ciclo de avaliação produzido pelo ENADE.
- b) Identificar a forma pela qual o Enade pode contribuir para a formação profissional dos estudantes em Pedagogia;
- c) Analisar a avaliação dos coordenadores, professores e egressos do Curso de Pedagogia sobre os impactos do ENADE no contexto do Curso e na formação docente.

A busca pelos objetivos nos possibilitou contribuir e enriquecer o debate em torno do Enade enquanto uma política de avaliação da formação dos estudantes da educação superior, por meio da compreensão crítica dos mecanismos de monitoramento da formação docente e ainda captar o movimento de implantação do sistema, o posicionamento dos sujeitos, as críticas e as resistências desenvolvidas.

Reconhecemos, assim, que o processo avaliativo e os seus resultados são importantes instrumentos que merecem atenção e debates por parte da comunidade acadêmica envolvida. Como Faria *et al* (2008, p. 115) estamos convencidos de que

as pesquisas que busquem analisar como esse sistema tem sido operacionalizado e recebido pela comunidade acadêmica certamente ajudarão a construir as bases para aperfeiçoar o sistema e torná-lo cada vez mais afinado com os objetivos das IES, como agências formadoras e do governo, como mantenedor e regulador da educação superior.

A justificativa do estudo parte da percepção de que o grande volume de informações produzidas pelos instrumentos de avaliação, em todos os níveis de ensino da educação brasileira, precisam ser analisados e estudados, pois servem como fonte de dados para a realização de pesquisas educacionais, bem como subsidiam recomendações para a qualificação e o desenvolvimento das instituições formadoras. Partilhamos da concepção de que esses instrumentos são verdadeiras “minas” que precisam ser exploradas e cuidadosamente analisadas para ancorar e alavancar políticas públicas educacionais valorizadoras da formação de professores na educação superior.

Além disso, percebemos que os estudos sobre a avaliação da educação superior caracterizam-se, em sua maioria, pela análise da concepção de avaliação e pela análise comparativa das fases de desenvolvimento das políticas de educação superior, das suas relações com o currículo, dos indicadores de avaliação e de qualidade utilizados, entre outros. Poucos são os trabalhos que buscam entender o movimento decorrente da implantação dessa política de avaliação na formação dos estudantes, nos cursos e em instituições de educação superior.

Ao realizarmos um levantamento no banco de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), referente aos anos de 2004 a 2009, sobre avaliação da educação superior, mais especificamente sobre o Enade, encontramos um total de 8 trabalhos que direta ou indiretamente têm essa política de avaliação como objeto de estudo, sendo 6 dissertações e 2 teses. Destes, somente 5 eram da área da Educação, 2 eram da área da Administração e 1 de Ciências Contábeis.

Destacam-se, então, dos 5 trabalhos relacionados, apenas 3 estudos que se aproximam dos nossos objetivos, sendo 2 dissertações e 1 tese. O conteúdo das pesquisas revelou a inquietação dos estudiosos com as influências do Enade nos processos avaliativos internos do Curso de Educação Física do Centro Universitário Metodista - IPA (FONSECA, 2008), no aperfeiçoamento dos Cursos de graduação da UFMG (RODRIGUES, 2008) e no Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso de Pedagogia da UniEvangélica (CAMPOS, 2009).

Tais pesquisas revelam a importância da avaliação da educação superior e principalmente a preocupação em se buscar compreender o movimento decorrente de sua implantação no contexto institucional. Acreditamos que junto com elas a nossa poderá somar esforços no sentido de fomentar a promoção de ações críticas

e reflexivas em torno da avaliação desencadeada pelo Enade no contexto institucional, em consonância com os próprios objetivos do Sinaes.

Finalmente, consideramos que o exercício de acompanhar o desenvolvimento da avaliação da educação superior no Curso de Pedagogia da UEPA constitui-se em uma das possíveis perspectivas na qual se pode interpretar a realidade dinâmica e complexa em movimento, em sua realização histórica, no contexto específico de uma universidade pública estadual, *lócus* contextualizado no tópico seguinte.

O *lócus* da pesquisa: o Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Pará¹¹.

As origens da UEPA estão profundamente vinculadas com a criação de cursos voltados para a formação de profissionais para o mercado de trabalho, com ênfase na dimensão do ensino, notadamente em cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu*, distribuídos em diversas faculdades, institutos e escolas isoladas, sendo estas as características que marcaram a fase inicial da Educação Superior desenvolvida sob o poder público estadual.

Os documentos da UEPA consultados, como o Plano de Desenvolvimento Institucional (2007) e Guias Acadêmicos (2005, 2006, 2007, 2008) assinalam que a primeira instituição que faz parte da história da UEPA foi a Escola de Enfermagem do Pará, fundada na década de 1940, subordinada ao Departamento Estadual de Saúde.

A Fundação Educacional do Estado do Pará – FEP, outra instituição que fez parte da construção da UEPA, foi implantada em 1961, vinculada à Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), a qual passou a ser o órgão responsável pela política de ensino de 2º e 3º graus no Estado. A Escola de Enfermagem do Pará foi incorporada a FEP no ano de 1966, com a denominação de Escola de Enfermagem Magalhães Barata.

Na década de 1970, com a expansão do ensino superior no âmbito estadual foram criadas a Escola Superior de Educação Física e a Faculdade de Medicina do Pará.

¹¹ Subseção construída com base nas informações disponibilizadas no Plano de Desenvolvimento Institucional (UEPA, 2007), PPP (UEPA, 2006a) e o documento originado da Avaliação dos Cursos de Pedagogia e Formação de Professores (UEPA, 2006b).

Com o crescimento do Estado e o desenvolvimento da região, bem como a necessidade de ampliação dos cursos diante da crescente demanda de vagas na Educação Superior a FEP procurou identificar as necessidades locais na área da educação, para viabilizar a implementação da Faculdade de Educação direcionada à formação de profissionais na área. No ano de 1983, foi criada a Faculdade Estadual de Educação (FAED), iniciando, no âmbito estadual, a formação superior para professores do ensino médio.

Foi nesta instituição que as intenções de criação do Curso de Pedagogia foram empreendidas. Para isso, foi necessário desenvolver uma metodologia de trabalho que incluía a realização de seminários e debates envolvendo a comunidade local e instituições representativas do Estado como a Universidade Federal do Pará (UFPA), SEDUC, entre outros.

O primeiro Seminário sobre a Formação do Educador foi realizado em 1983, com a finalidade de discutir a viabilidade da implantação do Curso e de definir o perfil do profissional a ser formado. Após a análise das questões levantadas durante o Seminário foi elaborado um anteprojeto e encaminhado ao Conselho Estadual de Educação (CEE), com a proposta de implantação do Curso de Pedagogia voltado para a Habilitação Magistério, direcionado para as áreas de Magistério do 1º grau – 1ª a 4ª série, Magistério das disciplinas pedagógicas do 2º grau e Educação Especial – Deficiência Mental.

Entretanto, a proposta não foi aprovada e um segundo Seminário sobre Formação do Educador foi realizado como o objetivo de subsidiar a elaboração do Projeto do Curso, contendo tanto a sua estrutura administrativa quanto a estrutura curricular das habilitações. Os currículos do Curso foram elaborados tendo como subsídios o Parecer nº 252/69 do Conselho Federal de Educação (CFE), que estabeleceu as diretrizes gerais do Curso de Pedagogia, a Resolução nº 02/69 do CFE, que fixou os mínimos de conteúdos e a duração do Curso, além das sugestões advindas dos seminários e estudos realizados pela Diretoria de Ensino da FEP.

Como resultado, o Curso de Pedagogia foi criado pela FAED, por meio da Resolução nº 02 de 12 de janeiro de 1984, homologado através do Decreto nº 3193 de 10 de fevereiro de 1984, autorizado a funcionar pelo Decreto Presidencial nº 93.111 de 13.08.1986 e implantado em 1987 pela FEP.

Após um ano de implantação do Curso, a comunidade acadêmica já detectava em sua estrutura curricular alguns problemas que afetavam a sua operacionalização como:

dificuldade na integralização das disciplinas; problema de oferta das disciplinas de dependência; má distribuição das disciplinas por série e intensiva carga horária, que dificultava a realização de atividades de extensão, culturais, e outras (UEPA, 2006a, p. 15).

Segundo o PPP de Pedagogia (UEPA, 2006), naquele mesmo ano de 1989 foi realizado um Seminário junto à comunidade acadêmica objetivando identificar o tipo de profissional que o Curso desejava formar, constituindo-se, naquele momento, uma comissão para estudo e elaboração de uma proposta de reformulação curricular, que não foi aprovada pelos departamentos, com sugestões para uma melhor avaliação. Outra proposta foi elaborada e discutida, mas não foi aprovada por não ter existido consenso sobre a distribuição das disciplinas e respectivas cargas horárias.

No ano de 1989 foi implantado o Instituto Superior de Educação Básica (ISEP), que também passou a fazer parte da história da UEPA, vinculado inicialmente à SEDUC, com o Curso de Formação de Professores do Pré-Escolar e 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental.

Diante da criação e implantação de diversas faculdades e institutos, as ações de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas por eles constituíram-se como núcleos geradores para a transformação da FEP em Universidade em Julho de 1990. As origens da UEPA, então, são resultado da transformação da FEP que congregava a Escola de Enfermagem do Estado do Pará, Faculdade de Medicina do Estado do Pará, Escola Superior de Educação Física, a FAED e o ISEP.

Com a criação da Universidade e a necessidade de reconhecimento do Curso de Pedagogia, retomou-se novamente a discussão sobre a reformulação curricular. Seguiu-se, então o desenvolvimento de assembleias (1989), semanas de planejamento (1990), cursos, palestras e seminários (1991) e consultorias (1992), com a comunidade acadêmica com o objetivo de discutir as questões fundamentais para a elaboração das propostas de currículo.

A alteração do quadro político do Estado com a saída do Governo Hélio Mota Gueiros e a entrada da administração pública Jader Barbalho, no ano de 1991, entretanto, derruba algumas medidas tomadas no governo antecessor e uma delas

foi a imediata extinção da Universidade, como consequência de entraves jurídicos que alegavam a ilegalidade de sua criação.

Reestabelecida a estrutura da antiga FEP diante da nova medida, ela passa a gerenciar o ISEP mediante o convênio firmado entre SEDUC-FEP, sob o argumento de que esse era o local das Unidades de Ensino Superior do Estado. De acordo com o PPP do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia

fruto ainda das discordâncias e brigas político-ideológicas entre os dirigentes máximos do Estado, o ISEP é transferido de local determinado pelo Decreto Governamental nº 706 de 15 de março de 1992, sob o argumento por parte do poder oficial de ser um espaço "ocioso" - cunhado de "elefante branco" - tendo em vista o número irrisório de alunos que atendia na época. Com a convivência das instâncias decisórias da FEP e SEDUC e sob o protesto e indignação por parte da comunidade educacional do Estado, contrários a este ato do Governador, seus alunos, professores e funcionários em Carta Aberta divulgada à comunidade paraense manifestaram seu descontentamento. O espaço anteriormente ocupado pelo ISEP foi destinado a Faculdade de Medicina do Estado do Pará com seus respectivos Cursos (Medicina, Fisioterapia, Terapia Ocupacional). Hoje este espaço físico, bastante descaracterizado, sedia o Centro de Ciências Biológicas e da Saúde da UEPA (UEPA, 2006a, p. 25-6).

Finalmente, em maio de 1993, a UEPA é recriada, extinguindo a FEP com as suas Unidades de Ensino Superior isoladas, entre elas o ISEP, sendo sua construção, portanto, fruto da fusão e experiência de Escolas e Faculdades Estaduais separadas.

A UEPA¹² é composta por três centros nas seguintes áreas: Saúde, Educação e Tecnologia: Centro de Ciências Biológicas e da Saúde – CCBS, Centro de Ciências Sociais e Educação – CCSE e Centro de Ciências Naturais e Tecnologia – CCNT. No CCSE são ofertados oito Cursos de Licenciatura: Pedagogia, Matemática, Música, Letras – Habilitação em Língua Portuguesa, Ciências da Religião, Ciências Naturais – Habilitação em Biologia, Física e Química, Geografia, Filosofia, oferecidas na Capital e no Interior do Estado e dois Cursos de Bacharelado: Música e Secretariado Trilíngue, ofertados somente na Capital.

Dando continuidade a discussão sobre o processo reformulação curricular do Curso de Pedagogia, naquele mesmo ano de 1993 foi constituído um Grupo de Trabalho (GT) para aplicar questionários com discentes e egressos, sendo realizadas entrevistas com os docentes, objetivando-se avaliar o Curso. Entretanto,

¹² No ano de 2010 a instituição está presente em 15 municípios do interior: Paragominas, Conceição do Araguaia, Marabá, Altamira, Igarapé-Açú, São Miguel do Guamá, Santarém, Tucuruí, Moju, Redenção, Barcarena, Vigia, Cametá, Salvaterra e Castanhal.

só foram sistematizados os dados obtidos com os alunos e algumas entrevistas com os professores.

Com esses dados o GT, em outubro de 1993, elaborou um documento denominado “Projeto de Pedagogia: resgate histórico” que continha a síntese das propostas anteriores de reformulação do Currículo Pleno de Pedagogia, o qual foi discutido no mesmo mês, no Seminário “Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia: uma construção coletiva”.

Dois anos depois, em 1995, foi composto um novo GT para retomar o processo de construção do Projeto Pedagógico. A proposta metodológica deste grupo foi a de primeiramente fazer o levantamento histórico desse processo de reformulação curricular, tomá-lo como pressuposto de análise objetivando a delimitação das diretrizes, dos temas para debate com a comunidade e os caminhos teórico-práticos do PPP do Curso de Pedagogia.

Após o levantamento histórico do processo de reformulação curricular, o GT, com o objetivo de fundamentar o debate com os docentes e discentes do Curso, elaborou os seguintes documentos: Caracterização atual do Curso de Pedagogia: instrumental de análise para elaboração do Projeto Pedagógico e Reflexões sobre o processo de reformulação curricular do Curso de Pedagogia da UEPA: subsídios para debate e elaboração do seu Projeto Pedagógico.

No período de 1995 a 1997 esses documentos foram analisados em reuniões com professores e nas salas de aulas, com os representantes de turmas. Apesar desse GT não ter concluído o PPP, o trabalho de pesquisa e de sistematização das propostas e resultados dos eventos realizados, possibilitou à nova Comissão de Reformulação Curricular, criada em 1998 pelo Colegiado, estudar as propostas apontadas nesse processo de debates iniciado em 1988, contribuindo para o processo de reformulação do Curso de Pedagogia.

Diante do longo processo de estudos, discussões e avaliações, finalmente no ano de 1999, é apresentada e aprovada pelo Colegiado a reformulação curricular do Curso de Pedagogia, que após a devida análise e modificações pelo Conselho de Centro (CONCEN), foi aprovada e referendada pelo Conselho Universitário da UEPA (CONSUN) e pelo CEE.

No ano seguinte, foi aprovado o PPP do Curso de Pedagogia prevendo a habilitação na docência das séries iniciais de Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, em Gestão, Planejamento e Avaliação Institucional.

No ano de 2003, o Curso passou pelo processo de avaliação, tendo recebido uma visita da Comissão de Especialistas do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do CEE. As recomendações da Comissão apontavam para a necessidade de novas alterações no PPP, que vieram a ser consolidadas, efetivamente, a partir da aprovação das DCNs de Pedagogia¹³ em maio de 2006.

Com a aprovação das DCNs houve a incorporação do Curso de Formação de Professores para o Pré-escolar e de 1ª a 4ª séries na Licenciatura Plena em Pedagogia, o que gerou a necessidade de construção de um novo PPP.

O processo de construção do novo Projeto foi caracterizado, mais uma vez, pela realização de um amplo debate, consulta e avaliação da comunidade acadêmica dos Cursos de Pedagogia e de Formação de Professores, no ano de 2006. Para tanto, uma comissão foi criada para avaliar os PPP dos referidos cursos, para promover sua reformulação. A síntese do processo foi registrada no documento: avaliação dos Cursos de Pedagogia e Formação de Professores da UEPA (2006).

Com o novo PPP construído, que entrou em vigor a partir de 2007, o Curso de Pedagogia da UEPA se propõe à formação de profissionais para atuarem na docência da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental (modalidades educação especial e de jovens e adultos), bem como em gestão educacional, em ambientes escolares e não escolares.

Em síntese, o Curso, em sua trajetória de 23 anos, registra duas reformulações curriculares, frutos do contexto de mudanças, de reformas educacionais. A primeira ocorreu em 1999 e a mais recente em 2006, impulsionado pela aprovação das DCNs-Pedagogia.

No ano de 2009, o Curso de Pedagogia foi ofertado nos municípios de Belém, Conceição do Araguaia, Igarapé Açu e Moju, na modalidade presencial, em regime regular/semestral e está em processo de expansão para outros municípios do Estado, passando a ser ofertado nas modalidades semipresencial a distância, por

¹³ As DCNs do Curso de Pedagogia, consubstanciadas pela Resolução CNE/CP-CNE nº 01 de 15 de maio de 2006 e nos Pareceres CNE/CP nº 05/2005 e 03/2006 aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB)¹⁴ e de programas como o Planejamento Territorial Participativo (PTP)¹⁵ e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)¹⁶.

O percurso metodológico

Para o desenvolvimento da investigação foi necessário construir um caminho que tornou concreta a possibilidade de pesquisar o processo avaliativo desencadeado pelo Enade no Curso de Pedagogia da UEPA, a partir da seleção de determinados instrumentos, os quais orientaram a escolha dos sujeitos, a produção, sistematização e análise dos dados da pesquisa.

O percurso metodológico foi o caminho pelo qual abordamos a realidade dinâmica e complexa que envolve o objeto de estudo dentro de um contexto histórico e social. Para Ghedin e Franco (2008, p. 28-9)

uma abordagem, não constitui de pronto, o método. Como diz o termo, consiste na ação de atingir a borda, a extremidade, e não propriamente o objeto em si. Abordar é um olhar que se detém na borda, para, a partir dela, atingir o centro do objeto como um todo. É uma forma de, desde a borda, olhar aquilo que compõe o objeto em sua totalidade. Quando se fala em abordagem de pesquisa, está-se fazendo uma reflexão sobre como se deve conduzir o olhar na direção de determinados objetos.

Assim, desenvolvemos uma pesquisa de abordagem qualitativa, partindo do fundamento de que o conhecimento não se reduz a um conjunto de dados isolados e ainda de que existe uma relação complexa, dinâmica e crítica entre o sujeito e o objeto.

De acordo com Ludke e André (1986, p. 18) a definição de um estudo qualitativo apresenta-se como aquele que “se desenvolve em uma situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”.

¹⁴ Instituída pelo Decreto 5.800 de 08 de Junho de 2006, para o desenvolvimento da modalidade de educação à distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de Educação Superior no País.

¹⁵ Instrumento de Gestão implantado em abril de 2007 que utiliza o planejamento como estratégia para a implantação de uma forma de governar e de estabelecer controles sociais em relação aos planos de desenvolvimento e gastos públicos.

¹⁶ Instituído em 30 de junho de 2009 como política de formação de professores com o objetivo de proporcionar aos docentes em exercício condições de obter um diploma específico na sua área de atuação.

Consideramos, então, que a abordagem qualitativa se fundamenta num diálogo com a realidade pesquisada, na qual se busca compreender o objeto de estudo em seu contexto, dedicando análise aos significados elaborados pelos sujeitos às suas ações, no meio em que desenvolvem suas atividades, em suas relações com o contexto social.

Utilizamos a entrevista semiestruturada individual como instrumento de construção de dados, que segundo Ludke e André (1986, p. 34) “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”.

Bogdan e Biklen (1994, p. 17) afirmam que na investigação qualitativa

o caráter flexível deste tipo de abordagem permite aos sujeitos responderem de acordo com sua perspectiva pessoal, em vez de terem de se moldar as questões previamente elaboradas, [...] tentando levar os sujeitos a expressar livremente as suas opiniões sobre determinados assuntos.

Reconhecemos, assim, que a entrevista semiestruturada foi uma oportunidade de estabelecer um diálogo interativo no qual foi necessário construir uma atmosfera de influência recíproca entre quem perguntou e quem respondeu durante o processo de construção dos dados, objeto da subseção a seguir.

O trabalho de campo: o processo de construção dos dados

O processo de construção dos dados iniciou com o levantamento de informações sobre os sujeitos diretamente envolvidos com a problemática delimitada, parte da comunidade acadêmica do Curso de Pedagogia da UEPA: os egressos que realizaram a prova do Enade no ano de 2005 como ingressantes e em 2008 como concluintes, os professores que ministraram disciplinas a eles nos respectivos anos e ainda a Coordenação do Curso, cuja função foi acompanhar diretamente os trabalhos desenvolvidos neste período, os quais tiveram experiências sociais e desempenharam um papel importante no contexto do problema investigado.

Começamos nosso trabalho com a solicitação de informações relativas ao Enade 2005 na Coordenação do Curso de Pedagogia da UEPA e lá descobrimos a inexistência de dados sobre o período indicado.

Recorremos, então, aos relatórios produzidos pelo Inep sobre o Enade do ano de 2005, para saber como se desenvolveu a participação dos alunos do Curso de Pedagogia da UEPA na prova, de modo a buscar mecanismos para encontrar os potenciais sujeitos de nossa pesquisa.

No relatório síntese do Curso de Pedagogia do ano de 2005 verificamos que participaram do exame em todo o Brasil 127.153 discentes, sendo 59.257 (46,6%) ingressantes e 67.896 (53,4%) concluintes. Na Região Norte 8.524 alunos que participaram do exame representaram 6,7% do total nacional, sendo 270 alunos oriundos de instituições estaduais.

Logo após buscamos dados no relatório do Curso de Pedagogia na UEPA, Município Belém, ano 2005, sobre a participação dos alunos ingressantes. Dos 270 alunos pertencentes a instituições da rede estadual, 89 eram vinculados ao Curso de Pedagogia da UEPA, sendo 40 concluintes e 49 ingressantes. Assim, no ano de 2005, 49 ingressantes realizaram a prova do Enade. Em síntese, o quadro abaixo revela os dados obtidos:

Quadro 1. Quantitativo de estudantes de Pedagogia que realizaram o Enade em 2005

| CURSO DE PEDAGOGIA | | TOTAL ESTUDANTES | INGRESSANTES |
|------------------------|-----|------------------|--------------|
| BRASIL | 891 | 127.153 | 59.257 |
| REGIÃO NORTE | 72 | 8.524 | 2.889 |
| INSTITUIÇÕES ESTADUAIS | 05 | 270 | 97 |
| UEPA-PEDAGOGIA-BELÉM | 01 | 89 | 49 |

Fonte: Pesquisa de Campo (2010).

Para obtermos os dados relativos aos alunos concluintes do ano de 2008 fomos diretamente aos relatórios do Enade referentes à participação do Curso de Pedagogia da UEPA e descobrimos que 137 concluintes foram cadastrados, sendo 78 selecionados e 64 efetivamente compareceram para a realização da prova. Àquela altura só nos interessava saber quem eram os 49 alunos que realizaram a prova em 2005 e quais deles realizaram-na também no ano de 2008 como concluintes dentre os 64 alunos desse ano.

Já tínhamos os números representativos dos dois períodos, então, recorreremos, mais uma vez, à Coordenação do Curso de Pedagogia da UEPA para

realizar um novo levantamento. Conseguimos somente a relação de alunos do ano de 2005 que se encontravam em situação regular junto ao Enade e uma listagem de 137 alunos concluintes cadastrados para realizar a prova em 2008, o que dificultou o acesso às informações que precisávamos.

Quando comparamos os nomes da primeira listagem obtida com os 137 alunos concluintes cadastrados para 2008 nos restou o total de 28 nomes que se encaixavam nos dois períodos. Restava sabermos quais dos 28 alunos efetivamente realizaram a prova no ano de 2008, já que tínhamos certeza da participação de todos no ano de 2005.

Em seguida, solicitamos à Coordenação de Registro e Controle Acadêmico (CRCA) da Universidade o endereço e o telefone dos 28 egressos, para que pudéssemos entrar em contato com eles.

De posse das informações pessoais, buscamos contato por telefone e do total de 28 egressos, conseguimos efetivamente conversar com 14. Os demais 14 tinham número de telefone incorreto, desligado, alguns chamavam e não atendiam nas inúmeras vezes que tentamos e ainda alguns haviam se mudado para outras localidades por terem passado em concursos públicos.

Dos 14 egressos, a concretização das entrevistas se efetivou com apenas 8, pois 1 estava em processo cirúrgico e não estava com disponibilidade para conceder a entrevista; 1 estava, temporariamente, em um município do interior a trabalho, sem data prevista de retorno; 1 marcou a realização da entrevista em sua casa, entretanto no dia pré-agendado desmarcou-a e depois não se dispôs a remarca-la; 1 sempre que ligávamos, não estava em casa, mesmo quando o fazíamos em horários diferentes e não dispunha de celular para contato e 2 não haviam realizado a prova no ano de 2008 e, portanto, não poderiam ser considerados como sujeitos da nossa pesquisa.

Os critérios de escolha dos sujeitos levaram em consideração a delimitação temporal tomada na definição da nossa problemática e a expressa aceitação deles em participar da pesquisa. Além disso, consideramos que numa pesquisa qualitativa, só um pequeno número de pessoas são consideradas como sujeitos de pesquisa "... escolhidas em função de critérios que nada têm de probabilistas e não constituem de modo algum uma amostra representativa no sentido estatístico" (MICHELAT, 1980, p. 199).

Assim, a quantidade de sujeitos foi definida no decorrer da pesquisa, mediante o número de egressos que efetivamente conseguimos entrevistar e ele se mostrou bastante significativo porque sentimos uma relativa suficiência e relevância dos dados produzidos, pois a cada realização de entrevistas, percebíamos que aquela entrevista não tinha acrescentado uma informação diferente da realizada anteriormente. Desta maneira, consideramos que era o momento de cessar as entrevistas com os egressos e de procurar os professores e a coordenação do Curso de Pedagogia.

Definida a quantidade de egressos, realizamos entrevista com a Coordenação¹⁷. Logo após, buscamos informações sobre quais professores ministraram aulas nos anos de 2005 e 2008. Solicitamos informações à Coordenação e obtivemos o total de 9 professores no primeiro ano e 8 professores no quarto ano, totalizando 17 professores. Da solicitação dos dados telefônicos dos professores, obtivemos uma listagem de todos os professores dos departamentos do CCSE da UEPA. Após leitura e cruzamento das informações conseguimos localizar dados de apenas 12 professores, sendo 7 do primeiro e 5 do quarto ano.

Realizamos contatos individuais por telefone com os docentes, solicitando sua colaboração para a pesquisa. Do total de 12 professores, 2 estavam ministrando disciplinas em municípios do interior, 2 estavam com números de telefone inativos ou incorretos. Restaram-nos 8 professores. Das inúmeras tentativas realizadas, o êxito na obtenção das entrevistas efetivamente se deu com apenas 04 docentes, sendo dois que atuavam no primeiro ano e dois que atuavam no quarto ano.

Obtido um número de participantes que julgávamos significativo, cessamos a coleta de dados, considerando a relevância e suficiência das informações construídas e a quantidade total de sujeitos envolvidos na pesquisa, cujo perfil é sucintamente descrito nos quadros 2 e 3 a seguir:

¹⁷ Realizamos três convites para o professor que coordenava o Curso em 2005 conceder uma entrevista, entretanto não obtivemos resposta positiva em nenhuma das tentativas.

Quadro 2. Perfil dos egressos/sujeitos da pesquisa

| SUJEITOS | GÊNERO | FORMAÇÃO CONTINUADA/TITULAÇÃO | ATUAÇÃO PROFISSIONAL | |
|-----------|--------|-------------------------------|--|---|
| DISCENTES | DISC 1 | Masculino | Graduação em Geografia | - |
| | DISC 2 | Feminino | Cursando Especialização em Psicologia Educacional | Professora da Educação Infantil da SEMED Marituba |
| | DISC 3 | Feminino | Cursando Especialização em Psicologia Educacional | Professora da Educação Infantil da SEMEC |
| | DISC 4 | Feminino | Graduação em Pedagogia | Professora da Educação Infantil da SEMEC |
| | DISC 5 | Masculino | Graduação em Pedagogia | Professor da Sala de Recursos Funcionais do Centro de Atendimento SEMEC |
| | DISC 6 | Feminino | Cursando Especialização em Psicologia Educacional e Mestrado em <i>Ciencia de la Educacion</i> . <i>UAA-Universidad Autónoma de Asunción / Paraguay</i> | Técnico Administrativo na SEDUC |
| | DISC 7 | Feminino | Cursando Especialização em Psicologia Educacional | - |
| | DISC 8 | Feminino | Graduação em Pedagogia | Professora da Educação Infantil de uma Escola Particular |

Fonte: Pesquisa de Campo (2010).

Quadro 3. Perfil dos docentes/sujeitos da pesquisa

| SUJEITOS | GÊNERO | TITULAÇÃO | TEMPO DE SERVIÇO NA EDUCAÇÃO | TEMPO DE SERVIÇO NO CURSO | DISCIPLINA MINISTRADA | |
|-------------|-----------|-----------|--|---------------------------|-----------------------|---|
| DOCENTES | DOC 1 | Masculino | Especialista em Gestão Escolar | 8 anos | 5 anos | 1º Ano: Prática Pedagógica I |
| | DOC 2 | Feminino | Mestre em Ciências da Educação | 11 anos | 5 anos | 1º Ano: Filosofia da Educação |
| | DOC 3 | Feminino | Graduada em Psicologia | 18 anos | 15 anos | 4º Ano: Psicologia Institucional |
| | DOC 4 | Feminino | Especialista em Educação Infantil e Educação Inclusiva | 8 anos | 3 anos | 4º Ano: Linguagens Especiais e Comunicação Humana |
| COORDENAÇÃO | COOR 2008 | Feminino | Mestre em Educação e em Geografia | 18 anos | 18 anos | Coordenação do Curso |

Fonte: Pesquisa de Campo (2010).

Após a realização dos primeiros contatos, as entrevistas foram gradativamente agendadas, sendo todas elas realizadas em dia, hora e locais considerados melhor pelos sujeitos a fim de que houvesse um ambiente propício para o seu desenvolvimento e a construção dos dados fosse realizada com sucesso.

De modo geral, nos adequamos às possibilidades que os colaboradores sinalizavam, realizando as entrevistas nos mais variados horários, pela manhã, à tarde e a noite, de segunda a domingo, considerando sempre o melhor local e horário para os entrevistados, longe de possíveis incômodos.

Lembramos aos sujeitos que a qualquer momento eles poderiam desautorizar o pesquisador de fazer uso das informações utilizadas. Se eles optassem por afastar-se da pesquisa, não sofreriam qualquer penalidade e todo material gravado e/ou registrado lhes seriam devolvido. Finalmente, informamos que não haveria despesas pessoais em qualquer fase do estudo, assim como não haveria nenhum pagamento por sua participação.

Ao desenvolvermos a pesquisa de campo tomamos os devidos procedimentos necessários para trabalhar eticamente na coleta de dados. Os sujeitos tiveram suas identidades preservadas. Suas identificações foram codificadas conforme a sequência de realização das entrevistas: egressos: EGR1, EGR2...; docentes: DOC1, DOC2,...; coordenação: COO.

Durante as entrevistas todos demonstraram disposição em responder as questões, contribuindo com as informações solicitadas, permitindo a gravação das informações, o que favoreceu o desenvolvimento do estudo e o processo de sistematização dos dados.

As falas foram ouvidas inúmeras vezes com o objetivo de transcrevê-las e registrá-las, procedimento extremamente trabalhoso e demorado, que nos exigiu muita atenção, cuidado e inúmeros dias para realizá-lo.

Depois de transcritas foram devolvidas para leitura e modificações, o que ocorreu com apenas um docente, que leu a entrevista transcrita e efetuou algumas alterações no texto final. Tal transcrição favoreceu a consulta e detalhamento das falas nos momentos de análise e ainda nos possibilitou construir uma matriz analítica, na qual cada resposta às questões foi sistematizada na ordem cronológica do desenvolvimento das entrevistas.

A elaboração da matriz teve por objetivo realizar a pré-análise dos discursos, ou seja, uma leitura flutuante, que segundo Bardin (1977, p. 95), “corresponde a uma etapa que tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais”.

Essa é considerada a primeira etapa da Análise de Conteúdo, um trabalho de apropriação do texto, de várias idas e vindas, na qual estabelecemos um primeiro contato com os dados construídos, conhecendo as mensagens nele contidas. De acordo com Franco (2008, p. 70) esta ação facilita

os procedimentos de agrupamentos, de classificações, de pré-análise, procedimentos estes, vistos como indispensáveis e fundamentais para auxiliar a posterior criação de categorias e, conseqüentemente, a efetiva possibilidade de inferir, analisar e interpretar os dados a serem submetidos a uma Análise de Conteúdo.

Assim, realizamos Análise de Conteúdo como forma de interpretar e desvelar as contradições e os “conteúdos manifestos e simbólicos das mensagens” presentes e ocultos nos referidos dados, com base em Bardin (1977), considerando que

são perfeitamente possíveis e necessários o conhecimento e a utilização da análise de conteúdo, enquanto procedimento de pesquisa, no âmbito de uma abordagem metodológica crítica e epistemologicamente apoiada numa concepção de ciência que reconhece o papel ativo do sujeito na produção do conhecimento (FRANCO, 2008, p. 10).

Bardin (1977) define a Análise de Conteúdo como um conjunto de técnicas de análise de comunicação, que visa obter – por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo da mensagem – indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência¹⁸ de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção das mensagens. Assim, a análise de conteúdo se constituiu em um importante instrumento que possibilitou realizar inferências válidas acerca do contexto no qual se operacionalizam as políticas de avaliação na formação docente.

Entendemos que “a análise de conteúdo pode caracterizar-se como um método de investigação do conteúdo simbólico das mensagens” (LUDKE E ANDRÉ 1986, p. 41) e desta forma, “seu ponto de partida é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada” (FRANCO, 2008, p. 12), o que no nosso caso foi provocada pelas entrevistas realizadas.

¹⁸ “Procedimento intermediário que vai permitir a passagem explícita e controlada, da descrição à interpretação” (FRANCO, 2008, p. 29). Ela pressupõe a comparação dos dados com os pressupostos teóricos de diferentes concepções de mundo, de indivíduo e de sociedade.

Os procedimentos adotados durante a pré-análise dos dados das entrevistas necessitou que desenvolvêssemos inúmeras (re) leituras das falas dos sujeitos, compreensão, comparação e análise das suas diferentes respostas. Tal leitura se constituiu no *corpus*¹⁹ do qual selecionamos as unidades de análise.

Segundo Franco (2008, p. 41) as Unidades de Análise dividem-se em Unidades de Registro e Unidades de Contexto. Consideramos o parágrafo como unidade de contexto²⁰ e o tema como unidade de registro²¹.

Em seguida realizamos o recorte das unidades de registro do texto, utilizando cores diferenciadas para destacar a proximidade semântica, o que constituiu o inventário. Na sequência, iniciamos o processo de categorização²² de acordo com as questões norteadoras da pesquisa. Na análise de conteúdo, as categorias são classes que reúnem um grupo de elementos (unidades de registro) em razão de características comuns. Por meio delas foi possível encontrar temas, utilizando o critério de aproximação semântica, que se constituíram em subcategorias das categorias empíricas.

Cada subcategoria recebeu uma codificação em referência a sua categoria de origem para tratamento quantitativo, por meio da contagem das recorrências absolutas que nos permitiram fazer as inferências interpretativas, conforme os objetivos traçados para o estudo. Assim, as subcategorias emergiram das falas dos sujeitos e foram analisadas com base no aporte teórico²³ adotado, com a finalidade de responder as questões norteadoras e alcançar os objetivos da pesquisa.

Organizamos este texto em três seções: na primeira discutimos sobre as políticas públicas educacionais no contexto de reformas e as influências das orientações dos organismos internacionais para a reestruturação das funções do Estado e da Educação Superior brasileira. Nesse sentido, a avaliação é abordada como uma dos eixos da Reforma da Educação Superior, estrategicamente inserida

¹⁹ De acordo com Bardin (1977, p. 96) “é um conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”.

²⁰ É o pano de fundo que imprime significado às Unidades de Análise: (ex. frase, parágrafo).

²¹ É a menor parte do conteúdo cuja ocorrência é registrada de acordo com as categorias levantadas (ex. palavra, tema).

²² Para Bardin (1977, p. 117) “é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”.

²³ Consideramos que “teoricamente a análise não tem fim, é sempre possível modificar o esquema obtido, prosseguir a interpretação descobrindo novas sobreinterpretações. (...) Entretanto, é necessário parar quando se considera que o estado atual do modelo obtido atinge certa estabilidade” (MICHELAT, 1980, p. 209).

no cenário de transformações econômicas ocorridas internacional e nacionalmente, as quais imprimiram mudanças significativas na atuação e nas funções da gestão estatal brasileira.

Na segunda seção, intitulada “a construção e consolidação do Enade na avaliação da Educação Superior: concepções educativas em disputa” percorremos a trajetória histórica da avaliação da educação superior e neste movimento focamos a luta desenvolvida entre projetos de avaliação, frutos de concepção educativas e avaliativas em disputa, centralizando nossas análises no processo de constituição do Sinaes e do Enade, nos seus avanços, limites e perspectivas para a promoção de uma educação superior de qualidade.

Na terceira seção, abordamos o processo de desenvolvimento do Enade no Curso de Pedagogia da UEPA, desencadeado nos anos de 2005 e 2008, sob a ótica dos principais sujeitos envolvidos: egressos que realizaram as provas nos referidos anos, os professores que ministraram aulas aos referidos egressos e a coordenação, trabalhando de maneira mais específica os impactos do Enade no Curso, tomando como ponto de partida as inferências e os indicadores oriundos das subcategorias emergidas com o processo de construção de dados.

Concluimos o estudo com reflexões pautadas nos principais resultados obtidos, que registram o alcance dos objetivos traçados e as contribuições esperadas com o trabalho, não com o objetivo de esgotar o assunto, mas com o propósito de estimular reflexões em torno da avaliação da educação superior, em busca de caminhos que fortaleçam a perspectiva formativa e educativa e de uma efetiva cultura de avaliação no Curso de Pedagogia, assim como na UEPA.

1. AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO E AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DE REFORMAS DO ESTADO E DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

a avaliação tem centralidade nas transformações em geral, e de modo particular nas mudanças da educação. Por sua vez, os processos de transformação da educação, especialmente a superior, também têm centralidade na modernização do Estado e da economia. Não há nenhum Estado moderno que abra mão das reformas, não há nenhuma reforma importante do Estado que não tenha como fundamental a transformação da educação superior, não há reforma consistente da educação superior que não tenha em seu centro a avaliação (DIAS SOBRINHO, 2003b, p. 98).

A citação de Dias Sobrinho (2003) reflete o teor do que trataremos nesta seção e ainda aponta que a importância da educação e da avaliação no contexto de reformas não se dá por acaso. Essa importância deve ser entendida como derivação de uma determinada práxis social da humanidade inserida no contexto de intensas transformações econômicas mundiais, as quais imprimiram mudanças significativas na atuação e nas funções do Estado e da Educação Superior.

Neste sentido, discutimos em dois momentos as políticas públicas de educação e avaliação no contexto de reformas políticas e educativas, por considerarmos que a educação e conseqüentemente a avaliação não podem ser compreendidas como fenômenos desvinculados da sociedade.

No primeiro item abordamos o processo de reestruturação do Estado, como estratégia para superação da crise do sistema capitalista, sob a lógica propalada pelos organismos internacionais de que a educação é uma peça fundamental do sistema de desenvolvimento econômico dos países, e as suas influências para a configuração das políticas públicas educacionais brasileiras.

No segundo tópico debatemos de forma mais específica a avaliação como eixo da Reforma da Educação Superior empreendida pelos governos neoliberais de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e Luiz Inácio Lula da Silva (LULA), que desempenha um papel afinado com o aprofundamento das reformas estruturais indicadas pelos organismos internacionais do capital.

1.1. As políticas públicas educacionais no cenário de reformas: a reforma do Estado e os organismos internacionais

Com base em Correa (2000, p. 46) consideramos que “o estudo acerca das políticas educacionais no Brasil não deve ser realizado sem se considerar a sua relação com o processo mais amplo das mudanças ocorridas no modelo produtivo capitalista na atualidade”, pois esse contexto de crise estrutural do sistema, iniciado a partir dos anos 70 nos países centrais e expandida nas décadas seguintes para os demais países, é o pano de fundo que imprime sentido a necessidade de reformar a gestão do Estado.

Segundo Ribeiro (2009), a explicação neoliberal para a referida crise capitalista era a forma de atuação do Estado e do seu modo de intervenção na economia. Nessa perspectiva, a intervenção do Estado do Bem Estar Social na economia desestabilizou o mercado, contribuiu para o desperdício de recursos nos setores sociais, ofertados por uma máquina administrativa que estava cada vez mais inflada e ineficiente.

Então, de acordo com Pereira (1997, p. 9), as causas do colapso econômico são encontradas na crise do Estado:

quando dizemos que esta Grande Crise teve como causa fundamental a crise do Estado - uma crise fiscal do Estado, uma crise do modo de intervenção do Estado no econômico e no social, e uma crise da forma burocrática de administrar o Estado - está pressuposto que o Estado, além de garantir a ordem interna, a estabilidade da moeda e o funcionamento dos mercados, tem um papel fundamental de coordenação econômica. [...] Assim, quando há uma crise importante no sistema, sua origem deverá ser encontrada ou no mercado, ou no Estado. A Grande Depressão dos anos 30 decorreu do mau funcionamento do mercado, a Grande Crise dos anos 80, do colapso do Estado Social do século vinte.

Em busca de soluções para a crise os economistas, funcionários do Fundo Monetário Internacional (FMI)²⁴, do Banco Mundial (BM)²⁵, do Banco Interamericano

²⁴ Segundo Haddad (2008, p. 7) o FMI foi criado em 1944 no contexto do pós Segunda Guerra Mundial, quando as principais nações do mundo organizaram instituições internacionais para disciplinar as relações financeiras entre os diversos países, com a finalidade de supervisionar o sistema monetário internacional e garantir a estabilidade do sistema cambial.

²⁵ De acordo com Haddad (2008, p. 7) o BM é uma instituição financeira multilateral criada para auxiliar na reconstrução e desenvolvimento dos países membros no período pós-guerra.

de Desenvolvimento (BID)²⁶ e do governo norte-americano, representantes dessa vertente neoliberal, se reuniram em 1989 no *Institute for International Economics* em *Washington* e elaboraram um conjunto de recomendações políticas e econômicas que deveriam ser aplicadas pelos países em desenvolvimento, as quais ficaram conhecidas como *Consenso de Washington*.

As 10 recomendações construídas durante o Consenso que deveriam ser adotadas pelos países para a superação da crise foram: disciplina fiscal; redução dos gastos públicos; reforma tributária; juros de mercado; câmbio de mercado; abertura comercial; investimento estrangeiro direto, com eliminação de restrições; privatização das estatais; desregulamentação (afrouxamento das leis econômicas e trabalhistas) e direito à propriedade intelectual.

De acordo com Chaves, Cabral Neto e Nascimento (2009) foram as orientações deflagradas nesse encontro que balizaram as reformas de primeira geração, as quais deveriam ser realizadas pelos países em desenvolvimento, visando reduzir a atuação do Estado na economia e privatizar empresas e serviços com o objetivo de equilibrar as finanças públicas.

Sobre esta questão Sguissardi (2009, p. 16) afirma:

a seu modo, os organismos multilaterais, isoladamente ou reunidos em torno do *Consenso de Washington*, há quase uma década articulam sua compreensão desse desafio e fazem suas escolhas e *recomendações* a respeito das mudanças que deveriam ser promovidas para garantir seus propósitos salvacionistas. Todos sabemos que seus diagnósticos e prognósticos são perfeitamente adequados às soluções neoliberais vislumbradas para a crise do *Estado do Bem-Estar*; soluções que atendem aos ditames das políticas macroeconômicas objetivando a reforma do Estado e a reestruturação da produção capitalista; soluções que, muito mais do que nos países cêntricos, “devem” ser implementadas nos países periféricos como o Chile, Argentina, Brasil e outros (grifos do autor).

