



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**PERCEPÇÃO DE DOCENTES E DISCENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA SOBRE
O ENADE**

Alexandre de Paula e Silva

**Brasília, Distrito Federal
Dezembro/2014**

Silva, Alexandre de Paula

Percepção de Docentes e Discentes do Curso
de Pedagogia sobre o ENADE.

Trabalho Final de Conclusão de Curso
(Graduação em Pedagogia)

Universidade de Brasília, 2014

Orientadora: Danielle Xabregas Pamplona
Nogueira

ALEXANDRE DE PAULA E SILVA

**PERCEPÇÃO DE DOCENTES E DISCENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA SOBRE
O ENADE**

Monografia apresentada ao Curso de Graduação de Pedagogia da Universidade de Brasília como pré requisito parcial para a obtenção do Título de Licenciado em Pedagogia, sob a orientação da Professora Doutora Danielle Xabregas Pamplona Nogueira.

Brasília/Distrito Federal

Dezembro/2014

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Monografia de autoria de Alexandre de Paula e Silva, intitulada Percepção de Docentes e Discentes do Curso de Pedagogia sobre o Enade apresentada como requisito parcial para a obtenção do Diploma de Graduação em Pedagogia da Universidade de Brasília, em Dezembro de 2014, defendida e aprovada pela banca examinadora abaixo assinado:

Banca Examinadora

Professora Dra Danielle Xabregas Pamplona Nogueira
(Presidente- Universidade de Brasília)

Professora Dra Catarina Almeida Santos
(Examinadora- Universidade de Brasília)

Professora Dra Girlene Ribeiro de Jesus
(Examinadora- Universidade de Brasília)

Professora Dra Shirleide Pereira da Silva Cruz
(Suplente- Universidade de Brasília)

Brasília/Distrito Federal

Dezembro/2014

À minha esposa e aos meus dois únicos e amados filhos. Que eles possam perdoar a minha ausência em todos os momentos que me dediquei mais ao trabalho e ao estudo do que a eles.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente quero agradecer a Deus, pela vida, pela saúde, pela força de vontade em lutar por um mundo melhor, pois sem fé, coragem e disposição a vida se torna muito mais difícil.

Quero agradecer a todos os professores da Faculdade de Educação com quem mantive contato e tive o prazer de conviver e conhecer. Realmente vocês fizeram e fazem a diferença pela competência, dedicação, qualidade do ensino e pela busca da excelência no processo de ensino e aprendizagem.

À professora Danielle Nogueira por ter aceitado ser minha orientadora.

Agradeço às professoras Catarina e Girlene por terem aceitado serem pareceristas desse trabalho de pesquisa.

Aos funcionários da Faculdade de Educação que desde o meu ingresso me atenderam com toda presteza e educação.

A minha colega Taíres Sena que me ajudou na coleta de dados na UnB com toda boa vontade e disposição típico dos colegas que realmente querem colaborar.

Ao coordenador de Pedagogia do Iesb/Oeste que com muito empenho e colaboração permitiu que se realizasse a coleta de dados junto aos docentes e discentes.

À amostra de professores e alunos da UnB e do Iesb/Oeste que colaboraram em participar desse estudo respondendo aos questionários.

“Não basta qualquer saber, não é indiferente qualquer curso e qualquer diploma”.

(DIAS SOBRINHO, 2010, p.3)

RESUMO

Após 1980, tornou-se frequente o desenvolvimento de sistemas avaliativos, que pudessem oferecer diagnósticos para o fomento de políticas públicas de melhoria da qualidade da educação. No Brasil o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) tem como objetivo melhorar a qualidade da educação superior e orientar a expansão da sua oferta por meio da identificação do mérito das instituições, cursos, áreas e programas nas dimensões de ensino, pesquisa, extensão e gestão de modo a promover a responsabilidade social das Instituições respeitando a autonomia e a identidade institucional. Para tanto é composto por três dimensões que buscam avaliar as instituições de ensino superior, os cursos e o desempenho dos estudantes de graduação. O Enade, objeto desse estudo, tem como finalidade apreender o resultado do processo de aprendizagem dos concluintes de educação superior em suas áreas de formação tendo como referência os conteúdos programáticos previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais. O presente estudo teve como objetivo avaliar a percepção de docentes e discentes do curso de Pedagogia sobre o Enade. Para tanto foram perseguidos os objetivos de investigar a percepção dos pesquisados sobre as contribuições, os resultados do Enade e ainda analisar convergências e divergências na opinião dos pesquisados por meio de uma pesquisa descritiva, documental e de campo. A coleta de dados ocorreu mediante a aplicação de um mesmo questionário a uma amostra de 131 alunos e a 10 docentes, ambos do curso de pedagogia de uma instituição privada de ensino e a 21 discentes e 10 docentes da Faculdade de Educação da UnB. A opinião dos alunos pesquisados é predominantemente favorável às contribuições e aos resultados do Enade. Os participantes em sua maioria afirmam que o Enade contribui para a eficácia do Sistema de Avaliação da Educação, permite a melhoria da qualidade do ensino, possibilita significativa melhoria e auto avaliação das IES. Os pesquisados também declaram que o Enade consegue avaliar o desempenho e a aprendizagem individualizada dos alunos em relação ao conteúdo programático previsto de modo a ressaltar suas conquistas e possibilidades. Todavia a amostra de professores tende a questionar se o resultado do Enade realmente possibilita à Instituição de Ensino Superior uma auto-avaliação e análise de sua prática no âmbito acadêmico.

PALAVRAS CHAVE: Educação Superior. Avaliação Institucional. Sinaes. Enade.

ABSTRACT

After 1980, became frequent the development of evaluation systems that could provide diagnostics for the promotion of public policies to improve the quality of education. In Brazil the National System of Higher Education Evaluation (Sinaes) aims to improve the quality of higher education and guide the expansion of its offer by identifying the merits of institutions, courses, and programs in the areas dimensions of teaching, research, extension and management in order to promote the social responsibility of institutions while respecting the autonomy and institutional identity. Therefore, it is composed of three dimensions that seek to evaluate higher education institutions, courses and the performance of undergraduate students. Enade, object of this study aims to learn the outcome of the learning process of higher education graduates in their areas with reference to the syllabus laid down in the National Curriculum Guidelines. This study aimed to evaluate the perception of teachers and students of the Faculty of Education on the Enade. Therefore, we pursued the objective of investigating the perception of respondents about the contributions, the results of Enade and examining similarities and differences in opinion of respondents through a descriptive, documentary and field. Data collection occurred by applying the same questionnaire to a sample of 131 students and 10 teachers, both pedagogy course of a private educational institution and 21 students and 10 teachers of the Faculty of Education at UnB. Opinions of students surveyed is predominantly favorable to the contributions and results of Enade. Participants mostly say the Enade contributes to the effectiveness of the System of Education Evaluation, allows improving the quality of education, provides significant improvement and self evaluation of IES. Respondents also state that the Enade can assess performance and individualized student learning in relation to program content provided so as to highlight their achievements and possibilities. However, the sample of teachers tends to question whether the result of Enade really enables the institution of higher education a self-assessment and analysis of their practice in the academic area.

KEYWORDS: Higher Education. Institutional Assessment. Sinaes. Enade.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1: Número de cursos no Brasil no período de 1991 a 1997 no Brasil e no Distrito Federal.....	84
Tabela 2: Número de Instituições de Ensino no Brasil entre 2003/2013.....	85
Tabela 3: Número de cursos, matrículas, concluintes e ingressos no período de 2003 a 2013.....	85
Tabela 4: Notas do Enade de algumas instituições de Brasília no período de 2005 a 2011.....	86
Tabela 5: Gênero e Faixa etária da Amostra de alunos Pesquisados.....	89
Tabela 6: Percepção de alunos de Pedagogia do IESB/OESTE sobre o Enade.....	89
Tabela 7: Percepção de alunos de Pedagogia do IESB/OESTE sobre os Resultados do Enade.....	93
Tabela 8: Percepção de alunos de Pedagogia da UnB sobre o Enade.....	94
Tabela 9: Percepção de alunos de Pedagogia da UnB sobre os Resultados do Enade.....	99
Tabela 10: Percepção de professores do IESB/OESTE sobre o Enade.....	100
Tabela 11: Resultados do Enade na percepção dos professores do IESB/OESTE.....	102
Tabela 12: Percepção de professores da UnB sobre o Enade.....	103
Tabela 13: Resultados do Enade na percepção dos professores da UnB.....	105

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACOES

- ACG - Avaliação dos Cursos de Graduação
- ANDES - Sindicato nacional dos Docentes das Instituices de Ensino Superior
- ANEB - Avaliação Nacional da Educação Básica
- ANRESC - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
- AVALIES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação
- BASIS - Banco Nacional de Avaliadores
- BIRD -Banco Internacional para Reconstruico e Desenvolvimento
- BM - Banco Mundial
- CAPES - Coordenação de Aperfeioamento de Pessoal de Nível Superior
- CEFET - Centro Federal de Educacao Tecnologica
- CEPAL - Comissão Econmica para a América Latina e o Caribe
- CEPAL - Comissão Econmica para a América Latina e o Caribe
- CESB - Centro de Educação Superior de Brasília.
- CESPE- Centro de Seleção e de Promoção de Eventos
- CNE - Conselho Nacional de Educação
- CONAES - Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
- CPC - Conceito Preliminar de Curso
- CRUB - Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
- DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais
- DF- Distrito Federal
- ENADE - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
- ENC - Exame Nacional de Cursos
- ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
- FACITEC- Faculdade de Ciências e Ensino Tecnológico
- FHC - Fernando Henrique Cardoso
- FIES- O Fundo de Financiamento Estudantil
- FMI - Fundo Monetário Internacional
- FTB- Faculdade da Terra de Brasília
- FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
- GEPAES - Grupo de Estudos e Políticas de Avaliação da Educação Superior
- IDD - Indicador de Diferença Entre os Desempenhos Observado e Esperado

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES -Instituição de Ensino Superior
IESB - Instituto de Educação Superior de Brasília
IGC - Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição
IGC - Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB - Lei de Diretrizes e Bases
LULA - Luiz Inácio Lula da Silva
MARE - Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
MEC -Ministério da Educação e Cultura
MKT - Marketing
NDE -Núcleo Docente Estruturante
OEA - Organização dos Estados Americanos
OMC- Organização Mundial do Comércio
ONU -Organização das Nações Unidas
PAIUB - Programa de Avaliação Institucional nas Universidades Brasileiras
PAR - Plano de Ações Articuladas
PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola
PIB- Produto Interno Bruto
PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNUD -Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPRAE - Plano Diretor na Reforma do Aparelho do Estado
PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego. Institucional.
PROUNI- O Programa Universidade para Todos
REUNI - Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEP - Sistema de Avaliação do Ensino Público
SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UEG - Universidade Estadual de Goiás
UnB - Universidade de Brasília
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a ciência e a cultura
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIEVANGÉLICA - Centro Universitário de Anápolis

SUMÁRIO

MEMORIAL	14
INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO 1: AVALIAÇÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL	
1.1 O que é avaliação?.....	21
1.2 Quais as suas dimensões e objetivos?.....	26
1.3 Como se faz uso dos resultados.....	37
CAPÍTULO 2: ESTADO, POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO	
2.1 A formação do Estado do Bem Estar Social e do Estado Avaliador.....	47
2.2 O Estado Avaliador e a implantação de um Sistema de Avaliação Educacional no Brasil.....	61
2.3 O Sinaes e o Enade.....	65
2.4 Estudos e Pesquisas na área de Avaliação da Educação no Brasil.....	72
CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA	
3.1 Problema e Objetivos da pesquisa.....	79
3.2 Abordagem e tipo de pesquisa	79
3.3 Coleta e interpretação dos dados.....	80
CAPÍTULO 4 –RESULTADOS E DISCUSSÃO	
4.1 Contexto e participantes da pesquisa.....	84
4.1.1 Instituições e resultados do Enade no Distrito Federal.....	84
4.1.2 Qualificação da amostra.....	89
4.2 Percepção de alunos sobre o Enade.....	90
4.2.1 Iesb/Oeste.....	90
4.2.2 Faculdade de Educação/ Universidade de Brasília.....	94
4.2.3 Convergências e Divergências nas opiniões da amostra de alunos da Iesb/Oeste e da UnB.....	97
4.3 Percepção de docentes da Iesb/Oeste e da UnB sobre o Enade.....	100
4.4 Convergências e divergências nas percepções dos docentes pesquisados.....	106
4.5 Convergências e divergências nas percepções dos alunos e professores de ambas as instituições de ensino.....	108
CONCLUSÃO	112
REFERÊNCIAS	119
PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS	123
APÊNDICE A: Questionário aplicado sobre a percepção do Enade	125

MEMORIAL

Educação e política são indissociáveis. É fascinante compreender a relação entre o desenvolvimento das políticas públicas e o impacto destas junto às estratégias estabelecidas ao longo da história na educação, nos processos de ensino, aprendizagem e cidadania. Para muitas pessoas vários fatos de suas vidas não relacionam-se com as decisões políticas e muitos desconhecem os embates, as pressões, as disputas, para a legitimação da conquista dos direitos humanos previstos na Constituição Federal de 1988. A seguir procuro descrever um pouco sobre a questão da avaliação e das políticas públicas e como estas se relacionam com a minha vida acadêmica.

O interesse pela questão da avaliação é muito antigo. Durante toda a minha trajetória acadêmica fora da UnB, nos ensinos fundamental e médio, tive curiosidade em saber como os professores avaliam os alunos e ainda de que forma, durante uma apresentação ou uma prova, o professor pode afirmar se o aluno aprendeu, ou ainda se o seu aproveitamento foi adequado. Dessa forma, como aluno, sempre percebi a subjetividade dos professores nos processos de avaliação. No ensino fundamental observei na prática os alunos queridos dos professores. Até na UnB, presenciei / atestei em uma ocasião específica a presença da subjetividade do docente na avaliação de uma atividade proposta.

Acredito que o profissional da educação deve procurar ser o mais justo possível, pois essa justiça representa coerência e consistência entre a ação e a prática. Por outro lado, em outras disciplinas, consideradas extremamente difíceis por alunos e colegas da pedagogia, tive meu trabalho reconhecido por professores exigentes que avaliaram a qualidade dos trabalhos apresentados.

O interesse pela área das Políticas Públicas foi surgindo gradativamente no curso de Pedagogia. Várias disciplinas tratadas em sala de aula propiciaram estudos, debates e discussões sobre a relação entre educação, sistema de ensino e sistema político. Entre essas disciplinas cito: Organização da Educação Brasileira, Projeto 2; Fundamentos da Educação Ambiental; Currículo; História da Educação Brasileira; Políticas Públicas de Educação; Filosofia da Educação; Avaliação nas Organizações Educativas e Sociologia da Educação; Projeto 3, fases 1 e 2; Educação em Geografia e Ensino de História; e Identidade e Cidadania. Cada uma dessas disciplinas trouxe à baila os fatos políticos, históricos, sociais, econômicos e ideológicos marcantes que contribuíram para o estabelecimento de diretrizes na educação. Na

disciplina *Organização da Educação Brasileira* foi discutida a influência das Leis de Diretrizes e Bases na educação. No Projeto 2, a discussão sobre a formação do curso de pedagogia, as diretrizes que nortearam a elaboração do currículo, as necessidades do Estado de formação de profissionais dessa área. Na disciplina de Fundamentos da Educação abordou-se a forma como decisões políticas influenciam o ambiente, a natureza e suas alterações climáticas, dentre outras. No Projeto 3 o foco foi a leitura e a discussão de artigos sobre o desenvolvimento de Políticas Públicas. Na disciplina de Educação em Geografia, a relação entre o meio, a cidadania. Na disciplina de História, Identidade e Cidadania, a influência da historiografia, a construção do conhecimento histórico e as diferentes análises da história, a história local e a influência das políticas públicas na vida das pessoas.

Durante a realização do curso de graduação verifiquei as inúmeras possibilidades de atuação do profissional de pedagogia, as problemáticas, os desafios, as potencialidades, a conquista da pedagogia em áreas e espaços não escolares, a inter-relação da pedagogia com outros saberes e áreas do conhecimento humano. São inúmeras as possibilidades de trabalho do pedagogo devido à abrangência dessa área e necessidades educacionais, institucionais, organizacionais. Em todas elas está a questão das políticas econômicas, das políticas sociais, das políticas públicas, e de alguma forma de algum tipo de avaliação.

É apaixonante e desafiante as possibilidades de discussão, análise, da pluralidade de estudos, de formas de investigação etc. Por exemplo, na disciplina *Educação em Geografia*, quando do estudo da memória e da história local da região administrativa de Águas Claras, foi possível verificar na prática de que forma as políticas públicas acabam por interferir no erigir de uma região e quando os interesses políticos e econômicos sobrepõem-se aos ideais de cidadania, qualidade de vida, relações com o meio ambiente local e sustentabilidade, gerando muitas vezes grandes embates em função da diferença entre o discurso e a prática.

Outro aspecto relevante é o desconhecimento entre as pessoas do impacto no desenvolvimento das políticas públicas na vida do cidadão. Cabe ressaltar também que a mídia reforça os interesses e o discurso das classes dominantes de modo a silenciar os embates existentes nas diferentes classes, interesses e conflitos existentes na sociedade.

Escolhi as disciplinas a serem cursadas priorizando as obrigatórias em função do meu horário de trabalho. Todavia percebi total relação entre as disciplinas cursadas, estabeleci um elo de interdisciplinaridade e concluí que o curso de Pedagogia da UnB está muito bem estruturado com o objetivo de formação de um profissional generalista que atue na sala de

aula, na administração escolar e em espaços não escolares. Nesse sentido tive facilidade em identificar o entrosamento da disciplina e como elas se complementam de tal modo que os projetos, por exemplo, permitiram um aprofundamento no tema escolhido, avaliação e políticas públicas.

Durante todo o curso tive apoio e reconhecimento da maioria dos professores com quem tive contato, pois, sempre procurei me dedicar ao máximo ainda que os problemas do ambiente de trabalho e familiar tenham subtraído algum tempo consegui na medida do possível vencer obstáculos e desafios.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como temática a qualidade na educação superior e seus processos avaliativos. A expansão da educação privada no país iniciou-se nos anos de 1970, segundo Dias Sobrinho (2010), e ocasionou, atualmente, uma grande disponibilidade de vagas no setor privado em função das severas restrições econômicas e sociais. O crescente número de alunos matriculados em instituições de ensino particular ocorreu em parte devido ao desenvolvimento de políticas públicas, como as de financiamento estudantil. O Programa Universidade para Todos (Prouni) foi uma dessas estratégias de financiamento educacional com um estimado de 400 mil bolsistas ativos. De maneira menos expressiva, se comparado com o avanço das instituições privadas, o governo brasileiro tem procurado expandir o ensino público federal com a criação de novas instituições, extensão de campi fora da sede e implantação de cursos técnicos, criação de vagas prioritárias para estudantes de baixa renda e a adoção do Plano Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni).

Para Dias Sobrinho (2010) referido autor, o principal obstáculo para a democratização da educação superior é a vulnerabilidade de grande parte da população brasileira, ou seja, nem 40% dos jovens brasileiros completam o ensino médio. Além disso, os jovens estudantes possuem acesso à educação superior em curso com níveis de qualidade bastante distintos.

Embora importantes, as políticas públicas de expansão de matrículas e inclusão social têm se apresentado insuficientes para romper com as hierarquizações e diferenciações de uma sociedade dividida entre excluídos e incluídos. Essas políticas públicas não rompem com a estrutura social verticalizada e desigual da sociedade, ou seja, não eliminam a hierarquização social. As relações de seleção e diferenciação social se preservam e, em alguns casos, até mesmo se aprofundam no interior do sistema educativo. A distribuição e a qualidade dos conhecimentos são muito variáveis e cumprem funções distintas na sociedade de classes.

O Brasil é uma sociedade marcada pela exclusão educacional em função de inúmeras desigualdades, entre elas, a social, que acarreta inúmeros problemas como o analfabetismo, as evasões, a repetência, as carências econômicas e culturais, preconceitos, precárias condições de formação educacional e até falta de perspectivas de bons empregos. Os jovens acabam por internalizar a ideologia de que a exclusão é natural e ser natural eles se identificarem com os excluídos. Nesse sentido, uma educação precária jamais deve poder ser considerada satisfatória para uma sociedade democrática fundada no princípio da equidade. As diferenças na qualidade educacional ampliam a marginalização social na medida em que os

desfavorecidos somente têm acesso a uma educação de baixa qualidade que os distancia das exigências do mercado competitivo e globalizado. A educação de qualidade está disponível para uma elite desinteressada em promover justiça social. Em outras palavras, a expansão da oferta na educação, apoiada pelas teorias do capital humano e do desenvolvimento econômico, atende ao apelo dos interesses econômicos em detrimento da democratização da sociedade e do aprofundamento da justiça social. Para a educação superior ser de qualidade é preciso que os níveis anteriores também o tenham sido, principalmente em uma sociedade da informação e do conhecimento (DIAS SOBRINHO, 2010). Dito de outra forma “não basta qualquer saber, não é indiferente qualquer curso e qualquer diploma”.