Então, os argumentos apontados para solucionar a crise do Estado nas reformas de primeira geração, segundo Chaves, Lima e Medeiros (2008) foram a necessidade de reduzir o déficit causado por excessivos gastos públicos com pessoal e políticas sociais e a privatização de empresas estatais, objetivando reduzir a presença do Estado, tanto na área produtiva quanto na área social.

²⁶ Segundo o sítio do BID o banco é a principal fonte de financiamento multilateral e de conhecimentos para o desenvolvimento econômico, social e institucional sustentável na América Latina e no Caribe. Disponível em <http://www.iadb.org/pt/sobre-o-bid/quem-somos,5996.html>. Acesso em 25Set.2010.

Na segunda metade da década de 90, conforme Chaves, Cabral Neto e Nascimento (2009) foi empreendido um novo programa prescritivo de reformas, chamado de segunda geração, cujo foco dessa vez foi o contexto no qual o mercado pudesse operar eficientemente. Esse programa buscava aperfeiçoar a competitividade internacional entre os países, por meio da atuação de um Estado mais eficiente, deixando de ser burocrático e centralizador para adotar um modelo de gestão gerencial e descentralizada.

No Brasil, as ondas reformistas neoliberais passaram a orientar as políticas do governo Fernando Collor de Mello (1990-1992) e tiveram aprofundamento no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), materializadas pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), criado especificamente para o estabelecimento de diretrizes para a reforma da administração pública, por meio da busca pela estabilização da economia e melhoria na gestão dos recursos, tornando-os mais eficientes e eficazes.

O MARE, conduzido pelo Ministro Luiz Carlos Bresser Pereira, elaborou o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL, 1995b) e nele apontou quatro “componentes ou processos básicos” indispensáveis para orientar a reforma do Estado:

- a) a delimitação das funções do Estado, reduzindo o seu tamanho em termos principalmente de pessoal por meio de programas de privatização, terceirização e “publicização” [...]; b) a redução do grau de interferência do Estado ao efetivamente necessário por meio de programas de desregulação que aumentem o recurso aos mecanismos de controle via mercado [...]; c) o aumento da governança do Estado, ou seja, da sua capacidade de tornar efetivas as decisões do governo, por meio do ajuste fiscal; d) o aumento da governabilidade, ou seja, do poder do governo [...] (PEREIRA, 1997, p. 18-9),.

Foram essas ações, “prescritas como o caminho para a retomada do desenvolvimento econômico [...]” (DOURADO, 2002, p. 235) que materializaram a Reforma do Estado, consubstanciada na lógica de que o desperdício de recursos nos setores sociais e a ineficiência dos serviços ofertados pela administração burocrática estatal se mostraram cada vez mais incapaz de fazê-lo com eficácia e produtividade. A reforma estatal deve ser entendida como aquela na qual o Estado “[...] deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento” (BRASIL, 1995b, p. 12).

Nesta perspectiva, a reforma da máquina estatal, seria uma condição necessária para sua reconstrução, isto é uma nova (re) estruturação e configuração político/administrativa, com a finalidade de reconduzir o país para o caminho do desenvolvimento econômico, um “instrumento indispensável para consolidar a estabilização e assegurar o crescimento sustentado da economia” (BRASIL, 1995b, p. 6). Na verdade, de acordo com Chaves, Cabral Neto e Nascimento (2009, p. 11) “o principal argumento para a necessidade de reformas no aparelho estatal era adequá-lo às novas demandas do capital”.

Assim, a recomposição do sistema capitalista exigiu dos Estados a redução de *déficits*, uma atuação mais enxuta, eficiente e eficaz nos gastos públicos, inovações consideradas necessárias para atender os desafios da lógica mercantil, consoante às exigências desse novo estágio de acumulação.

Segundo essa lógica, a não intervenção do Estado na economia, a redução dos gastos públicos com políticas sociais, a transferência de recursos para o pagamento da dívida externa e as políticas de financiamento são metas a serem atingidas e são justificadas pelo consenso de que o serviço público é ineficiente, obsoleto e burocrático, enquanto o privado virou quase sinônimo de melhor qualidade.

A estratégia central adotada foi substituir a administração burocrática pela administração gerencial, cuja lógica transformou o Estado, de executor, de provedor, em um Estado regulador, avaliador. Isso significa a admissão da lógica do mercado, por meio da importação de modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados ou produtos dos sistemas, para o domínio público.

A atuação estatal substituiu, então, a execução de ações consideradas burocráticas, para uma atuação dita mais liberal, mais eficiente “menos voltado para a proteção e mais para a promoção da capacidade de competição [...] que não utilizará burocratas estatais para executar os serviços sociais e científicos, mas contratará competitivamente organizações públicas não-estatais” (PEREIRA, 1997, p. 52) para realizá-los.

Nesse contexto, as políticas sociais como a educação, a saúde, a cultura são consideradas como serviços não exclusivos ou competitivos do Estado, ou seja, são direitos sociais colocados no setor de serviços definidos pelo mercado. De acordo com Pereira (1997, p. 25)

[...] entre as atividades exclusivas de Estado e a produção de bens e serviços para o mercado, temos hoje, dentro do Estado, uma série de atividades na área social e científica que não lhe são exclusivas, que não envolvem poder de Estado. Incluem-se nesta categoria **as escolas, as universidades, os centros de pesquisa científica e tecnológica, as creches**, os ambulatórios, os hospitais, entidades de assistência aos carentes, principalmente aos menores e aos velhos, os museus, as orquestras sinfônicas, as oficinas de arte, as emissoras de rádio e televisão educativa ou cultural, etc. [...] estas são atividades competitivas, que podem ser controladas não apenas através da administração pública gerencial, mas também e principalmente através do controle social e da constituição de quase-mercados (grifos nossos).

O conceito de quase mercado para interpretar as modificações em curso na educação revela a adoção, na gestão dos sistemas educacionais, dos princípios e valores da iniciativa privada. Isto se materializa por meio de uma nova relação entre Estado e sociedade, com a redução do papel estatal e adoção de modelos de gestão gerencial, além da criação de mercados nos setores de prestação de serviços sociais.

No contexto educacional, essas reformas visam se ajustar às exigências feitas aos países para inserir-se competitivamente no processo de globalização. De acordo com Maués (2003, p. 12) é nesse cenário de reordenamento do Estado, no

contexto de globalização e neoliberalismo, este como um constructo ideológico do primeiro, [é] que vai se dar uma intervenção mais direta dos organismos internacionais nos Estados nação, dentre outras formas, por meio da educação, objetivando alinhá-los a essa nova ordem econômica, política e social. Os organismos internacionais passaram a determinar as metas que os países devem atingir, também em matéria de educação.

A lógica das políticas públicas, em especial as da educação, desenvolvidas a partir de então “tem sido a institucionalização das determinações de organismos internacionais que veem na educação um dos meios para a adequação social às novas configurações do desenvolvimento do capital” (MAUÉS, 2003, p. 10).

Os protagonistas dessas reformas seriam, então, os organismos internacionais, representantes encarregados de incitar os ajustes dos Estados às demandas da nova ordem do capital. Os principais representantes do capital internacional, sob a hegemonia dos Estados Unidos, são “novas organizações e instâncias de regulação supra-nacional que directa ou indirectamente ditam os parâmetros para a reforma do Estado nas suas funções de aparelho político-administrativo e de controlo social [...] (AFONSO, 2001, p. 24)”.

A importância estratégica desses organismos multilaterais para difundir os valores e concepções constituintes do projeto de hegemonia econômica dos países mais desenvolvidos se faz sentir tanto nas questões econômicas, quanto na adequação dos países menos desenvolvidos aos requisitos do capital globalizado para o pagamento de empréstimos externos, como na questão da formulação da legislação e das políticas públicas dos países endividados.

Haddad (2008, p. 8) explica melhor como se desenvolvem essas ações:

Ao fechar um acordo com o FMI, os países tomadores de empréstimos são obrigados a assumir uma série de responsabilidades, quase sempre por meio de acordos estabelecidos com pouca participação do parlamento de cada país e sem a presença de entidades da sociedade civil. Há pouca transparência e baixíssimo nível de informação. Uma vez realizado acordo, os empréstimos advindos dos bancos de desenvolvimento para as diversas áreas (educação, saúde, transporte, infraestrutura etc.) seguem as linhas principais das condicionalidades estabelecidas em termos de reformas econômicas, e quase sempre seus conteúdos são preponderantemente definidos pela lógica econômica.

Assim, quanto maior for o grau de dependência econômica do país, obviamente mais incisivas serão as influências dessas agências junto aos governos, por meio do alinhamento às concepções educacionais defendidas por esses organismos, requisitos colocados como condição para o repasse de recursos. Dessa maneira, “o esforço de influência dos bancos ia além do financiamento de projetos [...] mas se concentravam principalmente nas orientações de políticas” (HADDAD, 2008, p. 10).

A concepção de educação defendida por essas instituições, e que deveria ser adotada pelos países tomadores de empréstimos por meio de suas políticas públicas, é de que ela é um serviço, devendo ser vista como uma mercadoria, que deve ser ofertada de forma eficiente, de preferência, “[...] pelas instituições privadas, em razão dos mecanismos de mercado. O setor privado incentivaria a competição e diminuiria a burocracia e a inércia supostamente inerentes ao sistema público” (SILVA, GONZALEZ e BRUGUIER, 2008, p. 96). Esta é a proposta central da Organização Mundial do Comércio (OMC)²⁷.

²⁷ De acordo com Silva, Gonzalez e Brugier (2008, p. 89) a OMC foi criada em 1995 e possui um Acordo Geral de Tarifas Aduaneiras e Comércio que regulamenta a liberalização dos serviços internacionalmente. EUA, Austrália e União Européia lideram as iniciativas para pressionar os países a abrirem seus “mercados” educacionais.

De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 47), dentro desta lógica, “atribui-se a educação o condão de sustentação da competitividade nos anos 1990” e para isso, uma

vasta documentação internacional, emanada de importantes organismos multilaterais, propalou esse ideário mediante diagnósticos, análises e propostas de soluções considerados cabíveis a todos os países da América Latina e Caribe, no que toca, tanto a educação quanto à economia. Essa documentação exerceu importante papel na definição das políticas públicas para a educação no país.

A documentação produzida pelos organismos internacionais a que se referem as autoras, tratam do documento econômico da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL)²⁸, espécie de ramificação ou base de apoio para os organismos internacionais, *Transformación productiva com equidad*, “que alertava para a urgente necessidade de implementação das mudanças educacionais demandadas pela reestruturação produtiva em curso” (*ibidem*, p. 53).

Outro documento representativo apontado por Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) é *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva com equidad*, que esboçava as diretrizes para as políticas e instituições que pudessem favorecer as vinculações entre educação, conhecimento e desenvolvimento nos países da América Latina e Caribe.

As autoras afirmam ainda que por meio do Relatório *Delors*²⁹ a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO)³⁰, uma das principais impulsionadoras externas das reformas, vê a educação superior como

²⁸ De acordo com o sítio da CEPAL, a Comissão foi criada em 25 de fevereiro de 1948, pelo Conselho Econômico e Social das Nações Unidas (ECOSOC), e tem sua sede em Santiago, Chile. É uma das cinco comissões econômicas regionais das Nações Unidas (ONU). Foi criada para monitorar as políticas direcionadas à promoção do desenvolvimento econômico da região latino-americana, assessorar as ações encaminhadas para sua promoção e contribuir para reforçar as relações econômicas dos países da área, tanto entre si como com as demais nações do mundo. Disponível em <http://www.eclac.org/cgi-bin/getProd.asp?xml=/brasil/noticias/paginas/2/5562/p5562.xml&xsl=/brasil/tpl/p18f.xsl&base=/brasil/tpl/top-bottom.xsl>. Acesso em 25Set.2010.

²⁹ Consagrado mundialmente como um importante orientador de políticas educacionais para o século XXI, foi elaborado por especialistas de diversos países pertencentes à Comissão Internacional sobre Educação da UNESCO e aponta os quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser.

³⁰ De acordo com o sítio da UNESCO sua missão é contribuir para a construção da paz, da erradicação da pobreza, desenvolvimento sustentável e diálogo intercultural através da educação, ciências, cultura, comunicação e informação. Disponível em <http://translate.google.com.br/translate?hl=pt-BR&sl=en&u=http://www.unesco.org/&ei=dI5qTf2dFIL78AbfyKD4Cw&sa=X&oi=translate&ct=result&resnum=2&ved=0CCgQ7gEwAQ&prev=/search%3Fq%3Dunesco%26hl%3Dpt-BR%26sa%3DG%26prmd%3Ddivns>. Acesso em 25Set.2010.

motor do desenvolvimento econômico, depositário e criador de conhecimento mediante o ensino e a pesquisa, *lócus* da alta especialização adaptada à economia e à sociedade”.

Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 57) apontam, igualmente, a Conferência Mundial de Educação para Todos³¹ como marco que levou nove países (Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão), com maior taxa de analfabetismo do mundo, a desencadear ações para a consolidação de uma educação básica de qualidade para todos, além de colocar a educação, por sua importância estratégica, no centro das atenções mundiais.

As autoras citam também a Reunião dos Ministros da Educação convocados pela UNESCO para analisar o desenvolvimento do Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe (PROMEDLAC), que conferiu papel central a educação diante das estratégias de desenvolvimento sustentável e para o crescimento econômico dos países.

A listagem de documentos e eventos apontados pelas autoras não terminou, mas os citados já se mostram significativos para indicar como a educação se transformou em uma ferramenta estratégica para inserção dos países no processo de globalização, peça fundamental de um sistema que deve se tornar mais flexível, diversificado e eficiente diante dos avanços do capital.

A partir de diferentes documentos e reuniões, os organismos internacionais e os gestores estatais apontam para o mesmo caminho: a reforma do Estado, isto é, a adoção de “estratégias adequadas para ajudar o Estado a fazer a gestão da crise” (AFONSO, 2005, p. 58) é imprescindível para tornar a educação mais flexível e competitiva.

Percebemos, então, que por meio de variadas pesquisas, relatórios, encontros e eventos mundiais, os organismos internacionais montam toda a estrutura necessária para universalizar o receituário a ser seguido pelos países no contexto de crise, conforme aponta Haddad (2008, p. 10)

[...]. O banco (BM) mantém um quadro de pesquisadores para as diversas áreas de conhecimento, na sua grande maioria, economistas. Tais intelectuais cumprem o papel de tornar universais orientações e resultados produzidos por suas investigações locais, independente das suas condições

³¹ Reunião realizada em 1990 na Tailândia, convocada pela UNESCO, pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Fundo das Nações Unidas para infância (UNICEF) e Banco Mundial (BM).

históricas, do nível de desenvolvimento adquirido e dos recursos disponíveis para tal.

A existência de uma crise nos sistemas educativos é diagnosticada também por uma série de sintomas apontados pelas baixas classificações do rendimento escolar em exames nacionais e internacionais e as suas causas são apontadas como responsabilidades das instituições públicas que utilizam ineficientemente os recursos a ela destinados, conforme apontam Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 92):

o ponto de partida dos propositores da política assenta-se sobre o diagnóstico da crise. Constroem um cenário obscuro com as estatísticas de fracasso escolar e de analfabetismo funcional e comparam-nas com dados internacionais para concluir que o deteriorado quadro educacional brasileiro deve-se não à falta de recursos, mas à ineficiência de sua gestão. [...] Nessa perspectiva, a reforma é apresentada como equivalente ao progresso. A ela atribui-se a qualidade portadora da semente de aperfeiçoamento da realidade, das ações sociais e dos seres humanos, passos imperativos para o aprimoramento da sociedade.

Com tantas mudanças no cenário econômico-social o mercado passou a exigir um trabalhador mais qualificado e é neste contexto que a educação desponta com a importante função de construir essa mão de obra de que o exigente mercado de trabalho globalizado necessita. O ideário dos organismos internacionais constitui-se em ver na educação um dos principais determinantes da competitividade e de desenvolvimento econômico dos países, por meio da formação de capital humano a serviço dos interesses do mercado.

Nessa perspectiva, o sistema produtivo tem exigido profissionais mais qualificados, que além de possuir habilidades e competências cada dia mais complexas e desafiantes, precisam buscar constantemente novos conhecimentos, procurando manter-se sempre atualizado diante da velocidade com a qual eles se tornam obsoletos, no contexto da sociedade da informação e da comunicação.

Assim, a educação se transforma em uma peça fundamental do sistema, um elemento estratégico e imprescindível para formar pessoas capazes de acompanhar as exigências econômicas impostas por mercados que necessitam de mão de obra qualificada.

Para Maués (2005b, p. 4) que analisa o sentido, a direção das reformas educativas em curso, o conceito de regulação social é fundamental para esse entendimento:

analisando as reformas educacionais como uma forma de regulação social que se diferencia de um controle, elas passam a representar a busca de equilíbrio, de ajuste, de ordenamento, o que vai ao encontro do esperado pelos poderes reguladores. Estes vão estabelecer as regras para que a educação possa formar pessoas produtivas para uma economia de mercado e que ajude a estabelecer uma coesão social, evitando os conflitos que possam perturbar a ordem econômica mundial.

Desta maneira, a partir dessa ótica de regulação social, segundo Maués (2005b), as questões de fundo da educação passarão a ser analisadas como relações de poder que levarão em conta a otimização dos recursos humanos para atingir os objetivos e metas estabelecidos por essa nova etapa de acumulação capitalista.

Para Maués (2006a) a reforma da educação, a reforma na previdência, a reforma tributária, sindical, trabalhista e a reforma da educação superior, entre outras, se constituem como os instrumentos do qual se utilizou o Estado para manter as bases de funcionamento do sistema de acumulação, dentro de uma lógica de mercado. Inseridas nas estratégias do capital para manutenção de sua hegemonia estão as reformas educacionais.

Nesse cenário de reformas, de transformações, de “transição de uma forma de regulação burocrática e fortemente centralizada para uma forma de regulação híbrida que conjuga o controle pelo Estado com estratégias de autonomia e auto regulação das instituições educativas” (AFONSO, 2001, p. 25), a regulação das escolas, da formação de professores, da qualidade do ensino e da avaliação ganha relevância tendo em vista que

uma das características essenciais no quadro que se desenhou a partir da redefinição do papel do Estado, originário das mudanças ocorridas no âmbito do capitalismo, é a necessidade de regulação, que adquire caráter central no campo da educação e da formação de professores. [...] (FREITAS, 2003, p. 1107).

De acordo com Maués (2009, p. 98), na lógica da reforma do Estado, o termo regulação expressa a “[...] maneira que o Estado busca para exercer seu controle sobre a sociedade” à medida que ele “[...] define as grandes orientações e os objetivos a serem atingidos e mobiliza um sistema de monitoramento e de avaliação dos resultados desejados”.

Freitas (2003, p. 1107) também nos ajuda a entender como atua esta lógica da regulação no âmbito da elaboração e execução das políticas públicas educacionais:

[...]. É este o caráter do Estado, regulador, que orienta as diferentes políticas e suas medidas de implementação, buscando responder a questões como: *quais os conhecimentos necessários a todas as crianças e jovens (PCNs), como desenvolver a aprendizagem desses conhecimentos (diretrizes e referenciais), como preparar os professores (competências necessárias) para estas tarefas, quais as instituições mais adequadas e sua forma institucional e pedagógica (regulamentação dos ISEs) e, por último como avaliar as diferentes instâncias e sujeitos envolvidos nas tarefas educativas postas pela reforma (sistemas de avaliação dos estudantes – SAEB, ENEM e Prova) e como controlar o trabalho docente e a produção da formação – os atuais processos de certificação de professores e de acreditação dos Cursos e instituições* (grifos da autora).

Percebemos, então, que os sistemas de avaliação fecham o circuito iniciado com as políticas públicas curriculares, com provas, aferições, índices e indicadores para prestação de contas.

A avaliação, a partir das mudanças e da reconfiguração das funções que o Estado passa a assumir, ganha papel central. É por isso que alguns autores, como Afonso (2005, p. 49), afirmam que o Estado passa a ser identificado como Estado Avaliador, uma referência à atuação estatal que implanta os objetivos do sistema de ensino e regulam os seus resultados. Assim, o

[...] Estado vem adotando um *ethos* competitivo, *neodarwinista*, passando a admitir 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 (grifos do autor).

Desta forma, a utilização da avaliação nas ações do Estado Gerencial e nas políticas educativas deles constitutivas tem um caráter regulador, objetivando construir determinadas identidades que delineiam um determinado modo de ser dos sujeitos para que trabalhem para o sucesso da implantação da ideologia neoliberal.

A educação, o ensino, o currículo e a avaliação constituídos a partir desta concepção devem trabalhar, então, para formar um tipo de homem, para um específico tipo de sociedade, buscando a formação de um profissional flexível, hábil na busca e manipulação das informações, conforme os interesses traçados pelos organismos internacionais.

Neste contexto, as políticas públicas educacionais materializam a concepção de que as instituições educativas precisam desenvolver no estudante, de hoje, o trabalhador de amanhã, uma formação de qualidade, entendida como aquela que proporciona o domínio de conhecimentos que lhe rendam maior eficiência, não somente isso, ele precisa também de habilidades e competências para se inserir/manter num complexo mercado de trabalho globalizado.

Dentro desta lógica, de acordo com Correa (2000), a implementação das políticas públicas educacionais no contexto da administração pública gerencial se dá em função da busca de um ensino de qualidade e para isso seria necessário a adoção de reformas educacionais e curriculares destinadas a aumentar a eficiência dos recursos públicos investidos, com melhoria nos níveis de aprendizagem e de formação.

Para tanto, essa formação seria dotada de competências que permitiriam uma prática eficiente, visando atender aos novos ditames do mundo do trabalho, ou seja, a sociedade precisa de indivíduos capazes de produzir, mas não somente, precisa de uma produção extremamente competente diante de um mercado globalizado, em constantes e aceleradas transformações.

Compreendemos que essas ações estão em consonância com as orientações de organismos multilaterais, que defendem a diluição da fronteira entre o público e o privado e que a regulação das instituições públicas, dos serviços oferecidos e dos recursos a ela destinados seja feita por meio de agências e de avaliações para verificação de resultados.

Consideramos que a lógica e as diretrizes das políticas educacionais adotadas são reflexos das mudanças estruturais e conjunturais que determinaram e contingenciaram as reformas de ensino ocorridas a partir da década de 1990. Portanto, para entendermos as mudanças provocadas no campo educacional a partir das modificações da administração pública foi necessário fazer relação com o processo mais amplo das mudanças ocorridas no modelo produtivo capitalista.

Em síntese, as políticas educacionais desenvolvidas no Brasil nos anos 90, considerando as contingências históricas e econômicas que demarcam o cenário das transformações sociais, como a revolução tecnológica, o papel dos organismos internacionais, as alterações na gestão estatal, produzem reflexos para a educação superior brasileira, os quais serão objeto das discussões da subseção a seguir.

1.2. A avaliação como eixo da reforma da Educação Superior brasileira

Na primeira seção pudemos compreender que a década de noventa constituiu-se de um cenário de mudanças significativas na atuação estatal, o que implicou em alterações na lógica e nos objetivos das políticas públicas sociais e educacionais com a adoção de preceitos do mercado, em consonância com as exigências dos organismos internacionais.

Neste contexto, o reordenamento da gestão estatal deu-se de forma entrelaçada com três fatores determinantes: “as profundas modificações na esfera econômica mundial; as ideias neoliberais, que defendem a noção de Estado-mínimo e o contexto da globalização e das inovações tecnológicas responsáveis pelas transformações do setor produtivo” (CASTRO, 2006, p. 104).

Essas transformações implicaram no reordenamento da relação entre Estado e sociedade, ou seja, as políticas públicas sociais, antes entendidas e assumidas como direito assegurado pelo Estado, se transformaram em uma opção de consumo individual promovido pelo mercado, por meio de competição da prestação dos melhores serviços, entre os quais está a educação.

Nesta perspectiva, a educação se transforma em um elemento que deve atender as novas demandas do mercado de trabalho, por meio da “[...] adequação dos sistemas educacionais às políticas econômicas vigentes, que se apóiam na busca da produtividade para aumentar a competitividade do mundo globalizado (CASTRO, 2006, p. 141)” em atendimento às orientações dos organismos internacionais.

Assim, as reformas empreendidas no Brasil, tanto no nível estatal quanto educacional não são originais, não são fruto das demandas sociais reclamadas pelos cidadãos, pelos movimentos sociais, sindicais, estudantis ou por associações acadêmicas ou científicas. Ao contrário, elas se originam de imposições externas, das orientações e recomendações dos organismos internacionais, dos ideólogos neoliberais, dos representantes da exploração econômica mundial e se materializam nos processos de atuação do Estado e nas políticas públicas dele oriundas.

No que se refere à Educação Superior, esses organismos questionam o modelo de universidade adotado nos países ocidentais, considerado elitista, excessivamente caro e insustentável para o Estado, por articular o ensino, a pesquisa e a extensão e a sua reformulação “é justificada pela necessidade de

adequação dos países à nova ordem mundial competitiva e globalizada (LIMA, 2007, p. 17)". É dentro dessa perspectiva que a educação deixa de ser considerada como um investimento social para ser um gasto público.

As influências dos organismos internacionais sobre a educação superior podem ser encontradas nos documentos criados, por exemplo, pelo BM, que em 1995 elaborou o documento "*La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*", no qual apresenta uma moldura da crise da educação superior e defende reformas que viriam a garantir maior eficiência, qualidade e equidade.

Outro documento editado pelo BM, em 2004, intitulado "*Higher Education in developing countries: peril and promise*", busca esclarecer o equívoco de priorizar a educação básica em detrimento da educação superior e atribui ao Estado o papel de supervisor, o que veio a fortalecer o estabelecimento de políticas de avaliação da educação superior em todo o mundo.

A UNESCO, também publicou o documento "*La educación superior em el siglo XXI: vision y acción*", apresentado na Conferência Mundial sobre a Educação Superior, em Paris (1998) com a finalidade de definir políticas para a educação superior. Segundo esse documento, a educação superior de qualidade não pode estar dissociada da avaliação e da regulação, além de considerar fatores como a cultura da avaliação e da prestação de contas.

Os documentos citados são apenas alguns representativos das orientações, recomendações e diretrizes emanadas pelos organismos multilaterais, editados sob os interesses de adequar a educação superior às políticas econômicas vigentes, que se apoiam no aumento da produtividade para aumentar a competitividade dos mercados dos países no mundo globalizado. Na verdade, toda essa documentação editada pelos organismos e adotada pelos governos

[...] fazem ecoar uma mesma proposição: é preciso reformar de alto a baixo a educação, tornando-a mais flexível e capaz de aumentar a competitividade das nações, únicos meios de obter o passaporte para o seleto grupo dos países capazes de uma integração competitiva no mundo globalizado (BARRETO E LEHER, 2003, p. 39).

Assim, a reforma da educação superior, "[...] têm como pano e fundo as diretrizes da reforma administrativo-gerencial do Estado" (SGUISSARDI, 2009, p. 132), podendo ser considerada mais uma etapa do processo de aprofundamento das políticas neoliberais que o Brasil vivencia.

A reforma deste nível de ensino não se dará, então, com a aprovação do Projeto de Lei 7.200/2006 em tramitação no Congresso Nacional. Ao contrário esta pode ser considerada como “[...] a última etapa, importante, de um processo que se desdobra há pelo menos uma década, isto é, desde o início do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), em janeiro de 1995” (SGUISSARDI, 2009, p. 196).

Nos dois mandatos do governo FHC, segundo Lima (2007), dois elementos fizeram parte do processo de reformulação da educação superior: a desresponsabilização do Estado para com esse nível de ensino, por meio da redução de verbas públicas para o seu financiamento e o estímulo ao seu empresariamento, ambos sob a aparência de democratização do acesso a educação com a expansão do número de vagas no setor privado, consubstanciados na lógica de que

a educação está inserida no setor de serviços não-exclusivos do Estado. Na medida em que a educação é um “bem público” e as instituições públicas e privadas prestam esse serviço público (não estatal), será naturalizada a alocação de verbas públicas para as instituições privadas e o financiamento privado para as instituições públicas, diluindo as fronteiras entre o público e privado (*Ibiden*, p. 153).

De acordo com Catani, Oliveira e Dourado (2004, p. 253) a reestruturação da educação no governo FHC efetivou-se por meio de dois princípios articulados: a diversificação e diferenciação institucional.

Esses princípios foram materializados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96), considerada como o marco normativo da criação de uma legislação que facilitou a diversificação e criação de novos formatos institucionais. De acordo com Dourado, Catani e Oliveira (2003, p. 20) esse processo

pautou-se na diversificação e diferenciação das instituições e da oferta de cursos, considerados de nível superior, pela expansão acelerada de vagas, especialmente nas IES do setor privado, pelo ajustamento das IES públicas a uma perspectiva gerencialista, produtivista e mercantilizadora e pela reconfiguração e implementação de um amplo sistema de avaliação, centrado nos produtos acadêmicos, por meio de testes estandardizados que ampliaram a competição no sistema.

A criação de novas instâncias e cursos de formação, como os Institutos Superiores de Educação (ISEs) e o curso normal superior no Art. 63 da LDB, acatou o objetivo de diversificação das IES impostos pelos organismos internacionais,

visando reduzir os altos custos com a formação desenvolvida na Universidade. Como Freitas (1999, p. 28) compreendemos que

a opção por esse modelo de formação atende aos princípios de flexibilidade, eficiência e produtividade dos sistemas de ensino, negando toda a trajetória do movimento dos educadores em sua luta pela melhoria das condições de sua formação profissional, retirando das faculdades/centros de educação a experiência construída historicamente de formação de professores e de produção de conhecimento na área educacional, sobre a escola, o ensino e o trabalho pedagógico em suas múltiplas dimensões.

Desta maneira, todo esse quadro produz efeitos danosos para a formação docente e nega toda a trajetória desencadeada pelo movimento dos educadores que lutam pelas melhorias de sua formação e cuja atuação defende como *lócus* privilegiado para a formação dos profissionais da educação as Universidades, espaço distinto para a produção de conhecimento por meio do desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão.

Ao retirar a formação de professores da Universidade, no quadro das políticas educacionais implantadas, depreendemos que são cada vez mais remotas as perspectivas de que a formação de professores se desenvolva com qualidade e com bases teoricamente sólidas. Nesse sentido, afirma Freitas (1999, p. 28),

[...] que o conjunto dessas políticas materializadas nas normatizações e nos referenciais dá contorno à reforma do ensino superior no campo da formação de professores, feita às avessas, à revelia e à margem do movimento dos educadores, das IES e dos cursos de formação, como parte da reforma mais geral do ensino superior e da reforma do Estado desencadeada pelo atual governo.

“Aliado ao processo de diversificação e diferenciação institucional o país vivencia, a partir dos últimos anos da década de 1990, um contexto de franca expansão e privatização da educação superior” (CATANI, OLIVEIRA e DOURADO, 2004, p. 257).

Essa “reforma privatista da educação superior” (CHAVES, LIMA E MEDEIROS (2008, p. 336) ocorreu sob uma dupla perspectiva: ampliação do número de IES privadas e privatização interna das instituições públicas.

A forte expansão da educação superior via iniciativa privada foi coerente com as políticas vinculadas com a reforma do Estado. Tal processo ocorreu por meio da

expansão significativa de IES privadas, conforme evidenciam os dados publicados pelo Inep sobre a Educação Superior no Brasil, de 1991 a 2004:

o crescimento das Instituições de Ensino Superior no Pará apresentou uma queda no número de instituições de 11 para 7, no período de 1991 a 1994. Essa redução foi causada pela criação, em 1993, da Universidade do Estado do Pará, a partir da aglutinação de cinco Instituições estaduais isoladas. No período de 2001 a 2004 constata-se o crescimento do número de IES de 10 para 25, ou seja, 150%, impulsionado pela criação das IES de caráter privado. Observa-se, no entanto, que somente nos anos de 2003 e 2004 foram criadas 13 IES privadas no estado, uma expansão de 93%, evidenciando o aprofundamento da adoção de uma política expansionista de cunho privatista no estado (BRASIL, 2006a, p. 43).

As políticas de expansão da educação superior no Brasil também se efetivaram com a adoção da educação à distância. Não por acaso, o grande alvo das iniciativas de educação a distância tem sido os cursos de formação de professores. Essa estratégia de incorporação das tecnologias aos processos educacionais possibilita o atendimento em massa com redução de custos por aluno, a flexibilização da formação e ainda

justifica-se o uso dessa estratégia no argumento de que o Brasil, pela sua dimensão continental, teria grandes dificuldades em ampliar o acesso ao ensino superior utilizando apenas a educação presencial. Atende, também às indicações dos organismos supracitados de que é necessário flexibilizar as modalidades de oferta de educação superior (CASTRO E CABRAL NETO, 2009, p. 100).

Identificamos nesta perspectiva a lógica da racionalidade financeira de formação de um maior número de docentes, com menos tempo e com expressiva contenção de gastos públicos, que não pode ser desenvolvida por meio de uma formação presencial na Universidade pública que exige “altos custos” tendo em vista os gastos necessários para desenvolver ensino, pesquisa e extensão. Assim, a educação e a formação de professores passam a ser vistas como um gasto, como um custo para a sociedade e para o Estado e não um investimento público.

Ao lado dessa política de expansão das IES privadas ocorreu a privatização interna das IES públicas, por meio da redução de recursos para seu desenvolvimento e manutenção. “Aliás, repete-se com a universidade pública a mesma estratégia utilizada para a privatização das empresas e serviços estatais. Primeiro os governos promovem seu desmonte para depois apresentarem como única saída possível a privatização” (MARTINS E NEVES, 2004, p. 97).

De acordo com Chaves, Lima e Medeiros (2008) a privatização interna das instituições públicas ocorre por meio da utilização de diferentes mecanismos: criação de fundações de direito privado; cobranças de taxas de mensalidades de cursos de pós-graduação *lato sensu*; convênios e contratos de prestação de serviço com empresas privadas para o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão, dentre outros, com a finalidade de captar recursos no mercado. Sobre essa questão Sguissardi (2009, p. 49) reconhece que:

contraditoriamente ao processo de expansão da educação superior foi seguida de uma progressiva redução das verbas estatais para o financiamento da crescente demanda desse nível de ensino, abrindo espaço para a *privatização do público*, tanto no sentido de desestatização das IFES e afastamento gradativo do Estado da responsabilização por sua plena manutenção e financiamento, quanto por *estimular* de todas as formas a seu alcance a expansão do ensino superior estritamente privado [...] (grifos do autor).

Assim, neste contexto de reformas “[...] diante das demandas da chamada *sociedade do conhecimento*, a educação superior e a universidade em particular são pressionadas a mudar” (SGUISSARDI 2009, p. 136). Entretanto, questiona o autor:

mudar em que direção? A tornarem-se mais *autônomas*, independentes da direção do Estado, ainda que custeadas por este, e do mercado, ou mais *heterônomas*, dependentes dos recursos, da direção e do controle não somente do Estado, mas em especial do mercado? (*Ibidem*, p. 136, grifos do autor)

Para Sguissardi (2009) a questão da autonomia da universidade também se constitui como um dos visíveis e fundamentais traços das reformas da educação superior em andamento que passa a ser entendida como liberdade de captar recursos no mercado, diante de sua impossibilidade de arcar totalmente com os “custos” de sua manutenção, diante de um quadro de progressiva redução de financiamento público.

Assim, em lugar de efetiva autonomia de gestão financeira das instituições, propõem-se formas de autonomia entendidas como liberdade de captação de recursos, que mantêm controles centralizados por produtos/resultados.

Essa lógica privatista produz mudanças que reconceituam a identidade, o perfil institucional e as finalidades acadêmicas das IES públicas, ao se adotar uma concepção de educação superior como um serviço ou bem privado/mercantil gerencial que assimila os princípios, parâmetros e feições das organizações

econômicas, processo denominado por Bertolin (2007, p.107) de mercantilização da educação superior, no qual

o processo em que o desenvolvimento dos fins e dos meios da educação superior, tanto no âmbito estatal como no privado, sofre uma reorientação de acordo com os princípios e a lógica do mercado e sob a qual a educação superior, gradativa e progressivamente, perde o *status* de bem público e assume a condição de serviço comercial.

A adoção dessa lógica mercantil evidencia o intenso processo de privatização da educação superior, que de bem social, público, coletivo, direito fundamental da cidadania passa a ser uma mercadoria típica do atual modo de acumulação e “a universidade é vista como órgão, autarquia, empresa estatal, administrável de modo similar a uma empresa privada” (SGUISSARDI, 2009, p. 48).

De acordo com Lima (2007, p. 152) “o Governo Lula (2003-2010) aprofundou o padrão dependente de educação superior, intensificando o processo de expansão, privatização e diversificação deste nível de ensino”.

A materialização desse processo nas políticas públicas educacionais, em especial nas voltadas para a educação superior, ocorreu/ocorre a “conta-gotas” (*Ibidem*, p. 169) a partir de um conjunto de Medidas Provisórias, Leis e Decretos aparentemente fragmentados, mas que guardam certa coerência e sequência orgânica entre si ao operacionalizar o projeto neoliberal para este nível de ensino: a primeira delas se refere a avaliação com a promulgação da Lei 10.861 de 14 de Abril de 2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior; o Decreto Presidencial 5.205 de 14 de Setembro de 2004 que regulamenta as parcerias entre as universidades federais e as fundações de direito privado; a criação do Programa Universidade para Todos (ProUni)³², (Lei nº 11.096/05); a Lei de Inovação Tecnológica (10.973/04); a Lei de Parceria Público-Privada (11.079/2004); a criação da UAB; a criação do Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) entre outras.

De acordo com Maués (2006b, p. 167) a avaliação é uma importante ação integrante da reformulação da educação superior, pois

³² Tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de baixa renda, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em IES privadas, oferecendo, em contrapartida, isenção de alguns tributos àquelas que aderirem ao Programa.

a aprovação do SINAES foi um dos primeiros atos do governo Lula da Silva em relação à educação superior e não se deve encarar o fato como casual, mas sim **como uma prioridade fundamental** que deve aplainar outras reformas, sobretudo a chamada Reforma da Educação Superior (grifos nossos).

Dourado (2002, p. 243), igualmente, percebe o importante papel da avaliação no contexto de reforma da educação superior, assegurando que ela é “um dos eixos estruturantes das políticas educativas contemporâneas”. Assim, a avaliação possui um papel central:

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

Gomes (2002), do mesmo modo, segue nessa perspectiva quando afirma que a política de avaliação desempenha papel central na lógica organizativo-funcional do atual sistema de educação superior, além de ter se tornado um instrumento estratégico da política oficial para fomentar a expansão acelerada do sistema via financiamento privado.

De Sordi (2002) também aponta a centralidade da avaliação na cena política brasileira, ao se constituir como o braço visível e invisível das reformas educativas diante dos ajustes econômicos da sociedade globalizada e ainda um instrumento controlador da economia das IES.

Dias Sobrinho (2003a), da mesma forma, afirma que uma das dimensões priorizadas pelas reformas educacionais neoliberais foi a avaliação, muito embora seus efeitos e interesses ultrapassem os limites estritamente educacionais. Ela se estende aos domínios de todas as produções sociais, das políticas públicas, nas reformas, currículos e exerce um papel de real importância na configuração dos modelos das instituições, organizações e sistemas, pois:

[...] a avaliação está no centro das agendas de transformações que se operam na educação superior e que estas também constituem uma pauta importante das reformas gerais dos Estados. Mas, não é somente na área educacional que a avaliação ganhou centralidade. No campo educacional, tampouco se limita às situações de sala de aula e às relações entre professores e estudantes. Invade o campo institucional e cada vez mais

adquire importância e centralidade no que se refere a sistemas e políticas (DIAS SOBRINHO, 2003a, p. 61-62).

De acordo com o autor na LDB 9394/96 a avaliação ganhou plena legalidade como estratégia de governo para aderir ao neoliberalismo, se constituindo como o marco legal que aprofunda o processo de reformulação da educação superior brasileira, por meio da flexibilidade e da avaliação, pois o contexto de reformas neoliberais, “[...] de importantes transformações na Educação Superior, não poderia ter ocorrido sem a participação central da avaliação” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 201).

Nessa Lei são introduzidos dispositivos sobre a avaliação com vistas à regulação da educação em todos os níveis de ensino, figurando ainda como elemento fundamental os processos de (re) credenciamento das instituições de educação superior e de autorização e reconhecimento de cursos, conforme aponta o Art. 9º ao tratar das incumbências da União:

[...]

VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;

VII - baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação;

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

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

A referência legal sobre a regulação e o monitoramento de cursos para fins de autorização e reconhecimento, ancora-se no artigo 46 da Lei, que dispõe: “a autorização e o reconhecimento dos cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação” (BRASIL, 1996).

A avaliação (de IES, de cursos e de desempenho dos estudantes), então, é o referencial para os processos de regulação (atos administrativos autorizativos de funcionamento de IES e de cursos de graduação e sequenciais) e supervisão (conformidade da oferta de educação superior no sistema federal de ensino com a legislação aplicável) da educação superior.

A importância atribuída à avaliação dos sistemas educacionais na LDB transforma-se em uma estratégia de controle e verificação da qualidade da educação, indo da

[...] negação de um sistema nacional de educação à afirmação de um sistema nacional de avaliação. Esse sistema está literalmente assim nominado no art. 87, § 3º, IV. A avaliação é o eixo nodal da LDBEN. Os art. 8º, § 1º, art. 9º, VI, VII e VIII, e art. 67 colocam nas mãos da União um poder tão grande que jamais governo algum o deteve. Trata-se de um poder inaudito posto nas mãos da União, através de uma avaliação sistêmica, sistemática e externa: do rendimento escolar, das instituições de ensino superior e do desempenho do docente (CURY, 1998, p. 76).

Além de a avaliação ter forte centralidade no movimento de reestruturação da educação superior Catani, Oliveira e Dourado (2004), afirmam que ela desencadeou alterações substantivas no padrão de regulação e gestão e da produção do trabalho acadêmico das IES, permitindo não só a ampliação da regulação do Estado sobre o currículo, a formação dos professores e o sistema educativo, como também sobre os recursos aplicados no setor, pois

no contexto das políticas de reestruturação da educação superior [...] destaca-se a centralidade da avaliação que, no caso brasileiro, aparece como meio de ampliação do controle e de definição de políticas que, ao alterar a lógica e a identidade institucional, estimulam a expansão competitiva no ensino superior (*Ibidem*, p. 256).

Na contramão de um processo avaliativo emancipatório, indutor do desenvolvimento das IES, afirmam os autores, que as políticas de avaliação buscam a padronização e a mensuração da produção acadêmica voltada, prioritariamente, para as atividades de ensino, rompendo com o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

No contexto da educação superior a avaliação ganha centralidade, de acordo com Catani, Oliveira e Dourado (2004) ao substituir a função da avaliação como melhoria do desenvolvimento institucional por uma função gerencial e racionalizada.

É nessa perspectiva que a relação entre avaliação e qualidade ganha destaque, sendo utilizada como instrumento de medida para responder às expectativas de eficiência e produtividade na Educação Superior, massificado pela explosão das matrículas no setor privado e compelido a se tornar mais produtivo num contexto de crescentes restrições orçamentárias no setor público. A avaliação

desenvolvida nessa perspectiva está a serviço da verificação da eficácia do sistema educacional, servindo como instrumento para adoção e implementação de reformas.

Assim, de acordo com Dias Sobrinho (2003a, p. 95) a avaliação

Ilumina e instrumentaliza as reformas educacionais, desde as mudanças nos currículos, maneiras de organização dos cursos e formas gerenciais, até as novas estruturas do sistema. Essas reformas respondem a interesses sociopolíticos determinados predominantemente pelas forças hegemônicas e, nas sociedades pluralistas e democráticas, quase sempre estão eivadas de contradições.

Em outras palavras, a avaliação está no centro das reformas, no foco das competições que se travam no campo da educação e se referem a disputas mais amplas pela construção de tipos distintos de sociedade.

A avaliação possui, então, uma posição estratégica de mensuração dos produtos e resultados dos desempenhos institucionais com o objetivo de fortalecer o funcionamento do mercado educacional. A avaliação, como regulação, está associada às novas funções que devem ser exercidas pelo Estado, com base em uma administração gerencialista aliada à lógica neoliberal de eficácia e controle de qualidade, de um rigoroso acompanhamento das instituições beneficiárias de recursos estatais.

Mas de que qualidade esta lógica reguladora está falando? Quais indicadores a constituem? Que projeto sócio político ela defende? Para Dias Sobrinho (2003b, p. 114) a qualidade dessa lógica corresponde à eficiência, que se obtém mediante a racionalidade empresarial e continua:

[...] a qualidade é algo que se mede segundo indicadores de produtividade e eficiência e tem sua expressão na quantificação do produto. Este procedimento acaba produzindo os *rankings* para informação do governo e dos consumidores do mercado educacional.

Então, não somos contra a busca de uma escola, de um ensino de qualidade, e na verdade é por ela que lutamos; o problema reside justamente no projeto sócio político na qual essa lógica de qualidade se baseia: vinculada aos moldes da política neoliberal, tendo a função de potencializar o crescimento da economia, pautando-se no modelo gerencial, constituída a partir de critérios voltados para a competição, eficiência, eficácia dos custos, produtividade e prestação de contas.

Nessa perspectiva, a qualidade está, então, concentrada no desempenho do sistema e expressa interesses, expectativas e aspirações de grupos sociais que buscam a hegemonia de seus projetos políticos; enfim, constituem a expressão das

forças políticas ideológicas que movimentam a educação para favorecer a classe dominante.

Definitivamente não é esse o conceito de qualidade que defendemos. Esse conceito utilizado pelo e para o mercado, vinculada a uma perspectiva pragmática que privilegia a eficiência e a eficácia é extremamente preocupante, pois se configura como uma forte ameaça à educação pública emancipadora, crítica e de valor social para cidadãos reflexivos, atuantes, protagonistas, sujeitos capazes de criticamente construir sua formação.

Como se percebe, a avaliação é uma prática social contaminada pelos valores e interesses do contexto mais amplo ao qual está inserida e esconde campos fortemente antagônicos que buscam legitimar uma determinada concepção de qualidade, nem sempre aquela detentora de pertinência, de valor social para a comunidade acadêmica.

Compreendemos, assim, que a avaliação não é neutra, não está desvinculada da sociedade, nem de seu projeto sócio político; como prática social está intrinsecamente ligada aos objetivos do tipo de sociedade que se quer construir ou consolidar. O processo avaliativo, então, é fortemente influenciado pelo meio social, pela concepção de homem, de mundo e de sociedade que se quer manter ou construir.

A avaliação possui, então, uma posição estratégica de mensuração dos produtos e resultados dos desempenhos institucionais com o objetivo de fortalecer o funcionamento do mercado educacional. A avaliação, como regulação, está associada às novas funções que devem ser exercidas pelo Estado, com base em uma administração gerencialista aliada à lógica neoliberal de eficácia e controle de qualidade, de um rigoroso acompanhamento das instituições beneficiárias de recursos estatais.

É nesse contexto que o discurso da necessidade de controle da qualidade sobre o quê e como se ensina nas instituições educativas e de busca de legitimação dos recursos públicos a elas concedidos é que se instaura a lógica de prestações de contas (*accountability*). Assim, o poder público deve fornecer informações à população (clientes) sobre serviços oferecidos e de como gasta os recursos que lhe foram confiados.

Dentro desta lógica, a produção e divulgação de informações sobre os conhecimentos que os alunos adquirem na escola fazem parte da obrigação do Estado de prestar contas à população sobre a qualidade dos serviços que oferece.

Nesta perspectiva, a avaliação é executada em todos os níveis de ensino brasileiro, com a finalidade de controlar a qualidade do sistema educativo, justificando a necessidade de promover a confiança social da formação desenvolvida nas instituições públicas educativas.

Como se pode perceber, a relação avaliação e qualidade ganha força nesse cenário a partir da crença de que as pressões geradas pela competição entre as instituições suscitadas pelos resultados dos procedimentos avaliativos mobilizarão processos e recursos que terão como resultados a melhoria da qualidade de ensino nas IES.

De acordo com Freitas (2003, p. 1097):

o processo de ajuste estrutural, com o enxugamento dos recursos do Estado para a educação e para as políticas sociais e a privatização criam novas formas de direcionamento dos recursos públicos: sua distribuição, centralização e focalização para as experiências que se adéquem aos princípios das reformas sociais em curso. Configura-se o descompromisso do Estado para com o financiamento da educação para todos, em todos os níveis, revelando a subordinação do nosso país às exigências do Banco Mundial e à lógica do mercado.

Nesse contraditório cenário, o pressuposto básico é que uma instituição de qualidade deve ser eficaz e eficiente. Eficaz, segundo Bularmaqui (2008) é aquele que consegue alcançar os objetivos e propósitos estabelecidos, estando relacionado, com os produtos ou resultados. “Dessa forma, uma instituição será de qualidade se seus estudantes e egressos demonstrarem os níveis de aprendizagem de conteúdos, habilidades, atitudes e valores propostos” (*Ibidem*, p. 138). Já a eficiência, está relacionada com a análise do processo desenvolvido pela IES para alcançar os objetivos determinados, se mais ou menos dispendioso nos recursos públicos.

Deste modo, o termo eficiência, no contexto de diminuição dos gastos, de acordo com Bertolin (2009), vem sendo utilizado principalmente num sentido relacionado às questões econômicas e de gestão, que englobam racionalidade de gastos, alta produtividade e desempenho gerencial-administrativo na Educação Superior, coerente com a visão de que esse nível de ensino tem como missão

principal o crescimento da economia e a preparação dos indivíduos para o mercado de trabalho:

de acordo com essa lógica, além de orientarem seus serviços para os interesses econômicos e formar egressos especialmente para o mercado de trabalho, as instituições também devem atuar da forma mais eficiente e eficaz possível para que seus objetivos sejam alcançados com o menor custo e a máxima rapidez possível, ou seja, trata-se de uma visão amplamente economicista, que se refere a uma perspectiva prioritariamente instrumental e produtivista da educação superior (BERTOLIN, 2009, p. 134).

Assim, as políticas públicas educacionais materializam a concepção de que as instituições educativas precisam desenvolver no estudante, de hoje, o trabalhador de amanhã, uma formação com domínio de conhecimentos que lhe rendam maior eficiência, não somente, habilidades e competências para se inserir/manter num complexo mercado de trabalho globalizado.

Para tanto, a avaliação instaura-se para averiguar se a “cartilha está sendo cumprida”, se a escola, os cursos, as instituições, os professores estão ensinando e os alunos aprendendo os conteúdos, os conhecimentos, as competências e habilidades “necessárias”, em função da competitividade e produtividade requerida pelas empresas, pelo mercado de trabalho.

É neste contexto de mudanças nas relações do sistema produtivo, no mundo do trabalho e da educação que os indivíduos precisam se inserir para sobreviver, precisando adotar habilidades e competências para buscar seu lugar no mercado de trabalho. É aí que tem importância estratégica a educação e a avaliação na formação desses indivíduos de que o sistema produtivo precisa, impondo “um modelo de formação profissional, induzindo uma pedagogia e um currículo ajustado às demandas da economia e às necessidades de dominação ideológica dos governos” (DIAS SOBRINHO, 2003a, p. 67).

Consideramos que a preocupação com a avaliação não se restringe somente ao processo avaliativo, mas prescinde de uma compreensão mais ampla do contexto no qual ela se desenvolve, das políticas públicas, reformas educativas neoliberais. Daí será possível visualizarmos os interesses que a mobilizam, as contradições que a sustentam e a complexidade da qual ela se reveste no contexto educativo.

Foi possível compreender que a discussão sobre avaliação não se restringe ao processo avaliativo, mas prescinde da compreensão do contexto político e econômico que engendram o movimento histórico das transformações sociais mais

amplas. Compreender a estrutura capitalista, seus mecanismos de atuação e expansão são requisitos fundamentais para se entender a função social da educação, da escola e da universidade, conseqüentemente, do uso da avaliação nesse contexto.

Assim, as políticas educacionais desenvolvidas no Brasil nos anos 90, considerando as contingências históricas e econômicas que demarcam o cenário das transformações sociais, como a revolução tecnológica, o papel dos organismos internacionais, as alterações na gestão estatal, produziram intensas modificações para a educação superior brasileira.

Em síntese, as discussões precedentes nos ajudaram a entender o contexto de reformas na gestão estatal, de significativa influência dos organismos internacionais e da lógica neoliberal de regulação que transformam a avaliação da educação superior em um estratégico mecanismo de controle, fruto de concepções e projetos educativos em disputa, que abordaremos na seção seguinte.

2. A CONSTRUÇÃO E CONSOLIDAÇÃO DO ENADE NA AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: CONCEPÇÕES EDUCATIVAS EM DISPUTA

[...] a avaliação tem hoje um papel central a cumprir. Em virtude de sua importância como mecanismo de regulação e de impulso das transformações [...]. Conhecer essa trama de relações é o primeiro passo necessário para participarmos conscientemente da construção histórica da universidade e não abandonarmos a educação ao espontaneísmo social e mercadológico (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 8).

Com base em Dias Sobrinho iniciamos esta seção afirmando nosso posicionamento na luta contra o projeto mercantilizador da educação superior. O autor nos indica que o primeiro passo dessa luta é justamente conhecer a trama de relações que se desenvolveram historicamente na construção da avaliação nesse nível de ensino. Para tanto, nesta seção abordamos a trajetória histórica da avaliação buscando explicitar os projetos educativos subjacentes aos processos avaliativos empreendidos historicamente na Educação Superior.

Para construir a seção articulamos as contribuições teóricas de estudiosos da avaliação da educação superior, mediante revisão de literatura, sobre as ações de avaliação empreendidas pelo Estado por meio do Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), da Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior (CNRES), do Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (GERES), do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) e do Exame Nacional de Cursos (ENC) na primeira subseção. Na segunda, enfatizamos o movimento de construção e consolidação do Sinaes e na terceira o Enade.

2.1. Iniciativas para organização e implantação da avaliação da Educação Superior

O debate sobre a importância da avaliação da educação superior no Brasil foi desenvolvido desde a década de 80 por parte da comunidade acadêmica, seja por sua indispensável função de diagnosticar a qualidade dos processos de formação, seja pela necessidade de superação da crise que vivia a Universidade no contexto de expansão do número de matrículas e de contenção de gastos públicos.

De acordo com Dias Sobrinho (2003a), da parte das universidades públicas o movimento a favor da avaliação tinha o objetivo de prestar contas à sociedade dos recursos públicos utilizados e de responder às críticas feitas à universidade pública na tentativa de reverter o quadro de aprofundamento da privatização.

Sguissardi (2009, p. 272) acrescenta ao rol de justificativas para adoção de processos avaliativos na educação superior, na década de 1980 e início de 1990, a busca da qualidade em face da expansão rápida e desordenada de instituições e cursos, os seguintes argumentos:

- a) o consenso na comunidade universitária quanto a sua importância (sem qualquer referencia ao tipo de avaliação, a quem solicita, para que finalidade etc.);
- b) as atividades universitárias “não podem mais ser desenvolvidas a qualquer custo”;
- c) sem avaliação não se pode “conhecer a relevância social dos objetivos propostos, bem como a eficácia, o impacto e a eficiência das ações realizadas”;
- d) a necessidade de “romper a entropia interna das universidades” (grifos do autor).

A concretização dos processos de avaliação na educação superior se iniciou em 1980, com a avaliação da pós-graduação realizada pela Capes. Apesar das críticas a respeito do viés homogeneizante e produtivista, que relacionava a contraditória função de avaliar e distribuir recursos, foi ela quem profundamente influenciou os sistemas de avaliação da graduação, que não dispunham de um processo sistemático de avaliação.

As primeiras tentativas de implantação vieram por meio da instauração de comissões técnicas com a criação do PARU em 1983, da CNRES em 1985 e do GERES em 1986.

De acordo com Zandavalli (2009), o PARU, instituído em 1983 pelo Ministério da Educação e da Cultura (MEC). Surgiu do movimento da Associação Nacional de Docentes (ANDES), sendo elaborado por um Grupo de Trabalho composto, em sua maioria, por membros da comunidade universitária.

Segundo Cunha (1997), o PARU foi concebido como um instrumento para se analisar quais as vantagens e os problemas enfrentados pelos cursos de graduação, objetivando compreender em que medida a Reforma Universitária, instituída pela Lei nº 5.540/68 realmente se efetivou. Entretanto, de acordo com o autor,

infelizmente, o PARU não chegou a apresentar resultados, pois foi desativado um ano depois de começado suas atividades, devido a disputas internas ao próprio Ministério da Educação, em torno de quem competia fazer a avaliação da Reforma Universitária. Os dados de milhares de questionários não foram sequer apurados e vários estudos institucionais não passaram das versões preliminares (CUNHA, 1997, p. 23).

Essa tentativa mal sucedida, “talvez pelo próprio caráter um pouco mais coletivo e aberto do processo desenvolvido [...], pois não se coadunava completamente às novas demandas do capital e não impingiu às suas propostas caráter meramente tecnocrático (ZANDAVALLI, 2009, p. 404)” foi substituída pela implantação da CNRES. Conhecida como Comissão de Notáveis, foi instituída pelo Decreto 91.177 de 29 de março de 1985, com o objetivo de reformular a educação superior.

Embora essa Comissão não tivesse como tarefa fundamental avaliar o sistema de educação superior, ela não deixou de tratar do assunto, indicando a necessidade de avaliação dos cursos, dos alunos, dos professores, do ensino, de servidores técnicos e administrativos e das carreiras no relatório: Uma Nova Política para a Educação Superior (BRASIL, 1985).

Apesar do avanço da CNRES, se comparada com os resultados do PARU, a falta de dados sobre a execução e os resultados do programa, bem como “a ausência de relatórios e informações disseminadas na mídia permite deduzir que o programa ou não foi implantado ou não atingiu resultados significativos” (ZANDAVALLI, 2009, p. 412).

A explicação para este frustrado resultado é apontada por Zainko (2008, p.17) quando afirma que “o documento por ela produzido não vai ao encontro das expectativas do Estado quanto à forma de controle da educação superior e é reformulado, ou melhor, significativamente modificado pelo GERES”.

O GERES foi criado como grupo interno do MEC, pela Portaria nº 170 de 03 de março de 1986. Tomando como partida o relatório elaborado pela Comissão anterior, a concepção de avaliação apresentada pelo Grupo se baseava em uma concepção regulatória da educação superior, dando enfoque às dimensões individuais (dos alunos, cursos e instituições), pois

o GERES reproduzia a palavra de ordem efetuada pelos organismos financeiros internacionais, porta vozes da emergente economia neoliberal restritiva, sobretudo o Banco Mundial, propondo a redução dos investimentos públicos na Educação (DIAS, HORIZUELA e MARCHELLI, 2006, p. 439).

A proposta do GERES foi intensamente combatida pelas resistências do movimento docente, funcionários e estudantes, já que a proposta apresentava a avaliação como contraponto à autonomia das IES, pois a

avaliação na visão do GERES, teria a função primordial de controlar a qualidade do desempenho da educação superior, especialmente 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 a sua manutenção e expansão. Assim nessa lógica, o financiamento da educação superior cumpriria, para o setor público, o mesmo papel que o mercado tem em relação ao privado (BARREYRO E ROTHEN, 2008, p. 145).

As tentativas de implantação da avaliação na educação superior mostram a existência de modelos avaliativos em conflito, representantes de pressupostos antagônicos de educação, pautados em diferentes concepções de avaliação.

Essas propostas são construídas, geralmente, a partir de mudanças de governo, pois as políticas públicas refletem muito dos projetos de quem está na gestão de um determinado governo, o que tem gerado a descontinuidade de propostas avaliativas, sendo elas caracterizadas, em sua maioria, como políticas de governo e não de Estado. Neste sentido, Maués (2008b, p. 415) afirma que na Educação Superior

vários processos de avaliação foram implementados ao longo de diferentes governos, contudo sem continuidade, tendo-se caracterizado, por vezes, como uma política sazonal, sem de fato se tornar um processo integrante das instituições, ou uma política de Estado.

Dando continuidade a esse processo, por ocasião da mudança de governo com a assunção de Itamar Franco na Presidência da República, houve a criação de uma nova Comissão Nacional de Avaliação, pela Portaria nº 130 de 14 de Julho de 1993, com o objetivo de estabelecer diretrizes e viabilizar a implantação do processo de avaliação institucional das Universidades brasileiras, do qual resulta o PAIUB.

O primeiro resultado do trabalho da Comissão foi o Documento Básico – Avaliação da Universidade Brasileira: Uma Proposta Nacional (1993). Sustentado no princípio da adesão voluntária das Universidades, o PAIUB concebia a autoavaliação como etapa inicial de um processo que, uma vez desencadeado, se estendia a toda a instituição e se completava com a avaliação externa.

Nessa proposta, buscou-se conciliar os aspectos quantitativos e qualitativos da avaliação, privilegiando a preocupação com a dimensão educativa do processo

avaliativo. O PAIUB tinha como referência a valorização de todo o processo valorizando a globalidade institucional, aí compreendida todas as dimensões e funções das IES.

Embora sua experiência tenha sido curta, o PAIUB conseguiu dar legitimidade à cultura da avaliação desenvolvida nas instituições de educação superior, por meio da participação ativa de toda a comunidade acadêmica no processo avaliativo. Dessa experiência desencadeada pelo PAIUB percebemos que a implantação das políticas públicas não acontece de forma passiva. Existe sempre uma atuação ativa da comunidade acadêmica, um movimento de avanços, recuos e resistências em busca de uma educação e conseqüentemente de uma avaliação que tenha valor e significado social para as IES.

Mesmo tendo recebido ampla adesão das universidades brasileiras, o PAIUB teve seu ritmo de desenvolvimento afetado pela interrupção do apoio financeiro do MEC desde o início do governo de FHC em 1995, transformando-se em um processo de avaliação interno às instituições. De acordo com Rothen e Schulz (2005, p. 05)

o PAIUB não foi formalmente extinto, ele foi relegado a um segundo plano pelo MEC no início do octênio governamental anterior, até ser extinto por inanição, quando da adoção do Provão. Os novos procedimentos de avaliação das IES foram implantados gradualmente por atos legislativos, não sendo publicado documento algum explicitando uma proposta de avaliação.

Com a mudança de governo, o modelo avaliativo do PAIUB não se mostrava pertinente ao perfil da gestão que buscava a minimização do papel do Estado na Educação Superior. Em 24 de novembro de 1995, a Lei 9.131 criou o ENC para avaliar os cursos de graduação tomando como base o desempenho dos estudantes concluintes.

Foi nesse contexto de utilização da avaliação como um importante instrumento da gestão estatal que a LDB trata a avaliação como um

[...] tema dos mais presentes nas discussões sobre a educação nacional. Uma das razões advém das exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, quanto à avaliação, direta e indiretamente. Essas exigências incluem a avaliação do rendimento escolar dos alunos dos ensinos fundamental, médio e superior, dos Cursos e das instituições de educação superior. A palavra avaliação aparece em 13 dos seus 92 artigos. Passou a ser palavra de ordem. Mesmo alguns artigos que não tratam diretamente da avaliação colocam-na em destaque, como é o caso do artigo

23, que aponta alternativas de organização da educação básica, em ciclos, grupos não seriados e outras (VILLAS BOAS, 2002, p. 07).

No que se refere à educação superior a avaliação aparece a partir de uma perspectiva regulatória no artigo 46 da LDB³³, quando dispõe que “a autorização e o reconhecimento dos cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação” (BRASIL, 1996).

A partir da LDB foram progressivamente implantados novos mecanismos de avaliação: o questionário sobre condições socioeconômicas do aluno e suas opiniões sobre as condições de ensino do curso frequentado; a Análise das Condições de Ensino (ACE); a Avaliação das Condições de Oferta (ACO) e a Avaliação Institucional dos Centros Universitários.

O ENC era realizado anualmente e possuía caráter obrigatório para todos os estudantes concluintes dos cursos de graduação, condicionando o recebimento dos diplomas a sua realização. Seria registrada no histórico escolar do aluno apenas a data em que a ele tenha se submetido. Assim, todos os alunos em fase de conclusão estavam obrigados a realizar o exame a partir da sanção da Lei, na medida em que o registro do respectivo diploma estaria condicionado a participação no ENC.

O referido Exame tinha como foco o Curso, em sua dimensão de ensino a partir de uma perspectiva classificatória, com vistas a construir bases para uma possível fiscalização e regulação por parte do Estado, baseada na lógica de que a qualidade de um curso é igual à qualidade de seus alunos. Seus resultados tiveram ampla divulgação na mídia, funcionando como instrumento de classificação das IES e de estímulo à concorrência entre elas, conforme assinala Maués (2008a, p. 111)

esse processo de avaliação, que foi extremamente criticado, mas que serviu de *marketing* para as instituições privadas a fim de atrair uma maior clientela, atendeu plenamente aos objetivos do Estado reformado e de uma educação neoconservadora e neoliberal, no qual o mercado é que elabora os indicadores de qualidade e em que a competitividade é incrementada como forma individualista de vencer.

³³ O artigo foi regulamentado pelo Decreto nº 5.773 de 09/05/2006, conhecido como Decreto Ponte, que 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. Ele ficou assim conhecido por estabelecer uma ponte entre a avaliação e a regulação.

Por trás desses modelos de avaliação existentes na trajetória histórica da avaliação da educação superior existem duas concepções “que oscilam entre considerar a avaliação como um processo interno de autoconhecimento institucional ou como ferramenta de regulação das instituições pelo Estado e/ou pelo mercado” (BARREYRO E ROTHEN, 2006, p. 955).

Percebemos então como “o processo de construção histórica da avaliação da educação superior no Brasil é marcado por avanços e retrocessos” (ZAINKO, 2008, p. 827). As propostas de avaliação se desenvolveram a partir de recomendações do governo, o que nos permite inferir que a avaliação tem sido utilizada como um importante instrumento de regulação do Estado.

Da trajetória da avaliação da educação superior construída constata-se o embate de forças entre a comunidade acadêmica, que de um lado está comprometida politicamente com a elaboração de propostas de avaliação contínuas e sistemáticas, afinadas com as necessidades da realidade institucional, com seu projeto histórico e desenvolvimento qualitativo; e de outro a ação centralizadora do Estado, que transforma a avaliação em processos fundamentalmente reguladores, desvinculada de sua função emancipatória, formativa e educativa.

Em síntese, de acordo com Polidori (2009), a evolução do desenvolvimento do processo avaliativo na educação superior em âmbito nacional divide-se em quatro ciclos:

- **Primeiro ciclo (1986 a 1992)** – várias iniciativas de organização de um processo de avaliação e a existência de avaliações isoladas no país não se constituindo em uma avaliação de caráter nacional (PARU e GERES);

- **Segundo ciclo (1993 a 1995)** – denominado de formulação de políticas com a instituição do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB);

- **Terceiro ciclo (1996 a 2003)** – denominado de consolidação ou implantação da proposta governamental. Nele está o ENC e a Avaliação das Condições de Oferta (ACO), a qual passou, posteriormente, a ser chamada de Avaliação das Condições de Ensino (ACE).

- **Quarto ciclo (2003 a atual)** – chamado de construção da avaliação emancipatória, com a implantação do Sinaes, numa tentativa de se desenvolver uma avaliação formativa, que considerasse as especificidades das IES.

Considerando a importância do atual quarto ciclo de avaliação da educação superior enfocaremos na subseção seguinte o processo de elaboração e de aprovação da Lei do Sinaes/Enade.

2.2. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)

Com o término do governo Fernando Henrique Cardoso e a partir da posse de Luiz Inácio Lula da Silva na Presidência da República em 2003, uma de suas primeiras ações na área educacional foi a constituição de uma Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior (CEA) com o objetivo de elaborar uma nova proposta de avaliação.

A CEA foi constituída por representantes da Secretaria de Ensino Superior do Inep e por especialistas em avaliação da educação superior de várias IES públicas e privadas do Brasil. Esta Comissão apresentou ao MEC o documento denominado “Bases para uma proposta de avaliação da educação superior (BRASIL, 2003)” cuja proposta, por um lado, recupera a educação superior como um bem público, dando centralidade a autoavaliação, e por outro, resgata a ideia da avaliação como referencial para a regulação, assumindo elementos das duas concepções existentes na trajetória histórica de avaliação da educação superior.

Do momento da entrega do relatório da CEA, em setembro de 2003, até a promulgação da Lei 10.861 aprovada em abril de 2004, foram realizadas alterações significativas na proposta da Comissão, “[...] decorrentes da concepção adotada pelos autores da função da avaliação, isto é, a CEA entende que a função predominante da avaliação é a formativa, enquanto que o legislador, que é predominante a de controle” (ROTHEN E SCHULS, 2007, p. 01).

De acordo com Rothen e Schuls (2007), existiam diferenças fundamentais entre a Proposta da CEA e da legislação que instaurou o Sinaes, decorrentes das diferenças conceituais e operacionais entre elas. Na Proposta da CEA, defende-se que a avaliação tem como função predominante a formação das IES, enquanto, na legislação aprovada, os resultados da avaliação se constituirão como referencial básico dos processos de regulação e supervisão da educação superior.

Maués (2008a, p. 113) também percebe nas alterações promovidas entre a proposta e a legislação a demonstração de que o “novo sistema proposto continha

elementos que se aproximava mais de uma concepção somativa e punitiva que formativa e emancipatória como era a proposta original”. Ainda segundo a autora

há uma evidente contradição entre a proposta da CEA e o que é posto na legislação em relação à concepção de avaliação. A Comissão apresenta uma concepção de avaliação democrática, formativa, emancipatória que pode contribuir para que, a partir do modelo de universidade concebido pelas políticas educacionais, as instituições possam estar envidando esforços para melhorar a qualidade desse nível de ensino. Já na legislação fica patente uma concepção de avaliação somativa, de resultados, que serve de instrumento de regulação e controle, para ajustar esse nível de ensino à lógica do capital, isto é ao “eficientismo” e ao produtivismo, ligando à qualidade aos interesses do mercado e ao empresariamento da educação (MAUÉS, 2007, p. 09).

A concepção adotada se explica também por que a avaliação não pode ser visualizada isoladamente, mas dentro do contexto histórico-social no qual está inserida. É nesse contexto que se delineiam os pressupostos que orientam a concepção, as funções e a finalidade do processo avaliativo e dentro de uma concepção essencialmente mercadológica a avaliação trabalha para a regulação do sistema, “reforçando, via indicadores quantitativos, o caráter eficientista e produtivista que as instituições têm assumido, salvo exceções, nos últimos tempos, visando adequar-se a lógica da reprodução capitalista” (MAUÉS, 2008a, p. 117).

Entretanto, Recktenvald (2006, p.11) discorda dessa questão ao compreender que a instituição do novo sistema pode ser considerada como uma ação integradora das iniciativas anteriormente desarticuladas – regulação e avaliação – em um sistema que soma os esforços das instituições com os esforços governamentais, pois ele percebe no Sinaes

[...] a existência de princípios formativos e emancipatórios, os quais, se entendidos e julgados significativos na prática da ação poderão corresponder a um avanço no processo de avaliação institucional, uma nova forma de regulação, não redundando em mero controle coercitivo governamental.

Tantos embates demonstram a complexidade de que se reveste a conciliação entre a função formativa e de controle na avaliação, o que gera fortes limitações para a consolidação de um processo avaliativo fundamentalmente legitimado pela comunidade acadêmica universitária. Neste processo, o objetivo é a consolidação de um sistema avaliativo que promova o desenvolvimento institucional e ao mesmo tempo regule o sistema para controlar a qualidade desse desenvolvimento.

Também é possível inferir que as mudanças e divergências existentes na configuração final do sistema de avaliação da educação superior estão fundamentalmente ligadas às concepções de mundo, de homem e de sociedade que se desejam construir.

Assim, a legislação aprovada expressa a síntese das diferentes posições presentes nos embates travados durante seu processo de construção, resultando em uma composição bastante ambígua na concepção de avaliação adotada legalmente.

A Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) também se apresenta como um ponto que demonstra a divergência entre a proposta apresentada pela CEA e a Lei aprovada, de acordo com Rothen e Schuls (2007). Segundo os referidos autores, a CONAES está presente tanto na Proposta da CEA como na Lei do Sinaes. A diferença é que na proposta a CONAES é o núcleo coordenador e executor do Sinaes; na Lei, entretanto, o seu papel é de coordenar e supervisionar as avaliações, sendo o Inep o órgão executor do processo de avaliação. Afirmam assim os autores que

a descaracterização das funções da CONAES é coerente com a visão de que é função do Estado apenas controlar mediante avaliação as IES. A ênfase a função de controle torna-se mais clara ainda na eliminação das competências de análise dos resultados globais, pois essa análise implicaria a formulação de ações de governo para o desenvolvimento dos sistemas de Educação Superior e das diversas áreas do conhecimento (ROTHEN E SCHULS, 2007, P. 172).

Os autores também apontam que a questão ética é uma das diferenças entre a proposta da Comissão e a Lei aprovada. Quantitativamente, a palavra ética é mencionada de forma direta na Proposta 14 vezes e na Lei 10.861, o termo ética não é citado nenhuma vez de forma direta, o que se pode inferir que possivelmente ela não está posta como uma preocupação explícita.

Dias Sobrinho (2003b) reforça a importância da questão ética como fundamental na avaliação educativa, quando afirma que “a avaliação de uma instituição ou do sistema educacional de qualquer nível é, inegavelmente, uma questão ética” (p. 111), pois

a educação é um empreendimento ético, pois tem como tarefa central expandir o sentido humano da espécie, acrescentando humanidade a cada indivíduo, através do conhecimento científico, da promoção dos valores da vida, do desenvolvimento técnico e econômico da sociedade, de acordo com os horizontes e valores da vida (*Ibidem*, p. 110).

A autoavaliação das instituições também é apontada por Rothen e Schuls (2007) como uma das questões que se diferenciam entre a proposta da CEA e a Lei aprovada, sendo decorrência da concepção de avaliação adotada.

Na Proposta, a autoavaliação é a figura central da avaliação; pode-se declarar que ela é a avaliação das instituições. Já no § 2º do Art. 3º da Lei 10.861, a autoavaliação é reduzida a um dos diversos instrumentos de avaliação. Assinalam os autores que “na CEA, partindo da idéia da avaliação formativa, o processo é centralizado nos trâmites internos das IES. Por sua vez, a visão de controle, presente na Lei 10.861, implica a centralização da avaliação nas agências do Estado” (ROTHEN E SCHULS, 2007, p. 175)”.

Apesar das divergências apontadas entre a proposta da CEA e a Lei aprovada o Sistema de avaliação avança se comparado com os elementos isolados da avaliação interior, conforme afirmam Rothen e Schulz (2005, p. 17)

apesar das diferenças, compreendemos que o conteúdo da Proposta e da legislação constituiu um avanço em relação aos procedimentos de avaliação anterior, pois se cria um sistema integrado de avaliação, em lugar de um amontoado de instrumentos. Nos dois casos, apesar da ênfase distinta, a avaliação das Instituições, em sua totalidade, é priorizada corrigindo parte das distorções do sistema anterior.

Nascido já com estas alterações em relação ao projeto original da CEA, o Sinaes compreende os seguintes componentes que, por sua vez, apresentam um conjunto de subcomponentes:

1. Avaliação das Instituições de Educação Superior (AVALIES): É o centro de articulação do sistema de avaliação que se desenvolve em duas etapas:

- ❖ Autoavaliação, coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) de cada instituição;
- ❖ Avaliação externa, desenvolvida por avaliadores indicados pelo Inep, os quais atuarão conforme as diretrizes estabelecidas pela CONAES.

2. Avaliação dos cursos de Graduação: Avalia por meio de instrumentos no qual estão inclusas visitas *in loco* de comissões externas.

3. Avaliação do Desempenho dos estudantes ingressantes e concluintes, composto pelos seguintes elementos:

- ❖ Aplicação de uma Prova de conhecimentos gerais e específicos;
- ❖ Questionário de Avaliação Discente da Educação Superior (antigo questionário socioeconômico);

- ❖ Questionário dos coordenadores de curso;
- ❖ Percepção do aluno sobre a prova.

Depreende-se, assim, que o Sinaes incorporou os elementos das principais experiências de avaliação da educação superior anteriores e os resignificou (avaliação institucional, avaliação de cursos e exames aos estudantes), sendo “resultado de uma cumulação e metamorfose” (BARREYRO e ROTHEN, 2006, p. 971). Isso, entretanto, trouxe sérias consequências para o atual sistema, pois

os três pilares que constituem o Sistema atualmente são derivados das experiências anteriores: a) a Avaliação Institucional, do PAIUB, b) a Avaliação dos Cursos de Graduação, da Avaliação das Condições de Ensino e c) o Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes, do Provão. A cumulação dos mecanismos de avaliação foi realizada sem considerar que cada um deles é produto de valores e paradigmas divergentes: a visão formativa/emancipatória do PAIUB, fundada na participação e na autonomia institucional, a visão somativa da Avaliação das Condições de Ensino e o mecanismo de *ranking* do Provão (BARREYRO e ROTHEN, 2006, p. 971).

Percebemos, portanto, que a construção do sistema de avaliação da educação superior pode ser inserida no movimento sócio-histórico marcado por contradições, rupturas e evoluções. Embora a legislação aprovada tenha se configurado como uma solução negociada existe uma falta de consenso sobre o paradigma avaliativo a ser adotado.

Barreyro e Rothen (2006, p. 972) concordam com essa perspectiva quando apontam a existência de divergências quanto ao paradigma e a função da avaliação a serem adotadas, pois “a tentativa da conciliação das diferentes concepções de avaliação e de educação superior e a indefinição de qual concepção é a adotada como oficial mostra a falta de consenso quanto à política de educação superior [...]” do atual governo.

Já Silva (2009, p. 11), por outro lado, aponta que a atuação do sistema se encarregou por definir qual a concepção de avaliação está sendo adotada: a da regulação, do controle, “comprometendo a instalação de uma cultura institucional da avaliação que de fato contribua para a melhoria da qualidade que desvincule a IFES do atual contexto de heteronomia destas ao mercado”.

Entretanto, Recktenvald (2006) não percebe no sistema esta tendência reguladora, pois para ele o Sinaes

[...] se propõe a incentivar a avaliação formativa como pré-requisito de acreditação, sendo que os princípios ideológicos originais do PAIUB foram mantidos e incentivados pela AVALIES. Trata-se da inclusão formal das IES

por meio de suas CPAs nos processos de acreditação, mais especificamente nos credenciamentos e credenciamentos da instituição, bem como nas autorizações e reconhecimentos de Cursos (p.8).

Por outro lado, identificamos que a gestão estatal construiu um projeto que atendia a regulação educativa representando os interesses do capital, fruto dos princípios delineados pela reforma da educação superior no Brasil, representante das forças hegemônicas da regulação vinculada ao contexto internacional. “A dimensão reguladora do Sinaes, entendida como a prerrogativa do Estado no acompanhamento da educação superior, vem assumindo maior relevância do que seu papel de indutor do desenvolvimento das instituições” (FONSECA, 2010, p. 664).

Compreendemos, então, que avaliação e qualidade estão ligadas a partir de uma determinada concepção de mundo, de sociedade. É uma construção social, dinâmica, histórica e humana. O conceito de qualidade subjacente às políticas públicas educacionais se refere, então, ao tipo de sociedade que se deseja construir, aos valores socialmente colocados como relevantes por ela.

Concordamos com Cunha *et al* (2005, p. 46) quando afirma que “o importante parece ser a reflexão das concepções de sociedade e de universidade que subjazem a elas, para que as instituições, os professores e os alunos atuem como sujeitos e não simplesmente como objeto das políticas externas”. Por isso defendemos que o atual sistema de avaliação da educação superior deve buscar uma qualidade que priorize o valor e função social da IES, que reforcem o desenvolvimento, a significação pedagógica e formativa de sua ação acadêmica. Isto pode ser observado no § 1º Art. 1º da Lei 10861/04:

o Sinaes tem por finalidades: a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social, e especialmente a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e da identidade institucional.

As concepções e princípios do Sinaes sustentam que a avaliação dos cursos está articulada à avaliação institucional, no qual a avaliação da formação acadêmica e profissional deve ser entendida como uma atividade estruturada e acompanhada ativamente pela comunidade institucional.

Nesta perspectiva, é de fundamental importância a atuação ativa e reflexiva da comunidade acadêmica no desenvolvimento das ações avaliativas de sua instituição. A avaliação é uma forma de a comunidade buscar e acompanhar o desenvolvimento institucional, suas eventuais dificuldades, os condicionantes, no sentido de captar os avanços, suas resistências, suas dificuldades, os aspectos positivos e negativos e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos.

Para Belloni (2008, p. 164), que analisa a educação superior dez anos depois de implantada a LDB, a questão das mudanças da perspectiva de avaliação fragmentada, sem uma concepção de educação e de avaliação de valor e significado social, para uma integrada, conceitualmente robusta reflete que

a busca de qualidade é a marca ou o objetivo da sistemática de avaliação implantada, cujos resultados devem aparecer em curto prazo, não apenas mediante a melhoria dos indicadores, mas também pela exclusão de instituições de baixa qualidade. A definição e a implantação de uma sistemática de regulação do funcionamento do sistema de educação superior (entrada, permanência e saída) deve tornar-se também um instrumento da melhoria da qualidade da educação oferecida à população.

O Sinaes define-se como um modelo de avaliação da educação superior que busca construir um processo que efetivamente fomente a melhoria da qualidade deste nível de ensino. É importante destacar o incentivo do novo sistema para que o processo de avaliação institucional seja abrangente, tendo como pano de fundo uma proposta educativa, prevendo a participação ativa dos diversos sujeitos componentes da comunidade acadêmica.

Para alguns autores o Sinaes avança se comparado com o processo de avaliação anterior, principalmente no que se refere à intencionalidade do sistema, do qual Ferraz (2009, p. 11) é representativo quando afirma que existe

nas práticas discursivas inerentes ao Governo Lula, uma ênfase na finalidade construtiva e formativa da avaliação, como também a tentativa do desenvolvimento de uma cultura de avaliação nas IES e no sistema de educação superior. Observamos a importância dada ao envolvimento dos agentes da comunidade acadêmica e segmentos sociais no processo avaliativo, apesar da permanência da concepção controladora e reguladora de educação superior.

Zainko (2008) concorda com esse ponto de vista ao afirmar que o Sinaes busca consolidar uma cultura de avaliação institucional na qual fique evidente a

mudança de concepção de avaliação que supera a sua fase estática característica do antigo Provão, passando para uma forma de avaliação processual e dinâmica. Mesmo considerando essa evolução, pondera que o Sinaes encerra o seu primeiro ciclo de três anos com vícios que estiveram presentes desde a sua origem. Os problemas mais evidentes e que demandam providências são:

A fragilidade da “cultura de avaliação”, a insuficiência de pessoal capacitado para dar conta da avaliação em nova concepção, as dificuldades da composição política da CONAES, a insuficiência de pessoal técnico para a análise dos relatórios de auto-avaliação.

Nas IES a constituição da Comissão Própria de Avaliação - CPA esbarra em problemas políticos e na escassez de pessoal familiarizado com a questão, na insuficiência de discussões internas e nas dificuldades para a realização da auto-avaliação.

No MEC, o principal problema é a concepção de que a avaliação deve ser sustentada por índices de desenvolvimento pautados por indicadores quantitativos que permitam a elaboração de “ranking”. O que se vê com o IDEB [Índice de Desenvolvimento da Educação Básica] é o que se viu no nascedouro do Sinaes, ainda em 2003, na tentativa de transformá-lo em IDES [Índice de Desenvolvimento da Educação Superior] (*Ibidem*, p. 831).

Para buscar superar tantas dificuldades, no decorrer do processo de implantação do sistema de avaliação, ocorreram sucessivas alterações e inovações realizadas nos instrumentos utilizados pelo Sinaes, por meio da implantação de índices, cujo desenvolvimento “se tornou um processo árduo e, para muitos, decepcionante” (VERHINE, 2010, p. 632).

Representativo disto foi o significativo destaque dado ao Enade, principalmente por causa do uso dos resultados do exame para o estabelecimento de *rankings* entre as IES, conforme aponta Dias Sobrinho (2010) quando afirma que a além da nota o Enade foi incorporando indicadores que vieram a facilitar a elaboração de *rankings*.

No Relatório de 2008, o MEC começou a adotar tal prática, tendo como justificativa a indicação de conceitos, prevista na Lei e como principal base os resultados dos indicadores do Enade do ano anterior. Assim, o exame estudantil voltou a assumir a centralidade característica da época do provão e que os que conceberam o Sinaes pretendiam apagar, pois

em que pese 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. Na implementação do Sinaes, alguns de seus princípios e propósitos foram sendo descartados ou descumpridos. Paulatinamente, a instituição foi cedendo lugar aos cursos, a avaliação institucional, especialmente em sua dimensão interna não se consolidou em

todas as IES e o Enade foi ganhando crescente destaque e autonomia. Na mídia e na sociedade em geral, tornou-se sinônimo de avaliação, em sentido pleno, como ocorrera nos tempos do Provão, como se todo o Sinaes se resumisse a esse exame (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 216).

Denise Leite (2008, p. 834), igualmente, segue nesta perspectiva quando afirma que “a reforma ‘por dentro’ atingiu o Sinaes, cuja lei não prevê a classificação das IES, contraria seu caráter formador, de valorização da avaliação interna e da autoanálise das IES”. Assim a perspectiva sistêmica está sendo profundamente afetada ao se considerar apenas os resultados de exames dos alunos, deslocando-se Enade para o centro do processo avaliativo; é como afirma a referida autora “tem-se agora o ENADÃO” (*Ibidem*, p. 840).

Outra questão apontada pelos que afirmam que a concepção e proposta original do Sinaes foram sendo significativamente modificadas foi o uso crescente do Enade para integrar diversos índices de qualidade criados pelo MEC.

Um desses índices foi denominado de Conceito Preliminar de Curso (CPC), instalado pela Portaria Normativa do MEC nº 4 de 5 de Agosto de 2008. Trata-se de um índice de qualidade de Cursos construído a partir de dados formados por três elementos: os insumos que lhe são atribuídos, com 30% da nota final³⁴; o Enade, com atribuição de 40%; e o IDD (Indicador de Diferença entre Desempenhos Observados e Esperados) com 30%.

Outro índice criado logo após foi o Índice Geral de Cursos (IGC), instituído pela Portaria Normativa MEC nº 12 de 05 de Setembro de 2008. Representa a média ponderada dos conceitos obtidos por todos os cursos de graduação e de pós-graduação da IES, sendo essa ponderação determinada pelo número de matrículas em cada um dos cursos.

O IDD³⁵ foi outro índice criado para captar o valor agregado do curso, estimando o nível médio da aprendizagem que o curso acrescentou em relação ao ganho esperado, quando se considera o perfil de seus ingressantes.

³⁴ As informações obtidas pelos questionários são: Infraestrutura e instalações físicas com peso 10,2 e recursos didáticos pedagógicos com 27,2 de peso; já as informações referentes ao corpo docente são fornecidas por meio de um Sistema de Cadastro dos Docentes que as IES preenchem sobre titulação dos professores com o peso de 38,9 e regime de trabalho 23,8.

³⁵ É a diferença entre o desempenho médio do concluinte de um curso e o desempenho médio estimado para os concluintes desse mesmo curso e representa quanto cada curso se destaca da média, podendo ficar acima ou abaixo do que seria esperado para ele baseando-se no perfil de seus estudantes.

Ele tem o propósito de trazer às instituições informações comparativas dos desempenhos de seus estudantes concluintes em relação aos resultados obtidos, em média, pelas demais instituições cujos perfis de seus estudantes ingressantes são semelhantes. O conceito IDD é uma transformação do IDD Índice, de forma que ele seja apresentado em cinco categorias (1 a 5) sendo que 1 é o resultado mais baixo e 5 é o melhor resultado possível no IDD Conceito.