Os estudantes de níveis sociais menos favorecidos, ao ingressarem em cursos superiores, são inseridos em cursos de menor prestígio social que capacitam para postos de trabalho pouco valorizados e escassamente criativos. Empregos com alta remuneração modelados pela economia de mercado requerem os conhecimentos úteis de base tecnológica, em geral são ensinados e produzidos nas instituições de ensino renomadas e reconhecidas pela pesquisa, extensão e ensino. Dessa forma, o sistema educacional passa a ser caracterizado por grandes hierarquias e oposições com relação às qualidades da Instituição de Ensino Superior (IES) pública e privada (DIAS SOBRINHO, 2010).

As políticas públicas de democratização da educação superior devem ir muito além das ações focadas no aumento de matrículas e de inclusão social. A democratização do ensino no país requer elevação na oferta e da qualidade da educação no ensino fundamental e médio, investimento na formação continuada de professores e em infraestrutura para assegurar a permanência do aluno nos cursos e a ampliação do Estado como provedor da educação. Para o referido autor, o princípio da educação é que esta é um bem público, um direito social e um dever do Estado, de tal modo que a idéia de educação como mercadoria deve ser combatida. “A educação mercadoria tem compromisso com o lucro do empresário que a vende. Todavia a educação enquanto bem público tem compromisso com a sociedade e a nação” (DIAS SOBRINHO, 2010, p.1224).

O Estado deve ter como objetivo oferecer a educação de qualidade para consolidação de uma identidade nacional e uma maior inclusão socioeconômica. Enquanto não se considerar a educação como um bem público, ela atenderá exclusivamente aos interesses individuais, sendo sua qualidade registrada e atestada por significados operacionais e instrumentais. Ainda que a educação seja cada vez mais valorizada pela sociedade globalizada, problemas como: perda de referência de valores; rápida obsolescência dos produtos; mudança nos perfis profissionais; obsessão consumista; individualismo; incertezas quanto ao futuro; economia como princípio

regulador da economia, e outros que caracterizam a crise global não serão resolvidos no interior das IES e pelos sistemas educativos.

A democratização da educação superior implica na ampliação de oportunidades de acesso, mais vagas, qualidade da educação. Em contrapartida exclusão escolar implicar na privação de bases cognitivas, sociais e axiológicas para a edificação de uma existência humana significativa. O processo de globalização da economia fortalece a ideologia de que a qualidade educacional se relaciona aos ganhos da empresa e às suas capacidades cognitivas, ou seja, criam um vínculo direto entre qualidade e produtividade, lucro, desenvolvimento, competitividade, mundo do trabalho, entre tantos outros. Desse modo, na racionalidade empresarial prevalece o individual sobre o comunitário; o privado sobre o público, os interesses, concepções instrumentais sobre os valores da vida social. Na concepção neoliberal, a educação de qualidade prepara o indivíduo para a competição individual.

Em defesa da qualidade da educação, diretrizes políticas conduzem o Estado ao desenvolvimento de avaliações em larga escala sob a alegação de transparência à população (aos clientes), objetividade das suas medidas, procedimentos metodológicos e medidas que buscam garantir a eficácia na educação (DIAS SOBRINHO, 2010). Entendendo a educação como um fenômeno social, a qualidade educacional se relaciona com as ações e os compromissos de cada IES para com sua área de abrangência, com a sociedade e com o Estado Nacional, ou seja, devido à sua heterogeneidade, dificilmente haverá uma unanimidade com o conceito de educação superior de qualidade.

A expansão da oferta educacional pelo Estado, a permanência e a inclusão dos alunos nas instituições de ensino em virtude das políticas públicas em educação têm apontado para a necessidade de verificação não só da quantidade, mas também da qualidade da educação. Mudanças nas políticas públicas geraram o desenvolvimento de programas e ações para aferir a qualidade da educação que no caso do ensino superior corresponde ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).

O Brasil, desde 2004, por meio do Sinaes, implementa um sistema de avaliação emancipador e ao mesmo tempo regulador tendo em vista a preocupação do Estado com o controle da expansão da educação com qualidade. (FONSECA, OLIVEIRA e AMARAL, 2008).

O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) corresponde a um dos principais instrumentos da estratégia de avaliação da qualidade no ensino, de modo a fornecer informações expressas em termos de um conjunto de indicadores para esta avaliação.

Em novembro de 2014 serão convocados, em todas as unidades da Federação, 483.520 alunos concluintes matriculados em 1.486 instituições de educação superior. O contingente representativo do Distrito Federal contabiliza 9.331 estudantes concluintes de 206 cursos pertencentes a 39 instituições de ensino (INEP/MEC/2014).

Uma vez que a expansão da educação oferecida pelas instituições de ensino particulares no Brasil é uma realidade, sobretudo no ensino superior, faz-se mister o desenvolvimento de estudos e pesquisas a fim de contribuir para a melhor compreensão da utilização das estratégias de avaliação institucional nas instituições de ensino superior. Nesse sentido, o presente estudo pretende responder ao seguinte questionamento: “qual a percepção de docentes e discentes sobre o Enade?”, e possui como objetivo geral avaliar a percepção de docentes e discentes do curso de Pedagogia sobre o Enade.

Diante do exposto até aqui, o presente estudo está estruturado em quatro capítulos. No primeiro será abordada a questão da avaliação, no que se refere a conceito, objetivos e responsabilidades. No segundo, discute-se a relação entre Estado, políticas públicas e avaliação. No terceiro, são descritos os procedimentos metodológicos, a classificação desse estudo, os objetivos e o problema de pesquisa. No quarto, são apresentados os resultados, a discussão e, na sequência, finaliza com a apresentação da conclusão do presente estudo.

CAPÍTULO 1 - AVALIAÇÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL

O presente capítulo conceitua avaliação, apresenta e discute as dimensões e objetivos da avaliação, e o uso dos resultados do processo de avaliação. O objetivo desse capítulo é compreender a complexidade da avaliação enquanto um processo sistemático, dinâmico e contínuo integrante das políticas públicas na área da educação brasileira.

1.1 O que é avaliação?

Provavelmente, a avaliação enquanto capacidade para mensurar, julgar, estimar, existe desde que o mundo é mundo e ocorre de modo formal e/ou informal. Dito de outra forma, por diferentes motivos, em contextos, situações, propósitos, e ambientes diversos, as pessoas podem avaliar e são avaliadas de modo formal ou informal.

Assim inevitavelmente as pessoas em suas relações interpessoais, seja na vida pessoal e/ou profissional, de modo consciente ou inconsciente, sempre estão avaliando contextos, situações, relações, problemas, e sobretudo, desempenhos. Da mesma forma organizações e instituições frequentemente avaliam o comportamento e o desempenho esperado tendo em vista os recursos investidos e os resultados a serem alcançados. Na esfera educacional, a avaliação sempre existiu e atualmente, em função das políticas públicas implementadas e dos recursos destinados à educação, a avaliação corresponde a um dos principais elementos para assegurar e/ou redirecionar o estabelecimento de políticas e diretrizes.

No cotidiano escolar, por exemplo, os atores envolvidos nesse ambiente avaliam e são avaliados direta ou indiretamente, de modo explícito e/ou velado. Durante o processo de avaliação são formadas opiniões sobre a escola, os professores, os pais, o desempenho dos alunos etc. Na verdade os alunos podem ser avaliados quanto à disciplina, comprometimento, apoio familiar, dedicação aos estudos e à escola, vontade de aprender, cumprimento das obrigações, lugar que ocupa no interior da sala de aula, atitudes, comportamento social etc. Os professores emitem julgamentos sobre a escola, a direção e os demais colegas de trabalho. No processo de avaliação obtêm-se um conjunto de impressões e percepções que moldam um juízo professoral que alguma forma influencia na atuação docente e na prática pedagógica. Dito de outra forma, a avaliação na área educacional ocorre tanto de maneira informal quanto a avaliação formal. Os alunos avaliam os professores e associam competências técnicas a características de personalidade (ARREDONDO e DIAGO, 2009).

Para Catani e Galego (2009), a avaliação informal ocorre naturalmente quando as pessoas realizam comparações diferentes sobre um objeto, pessoas ou situações. Essa avaliação ocorre de acordo com diferentes finalidades que as pessoas percebem e valorizam. Na área da educação, os professores constroem “juízos” dos alunos quando os avalia tendo como referência os seus entendimentos e classificação do mundo social. No âmbito escolar, avaliar implica em verificar a ocorrência da aprendizagem e conseqüentemente de modificações desejadas nos comportamentos, valores, crenças, etc. Assim, a ação de avaliar não admite neutralidade e ultrapassa as descrições objetivas e as análises de coerência interna da realidade tomada por objeto.

A avaliação formal, objeto do presente estudo, corresponde a um conjunto de esforços sistemáticos para definir critérios explícitos e para obter informações de forma a se determinar o mérito ou o valor de algo (projeto, programa ou parte dele), sendo imprescindível considerar os seus objetivos básicos da avaliação e os usos que se pode fazer dela. (WORTHEN, SANDERS, FITZPATRICK, 2004).

Diante do exposto até aqui conclui-se que a avaliação ocorre de diferentes maneiras e atende a diferentes propósitos e objetivos em contextos, sociais, políticos, econômicos, geográficos e culturais distintos.

Atualmente existe uma cultura de avaliação tanto no âmbito acadêmico quanto social. Todavia não existe um único modo de conceber a avaliação, nem de aplicá-la. Ocorreu, contudo, uma transformação no conceito de avaliação, que adquiriu um viés cientificista, o que por si só não garante um “bom” uso da avaliação. No presente momento a avaliação pode ser compreendida como um processo para obtenção e fornecimento de informações para julgar decisões (ARREDONDO & DIAGO, 2009).

Dessa forma, é preciso estabelecer que avaliação é diferente de verificação. A avaliação envolve um ato que ultrapassa a obtenção de configuração do objeto e exige a decisão do que fazer antes ou com ele. Assim, a avaliação envolve uma perspectiva mais ampla de análise de todos os elementos envolvidos, enquanto a verificação é a ação que congela o objeto, portanto, mais restrita e limitada a uma situação ou objeto avaliado. (DEPRESBITERIS e TAVARES, 2009).

Assim por exemplo, na Grécia Antiga, no âmbito educacional, a “avaliação,” ou melhor, a verificação de aprendizagem ocorria por meio do teste oral. Para Comenius, o exame correspondia a um auxílio da prática pedagógica e, caso o aluno não aprendesse, era necessário repensar o método. Comenius afirmava ainda que alunos aprenderiam melhor se fosse utilizado o medo para prender a atenção. Essa estratégia faria com que os alunos aprendessem com mais

facilidade, sem fadiga e com economia de tempo. Todavia, para este pedagogo, considerado o pai da didática moderna, o exame não deveria estar relacionado com a aprovação e a nota do aluno. Em 2.205 a.C, o imperador chinês Shun examinava os oficiais para promovê-los ou demiti-los. Na China imperial os testes surgiram como uma das medidas para se evitar a apropriação indevida de cargos, para impedirem o clientelismo e a formação de monopólios. Neste caso o exame, enquanto instrumento de avaliação, nasceu com objetivo de controle social. (DEPRESBITERIS e TAVARES, 2009).

Na Universidade Medieval o exame correspondia à demonstração de conhecimento e maturidade intelectual, reconhecido com o título de bacharel, licenciado e doutorado (DURKHEIM, *apud* DEPRESBITERIS e TAVARES, 2009). Nos primórdios da avaliação, a concepção de prova e de exame era tão forte que originou a docimologia, entendida como a ciência do estudo sistemático dos exames (DELANDSHERE, 1976 *apud* DEPRESBITERIS e TAVARES, 2009).

No século XIX, nos Estados Unidos, Horace Mann criou um sistema de testagem com o objetivo de substituir os exames orais pelos escritos. A proposta era que os exames utilizassem poucas questões gerais e predomínio das questões específicas. Até 1940 a avaliação era compreendida como mera aplicação de um teste. Neste período, Tyler propôs escalas de atitudes, inventários, questionários, fichas de registro de observação. Essas atividades avaliativas correspondiam a estratégias utilizadas para avaliar os desempenhos e a qualidade dos currículos. Todavia, para Tyler, a avaliação não é sinônimo de aplicação de teste escrito. A avaliação envolve análise de atitudes, práticas, interações sociais e objetivos do aluno.

É preciso esclarecer que, para Arredondo e Diago (2009), no mundo Ocidental o termo avaliação é proveniente do mundo da indústria implantado na educação por Tyler em decorrência das influências da Psicologia Comportamental no início do século XX.

Nas décadas de 1960 e 1970 nos Estados Unidos, a avaliação teve como objetivo avaliar todos os elementos que influenciaram de alguma forma o programa educacional. A idéia de avaliação esteve durante muitos anos ligada à idéia de aplicar prova de exame. Entretanto, com o passar dos anos, foram agregadas outras funções ao exame para certificação, de modo que ocorreu uma dissociação do exame do método e do ensino dando origem à pedagogia do exame (ARREDONDO e DIAGO, 2009).

Em 1960, Cronbach (1982) adverte que o processo de avaliação não se limita a um julgamento final sobre algo, uma vez que a avaliação deve ser entendida como uma atividade diversificada que exige a tomada de decisões após acesso a um grande número de informações. Ainda neste período, Scriven (1973) introduz a idéia de mérito na avaliação, ou seja, o valor

objeto da avaliação inclui um programa curricular, os materiais, o desempenho dos alunos, entre tantos outros aspectos. (DEPRESBITERIS e TAVARES, 2009).

No Brasil, a prática avaliativa não é recente. Chiavenato (2010) lembra que desde o descobrimento do Brasil os jesuítas já utilizavam de uma complexa estratégia de avaliação dos padres que incluía a elaboração de relatórios que caracterizavam um rudimentar sistema de avaliação de desempenho para verificar a eficácia das estratégias didáticas e pedagógicas utilizadas para catequizar os índios e conduzir à formação da nação brasileira. No século XVI e XVII, os Jesuítas também utilizavam a *Ratio Studiorum*, que correspondia ao documento norteador de práticas, normas, regras, princípios, diretrizes e estabelecia, por exemplo, que no momento da aplicação da prova deveria haver silêncio total e tempo rigoroso para a sua aplicação (DEPRESBITERIS e TAVARES, 2009).

Pelo exposto, é possível concluir que o processo de avaliação pode atender a diferentes propósitos em contextos diferenciados e que na área educacional é imprescindível a sua ocorrência.

No presente estudo, o foco da avaliação está centrado na área da educação. Para Arredondo e Diago (2009), a avaliação educacional não compreende somente a verificação do processo de ensino e aprendizagem, mas corresponde ao meio para verificar a qualidade da formação e da educação como um todo tendo em vista que o objetivo maior da educação é o desenvolvimento da cidadania, da consciência crítica e da melhoria da sociedade como um todo.

Seguindo essa lógica, quando se aborda a questão da avaliação no âmbito educacional consideraram-se diferentes momentos da avaliação. A avaliação como medida, como grau de congruência entre objetivos e resultados, como a verificação de todos os elementos presentes num programa educacional; avaliação como novas tendências de avaliação, os diferentes modelos de avaliação e ainda a avaliação globalizada, formativa, integradora e diferenciada (ARREDONDO e DIAGO, 2009).

Uma vez que a avaliação pode ter diferentes propósitos e finalidades, também são diferentes os conceitos apresentados por vários autores dessa área de estudo.

Para Tyler (1950 *apud* ARREDONDO e DIAGO, 2009), o processo de avaliação tem como objetivo primordial verificar em que medida os objetivos educacionais foram alcançados considerando os programas e o currículo implementados. Para este autor, avaliar implica no desenvolvimento de oito etapas: 1) estabelecimento de objetivos; 2) ordenação dos objetivos em classificação amplas; 3) definição dos objetivos em termos de comportamento; 4) estabelecimento das situações adequadas para a sua consecução; 5) explicação dos propósitos

da estratégia de avaliação; 6) seleção ou aplicação das medidas técnicas adequadas; 7) compilação dos dados de trabalho; 8) comparação dos dados com objetivos de comportamento.

Dessa feita, avaliar é uma ação de muita complexidade e relevância, sobretudo na área da educação. Catani e Gallego (2009) destacam que a avaliação corresponde a uma prática social e escolar sendo muitas vezes uma prática corriqueira, espontânea, subjetiva, natural e assistemática.

Avaliar significa “atribuir valor a algo, emitir juízos” (MACHADO, 2000 *apud* CATANI e GALLEGO, 2009). Para esses autores, a avaliação é uma prática social na medida em que a forma de avaliar é influenciada pelas percepções e apreciações individuais, em decorrência em grande parte da classe social a que pertencem diferentes indivíduos.

Ainda com relação à conceituação de avaliação, para Cronbach (1963, *apud* ARREDONDO e DIAGO, 2009) a avaliação corresponde à coleta e o uso das informações para a tomada de decisões sobre um programa educacional. Da mesma forma, para Stufflebeam (1973, *apud* ARREDONDO e DIAGO, 2009) avaliar é o processo de planejar, coletar, e obter informação utilizável para a tomada de decisões alternativas.

Uma vez que o processo de avaliação pode englobar vários fatores relacionados ao contexto educacional, às estratégias didáticas e pedagógicas, aos objetivos instrucionais, ao programa, currículo, clientela alvo, tem-se que quando se aborda a questão da avaliação estão envolvidos pelo menos três grandes grupos ou fatores: 1) pedagógico; 2) ideológico e 3) técnico.

Forns (1980, *apud* ARREDONDO e DIAGO, 2009) destaca que o conceito de avaliação pode ser abordado nos níveis técnico, ideológico, e psicopedagógico. No nível técnico a avaliação objetiva um controle do sistema educacional. No nível ideológico, implica a legitimação da cultura, da perpetuação da ordem estabelecida e da exclusão daqueles que não pertencem à classe social dominante. No psicopedagógico, a avaliação está voltada predominantemente para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

De qualquer forma, quando se aborda a questão da avaliação no âmbito da educação, o seu objetivo precípua é a identificação, a coleta e o tratamento dos dados, elementos e fatos com o objetivo de avaliá-los e, posteriormente, possibilitar e respaldar a tomada de decisões (GARCIA RAMOS, 1985, *apud* ARREDONDO e DIAGO, 2009).

Cabe ressaltar, entretanto, que medir é apenas um aspecto da avaliação, pois o processo de avaliação é muito mais complexo do que simplesmente mensurar. Por exemplo, a nota do Enade, enquanto instrumento de avaliação do desempenho dos alunos, pode em muito contribuir para com o sistema de avaliação educacional, mas a compreensão dos resultados

precisa ser analisada, considerando todos os fatores que extrapolam a nota obtida pelos alunos e por cada instituição.

Dessa forma, os resultados do Enade enquanto componentes do sistema de avaliação da educação no Brasil, permitem ao Estado a obtenção de informações, a formulação de juízos de valor e, conseqüentemente, a tomada de decisões.

Ao se considerar que a avaliação institucional destina-se à avaliação de políticas, de projetos e de instituições, enquanto que a avaliação educacional se refere à avaliação da aprendizagem ou do desempenho escolar e a avaliação de currículos (BELLONI, 1999) e, sendo o Enade, um instrumento de avaliação do Sinaes faz-se necessário abordar a questão da avaliação institucional e da avaliação educacional antes de se aprofundar nos objetivos e características do Enade.

1.2 Quais as suas dimensões e objetivos?

A avaliação na educação pode ocorrer em diferentes níveis. Afonso (1995) classifica os níveis de avaliação em internacional, nacional e institucional. O nível internacional possui como objetivo estabelecer padrões de desempenho como referência para as diretrizes e metas para os sistemas de ensino entre os diversos países como, por exemplo, o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA). A avaliação nacional busca verificar a qualidade do ensino em determinado país, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), sob responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), responsável pelo estabelecimento normas e padrões gerais para a sua ocorrência.

Na avaliação institucional, o objetivo é analisar todos os componentes do processo educacional, tais como currículo, desempenho dos professores, materiais didáticos, infraestrutura, recursos econômicos dentre outros. A avaliação curricular é aquela cujo objetivo é avaliar atividades intra e extracurriculares de uma instituição de educação. A avaliação microestrutural é aquela correspondente à avaliação presente em sala de aula, nos laboratórios e nas oficinas (DEPRESBITERIS e TAVARES, 2009).