Para Bittencourt *et al*, (2008), a criação do IDD pode ser considerada a maior inovação do atual sistema em relação ao antecessor Provão e a motivação para sua criação deve-se a uma queixa recorrente de IES privadas, sobre a igualdade de tratamento dada a elas em relação às instituições públicas federais, onde a dificuldade de ingresso tenderia a selecionar alunos mais bem preparados, fato que não ocorre nas privadas, pois

o Enade pode ser considerado uma “competição” onde todos os cursos, independentemente das condições iniciais, são avaliados de igual maneira, em uma versão modificada do procedimento adotado pelo Provão. O conceito IDD, por sua vez, apresentou um método de avaliação inovador, visando a equalizar a competição ao atribuir uma vantagem competitiva àqueles cursos com condições iniciais desfavoráveis, tendo sido bem-sucedido no seu intento (p. 261).

Assim, para os autores esse parece ser um indicador mais justo do que o conceito Enade³⁶, pois levaria em conta o perfil dos candidatos, supostamente nivelados quanto às condições de entrada no ensino superior.

Entretanto, asseveram Bittencourt *et al*, (2008) que por mais que a criação do IDD tenha sido um dos pontos destacados como positivos do Enade, há muitas ressalvas por parte das IES, com relação à divulgação dos resultados na mídia, pois sua metodologia mais complexa pode refletir negativamente na sua menor divulgação.

Isto, porque, segundo os autores, o Inep divulga os dois conceitos simultaneamente e as IES têm utilizado os que mais lhes convêm, identificando-se

³⁶ De acordo com as informações disponibilizadas no site do Inep, calcula-se o conceito Enade pela média ponderada da nota padronizada dos concluintes no componente específico, da nota padronizada dos ingressantes no componente específico e da nota padronizada em formação geral (concluintes e ingressantes), possuindo estas, respectivamente, os seguintes pesos: 60%, 15% e 25%. Assim, a parte referente ao componente específico contribui com 75% da nota final do curso, enquanto que a parte de formação geral contribui com 25%. O conceito é apresentado em cinco categorias (1 a 5), sendo que 1 é o resultado mais baixo e 5 é o melhor resultado possível, na área.

uma preferência pelo conceito Enade, o que provavelmente pode ser ocasionado, pela sua semelhança metodológica com o Provão.

Polidori (2009), por outro lado, está entre os autores que percebem nesta criação de inúmeros índices uma verdadeira transgressão ao tripé sustentador do sistema de avaliação quando aponta que eles concentram, num único momento, informações de um único “pilare” do Sinaes, o Enade, as informações sobre os cursos e a IES, classificando-os e tendo como resultado um ranqueamento.

Sguissardi (2008, p. 857-858) aponta como efeito negativo, a dimensão competitiva e discriminadora no qual têm sido utilizado o Enade ao classificar as IES, ao dar centralidade aos produtos padronizados, quando afirma:

a criação recente, pelo MEC, do Conceito Preliminar de Cursos – CPC e do Índice Geral de Cursos das Instituições de Educação Superior – IGC é apenas um exemplo de certo modelo de regulação que contradiria frontalmente um dos objetivos básicos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes, isto é, o da gradativa implementação da cultura de avaliação nas IES. O ranking das IES do país – que decorre da aplicação do IGC – divulgado “com festa” pela grande mídia poucos dias após a criação deste índice, está sendo visto por muitos especialistas que ajudaram a elaborar e implantar o Sinaes como sua mais completa negação.

Mesmo levando em consideração todas estas fragilidades, Barreyro e Rothen (2006, p 955), por outro lado, afirmam que o Sinaes tem “[...] o mérito de sinalizar uma mudança na concepção da avaliação com foco no mercado para a ênfase na melhoria da qualidade”.

Nesta perspectiva, para alguns autores as modificações do Sinaes são frutos de um sistema em construção, não acabado e as alterações sofridas, como a aplicação de índices, permitem adequações curriculares dos cursos. É o caso de Verhine (2010), para quem as inovações permitem solucionar a implantação plena da concepção original do Sinaes e de trabalhar uma dimensão não adequadamente abordada na documentação norteadora – a da avaliação para fins de regulação.

O autor percebe nos ajustes avanços que possibilitariam superar os problemas gerados tanto pela concepção original do Sinaes quanto pelo tamanho e complexidade do sistema a ser avaliado, sendo fundamental para a consolidação, no país, de uma educação superior de qualidade.

Diante da complexidade da trajetória de avaliação é possível percebermos os avanços e retrocessos, o campo de disputas, os tensionamentos e lutas deflagradas

entre diferentes concepções de educação e de avaliação que subjazem os projetos de avaliação da educação superior desenvolvidos, frutos de interesses antagônicos presentes no processo de construção de consensos. Neste aspecto, concordamos com o alerta de Dias Sobrinho (2003b, p. 112):

a avaliação não pode deixar em branco a questão de a quem está servindo a universidade: à sociedade em seu sentido mais amplo ou ao mercado e ao capital transnacional. Não se trata de afirmar a disjuntiva e, sim, de conferir primazia ao que tem valor de bem social e público, e não de interesse individual e privado.

Esse posicionamento, do qual compartilhamos, insere-se no contexto de “mobilização de todos os segmentos da sociedade na resistência às políticas neoliberais que aprofundam a desigualdade, a discriminação e a exclusão, entre as quais a avaliação exerce papel fundamental. Essa luta não espera” (FREITAS, 2002, p. 62).

O entendimento das contradições do processo de elaboração, implantação e desenvolvimento do Sinaes são questões fundamentais que devemos compreender e considerar ao analisar o Enade, objetivo da subseção seguinte, pois o exame não pode ser visualizado isoladamente, mas sempre como parte integrante de um sistema maior de avaliação e, assim, precisa ser visto nesta relação.

2.3. O Exame Nacional de Desempenho Dos Estudantes (ENADE)

O Enade não fez parte da proposta original do sistema de avaliação, divulgada em agosto de 2003. A CEA reagia firmemente à idéia de um exame nacional padronizado, pois

a avaliação que aqui vem sendo apresentada defende uma concepção que tenha sempre um objetivo educativo, isto é, uma concepção que seja formativa e construtiva, não unicamente mecanismo de controle. Portanto, o PAIDEIA deve ser dotado de uma racionalidade formativa para que efetivamente propicie elementos de reflexão e análises, sem a conotação mercadológica e competitiva, e sem dar margem ao estabelecimento de *rankings* (BRASIL, 2003, p. 111).

Como se pode perceber na Proposta elaborada pela CEA apontava-se a necessidade de realização de uma prova pelos estudantes, denominada de PAIDEIA (Processo de Avaliação Integrada do Desenvolvimento Educacional da Inovação da

Área). Com ela buscava-se ir além da simples verificação de rendimentos dos estudantes.

O PAIDEIA consistia em um programa de testagem para uma amostra de cursos representativa das tendências de desempenho por área de conhecimento, sendo aplicado a uma ou mais áreas por ano, a estudantes que se encontrassem no meio e ao final do curso de todas as instituições que oferecessem graduação na área avaliada. A concepção de avaliação defendida no PAIDEIA tem um objetivo educativo, ou seja, é uma avaliação de caráter formativo e construtivo.

No relatório da CEA, o PAIDEIA estava dentro de uma proposta maior que

articulado a outros instrumentos e inserido numa concepção de avaliação de caráter global e formativo, este processo terá como interlocutores preferenciais os estudantes, por corte de áreas e com os critérios, objetivos e características gerais da avaliação propostos no Sinaes (BRASIL, 2003, p. 82).

Com a aprovação da Lei nº 10.861/2004, entretanto, mudanças substanciais foram introduzidas e a avaliação do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação seria realizada mediante aplicação do Enade, como parte integrante do Sinaes.

De acordo com Rothen e Schulz (2005, p. 14) O PAIDEIA e o Enade têm as seguintes semelhanças:

- a) realiza-se a prova por grupos amostrais;
- b) avalia-se o conhecimento agregado, pois a prova é aplicada em pelo menos em dois estágios da realização do Curso;
- c) supera-se a avaliação de competência, habilidades e conteúdos exclusivamente profissionais.

Dos três pontos é fundamental discutirmos a questão da realização de provas em dois momentos distintos do curso, fruto de uma concepção que busca enfatizar o percurso formativo desenvolvido pelos estudantes e não somente na conclusão do curso.

Essa questão de incluir alunos ingressantes e concluintes na realização do Enade advém da necessidade de superar as limitações do antigo Provão, o qual era realizado somente pelos alunos concluintes, pois a diferença fundamental consiste nas distintas concepções de avaliação subjacentes a cada projeto avaliativo. Apesar de guardarem semelhanças operacionais, os dois exames pertencem a paradigmas

diferentes. Portanto, se fundam em concepções distintas, têm objetivos diferentes e produzem diferentes efeitos.

O Provão era uma avaliação estática, uma prova aplicada aos alunos no final do curso, cuja soma de acertos e descontos dos erros resultava em pontuações e classificações, sem oferecer *feedback*, sendo essencialmente uma avaliação de produto, somativa.

Já no Enade está implícita uma concepção dinâmica, processual, trabalhando com a ideia de integração, desenvolvimento, buscando compreender por meio do desempenho dos estudantes o quanto as instituições acrescentam em sua formação, o efeito do curso sobre o perfil profissional e cultural dos sujeitos em formação.

Verhine (2009) acredita que a inclusão dos alunos ingressantes e concluintes para realizar o Exame é favorável para análises de mudanças e ganhos dos estudantes ao longo de sua trajetória acadêmica, pois

pressupõe-se que, articulados aos demais dados dos Sinaes, os resultados do Enade sejam utilizados para a melhoria do curso e da instituição, em um processo formativo, visto que o exame se diz capaz de identificar as competências não desenvolvidas pelos alunos ao longo de 03 anos de escolarização superior (p. 4).

Os avanços do Enade se fazem perceber por meio da mudança de foco do exame, pois em sua concepção de avaliação formativa, o interesse é direcionado para o progresso dos estudantes nos diversos temas que compõem as diretrizes do curso.

O Enade se propõe a subsidiar a relação de ensino e aprendizagem, se constituindo em mais do que a simples constatação de um estado, interrogando o processo de aprendizagem e de formação, com o objetivo de conhecer os avanços, superar as dificuldades e atribuir um sentido ao processo educativo. O Exame “deixa de ser uma avaliação da aprendizagem e passa a ser uma avaliação para a aprendizagem (BRITO, 2008, p. 846, grifos da autora).

Outro avanço do Enade relaciona-se à sua aplicação em dois momentos, buscando verificar o que o estudante é capaz de fazer com o conhecimento adquirido e não “o quê” e “quanto” ele aprendeu. O conceito de valor agregado também subjaz o Enade, pois

o principal objetivo deste tipo de exame é aumentar o entendimento a respeito do estudante inserido em um contexto educacional específico, buscando verificar se ocorrem mudanças que possam ser atribuídas à trajetória do estudante na IES [**valor agregado**] (BRASIL, 2006b, p. 33).

A busca do valor agregado subjacente à aplicação do Enade em dois momentos leva em consideração “o efeito do curso sobre o aprendizado do estudante, buscando evidenciar o que a IES agrega ao perfil cultural e profissional do aluno (BRASIL, 2006b, p. 21)”.

Verhine (2009, p. 02) também considera que o Enade tem o mérito de “[...] gerar dados sobre o perfil dos alunos de educação superior, suas percepções a respeito de seus estudos e seu desempenho quanto aos componentes gerais e específicos da sua formação”.

Por outro lado, Rothen e Schulz (2005) encontram as seguintes diferenças entre o PAIDEIA e o Enade, sinteticamente apontadas no quadro a seguir:

Quadro 4. Diferenças entre o PAIDEIA e o Enade

| PAIDEIA | ENADE |
|---|--|
| Valorizava a avaliação formativa, sem a conotação mercadológica e competitiva. | O Enade mantém a classificação de cursos, prevendo a escala de cinco níveis de conceitos estimulando o <i>ranking</i> . |
| A prova seria realizada por áreas | Adota-se o mesmo critério estabelecido para o Provão, de aplicação de prova por cursos. |
| Propunha a aplicação de instrumento visando conhecer as percepções dos estudantes sobre a evolução da formação, currículo, práticas pedagógicas, infraestrutura, projetos de inovação, pontos positivos e carências da área avaliada e dos seus cursos. | Aplicação de instrumento para identificar o perfil dos estudantes com o objetivo de compreender os resultados alcançados. |
| Buscava o conhecimento do desenvolvimento de cada área para buscar políticas que superem os problemas e elevem a qualidade do ensino. | A Lei 10.861 é omissa em relação a essa orientação, isto é, não impede que esse tipo de análise seja feito, mas não a coloca como objetivo do Enade. |
| A avaliação se desenvolveria no meio e no último ano do curso de graduação. | O Enade é aplicado no primeiro e no último ano do curso de graduação. |

Fonte: Baseado em Rothen e Schulz (2005)

Das diferenças apontadas depreende-se que o Enade se distanciou profundamente de sua concepção inicial, dando origem inúmeras críticas por parte da comunidade acadêmica, principalmente na questão referente à construção de *rankings* entre as IES.

Embora o documento base da CEA houvesse rejeitado a prática de classificações das instituições, a Lei do Sinaes acabou fornecendo um argumento

para a elaboração de *rankings*, ao prever a escala de cinco níveis para os cursos e para o desempenho dos estudantes no Enade.

De acordo com o parágrafo primeiro do artigo 29 da Portaria nº 2.051/2004, que regulamenta os procedimentos de avaliação do Sinaes:

1º Os resultados do Enade serão expressos numa escala de cinco níveis e divulgados aos estudantes que integraram as amostras selecionadas em cada Curso, às IES participantes, aos órgãos de regulação e à sociedade em geral, passando a integrar o conjunto das dimensões avaliadas quando da avaliação dos Cursos de graduação e dos processos de autoavaliação (BRASIL, 2004e).

Assim, na concepção original do Sinaes, o PAIDEIA tinha papel subsidiário no sistema de avaliação e forneceria elementos para a compreensão da formação ética e técnica dos estudantes e de sua visão sobre a instituição e a vida social, e por isso, não poderia dar margem a *rankings* e nem ser a ferramenta mais importante para efeitos de regulação.

A legislação aprovada, entretanto, possibilitou a atribuição de conceitos, cuja implantação se revela como uma deturpação da concepção educativa e formativa presente em sua proposta original, pois o Enade “[...] mantém o objetivo, implícito de classificar os cursos, pois prevê a mesma escala de cinco níveis de conceitos a serem atribuídos a cada curso” (ROTHEN e SCHULS, 2007, p. 176).

Como se pode perceber, as mudanças ocorridas entre a aprovação até a atual execução do Enade, como a atribuição de conceitos classificatórios, estimulação de *rankings* e competição entre as IES, têm gerado severas críticas por parte da comunidade universitária e de pesquisadores, os quais veem nessas alterações a prevalência de aspectos quantitativos, desqualificadores da concepção original do sistema de avaliação.

Fonseca (2010, p. 663-664), uma das autoras que criticam essa situação, afirma que

logo após a publicação dos resultados do primeiro Enade, ocorreu a mesma tendência à comparação entre instituições e cursos [...]. Pode-se concluir, portanto, que os resultados da avaliação institucional continuam reforçando mais o caráter concorrencial, nos moldes da empresa capitalista, do que propriamente o desenvolvimento das IES nos moldes que o próprio Sinaes advoga, de estimular um desenvolvimento institucional articulado à sua história, sua identidade e às suas finalidades acadêmicas e sociais.

As limitações apontadas desde o início da implantação do Enade foram progressivamente sendo aperfeiçoadas por meio de uma série de inovações, até porque ele ainda não pode ser visto como um modelo definitivo e acabado, mas como um modelo em fase de implantação, de transição, portanto, em construção.

Uma das estratégias adotadas tem sido a criação de novos índices, novos conceitos, os quais também vêm sendo seriamente criticado por pesquisadores, como é o caso de Limana (2008, p. 872), quando afirma que o uso de índices desconstrói profundamente a concepção sistêmica original do Sinaes, pois

a invenção de índices – que de tão complexos exigem “notas técnicas” do Ministério da Educação – que em nada se aproxima dos princípios originais do Sinaes, só serve para dar um verniz de cientificidade a um *imbróglio* que, em absoluto, nada significa em termos de avaliação da educação superior, a não ser o de confundir a sociedade brasileira com falsos *rankings* de excelência de instituições de ensino superior e de frustrar as expectativas da comunidade acadêmica com uma nova cultura avaliativa que aos poucos ia sendo formada.

Em meio a tantas críticas, Verhine, Dantas e Soares (2006) também percebem que o Enade não conseguiu superar algumas limitações do antigo Provão, quando analisam seis das principais críticas feitas ao antigo exame e dos esforços do novo, no sentido de resolver e superar tais questões. Para eles “o novo exame não conseguiu, até o momento, resolver vários dos problemas identificados na abordagem anterior” (p. 291).

Nas análises de Ribeiro (2009, p. 10), também se percebe um posicionamento que não identifica avanços do Enade em relação ao antigo ENC, pois:

o modelo de avaliação anunciado e implementado como “Provão” e o Enade [...] visam a medir objetivamente as instituições e averiguar as competências e habilidades que estão sendo desenvolvidas nos cursos, tendo em vista as necessidades de produtividade exigidas pelo mercado e pelo próprio Estado.

No que se refere à adoção de habilidades e competências o novo exame tinha a intenção inicial de neutralizar o efeito competitivo e classificatório, característica marcante do antigo ENC, passando a aferir o rendimento dos alunos de graduação, não mais a partir dos conteúdos disciplinares.

A ideia era compreender o que realmente foi aprendido durante o desenvolvimento do curso. Sua proposta, então, não tinha o objetivo de avaliar a

aprendizagem, mas sim de ser um instrumento que contribuísse para o processo de aprendizagem, buscando “[...] avaliar como o estudante é capaz de utilizar as competências e habilidades e como foi sua evolução entre as duas aplicações feitas, no primeiro e último ano de sua graduação” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 213).

Entretanto, as políticas públicas de avaliação educacional, ancoradas no projeto hegemônico neoliberal capitalista, estão se materializando a partir de outra perspectiva no mercado de trabalho, influenciando a formação de professores em nível superior, tendo em vista a adequação do processo educativo às novas demandas decorrentes das mudanças econômicas em desenvolvimento.

A adoção dessa perspectiva na avaliação da educação superior reflete que as “[...] diferentes reformas que vêm ocorrendo na formação dos professores estão assentadas em alguns eixos dos quais se destaca, dentre outros, o aporte por competências [...]” (MAUÉS, 2005a, p. 11), cujo ensino possa formar um aluno que corresponda e se adapte às transformações econômicas, tecnológicas, políticas e sociais da sociedade brasileira contemporânea. A autora defende a tese de que

[...] a escolha e a adoção da pedagogia das competências é uma forma de aproximar a escola da lógica do mercado, procurando oferecer uma formação que possa atender às exigências do mundo empresarial, em detrimento de uma formação geral e crítica [...] (*Ibidem*, p. 13).

A Pedagogia das Competências, de acordo com Nunes *et al* (2005), não expressa nada de novo para a educação brasileira, apenas toma hoje uma nova configuração daquilo que um dia foi chamado de Pedagogia por Objetivos. Todavia, ela apresenta-se com uma linguagem mais moderna, com uma nova nomenclatura que busca definir as novas bases de organização do sistema de ensino brasileiro, na tentativa de convencer a sociedade que é possível colocar o país no caminho do desenvolvimento econômico e social.

As implicações da adoção dessa Pedagogia para a formação de professores no Brasil, segundo os autores, é a sua conversão em um mecanismo de regulação profissional e de produção de um novo professor que se ajuste à lógica da reestruturação produtiva do trabalho em marcha no mundo globalizado, para que ele se enquadre “[...] num novo modelo de escola, cujo ensino possa formar um aluno que corresponda e se adapte, sobremaneira, às transformações econômicas, tecnológicas, políticas e sociais da sociedade brasileira contemporânea (*Ibidem*, p. 2)”.

Para avaliar o desempenho dos estudantes, suas habilidades e competências, a prova do Enade³⁷ constitui-se de questões discursivas e de múltipla escolha, sendo 10 questões de formação geral e 30 de conteúdos específicos.

Além da prova, o Exame utiliza como instrumentos o questionário de impressões dos estudantes sobre a prova, o questionário socioeconômico, de preenchimento voluntário e o questionário do coordenador do curso, visando reunir informações para a definição do perfil do curso e as condições gerais de ensino oferecidas por ele.

Os estudantes ingressantes e concluintes são submetidos à prova única, construída de modo a permitir a análise do valor agregado em relação às competências e habilidades, aos conhecimentos gerais e conteúdos profissionais específicos durante a sua formação, orientando as instituições sobre a necessidade ou não de fazer ajustes ou revisões curriculares.

Calcula-se o conceito do curso pela média ponderada da nota padronizada dos concluintes no componente específico, da nota padronizada dos ingressantes no componente específico e da nota padronizada em formação geral (concluintes e ingressantes), possuindo estas, respectivamente, os seguintes pesos: 60%, 15% e 25%. Assim, a parte referente ao componente específico contribui com 75% da nota final do curso, enquanto que a parte de formação geral contribui com 25%. O conceito é apresentado em cinco categorias, sendo que 1 é o resultado mais baixo e 5 é o melhor resultado possível, na área.

A separação da média de notas entre ingressantes e concluintes nos componentes de formação geral e específico se deve à padronização das médias que são feitas separadamente para os ingressantes e concluintes, o que significa que os dois conceitos não são comparáveis. Schwartzman (2004, p. 1) chama isso de “enigma do Enade”. Para explicar melhor, o autor exemplifica:

³⁷ O exame é aplicado anualmente aos cursos de graduação, sendo que as áreas de conhecimento (conjunto de cursos) são avaliadas trienalmente, de acordo com a seguinte distribuição: Ano de 2004: Agronomia, Enfermagem, Farmácia, Fonoaudiologia, Medicina, Medicina Veterinária, Odontologia, Serviço Social e Terapia Ocupacional. Ano de 2005: Arquitetura e Urbanismo, Biologia, Ciências Sociais, Computação, Engenharias, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia e Química. Ano de 2006: Administração, Arquivologia, Biblioteconomia, Biomedicina, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Comunicação Social, Design, Direito, Formação de Professores, Música, Psicologia, Secretariado Executivo, Teatro e Turismo. Em 2007 o ciclo se reinicia conforme distribuição iniciada em 2004.

o correto teria sido padronizar todas as notas de medicina, por exemplo, em uma mesma escala normalizada, incluindo os iniciantes e os concluintes. Isto nos permitiria dizer, por exemplo, que, dentro de uma escala de 0 a 5 com média 2.5, os formados na faculdade X teriam conceito 4, e os ingressantes, conceito 1, o que daria um ganho efetivo de 3. É assim que se procede no SAEB, por exemplo: existe uma escala única de matemática, e os resultados dos alunos das diversas séries são distribuídos ao longo desta escala (*Ibidem*, p. 13-14).

Ou seja, compreendemos que a padronização das notas dos iniciantes e concluintes em separado, não tem como calcular o ganho, ou a diferença de desempenho entre aqueles que entram e os que saem, “mas se eles não são comparáveis, fica um mistério mais profundo ainda: porque foram feitas duas provas?” (SCHWARTZMAN, 2004, p. 14). O mesmo autor responde:

tudo indica que o Enade foi feito de forma amadorística, com grande ambição, mas por pessoas com pouco ou nenhum conhecimento das metodologias adequadas para este tipo de trabalho. Avaliações em grande escala são procedimentos difíceis e complexos, e é normal que ainda exista muita coisa a ser feita para aperfeiçoar o Enade. Os resultados teriam sido melhores se os ensinamentos adquiridos nas diversas rodadas do Provão tivessem sido aproveitados, e se o Ministério tivesse buscado pessoas com conhecimento técnico e estatístico apropriados, na área de avaliação, para preparar e validar as provas (SCHWARTZMAN, 2004, p. 14-15).

Sem desconsiderar a importância das questões técnicas que envolvem o exame, consideramos que a preocupação com a avaliação deve ser também social e política, isto é, precisa expressar sentido educativo, pedagógico e ético às condições históricas e sociais dos sujeitos em formação na educação superior.

Além disso, a implantação da política de avaliação da educação superior brasileira é assunto desencadeador de diversas manifestações favoráveis e críticas severas, principalmente porque resistências sempre existirão em um sistema avaliativo no qual alguns cursos possivelmente obtenham em uma posição desvantajosa na escala de avaliação. Tais fatores confirmam a complexidade de que se reveste a temática e a impossibilidade de se esgotar a discussão.

Enfim, o que identificamos é o confronto de dois projetos educativos em disputa. Das leituras e análises empreendidas sobre a trajetória histórica da avaliação da educação percebemos que o campo está em constante mutação e possui as marcas dos embates entre concepções antagônicas de educação, feitos por grupos representantes de diferentes interesses da sociedade, frutos de

negociações, embates, intensas discussões e negociação de consensos, no qual são expressos duas propostas de formação.

Dias Sobrinho (2003a, p. 185) subsidia essa afirmação, quando aponta:

no fundo, o que essencialmente está em disputa são as diversas concepções em torno da questão essencial da formação e suas relações com a produção do conhecimento, ou seja, com os destinos do homem e da sociedade. Duas perspectivas se contrapõem relativamente ao papel social da educação superior – mais amplo, voltado para as esferas abrangentes da sociedade, ou mais específico e utilitário, por exemplo, vinculado com o mercado, a indústria ou as profissões.

Podemos, então, perceber de um lado está a perspectiva que valoriza o produto, embasada numa racionalidade mercadológica e regulatória, gestada a partir de um projeto representativo dos interesses do capital, respondendo aos princípios delineados pela reforma da Educação Superior no Brasil, representante das forças hegemônicas vinculadas ao contexto internacional, como se pôde compreender da primeira seção. É com essa perspectiva que se constrói uma determinada concepção de educação e avaliação para um determinado tipo de sociedade.

Noutra perspectiva, está a proposta de avaliação mais formativa, que focaliza o processo avaliativo, o desenvolvimento dos cursos e das instituições, buscando o fortalecimento, o desenvolvimento e a melhoria da qualidade da formação promovida e que revela uma compreensão mais contextualizada, abrangente, dinâmica, social, democrática e crítica da educação para os sujeitos envolvidos.

O resultado de tantas mutações nos projetos avaliativos empreendidos na Educação Superior, expressa a tentativa de conciliar diferentes concepções de educação em luta, representadas por interesses antagônicos em disputa no processo de construção e consolidação da atual política de avaliação.

Esses embates entre concepções divergentes terminaram por consolidar uma política avaliativa confusa, que apresenta várias possibilidades e com as quais a universidade, os cursos e os professores terão que continuar a lutar para não permitir a prevalência de aspectos notadamente mercadológicos e regulatórios da atual política de avaliação.

É com base neste entendimento, nestas leituras, com esse arcabouço teórico que nos debruçaremos, junto com os sujeitos da pesquisa, sobre o contexto de desenvolvimento do Enade no Curso de Pedagogia da UEPA, na seção a seguir.

3. O CURSO DE PEDAGOGIA DA UEPA NO ENADE: ELEMENTOS PARA A RECONSTITUIÇÃO DO PROCESSO E PARA COMPREENSÃO DOS IMPACTOS

O modelo do Enade (e do Provão) é raro no mundo. São poucos os países que como o Brasil, adotaram o uso de um exame nacional de cunho obrigatório. São, portanto, de grande valia análises e estudos que se façam dessa experiência (VERHINE, 2009, p. 2).

Para iniciar esta seção recorreremos a Verhine (2009) para fundamentar nosso posicionamento que considera ser de grande valor acadêmico e formativo os registros e análises que se façam sobre o processo de desenvolvimento do Enade nos cursos de graduação.

Com base nessa assertiva, buscamos entender o que dizem e o que sabem os sujeitos sobre o Enade; como se desenvolveu o primeiro ciclo (2005-2008) de avaliação no Curso de Pedagogia da UEPA, a partir das entrevistas concedidas pelos egressos, professores e Coordenação, subsidiada também pela análise de alguns documentos da UEPA (como o Plano de Desenvolvimento Institucional, o PPP do Curso e os relatórios gerados pela aplicação do Enade), para compreender os impactos desse processo.

O texto está dividido em três subitens. No primeiro, nos preocupamos em compreender o que dizem e o que sabem os sujeitos sobre esta política de avaliação da educação superior. Na segunda reconstituímos o processo de desenvolvimento do Enade no Curso de Pedagogia. Na terceira debatemos, de forma mais específica, os impactos provocados pelo desenvolvimento do Enade, considerando os resultados das análises desenvolvidas e as inferências produzidas pelo conjunto dos dados obtidos com as entrevistas e com a análise dos documentos.

3.1. Os antecedentes do desenvolvimento do Enade no Curso de Pedagogia da UEPA

Os trabalhos de avaliação do Curso de Pedagogia iniciaram em 2005, período ainda marcado pela ausência de aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso. Neste contexto, uma Comissão Assessora de Avaliação do Enade da Área de Pedagogia foi nomeada pela Portaria INEP nº 10 de 14 de fevereiro de 2005

com o objetivo de discutir e propor diretrizes e outras especificações necessárias à elaboração de instrumentos de avaliação a serem aplicados no ENADE 2005.

A Comissão revelou ter sido um grande desafio ocupar-se da primeira experiência de elaborar diretrizes para a organização da prova de conhecimentos específicos do Curso sem o respaldo das DCNs. Para tanto, ela

valeu-se de documentos representativos da área, de conhecimentos que detinha sobre o currículo de diferentes Cursos existentes e, ao mesmo tempo, retomou, em parte, dados aprendidos nas experiências anteriores dos ENCs. Esses recursos foram tomados como sinalizadores para a determinação das matrizes relativas aos conhecimentos e habilidades considerados essenciais no processo de formação do futuro pedagogo (BORDAS *et al.* 2008, p. 699).

Segundo a Comissão, um fator definitivo para lograr êxito nas atividades foi desenvolvê-las a partir de uma concepção de avaliação marcadamente formativa, que articulasse saberes e estimulasse a cooperação e práticas formativas solidárias. Desse modo, ela procurou tomar a avaliação como um potente recurso orientador do aperfeiçoamento das instituições formadoras de professores, entendendo-a “[...] como uma questão pública e não só técnica, tendo como suporte o compromisso ético-político com a defesa do caráter público e social da instituição universitária, [...]” (BORDAS *et al.*, 2008, p. 682).

Assim, o debate em torno da implementação do Enade enfatizou a necessidade de ele contribuir para o aperfeiçoamento dos cursos de graduação, estando implícita a concepção de que a avaliação deve atuar como um mecanismo que estimule a reflexão sobre as ações desenvolvidas neles.

As referências de aplicação do ENADE no Curso de Pedagogia a UEPA em 2005 foram poucas. A Coordenação afirma que não possuía informações sobre o Exame desenvolvido neste ano, conforme aponta o excerto a seguir:

“sobre o ENADE 2005 não tenho nenhuma informação para te oferecer. Na época eram outras assessoras pedagógicas e coordenador de curso. Eu peguei algumas senhas no computador que me ajudaram a obter informações no sistema do INEP” (COO1).

A preocupação com o Enade começou a manifestar-se em 2006, quando o Curso de Pedagogia da UEPA reformula seu PPP e enfatiza que:

a avaliação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – Enade/ Sinaes, servirá como parâmetro de avaliação da ação pedagógica para que possamos refletir o ensino de boa qualidade e terá que dispor de condições

para sua realização, como acervo bibliográfico adequado às disciplinas do currículo do Curso; capacitação docente; laboratório e materiais de ensino, campo de estágio. (UEPA, 2006a, p. 49)

Em 2008, os preparativos para a aplicação do Exame envolveram a execução dos aspectos técnicos operacionais, ficando explícita a preocupação com as questões técnicas de desenvolvimento do Enade, com os procedimentos necessários para a sua operacionalização, conforme apontam as falas que seguem:

“o trabalho com o Enade no Curso de Pedagogia começou com o cadastro dos alunos matriculados no primeiro e último ano, que era obtido na secretaria acadêmica do Centro de Educação. O Enade era ofertado para determinados Cursos; todo ano o Enade não é ofertado para todos os Cursos; Nós cadastramos os alunos ingressantes e concluintes e eles passam por uma seleção para se obter uma amostra e depois eles passam para o Curso a relação de alunos que irão fazer a prova. Depois os alunos vão fazer uma prova no dia e horário estipulado pelo MEC, sendo que eles irão receber na casa deles uma correspondência, com o local e horário junto com um questionário sócio econômico em que vão relatar toda sua realidade social e econômica” (DOC1).

“como eu ministro aula para o primeiro semestre e as provas são aplicadas no primeiro e último ano, no ano de entrada e saída, para avaliar o conteúdo curricular, os alunos têm muitas dúvidas, principalmente os que estão entrando, então expliquei o que era o Exame Nacional, de que forma ele acontece, como são feitas as inscrições pelas coordenações de Curso, então eles não tinham idéia que era feita dessa forma ...” (DOC2).

Para operacionalizar o Enade nas IES, a etapa inicial requeria a inscrição de todos os estudantes ingressantes e concluintes para participação no Exame, e informações sobre os dados pessoais dos discentes habilitados³⁸: Cadastro de Pessoa Física, nome completo, número da carteira de identidade, data de nascimento, endereço, além da indicação das necessidades especiais de atendimento (para os casos de portadores de deficiência física, visual e/ou auditiva).

No Curso de Pedagogia da UEPA, essa etapa teve algumas dificuldades, conforme revela o depoimento da Coordenação referente à aplicação do Exame:

“a estrutura da universidade para desenvolver o Enade é muito deficiente. Nossa grande deficiência é o Registro Acadêmico não pelas pessoas que lá trabalham, mas pela forma como se desenvolvem as atividades, pela forma como as coisas ocorrem. Por exemplo, eles têm um cadastro dos alunos do início da vida acadêmica deles, quando eles são ingressantes. Quando eles são concluintes os dados estão muito defasados, apesar de haver uma

³⁸ São considerados alunos habilitados os ingressantes que tenham cumprido entre 7% e 22% da grade curricular mínima do curso na IES e concluintes àqueles que tenham cumprido no mínimo 80% da grade curricular ou, ainda, aqueles que tenham condições acadêmicas de conclusão do curso durante o ano letivo de aplicação do Enade.

matrícula semestral, os dados não são atualizados; então você pensa que um celular funciona, já não é mais aquele aluno, o da casa dele já mudou, já não atende, o endereço já não é mais o mesmo, na maioria das vezes são incompletos, incorretos, o número de telefone do aluno muda, o endereço e o CEP é praticamente inexistente.

Foi um trabalho grande que tive que realizar inclusive em casa, porque não dava pra fazer aqui, foi consultar o CEP no site dos correios, para poder cadastrar os alunos, se não muitas inscrições não poderiam ser efetivadas. Foi uma forma que eu encontrei para amenizar o retorno das inscrições. E tivemos, eu acredito, um saldo positivo nisso. Não vi muitos problemas nas inscrições” (COO1).

Apesar da necessidade de se mobilizar um conjunto de pessoas, ações e tempo para a operacionalização dessa fase de cadastramento dos alunos para a realização do exame, compreendemos que o mais importante seria mobilizar a comunidade acadêmica para participação ativa nessa primeira e importante etapa que passaria o Curso de Pedagogia.

Com isso, não estamos diminuindo a importância dos aspectos técnicos e operacionais para a aplicação do exame. Ao contrário, consideramos que sem essas ações, nada pode ser feito, tanto que estes momentos são destacados pelos sujeitos como importantes para o desenvolvimento do trabalho avaliativo.

Entretanto, a participação consciente dos sujeitos, o porquê e para quê de se fazer o processo avaliativo, as discussões sobre qual seu verdadeiro significado e valor são questões que deveriam merecer mais destaque, principalmente, se considerarmos o contexto de implantação de um novo sistema de avaliação da educação superior no Brasil, desenvolvido num momento de ausência de definição das DCNs do Curso. Todavia, não foi isso que aconteceu, conforme revela a fala de um dos professores:

“sinceramente não lembro, não percebi nenhum movimento dos professores para falar sobre o Enade, os objetivos, ou vamos estimular nossos alunos a fazer, nada disso. Eu também não desenvolvi nenhum tipo de estímulo aos alunos” (DOC 4).

As falas dos sujeitos³⁹ revelam a pequena divulgação e participação da comunidade acadêmica no desenvolvimento do Enade:

³⁹ Neste texto utilizamos os substantivos sujeitos, entrevistados, coordenação, egressos, professores ou docentes no gênero masculino. Entretanto as menções são indicativas tanto a esse gênero como ao feminino.

“a realização do Enade não teve mobilização, eles (coordenação) só colocaram um informe falando sobre os alunos que iriam fazer, nós que fomos atrás. Eu lembro que até a data não estava estipulada muito bem, nós que fomos à coordenação para saber informações se não, nós nem teríamos ido realizar a prova” (EGR2).

“a coordenação poderia ter ido às salas, já que nós estamos ingressando na universidade, nem sabíamos direito o que era, deveria chegar e falar da importância do Enade para a instituição. Porque eu acredito assim: é importante para gente? - sim, mas é principalmente para a instituição e para as pessoas que virão a ela. E não teve nada disso, um incentivo de “gente vamos colocar nossa instituição para cima, não pelo contrário os movimentos estudantis todos eram contra. Então a gente fica: acabamos de entrar na universidade, eu faço isso ou faço aquilo! Acabou que cada um fez o que sua consciência pediu” (EGR2).

“não, não foi ninguém na minha turma. Lembro que alguém foi avisar que estavam com os nomes das pessoas que iriam fazer o Enade, era para procurar saber que estava marcado na frente da coordenação” (EGR2).

“a Coordenação nunca chegou com a gente para falar sobre o que era, a importância que isso tinha, que a gente tinha que fazer a prova, porque o Enade ia medir a capacidade do ensino dos estudantes da UEPA. Os professores falavam sobre o que era, sobre o que se tratava. Mas a importância nunca foi muito grande, nunca foi dada certa importância, nem pela parte da Coordenação nem pela parte dos professores. Mas dos professores, não teve nenhum preparo, nem da coordenação, nunca deu certa importância pra isso” (EGR4).

“durante a minha vida acadêmica, a universidade não apresentou nenhum trabalho de incentivo ao Enade” (EGR8).

Os discursos dos entrevistados são reveladores de que reflexão sobre o Enade no Curso ainda não se constituiu, efetivamente, como objeto de ponderação entre os envolvidos como parte do processo formativo vivenciado na Universidade. As falas evidenciam que houve dificuldades de comunicação e interpretação dos propósitos de realização do Enade na instituição, o que requereria uma maior discussão e diálogo entre todos os envolvidos no processo.

Nas análises dos depoimentos percebemos que essa dimensão do sistema avaliativo implantado foi pouco discutida no Curso de Pedagogia da UEPA. A Coordenação afirma que a avaliação, como objeto de reflexão, está em processo no Curso:

“ainda estamos muito no início. Começa assim: hoje eu estou com uma assessoria mais fixa, estou com duas assessoras e nós conseguimos pensar no curso, pensar numa avaliação para o curso. Nós fizemos o levantamento do ENADE” (COO1).

Outros sujeitos relataram desconhecer o Enade, apesar de ele ter sido realizado em dois momentos no Curso de Pedagogia, segundo evidenciam os discursos revelados:

“eu estava na relação de alunos que foram convocados para fazer o Enade e na verdade nós vamos assim... sem saber o que é realmente o Enade, nunca ninguém veio na sala dizer: A prova é pra avaliar o Curso, o desempenho de vocês e também não incentivam, porque vocês tem que fazer, porque é importante fazer” (EGR5).

“então, eu não conheço bem a prova, eu nem sei nem quando foi instalada, quantos anos já tem, quais são os resultados, nunca consultei os dados, pra ver o *ranking* daqui, não sei se determinado Curso teve avaliação tal ou qual, eu realmente nunca consultei os resultados, mas eu considero eles importantes” (DOC3).

Os depoimentos sinalizam que foram poucas as iniciativas para mobilizar os alunos para participar da prova por parte da instituição. Foram poucas as informações fomentadoras de uma participação ativa, esclarecida e comprometida que a importância do processo requeria. Assim, os alunos não se sentiam envolvidos, partícipes da avaliação, se mostrando alheios, distantes de todo o processo.

Tudo isso indica que faltou um posicionamento mais efetivo tanto por parte da IES quanto do Curso de Pedagogia o que vem corroborar com os resultados do estudo de Faria *et al* (2008) realizado com o objetivo de compreender como a avaliação de desempenho dos estudantes é percebida e recebida pelos alunos, sobretudo no que se refere às alterações no processo formativo, indicando que

[...] há uma lacuna a ser preenchida no tocante à sensibilização e informação dos estudantes sobre o Enade, especialmente em relação aos seus objetivos, princípios e metodologia. A falta de informação e de conhecimento dos aspectos essenciais da proposta do Sinaes poderá desencadear falhas na condução do processo avaliativo, comprometendo a validade e a fidedignidade de seus resultados para efeito de tomada de decisões e efetivação das melhorias necessárias no âmbito das políticas públicas, da gestão das IES e dos processos de ensino-aprendizagem (FARIA *et al*, 2008 p. 123).

Desse modo, entendemos que se continuar a ser desenvolvida nessa perspectiva, a avaliação pouco ou nada contribuirá para o desenvolvimento da instituição, pois os dados apontados nos levam a inferir que as experiências de avaliação com o Enade não aconteceram sobre uma base sólida capaz de produzir a legitimidade necessária entre a comunidade acadêmica.

No ano 2008 a Coordenação, ao contrário do que afirmam os egressos, assegura ter acompanhado mais de perto o processo, se fazendo mais presente, conversando com os alunos habilitados para a realização do Exame, mobilizando-os para a efetivação de mais essa etapa pela qual o Curso passaria, conforme revela o excerto a seguir:

“[...] tanto que hoje nós estamos passando nas salas, porque o ENADE teve uma alteração no sistema e os alunos irregulares não vão mais esperar três anos, eles já vão fazer prova agora. Então o ENADE 2008 os alunos irregulares nós já fizemos as inscrições e já estamos passando nas salas pedindo que eles compareçam, falando do exame e estamos esclarecendo inclusive esta questão da pontuação, de como ela vem interferindo numa avaliação geral do curso (COO1)”.

Mesmo que a gestão do Curso tenha desenvolvido mais ações na tentativa de mobilizar os alunos para participarem no Enade, os egressos, entretanto, consideram que elas não foram suficientes ou significativas para estimular a reflexão, a discussão entre eles e os professores sobre o processo avaliativo que seria desenvolvido, sobre o porquê e para quê da avaliação.

Todavia, lembramos que as ações não são de responsabilidade exclusiva da Coordenação. Todos são responsáveis, principalmente os professores que trabalharam diariamente com os discentes e estes também eram coresponsáveis, já que eram sujeitos diretamente envolvidos com a realização do Enade e deveriam, então, ter reclamado por esse direito, por meio do órgão de representação estudantil, como o Centro Acadêmico, por exemplo.

Assim, existem indicativos de que na rotina institucional não ocorreram debates sobre a temática entre professores e alunos, de que foram poucas as ações de cunho reflexivo sobre o porquê de se realizar a avaliação e seus objetivos, o que se configura como um forte obstáculo para a consolidação de uma cultura de avaliação na educação superior.

Desta forma, é necessário que um novo posicionamento seja assumido pelo Curso de Pedagogia, tendo em vista a necessidade de tanto a IES como os cursos divulgarem mais informações a respeito do Sinaes e do Enade, utilizando não só a publicação dos documentos, como também a realização de palestras, seminários junto à comunidade acadêmica visando sua mobilização.

Nessa perspectiva, defendemos que a avaliação se realize como um componente efetivo da atividade pedagógica formativa na universidade, no contexto

de formação docente. O seu desenvolvimento não deve ser feito somente em um período pré-determinado de aplicação do Exame e sim durante todo o processo formativo realizado pelo Curso.

Isso é necessário, pois quando processos externos de avaliação chegam à instituição e encontram professores e alunos despreparados, sem condições de problematizar, analisar e criticar a avaliação de seu curso, os sujeitos envolvidos tendem a manifestar uma postura de indiferença à realização da avaliação, deixando a comunidade acadêmica alheia aos processos avaliativos aos quais estão submetidas.

Em outras falas dos sujeitos pudemos perceber o significado⁴⁰ de que o Enade é um instrumento de avaliação não somente dos alunos, mas também do Curso e da Universidade:

“na realidade ele deveria ser uma forma de avaliar o **Curso...**” (EGR2).

“mas o Enade, para mim, era só mesmo pra medir o desempenho dos **alunos**, como estava o ensino na **universidade**, como estava a situação dos estudantes de Pedagogia, pra mim sempre foi só isso, era para medir a minha capacidade enquanto estudante de pedagogia, como é que tava o meu ensino, como é que tava o nível da universidade, se tava bom, se tava ruim” (EGR4).

“o que a gente sabe é que ele serve pra avaliar o desempenho do **Curso**, se ele tem condições de continuar a funcionar...”. (EGR5).

“o Enade quer avaliar como a **universidade** está lidando com os alunos em relação a aprendizagem, ele avalia as universidades, de uma certa forma os profissionais, os professores” (DIS6).

“é uma avaliação da educação superior, de como está a **universidade**, de quais são os seus pontos positivos, seus pontos negativos, de como está o desempenho dos **alunos**, o desenho curricular...” (DOC1).

As falas sugerem que os sujeitos do estudo entendem que o Enade não tem como função avaliar somente os estudantes, mas também avaliar os cursos e a Universidade, ou seja, eles o percebem como um dos instrumentos de avaliação institucional, embora não mencionem explicitamente esta ligação.

O Enade está inserido dentro de um sistema de avaliação institucional, que inclui a autoavaliação, a avaliação externa *in loco* e a avaliação dos cursos. Sobre esta questão concordamos com Ferraz (2009, p. 8) quando afirma que esse é

⁴⁰ De acordo com Franco (2008, p. 13) “o significado de um objeto pode ser absorvido, compreendido e generalizado a partir de suas características definidoras e pelo seu *corpus* de significação”.

grande avanço do Enade se comparado com o antigo ENC, pois inserido dentro de uma perspectiva sistêmica, seus resultados precisam ser considerados em articulação com os demais “[...], diferenciando-se da política anterior, uma vez que não é utilizado de forma isolada, mas incluído dentro de uma perspectiva de avaliação mais ampla e compreensiva”.

Entretanto, mesmo que a sinalização dos sujeitos seja de não considerar o Enade como único instrumento utilizado para efetivar a avaliação no âmbito institucional, eles não especificam claramente este entendimento, o que pode ser uma indicação de que a maioria dos alunos e professores entrevistados realmente não conhecem a perspectiva no qual o Enade se desenvolve e quais são suas relações com o Sinaes. Isto também foi detectado na pesquisa realizada por Faria *et al* (2008, p. 125) que afirma:

os estudantes dos cursos em análise parecem desconhecer os fundamentos teóricos e operacionais do Enade, o que significa dizer que nem o governo, nem as IES nem os cursos estão conseguindo informar os seus estudantes acerca dos aspectos fundamentais inerentes a esse novo processo avaliativo [...].

Mais uma vez reiteramos a necessidade de realização de debates, de encontros junto à comunidade do Curso e mesmo de toda a IES, com o objetivo de esclarecer a perspectiva formativa, de globalidade, de integração com os outros elementos do Sistema na qual a operacionalização do Enade se desenvolve, os indicadores que dele fazem parte, o que eles representam e significam para a avaliação do curso, sua articulação com o Sinaes, entre outras questões.

Dessa maneira, será possível à comunidade acadêmica compreender, discutir e analisar os resultados oriundos das aplicações do Exame em dois anos, como um mecanismo para auxiliar os sujeitos a desenvolver ações para melhorar a qualidade das condições acadêmicas e da qualidade da formação oferecida pela IES e ainda utilizá-los de forma coerente e integrada com os outros componentes previstos no Sinaes.

Os dados analisados ainda contribuiriam para detectarmos o sentido⁴¹ atribuído ao Enade pelos interlocutores, de que ele é uma prova, um exame, confor-

⁴¹ De acordo com Franco (2008, p. 13) o sentido de um objeto “implica a atribuição de um significado pessoal e objetivado que se concretiza na prática social e que se manifesta a partir de Representações Sociais, cognitivas, subjetivas, valorativas e emocionais, necessariamente contextualizadas”.

me evidenciam os excertos a seguir:

“é uma **prova** de avaliação da universidade que utiliza o aluno. Ela avalia através do estudante que realiza a prova no primeiro e último ano do Curso de graduação a qualidade de ensino das universidades brasileiras” (EGR1).

“o Enade para mim foi uma **prova** que veio tentar avaliar a questão do Curso, porém na minha concepção isso não aconteceu” (EGR3).

“pra mim diante do que estávamos estudando do ano inteiro iríamos fazer uma **prova**” (EGR7).

“é um **exame** que avalia a nível nacional o desempenho dos acadêmicos conforme a grade curricular de cada Curso” (EGR8).

As falas dos sujeitos apontam que cultura da prova, do exame, em vez da cultura da avaliação, em nossas escolas é muito forte, pois desde a educação básica nossos alunos são submetidos a eles nas instituições educativas. É Luchesi (2001) quem nos alerta sobre algumas características da avaliação da aprendizagem: o direcionamento para uma “Pedagogia do exame”, desde o Ensino Médio, no qual todas as atividades docentes e discentes estão voltadas para o treinamento de “resoluções de provas”, a partir de determinados conteúdos referentes à preparação ao vestibular. De acordo com o autor

[...] a avaliação da aprendizagem ganhou um espaço tão amplo nos processos de ensino que nossa prática escolar passou a ser direcionada para uma „pedagogia do exame. O mais visível e explícito exemplo dessa pedagogia está na prática de ensino do terceiro ano do 2º grau, em que todas as atividades docentes e discentes estão voltadas para um treinamento de “resolver provas”, tendo em vista a preparação para o vestibular, como porta (socialmente apertada) de entrada para a Universidade. Nessa série de escolaridade, o ensino centra-se no exercício de resolver provas a partir de determinados conteúdos que concernem à seleção do vestibular (p. 17).

O autor deixa claro que a utilização da avaliação da aprendizagem escolar por meio de provas e exames foi se tornando um fetiche, pois vem sendo realizada com foros de independência do processo ensino-aprendizagem e da relação professor-aluno. As notas são operadas como se nada tivessem a ver com a aprendizagem, expressando uma relação entre números e médias. Enfatiza também que hoje se exercita a prática da avaliação como se ela não estivesse a serviço de um modelo teórico de sociedade e de educação, mas sim como uma atividade neutra, um fetiche.

Estas questões, segundo Luchesi (2001), trazem sérias consequências para o processo educativo: pedagogicamente ela centraliza a atenção nos exames, contrariando a função verdadeira da avaliação que seria auxiliar a construção da aprendizagem satisfatória; psicologicamente é útil para desenvolver personalidades submissas; sociologicamente é utilizada de forma fetichizada, sendo bastante útil para os processos de seletividade social, pois ela está muito mais articulada com a reprovação do que com a aprovação, conservando os lugares de cada sujeito na sociedade.

Assim, conclui o autor, que a avaliação se inscreve num processo pedagógico reprodutor da distribuição social das pessoas: os que são considerados “bons”, “médios” ou “inferiores” no início de um processo de aprendizagem permanecerão nas mesmas posições ao seu final, pois a distribuição social das pessoas não pode ser alterada com a prática pedagógica.

Desta maneira, as relações entre avaliação da aprendizagem e a avaliação desenvolvida na educação superior ficam evidentes, pois a forma como a avaliação da aprendizagem é trabalhada durante toda a educação básica marca profundamente a relação que os sujeitos constroem/construirão com os processos avaliativos da educação superior.

Inferimos, então, que nas falas dos sujeitos estão implícitas todas as marcas da avaliação da aprendizagem desenvolvida desde a educação básica, estando implícita também uma concepção de avaliação reflexiva do modelo liberal conservador da sociedade, que busca manter a distribuição social das pessoas.

É com base em Luchesi (2001) que entendemos como a avaliação está dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação que se traduzem em práticas pedagógicas.

Este entendimento está enraizado no imaginário social, que associa a avaliação às práticas repetidas de exames externos que geram medidas, que viram notas que permitem comparar, selecionar e, eventualmente, excluir pessoas/instituições e criam entendimentos e representações distorcidas sobre a avaliação.

Outro sentido atribuído pelos sujeitos sobre o Enade evidencia a questão da obrigatoriedade, conforme expressam as falas a seguir:

“o Enade era para medir o desempenho dos estudantes e que era obrigado nós fazermos a prova, nós que fomos sorteados teríamos que fazê-lo, mas eu nunca me liguei muito em estudar pro Enade, fui fazer e ia colocar na prova o que eu aprendi durante o Curso” (EGR4).

“só o que nos escutávamos pelos corredores era a preocupação: Se você não faz a prova não recebe o diploma” (EGR5).

“eles falaram que era obrigatório, então dentre todos os alunos daquele ano alguns seriam escolhidos para fazer o Enade e não poderiam desistir, tinham que fazer realmente” (EGR7).

“como a coordenação falou que se não tivéssemos a nota do Enade não receberíamos o certificado, então eu acredito que todas as pessoas da minha turma fizeram a prova” (EGR7).

“era um exame novo e nós recém ingressos na universidade... então quando colocaram que a gente só ia pegar o diploma fazendo a prova, então em momento nenhum eu pensei em não fazer. Foi assim, quando chegou a carta dizendo que nós tínhamos que fazer, então nós fomos fazer” (EGR7).

“vivenciei o exame no primeiro e no último ano da minha graduação. E o ‘incentivo’ que recebi por parte da minha instituição de ensino era: se não fizerem a prova não vão receber diploma. Assim, o Enade passou em minha vida mais como uma obrigação e não como forma de autoavaliação para identificar onde eu precisava melhorar” (EGR8).

Percebemos, então, o desinteresse, a desmobilização manifestada pelos egressos, pois eles não reconheceram naquela ação avaliativa um instrumento de fomento do desenvolvimento ao Curso, não atribuíram importância para o exame. O papel regulador do Estado, por meio da obrigatoriedade da prova, parece ser o motivo fundamental, a força motivadora para a realização do Enade. Percebemos, assim, que os alunos realizaram o exame por obrigação, pois ele é uma exigência para obtenção do diploma.

As atitudes de desinteresse por parte de alunos sorteados para a realização do Exame, devido à questão da obrigatoriedade, não passaram despercebidas pelos docentes entrevistados, conforme evidenciam os discursos a seguir:

“na UEPA os alunos fazem porque é obrigatório mesmo...” (DOC1).

“... eles têm muitas dúvidas e acham até que não devem fazer a avaliação e eu digo que é obrigado, porque vai para o histórico do aluno e que eles só podem deixar de fazer salvo algumas exceções colocadas pelo MEC, mas eles são obrigados e existem sanções se eles não fizerem o Enade”. (DOC2).

“eles comentaram, a experiência que eu tenho é a do primeiro e não a do quarto. O que eu percebi é que eles foram muito mais levados pela curiosidade e porque aquilo ali era em parte obrigatório; eles foram porque poderia ter repercussões negativas para eles, mas não porque eles

consideravam alguma coisa importante: a gente diria, tecnicamente falando, em regime de esquiva de uma possível retaliação. Foi isso, eles gostaram de fazer a prova, mas não penso que aquilo ali tenha afetado o Curso, a formação pessoal ou profissional deles” (DOC4).

“na verdade os comentários entre os alunos eram de que eles eram forçados a fazer e não viam muita utilidade, de que o MEC estavam forçando a avaliar as instituições em nível nacional pra querer avaliar um padrão que eles julgam necessário....” (DOC4).

“... então eles se sentiam forçados, mas eles tinham que receber o diploma se faltassem não receberiam o diploma, então tinham que fazer” (DOC4).

A obrigatoriedade da realização da prova, questão fortemente lembrada pelos egressos e professores, sugere que houve uma intensa divulgação dessa norma por parte da instituição, dos professores e da Coordenação do Curso.

De acordo com Leitão *et al* (2010, p. 90) “o Brasil é o único país a aplicar um exame nacional de cunho obrigatório aos estudantes como um dos principais instrumentos que compõem o sistema de avaliação da educação superior” sendo este um componente curricular obrigatório aos cursos de graduação.

Conforme determina a Lei do Sinaes é inscrita no histórico escolar do estudante somente a situação regular em relação a essa obrigação, atestada pela sua efetiva participação ou, quando for o caso, dispensa oficial pelo MEC, na forma estabelecida em regulamento. Segundo o artigo 28 da Portaria 2.051 de 9 de julho de 2004, que regulamenta os procedimentos de avaliação do Sinaes,

o Enade é componente curricular obrigatório dos Cursos de graduação, sendo o registro de participação condição indispensável para a emissão do histórico escolar, independentemente do estudante ter sido selecionado ou não na amostragem (BRASIL, 2004e).

Portanto, todo aluno selecionado para realização do exame é obrigado a comparecer no dia da prova. Caso contrário, não poderá receber o diploma enquanto não regularizar a situação junto ao Inep, por meio de justificativa ou realizando a prova de formação geral no ano seguinte.

A questão da obrigatoriedade de realização de exames é adotada no Brasil desde a implantação do antigo ENC. Paiva (2008) ressalta que a questão da obrigatoriedade de participação no Provão como condição prévia ao registro do diploma foi um dos aspectos mais criticados durante os oito anos de sua aplicação e ainda complementa:

se antes, apenas o registro do diploma estava condicionado ao Provão, dentre as atividades inerentes à conclusão do Curso superior, hoje a própria conclusão da graduação depende do cumprimento de um componente curricular obrigatório que não está sob a responsabilidade da instituição de educação superior: o Enade (PAIVA, 2008, p. 43).

Entendemos que ainda que o ENADE seja considerado uma obrigatoriedade para os estudantes, o desenvolvimento do Enade precisa fazer sentido no processo formativo vivenciado, precisa fomentar ações de cunho formativo e buscar o desenvolvimento e qualificação dos Cursos e da IES. Tal entendimento encontra apoio em Fonseca (2010, p. 667), quando afirma que

é preciso considerar que, tanto os resultados positivos quanto os negativos evidenciados pela avaliação são dados que devem contribuir para o aprimoramento do processo educativo, desde que se traduzam em questões norteadoras para as ações de mudança em prol da qualidade.

Concordamos com as ideias da autora por entender que a avaliação é uma ação pedagógica necessária para intervir no processo de construção da aprendizagem e de qualificação do ensino, sejam eles positivos ou negativos. Assim é preciso ressaltar a importância do uso social do processo e dos resultados da avaliação sistematizados pelo instrumento.

Caberá aos interessados e àqueles que veem na avaliação um mecanismo importante de transformação e melhorias das instituições intervirem neste processo, buscando a partir da avaliação o aprimoramento e a qualificação do Curso e da formação dos estudantes, pois

os dados produzidos pelo Enade, pertencentes a uma política maior de avaliação, teriam como condição primeira e fundamental promover o encaminhamento de um processo capaz de favorecer a definição de uma política maior de crescimento da qualidade de ensino superior no país (BORDAS *et al*, 2008, p. 711).

Nesta perspectiva, acreditamos que toda avaliação tem por objetivo trazer elementos para novas ações, busca de alternativas, tomadas de decisões, ou rever os caminhos trilhados. Ou seja, quando um processo de avaliação não tem consequências para os sujeitos, para o Curso ele perde todo o sentido de ser, perdendo-se oportunidades de melhorar condições ou mudar situações.

Em síntese, foi possível perceber, por meio das análises das respostas dos sujeitos, as controvérsias de que se revestem a compreensão sobre essa recente política de avaliação da educação superior, principalmente se considerarmos que

alguns sujeitos desconhecem o Enade, outros ponderaram suas vinculações com a cultura de provas que tradicionalmente marcam nossa educação escolar brasileira, a ausência de reflexões sobre ele nesta etapa inicial e mais forte ainda foi a lembrança da obrigatoriedade de sua realização para os estudantes selecionados.

Nesse contexto, entendemos que é preciso conhecer melhor como se efetivou o processo de desenvolvimento do Enade no Curso de Pedagogia da UEPA, situação que será abordada na subseção seguinte.

3.2. O processo de desenvolvimento do Enade no Curso de Pedagogia da UEPA

Para compreender como se desenvolveu o processo avaliativo desencadeado pelo Enade no Curso, questionamos aos discentes como eles reagiram diante da realização dos exames. As análises das entrevistas nos levaram a inferir que o boicote⁴² foi um dos aspectos que marcaram o processo, fato que merece atenção por parte do Curso. Trata-se de um movimento dos estudantes, como uma forma de protestar contra a realização do Exame, semelhante ao que ocorria com o antigo Provão.

Desde a época de realização do ENC o manifesto é tradicionalmente realizado pelo movimento estudantil, principalmente daqueles oriundos de IES públicas, por meio da utilização de boicotes no dia da prova, deixando-a sem responder, escrevendo mensagens, fazendo qualquer tipo de registro contra o exame ou colando adesivo, cuja ilustração apresentamos a seguir:

⁴² De acordo com *Wikipédia*, a enciclopédia livre, a palavra boicote deriva do inglês *boycott*, que por sua vez deriva do nome do capitão irlandês Charles Boycott e significa colocar em ostracismo. Boicote ou boicotagem é o ato de recusar quaisquer relações com um indivíduo ou uma coletividade (grupo de pessoas, empresa, país etc.) como forma de protesto ou coerção a quem se pretenda punir ou constranger a algo, por razões econômicas, políticas, ideológicas, sociais etc. Disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Boicote>. Acesso em 27Out.2010.

Ilustração 1. Adesivo de boicote a prova do Enade



Fonte: <http://www.eternoretorno.com/2009/11/01/para-entender-como-funciona-o-Enade-e-o-boicote/>

Os alunos, então, comparecem no dia de realização da prova, assinam a lista de presença, aguardam o tempo mínimo de permanência no local estipulado pelo Inep, colam os referidos adesivos ou escrevem “Boicote ao Enade! Por uma avaliação de verdade” e a entregam em branco.

Então, boicotar o Enade não significa faltar a prova, mas sim registrar sua presença e entregar a prova sem responder as questões, colando ou não o adesivo, uma estratégia para burlar a obrigatoriedade do exame, pois a assinatura dos estudantes na lista de presença do exame é fundamental para deixar os discentes em situação regular junto ao MEC.

Na UEPA os egressos do Curso de Pedagogia assim se manifestaram sobre o boicote no dia da prova:

“em 2005 na UEPA fazia parte do movimento estudantil o boicote da prova e com isso os alunos apenas assinariam a lista de presença e colavam o adesivo do movimento na prova” (EGR1).

“o movimento estudantil do qual eu fazia parte se juntou e tentou mobilizar os alunos para tentar explicar o Enade de que forma se dava esse boicote, foi explicado aos alunos na universidade o que vai te dar o diploma ou não, não é o fato de não resolver toda a prova e sim de não comparecer à prova” (EGR1).

“estávamos mobilizando as pessoas a assinar a lista porque para o Enade o que importa era a frequência do aluno e não resolver a prova” (EGR1).

“nós até obtemos um certo sucesso com a mobilização, era dito aos alunos ZERO Enade, BOICOTE JÁ!, através dos adesivos na página principal da prova” (EGR1)

“só que quando chegou no dia, na escola onde eu fiz, tinha alguns alunos até da UEPA mesmo que estavam falando que não era certo, falavam várias coisas, e alguns alunos da minha sala acabaram se envolvendo, concordando. E na hora da prova, não realizaram o teste, receberam o cartão, depois passaram o tempo obrigatório para ficar dentro de sala e depois saíram, mas eu não! Acabei fazendo a prova normal. Teve alguns alunos que fizeram um movimento, conseguiram pegar alguns alunos para acompanhá-los, mas a maior parte dos alunos fez a prova” (EGR3).

“foi meio conturbado, até porque tinha muita gente que falava que não era pra fazer, ai eu fiquei na dúvida, depois eu fui ver, pesquisar, ai tinha que fazer, porque se não ia pegar pra mim no final do Curso, porque não ia pegar o diploma, ai eu fiz, mas muita gente da UEPA acho que não fez, pelo menos, uma galera que eu conversei não queria fazer” (EGR6).

“ai no primeiro ano da universidade, eu nunca foi muito envolvida com movimento, participava, mas não assim ativamente, então o pessoal do movimento dizia que eram contra o Enade, mas não diziam porque, tanto que ninguém ia às salas para explicar, era uma correria; lá na hora da prova tinha carro som falando para não fazermos, que isso não ia melhorar em nada a educação” (EGR7).

Como a participação na prova do Enade é obrigatória, o boicote se dá quando o aluno “zera” a prova, isto é, quando o aluno responde às questões objetivas aleatoriamente e não responde às questões subjetivas, ou quando entrega a prova sem respondê-la. Como consequência da nota baixa dos alunos, a nota média dos alunos daquele curso fica aquém do que poderia.

Souza (2008, p. 2) afirma que como o boicote não se dá em todos os Cursos de uma mesma graduação do Brasil, isto resulta, fundamentalmente, na mudança da distribuição normal obtida das médias de todos os cursos do País na área a que pertence o curso a ser avaliado. Para o autor

o boicote além de fazer diminuir o conceito de um Curso em particular, também tem como consequência aumentar o conceito de alguns Cursos fracos que não fazem boicote. Considerando, por exemplo, que a avaliação *in loco* de um Curso fraco se dá quando a este é atribuído um conceito 1, o boicote parcial ao Enade por parte de alunos de bons Cursos tem favorecido vários Cursos fracos que deveriam passar por processos de descredenciamento.

De acordo com os estudos de Leitão *et al* (2010, p. 104) o curso que o aluno frequenta pode influenciar na probabilidade de ele boicotar o exame, pois “[...] um aluno que frequenta o Curso de Serviço Social, por exemplo, possui maior probabilidade de boicotar que um aluno do Curso de Medicina Veterinária ou Ciências Contábeis em cerca de 13 pontos percentuais”.

Mesmo com a liderança do Curso de Serviço Social no movimento de resistência ao Enade, o boicote, entretanto, não se restringe somente a ele. É comum, por exemplo, a União Nacional dos Estudantes (UNE), principal entidade representante dos estudantes de ensino superior brasileira, divulgar na mídia o anúncio de realização do boicote, conforme vai se aproximando a data de realização

do Enade. A reportagem abaixo é representativa desta situação: “UNE propõe boicote ao Enade mais uma vez”

como aconteceu no ano passado, a União Nacional dos Estudantes (UNE) propõe um boicote ao Enade, como forma de protesto à avaliação que o Ministério da Educação (MEC) tem feito dos Cursos de graduação. Já que o comparecimento é obrigatório - quem não fizer a prova não recebe o diploma ao concluir o Curso -, a UNE incentiva os alunos a entregarem o teste em branco. A presidente da instituição, Lúcia Stumpf, defende que a avaliação não pode se resumir aos estudantes. "Isso é insuficiente, não aponta soluções. Nós exigimos que o governo federal avalie as universidades, conheça a qualidade dos Cursos e ajude a regulamentar o ensino superior privado", esclarece. Na visão da UNE, o MEC não cumpre o que determina o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes). "O Conceito Preliminar de Curso (novo indicador implementado esse ano que leva em consideração a infraestrutura, a titularidade dos professores e uma avaliação dos alunos sobre o currículo do Curso) foi uma conquista nossa, com o boicote do ano passado. É um avanço, mas nós acreditamos que o Sinaes ainda não é implementado na sua totalidade", diz Lúcia. Para a líder, o governo federal tem tido "sensibilidade" de perceber quais Cursos tiveram nota baixa devido à qualidade de ensino e quais foram mal por conta do boicote. Isso faz com que os estudantes não deixem de boicotar a prova com medo de o Curso ser fechado pelo MEC por conta da nota ruim. **Fonte:** <http://www.estadao.com.br/noticias/vidae,une-propoe-boicote-ao-Enade-mais-uma-vez,274236,0.htm.07/11/2008>. Acesso em 22.Ago.2010, às 22h30min.

Entendemos essa manifestação ao boicote como uma resistência dos alunos ao desenvolvimento do ENADE, principalmente no que se refere à concepção de educação que ele sustenta e ainda da forma como os seus resultados são utilizados, indicando que não há uma subordinação total às determinações legais, mesmo que essa desobediência implique em punição como a não obtenção do diploma, já que o Enade é um componente curricular obrigatório dos cursos de graduação.

Apesar de os estudantes conseguirem mobilizar uma parcela significativa dos alunos para aderir ao boicote, as conclusões da pesquisa de Leitão *et al* (2010) identificam um padrão relativamente constante do fenômeno no decorrer de 1999 a 2005, sem que houvesse alteração tendencial de comportamento logo após a implantação do Sinaes, com a alteração do Provão para o Enade, de 2003 para 2004. “No geral, a adesão ao boicote possui uma dimensão reduzida, nunca tendo ultrapassado 3,5% da população avaliada [...]” (*Ibidem*, p. 104).

Informações divulgadas pelo Inep em 2009 também elucidam essa interpretação:

dados levantados pelo Ministério da Educação mostram que o boicote ao último Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) foi maior entre alunos de instituições públicas, em comparação com os da rede particular. A média de estudantes que entregaram a prova em branco ou com rasuras é de 7,88% nas universidades públicas, enquanto nas particulares o índice foi de 0,76%. Com isso, a média geral do boicote foi de 2,29%. **Fonte:**

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=11064

Mesmo sendo pequena a parcela de adesão dos alunos ao movimento, todo esse o contexto gera nos discentes os mais variados sentimentos, como ansiedade, dúvidas, surpresas, medo e dificuldades. Eles assim se manifestaram:

“quero te dizer o seguinte a orientação que houve foi devido a interesses porque tudo na vida tem interesse, os professores chegaram metendo **medo** nas pessoas dizendo que se boicotassem o Enade os alunos não iriam receber o diploma” (EGR1).

“os professores do Curso de Pedagogia afirmavam que se os alunos não fizessem a prova não pegariam o diploma, não iríamos nos formar. Muitos alunos ficaram com **medo** de perder o diploma por não fazer a prova, sendo esta uma estratégia para evitar o boicote” (EGR1).

“da parte dos meus colegas diziam: ‘Eras tem que fazer mesmo, não pode faltar?’ A maioria dos meus colegas só foi fazer porque não iam conseguir o diploma, mas não queriam fazer, ficaram **chateados** por terem sido sorteados...” (EGR4).

É muito comum associar a avaliação com sentimentos negativos como medo, terror, insegurança, expressões reveladoras de toda a carga emocional que os egressos experimentaram, síntese de um clima tenso que envolvia o desenvolvimento deste primeiro ciclo avaliativo e reflexo de uma

“memória de vivências que ajudaram a consolidar uma feição avaliativa que mais afasta do que aproxima; que mais pune do que ensina, que mais ameaça do que acolhe, que mais conclui do que contextualiza, que mais rotula do que explica (DE SORDI e LUDKE, 2009, p. 316).

No contexto de tantos sentimentos depreciativos em relação ao exame, os egressos a eles submetidos demonstram não dar importância ao processo, nos indicando que o Enade simplesmente passou como uma obrigação para eles, de modo a manifestarem explicitamente a pouca importância dada ao processo:

“é por isso que eu digo, hoje porque eu não lembro o que foi o Enade por que não foi significativo, em questão de dizer que o Enade me mudou, me fez ver outra coisa, não. Foi mais um vestibular como os outros, só uma questão de obrigação. Porque se não, talvez eu nem deixasse de ir, pois

não esclareceram bem, da importância do Enade, o que ele vai mudar? Você acabou de entrar (na universidade) e não tem aquela formação política de procurar saber. Não teve uma motivação clara para a gente fazer a prova” (EGR2).

“não sei se foi pela instituição, foi o primeiro ano do Enade, talvez por isso que justifique, talvez não fosse uma coisa bem planejada, por exemplo, talvez a UEPA nem tava preparada para estar dando um apoio para os alunos. Não sei se eles foram chamados também pra ter essa informação, sobre a importância, para poder repassar com a gente também e fora a questão política” (EGR2).

“essa parte de inscrição e de sorteio a coordenação explicou que ia ter o Enade, que ia ter sorteio, explicou o que era, um ou dois professores, que eu não lembro agora o nome, explicaram, mas vivenciar mesmo o processo, eu particularmente não vivenciei. Eu fui fazer porque tinha que fazer, porque era obrigatório mesmo, mas não de dar a importância que merecia ser dada. Tanto que se a coordenação e os professores tivessem envolvido mais a gente, com certeza, teriam uma aceitação maior. Mas como foi assim, “ah vai lá e faz”, ai eu fui lá e fiz” (EGR4).

As falas revelam certa apatia dos envolvidos que parecem não reagir, de modo proativo, à situação. Questionamos, então, até que ponto essa primeira etapa da avaliação da educação superior teria produzido sentidos, algum significado para o Curso avaliado, para os sujeitos envolvidos a ponto de fazer com que elas possam compreender, criticar e até transformar a realidade que foi avaliada?

A avaliação pode ter grande valor quando bem conduzida e na existência de uma cultura de avaliação na instituição. Utilizada de forma isolada ela pouco contribui para a melhoria dos cursos e da IES. Atender apenas aos apelos externos de avaliação concorrencial não contribui para a melhoria da formação dos discentes e para o aperfeiçoamento dos cursos.

Os sujeitos se manifestaram indiferentes aos dados de avaliação. Não percebemos em suas respostas evidências de que o exame possibilitaria a avaliação do Curso e sua qualificação. A expectativa era de que a avaliação fosse trabalhada como parte integrante do processo educativo, sob uma perspectiva formativa, educativa, conforme prevê o relatório do Curso de Pedagogia

embora cientes das limitações do instrumento enquanto mecanismo de avaliação de Curso, estamos convencidos de que os dados gerados, tanto no que tange aos resultados da prova quanto à opinião dos estudantes, podem ser bastante úteis para orientar as ações pedagógicas e administrativas da instituição, uma vez que contribuem significativamente para uma reflexão interna com vistas à melhoria da qualidade do ensino de graduação (BRASIL, 2005c, p. 03).

Consideramos que o processo avaliativo é bem sucedido quando subsidia a motivação, o interesse, a crítica sobre o porquê e para quê, de que modo ele contribuirá para a formação e para a busca coletiva do aperfeiçoamento do Curso, em seus diversos aspectos e inter-relações com a instituição do qual faz parte.

A partir desta perspectiva, consideramos que a avaliação solicita o desenvolvimento de variadas ações como a sensibilização da comunidade acadêmica para a importância do processo, um trabalho de leitura e reflexão crítica dos critérios, metodologias e para fomentar a adesão crítica e ativa dos envolvidos. Necessita, então, de um movimento importante para o favorecimento de uma cultura de avaliação e de participação.

O sucesso desse processo avaliativo depende, sobretudo, do compromisso de todos os atores envolvidos. Os estudantes destacam-se como atores de maior importância quando a avaliação em questão é a do desempenho acadêmico. Entretanto, os professores também se sentem corresponsáveis pelo processo, conforme evidencia a docente 3

“eu vejo um aspecto que eu posso dizer que isso me afetou diretamente. Quando a primeira turma fez a prova do Enade, eles vieram “pra cima de mim”: Caíram questões de Psicologia cujos conteúdos eu não havia ministrado ainda” (DOC3).

“eu digo que não estavam no programa, mas mesmo assim eu comecei a dar, no primeiro semestre, informalmente, contrariando até mesmo a ementa do Curso, alguns conteúdos que eu sabia que caíam na prova do Enade, por que não era justo que eles fossem avaliados por uma coisa que não constava no programa. Então eu penso que uma falha é que eles foram avaliados a nível nacional sem considerar a realidade local, a nossa realidade era outra, eles não tinham que ser avaliados a respeito daquilo que eles não tinham visto” (DOC3).

“eles se sentiram ludibriados, injustiçados, esse é o termo, estavam cobrando deles uma coisa que eles não tinham visto e eles não sabiam a quem atribuir a responsabilidade, então eles vieram ‘na minha cabeça’” (DOC3).

Compreendemos dessas afirmações que o Enade estimulou os discentes a buscar, a questionar os professores para desenvolver os conteúdos solicitados nas provas, pois eles entendem que deve haver uma associação dos conteúdos estudados na sala de aula com o exigido na prova do Enade.

Além disso, percebemos que a professora manifesta uma preocupação em usar as informações solicitadas pela avaliação para repensar o que havia planejado para suas aulas, seu ensino, ou seja, a sua própria prática. Reconhece, então, que

houve influência do Enade na disciplina, já que promoveu um movimento de revisão dos conteúdos requeridos pelo exame.

Essa postura frente à avaliação pode ser um indício de que os professores preocupam-se com os possíveis resultados que os alunos poderiam obter na prova e que direta ou indiretamente, poderiam apontá-los como responsáveis pelo possível fraco desempenho nos exames.

Os egressos e professores revelaram também que no ano de 2008 o processo de desenvolvimento do Enade pareceu ser mais tranquilo, se comparado com o ano de 2005. Um dos egressos disse e a coordenação também percebeu, que os alunos já se sentiam menos mobilizados em torno do boicote ao exame, pois temiam a proximidade de chegada da formatura:

“já em 2008 foi diferente, a cabeça dos estudantes era outra, a formatura já estava na porta, os alunos mais maduros, a mobilização foi menor em torno do boicote da prova. Apreensivos, em 2008 a mobilização dos discentes foi menor [...]” (EGR1).

“já os alunos de 2008 não tivemos tantos problemas, pois eles foram cadastrados e avisados da prova com antecedência e se por ventura não compareceram para realizar a prova foi por uma opção e definição pessoal, mas não pela nossa atividade” (COO1).

“nós fomos às salas e eles questionavam. Uma turma de quarto ano que nós tínhamos assim, que eu diria que os meninos eram muito críticos. Eles questionaram, por exemplo, a significância do processo já que era uma amostragem, não daria um conhecimento da realidade, que a estrutura da universidade não era medida. Ai foi esclarecido pra eles que a avaliação do Enade ela compunha uma avaliação maior do MEC. Desde o momento que eles vêm aqui avaliar o Curso isso já conta, então a pontuação que sai não é o conceito deles lá na prova, mas sim do conjunto de itens que eles observam dos Cursos, e ai eu acho que nós tiramos um pouco dessa resistência. E ai virou algumas brincadeiras da classe deles, mas nada... Não teve uma resistência significativa, não” (COO1).

Com base nas falas dos sujeitos podemos entender, então, que depois de realizado o Enade as discussões em torno do exame cessaram, sem que fossem efetivados estudos e análises das provas, do desempenho dos estudantes, dos dados referentes ao questionário sócio econômico, o que enfim, revela explicitamente, a desconsideração sobre os resultados do exame. Os excertos seguintes são representativos desta interpretação:

“Mas muitos também criticaram, nem todos eram de acordo, tinham alguns que falavam que não servia de nada: -“cadê o retorno”? Por exemplo, quem fez primeiro não sabe a nota que tirou. Eu não sei a minha nota do Enade até hoje, não sei se o erro partiu de mim ou da instituição que deveria repassar, não sei nem procurei saber” (EGR2).

“Não, que eu lembre não, só fizemos a prova, tiramos as dúvidas entre os colegas, mas depois nada foi feito. Guardei a minha prova e foi somente isso. Eu até gostaria de saber qual foi o meu desempenho” (EGR5).

“Engraçado, nós tivemos uma cartinha para a prova, mas não mandam uma cartinha com a nota...” (EGR7).

É possível compreender, então, que depois de realizada a prova os estudantes não foram atrás dos resultados obtidos com o desenvolvimento das duas provas. Eles demonstraram desconhecer a possibilidade de consultar seu desempenho no *site* do Inep. Entretanto, o posicionamento do egresso 7 poderia ser um recurso de que o Instituto teria a capacidade de utilizar, enviando uma correspondência para as residências dos discentes que realizaram a prova com os resultados alcançados. Tal ação poderia se converter em uma estratégia para aguçar a curiosidade dos alunos, fazendo com que eles buscassem compreender melhor o que eles significavam, discutindo com os outros colegas de turma, com os professores, quais os pontos fortes e fracos apresentados.

Esta estratégia, todavia, só poderia ser utilizado pelos alunos ingressantes já que o Boletim de Desempenho do Estudante é disponibilizado aos participantes somente seis meses após a realização do Exame e neste momento os alunos que realizaram a prova como concluintes já teriam integralizado o curso.

Assim, mesmo com os resultados individuais disponibilizados no *site* do Inep e com a produção de inúmeros relatórios por curso e por IES os discentes não consultaram e os resultados do processo ficam restrito a números esquecidos em relatórios que não foram suficientemente explorados e/ou apropriados pelos professores/alunos/famílias/gestores, ou seja, não apresentam nenhum significado para os sujeitos envolvidos, conforme apontam os discursos dos egressos:

“...eu não percebi essa avaliação dentro do Curso de Pedagogia, porque não teve um retorno nem da universidade, nem em determinados cursos, não houve mobilização” (EGR2).

“depois a questão de acerto será que eu acertei, não tive esse acesso, não fui atrás de ver o gabarito para ver quantas tinha acertado. Quer dizer, fui atrás de ver no site o gabarito, porém não tive acesso, outros amigos foram e não conseguiram também” (EGR3).

“não acredito que não, pois nem tive retorno depois de fazer a prova. Vendo as questões me interessei para fazer algumas coisas, porém ficou por isso mesmo, acabei fazendo por curiosidade. Não consegui atingir o objetivo” (EGR3).

“eu não vi comentários, nem nos corredores, nem oficialmente pela coordenação, não foram na sala de aula, não fizeram uma reunião com os alunos que fizeram o Enade e colocaram os pontos positivos e negativos. Acho que é isso que falta, porque, por exemplo, pra mim que nem fui atrás de quanto eu tirei, quer dizer eu tenho que ir atrás, a universidade não pode fazer uma reunião com quem fez o Enade, e dizer olha esses aqui foram os erros essa imagem tá muito ruim para a universidade, os alunos estão assim... e eu não vi isso nem dos professores nem da coordenação” (EGR4).

“depois que acabou a prova, acabou-se o Enade, foi só mesmo o momento da prova, vou lá fazer o Enade, pronto!” (EGR4).

“quanto à prova acho importante. Porém não fiquei sabendo até hoje qual foi meu desempenho, mas eu procurei fazer do começo ao fim, chega sai com dor de cabeça de tanto que eu li e reli, como se fosse uma prova de concurso mesmo, levei bem a sério, mas eu não sei qual foi meu desempenho” (EGR5).

“nós não sabemos aproveitar, pois ele tem resultado, teve essas questões, os resultados foram esses, enfim... Bom, os professores perguntaram se fizemos a prova, mas foi como se o Enade estivesse fora das disciplinas, fora da universidade. Os professores ministram aquela aula, ai pronto, acabou, os alunos também são assim, apesar de eles terem um pouco mais de tempo para estar envolvido plenamente, pois estão se formando... o único reflexo que ia ter era de o Governo Federal querer essas respostas, se a UEPA era interessada ela não falava muito...” (EGR7).

Percebemos, então, que no Curso de Pedagogia os discentes não se envolveram com a avaliação desencadeada pelo Enade e não a reconheceram como uma possível estratégia para desenvolver uma autoavaliação, o que nos permite inferir que as informações e diagnósticos obtidos com as avaliações realizadas não têm sido utilizados como subsídios para o aperfeiçoamento do desempenho acadêmico necessários para confrontação com os dados da realidade institucional informados, o que

[...] exige que a sociedade, de forma geral, e os educadores, em particular, se debrucem sobre os dados produzidos para entender, interpretar e verificar sua pertinência em relação ao contexto educacional do qual participam. Os relatórios fornecidos devem permitir que os docentes desenvolvam análises próprias em relação à sua própria realidade [...] (DALBEN, 2002, p. 36).

No Curso de Pedagogia da UEPA, entretanto, o conjunto de numerosas informações levantadas com a aplicação do Enade, se mostraram, neste caso, incapazes de produzir consequências no desenvolvimento institucional e na formação dos estudantes. Sobre esta questão a coordenação afirma que não recebeu nenhum relatório do Inep a respeito dos resultados do curso no Exame:

“por exemplo, hoje, o Enade foi feito e eu ainda não recebi nenhuma correspondência oficial do MEC. O desempenho do Curso de Pedagogia da UEPA foi X e nós esperamos que seja feito isso e isso. Então isso nós não temos. Nós temos o que está no site, as notícias gerais, mas específico do Curso eu não tenho. Portanto não tenho como trabalhar em cima deles e daí ter uma repercussão. Eu tenho o comprometimento da coordenação no sentido de incentivar esse aluno para que ele vá fazer o exame, o que para mim é pré, é antes do exame, e o comprometimento de alguns alunos de entenderem isso e de levarem o exame a sério. Agora como isso vai repercutir na melhoria do nosso Curso isso ainda está faltando” (COO1).

Questionamos, então, até que ponto a realização do exame em dois momentos realmente surtiu efeito, tendo em vista que o Curso, os alunos e a IES não conseguiram desenvolver interpretações, análises e busca de melhorias a partir do processo avaliativo desencadeado. Neste sentido, concordamos com o que diz Fonseca (2010, p. 667) quando assevera:

[...] todas as instâncias institucionais devem tomar conhecimento desses resultados de forma a lhes dar significados. Numa perspectiva realmente emancipatória, os dados devem subsidiar a reflexão sobre o (re) planejamento e (re) pensar contínuo das ações de forma a evitar a rotinização e a conseqüente anulação da avaliação como instrumento transformador da educação superior.

O ciclo da avaliação não se completa apenas com a divulgação dos resultados. O sentido maior de se realizar a avaliação não se resume somente às informações e diagnósticos levantados, mas sim na busca por oportunidades de discussão e reflexão dos problemas institucionais. Detectados os problemas a comunidade acadêmica pode e deve discuti-los, no sentido de encontrar estratégias para desenvolver melhorias, conforme nos alertam Fonseca, Oliveira e Amaral (2008, p. 34):

para que os dados de uma avaliação não se reduzam ao formalismo democrático, mas sejam realmente norteadores para as ações de qualidade, é necessário que as informações sistematizadas sejam compartilhadas com a comunidade acadêmica, o que significa que todas as instâncias institucionais devem tomar conhecimento dos propósitos e políticas, assim como das bases teórico metodológicas que norteiam as políticas e a própria sistemática de avaliação.

É necessário que a efetivação da política avaliativa envolva todos os atores dela participantes, por meio da utilização crítica e socialmente relevante de seus resultados, pois a sua não utilização representa o desperdício de recursos financeiros públicos e do esforço dos profissionais envolvidos na sua elaboração e dos atores avaliados.

Consideramos que se a avaliação não for seguida por análises, por medidas concretas para buscar melhorias e para o redimensionamento das atividades institucionais, torna-se apenas mais um instrumento de regulação do sistema, sem compromisso com a melhoria da qualidade apregoada no discurso oficial. É preciso que esses resultados façam sentido para os educadores e educandos do Curso, bem como eles devem buscar meios para se apropriar deles, buscando condições de utilização dos mesmos para a melhoria da formação docente promovida.

É nesse sentido que os dados produzidos com a realização do Enade devem ser utilizados, já que consideramos a avaliação como um elemento fundamental do processo de desenvolvimento institucional, de elevação da qualidade do ensino, da produção acadêmica e conseqüentemente da formação promovida na universidade. Assim, o desenvolvimento deste primeiro ciclo avaliativo poderia ter se convertido em um momento propício para que reflexões dessa natureza fossem realizadas pela comunidade acadêmica. Essa concepção vai ao encontro do que Bordas *et al* (2008, p. 711) defendem quando afirmam que

[...] a partir da socialização dos resultados, as instituições deveriam se debruçar sobre eles e compará-los ao conhecimento que detém do seu próprio projeto institucional, do seu plano pedagógico e, em particular, daquilo que reconhecem como referencial de análise de sua prática.

Assim, avaliação institucional, que inclui entre seus pilares o Enade, só poderá se colocar como elemento dinamizador da política nacional de desenvolvimento da educação superior se conseguir mobilizar os sujeitos no interior de cada instituição.

Das análises, pudemos perceber ser muito expressiva na fala dos interlocutores de que a avaliação realizada não fomentou a produção de ações para a melhoria do Curso. Sob esta perspectiva o Enade parece não possuir qualquer valor formativo para os sujeitos, não fomentou nenhuma iniciativa para intervir nos processos de aprendizagem. A avaliação aparece, então, como uma finalidade última e não há a percepção de que os seus resultados podem expressar o processo de construção da aprendizagem, de conhecimento.