Figari (1996, *apud* DEPRESBITERIS e TAVARES, 2009) classifica os níveis da avaliação em macroestrutura, mesoestrutura e microestrutura, entendendo estrutura como referência a uma instituição estabilizada que pertence mais ao campo social e político que ao

campo pedagógico. O nível macro corresponde à avaliação dos sistemas educativos. A mesoestrutura refere-se à avaliação dos estabelecimentos de ensino e o nível micro, à avaliação dos alunos em sala de aula. Na dimensão micro e meso, ou mais especificamente na escola, a avaliação requer um estudo que permita uma análise profunda e cuidadosa do ambiente educacional de modo a considerar os seguintes fatores: a aprendizagem, o desempenho escolar, o currículo, as estratégias didáticas e pedagógicas, os relacionamentos no ambiente escolar, os recursos disponíveis. Na dimensão macro, que corresponde à avaliação do sistema educacional, faz-se necessário refletir sobre as políticas, os programas/projetos, a qualidade das instituições educacionais bem como os objetivos da avaliação para a melhor compreensão da complexidade e da totalidade dos fatores que contribuem ou não para a questão da qualidade na educação.

Dessa forma, com relação à sua amplitude, a avaliação pode ocorrer no ambiente da instituição de ensino como também abranger todo o sistema educacional. A primeira é realizada quando se consideram a individualidade da instituição educacional com relação às suas características sociais e históricas, as políticas educacionais etc. Na segunda modalidade, a avaliação do sistema educacional envolve avaliar todas as instituições integrantes em diferentes níveis de ensino e correspondente a todos os estados da federação (BELLONI, 1999).

Uma vez que o Enade, foco deste estudo, faz parte de um sistema de nacional de avaliação educacional e visa mensurar o desempenho acadêmico dos alunos de ensino superior, é relevante apresentar e discutir a questão da avaliação da aprendizagem da avaliação educacional, da avaliação institucional e avaliação de sistemas e redes, ou avaliação em larga escala.

Em outras palavras, se o objetivo da avaliação institucional é avaliar políticas, projetos e instituições, é inevitável que esteja inclusa a avaliação educacional, que se refere à avaliação da aprendizagem, do desempenho escolar e do currículo (BELLONI, 1999).

Avaliar a aprendizagem implica verificar a eficácia e eficiência da ação educativa de modo a constatar a ocorrência de mudanças nos conhecimentos, habilidades e atitudes (C.H.As) dos alunos em função de objetivos instrucionais previamente definidos. De qualquer forma, ao considerar o ato de avaliar como um juízo de valor, esta ação acontece tendo como referência um padrão vigente a cada cultura e sociedade.

A avaliação da aprendizagem dos alunos também depende da elaboração dos instrumentos de avaliação. A esse respeito, existe uma crença na objetividade do processo de avaliação o que a princípio não admite neutralidade e acaba por ultrapassar as descrições objetivas e as análises de coerência interna da realidade tomada por objeto. Com relação à avaliação escolar em todos os níveis de ensino, o ato de avaliar implica em hierarquizar,

classificar e exercer algum tipo de controle. Na maioria das vezes, em muitas escolas, a avaliação do ensino ocorre, somente, pela aplicação de provas.

É possível concluir que a avaliação é tida como um dos componentes fundamentais do processo de ensino-aprendizagem com foco no indivíduo, que aprende na tarefa educacional e no ambiente de aprendizagem. Todavia, cabe ressaltar que em educação, “nem tudo é quantificável, nem tudo é mensurável, nem convém que o seja” (ARREDONDO e DIAGO, 2009 p.3).

Para Luckesi (2003, *apud* CATANI e GALEGO, 2009) a aplicação da prova corresponde a uma verificação da aprendizagem e não uma avaliação, pois o resultado da prova acaba por quantificar o desempenho do aluno em números ou menções (CATANI e GALLEGO, 2009).

Deve-se considerar, portanto, que na avaliação escolar o professor/docente é o agente principal do processo da avaliação uma vez que na prática estão designadas as atribuições de programação da avaliação, elaboração de um plano de avaliação, fixação de critérios de avaliação e planejamento do processo de recuperação. O processo de avaliação deverá permitir ao docente a reorientação da sua prática docente e análise de um somatório de fatores que não se limitam à nota de uma prova (BELLONI, 1999).

A avaliação educacional corresponde à avaliação da aprendizagem, do desempenho escolar dos estudantes e a avaliação de currículos. Na avaliação educacional, tem-se como foco situações de aprendizagem que se relacionam com a análise de desempenho dos aprendizes, à análise dos currículos, programas de ensino de um curso, de um nível ou modalidade de ensino ou ainda atividades de qualificação profissional de curta duração (BELLONI, 1999).

Entendendo-se a avaliação educacional enquanto um processo investigativo contínuo, global e sistemático, é imprescindível que ocorra na prática educativa, diferentes momentos de avaliação.

Dessa forma, seria totalmente inadequada uma única prova ou avaliação, principalmente quando se pretende avaliar não somente o passado como o futuro do aluno. Como se não bastasse a complexidade do processo de avaliação no ambiente educacional, as estratégias de avaliação utilizadas muitas vezes acabam por reforçar mais a competição que a colaboração entre a população acadêmica, pois no dia a dia os alunos estão o tempo todo em formato competitivo para a obtenção das melhores notas, cada colega representa um concorrente potencial (BELLONI, 1999).

O processo avaliativo bem como o resultado da avaliação repercute na vida acadêmica do aluno, da família, da escola, da secretaria de educação e até nas políticas estaduais e governamentais de educação. Atualmente, o aluno no ensino superior é avaliado tanto pela

instituição de ensino a que pertence como pelo Estado em função das políticas de avaliação do sistema educacional. Desse modo, o processo de avaliação tanto no nível micro, meso como macro deveria ser tratado com o máximo de seriedade, comprometimento devido às suas implicações.

Nesse sentido, Belloni (1999) faz um alerta quando afirma que os exames gerais acabam por simplificar as aprendizagens, nivelando por baixo e homogeneizando os indivíduos, o conhecimento e as culturas. Padronizam um currículo com a imposição de conteúdos, estabelecem um currículo oculto (competitividade e competição) além de reforçar padrões atitudinais baseadas no individualismo. Uma consequência imediata da avaliação em larga escala é a adoção de um currículo mínimo e comum empobrecendo a riqueza e a diversidade do processo de ensino e aprendizagem, com redução da diversidade curricular, das especificidades regionais e das capacidades individuais. “Além disso, os exames gerais não possuem um caráter formativo uma vez que não contribuem para a melhoria e o aperfeiçoamento do estudante, da IES e do sistema educacional como um todo” (p.45).

Ainda que o Estado necessite de instrumentos como o Enade para avaliação da qualidade da educação, Rizo (2009) lembra que “o grau de aprendizagem dos alunos é uma dimensão fundamental, mas não é a única, da qualidade (p.31)”, uma avaliação de qualidade confiável e válida precisa abranger as seguintes características: 1) envolver todas as dimensões da qualidade; 2) alto padrão técnico das medições em que se baseia; 3) pertinência dos referenciais definidos como parâmetros; 4) medida de juízos de valor derivada de contrastar medições e parâmetros; 5) inclusão de estudos explicativos (análise de dados e fatos); 6) amplitude, oportunidade e transparência da divulgação de resultados.

Para Arredondo e Diago (2009) o processo de avaliação também pode ser classificado de acordo com a finalidade, ou seja, em diagnóstico, formativo e somativo.

Na avaliação diagnóstica, que ocorre no início do processo educacional, o objetivo é identificar o conhecimento real dos alunos e suas características pessoais e acadêmicas. Na avaliação formativa, que deve ocorrer ao longo do curso, o objetivo é fornecer informações sobre o desempenho acadêmico para que o aluno realize correções em sua aprendizagem. Essa avaliação deve possibilitar ao aluno a formação da sua autonomia, e maturidade pessoal. Essa avaliação deverá permitir/provocar no professor mudanças nas condições da prática de seu ofício.

O erro deve ser concebido como algo positivo no processo de ensino e aprendizagem, a fim de permitir ao aluno uma autoavaliação e ao professor, o erro dos alunos deve servir de orientação e regulação da sua prática docente. “Superar os erros é ao mesmo tempo formativo e

formador: é aprender a aprender... também com os erros” (p.474). Na avaliação formativa todo esforço de avaliar deve ter como objetivo produzir informação para o aluno e não somente sobre os alunos. Na avaliação somativa, realizada ao final de um período de tempo, tem-se como objetivo verificar tanto o grau de aproveitamento do aluno quanto a consecução dos objetivos propostos. (ARREDONDO e DIAGO, 2009).

O Enade enquanto estratégia de avaliação educacional tinha, quando da sua implantação, o objetivo de avaliação diagnóstica para alunos ingressantes nos cursos de graduação, e somativa para os egressos.

A nota do Enade inevitavelmente trará repercussões para o aluno e, sobretudo, para a instituição de ensino superior avaliada. Desta feita, é preciso abordar a questão da avaliação institucional como um elemento presente no sistema de avaliação da educação no Brasil.

A avaliação institucional é relativamente recente no Brasil. Tradicionalmente, Arredondo & Santiago (2009) informam que a prática avaliativa durante muito tempo se limitou ao rendimento dos alunos e dos conhecimentos adquiridos. Somente em 1970 a avaliação no Brasil se estendeu ao sistema educacional, mais especificamente às instituições de ensino, aos programas escolares, à eficácia dos professores, aos materiais didáticos, às técnicas ou procedimentos de ensino, aos hábitos de aprendizagem dos alunos, ao sistema educacional em seu conjunto, e até à própria avaliação (meta-avaliação). Devido à complexidade da avaliação institucional, os autores enfatizam como pré-requisitos para a ocorrência da avaliação a definição dos parâmetros de avaliação. Esses parâmetros acabam por definir os critérios, o tratamento dado à informação obtida, a análise dos dados, bem como a apresentação dos resultados. Assim, quando o objetivo da avaliação está centrado na aprendizagem dos alunos, é preciso considerar a área didática/escolar, a área psicopedagógica/pessoal e a área administrativa. Portanto nenhum processo avaliativo é neutro e envolve as dimensões técnica, ideológica e psicopedagógica (FORNS, 1980 *apud* ARREDONDO & DIAGO, 2009).

Por avaliação institucional entende-se “um processo sistemático de busca de subsídios para a melhoria e o aperfeiçoamento da qualidade da instituição” (BELLONI, 1999 p.40). Devido à complexidade desse tipo de avaliação, são comumente utilizados nas políticas públicas de educação os parâmetros de eficiência, eficácia e efetividade social como indicadores da sua qualidade. A avaliação institucional tem como propósito a avaliação de políticas, projetos, instituições. (BELLONI, 1999).

“A avaliação institucional pode ser definida como um processo sistemático de busca de subsídios para a melhoria e o aperfeiçoamento da qualidade da instituição” (BELLONI, 1999, p. 23). Essa autora declara que a avaliação institucional corresponde a uma análise macro e tem

como objetivo a análise do desempenho global da instituição no contexto social, econômico, político, e cultural no qual está inserida. Quando da avaliação institucional é preciso avaliar os processos de funcionamento, seus resultados dentro de um determinado contexto social, econômico, político e cultural no qual cada IES está inserida. A avaliação institucional em educação é diferente de uma avaliação das organizações em função de fatores tais como: tipo de insumos, processos, resultados. O compromisso da avaliação institucional deveria ser um compromisso social de reconstrução e democratização social, melhoria da qualidade das atividades educacionais.

A avaliação institucional deve ser entendida como um processo contínuo, sistemático e global, que inclui tanto uma avaliação externa quanto uma autoavaliação. A avaliação deve fazer parte de uma cultura institucional e envolver tanto sujeitos internos (professores, alunos, funcionários) como sujeitos externos (país, pesquisadores, técnicos administrativos). Todavia enquanto processo estratégico a avaliação deve ser tecnicamente competente e politicamente legítima com usos e finalidades adequadas para o reconhecimento da sociedade. Os resultados são transformados em ação quando efetivamente relevantes e transformadores em decorrência da qualidade técnica e legitimidade política (BELLONI, 1999)

Para Belloni (1999), quando da avaliação institucional é preciso considerar os fatores: insumos, processos e resultados. Na educação os insumos correspondem aos alunos, professores, com uma ampla gama de características. Na avaliação dos processos, há de se considerar os procedimentos de ensino e aprendizagem, sobretudo com relação aos conteúdos ensinados e aprendidos. Com relação aos resultados na área de educação, é preciso considerar as contribuições científicas, e o compromisso social que cada instituição de ensino deve ter de reconstrução e democratização social em função da melhoria da qualidade das atividades educacionais. Por isso a avaliação institucional deve ser compreendida como o processo “sistemático de busca de subsídios para melhoria e o aperfeiçoamento da qualidade da instituição.” (p.40).

Para Arredondo e Diago (2009) segundo a extensão, a avaliação pode ser classificada como global ou parcial. A primeira tem como objetivo abarcar todos os componentes ou dimensões do aluno, da escola, do programa etc. Na avaliação parcial, tem-se como meta o estudo ou a avaliação de determinados componentes ou dimensões de uma escola, de um programa, de uma matéria etc. Conforme a origem dos agentes avaliadores a avaliação pode ser interna ou externa. Na avaliação interna, os próprios integrantes da escola, os responsáveis por um programa, equipe ou diretoria são os avaliadores. Na avaliação externa, o avaliado ou o avaliador são pessoas ou instâncias diferentes que avaliam o funcionamento da escola, do seu

programa etc. O exemplo mais corriqueiro desse tipo de avaliação é a inspeção educacional ocorrida nas escolas por diferentes instâncias na área da educação. Nesse último caso, também é conhecida a avaliação por “peritos”, ou seja, a avaliação é realizada por pessoas de reconhecido prestígio, pesquisadores, dentre outros.

De acordo com material produzido em parceria com Inep são indicadores da qualidade na educação as dimensões: a) ambiente educativo; b) prática pedagógica; c) avaliação; d) gestão escolar democrática; e) formação e condições de trabalho dos profissionais da escola; f) ambiente físico escolar; g) acesso, permanência e sucesso na escola (AÇÃO EDUCATIVA/UNICEF/PNUD/INEP/ MEC/2004).

Em se tratando da educação superior, o sistema de avaliação externa implantado pelo Sinaes utiliza um grupo de indicadores ordenados em 10 categorias distintas denominadas dimensões, que abrangem: 1) missão e o plano de desenvolvimento institucional; 2) perspectiva científica e pedagógica formadora; 3) responsabilidade social da IES; 4) comunicação com a sociedade; 5) políticas de pessoal, de carreira, de aperfeiçoamento, de condições de trabalho; 6) organização e gestão da instituição; 7) infra-estrutura física e recursos de apoio; 8) planejamento e avaliação; 9) políticas de atendimento aos estudantes; 10) sustentabilidade financeira. (MARCHELLI, 2007).

Para Fernandes & Gremaud (2009) a avaliação em larga escala não se limita apenas ao diagnóstico dos sistemas educacionais, mas representa atualmente um dos pilares da política pública de educação no Brasil ao incorporar os objetivos de “*accountability*”, além da criação de um indicador sintético da qualidade na educação e a definição de metas para cada sistema e instituição de ensino. No Brasil, conforme esse autor, o Inep passou a divulgar os resultados das avaliações em função de indicadores, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Independentemente do contexto, esses indicadores buscam medir resultados passados e/ou futuros nas avaliações educacionais.

Em se tratando da avaliação em larga escala é preciso considerar que a qualidade da educação e do ensino depende de inúmeras variáveis, como da gestão do ambiente, do desenho instrucional etc. Tradicionalmente, as avaliações educacionais foram associadas à idéia de resultados. A avaliação da qualidade educacional pode ocorrer pelo levantamento dos insumos (infraestrutura, formação de professores) e pelos processos utilizados (métodos de ensino, estrutura curricular etc). Assim, obtendo informações sobre insumos e processos o Estado afirma ser possível inferir sobre os resultados que serão alcançados. Todavia, a avaliação baseada simultaneamente nessas variáveis concomitantemente não tende a ocorrer na prática. (FERNANDES e GREMAUD, 2009).

A avaliação também pode ser classificada segundo os agentes da avaliação. A avaliação pode ocorrer por meio de uma autoavaliação, heteroavaliação e coavaliação. Na autoavaliação os envolvidos apreciam o seu próprio trabalho de modo a permitir uma autorreflexão. Na heteroavaliação os avaliadores e os avaliados não são a mesma pessoa. Neste caso outras pessoas realizam a avaliação da escola, dos programas etc. Na coavaliação, determinadas pessoas ou grupos avaliam-se mutuamente. A avaliação também pode ser classificada segundo o seu tipo: normativa e criterial. Na avaliação normativa o referencial de comparação é o nível geral de um grupo normativo (outros alunos, escolas, programas etc). Nessa avaliação é estabelecido um caráter comparativo com uma norma que é sempre subjetiva. A avaliação criterial ocorre quando se utiliza um critério prévio, ou seja, mediante a determinação precisa e específica dos rendimentos que se pretende alcançar. Nesse caso pressupõe-se a formulação prévia dos objetivos educacionais e dos critérios de avaliação (ARREDONDO e DIAGO, 2009).

Arredondo e Diago (2009) afirmam que a complexidade e a variedade de cada ação educacional requerem um processo de avaliação coordenado que se apresenta sob diferentes tipos e procedimentos. Sendo assim, o processo de avaliação não deve restringir-se a um único aspecto como o desempenho do aluno, mas também e principalmente de agentes que participam de toda a ação educacional. Em outras palavras, uma vez que toda a ação educacional não se reduz a momentos isolados e externos ao processo docente, é necessário que a avaliação seja realizada de forma contínua e personalizada e considere os seguintes fatores: o sistema educacional, o processo de ensino, os processos de aprendizagem, a prática docente, os projetos curriculares e os diversos elementos do sistema educacional. Para esses autores não se pode afirmar que ocorre avaliação quando, num dado contexto e situação, avalia-se somente os resultados, ou se avalia sem instrumentos adequados, ou quando se avalia somente o conhecimento, quando a avaliação ocorre sem sentido ético ou ainda quando essa avaliação ocorre de forma isolada ou esporádica.

Ao implementar uma política de avaliação da educação de todas as instituições de Ensino Superior, o Estado está legitimando um sistema de avaliação educacional considerando o universo educacional, sendo denominado avaliação em larga escala.

Rizo (2009) afirma que a avaliação em larga escala dos sistemas educacionais é um fenômeno relativamente recente. No século XIX, o acesso à escola primária não era obrigatório nem tinha um caráter universal. Desenvolver um sistema de avaliação de Qualidade é uma tarefa muito complexa que implica na escolha do objeto da avaliação (natureza empírica) e a definição da noção de qualidade e avaliação (natureza técnica). A avaliação do sistema escolar

deve contemplar a avaliação dos professores, alunos, diretores, pessoal de apoio, currículo, infraestrutura, a escola/instituição etc. Todos os fatores tornam impossível realizar uma avaliação que seja abrangente e profunda. Assim tradicionalmente a avaliação educacional priorizava a quantidade em detrimento da qualidade.

A noção de qualidade no sistema educacional perpassa pela avaliação dos seguintes componentes: o contexto, os insumos, os processos e os produtos. O contexto refere-se à demanda social de educação, suas composição e distribuição espacial, as condições de vida da população. Os insumos relacionam-se com os recursos humanos, materiais, tecnológicos e financeiros. Os processos dizem respeito à gestão escolar, aos processos pedagógicos, à trajetória dos alunos, à formação dos professores, sendo os produtos ou resultados esperados podem ser de curto ou de longo prazo. Os objetivos de curto prazo referem-se à aquisição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores; e os segundos à transformação cultural, melhoria dos padrões de vida da população adulta. Em síntese, para este autor, a “qualidade do sistema educacional é a qualidade que resulta da integração das dimensões de pertinência e relevância, eficácia interna, eficácia externa, impacto, suficiência, eficiência e equidade” (RIZO, 2009, p.28).

Devido à complexidade do processo avaliativo o mesmo não pode se resumir e nem se limitar à apresentação de uma nota final. Faz-se necessário que o Estado adote políticas educacionais que permitam a adoção de estratégias para acompanhamento ou monitoramento da qualidade da educação.

Souza (2009) destaca a relevância do processo de monitoramento para o acompanhamento e a avaliação de programas. Esse monitoramento deve ser entendido como um elemento intrínseco ao processo avaliativo, por permitir o levantamento de informações relevantes para o aperfeiçoamento e melhoramento contínuo das ações educativas. Na área educacional o planejamento é importante para a previsão do futuro, orientação das ações educativas, acompanhamento do alcance dos objetivos propostos. O planejamento educacional deve considerar atividades fim (com relação direta a todos os aspectos do processo de ensino e aprendizagem) e atividades meio (que contribuem para tornar mais efetiva o processo de ensino e aprendizagem). Todo planejamento educacional deverá contemplar elementos pedagógicos (ações/procedimentos diretamente associados à aprendizagem), políticos (definição do nível de participação dos envolvidos), administrativos (condições para efetivação da proposta educativa), e demais atores envolvidos no processo educacional.

Marchelli (2007) destaca que no cenário da educação superior há grande variedade de atores (estudantes, professores, corpo administrativo acadêmico, setores governamentais,

agências de financiamento, mantenedoras, avaliadores, auditores, assessores e prestadores de serviços específicos e ainda que o alcance de metas podem ser expressos por um sistema racional de valores quantitativos denominados indicadores de desempenho que correspondem, na avaliação externa ferramentas para o controle de qualidade.