A dimensão cognitiva do Enade poderia ser explorada, já que participam do exame estudantes ingressantes e concluintes, o que permitiria análises enfocadas nas aprendizagens desenvolvidas pelo o estudante durante o Curso e a verificação do papel da IES no processo de construção do conhecimento. A defesa da

organização de um exame em dois momentos distintos dos cursos tem relação com a busca por identificar que nível de conhecimento o ensino superior tem sido capaz de agregar aos estudantes.

O questionário sócio econômico, por exemplo, também poderia ser amplamente utilizado pelos docentes e pela Coordenação, com a finalidade de conhecer o perfil dos estudantes que dele fazem parte, bem como poderia possibilitar a investigação da capacidade de compreensão desses estudantes frente à sua trajetória no curso e na IES.

Verhine (2009, p. 9) é um dos autores que concorda que “em avaliações de aplicação em larga escala, como o Enade, dados sócio econômicos são uma grande riqueza em termos de base de dados para estudos sobre a Educação Superior no Brasil”. Esse questionário proporciona, então, um grande banco de dados a fim de perceber o perfil dos alunos, do curso e da IES servindo de base para melhor compreender o contexto da educação superior pública estadual paraense.

O questionário possui mais de cem questões objetivas sobre diversos assuntos, como a estrutura física do curso, o acesso à biblioteca e seu acervo, aspectos metodológicos e didáticos, abrangência e aprofundamento dos conhecimentos abordados nas disciplinas, hábitos culturais, condição econômica, que têm por objetivo: traçar o perfil dos estudantes, ingressantes ou concluintes, dos Cursos de graduação do país; conhecer a opinião dos estudantes sobre o ambiente acadêmico em que realizam a sua formação; e consolidar informações para promover a melhoria das condições de ensino e dos procedimentos didático-pedagógicos.

Com o questionário também é possível que os dados obtidos com o questionário dos coordenadores de curso sejam analisados em conjunto, para que a IES possa elaborar suas próprias estratégias de melhorias em seu projeto-pedagógico. Se utilizada desta maneira poderia

[...] proporcionar reflexão no interior do próprio curso e da instituição, na medida em que se constitui como um momento privilegiado de interlocução com os estudantes, visando a estimular a reflexão crítica e a avaliação de seus processos formativos. (POLIDORI, MARINHO-ARAUJO, BARREYRO, 2006, p. 434)

Entretanto, os obstáculos para o desenvolvimento de ações reflexivas sobre o processo avaliativo desenvolvido no contexto do Curso de Pedagogia da UEPA são

apontados pelos sujeitos como “descompromisso” e resistência manifestados por alguns professores e se constituem como evidências que possibilitam perceber algumas dificuldades que necessitam ser superadas, conforme apontam os docentes entrevistados:

“o que eu observo: fazem o Enade e não se comenta posteriormente, não se faz uma avaliação. Nós sabemos que a nota do aluno é resguardada, ele recebe individualmente na casa dele, mas a instituição, as coordenações, poderiam fazer um apanhado e reunião de departamento, a própria reunião pedagógica que tem todo início de ano falar sobre isso, de que forma foi, o que foi positivo, o que foi negativo, para justamente os professores também se inserirem no processo porque a maior parte dos professores acho, que até 80%, não participa, não tem leitura, não sabe nem o que é o Enade, o mais triste é isso e tem uns que dizem até que os alunos não precisam fazer e nós sabemos que os são obrigados a fazer o Enade. Então acho que falta um diálogo, um esclarecimento, porque que o Enade surgiu, a partir de que, qual a importância, o que isso implica no projeto pedagógico do Curso, na avaliação do Curso, acho que falta esse esclarecimento para todo mundo, acho que fica muito centralizado nas coordenações, não há uma divulgação” (DOC2).

“acompanhei de perto os seis últimos anos do Curso de Pedagogia, e não vi, durante este tempo, nenhuma reunião administrativa ou pedagógica que tivesse esse assunto como foco, que se discutissem os resultados obtidos por nossos alunos em tal instrumento. Se os resultados não são tomados para uma avaliação interna eles, apenas para repetir o termo empregado na sua pergunta, não representam muita coisa para o Curso” (DOC3).

Pelas falas é possível percebermos que os relatórios divulgados pelo Inep sobre o desempenho dos alunos no Enade não foram buscados, não foram compreendidos ou analisados. Os dados gerados pela aplicação do exame em seu primeiro ciclo avaliativo não foram aproveitados pela comunidade acadêmica.

A comunicação e discussão dos resultados da avaliação e o uso delas não aconteceu. Esta poderia ser considerada uma etapa fundamental do processo avaliativo. O momento de divulgação, de retorno ao público submetido ao processo e o uso dos dados dele oriundos se constitui como um movimento extremamente importante. Mas esse não parece ser o posicionamento assumido pelos sujeitos entrevistados.

Eles demonstraram desconhecer que da aplicação do Enade são produzidos vários relatórios: boletim de desempenho do aluno, relatório do curso, relatório da área, relatório da instituição, resumo técnico, relatório de conceitos, relatório técnico científico, todos disponíveis no site do Inep. Nesse sentido, as informações fornecidas pelos processos de avaliação do Enade por meio desses relatórios

[...] pretendem auxiliar a IES a conhecer o perfil dos seus estudantes e analisá-lo em relação às outras instituições, para que, ao integrá-lo aos resultados das avaliações internas realizadas pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), possa refletir sobre seus compromissos político-pedagógicos e suas práticas, agindo de forma orientada para a construção de uma educação superior de qualidade, justa e democrática (BRASIL, 2008a, p. 22).

Torna-se necessário, então, que a IES e o Curso adotem uma posição crítica, uma reflexão e uma análise sobre a realização do processo, buscando extrair dessa prática todo o seu potencial formativo. As IES (dirigentes, coordenadores e estudantes) podem e devem usar as informações para, por exemplo, analisar questões pedagógicas e reorientá-las, se for o caso.

Além disso, as informações geradas a partir do Enade poderão ser usadas por diversos públicos: Secretarias do MEC que cuidam da regulação e supervisão da educação superior (Secretaria de Educação Superior, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica e Secretaria de Educação a Distância); gestores públicos – podem usar os dados para orientar ações e políticas públicas educacionais; pesquisadores - usam os dados em seus trabalhos acadêmicos; sociedade em geral – as pessoas buscam, nas informações colocadas a sua disposição, elementos para conhecer melhor os cursos de seu interesse. Assim, é interessante o posicionamento de um dos sujeitos do estudo:

“acho que é importante a gente avaliar, ter uma visão geral do que acontece nos Cursos, no meu Curso e nos demais, para gente ter uma posição também da universidade que a gente vai, pra mim que estou fazendo e para os que ainda vão vir, que quer fazer vestibular, para que se saiba onde você vai estudar” (EGR7).

Consideramos, ainda, que a avaliação exige práticas e ações para além da execução do ato avaliativo. O processo por ela desencadeado, os seus usos, suas funções é que devem ter uma verdadeira função, um verdadeiro significado para a comunidade acadêmica, quando utilizados para promover melhorias no Curso e encaminhamentos políticos e éticos. Infelizmente não foi isso o que percebemos nas análises dos dados obtidos com o estudo realizado.

Compreendemos, portanto, que ainda há muito a ser feito para que a avaliação se transforme numa atividade global, sistemática e permanente, permitindo compreender integralmente a IES e principalmente que busque a promoção da melhoria da qualidade dos cursos e da formação dos estudantes. E o Enade poderia ter sido um primeiro passo para que ações dessa natureza fossem

desencadeadas durante o processo, buscando a melhoria da qualidade do Curso e da formação promovida.

Mas, como pensar na relação entre qualidade e avaliação nessas condições? Para responder a essa questão precisamos discutir o sentido, o porquê e para quê de se realizar o Enade. Devemos considerar que a prática desses processos deveria incluir um planejamento, uma expectativa sobre o trabalho a ser desenvolvido e ainda de como ele integrará parte da avaliação a ser desenvolvida pelo Sinaes e não apenas fazê-lo porque é obrigatório ou apenas para obtenção de resultados.

Em síntese, todo esse processo vivenciado traz impactos para o Curso de Pedagogia da UEPA, o que será objeto das discussões da subseção seguinte.

3.3. Os impactos do Enade no Curso de Pedagogia da UEPA

Uma proposta coerente deve levar à construção de uma cultura avaliativa de caráter permanente e formativo, capaz de oferecer subsídios para a tomada de decisões na perspectiva da qualidade. Implica, portanto, na reflexão coletiva sobre o significado das informações colhidas pela avaliação (FONSECA, 2010, p. 655).

Foi com o pensamento nas questões colocadas por Fonseca (2010) que empreendemos o estudo, por acreditarmos na perspectiva de que não basta apenas avaliar; é preciso saber como e por que avaliar e principalmente o que fazer depois de realizado o processo avaliativo. Por isso, consideramos que a avaliação dever ir além da coleta de informações e medições. Há necessidade de que estes dados sejam trabalhados dentro dos cursos e da própria IES. Destacamos, assim, a importância do uso social do processo avaliativo e dos dados construídos pelas avaliações desenvolvidas, buscando compreender, principalmente, os impactos provocados por todo esse processo.

Com base nessa concepção construímos esta seção buscando compreender os impactos do Enade no Curso de Pedagogia da UEPA, partindo das análises de como o processo avaliativo se desenvolveu, a partir do ponto de vista dos principais sujeitos envolvidos: os alunos, professores e a Coordenação.

Ao indagarmos os sujeitos sobre os impactos do Enade, houve manifestações a respeito da forma como os conceitos obtidos nas provas eram utilizados pela IES, conforme evidenciam os depoimentos a seguir:

“e até colocamos essa avaliação que em Conceição do Araguaia nós conseguimos uma nota quatro e aqui nós conseguimos nota dois. Estamos colocando isso para os alunos, para que eles percebam que isso tem uma significância. E as assessoras até colocam: Vocês querem um curso que seja mal avaliado pelo MEC? Vimos até uma reportagem no Jornal Liberal que fala que alguns cursos de Pedagogia foram fechados em virtude da pontuação baixa no Enade. Então nós colocamos tudo isso para que eles percebam a importância dada. Se ela não é perfeita, não é adequada nós temos que oferecer contribuições pra que ela melhore, mas boicotá-la não é o melhor caminho para isso” (COO1).

“as pessoas só ficam preocupadas quando saem as notas das universidades, a nota tal da universidade tal tirou e, a b ou c e nós ficamos focados nisso, nos resultados e o processo em si, ele não se dá efetivamente como deveria, então nós observamos isso” (DOC2).

“eu lembro que na frente das escolas (universidades) todos fizeram barulho. Então a avaliação do Enade é super importante, só que ela tem que ter um caráter libertador, que considera mais o sujeito, quem está sendo avaliado e não se “tal universidade é b”, por exemplo. Acaba rotulando o que nós não queremos. E acredito que as universidades acabaram sendo de certa forma rotuladas, eu nem procurei saber direito” (EGR2).

É significativo o relato do docente 2 pois para ele o desafio é desenvolver um debate público, crítico, que centre suas análises nos processos que levaram a obtenção de determinado resultado. Percebe-se nessa fala a compreensão de que a avaliação prescinde da preocupação com o processo muito mais do que com os resultados, afinada com a perspectiva de que

[...] os resultados do Enade não têm muita importância neles mesmos, e precisariam ser vistos em conjunto com outras avaliações sobre as condições do curso, que estão prometidas para o futuro. Em parte, esta afirmação está relacionada com a idéia de que não se deve avaliar um Curso somente pelos seus resultados, mas também pelo processo que levou a este resultado (SCHWARTZMAN, 2004, p. 15).

Assim, a preocupação com o processo desenvolvido pela avaliação deveria merecer mais atenção do que seus resultados. Todavia, a cultura de resultados ainda impera e a forma como são divulgados dão margem para realização de leituras reduzidas à dimensão quantitativa que possibilitam a hierarquização e o ranqueamento entre instituições, mecanismo que se identifica com interesses do mercado educacional, estratégias percebidas por alunos e professores.

Nesta perspectiva, a instituição manifesta preocupação com sua imagem a partir dos resultados produzidos pela avaliação, ao prestar contas dos trabalhos desenvolvidos na Universidade, conforme revela o relatório anual de 2008, com a seguinte manchete: “UEPA entre as melhores”

A Universidade do Estado do Pará (UEPA) foi bem conceituada no *ranking* do Índice Geral de Cursos (IGC), novo indicador criado pelo Ministério da Educação (MEC) para avaliar a qualidade de ensino superior.

[...]

Segundo o Pró-Reitor de Graduação (PROGRAD), [...] a pontuação é muito positiva, já que, mesmo sendo muito nova, a instituição possui grandes projetos para melhorar cada vez mais a qualidade do seu ensino.

Prova disso são os bons resultados alcançados em outros sistemas de avaliação, como o recredenciamento da instituição feito periodicamente pelo MEC, juntamente com os Conselhos Estaduais de Educação nas instituições de ensino superior, o que rendeu nota máxima para a Universidade, no ano de 2007. Pelo Sistema de Avaliação realizado no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – Enade, os Cursos de Educação Física e Fisioterapia do Campus de Santarém, obtiveram bom conceito em 2008.

[...]

Das 1.837 instituições que aparecem cadastradas no MEC em 2008, 78,8% tiveram seu Índice Geral de Cursos divulgado. A região Sul concentra maior percentual de instituições com IGC máximo: 11,3% tem IGC igual a 4 ou 5. Seguida pelas regiões Sudeste, onde 8,8% das instituições com IGC 4 e 5; Centro-Oeste com 3% de indicadores máximos e Norte, com 0,9% de instituições com índice 4 e 5.

[...] (UEPA, 2008, p. 30-40).

A longa transcrição é necessária para compreendermos como a IES se apropria dos resultados da avaliação da qual participa, utilizando-a como uma estratégia de prestação de contas sobre a formação dos estudantes que dela fazem parte e ainda se configura como uma estratégia de *marketing* relacionada ao trabalho que realiza.

Assim, ganha destaque a preocupação da instituição em divulgar os resultados da avaliação como uma estratégia para conquistar novos alunos, ou melhor, “clientes” no mercado educacional em que se transformou a educação superior brasileira. Todo esse contexto tem gerado uma forte preocupação com a imagem da IES e do Curso em função dos resultados obtidos com o desenvolvimento das avaliações.

A despeito do valor dado aos conceitos obtidos com as provas pela mídia e pela própria instituição, cabe às IES e aos cursos realizarem uma análise aprofundada sobre o processo no qual a avaliação desenvolve e dos dados disponibilizados nos relatórios, considerando que o Enade é parte do Sinaes, representando uma parcela de todo um processo que precisa ser visto de forma mais global, integrada e qualitativa.

Portanto, a forma de utilização dos resultados da avaliação tem reforçado mais o caráter concorrencial do que o desenvolvimento e qualificação dos cursos e da IES, o que se constitui como referência negativa para a construção de uma

cultura avaliativa, pois a ênfase na divulgação dos resultados, nos conceitos obtidos nas provas pelos cursos e IES, além da divulgação de *rankings* entre eles desviam a atenção do que deveria, no nosso entender, ser o verdadeiro foco: as informações obtidas a respeito da trajetória do estudante na IES, o aperfeiçoamento dos cursos e a melhoria da qualidade do ensino.

Além disso, os sujeitos fazem relação dos conceitos do Enade com a aceitação do Curso de Pedagogia no mercado de trabalho, conforme evidenciam algumas falas:

“[...] e apresenta uma escala, se o Curso tem condições de permanecer sendo ofertado pela instituição, se ele realmente está formando profissionais com qualidade para o mercado de trabalho, teoricamente” (DOC2).

“o Enade positivamente proporciona uma visualização de como está a formação daqueles alunos para o mercado de trabalho” (DOC1).

“pode contribuir porque quando eles fazem uma avaliação no primeiro e no último ano esse aluno do primeiro já vai se deparar com aspectos que ele pode estar mudando, que ele não teve essa formação, poderá estar buscando, então ele pode fazer um acompanhamento geral de como está a formação dele relacionado ao Curso que ele vai atuar no mercado de trabalho” (DOC1).

Assim, podemos compreender que a preocupação com os conceitos obtidos nas avaliações do Exame se constituem como um dos impactos do Enade, pois eles são utilizados como estratégia mercantil e estão diretamente relacionados com a imagem que a sociedade vai ter do Curso e da IES, principalmente se considerarmos o contexto de competição que se instaurou na educação superior, conforme revelam os depoimentos de um dos egressos:

“o problema é que o Enade está a serviço de que interesses? Ele está a serviço da melhoria da qualidade da educação superior ou é uma estratégia de mercado do governo?” (EGR1).

“o Enade mudou o Curso no sentido de conscientização de fazer a prova, já na conscientização política a idéia de saber o que realmente é o Enade não. As pessoas estão mais informadas a respeito do Enade não no sentido de saber sobre o que está por trás do Enade, sabem de uma forma resumida, mas não sabem realmente a intenção do Enade. Ele mudou o Curso no sentido de conscientizar tecnicamente, mas não politicamente, no sentido de saber o que é, mas não de revelar o que está por trás, quais suas implicações e interesses” (EGR1).

“a que interesses o Enade vai atender? será que vai atender interesses de uns a interesse de outros, ou seja, vai aumentar verbas e supostos custos que obteve uma boa nota e vai perceber que a universidade tem uma boa

qualidade de ensino que as outras não têm uma boa qualidade de ensino devido às deficiências de verbas, desvio de verbas” (EGR1).

O egresso enfatiza criticamente que, na verdade, o problema não se encontra na avaliação da qualidade em educação, mas no processo utilizado para isso, no destino a dar a essa avaliação e, em última análise, nas razões “escondidas” por detrás dela, como também pode ser evidenciado no trecho a seguir:

“a avaliação contribui com a formação, mas os mecanismos utilizados por ela é que podem não contribuir, pode ser usada como arma. É importante avaliar, ou seja, não sou contra a avaliação, mas eticamente a forma de avaliação destinada a atender as necessidades da instituição, mas pode ao contrário usar a avaliação para te pressionar, para ter as coisas que o governo quer, usando o poder da avaliação. Ou seja, a que interesses a avaliação vai atender? Existe o lado bom e o perverso da avaliação” (EGR1).

O conceito obtido nos exames, para além de uma expressão da qualidade, se transformou em uma forte estratégia de *marketing* dos cursos e instituições. Questionamos então: que contribuições trazem de fato essas avaliações, para quem e para quem? É um processo que aciona, que potencializa as IES, mobilizando professores, alunos e gestores, ou será uma estratégia para comparações mercantis? É um processo que alimenta a comunicação, a melhoria dos processos educativos e busca de soluções coletivas ou serve apenas para fomentar a competição e concorrência?

Dependendo das respostas a essas perguntas é que poderemos pensar nos sentidos e nos benefícios que a avaliação pode produzir para a gestão da IES, para os cursos e para a formação dos futuros professores da educação básica.

Tendo em vista a busca pelos melhores resultados nas provas, alguns egressos entrevistados questionaram criticamente a forma como as IES privadas de Belém têm realizado o Enade, ao prepararem seus alunos para as provas:

“assim, existem universidades particulares que confeccionam camisas, fazem aulão para o Enade, para incentivar os alunos, para que tenham notas altas, o que pode até ser uma estratégia para a obtenção de financiamento para a universidade, de equipamentos, programas de formação e de redução de impostos” (EGR1).

“pois você tem que ter consciência do seu ato, mas não pegar os alunos que foram selecionados e prepará-los, porque você acha que vai está mostrando a realidade? Não vai tá mostrando a realidade e sim violando. Você vai está tentando mostrar, na realidade é o que acontece, não só na IES X, mas em todas as universidades particulares, eles precisam desse conceito para eles se certificarem no mercado. Então você acha que eles

não vão investir para isso? Ai depois aparece IES X melhor que UEPA, mas qual é a realidade, será que é isso mesmo. E isso vem prejudicando cada vez mais todos nós, porque é tanta gente que sai nessa profissão (pedagogia). E a gente percebe a diferença, não é porque você está na UEPA ou IES Y, não. - Vai muito do aluno? Vai, mas também a gente percebe que algumas instituições facilitam, mas como eu digo tem os bons e ruins tanto na UEPA quanto a IES Z. Não existe uma seleção, mas eu acredito que o Enade contribui para isso acontecer, porque não existe uma fiscalização. Por exemplo, será que eles estão de acordo com as preparações que acontecem nas particulares, eles levam isso em consideração, quando eles comparam” (EGR2).

De acordo com os depoimentos dos egressos existe uma concepção equivocada quando se desenvolve uma preparação especial de revisão dos conteúdos para os alunos que realizarão a prova nas IES particulares, sendo esta uma estratégia que busca um bom desempenho dos discentes no exame e conseqüentemente um melhor conceito no curso a ser avaliado, driblando os possíveis rótulos negativos, sem, entretanto ter qualquer relação com a efetiva qualidade do ensino e da formação oferecida pela IES.

Também consideramos que o mais importante deverá ser a busca em melhorar a educação e não simplesmente aumentar as pontuações nas provas de avaliação, utilizando para isso alguns tipos de manobras para driblar o sistema e alcançar bons conceitos nas provas.

É neste contexto complexo e controverso que devemos nos questionar sobre as diretrizes que devem orientar a educação superior desenvolvida, se uma formação com base em uma proposta mercantilista para o atendimento das exigências do mercado de trabalho ou se devemos nos contrapor a essa lógica buscando a construção de uma educação e de uma formação para além do capital? “É por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente”, conforme afirma Mészáros (2008, p. 27).

Sobre esta perspectiva também estamos acordo com Maués (2005b, p. 12) quando afirma que

a educação está sempre, de modo claro ou implícito, ligada a um projeto de sociedade, a uma concepção de homem. O projeto social da nova ordem internacional está bem claro, representa a hegemonia do capitalismo como modelo econômico. Assim, os paradigmas para a educação dessa comunidade que gera a nova ordem econômica internacional são de fortalecimento no sentido de torná-la mais apta e capaz de atender aos interesses do capitalismo, ou seja, a educação deve proporcionar o desenvolvimento da pessoa de tal forma que ela seja capaz de se integrar

dentro da nova reorganização da economia mundial e se qualificar para o trabalho dentro do padrão de acumulação capitalista. É com base nesses princípios que as prioridades para a educação e, portanto, para a reforma, são definidas.

Entender, portanto, o modelo de avaliação adotado pelo governo brasileiro, significa saber quais perspectivas estão determinando a concepção de educação que prima por esta e não outra prática avaliativa. Os autores que embasam nosso estudo deixam claro que as razões ou origem de todo ato avaliativo instituído por governos neoliberais ou neoconservadores estão comprometidas com os ideais econômicos e mercadológicos do modo de produção capitalista. Além disso, os projetos de avaliação elucidam para quem, para que tipo de homem e em função de que tipo de sociedade realizam suas práticas educativas.

Sobre essa questão, um dos docentes revela a importância das experiências de avaliação em sua trajetória e reconhece as contradições presentes no cenário da educação superior brasileira:

“e a gente ver reflexo disso, por exemplo, as instituições privadas, se você for querer crédito da FIES você tem que ter um Curso aprovado pelo MEC no Enade com a nota mínima que é 3. Se você não tiver em um Curso com nota 3 você não recebe o FIES; podem tentar te cadastrar, mas o MEC não aceitou em alguns Cursos porque não tinham nota 3; então isso realmente é muito complicado, porque isso gera exclusão, porque alunos que não estão conseguindo adentrar nas instituições públicas estão lá na privada para tentar cursar um Curso superior. Então eles não conseguem ter acesso na pública e quando eles chegam na particular... eles pagam uma universidade caríssima, eles tentam anos e anos uma pública, não conseguiu. Na particular não conseguem o FIES se não tiver a nota mínima, então eles vão discriminando, vão rotulando e já existem pessoas que antes de fazer o vestibular vão lá no *site* do Curso e olham: “ah o Curso tem nota tal ah então é bom. Ah o Curso tem nota tal, ah é muito ruim, então não vou fazer”, então estão se baseando pelo Enade. Já estão rotulando as universidades com base na nota do Enade” (DOC4).

Ao falar de suas experiências com o que vem ocorrendo nas instituições onde trabalham, um dos professores trouxe à tona, elementos para a reflexão sobre o contexto atual, bem como a função que a avaliação vem cumprindo na educação superior. Consideramos esse depoimento revelador das contradições que estão por trás dos processos de formação nas instituições onde atuam, bem como revelaram as suas influências no âmbito de outras instituições, cursos e processos formativos de outros colegas.

É claro que essas questões não estão diretamente relacionadas com o Curso de Pedagogia de uma universidade pública estadual, mas é importante percebermos

nessas palavras como este instrumento de avaliação vem sendo utilizado na educação superior e ainda como a comunidade acadêmica se posiciona diante disso e, principalmente, que impactos esse processo produz para este nível de ensino.

Sobre a vinculação do conceito do Enade ao Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES)⁴³ Collaço e Neiva (2007, s.p.) assim se manifestam:

com esse modo de proceder o MEC, contrariando a lei, está a punir o aluno economicamente carente e necessitado do financiamento governamental, para poder estudar, mas não a instituição de ensino em cujo Curso está matriculado e funciona sob sua supervisão permanente. Mais grave: o MEC pune o aluno necessitado sem poder, com base nos resultados do Enade punir quaisquer instituições de ensino superior.

[...] a utilização da nota do Enade como critério para distribuição dos recursos do Fies não penaliza a instituição e sim o estudante que mais uma vez se vê prejudicado pela ausência de um sistema que garanta a qualidade da educação ofertada pelas instituições de Ensino Superior.

As críticas em relação ao FIES se baseiam no argumento de que a expansão da educação superior ocorre pela via da iniciativa privada⁴⁴, pela transferência de recursos públicos para este setor e segundo Leher (2004, p. 20) diluem as fronteiras entre o público e o privado, por meio da ideia de que não existem diferenças entre a educação pública e a educação privada, visto que ambas atendem ao interesse público:

o estabelecimento privado, que tem fins mercantis, e a universidade pública e gratuita passam a ser um único sistema e, *naturalmente*, ambas deverão possuir o mesmo direito de receber recursos do Estado, desde que atendam aos requisitos do sistema de avaliação e que tenham “compromisso social” (grifos do autor).

⁴³ Destina-se ao financiamento da graduação no Ensino Superior de estudantes que não têm condições de arcar com os custos de sua formação e estejam regularmente matriculados em instituições não gratuitas e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo MEC.

⁴⁴ As mudanças anunciadas para o FIES buscam elevar o acesso de estudantes em IES privadas: o estudante pode pedir o financiamento bancário a qualquer tempo, sem se submeter a processo seletivo. A redução da taxa anual de juros do empréstimo de 6,5% para 3,5%, também será aplicada sobre o saldo devedor dos alunos já beneficiários do programa. A responsabilidade pelo seu gerenciamento será do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O prazo para a quitação da dívida, que era de duas vezes o período financiado do curso, passa a ser três vezes. No caso das licenciaturas, o aluno que depois de formado for trabalhar na educação básica pública, pode abater 1% da dívida a cada mês trabalhado e assim quitar o empréstimo. E os médicos poderão pagar o financiamento trabalhando em áreas de assistência definidas pelo Ministério da Saúde.

Fonte: http://portal.mec.gov.br/index.php?view=article&catid=212&id=14936%3Afim-do-processo-seletivo-e-outras-mudancas-vaio-agilizar-o-acesso-ao-fies&tmpl=component&print=1&layout=default&page=&option=com_content&Itemid=86.

Acesso em 09. Dez.2010.

No contexto de redução de gastos para uma educação superior na universidade pública é certo que ela não será capaz de atender a crescente demanda. É aí que o empresariado educacional reivindica ao governo a compra de vagas em seus estabelecimentos, em razão da sobra delas e da incapacidade dos alunos de fazerem frente às mensalidades, por meio da expansão de empréstimos a estudantes e pela redução dos impostos cobrados, para os alunos que não “conseguem” acesso nas universidades públicas.

Concordamos com Lima (2004, p. 41) quando percebe nos marcos do conceito de público não-estatal, utilizado pelo Estado, uma evidente criação de mais uma estratégia de alocação de verbas públicas para as instituições privadas, aprofundando a privatização da educação superior e contribuindo para o desmonte das universidades públicas brasileiras.

A reforma da Educação Superior em curso reforça a noção de público não estatal, trazida por Bresser Pereira, considerando a educação como um bem público que pode ser prestado ou provido pelo setor privado e ainda que as instituições de ensino superior privadas prestam um serviço público, o que justificaria a destinação de verbas públicas para o setor privado.

De acordo com um dos discentes entrevistado, foi dentro desta lógica que ocorreu a aprovação do ProUni, como mais um estratégia utilizada pelo governo para promover a privatização da educação superior:

“A forma de elas sobreviverem é chegar com o governo federal e exigir uma solução e aí o que o governo apresenta? Uma forma de redução de custos para essas universidades através da compra de vagas, porque o que é o ProUni? Uma compra de vagas, um percentual de vagas, por parte do Estado, só que essa compra não é dada com pagamento, o Estado não paga por essas vagas o estado faz uma troca, pois toda universidade privada é obrigada a pagar por alguns impostos, como impostos sociais, imposto de renda, o que a federal faz? O percentual de vagas que oferecer eu ofereço um percentual de redução nos seus impostos, deslumbra o enxugamento da folha de pagamento dessa universidade com isso ela se conforta digamos assim então o Enade entra nisso” (EGR1).

Com essas medidas de encomenda de vagas ‘públicas’ nas instituições privadas o Governo dá “[...] um passo incomensurável no apagamento da fronteira entre o público e o privado” (LEHER, 2004, p. 20), no qual estão subjacentes intenções de mercantilização da educação superior.

Ao adotar esse posicionamento “em termos de educação privada, há uma clara tendência de montar um esquema para salvar os empresários do ensino, com

a transferência de recursos públicos de forma direta [bolsas] ou indireta [abatimento de tributos] (SIQUEIRA, 2004, p. 68)".

Outro impacto do Enade refere-se à padronização de um currículo nacional que o Enade imprimiu às IES de diferentes regiões do Brasil, que segundo os sujeitos, desconsidera as peculiaridades e especificidades de cada Estado, ressaltando, com isso, os limites desse modelo avaliativo, por sua homogeneidade:

"acredito que quando o aluno faz a avaliação no primeiro ano, ainda não tem maturidade para fazer a prova e ainda a questão da padronização nacional da prova desconsidera as diferenças entre os currículos, formas de organização, que desprivilegia uns e qualifica outros" (EGR1).

"primeiro que a prova é padronizada, ou seja, é prestada da mesma forma em todo o Brasil, ela desconsidera a questão do currículo, desconsidera as disparidades que existem no currículo, como a questão da regionalidade, ou seja, existe um currículo no contexto amazônico, no contexto centro sul, no contexto do cerrado, são realidades, povos, formas de educação diferentes e isso de certa forma desprivilegiam uns em relação a outros" (EGR1).

"eu achei um pouco fora do contexto, a mesma coisa para todas as regiões. Então, assim, eu acredito que é até uma forma de se tentar adequar a um padrão, pois não leva em consideração nenhuma particularidade, da instituição, da região. É o que acontece na Provinha Brasil e com o ENEM" (EGR2).

"eu acredito que essa avaliação é de certa forma tradicional, ela acaba tentando rotular para você avaliar as instituições que estão em Estados diferentes, em regiões diferentes, que tem realidade diferente" (EGR2).

"se você observar, há diferença entre o nosso curso com o curso da federal, imagine só entre um curso de São Paulo, Rio de Janeiro. Então eu acho que não é uma avaliação clara, não é uma avaliação que seja coerente e nunca mostra a verdadeira realidade, acaba ocultando. Porque acredito que eles têm como base os cursos do centro, centro-oeste, sul, para está formulando essa prova, eles não tem a nossa realidade como base. É como sempre acontece, a questão é sempre voltada para a realidade de acordo com quem tá mais a frente (São Paulo, Rio), então eles já passaram isso para nós e isso envolve uma questão curricular, que a gente tanto discute. O nosso currículo tem uma coisa repassada de cima para baixo, como que se nós tivéssemos que receber. - Vou ser avaliado por um currículo que talvez não tenha tanto o que tá sendo discutido dentro da nossa realidade. Então não acredito que seja mesmo uma avaliação realista, que valorize as particularidades da região, da universidade, dos alunos que estão sendo avaliados, acaba tendo moldar todo mundo dentro de um único parecer, é uma questão curricular que vem de cima para baixo" (EGR2).

"com certeza, mas acho que precisa ser de certa forma reformulada, eles devem ter não uma única prova para o Brasil, mas considerar as diferenças regionais que existe e são muitas, questão de ter uma rigidez para tentar mesmo mostrar a realidade, não camuflar como fazem, tentar ver uma questão de reformular a prova seria interessante" (EGR2).

"acredito que deveria ser de outra forma, deveria vir mais específica para o Curso, mais direcionada dentro da grade curricular. Sei que é complicado, o

Enade é um exame nacional, para eles fazerem a provas, realizarem, fazerem uma questão de avaliação, tentar avaliar todos, realizando varias coisas, então fica mais complicado para eles. Só que fica a desejar, uma avaliação que não alcança todos” (EGR3).

“[...] negativa porque às vezes ele não leva em consideração os aspectos diferenciais, porque aqui no Norte a formação do Pedagogo é outra, porque eles colocam questões que não tem nada a ver com a nossa realidade” (DOC1).

Os sujeitos sinalizam, então, para um dos impactos da aplicação do Enade: a produção de um currículo nacional, que marca profundamente a relação dos educandos com as aprendizagens consideradas necessárias pela lógica neoliberal instaurada pelas políticas.

Para entendermos esse posicionamento, devemos lembrar que junto com LDB estavam previstas a construção de DCNs para os cursos de graduação, que foram estabelecidas pelo MEC/CNE, no marco de das reformas estruturais implantadas. O parágrafo 3º do artigo 39 da referida Lei prevê que os cursos deverão se organizar, no que concerne a objetivos, características e duração, de acordo com as DCNs estabelecidas pelo CNE.

Está previsto na Lei do Sinaes que o Enade levará em consideração as DCNs para os cursos de graduação, segundo o § 1º do artigo 5º:

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, 2004b).

Desse processo, resultou que as IES vêm sofrendo o impacto das mudanças curriculares em atendimento às diretrizes aprovadas e no Curso de Pedagogia da UEPA não foi diferente. Depois de intensos debates entre grupos de trabalhos, seminários e avaliações realizadas, a modificação do projeto do Curso somente se efetivou após a aprovação das referidas Diretrizes, conforme aponta o PPP do Curso:

considerando também que as Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Curso de Pedagogia, aprovadas em 14/05/2006 oficializaram a docência como base estruturante da formação do profissional da área da educação, o que trouxe para o Curso de Pedagogia da UEPA a necessidade de adequação de seu projeto pedagógico ora em vigor (UEPA, 2006a, p. 4).

O referido documento destaca ainda que não houve somente a reestruturação curricular, mas também a construção “[...] de um novo Projeto Político Pedagógico que pudesse contemplar a unificação dos Cursos de Pedagogia e Formação de Professores no âmbito da Universidade do Estado do Pará” (UEPA, 2006a, p. 30). Como podemos perceber a aprovação das DCNs foi um importante elemento propulsor das mudanças ocorridas no Curso.

Deste modo, podemos perceber que as políticas educacionais não se constituem de modo desordenado, nem aleatório, ao contrário, elas estão totalmente concatenadas, do início ao fim, por meio da articulação entre as DCNs e a avaliação promovida pelo Enade.

Dessa forma, as DCNs para os cursos de graduação visam adequar o sistema de educação superior ao contexto descrito. Isto é evidenciado por Freitas (1999) quando aponta que o processo de elaboração das DCNs para os cursos de graduação, desencadeado pelo MEC e pelo CNE em 1997, insere-se no contexto de “ajuste” das universidades às novas exigências dos organismos internacionais, em particular do BM e do FMI e visa adequar a formação de profissionais ao atendimento das demandas de um mercado globalizado.

Diante deste posicionamento, consideramos que junto com a instauração das DCNs, o Enade produziu alterações no Curso de Pedagogia, pois

direta ou indiretamente, as DCNs passaram a ser referência de avaliação dos projetos de curso, remetendo as IES a uma reflexão sobre suas propostas curriculares e ajustamentos às definições propostas, seja para autorização dos cursos, seja pelo fato de o desempenho dos alunos no Enade depender diretamente da adaptação do currículo às diretrizes. Considera-se que o estabelecimento das diretrizes, se não foi propriamente uma ação política de avaliação, ao menos permitiu sua estruturação (ABREU JUNIOR *et al*, 2008, p. 73).

Desta maneira, o fato de as DCNs terem se tornado referências para a avaliação dos cursos de graduação mostra alguns desdobramentos das políticas avaliativas no Curso, já que elas se constituem como elementos norteadores das avaliações, sendo possível afirmar, mesmo que indiretamente, a política avaliativa instaurada trouxe modificações para o currículo do Curso.

Com a padronização nacional da prova do Enade, segundo os sujeitos, ocorre a imposição de um projeto acadêmico (prioridades de formação, constituição dos currículos, referenciais teóricos e pedagógicos), que no fundo, desrespeita a

autonomia das Universidades e não leva em conta a diversidade e as particularidades regionais que possuem demandas sociais específicas e estão mais preocupadas com as competências e habilidades exigidas com as demandas de um “exigente” mercado de trabalho do que propriamente com a formação dos educandos.

Dessa forma, as provas se constituem como parâmetros possivelmente definidores de currículos, ajustando os sujeitos às identidades fixadas por modelos hegemônicos. Ao se manifestarem contra a essa padronização, os egressos afirmam que isso não atende às múltiplas demandas de uma sociedade marcada pela diferença cultural, como é a brasileira e então resistem à proposta de implantação de uma única visão de mundo que a lógica avaliativa tenta impor, desconsiderando-se a singularidade dos desempenhos e os diferentes contextos regionais.

Assim, os sujeitos levantam críticas a respeito da metodologia aplicada para avaliar a complexa realidade educacional de nosso país que desconsidera as particularidades sociais, políticas, econômica e cultural das diversas regiões brasileiras.

De acordo com Vieira (2002, p. 41) isto é fruto das influências dos organismos internacionais na reforma da educação superior brasileira, pois:

[...] como tais organizações passam a exercer um protagonismo inquestionável, na medida em que financiam projetos de educação no país, por suposto, exercem influência sobre o perfil do profissional a ser formado. [...] sem estar em plena sintonia com as necessidades locais.

Percebemos, então, que a aplicação de uma prova nacional não dá conta de identificar as peculiaridades formativas dos currículos de cada Instituição, as dificuldades e adversidades que elas encaram, frente aos condicionantes educacionais históricos diferenciados no país.

A própria comissão assessora de Avaliação do Enade da área de Pedagogia em 2005 ressaltou “as dificuldades de elaborar uma prova a ser aplicada nacionalmente, haja vista a pluralidade cultural de nosso país, a diversidade de opções de formação e de propostas curriculares” (BORDAS *et al.* 2008, p. 708).

Diante deste contexto, muitas questões permanecem e precisam ser discutidas pela comunidade acadêmica. Por exemplo, qual será efetivamente o grau

de autonomia que os projetos político pedagógicos têm em relação à constituição dos currículos dos cursos diante de um complexo arcabouço legal e avaliativo que busca a construção de um professor com habilidades e competências capazes de torná-lo mais flexível e com maior polivalência, de acordo com as demandas de desenvolvimento do capitalismo da atualidade?

Como se pode compreender, a formação de professores está submetida a diretrizes e orientações materializadas em políticas reformistas que buscam “[...] cumprir mais efetivamente as exigências de instrumentar o mundo do trabalho, e então há um controle rigoroso sobre os perfis profissionais, as competências e habilidades demandadas pelo mercado” (DIAS SOBRINHO, 2003a, p. 75).

Alerta ainda Dias Sobrinho (2003a, p. 67) para os mais desavisados que “essas avaliações estão impondo um modelo de formação profissional, induzindo uma pedagogia e um currículo ajustados às demandas da economia e às necessidades de dominação ideológica dos governos”.

A formação de professores, neste cenário, tornou-se estratégica para mobilizar a educação superior à lógica mercantil, pois é neste momento que se constrói um determinado perfil profissional voltado para as exigências do mercado de trabalho, conforme afirma Freitas (2007, p. 1214):

é por estas vias que vão se produzindo e reproduzindo as desigualdades na formação de professores, que persistem em nosso país há muitas décadas. A necessidade de expansão da escolarização, o reduzido investimento público na educação e a impossibilidade do Estado - mínimo – prover os recursos necessários que garantam a expansão massiva da educação superior pública – universitária, presencial – e a formação de qualidade elevada para todos os professores alteram significativamente o caráter da formação em nosso país.

Hypolito (2010) também percebe nas ações do estado gerencial e nas políticas educativas um caráter regulador que fabrica determinadas identidades docentes, a fim de conformar políticas educativas e curriculares e delineiam um docente adequado para tais empreendimentos.

Assim, a articulação entre as DCNs e o ENADE, por meio da cobrança de competências e habilidades, não se dá por acaso, ao contrário ela está fortemente interessada na manutenção de uma concepção de mundo e de sociedade vinculada aos interesses de determinados grupos, que certamente não trazem consigo um projeto de sociedade que busca a transformação.

Um dos egressos entrevistado revelou ainda que o Enade contribuiu para que ele tivesse uma preocupação com suas necessidades formativas, ao realizar as provas e ao ter a oportunidade de analisá-las e de confrontá-las com as respostas desenvolvidas:

“foi bom por um lado porque nós nos avaliamos de uma certa forma, ver o que a gente aprendeu, o que pode aprender, por um lado é até positivo, porque verificamos nossa aprendizagem, nossos defeitos, onde podemos melhorar. Eu dei uma lida na prova depois, verifiquei só o que eu tinha errado e busquei algumas coisas depois, mas não muito aprofundado, eu quis resolver as questões só” (EGR6).

Embora o posicionamento dos egressos tenha se dividido entre diferentes posições, um deles aponta que a realização do Enade auxiliou na percepção das necessidades formativas. Foi nesse momento que sentimos o reconhecimento por parte do sujeito, do potencial educativo da avaliação para promover avanços no desenvolvimento dos estudantes e nos processos de qualificação da universidade.

Se bem conduzido no seu processo, o Enade pode trazer contribuições para o Curso e para a Universidade, se convertendo em um importante instrumento de conscientização e reflexão sobre o que pode ser melhorado na formação dos alunos, já que ele foi concebido a partir de uma perspectiva na qual

[...] os efeitos da avaliação não se produzem apenas no final ou após um determinado ciclo. Talvez os seus principais efeitos sejam aqueles que se vão construindo à medida que os processos se desenvolvem de modo continuado, na forma de transformação dos autores e da própria instituição (BRASIL, 2006b, p. 29).

Nesta perspectiva, o Exame foi concebido a partir de uma concepção formativa, dinâmica quando a CEA propôs o PAIDEIA. O caminho construído pela Comissão ia ao encontro das reivindicações históricas da comunidade acadêmica em torno da construção de um formato de avaliação emancipatória, processual e global, que articulasse a busca da qualidade das instituições através da participação democrática dos sujeitos constituintes da educação superior.

Apesar de o Enade manter algumas semelhanças com o antigo ENC, a sua fundamental diferença reside justamente na concepção no qual ele se sustenta. A nova concepção do exame implica em mudança na abordagem da avaliação, passando de uma avaliação estática para uma avaliação dinâmica, através da qual

será aferido o potencial de aprendizagem do ingressante, que é uma condição indispensável para se verificar a ocorrência de mudança, no qual

[...] o Modelo de Avaliação Dinâmica do Potencial de Domínio da Área (MADPDA) busca analisar as mudanças decorrentes da passagem dos estudantes da Educação Superior pelas IES onde buscam a formação. É um modelo que busca avaliar o processo e não o produto, sendo essa avaliação basicamente, uma situação de teste-intervenção-reteste. A prova usa o modelo de avaliação dinâmica e como envolve a aferição do potencial do ingressante e a aquisição de competências pelo concluinte, a análise estatística, para avaliar se ocorreu a mudança, usa em uma das análises, o modelo estatístico de análise de mudança (BRASIL, 2006b, p. 33).