Para Tam (2001, *apud* MARCHELLI, 2007) os indicadores de desempenho permitem que a avaliação da educação superior possa ser realizada por meio de uma comparação entre as performances exibidas pelas instituições. Sendo assim conforme este autor, os indicadores de desempenho estão associados por sua vez à função de monitoramento expressos por valores quantitativos que priorizam a objetividade e facilitam as comparações, medem objetivos particulares de áreas relevantes da estrutura institucional, consideradas fundamentais nos sistemas de avaliação externa vigentes.

O processo de monitoramento corresponde a uma avaliação ao nível macro do campo da avaliação institucional que analisa a instituição como um todo em suas diferentes dimensões e frentes de trabalho em busca de subsídios para o aperfeiçoamento da qualidade da IES diante da sua missão científica e social (BELLONI, 1996, *apud* SOUSA, 2009).

O monitoramento, enquanto acompanhamento da qualidade da educação/sistema educacional, possui um caráter pedagógico e uma perspectiva formativa. O monitoramento deve ser orientado pelos princípios: 1) globalidade: avaliação da instituição em suas múltiplas dimensões; 2) comparabilidade: deve ocorrer por meio de uma metodologia uniforme e indicadores; 3) respeito à identidade institucional (considerar as características próprias da instituição); 4) não premiação/ não punição: deve ter um caráter formativo para identificação de acertos e erros para correção, aperfeiçoamento; 5) adesão voluntária: desejo da instituição em implantar um processo avaliativo e adotar uma cultura avaliativa; 6) legitimidade: precisa ser desenvolvida com respaldo técnico na construção de informações confiáveis; 7) continuidade: a avaliação deve ser um processo contínuo e permanente, nunca pontual (RISTOFF, 2005, *apud* SOUSA, 2009).

Para este autor, o monitoramento deve ser entendido como um processo permanente de coleta de dados e informações para avaliar os programas, projetos, políticas implantadas em função dos resultados alcançados. O monitoramento deve possibilitar a identificação das causas dos problemas, e a verificação e a validade das medidas/ações adotadas para a solução. Dessa maneira, é vital que o monitoramento ocorra a partir do planejamento das ações de modo a impedir a improvisação e o espontaneísmo.

Para maior confiabilidade e eficácia, o monitoramento deve ocorrer por meio de um processo de observação através de um registro sistemático e contínuo de ações de processos,

visando um acúmulo de dados e informações a respeito do trabalho desenvolvido. O monitoramento deve permitir a redefinição das estratégias adotadas na realização das atividades eliminando assim problemas que poderiam interferir no planejamento. Sendo assim, o monitoramento assume grande relevância no campo das políticas educacionais. As informações e os dados obtidos precisam ser analisados, descritos e interpretados. Landsheere (2002, *apud* SOUSA, 2009) lembra que o sistema de monitoramento também é denominado por outros autores como “pilotagem de sistemas” sendo caracterizado em três formas: a) pilotagem administrativa ou monitoramento de conformidade para verificação da instituição de ensino com relação ao sistema administrativo, estrutura física, leis e as relações entre esses elementos; b) pilotagem formativa ou pilotagem diagnóstica, que focaliza os alunos/ a avaliação da aprendizagem/ instrumento para avaliação do desempenho escolar, adequação dos planos curriculares e de aula; c) pilotagem do rendimento escolar: aborda o sistema educacional considerando dois tipos de perspectivas: uma transformadora para a melhoria da instituição e outra para a lógica de mercado, com a publicação dos dados para a promoção de classificação entre as instituições.

Para Landesheere (2002, *apud* SOUSA, 2009) a pilotagem do sistema educativo possui três exigências: 1) coerência: deve haver uma consistência entre os objetivos com o projeto educativo global ou individual democraticamente formulado e adotado; 2) qualidade: que pode ser avaliada em duas direções: absoluta ou relativa; e 3) equidade: todos os alunos devem ter acesso igualitário ao conjunto de recursos disponíveis em prol da justiça social.

Este autor destaca que o monitoramento como a própria avaliação deverá ocorrer nas seguintes etapas ou estágios: 1) coleta de dados; 2) registro e sistematização dos dados; 3) análise e interpretação dos dados; 4) descrição dos resultados; 5) compartilhamento e disseminação dos resultados com a comunidade escolar; 6) utilização dos resultados na reformulação de ações, planos e projetos e na formulação de novos planos de ação. Essas etapas ou estágios precisam ocorrer de forma complementar e interdependente. Os objetivos que orientam o planejamento das ações escolares precisam estar claramente definidos no seu Projeto Político Pedagógico (PPP). Os indicadores educacionais não devem ser considerados de modo isolado, mas integrados.

Em síntese o monitoramento deverá contribuir para que a instituição discuta, elabore a sua própria concepção de qualidade, escolha e construa indicadores de qualidade, defina estratégias e ações que possibilitem a qualidade do seu projeto educativo como um todo.

1.3 Como se faz uso dos resultados?

Como descrito anteriormente, todo levantamento de informações e diagnóstico resulta na apresentação de dados que precisam ser analisados para posterior tomada de decisões. Assim, toda avaliação na área da educação, seja uma avaliação da instituição de ensino, seja do sistema de educação implica no levantamento de um somatório de informações e na consideração de inúmeros fatores e variáveis. Os resultados da avaliação devem permitir e respaldar a tomada de decisão com relação a uma dada instituição e/ou para com o conjunto integrante do sistema. De qualquer forma, o objetivo maior da avaliação educacional deve ser a melhoria da qualidade e da eficiência do sistema como um todo.

Cabe lembrar, de acordo com House (1992, *apud* AFONSO, 2000), que toda avaliação é uma atividade inevitavelmente afetada por forças políticas e que também possui efeitos políticos. Além disso, conforme Afonso (2000), a escolha do processo de avaliação tem implicações diversas e relaciona-se com concepções antropológicas, filosóficas, pedagógicas, conjunturas políticas, sociais e econômicas. Como descrito anteriormente há diferentes formas de avaliação, ou modalidades e com diferentes funções manifestas ou latentes para atender a finalidades diversificadas.

Para Sousa (2008) a avaliação institucional é eleita como suporte para os processos de responsabilização ou de prestação de contas relacionadas com os resultados educacionais em virtude das recomendações do Banco Mundial (BM) e de organismos financeiros internacionais.

Dias Sobrinho (2003, *apud* SOUSA, 2008) destaca que existem basicamente duas concepções distintas de avaliação institucional em virtude de valores filosóficos, políticos e sociais diferentes. Uma de caráter democrático, construtivo e formativo que busca respeitar a autonomia e os princípios filosóficos, culturais e sociais que norteiam o trabalho das IES. A segunda, baseada nos princípios de eficiência, de caráter predominantemente regulatório e de mercado, com ênfase no controle e nos resultados. Verifica-se assim, segundo Sousa (2008), grande diversidade com relação à natureza administrativa e de organização acadêmica nas instituições de ensino.

Segundo Belloni (1999) são objetivos básicos da avaliação educacional: o autoconhecimento e a tomada de decisão com a finalidade de aperfeiçoamento e melhoria dos resultados das instituições educacionais. O processo de avaliação é composto então por uma análise micro das características internas da instituição e macro, da instituição como um todo.

Dessa forma não são objetos da avaliação educacional a punição nem a premiação, uma vez que a ação educativa deve estar voltada para a reconstrução e o aperfeiçoamento. O autoconhecimento deve permitir à IES a identificação de acertos, das ineficiências, das vantagens (potencialidades, dificuldades implicando assim num processo reflexivo em função da responsabilidade das IES com a gestão política e pedagógica e do sistema como um todo). Ao final do processo avaliativo, é esperada a tomada de decisão. A tomada de decisão é uma ação inerente à avaliação consequente para a melhoria da qualidade como aperfeiçoamento ou a reconstrução dos processos e responsabilidades pela gestão política, pedagógica, e do sistema educacional. Dessa forma, no ambiente educacional a avaliação deverá ocorrer considerando alunos, professores e a escola. Os alunos precisam ser avaliados no início (diagnóstica), durante (processual/ formativa) e ao final (somativa). Os professores durante (formativa) e ao final (somativa) para a sua permanência e promoção, e a instituição enquanto sistema educacional para a melhoria e prestação de contas (ARREDONDO e DIAGO, 2009; RIZO, 2009).

Com relação à avaliação educacional e os seus resultados, Rizo (2009) afirma ser preciso considerar que a avaliação de professores e das instituições de ensino, bem como os rendimentos escolares dos alunos não deve ser utilizada como indicador confiável da qualidade docente ou de uma instituição. Na realidade os resultados dos alunos dependem de outros fatores além da escola, tais como: as influências familiares, o rigor no processo seletivo dos alunos, o fracasso e a evasão escolar, dentre outros. Assim, numa avaliação macro a extensão da prova é reduzida e deve se limitar a algumas áreas e poucos temas curriculares.

Catani e Galego (2009) advertem que os resultados das avaliações podem ser utilizados, por exemplo, para justificar o fracasso escolar e/ou as dificuldades de aprendizagem dos alunos. Por isso os modos informais de avaliação possuem tanta relevância quanto os modos formais. Atualmente os exames assumiram papel fundamental no ambiente escolar, fazem parte da cultura escolar e o processo de avaliação apresenta marcas de rupturas, permanência e resignificação.

Hoffmann (*apud* CATANI e GALEGO, 2009) critica processos classificatórios que visam somente à obtenção de resultados finais quantitativos desprovidos dos significados de acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem. Para Kirkpatrick (1983, *apud* WORTHEN, SANDERS, FITZPATRICK, 2004) o mau uso da avaliação pode causar danos como a produção de informações enganosas ou falsas, e ainda que as informações falaciosas às vezes tendem a não ser questionada.

Com relação à avaliação em larga escala, Rizo (2009) destaca que, embora essas avaliações possam oferecer informações e apreciações, os resultados isolados não são

suficientes para um estudo em profundidade em função da influência de numerosos fatores que incidem sobre o rendimento escolar. A avaliação da instituição escolar torna necessário um superior ou inspetor para analisar as múltiplas facetas da qualidade educacional. Caso a avaliação da instituição ocorra somente pelos resultados obtidos no desempenho dos alunos, sem levar em conta outros elementos, ocorrerão distorções perniciosas para o funcionamento das escolas. Para aumentar o grau de confiabilidade e validade da avaliação do sistema educacional, deverá ser considerado um conjunto articulado de abordagens para a formação de um sistema de avaliação que consiga atender aos múltiplos aspectos/fatores que incidem sobre a qualidade da educação.

Ainda a respeito às avaliações em larga escala, Belloni (1999) afirma que os exames gerais são incapazes de avaliar o papel pedagógico, social, e cultural e científico das instituições no cumprimento de sua missão junto à sociedade (local e regional).

Numa economia globalizada, de alta complexidade e competitividade, cada vez mais a avaliação está presente no universo educacional, seja para atender às diferentes necessidades e propósitos no âmbito das escolas, das redes de ensino e ainda do sistema nacional de ensino. Portanto, no presente, é praticamente impossível abordar a questão da avaliação sem se referir aos seus objetivos, às estratégias utilizadas, aos resultados obtidos e às suas possíveis repercussões para o sistema de ensino.

Uma vez que toda avaliação possui objetivos, esses mesmos acabam por determinar a escolha da(s) estratégia(s) de avaliação, como corre no caso do Sinaes, descrito anteriormente.

Todavia, para Rizo (2009) enfatiza, ao abordar a complexidade do sistema avaliativo, que cada propósito da avaliação solicita um planejamento apropriado pois nenhuma abordagem confere resultados válidos e confiáveis para todos os propósitos. A decisão por um dado instrumento de avaliação deve considerar o tamanho do universo a ser pesquisado, a estruturação do instrumento, a variedade de currículos entre outros.

Dessa forma, para Belloni (1999), existe um uso político e mercadológico da avaliação. Há avaliações com objetivos estreitos ou equivocados, e ainda há escassa sistematização conceitual e metodológica. Entretanto, existe um crescente reconhecimento da necessidade do valor da avaliação de políticas públicas e da avaliação institucional.

Assim, Belloni (1999) afirma que o processo educacional pode servir a vários propósitos, tais como: desenvolvimento econômico, distribuição de renda; participação política e cultural, dentre outros. De acordo com essa perspectiva, a educação é um instrumento de ampliação de possibilidades que favorece a democracia quando inserida no mercado de trabalho, aumento da conscientização ou incentivo à luta por melhores condições de vida. Para esta autora a

educação é um instrumento privilegiado para que os indivíduos participem ativamente dos processos de mudança. No caso da educação o processo de democratização se relaciona com os fatores de acesso e da permanência da população, democratização dos resultados do processo educativo com a ampliação da sua oferta e a democratização da gestão da educação em termos de formulação e execução da política educacional.

Para Rizo (2009) se aos resultados da avaliação forem atribuídas recompensas, pode ser que o trabalho das instituições e dos professores oriente-se em função da prova. Então, se o **objetivo da avaliação** for informar a todos os alunos sobre o seu rendimento acadêmico deve-se aplicar provas a todos os alunos. Se o objetivo da avaliação for informar sobre a média do sistema educacional, é preciso selecionar uma amostra representativa para essa finalidade. Desse modo, se o objetivo for avaliar integralmente o desempenho acadêmico de um aluno, esta avaliação só poderá ser realizada por um profissional que tenha tido contato com o aluno ao longo de sua trajetória escolar. Nesse sentido, as provas padronizadas em avaliação de larga escala permitem comparar grandes grupos de forma confiável embora não possam substituir a avaliação dos professores, mas complementá-la. Da mesma forma, a avaliação integral da qualidade de um professor só pode se feita de maneira mais confiável pelo diretor. Para este autor a avaliação educacional não deve se limitar aos resultados do desempenho escolar sendo imprescindível considerar como os resultados foram produzidos, os obstáculos, as dificuldades encontradas no processo de avaliação. Além disso, para este autor a pessoa do avaliado é mais importante do que a sua classificação obtida e a avaliação educacional somente ocorrerá mediante um acompanhamento aprofundado desse o processo.

Assim, Belloni (1999) afirma que há diferentes tendências de avaliação decorrentes da aplicação de metodologias, concepções sobre funções e finalidades das IES, distintas. A primeira tendência se relaciona com a meritocracia em função da lógica da regulação e do controle, do cumprimento de requisitos e normas em função de políticas de incentivo, financiamento, padrões de status e excelência. A segunda é orientada por uma efetividade científica e social que segue uma lógica de transformação social em prol da construção da qualidade. Nesse caso o processo avaliativo busca combinar mérito, qualidade da atividade pedagógica e efetividade social em termos de desempenho dos alunos e conscientização da cidadania.

Entretanto, Belloni (1999) destaca que a avaliação é uma atividade que possui um compromisso de ordem filosófica, social e política com a educação. Assim, o sistema de avaliação não pode limitar-se à mera classificação do desempenho das instituições. A avaliação global deve contemplar todas as dimensões da instituição e apontar caminhos para a superação

da insuficiência, e, na tomada de decisões, deve-se levar em conta a diversidade das IES, pois, para esta autora, a quantificação desconsidera a amplitude e as especificidades de cada IES.

Quando se aborda a questão da avaliação, todo cuidado e atenção deve ser dado aos resultados obtidos, pois conforme Depresbiteris e Tavares (2009 p.33) “o valor da avaliação não está no instrumento em si, mas no uso que se faz dele.” Belloni (1999) adverte que os resultados obtidos com o processo de avaliação devem possibilitar a formulação de subsídios com relação às seguintes dimensões: sociedade, governo, entidades organizadas.

Dito de outra forma, os resultados devem permitir a elaboração de políticas diversas, à sociedade em geral uma prestação de contas e às entidades organizadas orientação para suas estratégias de desenvolvimento e articulação interinstitucional e com a sociedade. Os resultados precisam ser canalizados para a formulação de políticas de estímulo, revitalização ou recuperação quando há resultados insatisfatórios.

Outra questão importante quando se aborda os resultados da avaliação educacional é a qualidade e os objetivos a serem alcançados com investimentos maciços pelo Estado na área da educação. Todos os esforços empreendidos pelo Sinaes conduzem para a expansão da oferta da educação com qualidade (MEC/Inep/Enade/2014).

Rizo (2009) declara que a qualidade da educação depende do

[...] estabelecimento de um currículo adequado às características dos alunos e às necessidades da sociedade, alta proporção entre o ingresso e a permanência dos alunos na instituição educacional, aprendizagem duradoura e geração de impacto para a sociedade e para os indivíduos, recursos humanos e materiais suficientes evitando desperdícios, excessos, retrabalhos, e considera a desigualdade existente entre famílias, escolas e alunos, mas que tem como objetivo que todos alcancem os objetivos educacionais (p.31).

Todavia esse autor esclarece que o conceito de qualidade é dinâmico, relativo e que esta nunca é alcançada totalmente. Assim a qualidade não é um estado, mas sim uma tendência. Destarte, a avaliação não pode ser reduzida a uma aplicação de provas de rendimento.

Em muitos contextos e realidades educacionais, Belloni (1999) faz um alerta quando afirma que a docência passa a ter como principal função a transmissão de informação e não o de formação do cidadão para construir, questionar o conhecimento e a realidade social.

Belloni (1999) ressalta ser relevante o desenvolvimento de uma cultura de avaliação que permita uma constante reflexão para tomada de decisão tendo como objetivo maior a melhoria da educação e do papel de mediação social.

Outro aspecto de suma importância ao se considerar a qualidade da educação é a análise dos resultados obtidos. A interpretação dos resultados educacionais que acabam por atribuir

características e classificar as instituições de ensino podem atender a diferentes propósitos e objetivos, principalmente, os políticos e econômicos.

Por conseguinte, faz-se necessário alertar que o processo avaliativo pode inadvertidamente priorizar a denúncia de erros, a formação de generalizações que costumam ser tão injustas quanto simplistas. Quanto à avaliação escolar é preciso esclarecer que o aluno não é o único culpado pelo seu baixo desempenho. A avaliação não pode ser reduzida a uma nota. O exame tradicional é uma prova insuficiente, deficiente, subjetiva, aleatória, inquietante e muitas vezes inacabada e errada. A avaliação, ou melhor, o exame possui caráter normativo e desconsidera a situação educacional de cada aluno. A avaliação tradicionalmente é seletiva, classificatória, não reorienta nada e nem se integra ao programa educacional (ARREDONDO e DIAGO, 2009).

É preciso ressaltar que, de acordo com Arredondo e Diago (2009), o objetivo maior da educação é o desenvolvimento da pessoa humana e sua integração à sociedade sendo que os diferentes desempenhos escolares são resultados da interação de várias características específicas, níveis sociais e culturais e capacidades. Portanto a prática da avaliação deve implicar na promoção de atitudes de observação, coleta de dados, de análise que permitam uma análise sistêmica do processo de ensino e aprendizagem para detectar disfunções da ação educacional e da implementação de medidas corretivas. Essa análise se mostra necessária, visto que os alunos apresentam níveis, estilos, e ritmos de aprendizagem diferentes que lhes possibilitam êxito em alguns momentos e dificuldades em outros. O processo de avaliação educacional deve ter o propósito transformador, o conhecimento reflexivo em busca de melhorias do processo de ensino e aprendizagem.

Devido à dificuldade de compreensão da complexidade da educação na realidade brasileira, Belloni (1999) lembra que o fracasso escolar ainda faz parte da realidade brasileira. O aluno, a sua família e /ou o seu nível socioeconômico são tidos como os principais responsáveis pela incapacidade do aluno. A autora destaca que a avaliação não requer apenas uma análise da técnica, mas também um debate ético e político sobre os meios e os fins da educação.

Fernandes e Gremaud (2009) ressaltam que o ideal seria avaliar insumos e processos no ambiente escolar e compará-los. A padronização dos exames nacionais desconsidera as particularidades de cada escola como a área de abrangência. Ou seja, todas as medidas de avaliação são imperfeitas e não levam em conta todos os aspectos que seriam necessários. Os exames escolares têm atendido aos objetivos das políticas de responsabilização (“*accountability*”) ao considerarem algumas variáveis relacionadas aos alunos, professores,

diretores, gestores pelo desempenho dos discentes. Tradicionalmente as avaliações escolares ocorriam quando da inspeção escolar.

O atual Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior apresenta alguns riscos: distorção dos incentivos e competição entre instituições. Estreitamento do currículo e exclusão de alunos de baixa proficiência quando os objetivos dos programas não são adequados. Faltam incentivos para alunos com baixa proficiência.

Por outro lado, conforme Harvey e Newton (2004, *apud* MARCHELLI, 2007), a responsabilização tem sido o fundamento racional dominante para justificar a introdução da avaliação dos padrões de qualidade na educação superior de modo a pressionar os agentes públicos e privados responsáveis pelos investimentos no setor.

Na realidade, a divulgação dos resultados e a fixação de metas por instituições de ensino enfatizaram o sistema de “*accountability*” dos estados e municípios. Um sistema nacional de avaliação deveria possibilitar inovações de sucesso, a identificação das redes de ensino com pior situação, a cobrança de melhorias na qualidade da educação. Na realidade as escolas bem avaliadas passaram a ser beneficiadas pelo Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Ministério da Educação. A elaboração de um Plano de Ações Articuladas (PAR) e as trajetórias do Ideb tiveram função logística, quando na verdade deveriam contribuir para a redução das desigualdades, o estabelecimento de metas de cada rede e escola. Deveria haver um monitoramento que combina informações de desempenho em exames padronizados com informações sobre o fluxo escolar.

Conforme Rizo (2004), devido à complexidade da avaliação da qualidade no sistema educacional faz-se necessário a adoção de um modelo para melhor compreender as inúmeras variáveis envolvidas. A avaliação no ambiente escolar se torna muito complexa em decorrência da atual estrutura educacional que engloba: alunos, professores, diretores, pessoal de apoio, currículos, projetos, capacitação e formação dos profissionais etc. Assim todo processo de avaliação a ser implementado possui um conceito de qualidade, propósitos a serem seguidos, abordagens para realizar a avaliação etc. A idéia de qualidade no âmbito educacional não pode se limitar à aprendizagem dos alunos ou ainda essa avaliação ocorre com uma fração da população alvo. Considerando a política de acessibilidade, costuma-se afirmar que havia um grande interesse pela cobertura (quantitativo) em detrimento da qualidade. Sob a ótica da abordagem sistêmica, a noção de qualidade do ensino deveria abranger o contexto educacional, os insumos, considerar os processos, os produtos etc. Dessa forma “a qualidade do sistema educacional é a qualidade que resulta da integração das dimensões de pertinência e relevância,

eficácia interna, eficácia externa, impacto, suficiência, eficiência e equidade” (RIZO, 2010 p.30).

Em outras palavras, um sistema educacional de qualidade necessita do estabelecimento dos seguintes fatores: um currículo adequado às características dos alunos e às necessidades da sociedade; acesso ao maior número possível de alunos; oferecer uma aprendizagem duradoura, com impacto para a sociedade e para os indivíduos; suficientes recursos humanos e materiais de modo a evitar desperdícios e verificação das peculiaridades dos alunos desigualdades de famílias e escolas e ainda como objetivo maior oferecer apoio para que todos pudessem alcançar os objetivos educacionais. Um sistema de avaliação adequado busca considerar todas essas dimensões, visto que o grau de aprendizagem dos alunos não é a única dimensão de qualidade no ensino. Avaliar não é meramente medir a aprendizagem, mas compará-la com pontos de referência para se chegar a uma conclusão. Uma avaliação eficaz e eficiente possui alto padrão técnico das medições, pertinência dos referenciais definidos como parâmetros, medidas dos juízos de valor, inclusão de estudos explicativos e amplitude, e oferece oportunidades e transparência na divulgação de resultados. Cabe ressaltar, entretanto, que todo processo avaliativo possui objetivos e propósitos, não é neutro, e seu objetivo deve se concentrar na melhoria educacional. Entre os possíveis objetivos pode-se citar a avaliação de alunos, professores, escolas, e, para cada propósito, deve haver um planejamento apropriado uma vez que nenhuma abordagem fornece resultados válidos e confiáveis para todos os propósitos. Além disso, o uso inadequado de cada uma dessas abordagens pode ter consequências negativas contrárias ao propósito mais amplo de melhoria da educação (RIZO, 2010).

Aqui é necessário questionar sobre o sistema de avaliação. Se o propósito do sistema de avaliação for avaliar a aprendizagem dos alunos e se um dos propósitos da avaliação for propor sugestões de intervenção para a melhoria do sistema educacional, não seria adequada e necessária a utilização de diferentes formas e instrumentos de avaliação do ambiente escolar?

Rizo (2010) afirma que as abordagens em grande escala perdem em profundidade, singularidade, e particularidade, pois o objetivo maior é mapear o maior número possível de escolas somente ganhando em termos de cobertura mais ampla.

Ao relacionar o nível da avaliação micro com a avaliação em larga escala, Rizo (2010) alerta que as provas padronizadas permitem comparar grandes grupos de forma confiável e podem ser utilizadas para complementar a avaliação do professor, nunca substituí-la. A avaliação do aluno deve ocorrer a longo prazo. É preciso comparar o seu desempenho no início, ao longo do semestre e ao final. Faz-se necessário destacar aspectos cognitivos e não

cognitivos. É preciso considerar os fatores que obstaculizam ou favorecem o avanço. Associar recompensas diferentes aos resultados do desempenho dos alunos pode trazer consequências negativas como, por exemplo, fazer com o que o trabalho da escola e dos professores oriente-se em função da prova. Este autor declara que uma das justificativas para aplicação do sistema de avaliação em larga escala é a insatisfação com o desempenho escolar dos alunos. Todavia em muitos casos predomina uma visão simplista da situação de avaliação que se reduz à aplicação de provas de rendimento sem distinguir seu enfoque e caráter técnico.

Dias Sobrinho (2005) faz um alerta importante sobre o processo de avaliação quando afirma que os esquemas simples de compreensão da realidade social são insuficientes para dar conta da complexidade e pluralidade de sentidos dos fenômenos humanos, especialmente com a fragmentação e a multiplicação dos conhecimentos, das informações e dos intercâmbios. Além disso, as demandas impostas às universidades superaram sua capacidade de resposta.

Diante do já exposto, ao se considerar a complexidade do processo de avaliação, nesse estudo, adota-se a concepção de qualidade de educação proposta por Belloni (1999). Para esta autora, qualidade se refere ao “nível de aceitabilidade ou adequação de uma atividade ou produto definido por vários setores internos ou externos, tendo como parâmetros eficiência, eficácia e efetividade.” (BELLONI, 1999, p.39).

Belloni e Belloni (2003) destacam que a qualidade da educação relaciona-se com os processos de ensino, de aprendizagem, da pesquisa e da gestão institucional. Ao se examinar uma instituição como um sistema de ensino, é preciso considerar os critérios de eficiência, eficácia e efetividade. Eficiência se relaciona aos recursos utilizados e à gestão desenvolvida, ou melhor, a combinação de insumos, implementos, e o tempo necessário para a consecução dos resultados almejados. Por eficácia entende-se o nível ou a qualidade do resultado efetivamente alcançado. Para tanto é preciso verificar o processo desenvolvido para a consecução de objetivos e metas. No caso da instituição de ensino, o conceito de eficácia relaciona-se com a formação da cidadania, a formação profissional, a produção e disseminação do conhecimento. A avaliação da eficácia implica na análise de indicadores qualitativos e quantitativos. Efetividade se relaciona com os objetivos da instituição acadêmica, da sua produção e disseminação científica, do desenvolvimento tecnológico e do atendimento às necessidades do mundo do trabalho.

Assim, por exemplo, ao se avaliar um ensino de graduação e sua qualidade, devem ser analisados o curso, as disciplinas, o desempenho docente e discente, as condições de infraestrutura física e técnica para o desenvolvimento do ensino (BELLONI e BELLONI, 2003).

Por outro lado, todo curso está inserido dentro de uma instituição de ensino que pertence a uma realidade e a um contexto histórico, político, social e econômico específicos. Dessa forma, o próximo capítulo busca estabelecer uma relação entre os fatores históricos, políticos e econômicos que propiciaram a formação do estado avaliador da educação no contexto da economia neoliberal.

CAPÍTULO 2 – ESTADO, POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO

Esse capítulo procura descrever a origem e a implementação do sistema de avaliação educacional e institucional de modo sistemático em decorrência das políticas públicas do estado avaliador presente nos Estados Unidos, em alguns países da Europa e, principalmente no Brasil. Para tanto, buscou-se descrever de que forma as crises do sistema capitalista propiciaram a formação do Estado do Bem-Estar Social e a sua decadência, dando origem ao Estado Mínimo e ao surgimento do Estado Avaliador e das políticas públicas para atender ao novo modelo político e econômico.

2.1 A formação do Estado do Bem-estar Social e do Estado Avaliador

As práticas avaliativas estão inseridas dentro de um contexto político, social e econômico propícios à implantação, desenvolvimento e manutenção desse sistema em decorrência do estabelecimento no mundo contemporâneo Ocidental do Estado Avaliador. A seguir procura-se descrever a origem do Estado do Bem-estar Social e relacionar a sua decadência e as transformações que possibilitaram a formação do Estado Mínimo e do Estado Avaliador.

A avaliação dos processos educacionais ocorreu como uma tendência mundial após 1980 na França, Holanda, Suécia, Inglaterra e Estados Unidos (FONSECA, OLIVEIRA, AMARAL, 2008), devido a um somatório de fatores que contribuíram para a implementação de uma cultura de avaliação no mundo Ocidental.

Dessa forma, considerando o cenário internacional, segundo Sander (OLIVEIRA e FONSECA, 2008), fazem parte do desenvolvimento institucional os seguintes acontecimentos:

1989: Reunião de Ministros da Educação da Guatemala convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO);

1990: Desenvolvimento do conceito de responsabilidade social na gestão pública de Educação (*accountability*) que passou a ser utilizado pela Organização dos Estados Americanos (OEA), UNESCO e outros organismos internacionais;

1990: Conferência Mundial de Educação para Todos: quando os organismos internacionais como o Banco Mundial (BM) recomendam sistema de gestão tendo como referência os conceitos de eficiência, eficácia interna e instrumentos apropriados de avaliação institucional;

1990: A Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) adota o paradigma da globalização e os princípios de competitividade e equidade, e avaliação institucional como instrumento para medir a eficiência, a eficácia e a produtividade na administração e na gestão da educação;

1998: Em Santiago é desenvolvido um plano de ação para a educação fundamentado nos princípios de equidade, qualidade, relevância e eficácia.

1998: Metas adotadas pelos chefes de Estado e de governo: melhoria da administração educacional, ênfase na capacidade institucional, participação comunitária e estabelecimento de indicadores de avaliação educacional com debate sobre o planejamento, gestão e avaliação institucional.

Todavia, antes de se abordar como ocorreu o desenvolvimento da cultura da avaliação educacional de modo sistemático, planejado e contínuo, faz-se necessário compreender, de modo bastante sucinto, de que forma mudanças na forma de governo e no sistema econômico no mundo ocidental possibilitaram esse surgimento e ainda de que forma os processos avaliativos implantados buscam atender aos atuais interesses da economia capitalista.

O declínio do feudalismo e a origem do capitalismo possibilitaram a novas formas de governo. No mundo capitalista ocidental surgiu o Estado Moderno com base em leis que conferiam ao governante o poder enquanto chefe de Estado e/ou governo. Assim tanto o presidente da república como os seus ministros de estado deveriam seguir as regras do direito da mesma forma que todos os cidadãos passaram a ter direitos e obrigações em função do caráter racional legal instituído pela Constituição de cada Nação. A burocracia passou a ser entendida como a forma mais racional de exercício de dominação do Estado (OLIVEIRA, 2012).

O mundo capitalista, principalmente no período de 1920 a 1980, passou por crises econômicas geradoras de mudanças nas relações econômicas, políticas e sociais que promoveram novas formas de regulamentação do Estado.

Para Borges e Yamamoto (2004) e Oliveira (2012), fatores como a crise econômica do século XX, a Grande depressão da economia americana, a segunda Grande Guerra Mundial e o nazismo impulsionaram o surgimento de medidas que visavam o aumento da produtividade e do consumo em escala mundial. O capitalismo liberal até então defendido foi sendo substituído pelo “Keynesianismo”. Keynes, economista inglês, considerava o capitalismo não regulado incompatível com a estabilidade econômica e com a prosperidade. Para tanto, sugeriu a implantação da regulação de mercado pelo Estado defendendo a idéia de que o aumento de

consumo poderia gerar um ciclo maior de produtividade na economia. Sendo assim, Keynes propôs um sistema baseado na proteção social e na distribuição de ganhos de produtividade.

O Estado passou, então, a intervir na prestação de serviços públicos e na geração de hábitos de consumo. Essa política proveniente da escola regulacionista criou o modelo designado “Estado do Bem-estar Social” ou *Estado Providência* que determinava a organização do trabalho, o acúmulo de capital e a intervenção do Estado como regulador de conflitos. Esse modelo teve como uma de suas principais características o estreitamento do vínculo entre consumo e produtividade.

Em outras palavras, a crise econômica mundial levou o economista inglês, John Maynard Keynes (1883/1946) a questionar a chamada lei de mercado que considerava, que a oferta criaria a sua própria demanda impossibilitando a crise geral pela superprodução. Nesse sentido foi questionada na ocasião a capacidade de autorregulação do sistema capitalista. Para Keynes o Estado deveria intervir na política fiscal, estabelecer os direitos de cidadania, saúde, educação, transporte e habitação para combater o desemprego e a desigualdade social existente no mundo capitalista. Dessa forma essa crise levou o Estado a elaborar políticas, criar, serviços e órgãos com a finalidade de executar e supervisionar programas e ações nacionais de modo a reproduzir e a manter o capital e a força de trabalho (AZEVEDO; GOMES, 2009; BEHRING; BOSCHETTI, 2008, *apud* OLIVEIRA, 2012).

Assim em 1944, com o incremento das relações internacionais, 44 países, liderados pelos Estados Unidos, traçaram um projeto de desenvolvimento econômico na Conferência de “Bretton Woods”. Um dos resultados dessa conferência foi a origem de grandes instituições reguladoras como o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização Mundial do Comércio (OMC) e o Banco Mundial (BM). Esses organismos passaram a comandar e hierarquizar o poder e a redefinir as forças políticas e econômicas condutoras de projetos de desenvolvimento para os Estados capitalistas dos países subdesenvolvidos e em desenvolvimento (OLIVEIRA, 2012).

O crescimento do pleno emprego, a seguridade econômica, os direitos de cidadania permitiram a formação do “Welfare State” ou Estado do Bem-estar Social. Esse Estado passou a intervir para a manutenção da ordem pública, prove de serviços para amenizar as condições de pobreza frente às desigualdades geradas e inerentes ao sistema capitalista (OLIVEIRA, 2012)

O Estado do Bem-estar Social ou ainda Estado Racional Moderno passou a ter como principais funções: proibir, ordenar, planejar, legislar, intervir com efeitos vinculadores a um

grupo social definido. A esse Estado Moderno foram atribuídas características como a racionalidade, o fruto da razão humana. Para Marx esse mesmo estado é uma expressão das formas contraditórias das relações de produção em razão do liberalismo econômico e da manutenção dos interesses, e da estratificação da sociedade em classes sociais distintas. Para tentar equacionar os interesses do neoliberalismo e das diferentes pressões, o Estado Moderno passou a ter como responsabilidade o desenvolvimento das áreas básicas como a saúde, a educação, a moradia, a habitação e a cultura por meio da aplicação de políticas públicas de caráter social no Estado Capitalista (SHIROMA e MORÃES, 2011).

Desse modo, no período de 1920 a 1980, o mundo capitalista passou por crises econômicas geradoras de mudanças na estrutura, função e formas de regulamentação do Estado. A Grande Depressão econômica em 1929 nos Estados Unidos; a primeira Guerra (1914/1918) e a segunda Guerra Mundial (1935/1945), e a crise do Petróleo em 1970 solicitaram profundas mudanças no Estado Nacional com grande impacto para as políticas públicas e economia. O Estado, a fim de controlar a crise na economia, elaborou políticas, criou serviços e órgãos na administração central para executar, supervisionar os novos programas e ações nacionais. Como forma de regulamentação da economia a implantação de políticas públicas sociais visou a superação dos impactos da crise econômica, de modo a atender aos interesses capitalistas e democráticos em função das pressões do mercado, do Estado, e dos trabalhadores.

Contudo a internacionalização do capital permitiu a interferência direta das grandes instituições reguladoras como o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) ou Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização Mundial do Comércio (OMC) e Organização das Nações Unidas (ONU) na definição das políticas públicas. Nesse contexto político, econômico globalizante se desenvolve o denominado “Estado de Bem-estar Social”, com vistas ao crescimento do pleno emprego, seguridade econômica e o exercício da cidadania (OLIVEIRA, 2012).

Como descrito anteriormente o Estado do Bem-estar Social possibilita a regulamentação da economia e da implantação de políticas públicas sociais para a superação dos impactos da crise econômica, de modo a combinar os interesses capitalistas e democráticos com o atendimento às pressões do mercado, do Estado, e dos trabalhadores. O Estado Liberal passou a ser regulatório ao ampliar a elaboração de políticas públicas na dinâmica capitalista.

Para Enguita (2007, *apud* OLIVEIRA, 2012) a política educacional passou a ser considerada fator primordial para o desenvolvimento do capital. Desse modo a expansão da economia passou a estar diretamente relacionada com investimentos e qualidade da educação.

O Estado, por meio de exames, seleções, procurou manter o controle e a separação entre a formação técnica e a acadêmica para atender aos interesses distintos de formação de mão de obra para as indústrias e para as posições de prestígio no governo e na sociedade. Países como a França e os Estados Unidos iniciaram complexos exames escolares como procedimentos para a promoção da equivalência nos conteúdos ministrados e qualidade do ensino.

A ênfase no processo de avaliação escolar sustentava-se sobre a premissa de que o resultado nas provas expressaria a competência individual dos estudantes, independentemente das suas condições sociais, de modo a garantir uma hierarquia social na vida universitária ou profissional. Os valores individualistas americanos asseguravam que o sucesso na aprendizagem era mera consequência da capacidade e da inteligência individual possibilitando a classificação dos melhores alunos ou daqueles mais capazes de acesso aos postos de trabalho e de prestígio no mercado de trabalho. Em 1969 o governo americano criou a Avaliação Nacional do Progresso em Educação para a mensuração amostral das escolas americanas de educação.

No período de 1932 a 1940, os Estados Unidos financiaram um estudo longitudinal de oito anos para avaliar a adequação dos currículos dos cursos secundários conforme interesse dos alunos e do mercado de trabalho. Em 1966 o governo norte-americano, preocupado com a concorrência internacional e com o avanço político e econômico da Rússia, encomendou um estudo a James Samuel Coleman (1926/1995), que culminou com o Relatório Coleman. Esse estudo foi uma das primeiras iniciativas de avaliação em larga escala na educação. Um dos resultados desse estudo indicou que a diferença de desempenho dos alunos poderia ser melhor explicada pelo status socioeconômico do que pelo resultado do trabalho escolar. Esses e outros estudos indicaram a necessidade de investimentos em projetos de revisão curricular. Assim, em 1969, o Congresso Americano criou a Avaliação Nacional do Progresso em Educação, cujo objetivo era a avaliação amostral das escolas americanas de educação básica. Essas iniciativas permitiram o estabelecimento de uma conexão direta entre o conhecimento científico com o desenvolvimento econômico. (OLIVEIRA, 2012).

Entre 1980 e 1990, vários países da América Latina, implantaram medidas para reformas políticas sociais em razão da descentralização da economia, privatização e seleção. Com a justificativa de garantir a eficácia e eficiência nos gastos públicos o Estado passa a utilizar da descentralização como meio para transferir responsabilidades a terceiros. Com a privatização, o setor passa a ofertar serviços públicos de incumbência do Estado. Em função das novas exigências do capitalismo coube, pelo menos no discurso, a responsabilização da educação para

a formação de indivíduos com habilidades cognitivas e competências para atender ao avanço técnico científico. Nos Estados Unidos a avaliação educacional foi transformada em um valioso mecanismo para obtenção de dados estatísticos para o controle do Estado, e adequação e implementação de novas políticas públicas em educação, com a promessa de melhoria da qualidade da educação. Entretanto os empreendimentos neoliberais acabaram por reforçar as desigualdades, uma vez que a educação não se pauta em critérios de solidariedade, justiça e inclusão social, mas na competitividade e expansão crescente da lucratividade. (OLIVEIRA, 2012).

A segunda crise do capitalismo ocorreu iniciou-se por volta de 1970 contribuindo para a queda do Estado do Bem-estar Social. O modelo do Bem-estar Social entra em declínio com o surgimento de forças políticas e ideológicas contrárias ao *Welfare State*, fundamentado no neoliberalismo proposto por Friedrich Von Hayek. A economia internacional do pós-Guerra cresceu em função de fatores diversos ligados à lógica do padrão de acumulação Keynesiano/Fordista. Elevados índices de desemprego, baixos salários, enfraquecimento dos movimentos dos trabalhadores, recessão econômica, crescimento da tecnologia e dos maquinários são alguns dos fatores que ajudaram a desestruturar o modelo econômico do pós-guerra mundial com o conseqüente declínio das políticas do Estado do Bem-estar Social e a propagação das doutrinas neoliberais. Sendo assim o neoliberalismo se apresentou como uma alternativa teórica, econômica, ideológica, ético-política e educativa à crise do capitalismo (FRIGOTTO, 1995, *apud* OLIVEIRA, 2012).