Fruto dessa concepção está a estratégia de inclusão de alunos ingressantes e concluintes para a realização do Enade, que é considerado o seu grande avanço, quando comparado com o antigo Provão, pois esta comparação fornece algumas informações a mais sobre a aprendizagem e o perfil dos alunos.

Além disso, outras diferenças marcam a tentativa de fazer do processo atual um componente mais significativo e melhor posicionado em relação ao processo anterior. A definição mais clara entre componentes gerais e específicos e seus respectivos pesos na composição do conceito final, a opção de tentar avaliar o processo e não somente o produto⁴⁵ final por meio da submissão da prova a estudantes ingressantes e concluintes são demonstrações desta tentativa. Ao trabalhar com o desempenho de ingressantes e concluintes, o que o Exame pretende analisar são as mudanças e os ganhos do estudante ao longo de sua trajetória na instituição, pois

a prova mede o desempenho do estudante e pode mostrar se o estudante teve ou não desenvolvimento de algumas habilidades (entendida aqui no sentido de capacidade), se é capaz de trabalhar os conteúdos aprendidos e, principalmente, a capacidade do estudante de usar o conhecimento para seu desenvolvimento. O objetivo do Enade é verificar o que o estudante é capaz de fazer com o conhecimento adquirido e não o que e quanto ele aprendeu (LIMANA e BRITO, 2006, p. 24).

É por isso que alguns professores evidenciam que uma política de avaliação é necessária para buscar a melhoria da qualidade da educação superior, mesmo que sozinho ela não consiga alcançar o tão almejado desígnio:

⁴⁵ Acreditamos na perspectiva defendida por Burlamaqui (2008) de que ambas as dimensões fazem parte de uma realidade a ser avaliada, tendo em vista a complexidade e a multidimensionalidade de que se reveste a avaliação.

“geralmente a avaliação é uma faca de dois gumes, querendo ou não ele trabalha a consistência acadêmica do Curso, nós somos uma universidade pública e no meio de tantas particulares que tem por aí, ‘colocadas a torto e a direita’, sem nenhum compromisso, então eu acho que o Enade tem sim uma grande importância, até para ver o compromisso dos professores com relação a várias questões” (DOC2).

“mas eu não consigo ver somente o lado negativo, porque eu sei que a qualidade dos nossos cursos no país é muito complicado. Eu trabalho em instituições públicas, já tive contato também com instituições privadas, então eu sei que isso compromete a qualidade da educação, a formação dos nossos profissionais, mas eu não acredito que o Enade vá resolver a qualidade da educação no nosso país” (DOC4).

“mas a gente sabe que mesmo em uma questão de prova tradicional eles colocam conceitos que *a priori* o aluno de Pedagogia deveria saber. Apesar de que eu não posso mensurar o Pedagogo tem um conhecimento a nível 10 e outro tem conhecimento a nível 5. Mas tem algumas questões que tem conhecimentos básico, então você de uma certa forma vai avaliar... Que a gente tem visto, por exemplo, se o aluno não consegue ter o conhecimento básico, mesmo em uma prova tradicional é complicado, eu tenho essa visão, esse é o lado positivo, apesar de ser uma prova tradicional, uma forma errada, ele mostra mesmo como está a qualidade dos nossos cursos” (DOC4).

Como se pode perceber, “avaliação e qualidade são dois termos intrinsecamente relacionados quando utilizados na educação (BURLAMAQUI, 2008, p. 135)”. Para os professores entrevistados mesmo que sozinha a avaliação não dê conta de melhorar a qualidade da educação superior, sem ela talvez isso não seja possível.

Assim, devemos nos questionar: de quê estamos falando quando pensamos na qualidade da educação? Que qualidade é essa que buscamos para nossas escolas e IES? Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 07) afirmam:

os conceitos, as concepções e as representações sobre o que vem a ser uma Educação de Qualidade alteram-se no tempo e espaço, especialmente se considerarmos as transformações mais prementes da sociedade contemporânea, dado as novas demandas e exigências sociais, decorrentes das alterações que embasam a reestruturação produtiva em Curso, principalmente nos países membros da Cúpula das Américas.

O conceito de educação de qualidade é histórico, dinâmico e construído culturalmente. Ele pode significar, então, o domínio eficaz dos conteúdos previstos nos planos curriculares; ou ser aquela que possibilita a aquisição de uma cultura científica ou literária; ou aquela que desenvolve a máxima capacidade técnica para servir ao sistema produtivo em função dos escassos recursos financeiros disponíveis, referenciando a eficiência, a eficácia, a efetividade e a relevância do

setor educacional e das instituições; ou, ainda, aquela que promove o espírito crítico e fortalece o compromisso para melhorar ou mesmo transformar a realidade social. Como pode se depreender o conceito de qualidade é complexo e multidimensional, conforme afirma Bertolin (2009, p. 145): “a conclusão a que estudos acerca de qualidade em ES [Educação Superior] tendem a chegar é que existem diversos, diferentes e legítimos entendimentos para o termo”.

A questão da qualidade, fenômeno complexo, social e abrangente tem sido, então, objeto de disputas ideológicas. Para alguns representa o atendimento dos sistemas educativos às exigências da produção econômica, respeitando a estrutura de poder que mantém os países em desenvolvimento em dependência dos países mais desenvolvidos. Para outros significa o desenvolvimento de uma cultura crítica e fundamentada, capaz de acenar com uma condição emancipatória. Como se pode perceber,

a qualidade em educação, no marco dos sistemas educacionais, acolhe um grande número de interpretações dependendo da concepção que se tenha sobre o que esses sistemas devem proporcionar à sociedade, ou seja, 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 (BERTOLIN, 2009, p. 146).

Em síntese, as relações estabelecidas entre avaliação e qualidade não são neutras, elas trazem consigo um modelo a ser seguido, são frutos das concepções de homem, de mundo e de sociedade que se desejam construir. Sob este aspecto, é necessários fazermos mais uma pergunta: a serviço de quem está a qualidade da Educação buscada atualmente? Da população mais carente ou das agências reguladoras internacionais que visam adequar e homogeneizar o ensino e, conseqüentemente, a avaliação realizada por meio de testes padronizados?

As respostas a essas questões revelam a que matriz política e ideológica está filiada uma determinada concepção de qualidade e de avaliação. As discussões sobre os projetos educacionais e delineamento de políticas referentes à consecução de uma educação de qualidade feitas pelos organismos multilaterais nas pautam-se nos parâmetros de eficiência, eficácia e produtividade, originários da economia de mercado, que são internalizados pela escola e pelas IES, como critérios de qualidade. Neste sentido, para Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 12)

as concepções de qualidade que aparecem nos documentos dos organismos, em que pesem as variações, apresentam alguns pontos em comum, como, por exemplo, a vinculação do conceito de qualidade a medição, rendimento e a indicação da necessidade da instituição de programas de avaliação da aprendizagem, além de apontar algumas condições básicas para o alcance da qualidade pretendida.

Como se pode perceber, as ações educacionais e as políticas públicas derivadas desta perspectiva devem estar em consonância com as demandas exigidas pelo mercado, cabendo às unidades escolares e as IES a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso escolar, bem como a prestação de “contas” aos governos dos resultados obtidos por meio da aferição da “produtividade”. Esta aferição é medida por meio de testes padronizados realizados desde a educação básica pelos estudantes.

Outra contribuição do Enade, sinalizada por um dos docentes entrevistados, para a formação dos estudantes, refere-se aos estímulos que a Lei do Sinaes adota para premiar os alunos melhores colocados no exame:

“[...] os primeiros colocados do Enade recebem um incentivo do governo em relação a bolsa de estudos de iniciação científica. Então isso é muito importante. Nos já tivemos aqui na UEPA um aluno que foi primeiro lugar nacional no Enade, então isso para a instituição é muito interessante e com certeza isso deve ter aberto as portas para ele em várias situações acadêmicas e profissionais” (DOC2).

De acordo com Lei 10.861, Art. 5, § 10º, o MEC estimula os estudantes que tiverem os melhores desempenhos no Enade com bolsas de estudos:

§ 10. Aos estudantes de melhor desempenho no Enade o Ministério da Educação concederá estímulo, na forma de bolsa de estudos, ou auxílio específico, ou ainda alguma outra forma de distinção com objetivo similar, destinado a favorecer a excelência e a continuidade dos estudos, em nível de graduação ou de pós-graduação, conforme estabelecido em regulamento (BRASIL, 2004b).

Assim, os alunos que conseguirem os melhores resultados na prova do Enade terão bolsas de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado). Eles têm prazo de um ano para ingressar em programas de pós-graduação oferecidos por IES e reconhecidos pela Capes.

Esses alunos deverão participar de processo seletivo de cursos de pós-graduação das IES. Após aprovados, deverão apresentar cópia do boletim de desempenho do estudante emitido pelo Inep. Os cursos de pós-graduação deverão

encaminhar solicitação de implementação de bolsa ao Inep e a Capes, órgão responsável pela avaliação dos cursos de pós-graduação no Brasil e pelas concessões de bolsas de estudo. A medida atende também aos estudantes já matriculados em cursos de pós-graduação. As bolsas terão prazo máximo de duração de 24 meses para o mestrado e de 48 para o doutorado.

Na ótica dos alunos, todavia, essa medida é vista como uma estratégia que além de tentar desmotivar o boicote, expressa uma lógica produtivista e individualista que exacerba a concorrência, por meio da premiação individual. Ou seja, reforça e acirra a competitividade entre os discentes, fruto do paradigma educativo defendido pelo governo, por meio do Sinaes.

Este argumento, inclusive, é muito utilizado pelos estudantes que aderem ao boicote da prova, pois entendem que não existem motivos para eles legitimarem um processo avaliativo que, apesar de integrar um sistema mais amplo se comparado ao antigo ENC, favorece uma concepção mercantilista e instrumental de educação.

Lima (2007) também percebe nesta estratégia a lógica produtivista e meritocrática no qual o Sinaes/Enade está embasado, que será aplicada não só para a IES, mas também para os estudantes.

Em que pese o reconhecimento de algumas contribuições do Enade para o Curso, no que se refere à reflexão sobre as necessidades formativas dos alunos e ainda da melhoria da qualidade do ensino, as ações desencadeadas a partir da aplicação do Exame não conseguiram mobilizar a comunidade acadêmica no sentido de alcançar os objetivos definidos em sua proposta de realizar um diagnóstico da formação oferecida.

Sobre esta questão concordamos com a manifestação de Dias, Horiguela e Marchelli (2006, p. 462), quando lembram:

tenta-se mudar a natureza regulatória que caracteriza o processo avaliativo no Brasil, introduzindo-se procedimentos que visam ao caráter formativo, mas métodos apropriados para isso ainda não foram encontrados nem a cultura da autoavaliação, que se faz necessária para tanto, está constituída.

Das análises sobre a trajetória do processo de desenvolvimento do primeiro ciclo de avaliação no Curso de Pedagogia da UEPA, foi possível compreender como um dos impactos do Exame não fomentar ações para materializar a concepção formativa implícita na proposta, nem uma cultura de avaliação no curso, mesmo com

o reconhecimento das contribuições do Enade para o curso/egressos e para reflexões sobre a melhoria da qualidade do ensino.

Os sujeitos não conseguiram desenvolver ações que possibilitassem a materialização de práticas afinadas com a concepção formativa e dinâmica que subsidia o Sinaes /Enade. O grande desafio tem sido justamente o de materializar a concepção dinâmica, formativa, emancipatória do Enade, pois as possibilidades emancipatórias colocadas por ele não estão sendo criticamente utilizadas pela comunidade acadêmica, como uma estratégia para superar sua lógica reguladora.

Reconhecemos, assim, a complexidade do processo, que exige superação e resistências aos sentidos e práticas tradicionais que marcam a avaliação na educação superior. Acreditamos ser de fundamental importância o “envolvimento da comunidade acadêmica na materialização de ações que caracterizam a concepção formativa impressa no Sinaes (FARIA *et al*, 2008, p. 107)”, pois

a concepção do Sinaes, no qual o Enade está inserido, expressa a preocupação de propiciar uma avaliação institucional na educação superior que dê conta de trazer maior qualidade na busca pelo cumprimento da missão de cada IES, com um caráter formador, emancipador e que preze pela globalidade, articulando diferentes instrumentos e o Enade constitui um desses instrumentos. Neste sentido, evidenciar a participação da comunidade no processo de construção da avaliação institucional é premissa fundamental (FARIA, *op. cit.* p. 126).

Das análises feitas sobre o processo de desenvolvimento do primeiro ciclo avaliativo do Curso de Pedagogia da UEPA, compreendemos que não foi possível construir um diagnóstico da formação oferecida pela IES, mesmo levando em consideração que o sistema encontra-se em processo de consolidação.

Outra inferência foi possível construirmos a partir das análises do processo avaliativo desencadeado pelo Enade no Curso de Pedagogia da UEPA: o desenvolvimento desse processo ainda não criou ações que fomentassem uma efetiva cultura de avaliação institucional, já que consideramos este o quesito mais importante da avaliação em uma instituição, ao lugar que os atores atribuem ao processo de avaliação.

Consideramos também que a indefinição quanto ao paradigma avaliativo a ser adotado pelo Sinaes e a centralidade adquirida pelo Enade em detrimento do sistema como um todo, leva o desenvolvimento do Enade na IES a direcionar-se mais para o campo da regulação/controle. Essas questões comprometem o

desenvolvimento de uma cultura de avaliação que de fato contribua para a melhoria da qualidade, conforme aponta Dias Sobrinho (2008, p. 821)

O INEP destituiu a avaliação institucional e erigiu o Enade – agora um exame estático e somativo, não mais dinâmico e formativo – como centro de sua avaliação, atribuindo-lhe um peso muito maior do que ele tinha antes. Isso não é uma simples mudança de metodologia. É, sim, uma mudança radical do paradigma de avaliação: da produção de significados e reflexão sobre os valores do conhecimento e da formação, para o controle, a seleção, a classificação em escalas numéricas.

Diante da realidade vivenciada, para os sujeitos o Enade não provocou impactos no Curso, tendo em vista o pequeno retorno sentido por eles em face da aplicação do exame, como se pode perceber nos discursos seguintes:

“eu não senti diferença... o pessoal só comentava sobre o Enade, mas de fato, algo concreto, não, pra mim foi só uma prova qualquer, num dia qualquer. De fato, não sei quais são os objetivos todos deles, mas com certeza não alcançaram, se for pra melhorar a universidade, o desempenho da universidade, não” (EGR6).

“não teve, ele aconteceu e pra universidade isso foi um processo tranquilo, não teve muito alarme, ah o Enade, vamos preparar os alunos para o Enade, não, nada disso” (DOC4).

“ainda não. Talvez até por essa questão da espera” (COO1).

A Coordenação também segue nessa perspectiva, pois afirma valorizar mais a atuação das Comissões que avaliam o Curso, por entender que o Enade pouco contribui, conforme se depreende dos depoimentos:

“a avaliação feita *in loco* pelo MEC é mais significativa, quando as comissões vêm e avaliam os Cursos, apesar de sabermos que o resultado que os alunos obtêm tem peso na avaliação geral do Curso.

A análise do PPP, as recomendações que eles fazem é que se constituem o referencial de avaliação. Por exemplo, no momento atual estamos pegando as recomendações que eles fizeram; realizamos uma reunião com os professores e estudamos para ver em quê nós podemos avançar a partir das recomendações feitas, apesar de nós termos tido nota máxima, temos um dever de casa para fazer, nós temos as recomendações, aquilo que até 2012 nós precisamos dar conta. Nós tiramos conceito A, ótimo, agora nós precisamos mantê-lo. O que muitas vezes é mais difícil. Porque aí implica em avaliar o PPP, ver se ele está adequado às expectativas dos alunos, dos professores.

Os Relatórios, as visitas, aquilo que eles recomendam isso que é considerado como uma repercussão” (COO1).

A ausência de consequências concretas dos processos avaliativos tem se constituído em um dos muitos obstáculos que a avaliação da educação superior

enfrenta para a constituição de uma verdadeira cultura de avaliação que promova melhorias, que busque a qualificação do ensino e da formação dos estudantes e fomente o desenvolvimento institucional.

Das análises desenvolvidas, foi possível compreender que o processo frustrado de avaliação impede a instauração de uma cultura avaliativa crítica, participativa e voluntária dos sujeitos envolvidos.

Não estamos afirmando que sozinho o Enade teria a força para consolidar tal cultura, o que seria bastante ingênuo. Entretanto, consideramos que, no mínimo, o desenvolvimento do processo poderia fomentar ações para mobilizar a comunidade acadêmica a discutir mais as ações de natureza avaliativa, da sua importância no contexto de instauração do primeiro ciclo avaliativo, de democrática e criticamente envolver os sujeitos no trabalho de construção dos significados dos resultados obtidos.

Dessa forma, a constituição de uma cultura de avaliação fica seriamente prejudicada quando os processos avaliativos não são desenvolvidos de forma voluntária, consciente, crítica e ativa pelos membros da comunidade acadêmica e isto desacelera o desenvolvimento da IES. Sobre esta questão temos acordo com Ristoff (2008, p. 49):

o que se busca, antes de tudo, é a compreensão da necessidade de instalarmos na universidade a cultura da avaliação – um conjunto de valores acadêmicos, atitudes e formas coletivas de conduta que tornem o ato avaliativo parte integrante do exercício diuturno de nossas funções. E este processo só logrará êxito se for coletivamente construído e se puder contar com intensa participação de seus membros, tanto nos procedimentos e implementação, como na utilização dos resultados.

É importante ressaltar que em nenhum momento os sujeitos negaram a importância da avaliação. Os Egressos entrevistados consideraram importantes e necessários a realização dos processos avaliativos, porém, questionaram a forma de aplicação do Enade:

“eu acredito que a avaliação não foi satisfatória, ela foi muito pontual. Ela deveria ter vindo de outra forma. Não através dessa prova, pois acaba ficando muito complicado avaliar os alunos a partir de uma prova que caem coisas que os alunos nunca viram. Não acho satisfatório, não tem como avaliar um Curso assim. Dá uma nota para o Curso até que seria bom mesmo, mas a partir de uma prova que venha envolvendo varias coisas específicas para eles. Então não concordei muito, de acordo com a minha posição, do que eu vivi no meu primeiro ano, vi coisas que não caíram, então não tem como avaliar” (EGR3).

Esses sentimentos de descrédito em relação à avaliação manifestados pelo egresso revelam a resistência, o desestímulo dos estudantes frente ao processo avaliativo desencadeado pela aplicação do Enade por meio de uma prova. Nossa tradição escolar brasileira, de aplicações de provas em todos os níveis de ensino marca profundamente a relação que os sujeitos estabelecem com a avaliação da educação superior e tem contribuído para sedimentar a sensação de punição, de fiscalização e de comportamentos preconceituosos sobre ela, o que pode ser um dos motivos que explicam o deficitário envolvimento e participação da comunidade acadêmica no processo de avaliativo.

Segundo relato da Coordenação do Curso de Pedagogia, os alunos questionavam a aplicação do exame por meio da utilização do recurso de amostragem:

“uma turma de quarto ano que nós tínhamos assim, que eu diria que os meninos eram muito críticos. Eles questionaram, por exemplo, a significância do processo já que era uma amostragem, não daria um conhecimento da realidade, que a estrutura da universidade não era medida” (COO1).

Dessa forma, fica evidente que a questão da pouca participação dos sujeitos no processo avaliativo desencadeado está vinculada ao sentimento de descrédito que eles nutrem em relação à forma como é feita a avaliação. Os sujeitos, então, não questionam a existência de um instrumento de avaliação do ensino superior; pelo contrário, todos eles reconhecem a necessidade e a importância da existência de uma forma de avaliação. As divergências se dão na questão de aplicação de uma prova para isso.

De acordo com Verhine (2009) a variação no número de cursos e estudantes e o crescimento acelerado nas matrículas na educação superior se convertem em um fator relevante para qualquer modalidade avaliativa, se levarmos em consideração os custos de sua realização. Nesse sentido, a proposição de procedimentos amostrais para o Enade visa ao equacionamento da viabilidade econômica em face do acelerado crescimento do número de estudantes habilitados à avaliação do desempenho acadêmico ao longo dos anos no país.

Esta perspectiva estava embasada em uma “[...] percepção [correta] de que, com o crescimento acelerado da Educação Superior no Brasil, em breve, um exame

nacional, censitário, obrigatório e com frequência anual, seria economicamente inviável” (VERHINE, 2009, p. 2), como era o caso do antigo ENC.

Mesmo com a adoção de amostragem visando à redução de custos, não há informações disponíveis sobre os investimentos financeiros do MEC para realização do Enade, considerando ainda as despesas com viagens para seus membros e para aqueles que fazem parte das comissões assessoras de avaliação; com seminários e eventos, com impressão de material de divulgação; com os pagamentos dos consultores responsáveis pelas análises de dados, elaboração e correção de provas de variadas áreas de conhecimento. Entretanto, exames em larga escala são caros por natureza e há um crescente surgimento de novos cursos e áreas, que precisarão ser contemplados no futuro.

É por isso que concordamos com Dalben (2002, p. 35-36) quando nos alerta:

um investimento dessa natureza [em políticas e programas de avaliação sistêmica] só tem sentido quando permite o aperfeiçoamento do processo de avaliação e o acompanhamento dos resultados, envolvendo análises de sua evolução em séries históricas, com reflexões acerca dos impactos provocados pelas medidas corretivas ou inovadoras que promovam [...]

Consideramos ainda que as reflexões em torno da avaliação devem envolver todos os segmentos da IES, no sentido de que eles se constituam como sujeitos responsáveis pela universidade que desejam construir e melhorar, numa postura crítica e comprometida, pois a avaliação não é responsabilidade somente da coordenação, do professor, do aluno, do servidor e do dirigente da IES. Juntos, todos somos coresponsáveis e precisamos refletir e analisar as concepções que estão por trás da avaliação, seus interesses, princípios, objetivos, limites, possibilidades, metodologias e consequências, buscando desenvolvê-la a partir de uma finalidade considerada socialmente relevante para a comunidade acadêmica. Esta é riqueza intrínseca, o sentido e o significado maior da existência da avaliação nos processos educativos.

Como Maués (2008b, p. 423) consideramos que

não se pode ocultar que a avaliação é um instrumento político e constitui um dos mais importantes meios de controle e regulação da educação. Contudo a realização dessa política sem um envolvimento da comunidade pode mascarar os resultados, o que nada contribui para que a qualidade social da educação seja alcançada.

Na universidade, a avaliação poderá se converter em um valor socialmente cultivado pela comunidade não somente como uma obrigatoriedade a ser cumprida sob a responsabilidade exclusiva do governo ou da administração superior. Se caracterizada e materializada a partir de uma perspectiva responsável, crítica e coletiva, poderá se tornar um ambiente de expressão da participação dos sujeitos nos processos de gestão, de construção dos rumos da universidade e ainda ser um espaço privilegiado de aprendizagem social do (as) acadêmicos (as) e docentes.

Também discordamos da forma pela qual esse processo avaliativo vem sendo desenvolvido no Curso, por considerarmos que a avaliação “contribui significativamente para a compreensão [...] do fenômeno educativo e de sua finalidade essencial que é a formação em sentido pleno” (DIAS SOBRINHO, 2003a, p. 174), acreditamos que politicamente, o sentido do exercício de avaliar é próprio do exercício de educar.

A avaliação com sentido pedagógico e educativo referido por Dias Sobrinho (2003b, p. 114) é “um espaço de aprendizagem e construção coletivas, tendo como referência central as funções públicas da educação superior, ou seja, tem como primordial o comprometimento ético da instituição com os valores sociais”.

Entretanto, o primeiro ciclo avaliativo do Enade no Curso de Pedagogia da UEPA não assumiu essa conotação política e educativa. O quadro a seguir sintetiza a compreensão, o processo e impactos do Enade:

Quadro 5. Categorias e Subcategorias de Análise

| CATEGORIAS | SUB-CATEGORIAS |
|--|--|
| 1. Compreensão sobre o ENADE | 1.1. Avaliação da Universidade/Curso/Aluno 1.2. Exame/Prova 1.3. Obrigatoriedade 1.4. Desconhecem o ENADE |
| 2. Processo de Desenvolvimento do ENADE | 2.1. Não buscaram os resultados 2.2. Boicote 2.3. Dúvidas, medo, dificuldades 2.4. Não deram importância ao processo 2.5. Preocupação com aspectos técnico/operacionais 2.6. Preocupação com o Conteúdo |
| 3. Os impactos do ENADE | 3.1. Os conceitos obtidos com a aplicação do Exame se transformaram em uma estratégia de mercado e que ensejou uma preocupação com a imagem da UEPA e do Curso; 3.2. Houve uma padronização da formação diante da aplicação de um exame que considera as competências e habilidades previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). 3.3. Mesmo com o reconhecimento das contribuições do Enade para o curso/egressos e para a melhoria da qualidade do ensino, o primeiro ciclo avaliativo não fomentou ações para materializar a concepção formativa implícita na proposta, nem uma cultura de avaliação no curso |

Fonte: Pesquisa de Campo (2010)

Os resultados do estudo indicam que em face da consideração de que o Enade é um instrumento para avaliar não somente os alunos, mas também o curso e a universidade, a cultura da prova, do exame ainda é forte. O desenvolvimento do Enade no Curso foi caracterizado como um processo repleto de dúvidas, medo e dificuldades, baseados na preocupação com aspectos técnicos que envolviam sua operacionalização, com os conteúdos solicitados nas provas e com a obrigatoriedade de realização do Exame para obtenção do diploma.

O boicote a prova foi uma das estratégias utilizadas para manifestar resistência ao Enade e alguns sujeitos demonstraram não dar importância ao processo desencadeado, nem aos resultados obtidos pelo primeiro ciclo de avaliação no Curso. Entendemos o boicote como uma resistência, não propriamente ao Enade, mas principalmente à concepção de educação que ele sustenta e ainda à forma como os seus resultados são utilizados. Percebemos também nessa manifestação evidências de que não há uma subordinação total às determinações legais, mesmo que esse descumprimento implique em punição como a não obtenção do diploma, já que o Enade é um componente curricular obrigatório.

Os discentes não se envolveram com a avaliação desencadeada pelo Enade e não a reconheceram como uma possível estratégia para desenvolver uma autoavaliação. Os professores não discutiram sobre o Enade, o que está por trás

dele, os interesses que o sustentam. As informações e diagnósticos obtidos com as avaliações realizadas não foram utilizados como subsídios para o aperfeiçoamento do desempenho acadêmico.

Finalmente, identificamos três impactos: os conceitos do Exame se transformaram em uma estratégia de mercado e que ensejou uma preocupação com a imagem da UEPA e do Curso diante dos conceitos obtidos. Houve também uma padronização da formação diante da aplicação de um exame nacional que considera as competências e habilidades previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Mesmo com o reconhecimento das contribuições do Enade para o curso/egressos o primeiro ciclo avaliativo não fomentou ações para materializar a concepção formativa implícita na proposta e uma cultura de avaliação no curso.

Enfim, talvez os impactos pudessem ser mais. Talvez pudessem ser (re) agrupados. Talvez pudessem ser alvos de maiores e mais profundas análises. Enfim, considerando o tempo e os nossos próprios limites, consideramos que os impactos analisados são sugestivos para alcançar os objetivos propostos pelo estudo, para fomentar debates e reflexões, para sinalizar a importância e a complexidade da qual a temática se reveste, além de ressaltar a impossibilidade de esgotar as discussões necessárias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção da trajetória investigativa é interessante justamente porque é um trajeto em construção permanente. O fim é sempre um começo e o começo só se dá quando partimos de uma finalidade. É essa dinâmica que nos permite aprender com os erros e errar os acertos que nos erram (GHEDIN e FRANCO, 2006, p. 09).

Ao chegarmos nesta etapa da trajetória que nos dispomos a percorrer para construir a dissertação, somos tomadas pela sensação de que este não é o fim, conforme apontam Ghedin e Franco (2006). Por certo, este é apenas o começo de uma longa jornada que ainda teremos que percorrer no processo de construção do conhecimento e o trabalho ora apresentado apresenta falhas e lacunas, tendo em vista a complexidade de que se reveste o objeto de estudo e os resultados apresentados.

Pensamos que sempre irá faltar algo a ser dito, a ser analisado e refletido, principalmente quando se estuda a avaliação, um tema complexo, sempre relevante e atual. Por isso, não temos a intenção de colocar “um ponto final” na discussão, mas sim o desejo de avançar nas reflexões e contribuir com novos estudos baseados em uma visão crítica de avaliação, no qual prevaleça sua potencialidade formativa, reflexiva e educativa.

A notória valorização da avaliação no cenário político educacional brasileiro, aliado a recente implantação do Sinaes, a nossa aproximação com a temática avaliação desde a graduação por meio de nossa inserção no programa de Iniciação Científica da UEPA e o percurso trilhado ao longo das disciplinas no PPGED demarcaram nosso interesse em discutir a avaliação, no contexto da educação superior. Todavia o interesse maior era, sobretudo, contribuir para a compreensão crítica dos impactos e usos da avaliação e dos seus resultados nesse nível de ensino.

Mas para isso, nós tínhamos que compreender o processo de reforma do Estado no Brasil e as políticas públicas de reformulação da Educação Superior em especial as de avaliação, os quais se constituem como elementos do quadro sócio-histórico no qual a avaliação está inserida. Ou seja, as alterações das políticas educacionais no Brasil não podem ser compreendidas sem o entendimento das contingências históricas e econômicas do cenário das transformações mundiais que determinam as relações entre o Estado e a sociedade, a educação e a avaliação.

Para entender a avaliação, portanto, precisávamos construir um referencial teórico sobre as políticas de políticas públicas de educação e avaliação no contexto de reforma do Estado e da Educação Superior e ainda sobre o processo de construção e consolidação do Enade nesse nível de ensino.

Assim, não podíamos nos restringir ao processo avaliativo, mas necessitávamos partir da compreensão do contexto social, político e econômico que engendram o movimento histórico das transformações sociais mais amplas. Compreender a estrutura capitalista, seus mecanismos de atuação e expansão são requisitos fundamentais para se entender a função social da educação, da escola e da universidade, conseqüentemente, do uso da avaliação nesse contexto.

Dessa maneira, foi necessário desenvolver análises a partir do contexto no qual a avaliação se desenvolve, das políticas públicas, reformas educativas neoliberais, visualizando os interesses que a mobilizam, as contradições que a sustentam e a complexidade da qual ela se reveste no contexto educativo.

Foi por isso que na primeira seção abordamos o processo de reestruturação do Estado como estratégia para superação da crise do sistema capitalista, sob a lógica propalada pelos organismos internacionais de que a educação superior é uma peça fundamental do sistema de desenvolvimento econômico dos países e as suas influencias para a configuração das políticas públicas educacionais brasileiras.

Foi nesse contexto que a avaliação se transformou em um eixo da Reforma da Educação Superior empreendida pelos governos neoliberais de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e Luiz Inácio Lula da Silva (LULA), desempenhando um papel afinado com o aprofundamento das reformas estruturais indicadas pelos organismos internacionais do capital.

Todavia, nosso posicionamento se situa justamente na luta contra esse projeto mercantilizador da educação superior que possui como lógica a construção de concepção de mundo, de sociedade e de homem que submete o sistema educacional ao mercado.

Cabe a nós, educadores lutar pela preservação da educação e da Universidade como um direito público e por uma Educação Superior com qualidade social resistindo contra a transformação da educação a um mecanismo de perpetuação e reprodução “[...] uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes” (SADER, 2008, p. 15).

E de acordo com Dias Sobrinho (2000) o primeiro passo dessa luta é justamente conhecer a trama de relações contraditórias que se desenvolveram historicamente na construção da avaliação da educação superior. Foi por isso que na segunda seção abordamos a trajetória histórica da avaliação, explicitando os projetos educativos subjacentes aos processos avaliativos empreendidos neste nível de ensino, fruto de um cenário de tensões entre concepções e práticas educativas, permeada por contradições e antagonismos.

Pudemos compreender também que a evolução do processo de construção e consolidação da avaliação na Educação Superior, principalmente do Sinaes/Enade, não foi marcada pela linearidade e homogeneidade das relações. Ao contrário, o processo foi marcado por lutas, pela construção de críticas e reivindicações por parte de acadêmicos e docentes comprometidos politicamente com a elaboração de propostas de avaliação contínuas e sistemáticas, afinadas com as necessidades da realidade institucional que vivenciavam, com seu projeto histórico e desenvolvimento qualitativo; e de outro estavam as forças da ação centralizadora do Estado, que transforma a avaliação em processos fundamentalmente reguladores, desvinculada de sua função emancipatória, formativa e educativa. Em síntese, foi possível perceber como a educação também se configura como um território de luta e de resistência.

Com base no entendimento de que o Sinaes/Enade é uma síntese da correlação de forças entre diferentes concepções de educação e avaliação com as quais a universidade, os cursos, os professores e alunos terão que continuar a lutar para não permitir a prevalência de aspectos notadamente mercadológicos e regulatórios da atual política de avaliação, foi que problematizamos os impactos do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) no Curso de Pedagogia da UEPA, tendo em vista o desenvolvimento do seu primeiro ciclo avaliativo nos anos de 2005 e 2008.

Nosso interesse pelo objeto da pesquisa é fruto não só de uma vivência acadêmica e profissional na UEPA, como também pela curiosidade, pelo desejo de aprofundar os estudos sobre o primeiro ciclo avaliativo desencadeado pelo SINAES/ENADE e não somente desejávamos compreender os impactos desse processo.

Nessa perspectiva, o objetivo era desenvolver uma investigação na qual pudessemos analisar o protagonismo discente, as posturas dos professores e da

Coordenação diante da implantação de uma nova proposta de avaliação, considerando que este processo e os seus resultados merecem reflexão e precisam ser fortemente discutidos, a fim de que a comunidade acadêmica de Pedagogia e a própria UEPA possam desenvolver estratégias favorecedoras de um melhor desempenho dos estudantes, não necessariamente na consecução de maiores resultados, mas principalmente no processo de formação oferecido pelo Curso.

Para tanto, desenvolvemos entrevistas semiestruturadas com os egressos que realizaram as provas do Enade no ano de 2005 como ingressantes e no ano de 2008 como concluintes, com os professores que ministraram aulas a esses respectivos alunos e ainda a Coordenação do Curso de Pedagogia da UEPA. A análise de alguns documentos da UEPA como o Plano de Desenvolvimento Institucional, o Relatório anual de 2008, o Projeto Político Pedagógico do Curso e ainda os relatórios do Enade do Curso de Pedagogia, referentes aos respectivos anos também, foi de suma importância, para realizar um levantamento sobre a participação do Curso no Exame.

Por meio desses instrumentos buscamos revelar como os egressos do Curso de Pedagogia da UEPA (turma 2005-2008) compreenderam e vivenciaram o primeiro ciclo de avaliação produzido pelo ENADE. Os resultados do estudo indicam que em face da consideração de que o Enade é um instrumento para avaliar não somente os alunos, mas também o curso e a universidade, a cultura da prova, do exame ainda é forte. O desenvolvimento do Enade no Curso foi caracterizado como um processo repleto de dúvidas, medo e dificuldades, baseados na preocupação com aspectos técnicos que envolviam sua operacionalização, com os conteúdos solicitados nas provas e com a obrigatoriedade de realização do Exame para obtenção do diploma.

O boicote a prova foi uma das estratégias utilizadas para manifestar resistência ao Enade e alguns sujeitos demonstraram não dar importância ao processo desencadeado, nem aos resultados obtidos pelo primeiro ciclo de avaliação no Curso. Entendemos o boicote como uma resistência, não propriamente ao Enade, mas principalmente à concepção de educação que ele sustenta e ainda à forma como os seus resultados são utilizados. Percebemos também nessa manifestação evidências de que não há uma subordinação total às determinações legais, mesmo que esse descumprimento implique em punição como a não obtenção do diploma, já que o Enade é um componente curricular obrigatório.

Com o estudo, procuramos ainda identificar de que forma o Enade poderia contribuir para a formação profissional dos estudantes em Pedagogia, na medida em que nossa concepção de avaliação está sustentada em uma perspectiva formativa, dinâmica, complexa e abrangente, que focaliza o desenvolvimento dos cursos e das instituições, buscando o fortalecimento e a melhoria da qualidade da formação de professores promovida na Universidade.

Não afirmamos, com isso, que sozinho o Enade teria a força para consolidar tal intento, o que seria, no mínimo, ingênuo. Entretanto, consideramos que o desenvolvimento do processo avaliativo desencadeado pelo Exame poderia fomentar ações para mobilizar a comunidade acadêmica a discutir mais as ações de natureza avaliativa, da sua importância no contexto de instauração da nova política de avaliação, de democrática e criticamente envolver os sujeitos no trabalho de construção dos significados dos resultados obtidos. Seria nessa perspectiva que todo o potencial formativo, educativo e crítico que o Enade poderia contribuir para a formação dos estudantes dos cursos de graduação, especialmente do Curso de Pedagogia da UEPA, que ocupa uma posição estratégica no campo da Formação de Professores para a educação básica no Estado do Pará.

Embora não tenha sido o posicionamento majoritário entre os sujeitos, um dos egressos entrevistados aponta que a realização do Enade auxiliou na percepção das necessidades formativas. Foi nesse momento que sentimos o reconhecimento por parte do referido sujeito, do potencial educativo da avaliação para promover avanços no desenvolvimento dos estudantes e nos processos de qualificação da Universidade.

Se bem conduzido no seu processo, o Enade pode trazer contribuições para a formação, para o Curso e para a Universidade, se convertendo em um importante instrumento de conscientização e reflexão sobre o que pode ser melhorado na formação dos alunos. Foi dentro desta lógica que a CEA construiu o PAIDEIA, cuja concepção de avaliação formativa, focalizava o processo que levou a obtenção de determinado resultado e não somente os resultados e ainda não possuía destaque dentre os outros componentes da avaliação institucional, ao contrário do que ocorre hoje com o Enade.

Cabe, então, ao movimento acadêmico e institucional materializar ações que diminuam as forças mercadológicas da avaliação, buscando fortalecer sua função

educativa, crítica, democrática, para subsidiar a melhoria da qualidade da formação dos sujeitos envolvidos.

Todavia, no primeiro ciclo avaliativo do Enade no Curso de Pedagogia da UEPA isso não ocorreu. Os discentes não se envolveram com a avaliação desencadeada pelo Enade e não a reconheceram como uma possível estratégia para desenvolver uma autoavaliação. Os professores não discutiram sobre o Enade, o que está por trás dele, os interesses que o sustentam. As informações e diagnósticos obtidos com as avaliações realizadas não foram utilizados como subsídios para o aperfeiçoamento do desempenho acadêmico. Ao que tudo indica a avaliação não está sendo realizada de forma compartilhada e os sujeitos envolvidos não estão conseguindo dela extrair sua riqueza intrínseca.

Nesse sentido, a avaliação está cada vez mais distanciada da perspectiva formativa e ganha mais força a perspectiva que a utiliza como instrumento de fortalecimento do projeto educacional neoliberal, em atendimento às recomendações dos organismos multilaterais.

Assim, o primeiro ciclo de avaliação do Enade produziu impactos no Curso de Pedagogia da UEPA: os conceitos do Exame se transformaram em uma estratégia de mercado e que ensejou uma preocupação com a imagem da UEPA e do Curso diante dos conceitos obtidos. Houve também uma padronização da formação diante da aplicação de um exame nacional que considera as competências e habilidades previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Mesmo com o reconhecimento das contribuições do Enade para o curso/egressos o primeiro ciclo avaliativo não fomentou ações para materializar a concepção formativa implícita na proposta e uma cultura de avaliação no curso.

De acordo com os documentos analisados e com os relatos dos sujeitos, a preocupação com os conceitos obtidos nas avaliações do Exame se constituem como um dos impactos do Enade, pois eles foram utilizados como estratégia mercantil e estão diretamente relacionados com a imagem que a sociedade vai ter do Curso e da IES, principalmente se considerarmos o contexto de competição que se instaurou na educação superior. A forma como a IES se apropria dos resultados da avaliação da qual participa, utilizando-a como uma estratégia de prestação de contas sobre a formação dos estudantes que dela fazem parte, se configura como uma estratégia de *marketing* relacionada ao trabalho que realiza. Assim, ganhou destaque a preocupação da instituição em divulgar os resultados da avaliação como

uma estratégia para conquistar novos alunos, ou melhor, “clientes” no mercado educacional em que se transformou a educação superior brasileira. Todo esse contexto tem gerado uma forte preocupação com a imagem da IES e do Curso em função dos resultados obtidos com o desenvolvimento das avaliações do Enade.

Outro impacto do Enade refere-se à padronização de um currículo nacional que o Enade imprimiu às IES de diferentes regiões do Brasil, que segundo os sujeitos, desconsidera as peculiaridades e especificidades de cada Estado, ressaltando, com isso, os limites desse modelo avaliativo, por sua homogeneidade. Com a padronização nacional da prova do Enade, segundo os sujeitos, ocorre a imposição de um projeto acadêmico (prioridades de formação, constituição dos currículos, referenciais teóricos e pedagógicos), que no fundo, desrespeita a autonomia das Universidades e não leva em conta a diversidade e as particularidades regionais que possuem demandas sociais específicas e estão mais preocupadas com as competências e habilidades exigidas com as demandas de um “exigente” mercado de trabalho do que propriamente com a formação dos educandos.

Das análises sobre a trajetória do processo de desenvolvimento do primeiro ciclo de avaliação no Curso de Pedagogia da UEPA, foi possível compreender também como um dos impactos do Exame não fomentar ações para materializar a concepção formativa implícita na proposta, nem uma cultura de avaliação no curso, mesmo com o reconhecimento das contribuições do Enade para o curso/egressos e para reflexões sobre a melhoria da qualidade do ensino.

Os sujeitos não conseguiram desenvolver ações que possibilitassem a materialização de práticas afinadas com a concepção formativa e dinâmica que subsidia o Sinaes /Enade. O grande desafio tem sido justamente o de materializar a concepção dinâmica, formativa, emancipatória do Enade, pois as possibilidades emancipatórias colocadas por ele não estão sendo criticamente utilizadas pela comunidade acadêmica, como uma estratégia para superar sua lógica reguladora.

Dessa forma, a constituição de uma cultura de avaliação fica seriamente prejudicada quando os processos avaliativos não são desenvolvidos de forma voluntária, consciente, crítica e ativa pelos membros da comunidade acadêmica e isto desacelera o desenvolvimento da IES.

Nesse processo, o grande desafio da comunidade universitária têm sido o de transformar o controle e a regulação da avaliação institucional em um espaço de

reflexão da sua realidade, do compromisso social junto à sociedade, do papel que desempenham, especialmente na formação de professores.

Exigem, além disso, por parte dos professores e da gestão do Curso um olhar crítico tanto sobre suas próprias concepções e práticas, quanto dos determinantes da Reforma Educacional brasileira a fim de que possam, ao mesmo tempo em que são condicionados pelas circunstâncias, atuarem no sentido de transformá-las.

Foi possível perceber a necessidade de o curso e a própria IES promoverem um amplo debate com sua comunidade acadêmica, sobre os objetivos, a importância, as funções e o significado da avaliação no processo de desenvolvimento institucional e para a qualificação da formação promovida. Consideramos que esse movimento poderá dar mais força a dimensão participativa, formativa e emancipatória do processo, produzindo significados sociais considerados pertinentes para os sujeitos envolvidos e possibilitará a criação e o fortalecimento de uma verdadeira cultura de avaliação, como um poderoso instrumento de crescimento e de fortalecimento institucional.

A busca pelos objetivos do estudo nos possibilitou contribuir e enriquecer o debate em torno do Enade enquanto uma política de avaliação da formação dos estudantes da educação superior, por meio da compreensão crítica dos mecanismos de monitoramento da formação docente, buscando captar o movimento de implantação do sistema, o posicionamento dos sujeitos, as críticas e as resistências desenvolvidas.