A educação foi apontada por estudos e por alguns economistas neoliberais como uma das responsáveis pela crise do Estado, sendo imprescindível que a escola passasse a formar indivíduos com habilidades cognitivas diversas, com competências sociais e outros atributos em prol do avanço tecnológico e científico (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2003, *apud* OLIVEIRA, 2012).

O modelo neoliberal pregava a reformulação do papel do Estado, suas estratégias e estruturas por meio de ajustes fiscais, redução do aparato do Estado (Estado Mínimo), descentralização e redução das políticas sociais. Para o modelo neoliberal, o Estado deve ter como papel o controle e a fiscalização selecionando os serviços públicos a serem oferecidos à população.

Sendo assim o neoliberalismo surge no final dos anos de 1970 e início dos anos de 1980, na Inglaterra, nos Estados Unidos, Alemanha Ocidental e Dinamarca com o objetivo maior de recuperar os lucros, estimular o crescimento da economia internacional através da privatização

das empresas públicas, desmantelamento das políticas do Estado do Bem-estar Social (OLIVEIRA, 2012).

Em 1980, os países da América Latina vivenciaram uma crise da dívida externa, o que fez com que as instituições reguladoras sob a liderança de organismos internacionais passassem a exigir a execução de programas de ajustes estruturais do Estado. O Banco Mundial passou a desenvolver programas de cooperação técnica para a educação, sobretudo para os países do terceiro mundo ou em desenvolvimento. A partir da concessão de créditos o Banco Mundial estabeleceu metas e condições aos Estados Nacionais podendo inclusive utilizar de sanções econômicas e políticas caso o Estado não aceitasse as diretrizes e prioridades a serem seguidas na área da educação. Com a descentralização o Estado em busca de eficácia, eficiência privatiza a oferta de serviços públicos e prioriza os gastos públicos para os setores considerados prioritários (OLIVEIRA, 2012).

Com a consolidação do neoliberalismo, novas mudanças ocorreram na função do Estado, que passou a ser caracterizado como o “Estado Avaliador” culminando com o declínio do Estado do Bem-estar social. Nesse novo contexto político, o Estado assume o papel de controlador e fiscalizador em detrimento do papel de provedor de benefícios e serviços para minimizar os problemas sociais (OLIVEIRA, 2012).

Faz-se mister destacar que a avaliação sempre esteve presente nas políticas educacionais. Todavia, com a consolidação do Estado Avaliador, ocorreu uma mudança na ênfase dada à avaliação. Enquanto no Estado do Bem-estar Social cabia à avaliação analisar a eficácia dos programas estatais para torná-los melhores e mais produtivos, na conjuntura do Estado Avaliador a avaliação assume como foco o controle dos programas estatais para torná-los melhores, mais competitivos e produtivos por meio da redução de custos, do estímulo à competitividade do mercado. (OLIVEIRA, 2012).

Para Neave (2001, *apud* OLIVEIRA, 2012) o gradativo estabelecimento e a consolidação do Estado Avaliador, permitiram a crescente concentração do governo central nas estratégias de desenvolvimento do sistema educacional; o aparecimento de poderosos intermediários ou melhor grupos especializados em avaliação e ainda a autorregulação das instituições de ensino.

Segundo Benno Sander (OLIVEIRA e FONSECA, 2008), no Brasil a avaliação institucional evoluiu com distintas orientações teóricas e práticas. De modo bastante resumido as principais datas e eventos são listados a seguir.

1970: Adoção de programas de avaliação nos cursos de pós-graduação;

1977: É criada a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) para avaliar programas de pós-graduação, credenciamento, recredenciamento e aperfeiçoamento institucional;

1980: Debates iniciados pela Associação Nacional de Docentes (Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - Andes) e pelo Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (Crub).

1990: O Ministério da Educação promove debates com especialistas nacionais e estrangeiros sobre o uso de indicadores de qualidade na educação;

1993: O MEC estabeleceu a Comissão Nacional da Avaliação integrada por reitores das Universidades Brasileiras. A Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) propôs o Programa Nacional de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub);

1990: O governo edita a Medida Provisória nº 1.018, de 08 de junho de 1995, e o Decreto nº 2.026, de 10 de outubro de 1996, inaugura o Exame Nacional de Cursos (ENC), conhecido como Provão;

2004: A lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).

Para Mattos (2006), nos países subdesenvolvidos, mais especificamente no Brasil após 1930, o Estado Regulador, Planejador ou Desenvolvimentista surgiu em decorrência do processo de industrialização e dependência do capital externo. Do ponto de vista jurídico institucional o “Estado Regulador Brasileiro revelou na sua formação características do Modelo Econômico Keynesiano” (MATTOS, 2006, p.6). Foram criados órgãos de planejamento econômico, autarquias, empresas estatais para atender às novas demandas da Burocracia Estatal para o planejamento racional de várias esferas da vida social.

No Brasil o Estado Regulador representou na sua formação apenas os interesses da administração tradicional. Do ponto de vista simbólico o exercício do poder político foi traduzido na forma de políticas “em benefício da sociedade”, de modo a se legitimar o conteúdo das políticas desenvolvidas e aplicadas.

Para Shiroma e Moraes (2011) os anos de 1980 no Brasil foram marcados pelo endividamento do setor público, pela dívida externa ascendente, pela elevada taxa de juros e crise econômica iniciada em 1979, quando ocorreu forte pressão social para a elaboração da Constituição de 1988. Nesse período os movimentos dos educadores solicitavam uma ampla gama de reivindicações que abrangiam: qualidade da educação, valorização e qualificação dos profissionais, democratização da gestão escolar, financiamento da educação e estabelecimentos

dos níveis de ensino. Promulgada em 1988, a *Constituição Cidadã* foi a base para as mudanças na educação brasileira.

O governo brasileiro aproveitou-se das bandeiras dos movimentos dos educadores consolidadas no ano de 1980 para a legitimação da Lei N 9394/96, de Diretrizes e Bases (LDB/96). Na ocasião foi alterado o sentido original do seu conteúdo sendo a capacitação dos professores entendida como profissionalização; descentralização como desconcentração de responsabilidades do Estado; igualdade como equidade; formação do cidadão como atendimento ao cliente; melhoria da qualidade como adequação ao mercado, e o aluno transformado em consumidor. Intelectuais, empresários e centrais de trabalhadores mostraram-se presentes na produção de um novo consenso na área educacional como resultado de interesses diversos, cabendo à educação a função de articulação entre capital e trabalho (SHIROMA e MORÃES, 2011).

No Brasil, a implantação do neoliberalismo e do estado avaliador remonta ao final de 1980, aos governos de Fernando Collor de Melo e Fernando Henrique Cardoso (FHC), com críticas à eficácia e eficiência do Estado identificado como excessivamente burocrático, ineficaz e ineficiente. Dessa forma, as autoridades brasileiras conseguiram respaldo para oficializar uma reforma estatal centrada no modelo gerencial da administração pública desenvolvida na Grã-Bretanha e nos Estados Unidos durante os governos de Margareth Thatcher e Ronald Reagan, respectivamente. O Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE) criado em 1995 no governo FHC implementou reformas administrativas do Plano Diretor na Reforma do Aparelho do Estado (PPRAE) alegando que a crise era do Estado e não da economia capitalista (OLIVEIRA, 2012).

Há uma nítida interferência do Banco Mundial na elaboração das políticas públicas na educação brasileira. Segundo Cury (1998 *apud* OLIVEIRA, 2012), com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (**Fundef**), a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais e a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, há o desenvolvimento no Brasil de um Sistema Nacional de Avaliação. O nono artigo da LDB/96 estabelece ser dever da União assegurar o processo nacional de avaliação da educação fundamental, ensino médio e superior, tendo como objetivos a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino. As políticas públicas passaram a ser elaboradas no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) sem a participação da sociedade civil e com influência dos organismos internacionais no projeto neoliberal. A avaliação educacional tornou-se uma política estratégica para o controle das funções educativas sobre o desempenho dos professores, dos alunos, das instituições de ensino, com base nos resultados do

Sistema de Avaliação da Educação e sem considerar a complexidade do processo educacional. O Sistema Nacional de Avaliação permitiu ao Estado brasileiro monitorar o cumprimento dos padrões internacionais estabelecidos para a educação, além de propiciar o “ranking” das instituições de ensino no contexto dos ideais neoliberais. Ao assumir predominantemente o papel de avaliação, o estado prioriza o controle e a fiscalização tornando-se um estado avaliador em detrimento de um estado provedor de benefícios e serviços. A avaliação educacional passa ter como foco o controle e a racionalidade econômica para cortar gastos, classificar as instituições de ensino e incentivar a competitividade no mercado educacional em detrimento do investimento na qualidade do ensino. O estado adota a lógica de mercado, faz a importação de modelos da gestão privada para o ensino público e enfatiza os resultados dos sistemas educativos. Dito de outra forma o papel do estado regulador-avaliador sobrepõe ao estado-executor, que incorpora a política de avaliação como estratégia de gestão pública.

Conforme Clímaco (2005, *apud* OLIVEIRA, 2012), a avaliação implementada pelo Estado permitiria aperfeiçoar as políticas, os programas e os projetos, fundamentar e legitimar políticas públicas e responsabilizar todos os envolvidos pelos resultados dos serviços, além de produzir conhecimentos e informações aos técnicos do governo como prestar conta dos serviços ofertados, e avaliar o nível de satisfação dos cidadãos com os serviços prestados.

Para Libâneo (2004, *apud* OLIVEIRA, 2012) o mercado de trabalho representado por empresários teria maior interesse em profissionais mais qualificados. Para tanto as escolas da educação básica, como as instituições de ensino superior deveriam ser mais capazes de preparação de mão de obra qualificada. O Estado passa a utilizar de instrumentos mais sofisticados e complexos e aplicações sistemáticas de avaliação com objetivo estratégico de orientar a política nacional e oficializar a auto-avaliação de cada instituição de ensino. A regulação pelo Estado ocorre por meio do controle de acesso, da definição dos conteúdos curriculares, no gerenciamento interno e na criação de leis, decretos e normatizações com impacto direto no funcionamento das instituições de ensino incrementando e intensificando o controle do estado em função dos indicadores de desempenho gerador de mecanismos de prestação de contas ou “*accountability*” em todos os níveis do sistema educacional.

Para Libâneo (2004, *apud* OLIVEIRA, 2012) a avaliação enquanto um dos elementos do processo de avaliação escolar deveria possibilitar uma análise crítica e profunda das informações produzidas, bem como a análise da equipe interna da escola e dos atores envolvidos como essenciais à melhoria das instituições e dos sistemas educacionais. Tais práticas acabam por conferir ao Estado avaliador um controle permanente de qualidade do ensino por meio de avaliações realizadas nos âmbitos nacional e internacional.

Desse modo, para Broadfoot (2000, *apud* OLIVEIRA, 2012), as políticas educacionais estruturaram-se tendo como referência a sociedade do conhecimento e do mercado competitivo internacional, pautada na racionalidade econômica em contraposição à melhoria da qualidade do ensino. Nesse sentido as metas educacionais passaram a ser condicionadas a valores e ideologias das grandes potências econômicas com a priorização dos conteúdos escolares nos sistemas avaliativos nacionais e internacionais.

Todavia alguns autores fazem sérias críticas à educação atual. Para Illich (1985) existe uma confusão entre ensino e aprendizagem. Confunde-se obtenção de titulação com educação, diploma com competência e há uma institucionalização de valores uma vez que necessidades não materiais são transformadas em mercadoria. Para este autor, a escola ajuda na perpetuação das diferenças socioeconômicas quando oferece uma escola para “ricos” e uma escola para “pobres” e, ainda, que essas diferenças não podem ser compensadas pela escola. Os investimentos realizados pelo Estado são incapazes e insuficientes para garantirem a igualdade de oportunidades e de direitos. Esse autor esclarece que a escolarização não garante por si só a aprendizagem nem a justiça social ainda que anualmente seja gasta uma soma cada vez mais exorbitante de recursos na área da educação.

Para Illich (1985) a escola pública obrigatória recria a sociedade capitalista, institucionaliza valores quantificáveis, fragmenta a aprendizagem em matérias e ainda cria uma demanda de consumo baseada em diferentes níveis de escolaridade e currículos elaborados por engenheiros educacionais.

As críticas com relação à escola não são recentes, sobretudo com a implantação do Estado Moderno e avaliador. Young (2007) afirma que a partir de 1970 nos Estados Unidos e países da Europa iniciaram-se grandes questionamentos sobre a eficácia das escolas pelos críticos da escola. Althusser, Wills e outros autores da sociologia da educação destacam que a escola ensina à classe trabalhadora o seu papel no mundo capitalista. No período de 1980/1990 a escola serviu para legitimar as desigualdades do sistema educacional. O Neoliberalismo apresenta como objetivos: 1) adequar os resultados das escolas às necessidades da economia e 2) transformar a educação em mercados/escolas que competem por aluno e recursos financeiros. Para este autor, existe uma grande ênfase nos resultados e pouca atenção ao processo e ao conteúdo, pois muitas vezes a escola mantém o controle por meio de metas, tarefas e classificações. As classes dominantes e os subordinados têm tentado usar as escolas para atingir os seus mais diferentes objetivos. A política educacional, o ensino e o aprendizado são dominados por definição, avaliação e aquisição de metas e a preparação dos alunos para provas e exames. Os sociólogos da educação criticam a escola como um modelo mecânico,

passivo, unidirecional de aprendizagem, implícito na metáfora de “transmissão”. É preciso considerar o envolvimento ativo do aprendiz no processo de aquisição de conhecimento.

De acordo com Libâneo (2012), tem-se constatado contradições mal resolvidas entre quantidade e qualidade no que diz respeito ao acesso à escola, aos aspectos pedagógicos e socioculturais. Para atender às políticas educacionais internacionais ocorreu um encolhimento nas políticas educacionais de modo que a educação passou a ser prioridade para os mais pobres, as necessidades básicas foram transformadas em necessidades mínimas e ainda o foco de avaliação priorizou as condições internas de cada instituição escolar.

Esse autor ressalta que a instituição educacional passou a ter como missão a convivência e o acolhimento social em detrimento da aprendizagem do conteúdo de modo a se formar uma escola pública para os pobres e uma escola privada para os ricos. A escola pública no Brasil passou a ter como principal missão o acolhimento dos mais pobres, dedicando-se preferencialmente a missões sociais de assistência e apoio às crianças cuja origem remonta à Declaração Mundial de Educação para Todos. Os efeitos da globalização atingem os modos de produção, a socialização e a distribuição e o uso dos conhecimentos. Estima-se que cerca de um milhão e duzentos mil cientistas latino-americanos emigraram para os EUA, Canadá, Reino Unido nas quatro últimas décadas. Os países latino-americanos precisam fazer investimentos massivos na educação de qualidade em todos os níveis, a fim de criar políticas para a ampliação e melhoria das relações de seus cidadãos com o conhecimento como produtores e beneficiários. (DIAS SOBRINHO, 2005).

Com relação à influência da economia na educação, tem-se que a globalização ultrapassa o processo de internacionalização da economia. A universidade, em função da sua responsabilidade de formação, deve agir de modo crítico e reflexivo em favor da educação e da autonomia das pessoas, ou seja, a universidade necessita manter sua vocação crítica e sua capacidade de visão de conjunto.

A globalização faz aumentar a complexidade das relações humanas e na vida em geral, produz o declínio das certezas, gera mudanças nos campos das ciências e das tecnologias, impulsiona o acúmulo exponencial dos conhecimentos, imprime novos perfis no mundo do trabalho, potencializa a mobilidade, expande as estruturas em formação, altera as noções de tempo e espaço, influencia novas configurações sociais. (DIAS SOBRINHO, 2005, p.2)

Para os críticos a globalização é a principal responsável pelo aprofundamento das assimetrias entre pobres e ricos em temas social, econômico, digital etc. Há um aumento da concentração do capital nas grandes corporações, o aumento da violência, miséria, desemprego, endividamento dos países mais pobres etc. (DIAS SOBRINHO, 2005)

O estreito vínculo do conhecimento com a economia gera uma pesada tendência de comercialização e privatização da educação superior que se manifesta na cultura empresarial, no aparecimento de novos provedores particulares, no desdobramento espacial das instituições, na redução do estudante ao estatuto de cliente e consumidor, na transnacionalização, na lógica da competição, na rentabilidade, no lucro, nas práticas gerencialistas, no uso privado dos espaços públicos. (DIAS SOBRINHO, 2005, p.15)

Na educação superior, para atender aos interesses do mundo globalizado nos últimos 50 anos, a produção e o acúmulo de conhecimentos gerados são extraordinários, com grande tendência a uma ciência básica focada nos contextos de aplicação e de controle do conhecimento em detrimento de uma pesquisa desinteressada. Os objetivos a serem alcançados pela ciência acabam por determinar metodologias, critérios de avaliação, financiamento etc. (DIAS SOBRINHO, 2005). As IES sentem-se desprotegidas pelo Estado e obrigadas pelo mercado a adaptar sua prática e seus modos de funcionamento às imposições de programas e tipos de pesquisas definidos nos centros do poder mundial. Os principais interessados e beneficiados são os países ricos e as grandes corporações empresariais globalizadas que impõem como proprietários das patentes e impedem o desenvolvimento industrial dos países emergentes.

A educação superior não pode abrir mão do seu papel de formação intelectual e moral, do desenvolvimento material da sociedade, e por meio de atividades públicas de construção e promoção de conhecimentos e valores (BELLONI, 1999; DIAS-SOBRINHO, 2005; RIZO, 2010).

A educação superior é um patrimônio público por exercer funções de caráter político e ético, e não simplesmente capacitação técnica e treinamento de profissionais. Nesse sentido a educação superior deve produzir conhecimentos e formação com um grande sentido de pertinência social e requer ampla participação de estudantes, professores, pesquisadores, definição de prioridades sociais, produção e socialização do conhecimento rigoroso e o adequado em prol de uma ética da responsabilidade social, da formação da cidadania, do fortalecimento e do exercício da democracia, da justiça social, da produção de novos sentidos sobre as próprias transformações (DIAS SOBRINHO, 2005).

Numa universidade, a educação deve exercer o papel de possibilitar e desenvolver conhecimentos e valores, procurando trabalhar o homem em sua totalidade, englobando as dimensões técnicas, sociais, culturais e políticas. Tornando o homem apto não só para atender aos requisitos do mercado, mas sobretudo para atuar como cidadão consciente num mundo globalizado. A educação superior deve ser emancipadora, valorizar a autonomia, atender às necessidades da vida cotidiana e promover a formação intelectual e moral do ser humano, fornecendo-lhe condições para uma visão abrangente de mundo

e capacidade de gerar novos modos de pensamento (SILVA e BALZAN, 2007, p.6)

Para Silva e Balzan (2007), no discurso neoliberal, a educação deixou de ser parte do campo social e político, para ser parte do mercado e funcionar à sua semelhança. As políticas neoliberais acabam por desencadear um processo de aculturação e consumismo desenfreado, irrefletido. Nesse contexto, infelizmente a educação se torna um produto para que possa garantir melhores resultados às empresas. Conseqüentemente, as universidades tradicionais perdem sua hegemonia, com impactos na educação e na sociedade.

Para esses autores o processo de globalização da economia tem gerado profundas transformações na sociedade contemporânea, até mesmo na cultura, fortemente marcada pelos meios de comunicação. Dessa forma, a cultura local, o Estado, o mundo do trabalho e a educação acabam por sofrer influências neoliberais, sendo forçados a adequarem-se a um modelo pseudo-autônomo, uma falsa sensação de autonomia e liberdade: o conhecimento na era da globalização tem sido utilizado na prática mais para inovar as condições de lucro que para humanizar as condições de trabalho e promover a autonomia do indivíduo.

Assim, a educação superior torna-se, cada vez mais, única e exclusivamente voltada ao mercado. Isso revela quanto a educação é tida como investimento financeiro especulativo, pois oferece aos seus investidores um retorno altamente positivo. Nesse contexto, a educação espera um comprador, como se fosse um simples artefato doméstico adquirido em uma loja qualquer. O discurso que tenta justificar as mudanças socioeconômicas não deve servir de argumento explicativo de todas as exigências do mercado. É necessário analisar criticamente todos os processos que envolvem a educação superior e as mais diversas formas de alienação utilizadas pelas universidades, já "contaminadas" pelo neoliberalismo e sua cultura de produção e de consumo (SILVA e BALZAN, 2007).

Em síntese, ao analisar a influência da internacionalização da economia na educação, tem-se que a valorização do sucesso individual e a adoção do modelo tecnocrático e mercantil tornam-se hegemônicos, de modo a agravar a exclusão sem elevar a qualidade da vida social. O Estado no seu papel regulador realiza em parte o controle social mediante o controle do conhecimento em suas dimensões de produção, distribuição e consumo (DIAS SOBRINHO, 2005).