Consideramos que os resultados aqui discutidos se constituem como elementos de grande potencialidade para a formação docente e para a avaliação promovida na Universidade. Para tanto, consideramos ser necessário que essas discussões sejam socializadas, criticamente discutidas entre a comunidade acadêmica, as instituições avaliadoras e entre as IES, permitindo a troca de experiências e a procura de referenciais teóricos que possibilite o aprofundamento reflexivo, tendo em vista o interesse em

[...] alertar sobre a necessidade de dar continuidade ao debate. E isto, antes de tudo, porque nossas análises não podem ser meros exercícios diletantes e porque nosso esforço intelectual é também emocional, vital, e tem a ver com a necessidade de ações de resistência a concepções de desenvolvimento e de universidade que contrariam nossos ideais de desenvolvimento e de universidade (SGUISSARDI, 2009, p. 137).

Com base no alerta de Sguissardi (2009) o que nos resta é sinalizar o longo caminho que ainda deve ser percorrido pela comunidade acadêmica de Pedagogia da UEPA na busca para entender o que realmente significa desenvolver um efetivo trabalho de avaliação em nível institucional.

Em síntese, concluímos que a avaliação deve ser objeto de debate e que muitos são os desafios a serem superados para que o desenvolvimento dessa recente política de avaliação da educação superior atinja os objetivos anunciados, buscando mudanças qualitativas no desenvolvimento institucional, no desempenho acadêmico e na formação dos estudantes. Será necessário para isso, fomentar ações para ampliar o debate sobre a temática, para que, no próximo ano, mais estudantes tenham clareza do significado do Enade e do paradigma de educação que está sendo legitimado por meio dele.

Esperamos que o trabalho seja consultado, discutido, criticado, notadamente pelos envolvidos com o Curso de Pedagogia da UEPA e de outras IES e mais tarde, enriquecido com outras pesquisas que serão desenvolvidas a partir do que aqui ficou exposto.

Finalmente, os resultados do estudo não poderão ser considerados conclusivos, ou respostas definitivas nem totalizantes, mas sujeitos a questionamentos e reinterpretações. Consideramos que este trabalho pode fomentar ações reflexivas que busquem materializar práticas afinadas com a perspectiva formativa, pois no ano de 2011 recomeça um novo ciclo de avaliação no Curso de Pedagogia da UEPA, assim como em todas as IES do Brasil.

REFERÊNCIAS

ABREU JUNIOR, Nelson. *et al.* políticas avaliativas no ensino superior e seus desdobramentos nos currículos dos cursos de Pedagogia e Administração. In: OLIVEIRA, João Ferreira de. FONSECA, Marília (orgs.) **Avaliação Institucional: sinais e práticas.** Biblioteca Anpae. Xamã Editora, 2008, p. 55-76.

AFONSO, Almerindo Janela. **Reforma do Estado e Políticas Educacionais:** entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supra-nacional. Educação e Sociedade: Revista de Ciências da Educação. Campinas, SP. Ano XXII, n. 75, p. 15-32, Agosto/2001. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a03.pdf>. Acesso em 10. Dez2009.

_____. **Avaliação educacional:** Regulação e emancipação. São Paulo: Cortez, 2005, 3ª ed.

BANCO MUNDIAL, **El desarrollo en La practica. La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiência.** Washigton, U.S.A. 1995. Disponível em <http://firgoa.usc.es/drupal/files/010-1344Sp.pdf>. Acesso em 10. Dez2009.

_____. **Higher Education in developing countries: peril and promise.** Washigton, U.S.A. 2000, Disponível em http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079956815/peril_promise_en.pdf. Acesso em 10. Dez2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977. Tradução de Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro.

BARRETO, Raquel Goulart. LEHER, Roberto. Trabalho docente e as reformas neoliberais. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes.** Belo Horizonte, Autêntica, p. 39-60. 2003.

BARREYRO, Gladys Beatriz. ROTHEN, José Carlos. **“SINAES” Contraditórios:** Considerações Sobre a Elaboração e Implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Educação e Sociedade: Revista de Ciências da Educação. Campinas, SP, vol. 27, nº 96 – Especial, p. 955-977, out. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a15v2796.pdf>. Acesso em 02. Jan.2010.

_____. **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 <http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n1/a08v13n1.pdf>. Acesso em 05.Mar2010.

BELLONI, Isaura. A educação Superior dez anos depois da LDB/1996. In: BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB Dez Anos Depois:** Reinterpretação sob diversos olhares. São Paulo: Cortez Editora, p. 149-166, 2008.

BERTOLIN, Júlio C. G. **Avaliação da qualidade do sistema de educação superior brasileiro em tempos de mercantilização – período 1994-2003.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/10339/000593863.pdf?sequence=1>. Acesso em 02. Jan.2010.

_____. **Avaliação da educação superior brasileira: relevância, diversidade, equidade e eficácia do sistema em tempos de mercantilização.** Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 267-290, jul. 2009. Disponível em <http://submission.scielo.br/index.php/aval/article/view/8971/1183>. Acesso em 29.Out2009.

BITTENCOURT, Hélio Radke *et al.* **Uma análise da relação entre os conceitos Enade e IDD.** Estudos em Avaliação Educacional. São Paulo, v.19, n 40, p. 247-262, mai/ago. 2008. Disponível em <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1439/1439.pdf>. Acesso em 14.Out2009.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto Editora, 1994. Coleção Ciências da Educação (Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista).

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Palestra proferida no 13º COLE-Congresso de Leitura do Brasil, realizado na Unicamp, Campinas/SP, no período de 17 a 20 de julho de 2001. Tradução: João Wanderley Geraldi. Disponível em <http://www.miniweb.com.br/atualidade/info/textos/saber.htm>. Acesso em 03. Jan.2010.

BORDAS, Merion Campos, *et al.* **O olhar da comissão assessora de avaliação sobre o Enade da área de pedagogia – 2005.** Avaliação, Campinas: Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 681-712, nov. 2008. Disponível em <http://www.comperve.ufrn.br/conteudo/observatorio/arquivos/artigos/avaliacao-enade-2005.pdf>. Acesso em: 22 Set.2009.

BRASIL. **Avaliação da Universidade Brasileira: Uma Proposta Nacional (1993)** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/docbas.pdf>. Acesso em 10.Out.2009.

_____. Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior (CEA). **Bases para uma nova proposta de avaliação da Educação Superior.** Brasília, DF: MEC/INEP/SESU, Setembro 2003.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº. 1 de 15 de Maio de 2006a.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em 10. Out.2009.

_____. **Decreto nº. 5.205 de 14 de Setembro de 2004a.** Regulamenta a Lei nº 8.958, de 20 de dezembro de 1994, que dispõe sobre as relações entre as instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio. Disponível em <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/785176/dou-secao-1-15-09-2004-pg-1>. Acesso em 22 Set.2009.

_____. **Decreto nº 5.773 de 09 de Maio de 2006b.** Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm. Acesso em: 22 Set.2009.

_____. **Decreto nº 5.800 de 08 de Junho de 2006c.** Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm. Acesso em: 22 Set.2009.

_____. **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. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm. Acesso em: 22 Set.2009.

_____. **Lei nº. 9.131, de 24 de novembro de 1995a.** Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961, e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/L9131.htm>. Acesso em: 22 Set.2009.

_____. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 22 Set.2009.

_____. **Lei nº. 9.678, de 03 de julho de 1998.** Institui a Gratificação de Estímulo à Docência no Magistério Superior e dá outras providências. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/L9678.pdf>. Acesso 25.Fev2010.

_____. **Lei nº. 10.861, de 14 de abril de 2004b.** Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES – e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/Lei/L10.861.htm. Acesso em: 22 Set.2009.

_____. **Lei nº. 10.973/04 de 2 de dezembro de 2004c.** Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica no ambiente produtivo e dá outras providências. Disponível em <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/97178/lei-da-inovacao-lei-10973-04>. Acesso em: 22 Set.2009.

_____. **Lei nº. 11.079, de 30 de dezembro de 2004d.** Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. Disponível em <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/96990/lei-11079-04>. Acesso em: 22 Set.2009.

_____. **Lei nº. 11.096, de 13 de janeiro de 2005a.** 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. Disponível em <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/96949/lei-11096-05>. Acesso em 15. Nov2009.

_____. MEC. **Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras.** Brasília, 1994. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002072.pdf>. Acesso em 04. Out2009.

_____. MEC. Inep. Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes 2005. **Relatório do Curso.** Pedagogia. Universidade do Estado do Pará. Município Belém. Brasília: 2005c. Disponível em <http://enade.inep.gov.br/enadeResultadoPDF/2005/relatorio/cursos/002000381501402.pdf>. Acesso em 04. Out2009.

_____. MEC. Inep. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes 2005. **Relatório Síntese.** Curso de Pedagogia. Brasília: 2005d. Disponível em <http://www.inep.gov.br/download/enade/2005/relatorios/Pedagogia.pdf>. Acesso em 04. Out2009.

_____. MEC. Inep. RISTOFF, Dilvo. GIOLO, Jaime (orgs.). **Educação Superior Brasileira: 1991-2004: Pará.** Brasília, 2006a.

_____. MEC. Inep. RISTOFF, Dilvo. LIMANA, Amir. BRITO, Márcia Regina F. de. (orgs.) **ENADE: perspectiva de avaliação dinâmica e análise de mudança.** Brasília, 2006b. Coleção Educação Superior em debate, vol. 2.

_____. MEC. Inep. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes 2008. **Relatório da IES** Universidade do Estado do Pará - Belém. Brasília: 2008a. Disponível em <http://www.inep.gov.br/enadeResultadoPDF/2008/relatorio/ies/00381501402.pdf>. Acesso em 04.Out2009.

_____. MEC. Inep. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes 2008. **Relatório do Curso.** Pedagogia. Universidade do Estado do Pará. Município Belém. Brasília: 2008b. Disponível em <http://enade.inep.gov.br/enadeResultadoPDF/2008/relatorio/cursos/002000381501402.pdf>. Acesso em 04.Out2009.

_____. MEC. **Relatório Final da Comissão Nacional, instituída pelo Presidente José Sarney para oferecer subsídios à formulação de uma nova política para a educação superior** (1985). Disponível em http://www.schwartzman.org.br/simon/comissao_total.htm. Acesso em 04.Out2009.

_____. **Parecer CNE/CP 5/05.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em 04. Out2009.

_____. **Parecer CNE/CP 3/06** Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Disponível em http://www.abmes.org.br/download/Associados/Legislacao/2006/Parecer/Par_CP_03_2006_04_10.pdf. Acesso em 10. Out.2009

_____. **Plano Diretor da Reforma do Estado.** Presidência da República. Câmara da Reforma do Estado, Brasília, 1995b. Disponível em <http://www.bresserpereira.org.br/Documents/MARE/PlanoDiretor/planodiretor.pdf>. Acesso em 07. Mar2010.

_____. **Portaria nº 2.051, de 9 de Julho de 2004e.** Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído na Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Disponível em http://www.inep.gov.br/.../Portaria_2051_2004_SINAES_regulamentacao.doc. Acesso em 07. Mar2010.

_____. **Portaria INEP nº 10, de 14 de fevereiro de 2005b.** Publicada no Diário Oficial de 16 de fevereiro de 2005, Seção 2, página 10.

BRITO, Márcia Regina F. de. **O SINAES e o ENADE:** da Concepção à Implantação. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 841-850, nov. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n3/14.pdf>. Acesso em 07. Mar2010.

BURLAMAQUI, Marco Guilherme Bravo. **Avaliação e qualidade na educação superior:** tendências na literatura e algumas implicações para o sistema de avaliação brasileiro. Estudos em Avaliação Educacional (Fundação Carlos Chagas), São Paulo. v. 19, n. 39, jan./abr. 2008. Disponível em <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1422/1422.pdf>. Acesso em 09. Mar2010.

CAMPOS, Valter Gomes. **Avaliação da Educação Superior:** Repercussões no Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da UniEVANGÉLICA. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Católica de Goiás. Departamento de Educação, 2009. Disponível em http://tede.biblioteca.ucg.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=649. Acesso em 10. Mar2010.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Ensino Superior no Brasil: Expansão e diversificação. In: CABRAL NETO, Antônio. NASCIMENTO, Ilma Vieira do. LIMA, Rosângela Novaes. **Política Pública de Educação no Brasil:** Compartilhando saberes e reflexões, p. 103-146. Porto Alegre: Editora Sulina, 2006.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. CABRAL NETO, Antônio. Educação à distância como estratégia de expansão do ensino superior no Brasil. In: CHAVES, Vera Lúcia Jacob. CABRAL NETO, Antônio. NASCIMENTO, Ilma Vieira (orgs). **Políticas para a Educação Superior no Brasil:** velhos temas e novos desafios. São Paulo: Editora Xamã, 2009. p. 85-108.

CATANI, Afrânio Mendes. OLIVEIRA, João Ferreira de. DOURADO, Luiz Fernandes. As políticas de gestão e de avaliação acadêmica no contexto da reforma da educação superior. In: MANCEBO, Deise. FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque (orgs.). **Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente.** São Paulo, Cortez Editora, 2004, p. 251-261.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. LIMA, Rosângela Novaes. MEDEIROS, Luciane Miranda. Reforma da Educação Superior Brasileira – de Fernando Henrique Cardoso a Luiz Inácio Lula da Silva: Políticas de Expansão, diversificação e Privatização da Educação Superior Brasileira. In: BITTAR, Mariluce. OLIVEIRA, João Ferreira de. MOROSINI, Marília (orgs). **Educação Superior no Brasil – 10 Anos pós-LDB.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008, p. 11-13. (Coleção INEP 70 anos, v. 2).

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. CABRAL NETO, Antônio. NASCIMENTO, Ilma Vieira. Apresentação. In: CHAVES, Vera Lúcia Jacob. CABRAL NETO, Antônio. NASCIMENTO, Ilma Vieira (orgs). **Políticas para a Educação Superior no Brasil: velhos temas e novos desafios.** São Paulo: Editora Xamã, 2009.

COLLAÇO, Flávio Roberto. NEIVA, Claudio Cordeiro. **O FIES, o Enade e a má conduta dos agentes do Ministério da Educação.** Florianópolis, Janeiro de 2007. Disponível em http://www.educonsult.com.br/doujur/ENADE_FIES_ARTIGO.doc. Acesso em 10. Jun2009.

CORREA, Paulo Sergio de Almeida. **A reforma do Estado nos anos 90 e suas implicações para as políticas públicas educacionais na região amazônica.** Novos Cadernos Naea, v. 3, n. 2, p. 45-77, dez 2000. Disponível em <http://www.periodicos.ufpa.br/index.php/ncn/article/view/27/26>. Acesso em 10. Jun2009.

CUNHA, Luiz Antônio. **Nova reforma do ensino superior: a lógica reconstruída.** Cadernos de Pesquisa. n. 101, p. 20-49. Fundação Carlos Chagas: São Paulo. Jul/1997. Disponível em <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/254.pdf>. Acesso em 10. Jan2010.

CUNHA, Maria Isabel da *et al.* As políticas de avaliação e docência: Impactos e repercussões. In: CUNHA, Maria Isabel da (org.). **Formatos avaliativos e concepção de docência.** Campinas: SP. Editora Autores Associados, 2005. p. 5-48. (Coleção Educação Contemporânea).

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Lei de Diretrizes e Bases e perspectivas da educação nacional.** Revista Brasileira de Educação. Espaço Aberto. Mai/Jun/Jul/Ago 1998 N^o 8, p. 72-85. Disponível em http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE08/RBDE08_08_ESPACO_ABERTO_-_CARLOS_ROBERTO_JAMIL_CURY.pdf. Acesso em 10.Jan2010.

DALBEN, Ângela I. L. de F. Das Avaliações exigidas às Avaliações Necessárias. In: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (Org.). **Avaliação: Políticas e Práticas.**

Campinas, SP. Papyrus, 2002, 3ª ed, p. 13-42. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

DE SORDI, Maria Regina. Lemes. Entendendo as lógicas da avaliação institucional para dar sentido ao contexto interpretativo. In: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (Org.). **Avaliação: Políticas e Práticas.** Campinas, SP. Papyrus, 2002, 3ª ed, p. 65-81. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

DE SORDI, Maria Regina. Lemes. LUDKE, Menga. **Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional:** aprendizagens necessárias. Avaliação, Campinas, Sorocaba, SP, v.14, n. 2, p. 313-336, jul. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n2/a05v14n2.pdf>. Acesso em 10. Jan2010.

DIAS, Carmem Lúcia. HORIGUELA, Maria de Lourdes Morales. MARCHELLI, Paulo Sergio. **Políticas para avaliação da qualidade do ensino superior no Brasil:** Um balanço crítico. Educação e pesquisa, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 435-464, set./dez. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n3/a02v32n3.pdf>. Acesso em 20. Mai2009.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação da Educação Superior.** Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Avaliação:** Políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003a.

_____. Educação Superior: Flexibilização e Regulação ou Avaliação e Sentido Público. In: DOURADO, Luiz F. CATANI, Afrânio M. OLIVEIRA, João F. de. (orgs.) **Políticas e Gestão da Educação Superior:** Transformações Recentes e Debates Atuais. São Paulo: Xamã; Goiânia: Editora Alternativa, 2003b, p. 97-116.

_____. Políticas de Avaliação, Reforma do Estado e da Educação Superior. In: ZAINKO, Maria Amélia. GISI, Maria Lourdes (orgs). **Políticas e Gestão da Educação Superior.** Coleção Educação: gestão e política, 2. Florianópolis: Insular, 2003c.

_____. **Qualidade, avaliação:** do Sinaes a índices. Avaliação: Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n.3, p. 817-825, nov. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n3/v13n311.pdf>. Acesso em 10. Abr2010.

_____. **Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009):** do Provão ao Sinaes. Avaliação: Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n.1, p. 195-224, mar. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/aval/v15n1/v15n1a11.pdf>. Acesso em 10. Abr2010.

DOURADO, Luiz Fernando. **A Reforma do Estado e as Políticas para a Educação Superior no Brasil dos Anos 90.** Educação e Sociedade: Revista de Ciências da Educação. Campinas, SP, v. 23, n. 80, p. 234-252, setembro/2002. Disponível em http://www.redecaes.com.br/bibliografia_luiz/REFORMA%20DO%20ESTADO%20E%20AS%20POL%C3%8DTICAS%20PARA.pdf. Acesso em 10. Mar2010.

DOURADO, Luiz Fernando. CATANI, Afrânio M., OLIVEIRA, João F. de. Transformações recentes e debates atuais no campo da educação superior no Brasil. In: DOURADO, Luiz Fernando. CATANI, Afrânio M., OLIVEIRA, João F. de. (orgs.). **Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais.** p. 17-30. São Paulo: Editora Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003.

DOURADO, Luiz Fernando. OLIVEIRA, João Ferreira de. SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação: conceitos e definições.** Brasília, 2007: MEC. Inep. Disponível em http://www.redecaes.com.br/bibliografia_luiz/A%20QUALIDADE%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20CONCEITOS%20E%20DEFINI%C3%87%C3%95ES.pdf. Acesso em 05. Mar2010.

DURLI, Zenilde. BAZZO, Vera Lúcia. **Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: concepções em disputa.** Atos de Pesquisa em Educação. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau (PPGE/FURB). v. 3, nº 2, p. 201-226, maio/ago. 2008. Disponível em <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/938/709>. Acesso em 03. Mar2010.

FARIA, Juliana Guimarães *et al.* O ENADE na visão dos estudantes de duas IES de Goiás. In: OLIVEIRA, João Ferreira. FONSECA, Marília (orgs.). **Avaliação Institucional: Sinais e Práticas.** Xamã Editora. São Paulo, p. 105-132, 2008. (Biblioteca Anpae).

FERRAZ, Bruna Tarcília. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES): Uma Análise das Concepções de Educação e Avaliação a partir da Legislação.** In: 19º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (EPPEN) GT 11: Política de Educação Superior. 2009, Comunicação Oral (COGT11003). Anais. João Pessoa, Paraíba. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba.

FONSECA, Denise Grosso da. **Implicações do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) nos processos avaliativos internos do Curso de Educação Física do IPA.** Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. 2008. Disponível em http://bdtd.unisinos.br/tde_arquivos/10/TDE-2008-06-26T140819Z-534/Publico/implicacoes%20do%20exame.pdf. Acesso em 10 Mar.2010.

FONSECA, Marília. **Avaliação da Educação Superior no Brasil: Desenvolvimento institucional e qualidade do trabalho acadêmico em questão.** In: XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Organizado por Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben *et al.* p. 651-668, Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FONSECA, Marília. OLIVEIRA, João Ferreira de. AMARAL, Nelson Cardoso. **Avaliação, desenvolvimento institucional e qualidade do trabalho acadêmico.** In: OLIVEIRA, João Ferreira de. FONSECA, Marília (orgs.). Avaliação Institucional: sinais e práticas. Biblioteca Anpae, São Paulo: Editora Xamã, 2008.

FOSTER, Mari Margarete dos Santos *et al.* O Curso de Pedagogia no Inter (dito) dos modelos avaliativos. In: CUNHA, Maria Isabel da. **Formatos Avaliativos e Concepção de Docência.** Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2005, p. 117-142. (Coleção Educação contemporânea).

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de Conteúdo.** Liber Livro Editora. Brasília, DF, 2008. 3ª Ed. Série Pesquisa 6.

FREITAS, Helena Lopes Costa de. **A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica:** as políticas educacionais e os movimentos dos educadores. Educação e Sociedade: Revista de Ciências da Educação, Campinas: São Paulo, ano XX, n. 68, p. 17-44, Dezembro/99. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a02v2068.pdf>. Acesso em 08. Out2009.

_____. A Pedagogia das Competências como Política de Formação e Instrumento de Avaliação. In: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (Org.). **Avaliação: Políticas e Práticas.** Campinas, SP. Papyrus, 2002, 3ª ed, p. 43-64. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. **Certificação docente e formação do educador:** regulação e desprofissionalização. Educação e Sociedade: Revista de Ciências da Educação, Campinas: São Paulo, vol. 24, n. 85, p. 1095-1124, dezembro/2003. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a02v24n85.pdf>. Acesso em 08. Out2009.

_____. **A nova política de formação de professores:** a prioridade postergada. Educação e Sociedade: Revista de Ciências da Educação, Campinas: São Paulo, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1023-1230, Outubro/2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100.pdf>. Acesso em 08. Out2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O Enfoque da Dialética Materialista Histórica na Pesquisa Educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional.** São Paulo, Cortez Editora, 2008, p. 71-90, 11ª ed. (Biblioteca da Educação, série I, Escola; v. 11).

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em Educação:** Métodos e Epistemologias. Argos Editora Universitária. Chapecó, 2007.

GHEDIN, Evandro. FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Introdução.** In.: GHEDIN, Evandro. FRANCO, Maria Amélia Santoro. Questões de Método na construção da Pesquisa em Educação. São Paulo. Cortez Editora, 2008, p. 23-33. (Coleção Docência em Formação. Série Saberes Pedagógicos/Coordenação Antônio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta).

_____. Introdução. In.: PIMENTA, Selma Garrido. GHEDIN, Evandro. FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pesquisa em Educação:** Alternativas investigativas com objetos complexos. Edições Loyola, São Paulo, p. 7-24, 2006.

GOMES, Alfredo Macedo. **Política de Avaliação da Educação Superior:** Controle e Massificação. Educação e Sociedade: Revista de Ciências da Educação. Campinas, SP, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 275-298. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12933.pdf>. Acesso em: 05 Out.2009.

GOUVEIA, Andréa Barbosa *et al.* **Trajectoria da avaliação da Educação Superior no Brasil:** singularidades e contradições (1983-2004). Estudos em avaliação educacional, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v. 16, n. 31, p. 101-132, jan-jun. 2005. Disponível em <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1224/1224.pdf>. Acesso em 07 Out.2009.

HADDAD, Sérgio. Introdução. In: HADDAD, Sérgio (org.). **Banco Mundial, OMC e FMI:** o impacto nas políticas educacionais. São Paulo: Cortez Editora, p. 7-13, 2008.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Políticas Educacionais e regulações do trabalho docente.** In: XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Organizado por Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben *et al.* p. 730-749, Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LEHER, Roberto. Prefácio: A (contra-) reforma universitária do governo Lula e o fim das fronteiras entre o público e o privado. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.) **Reforma universitária do governo Lula:** reflexões para o debate. p. 13-22. São Paulo: Editora Xamã, 2004.

LEITÃO, Thiago Miguel Sabino de Pereira *et al.* **Análise acerca do boicote dos estudantes aos exames de avaliação do ensino superior.** Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 21, n. 45, p.87-106, jan./abr. 2010. Disponível em <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1557/1557.pdf>. Acesso em 10 Mar. 2010.

LEITE, Denise. **Ameaças pós-rankings sobrevivência das CPAs e da auto-avaliação.** Avaliação, Campinas, Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 833-840, Nov. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n3/13.pdf>. Acesso em 25 Nov.2010.

LIMA, Kátia Regina de Souza. Reforma universitária do Governo Lula: o relançamento do conceito de público não-estatal. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.) **Reforma universitária do governo Lula:** reflexões para o debate. p. 23-46. São Paulo: Editora Xamã, 2004.

_____. **Contra-reforma na Educação Superior:** de FHC a Lula. São Paulo, Xamã, 2007.

LIMA, Rosângela Novaes. MENDES, Odete da Cruz. A gestão da política de educação: contrapontos entre descentralização e avaliação na lógica da Reforma do Estado. In: CABRAL NETO, Antônio. NASCIMENTO, Ilma Vieira do. LIMA, Rosângela Novaes. **Política Pública de Educação no Brasil:** Compartilhando saberes e reflexões, p. 52-78. Porto Alegre: Editora Sulina, 2006.

LIMANA, Amir. **Desfazendo mitos:** o que estão fazendo com o Sinaes? Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 869-873, Nov. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n3/18.pdf>. Acesso em 24. Nov2009.

LIMANA, Amir. BRITO, Márcia Regina F. de. O modelo de avaliação dinâmica e o desenvolvimento de competências: algumas considerações a respeito do Enade. In: RISTOFF, Dilvo I. LIMANA, Amir. BRITO, Márcia Regina F. de (orgs). **Enade: Perspectiva de avaliação dinâmica e análise de mudanças.** Brasília: Inep, 2006. (Coleção: educação superior em debate, v. 2)

LUCHESE, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: Estudos e Propostas.** Cortez, São Paulo, 2001, 11ª ed.

LUDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, André Silva. NEVES, Lúcia Maria Wanderley. A proposta de autonomia universitária do governo Lula. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.) **Reforma universitária do governo Lula: reflexões para o debate.** p. 91-110. São Paulo: Editora Xamã, 2004.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Os Organismos internacionais e as políticas públicas educacionais no Brasil. In: GONÇALVES, Luiz Alberto Pereira (org.). **Currículo e Políticas Públicas.** Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2003, p.9-27.

_____. A Formação dos Professores e a Lógica das Competências. In: MAUÉS, Olgaíses. LIMA, Ronaldo. (orgs.). **A Lógica das Competências na Formação Docente.** Belém-Pa, Editora Universitária UFPA, 2005a.

_____. **As reformas na educação, regulação e controle social.** Ver a Educação, Belém- Pará: UFPA, v. 9, n. 1, p. 117-134, 2005b.

_____. **A Reforma da Educação Superior e o Trabalho Docente.** VI Seminário da REDESTRADO – Regulação Educacional e Trabalho Docente. Eixo Temático I – Políticas Educativas na América Latina: Consequências Sobre a Formação e o Trabalho Docente. Rio de Janeiro, UERJ. 2006a. Disponível em http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/a_reforma_da_educ_superior.pdf. Acesso em 07. Out2009.

_____. Profissão e trabalho docente em tempos de reforma da Educação Superior. In: GEMAQUE, Rosana Maria Oliveira; LIMA, Rosângela Novaes (orgs.). **Políticas Públicas Educacionais: o governo Lula em questão.** Editora Cejup, Belém, 2006b, p. 135-177

_____. **A Política de Avaliação da Educação Superior e os desafios da implementação do SINAES.** In: 30ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu. ANPED 30 Anos de Pesquisa e Compromisso Social. Recife: Espaço Livre, 2007. Disponível em <http://www.anped11.uerj.br/30/GT11-2988--Int.pdf>. Acesso em 07.Out2009.

_____. A avaliação institucional como política pública. In: ROSÁRIO, Maria José Aviz do e ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima (orgs.). **Políticas Públicas Educacionais.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2008a, p. 89-127.

_____. Avaliação Institucional da Universidade Federal do Pará. In: CHAVES,

Vera Lúcia Jacob; SILVA JUNIOR, João dos Reis (orgs.). **Educação Superior no Brasil e diversidade regional.** Belém, EDUFPA, 2008b, p. 409-425.

_____. **Regulação educacional, formação e trabalho docente.** Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas), São Paulo. v. 44, 2009. Disponível em <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1533/1533.pdf>. Acesso em 10. Jan2010.

MÉSZÁROS, Istiván. **A educação para além do capital.** Boitempo Editora, São Paulo, 2008, (tradução de Isa Tavares).

MICHELAT, Guy. Sobre a utilização da Entrevista não diretiva em Sociologia. In.: THIOLENT, Michel. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária.** Editora Polis, 1980, p. 191-211. (Coleção Teoria e História 6).

NUNES, Cely do Socorro Costa *et al.* **Relatório Final de Pesquisa a Pedagogia das competências como política de formação de professores no Brasil.** Belém: UEPA, 2005, mimeo.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. **La educacion superior em el siglo XXI: vision y acción** Paris, 1998. Disponível em http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm#declaracion. Acesso em 10. Dez2009.

PAIVA, Giovanni Silva. **Avaliação do desempenho dos estudantes da educação superior:** a questão da equidade e obrigatoriedade no Provão e Enade. Ensaio: Ava. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 31-46, jan./mar. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n58/a03v1658.pdf>. Acesso em 07. Out2009.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **A Reforma do estado dos anos 90:** lógica e mecanismos de controle. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997. (Cadernos MARE da Reforma Do Estado; v. 1). Disponível em http://www.planejamento.gov.br/secretarias/upload/Arquivos/publicacao/seges/PUB_Seges_Mare_caderno01.PDF. Acesso em Acesso em 25. Fev2010.

_____. **A reforma do Estado dos anos 90:** lógica e mecanismos de controle. Lua Nova, Revista de cultura e política. p. 49-95, São Paulo, 1998. http://www.bresserpereira.org.br/papers/1998/A_reforma_do_Estado_dos_anos_90.pdf. Acesso em 25. Fev2010.

POLIDORI, Marlis Morosini. **Políticas de avaliação da educação superior brasileira:** Provão, Sinaes, IDD, CPC, IGC e outros índices. Avaliação, Campinas, Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 439-452, jul. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n2/a09v14n2.pdf>. Acesso em 25. Fev2010.

POLIDORI, Marlis Morosini. MARINHO-ARAÚJO, Claisy M. BARREYRO, Gladys Beatriz. **SINAES:** Perspectivas e desafios na avaliação da educação superior. Ensaio: aval. Pol. Públ. Edu., Rio de Janeiro, v. 14, n. 53, p. 425-436, out./dez.2006.

Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n53/a02v1453.pdf>. Acesso em 10. Nov2006.

RECKTENVALD, Marcelo. **SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (SINAES):** Avaliação Emancipatória ou Regulação? Agathos (ASSEVIM), v. 1, p. 1-14, 2006. Série: 02; ISSN/ISBN: 18088554. Disponível em <http://www.assevim.edu.br/2006/agathos/2edicao/marcelorecktenvald.pdf>. Acesso em 07. Out2009.

RIBEIRO, Maria Edilene da Silva. **Avaliação Institucional da Educação Superior:** Aparentamentos Sobre Concepções Avaliativas e a Função Exercida no Estado Avaliador, 2009. <http://www.isecure.com.br/anpae/290.pdf>. Acesso em 07.Out2009.

RISTOFF, Dilvo I. Avaliação Institucional: pensando princípios. In: BALZAN, Newton Cesar. DIAS SOBRINHO, José (orgs.). **Avaliação Institucional:** teoria e experiências. p. 37-51, São Paulo: Cortez Editora, 2008, 4ª Ed.

RISTOFF, Dilvo I. LIMANA, Amir. **O Enade como parte da avaliação da educação superior.** Disponível em: <http://www.cpa.unopar.br/enade.pdf>. Acesso em: 29 out. 2008.

RODRIGUES, Viviane Aparecida. **ENADE** – contribuições, avanços e limites do processo de avaliação na formação dos estudantes de graduação. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. 2008. Disponível em: http://dspace.lcc.ufmg.br/dspace/bitstream/1843/FAEC-85BPAM/1/disserta_o_viviane.pdf. Acesso em 10 Mar.2010.

ROTHEN, José Carlos. SCHULZ, Almiro. **SINAES:** do documento original à legislação. 28ª Reunião anual da ANPED. Caxambu: MG, 2005. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt11/gt11195.doc>. Acesso em 30. Mai2009.

SADER, Emir. Prefácio. In: MÉSZÁROS, Istiván. **A educação para além do capital.** Boitempo Editora, São Paulo, 2008, p. 15-18, (tradução de Isa Tavares)..

SCHEIBE, Leda. **Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia:** trajetória longa e inconclusa. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 130, p. 43-62, jan./abr. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/04.pdf>. Acesso em 15 Mar.2010.

SCHWARTZMAN, Simom. **O Enigma do ENADE.** Rio de Janeiro, 2004. Disponível em www.scwartzman.org.br. Acesso em 01Jan.2009.

SGUISSARDI, Valdemar. **Regulação estatal versus cultura de avaliação institucional.** Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 857-862, nov. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n3/16.pdf>. Acesso em 16 Mar.2010.

_____. **Universidade brasileira no século XXI: Desafios do presente.** São Paulo: Cortez Editora, 2009.

SHIROMA, Eneida Oto. MORAES, Maria Célia Marcondes de. EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, 4ª Ed.

SILVA, Assis Leão da. **Avaliação da Educação Superior: A Dinâmica de Implementação do SINAES nas Universidades no tocante ao Instrumento de Avaliação Interna – CPA.** In: 19º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (EPPEN) GT 11: Política de Educação Superior. 2009, Comunicação Oral (COGT11029). Anais. João Pessoa, Paraíba. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba.

SILVA, Camila Croso; GONZALES, Marina; BRUGUIER, Yana Scavone. OMC em foco: a comercialização da educação na América Latina. In: HADDAD, Sérgio (org.). **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais.** São Paulo: Cortez Editora, p. 89-143, 2008.

SIQUEIRA, Ângela Carvalho de. Organismos internacionais, gastos sociais e reforma universitária do Governo Lula. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.) **Reforma universitária do governo Lula: reflexões para o debate.** p. 47-71. São Paulo: Editora Xamã, 2004.

SOUZA, André M. C. **Consequências do boicote parcial ao ENADE na avaliação de cursos fracos.** Aracaju, 2008. Disponível em: <http://www.daa.ufs.br/textos/enadeensaioandremauricio.pdf>. Acesso em 10Mar.2010.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ. Centro de Ciências Sociais e Educação. **Projeto Político Pedagógico Licenciatura em Pedagogia.** Belém, 2006.

_____. Centro de Ciências Sociais e Educação. **Avaliação dos Cursos: Pedagogia e Formação de Professores da UEPA.** Belém, 2006.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2005-2014.** Organizado por Icléia Costa Nina. Belém: UEPA, 2007.

_____. Pró-Reitoria de Gestão e Planejamento. **Relatório de Gestão 2008.** Belém, 2009.

_____. Pró-Reitoria de Graduação. **Guia Acadêmico.** 14ª ed. rev. atual. Belém, 2009.

VERHINE, Robert Evan; DANTAS, Lys Maria Vinhaes; SOARES, José Francisco. **Do Provão ao ENADE: uma análise comparativa dos exames nacionais utilizados no Ensino Superior Brasileiro.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.52, p. 291-310, jul./set. 2006. http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362006000300002&script=sci_arttext. Acesso em 28. Out2009.

VERHINE, Robert Evan. **O ENADE: Tendências na Educação Superior apontadas no ciclo 2004-2006.** In: 19º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste

(EPPEN) GT 11: Política de Educação Superior. 2009, Comunicação Oral (COGT11025). Anais. João Pessoa, Paraíba. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba.

_____. **O novo alfabeto do Sinaes:** reflexões sobre o IDD, CPC e IGC. In: XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Organizado por Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben *et al.* p. 632-650, Belo Horizonte: Autentica, 2010.

VIANNA, Heraldo Marelin. **Fundamentos de um programa de avaliação educacional.** Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas de Formação em cenários de reforma. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. AMARAL, Ana Lúcia (orgs.). **Formação de professores: políticas e debates.** Campinas: SP. Papyrus Editora, p. 13-45, 2002. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Apresentação. In: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (Org.). **Avaliação: Políticas e Práticas.** Campinas, SP. Papyrus, 2002, 3ª ed, p. 07-12. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

ZANNAVALLI, Carla Busato. **Avaliação da Educação Superior no Brasil:** os antecedentes históricos do Sinaes. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n.2, p. 385-438, jul. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/aval/v.14n2/a08v14n2.pdf>. Acesso em 08. Out2009.

ZAINKO, Maria Amélia Sabbag. **Avaliação da Educação Superior no Brasil:** Processo de Construção Histórica. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 827-831, nov. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n3/12.pdf>. Acesso em 15. Abr2009.

APÊNDICE A. TERMO DE CONSENTIMENTO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PESQUISA: OS IMPACTOS DO ENADE NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEPA**

TERMO DE CONSENTIMENTO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

A Direção do Centro de Ciências Sociais e Educação da Universidade do Estado do Pará autoriza por meio deste Termo de Consentimento a discente **Vanessa Galvão dos Santos**, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado em Educação (Linha de Pesquisa Formação de Professores) da Universidade do Estado do Pará, com sede em Belém, no Centro de Ciências Sociais e Educação – CCSE, estabelecido à trav. Djalma Dutra s/ nº. CEP - 66.113-970. Bairro do Telégrafo - Belém/Pará. *e-mail*: mestradoeducacao@uepa.br - Fone: 4009-9552, sob orientação do Prof^o. Dr. Emmanuel Ribeiro Cunha, realizar a pesquisa **os impactos do ENADE no Curso de Pedagogia da UEPA**.

A pesquisa será realizada por intermédio de entrevista semiestruturada com os egressos do Curso de Pedagogia (turma 2005-2008), os professores que ministraram disciplinas a eles no 1º e 4º ano e ainda a Coordenação do Curso de Pedagogia. As informações obtidas têm como única finalidade o desenvolvimento da pesquisa, os sujeitos terão seus nomes preservados e ainda os resultados poderão ser apresentados em eventos científicos e publicados em revistas da área, sendo identificado somente o *lócus* de realização do estudo: O Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Pará.

Belém-Pa, _____

Prof^a Ms. Maria José de Souza Cravo
Diretora do CCSE-UEPA
Fone: (91) 40099542

APÊNDICE B. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PESQUISA: OS IMPACTOS DO ENADE NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEPA**

Prezado/a Coordenador, Professor/a e Egresso do Curso de Pedagogia da UEPA:

Como discente vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da Universidade do Estado do Pará - UEPA, da linha Formação de Professores, objetivo coletar dados para a Pesquisa “os impactos do ENADE no Curso de Pedagogia da UEPA”.

Gostaria que participasse da pesquisa respondendo às questões da entrevista, fornecendo informações necessárias para a compreensão de como a temática é compreendida pelos Coordenadores, Professores e Egressos do Curso de Pedagogia da UEPA. Neste sentido, sua colaboração respondendo às questões da entrevista é de fundamental importância para o bom êxito do estudo.

A responsável pela de pesquisa é **VANESSA GALVÃO DOS SANTOS**, (orientada pelo Prof. Dr. Emmanuel Ribeiro Cunha). Poderá ser encontrada no endereço Conjunto Guajará I, WE 65, nº 1831, Bairro: Coqueiro, Município: Ananindeua, CEP: 67143-410; Fone (091) 32871474 e (91) 81852834; e-mail vanessagalvaos@yahoo.com.br.

A qualquer momento você pode desautorizar o pesquisador de fazer uso das informações utilizadas. Se optar por afastar-se da pesquisa, não sofrerá qualquer penalidade e todo material gravado e/ou registrado lhe será devolvido. Não há despesas pessoais para você em qualquer fase do estudo. Não haverá nenhum pagamento por sua participação. Se você tiver dúvidas e desejar esclarecimentos sobre a pesquisa poderá fazer contato com a discente responsável pela pesquisa. Ressalto que as informações obtidas serão utilizadas, exclusivamente, para fins acadêmicos e terão um caráter confidencial, tendo o sujeito da pesquisa sua identidade inteiramente preservada.

Por sua atenção e colaboração, desde já registro meus agradecimentos.

Vanessa Galvão dos Santos



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PESQUISA: OS IMPACTOS DO ENADE NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEPA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro ceder a **Vanessa Galvão dos Santos**, discente vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado em Educação (Linha de Pesquisa Formação de Professores) da Universidade do Estado do Pará, com sede em Belém, por meio do Centro de Ciências Sociais e Educação – CCSE, estabelecido à trav. Djalma Dutra s/ nº. Caixa Postal nº. 4001 – CEP - 66.113-970. Bairro do Telégrafo - Belém/Pará. *e-mail*: mestradoeducacao@uepa.br - Fone: 4009-9552, as informações obtidas por intermédio de entrevista semi estruturada, com gravação ou registro manuscrito, para a pesquisa: os impactos do ENADE no Curso de Pedagogia da UEPA.

Entendi que as informações obtidas têm como única finalidade o desenvolvimento da pesquisa e que os resultados obtidos serão descritos de forma codificada, não sendo divulgada qualquer informação que possa levar a minha identificação e que os resultados poderão ser apresentados em eventos científicos e publicados em revistas da área.

Declaro que compreendi as informações que li ou que me foram explicadas sobre o trabalho em questão, ficando claros quais são os propósitos da pesquisa, os procedimentos a serem realizados e as garantias de confidencialidade e de esclarecimento permanente. Ficou claro também, que minha participação não tem despesas, nem receberei nenhum tipo de pagamento.

Concordo voluntariamente em participar desse estudo podendo retirar meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízos.

Belém-Pa, _____

Assinatura do Sujeito Cedente

Assinatura do pesquisador

APÊNDICE C. ROTEIRO DE ENTREVISTA I – EGRESSOS(AS) DO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA DA UEPA



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PESQUISA: OS IMPACTOS DO ENADE NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEPA**

Nome:

Código:

Formação Continuada:

1. Para você, o que é o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE)?
2. Como se desenvolveram as orientações sobre o ENADE durante seu Curso? Houve incentivo para que os alunos realizassem a prova por parte dos professores, Coordenador ou representante da Administração Superior da UEPA?
3. De que forma você vivenciou o processo de avaliação produzido pelo ENADE no Curso de Pedagogia da UEPA?
4. De acordo com seu entendimento, qual a concepção de avaliação que fundamenta o ENADE?
5. Na sua percepção, de que forma o ENADE pode contribuir para a formação profissional dos estudantes em Pedagogia?
6. Em sua opinião, o ENADE produziu impactos no curso, na ação ou formação docente do Curso de Pedagogia da UEPA?

APÊNDICE D. ROTEIRO DE ENTREVISTA II – PROFESSORES(AS) E COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA DA UEPA



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PESQUISA: OS IMPACTOS DO ENADE NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEPA**

Nome:

Código:

Formação:

Idade:

Tempo de Serviço na Educação:

Níveis de Ensino em que já trabalhou:

Tempo de Serviço no curso de Pedagogia da UEPA:

Vínculo Empregatício:

Disciplina que ministrou na Turma de Pedagogia (2005-2008):

1. Para você o que representa o ENADE na educação superior?
2. Como se desenvolveu o trabalho do ENADE no curso de Pedagogia neste primeiro ciclo (2005-2008)? Como se desenvolveu sua participação no desenrolar deste processo?
3. Que aspectos positivos e negativos você identifica na avaliação desenvolvida pelo ENADE no curso de Pedagogia da UEPA? Por quê?
4. Na sua percepção, de que forma o ENADE pode contribuir para a formação profissional dos estudantes em Pedagogia da UEPA?
5. Em sua opinião, o ENADE produziu impactos no curso, na ação ou formação docente no Curso de Pedagogia da UEPA?



Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado
Linha de Pesquisa: Formação de Professores
Travessa Djalma Dutra, s/n – Telégrafo
66113-200 Belém-PA
<http://www2.uepa.br/ccse>