2.2 O Estado Avaliador e a implantação de um Sistema de Avaliação Educacional no Brasil

A implantação de um sistema de avaliação do ensino da educação ocorreu lentamente em diferentes contextos políticos e sociais de modo a atender às necessidades que foram se consolidando à medida que cada governo, implantava uma política neoliberal, a fim de exercer a sua principal função nesse novo contexto político e econômico: o controle e a fiscalização por meio da avaliação educacional.

A cultura pelo exame ou prova surge no Brasil no fim do século XIX, em São Paulo, com a proliferação dos grupos escolares em 1893. A partir desse período instala-se a cultura da avaliação na prática docente como a utilização de exames. Com o passar dos anos foram sendo aperfeiçoados os modos de medir, classificar, estabelecer notas, fazer médias, numa comparação interminável entre alunos. Os exames permitiram aguçar os mecanismos de seleção dos melhores expulsando os alunos que não se ajustavam aos padrões. Os exames serviam como instrumentos de seleção. Com isso ocorre o aumento expressivo nas reprovações dos alunos ao mesmo tempo que ocorria a democratização do ensino na década de 1970. Fatores sociais passam a ser valorizados para favorecer alunos das classes sociais mais abastadas e desqualificar os não capazes de exibir as qualidades valorizadas pelo sistema educacional e pela vida escolar. Persistiu assim durante muitos anos uma cultura de repetência, com o aluno no papel de único culpado pelo seu fracasso, reforçando a ideologia da aptidão inata de cada aluno traduzida em comportamento e desempenhos valorizados pela escola. (CATANI e GALLEGO, 2009)

No decorrer desse processo histórico da educação brasileira, alguns alunos foram marcados por avaliações injustas, sem critérios claros, objetivos e delimitados na aprendizagem. No período de 1920 a 1930 surgiram e proliferaram os testes e as medidas educacionais até parte do século XX.

Nos anos de 1960/1970 predomina uma avaliação mais técnica, de caráter tecnicista, com ênfase nas mudanças de comportamento previstas em função dos objetivos instrucionais. São inseridos os testes, as escalas de atitudes, os inventários, os questionários de modo a alcançar os objetivos previstos. A partir de 1980 surgem estudos buscando redirecionar os modos de avaliar defendendo-se uma concepção de educação em prol da aprendizagem não discriminatória. A implantação dessa nova política teve como justificativa a democratização do ensino, a adoção de políticas mais inclusivas, e a adoção do regime da progressão continuada e dos ciclos em vários estados brasileiros. (CATANI & GALLEGO, 2009).

Devido à necessidade de ampliação da educação à população no início do século XIX surgiu o método “Lancaster” de ensino e a crescente universalização do ensino trouxeram novas características e outras necessidades para o ambiente escolar. Na primeira metade do século XX as provas começaram a ser utilizadas no ambiente escolar para a avaliação da aprendizagem dos alunos em função da chamada “Teoria Clássica das Provas”. Essas estratégias de avaliação adquiriram tanta relevância no ambiente educacional que atualmente parecem imprescindíveis dentro de um sistema educacional. Todavia a avaliação é um sistema complexo em virtude da sua natureza empírica, do objeto de avaliação e por ser derivada de diferentes conceitos de qualidade e avaliação (RIZO, 2009).

Enquanto que na década de 1960, 1970 esperava-se das universidades um papel central na democratização da sociedade e na diminuição das desigualdades, atualmente a educação superior tem como foco a função econômica e as capacidades laborais com um sentido mais imediatista, pragmático, e individualista. Assim as universidades são pressionadas a adotar o mercado e não a sociedade como referência central. Embora a educação superior seja considerada fundamental para o desenvolvimento sustentável dos países, o seu funcionamento tem sido negligenciado pelos poderes públicos. “A visão fundamentalista e unidimensional do mercado unida pela tecnologia e seu poder de potencializar a informação esconde a situação real de esgarçamento das relações humanas de esmoecimento do sentido público, de atomização das experiências subjetivas.” (DIAS-SOBRINHO, 2005).

Belloni (1999) afirma que no Brasil as tentativas mais significativas de implantação da avaliação nas IES ocorreram na década de 1980 atendendo predominantemente a duas tendências: controle e hierarquização entre as IES, e identificação das deficiências e das potencialidades das instituições e do sistema com o objetivo de melhorias e mudanças.

Para Belloni & Belloni (2003) os objetivos do processo avaliativo acabam por determinar as estratégias e os processos avaliativos. Se o objetivo da avaliação for formar cidadão e profissionais, a avaliação é um instrumento pelo qual a sociedade deve e pode aferir, conferir, apreciar, julgar os esforços ou investimentos em educação devendo a avaliação estar voltada para os processos e para os resultados das atividades educacionais. Se o objetivo da avaliação for a aprendizagem, a tarefa da avaliação é verificar sua ocorrência em termos de aprendizagem de conteúdos e das habilidades/competências e desenvolvimento das consciência crítica. Se o objetivo da avaliação é institucional, apreciar o resultado é apenas uma parte da compreensão do processo acadêmico que se desenrola. É preciso compreender a cultura institucional, o arranjo das situações, pessoas e tecnologia para o desenvolvimento da produção científica, artística, cultura e sua disseminação. Os autores destacam que a avaliação institucional com

objetivo de transformadora se aproxima da avaliação formativa da aprendizagem cujos objetivos incluem: ajudar o desenvolvimento do aluno, desenvolver o projeto educativo da escola e colaborar com a evolução do projeto acadêmico da instituição.

Conforme esses autores, as tentativas de avaliação das IES no Brasil em 1980 se basearam em duas grandes tendências: melhoria e transformação de seu funcionamento, e controle e hierarquização. A tendência à meritocracia de concepção de avaliação é orientada pela lógica da regulação e do controle, do cumprimento de requisitos/normas e identificação das melhores IES com políticas de incentivos/financiamentos com estabelecimento de padrões de status e excelência foram traduzidas em classificações. Os mesmos esclarecem que quando o processo avaliativo possui a tendência transformadora ou formativa com a finalidade de desenvolvimento científico e social, todo o processo é orientado para a lógica da mudança e construção da qualidade e da excelência mediante a identificação de acertos e das dificuldades para a melhoria institucional e para a construção de uma educação comprometida com o desenvolvimento social. Dentro dessa lógica o processo avaliativo ocorre mediante o estabelecimento de critérios que combinam mérito e qualidade da atividade pedagógica com relevância e efetividade social que se traduzem em sucesso escolar, construção da cidadania, competência profissional, entrosamento entre ciência, tecnologia e cultura e construção do conhecimento.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e a LDB 9394/96, no Brasil, a avaliação do sistema educacional é desenvolvida pelo poder executivo federal em dois níveis: a educação superior e a educação básica. Em função da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, cabe ao Ministério da Educação (MEC) e ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a definição de critérios e procedimentos para avaliação do sistema educacional com ações de fiscalização e supervisão das IES. Esse sistema permite a aferição dos resultados e a identificação da existência ou não de pré-condições de funcionamento com objetivos de regulação e controle do sistema. Por outro lado, há uma menor ênfase nos objetivos qualitativos, sobretudo, com relação às funções pedagógicas e sociais da avaliação e ainda a avaliação conduzida fica restrita à análise do governo. (BELLONI, 1999).

Em resumo, a década de 1990 pode ser identificada no Brasil como a década da avaliação, devido à implantação dos sistemas de avaliação em larga escala como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) em 1993; o Exame Nacional de Cursos (ENC) denominado “Provão” em 1995, e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em 1998. A expansão do sistema de avaliação da educação foi decorrência da consolidação da ideologia neoliberal marcada pela lógica do mercado na administração pública em função da implantação

do modelo pós-burocrático na administração pública, em virtude da construção do estado eficiente e avaliador da passagem da administração burocrática para a administração gerencial. No governo Lula o “Provão” foi substituído pelo Sinaes, sob o discurso da avaliação emancipatória. Todavia, durante o segundo mandato, constatou-se a retomada do paradigma técnico burocrático reforçando o caráter classificatório, o concorrencial da avaliação e legitimando os valores neoliberais. O *rankeamento* das instituições de ensino ocorreu no Brasil inicialmente em 1996 com a divulgação dos primeiros resultados do Provão. Uma das grandes críticas ao Provão foi a utilização dos seus resultados para marketing e não para análise dos resultados obtidos. (CALDERÓN, POLTRONIERI e BORGES, 2011).

O Exame Nacional de Cursos realizado desde o ano de 1995 no Brasil corresponde à aplicação de uma prova ampla e geral, especificidades para cada curso, aplicada aos formandos. A autora destaca que na época os resultados tinham um efeito direto sobre as IES e um efeito indireto sobre os alunos. O desempenho médio dos formando era utilizado como um indicador válido de desempenho da Instituição sendo, portanto, insuficiente para avaliação da IES na sua completude sem oferecer elementos de melhoria da instituição e do sistema. Sem atender ao objetivo de melhoria e aperfeiçoamento das IES acabou por reforçar o surgimento de “cursinhos” preparatórios para o Provão enquanto a nota obtida servia para diferenciar os diplomas adquiridos por alunos de diferentes IES. O programa de avaliação institucional das universidades brasileiras, desenvolvido desde 1994, avalia as IES considerando os resultados do Provão aliados às visitas realizadas nos cursos e não na IES. Esse tipo de avaliação acaba por reduzir o objetivo do processo avaliativo e conseqüentemente reduz as expectativas de mudança institucional. As conseqüências desse processo avaliativo para a política educacional com relação à sua expansão como qualidade, estão relacionadas a uma análise predominantemente quantitativa com a utilização de instrumentos pouco consistentes. Para a autora a avaliação do sistema educacional jamais servirá para o estabelecimento de aperfeiçoamento e a democratização da educação superior brasileira voltada para a transformação social do país, o desenvolvimento da ciência, da tecnologia, da arte e da cultura. A proposta governamental para avaliação da educação superior possui uma perspectiva fragmentada e conceitualmente frágil que contribui para a adoção de uma política educacional elitista e padronizada sem considerar o real processo de transformação social do país. (BELLONI, 1999).

Assim, a avaliação se transformou de ferramenta de gestão e de autoconhecimento, para ferramenta de controle e de informação ao mercado ressaltando a qualidade do produto educação oferecido pelas IES. De qualquer forma o Provão correspondeu a uma adoção da

avaliação na agenda educacional e da própria sociedade. Outros atores defenderam que a identificação dos pontos fracos das IES poderia promover uma competição saudável a favor da qualidade da educação, além de ressaltar a transparência e divulgação das informações para os clientes. Em 2004, no governo Lula, é criado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação (AVALIES) e a Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG). O Enade acabou sendo adotado como a principal fonte de informação dos índices de qualidade. Enquanto que no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) ocorreu a sobreposição e a primazia do Provão como instrumento de avaliação, no governo Lula, o Enade é eleito como principal fator para avaliação da qualidade em detrimento da avaliação institucional e auto-avaliação das IES. (CALDERÓN, POLTRONIERI e BORGES, 2011).

A seguir descreve-se com mais detalhe o surgimento do Enade enquanto instrumento do Sinaes.

2.3 O Sinaes e o Enade

De acordo com Verhine, Dantas e Soares (2006) a avaliação da educação de nível superior iniciou-se no Brasil na segunda metade de 1990, quando o governo brasileiro implantou o ENC, em 1995, de acordo com a Lei nº 9.131/95, e aplicou prova aos alunos concluintes.

O Decreto nº 2.026/96 (BRASIL, 1996) estabelecia medidas para avaliação da educação superior delimitando uma análise de indicadores chave da performance geral do Sinaes, por estado e por região, de acordo com a área de conhecimento e o tipo de instituição de ensino. O Decreto acrescentava a avaliação institucional como meio para avaliação do ensino, pesquisa e extensão e ainda que todos os cursos deveriam ser avaliados pelo Provão, além dos relatórios de especialistas, sendo concedida ao Inep, a avaliação das IES e dos cursos de graduação do país.

Com o surgimento de novas leis, foram sendo criados o Censo de Educação Superior e a Avaliação das Condições de Ensino através de eventos externos realizados nas IES por comissões especializadas. O ENC foi aplicado inicialmente a três áreas do conhecimento em 1995, chegando a 26 áreas em 2003. O ENC nasceu no âmbito da globalização e do neoliberalismo em que o ensino superior é caracterizado pela massificação e diversificação e autonomia institucional. Essa estratégia de avaliação se relaciona com a política de gerenciamento à distância que busca conter as despesas públicas, valorizar o mercado e garantir

a qualidade e a responsabilidade social. Entre 40 países, somente o Brasil adotou o uso do exame nacional de cunho obrigatório. Assim o Provão, enquanto exame, deveria ser aplicado anualmente a estudantes concluintes de cursos de graduação de forma universal e obrigatória para gradualmente avaliar todas as áreas ou cursos. Após críticas a esse sistema de avaliação em agosto de 2003, foi proposto em 2004, o Sinaes, definindo o Enade como nova forma de avaliação. (VERHINE, DANTAS e SOARES, 2006).

Em 14 de abril de 2004, foi aprovada a Medida Provisória 147, que se seguiu a Lei 10.861 ocorrendo a partir daí uma separação entre avaliação institucional e avaliação do curso sendo instituída a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes). Respeito à diferença, à autonomia, à identidade, ênfase na missão pública e nos compromissos e responsabilidades sociais das IES foram os principais conceitos norteadores assegurados. (VERHINE, DANTAS e SOARES, 2006).

Com a implantação do Sinaes, as avaliações institucionais deveriam fornecer análises abrangentes das dimensões, estruturas, objetivos, relações, atividades, compromissos e responsabilidades sociais das IES e de seus cursos nas diversas áreas do conhecimento, devendo ser divulgados os resultados, ao mesmo tempo em que a identidade e a autonomia das IES deveriam ser respeitadas de modo a preservar a diversidade na área da educação e ainda que todos os membros da comunidade do ensino superior deveriam participar juntamente com representantes da sociedade civil. (VERHINE, DANTAS, SOARES, 2006).

As políticas neoliberais do governo de FHC foram aprofundadas pelo governo Lula não somente no âmbito da avaliação da Educação Básica, mas, também da Educação Superior. As mudanças nas orientações da política do Estado na área da educação superior foram resultados das múltiplas pressões que sofreram os governos mantendo os ranqueamentos como indutores da qualidade, do estímulo à concorrência com o fortalecimento de uma cultura de ranqueamento, transparência de informações e fortalecimento do mercado educacional auxiliando o consumidor na avaliação e escolha da IES pública ou privada. (CALDERÓN, POLTRONIERI e BORGES, 2011).

De acordo com Farias, Assis, Paz e Campos (2008), a mudança do Provão para o Enade permitiu a ampliação do objetivo da avaliação que passou a verificar os conhecimentos, habilidades e atitude (C.H.As) exteriores ao âmbito da profissão relacionados ao contexto social, político, cultural e econômico. Todavia diferentemente do Provão, o Enade, enquanto parte integrante do Sinaes possuía uma perspectiva diagnóstica e visava à emancipação e formação das IES. Para esses autores faltava maior articulação entre o Sinaes e a IES de modo

que a participação dos alunos fosse efetiva e alcançasse as concepções formativas e emancipatórias.

No âmbito da avaliação do sistema educacional brasileiro do ensino superior, o Sinaes utiliza a integração dos instrumentos (autoavaliação, avaliação externa, avaliação das condições de ensino, Enade, censo e cadastro) de modo a verificar os indicadores de qualidade. Para tanto esse sistema de avaliação considera a tríade avaliação interna da Instituição de Ensino Superior (IES); avaliação externa da IES, de responsabilidade da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes); e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade). O levantamento desses dados possibilita a geração dos seguintes indicadores: a) o Conceito Preliminar de Curso (CPC), instituído pela Portaria Normativa nº 4, de 05 de agosto de 2008; b) o Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC), instituído pela Portaria Normativa nº 12, de 05 de setembro de 2008, correspondente à Instituição de Ensino Avaliada; e c) o conceito obtido a partir dos resultados do **Enade**, que avalia o desempenho dos estudantes do ensino superior (MEC/Inep/Enade/2014).

Assim, conforme informações disponibilizadas pelo Inep, o Sinaes, é formado por três componentes principais: 1) A avaliação das instituições; 2) a avaliação dos cursos e 3) do desempenho dos estudantes. O Sinaes propõe avaliar todos os aspectos que giram em torno dos eixos: o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações. Os processos avaliativos são coordenados e supervisionados pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes). A operacionalização é de responsabilidade do Inep.

As informações obtidas com o Sinaes são utilizadas pelas IES para orientação da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social; pelos órgãos governamentais, para orientar políticas públicas e pelos estudantes, pais de alunos, instituições acadêmicas. Com relação ao público em geral, o Sinaes fornece informações que orientam suas decisões quanto à realidade dos cursos e das instituições. São objetivos propostos por esse sistema de avaliação:

- 1) Identificar mérito e valor das instituições, áreas, cursos e programas, nas dimensões de ensino, pesquisa, extensão, gestão e formação;
- 2) Melhorar a qualidade da educação superior, orientar a expansão da oferta;
- 3) Promover a responsabilidade social das IES, respeitando a identidade institucional e a autonomia.

No âmbito do Sinaes e da regulação dos cursos de graduação no País, prevê-se que os cursos sejam avaliados periodicamente. Assim, os cursos de educação superior passam por três tipos de avaliação: para autorização, para reconhecimento e para renovação de reconhecimento.

Para autorização a avaliação é feita quando uma instituição pede autorização ao MEC para abrir um curso. Ela é feita por dois avaliadores, sorteados entre os cadastrados no Banco Nacional de Avaliadores (Basis). Os avaliadores seguem parâmetros de um documento próprio que orienta as visitas, os instrumentos para avaliação *in loco*. São avaliadas as três dimensões do curso quanto à adequação ao projeto proposto: a organização didático-pedagógica; o corpo docente e técnico-administrativo e as instalações físicas. No caso da avaliação para o reconhecimento, quando a primeira turma do novo curso entra na segunda metade do curso, a instituição deve solicitar seu reconhecimento. É feita, então, uma segunda avaliação para verificar se foi cumprido o projeto apresentado para autorização. Essa avaliação também é feita segundo instrumento próprio, por comissão de dois avaliadores do Basis, por dois dias. São avaliados a organização didático-pedagógica, os corpos docente, discente e técnico-administrativo e as instalações físicas. Para renovação de reconhecimento, a avaliação é realizada de acordo com o Ciclo do Sinaes, ou seja, a cada três anos. É calculado o Conceito Preliminar do Curso (CPC) e aqueles cursos que tiverem conceito preliminar 1 ou 2 serão avaliados *in loco* por dois avaliadores ao longo de dois dias. Os cursos que não fazem Enade, obrigatoriamente terão visita *in loco* para este ato autorizado. (Conforme informação disponibilizada no site <http://portal.inep.gov.br/superior-sinaes>).

A avaliação institucional de cursos e de estudantes são componentes principais do Sinaes. Conforme Instrumento de Avaliação de Cursos Superiores de Pedagogia, a avaliação institucional, interna e externa, considera 10 dimensões: 1) Missão e Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI); 2) Política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação e a extensão; 3) Responsabilidade social da IES; 4) Comunicação com a sociedade; 5) As políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e técnico-administrativo; 6) Organização de gestão da IES; 7) Infraestrutura física; 8) Planejamento de avaliação; 9) Políticas de atendimento aos estudantes; 10) Sustentabilidade financeira. Avaliação dos cursos será realizada analisando-se 3 dimensões: 1) Organização didático-pedagógica; 2). Perfil do corpo docente e 3) Instalações físicas. (MEC/Inep, 2010).

Desse modo, a avaliação institucional divide-se em duas modalidades: 1) Autoavaliação – coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) de cada instituição e orientada pelas diretrizes e pelo roteiro da auto-avaliação institucional da Conaes e 2) Avaliação externa – realizada por comissões designadas pelo Inep. A avaliação externa tem como referência os padrões de qualidade para a educação superior expressos nos instrumentos de avaliação e os relatórios das autoavaliações. O processo de avaliação externa independente de sua abordagem e se orienta por uma visão multidimensional que busque integrar sua natureza formativa e de

regulação numa perspectiva de globalidade. Em seu conjunto, os processos avaliativos devem constituir um sistema que permita a integração das diversas dimensões da realidade avaliada, assegurando as coerências conceitual, epistemológica e prática, bem como o alcance dos objetivos dos diversos instrumentos e modalidades. Com relação aos instrumentos e processos de avaliação, o Sinaes propõe uma avaliação institucional integrada por diversos instrumentos complementares. A autoavaliação: conduzida pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) é um deles. Cada instituição de Ensino Superior realiza uma autoavaliação, que será o primeiro instrumento a ser incorporado ao conjunto de instrumentos constitutivos do processo global de regulação e avaliação. A autoavaliação articula um autoestudo segundo o roteiro geral proposto em nível nacional, acrescido de indicadores específicos, projeto pedagógico, institucional, cadastro e censo. Cada autoavaliação deverá gerar um relatório contendo todas as informações e demais elementos avaliativos constantes do roteiro comum de base nacional, análises qualitativas e ações de caráter administrativo, político, pedagógico e técnico-científico que a IES pretende empreender em decorrência do processo de autoavaliação, identificação dos meios e recursos necessários para a realização de melhorias, assim como uma avaliação dos acertos e equívocos do próprio processo de avaliação. A avaliação externa é feita por membros externos, pertencentes à comunidade acadêmica e científica, reconhecidos pelas suas capacidades em suas áreas e portadores de ampla compreensão das instituições universitárias.

O Censo da Educação Superior também é um instrumento do Sinaes, independente, que carrega um grande potencial informativo, podendo trazer importantes elementos de reflexão para a comunidade acadêmica, o estado e a população em geral. Por isso, é desejável que os instrumentos de coleta de informações censitárias integrem também os processos de avaliação institucional, oferecendo elementos úteis à compreensão da instituição e do sistema. Os dados do Censo também farão parte do conjunto de análises e estudos da avaliação institucional interna e externa, contribuindo para a construção de dossiês institucionais e de cursos a serem publicados no Cadastro das Instituições de Educação Superior. De acordo com as orientações do Inep e da Conaes, também serão levantadas e disponibilizadas para acesso público as informações do Cadastro das IES e seus respectivos cursos. Essas informações, que também serão matéria de análise por parte das comissões de avaliação, nos processos internos e externos de avaliação institucional, formarão a base para a orientação permanente de pais, alunos e da sociedade em geral sobre o desempenho de cursos e instituições.

No que diz respeito aos resultados obtidos na avaliação, o Ministério da Educação tornará público e disponível o resultado da avaliação das instituições de ensino superior e de seus cursos. A divulgação abrange tanto instrumentos de informação (dados do censo, do cadastro,

CPC e IGC), quanto os conceitos das avaliações para os atos de Renovação de Reconhecimento e de Recredenciamento (ciclo trienal do Sinaes – com base nos cursos contemplados no Enade de cada ano). No Sinaes a integração dos instrumentos - autoavaliação, avaliação externa, avaliação das condições de ensino, Enade, censo e cadastro - permite a atribuição de conceitos, ordenados numa escala com cinco níveis, a cada uma das dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas.

Os resultados considerados insatisfatórios ensejarão a celebração de um protocolo de compromisso firmado entre a IES e o MEC, no qual se estabelecerão encaminhamentos, procedimentos e ações, com indicação de prazos e métodos a serem adotados pela IES para a superação das dificuldades.

Quando da avaliação dos Cursos de graduação em Pedagogia são consideradas as seguintes dimensões: 1) Organização didática e pedagógica do curso (perfil do egresso, objetivos do curso, metodologia, matriz curricular, conteúdos curriculares, coerência da bibliografia, avaliação da aprendizagem, alfabetização e letramento, integração do aluno à prática educativa, integração com os sistemas públicos de ensino, estágio supervisionado, atividades complementares, atendimento discente, número de vagas, auto avaliação do curso). Na segunda dimensão, corpo docente é avaliação a composição e atuação do Núcleo Docente Estruturante (NDE), titulação acadêmica do NDE, titulação acadêmica e experiência do coordenador de curso, titulação e a experiência do coordenador de curso. Titulação acadêmica do corpo docente, experiência docente na educação infantil, ou anos iniciais do ensino fundamental, experiência docente na educação superior, regime de trabalho, número de vagas anuais autorizadas por docente, produção científica, número médio de disciplinas por docente, composição e funcionamento do colegiado de curso. Terceira dimensão: instalações físicas (sala dos professores, sala de reuniões, gabinetes de trabalho para professores, salas de aula, acesso dos alunos à informática, registros acadêmicos, bibliografia básica e complementar (MEC/Inep/Sinaes/2010).

Em síntese, o Inep conduz todo o sistema de avaliação de cursos superiores no País, produzindo indicadores e um sistema de informações que subsidia tanto o processo de regulamentação, exercido pelo MEC, como garante transparência dos dados sobre qualidade da educação superior a toda sociedade.

Um dos instrumentos que subsidiam a produção de indicadores de qualidade e os processos de avaliação de cursos desenvolvidos pelo Inep é o Enade, além das avaliações *in loco* realizadas pelas comissões de especialistas. As avaliações feitas pelas comissões de avaliadores designadas pelo Inep caracterizam-se pela visita *in loco* aos cursos e instituições

públicas e privadas e se destinam a verificar as condições de ensino, em especial aquelas relativas ao perfil do corpo docente, as instalações físicas e a organização didático-pedagógica.

Tradicionalmente, participam do Enade, alunos ingressantes e concluintes dos cursos avaliados, que fazem uma prova composta por questões de formação geral (10 questões) e questões de conhecimento específico (30 questões) discursivas e objetivas. A avaliação será expressa por meio de conceitos e possui como base padrões mínimos estabelecidos por especialistas das diferentes áreas do conhecimento.

O objetivo do Enade é “apreender o resultado do processo de aprendizagem dos concluintes de educação superior em suas áreas de formação tendo como referência os conteúdos programáticos previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais” (ENADE/2014, p.3).

De acordo com o Inep, o Enade busca avaliar as habilidades do acadêmico em se ajustar às exigências decorrentes da evolução do conhecimento, as competências dos alunos para compreender temas exteriores ao âmbito específicos de sua profissão ligados à realidade Brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento.

As informações obtidas serão coletadas por meio de informações oriundas das seguintes fontes: a) Censo da Educação Superior (integrado ao Sinaes e incluindo informações sobre atividades de extensão; b) Cadastro de Cursos e Instituições (integrado ao Sinaes); c): Comissão Própria de Avaliação (CPA) (criadas nas IES).

Os resultados do Enade, aliados às respostas do Questionário do Estudante, constituem-se insumos fundamentais para o cálculo dos indicadores de Qualidade: Conceito Enade; Conceito Preliminar de Curso (CPC); Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC). Os indicadores utilizados servem como balizadores para o desenvolvimento de políticas públicas e educação superior quanto para fonte de consulta e para a sociedade.

Bittencourt *et al* (2008) afirma que um dos motivos para a criação do Indicador de Diferença Entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD) foi a crença de que naturalmente as Universidades Federais selecionam alunos mais bem preparados academicamente. O IDD é calculado em relação ao desempenho médio considerando a diferença entre o desempenho médio dos concluintes relacionado com os resultados médios de outras instituições de ensino superior para ingressantes com perfil semelhante. Nesse caso procura-se considerar o perfil dos candidatos supostamente nivelados quanto às condições de entrada.

Conforme Manual do Enade,2014, este será realizado no dia 23/11/2014 e é regulamentado pela Portaria Normativa nº 08, de 14 de março de 2014, que determina que sejam avaliados os estudantes dos cursos que: conferem diploma de bacharel em Arquitetura e

Urbanismo; Sistema de Informação; Engenharia Civil; Engenharia Elétrica; Engenharia de Computação; Engenharia de Controle e Automação; Engenharia Mecânica; Engenharia Química; Engenharia de Alimentos; Engenharia de Produção; Engenharia Ambiental; Engenharia Florestal; e Engenharia. E ainda os cursos que conferem diploma de bacharel ou licenciatura em Ciência da Computação; Ciências Biológicas; Ciências Sociais; Filosofia; Física; Geografia; História; Letras-Português; Matemática; e cursos de licenciatura em Artes Visuais; Educação Física; Letras-Português e Espanhol; Letras-Português e Inglês; Música; e Pedagogia. Também serão avaliados cursos que conferem diploma de tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas; Automação Industrial; Gestão da Produção Industrial; e Redes de Computadores. (De acordo com informação disponibilizada no site: <http://portal.inep.gov.br/superior-sinaes>).

Diante do exposto pode-se concluir que o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior corresponde a um processo de avaliação que pode, pelo menos teoricamente, ser classificado como uma avaliação macro e global, pois busca avaliar todas as instituições de educação do país e considerar todos os fatores que podem de alguma forma comprometer a qualidade da educação. A avaliação implantada corresponde a uma heteroavaliação, pois as instituições são avaliadas por pareceristas externos e ao mesmo tempo permite uma autoavaliação com a implementação das Comissões Próprias de Avaliação em cada instituição. O modelo de avaliação também pode ser entendido como criterial visto que apresenta critérios prévios de rendimento de acordo os objetivos políticos a serem alcançados com investimentos na área da educação.

2.4 Estudos e pesquisas na área de Avaliação da Educação no Brasil

A seguir, descreve-se de forma resumida alguns estudos e pesquisas realizados na área de avaliação da educação no Brasil da Educação Básica ao Nível Superior.

Rauter, Laros e Jesus (2007) desenvolveram uma análise fatorial do questionário utilizado considerando uma amostra de 4.065 escolas e 57.258 questionários respondidos por alunos da quarta série do Ensino Fundamental, participantes do Saeb de 2001, e que fizeram a prova de matemática. Os referidos autores procederam à análise de fatorabilidade da matriz de correlações com a conseqüente definição do número de fatores, extração e rotação de fatores.

Após a definição do número de fatores procedeu-se à fatorização dos eixos principais com o método Promax, seguido de análise da consistência interna de cada fator. Como resultado desse primeiro processo de análise, constatou-se que das 163 questões construídas para medir os constructos relacionados à escola apenas 83 compuseram a estrutura fatorial. Uma vez que algumas questões não foram utilizadas para análise fatorial concluiu-se que dentre os prováveis motivos para a sua exclusão pode-se destacar problemas na construção dos itens do questionário utilizado. Os autores ressaltam que os procedimentos teóricos para a construção de instrumentos de mensuração requerem uma criteriosa construção de itens e de alternativas e instruções de preenchimento. Após a análise concluiu-se que a maior incidência foi de questões com falta de simplicidade na construção. Dito de outro modo, frases longas, e detalhamentos desnecessários dificultam a leitura e tornam o questionário muito cansativo e extenso. Na análise das questões presentes no questionário foram considerados os seguintes critérios: simplicidade, precisão, relevância, clareza, variedade e modalidade ao se avaliar questões relacionadas à escola, diretor, professor e turma. Outra constatação é que cada questão deveria medir apenas um atributo de modo distinto de qualquer outro item do instrumento, o que indicou falhas no questionário analisado. Constatou-se no questionário avaliado mais de uma resposta em cada alternativa e mais de uma pergunta no texto da questão. Outras questões analisadas indicaram falta de precisão de medida e não oferecem todas as opções possíveis de resposta e questões pouco relevantes trazem pouca informação e devem ser evitadas. No estudo algumas questões não apresentaram relação clara com os fatores escolares e foram consideradas pouco relevantes. Outra constatação foi a pouca clareza nos termos empregados no questionário avaliado e o erro em formular questões em forma de negação, pois geram questões com pouca clareza. Outro fato constatado é que há questões que induzem a resposta na direção da alternativa mais desejável. No caso do Saeb pode-se verificar que os questionários são extensos com baixa variabilidade de respostas. Quanto aos critérios de tipicidade e credibilidade, as questões apresentadas não indicaram problemas. Foram observadas que algumas instruções não condiziam com as opções de respostas sendo detectados problemas de formulação. As análises realizadas permitiram a identificação de 19 fatores relacionados às instalações da escola, atuação docente, recursos financeiros e pedagógicos, segurança das 83 questões incluídas na estrutura fatorial. Os autores concluíram que os instrumentos utilizados necessitam ser aperfeiçoados uma vez que problemas de formulação foram constatados em quase 60% das questões excluídas. Outra limitação refere-se à abrangência do conteúdo, que, no caso do questionário avaliado, prioriza a verificação dos aspectos físicos e materiais da escola em detrimento dos fatores relacionados à gestão escolar e outros aspectos não restritos aos recursos

materiais. Os autores concluíram que o problema mais frequente são textos longos e explicações desnecessárias que tornam o questionário demasiadamente cansativo e grande concentração de respostas em uma só alternativa foram frequentemente identificadas. Para finalizar os autores destacam que “se as informações são coletadas sem precisão e qualidade e as medidas têm baixa validade, os resultados certamente serão distorcidos” (p.12).

Sousa e Oliveira (2012) realizaram um estudo sobre a interpretação dos resultados da pesquisa empreendida pelo grupo de Estudos e Políticas de Avaliação da Educação Superior (GEPAES) da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília no período compreendido entre 2009 e 2011. O foco desse estudo centrou-se na Avaliação da Educação Superior, mais especificamente na investigação dos usos dos resultados do Enade/2008. A pesquisa teve como objetivos analisar as percepções dos coordenadores dos cursos de Biologia, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia e Química a respeito da relação entre avaliação e regulação tomando como referência a política do Sinaes. Participaram ao todo 20 IES sendo o estudo realizado por meio de entrevistas, análise documental. Os resultados indicaram que a maior parte dos coordenadores percebe que o Enade pode ajudar a IES a refletir sobre suas práticas pedagógicas e administrativas, creditando ao Sinaes uma função que não se restringe à regulação. Uma parte dos pesquisados percebe de forma crítica as repercussões do Sinaes sobre a autonomia institucional ainda que acreditem na validade das informações divulgadas no âmbito da política de avaliação da educação superior em vigor no país. Ainda com relação ao Enade os pesquisados percebem-no como o principal instrumento do Sinaes, cujo foco da avaliação acaba por centrar-se no desempenho dos alunos e o resultado obtido no Enade acaba sendo a principal fonte ou indicador da qualidade dos cursos avaliados.

Bittencourt e colaboradores (2008) realizaram um estudo documental considerando a consulta base de dados de 2008 referentes ao triênio 2004/2006 do Inep. Considerando as três edições do Enade foram avaliados 13.397 cursos envolvendo aproximadamente 2.000 IES. O estudo realizado teve como objetivo investigar a relação entre os conceitos Enade e Indicador de Diferença entre o Desempenho Observado e Esperado (IDD) utilizando técnicas estatísticas bivariadas e técnicas descritivas convencionais. No estudo, para eliminar a influência do nível de entrada a nota esperada do curso, foi calculada por meio da análise de regressão linear levando-se em consideração o desempenho médio dos ingressantes, a proporção de estudantes cujos pais possuíam nível superior e a razão entre concluintes e ingressantes. Ao se comparar os dois conceitos (Enade e IDD), os resultados indicaram que a probabilidade de se obter um IDD alto na presença de um conceito Enade alto é cinco vezes maior do que um Enade baixo. O Enade avalia todos os cursos independentemente das condições iniciais, pois os cursos são

avaliados de igual maneira gerando uma competição entre eles. Por outro lado, o IDD apresenta um método de avaliação que busca equalizar a competição ao atribuir vantagem competitiva àqueles cursos com condições iniciais desfavoráveis. As IES têm demonstrado preferência pelo Enade em contraponto ao IDD e seu uso na mídia. Os dados dos estudos também indicaram que os resultados do Enade são heterogêneos, sendo os melhores desempenhos apresentados pelas regiões Sul e Sudeste. Em síntese, a Unidade da Federação que apresenta média mais elevada ao Enade tende a apresentar maior IDD, todavia os autores concluem afirmando que, uma vez que Enade e IDD possuem propostas distintas, é impossível prever de modo preciso um dos conceitos com base no outro.

Com o objetivo de investigar os usos dos resultados do Enade/2008, Cunha, Souza e Silva (2012) desenvolveram pesquisa junto a 39 coordenadores dos cursos de licenciatura de Instituições de Ensino Superior de 42 cursos distribuídos em 2 universidades, um Centro Universitário e 17 faculdades totalizando 20 Instituições de Ensino brasileiras. O objetivo inicial da coleta de dados era investigar o entendimento desses atores sobre a relação entre avaliação, educação e regulação, tendo como referência o Sinaes e o Enade. Os dados encontrados indicaram que muitos educadores das IES se percebem como meros executores do currículo, de projetos e políticas governamentais, uma vez que os resultados obtidos nas avaliações propiciam pouco ou nenhum debate e reflexão institucional para avaliação administrativa e pedagógica dessas instituições. Há forte ênfase no alcance de resultados e desempenho estabelecido pelo governo. Além disso, para parte da amostra consultada, essa política de avaliação acaba por intervir na autonomia institucional e engessa a sua prática administrativa e o Sinaes passa a ser associado à regulação da educação superior pelo Estado. A maioria dos respondentes associa o Sinaes a uma política governamental facilitadora da construção da qualidade da educação superior oferecida pelas IES (CUNHA, SOUSA e SILVA, 2012).

Estudo realizado por Ribeiro (2012) propôs a avaliar as consequências e os desdobramentos das modificações produzidas pelo capital nas políticas públicas para a educação superior formuladas no governo de Fernando Henrique Cardoso e continuadas no governo Lula. Esse estudo permitiu a pesquisa sobre o processo e as práticas da autoavaliação institucional em duas instituições de ensino superior, sendo uma pública e outra privada. Para coleta de dados, foi utilizado um questionário com 11 questões abertas sobre os impactos dos resultados da avaliação institucional na prática docente com objetivo de averiguar possíveis alterações na prática docente em função dos resultados das avaliações institucionais. Os dados

obtidos mostraram que os docentes pesquisados têm procurado refletir sobre os resultados das avaliações institucionais e alguns destes inclusive indicam alteração na prática docente. Os resultados do estudo mostraram que alguns aspectos relativos à docência estão sendo alterados após o resultado da autoavaliação institucional como a relação professor-aluno, e na instituição pública a condução da aula. Os dados foram coletados no ano de 2009, tendo como método o estudo e a técnica de análise de conteúdo. A amostra estudada correspondeu a 65% da população de docentes na instituição privada e 55% da população de uma instituição pública. Para os docentes das instituições públicas de ensino há um menor impacto psicológico dos resultados da avaliação institucional que recebe este resultado com mais tranquilidade, menor ansiedade e sofrimento, pois nesse contexto, a avaliação docente tem peso menor ao contrário dos docentes das instituições particulares de ensino. O estudo concluiu que alguns aspectos da docência universitária estão em processo de ressignificação para atender às demandas do Estado Avaliador para o atual modo de produção. Em síntese os autores concluem que a política educacional está submetida às decisões econômicas em conformidade com o diagnóstico e recomendação dos organismos financeiros transnacionais que priorizam o atual modelo de avaliação institucional. A avaliação das IES está incorporada nos processos e nas práticas das instituições de ensino superior gerando uma cultura avaliativa.

Com relação à percepção da realidade da Educação Superior no Brasil, estudo realizado por Farias, Assis, Paz e Campos (2008) junto a duas IES, a Universidade Estadual de Goiás (UEG) e um Centro Universitário de Anápolis (UNIEVANGÉLICA) com o objetivo verificar a opinião dos estudantes em relação ao Enade. Mais especificamente identificar a percepção dos alunos sobre a política de avaliação do ensino superior, e ainda, verificar quais as decisões tomadas pelos alunos após o conhecimento de todos os resultados do Enade e quais mudanças esperavam com a avaliação para o curso e a formação profissional. Os pesquisadores realizaram um cruzamento de dados provenientes da autoavaliação da IES realizada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), avaliação externa realizada pelo Inep, avaliação dos cursos de graduação e o Enade. A coleta de dados ocorreu em 2006, com graduandos dos cursos de História, Geografia, Pedagogia, e Letras, e em 2007, com alunos dos cursos de Odontologia, Educação Física e Farmácia. Participaram do estudo 261 estudantes dos cursos de graduação avaliados desde 2004. Os resultados indicaram que, ainda, que os alunos tenham conhecimento dessa modalidade de avaliação, os autores concluem haver dúvidas da amostra em relação à finalidade do exame ocorrer por amostragem e que há a necessidade de maior sensibilização dos alunos para orientação quanto aos objetivos, princípios e metodologia de

avaliação. Outro dado é que parece não haver da parte da amostra grande preocupação com relação aos resultados do Enade, embora os participantes afirmassem ter preocupação com relação à qualidade da formação profissional. Os pesquisados afirmaram que o Enade pode trazer contribuições como a melhoria da qualidade do ensino da instituição avaliada, revelar o perfil acadêmico dos alunos, a classificação das IES. Todavia entre os respondentes predomina a opinião daqueles que não acreditam no Enade como política pública capaz de promover melhorias para a educação superior, pois acreditam que os resultados da avaliação institucional servirão apenas para classificação e indicação das melhores IES. Os autores concluem que os alunos pesquisados desconhecem a proposta da avaliação do Enade como parte integrante do Sinaes. (FARIAS, ASSIS, PAZ e CAMPOS, 2008).

Outro estudo desenvolvido por Abreu Júnior, Toschi, Anderi e Melo (2008) teve como objetivo investigar de que forma as políticas avaliativas do governo têm gerado modificações nos currículos universitários, mais especificamente nos projetos pedagógicos dos cursos e nas estratégias de preparação dos alunos para o Enade. Os pesquisadores investigaram se ocorreram alterações curriculares nos cursos de Administração e Pedagogia de uma Universidade Pública Estadual e de um Centro Universitário no período de 1984 a 1990. Para tanto, os autores realizaram análise do Projeto Pedagógico de cada um dos cursos, entrevista com os coordenadores e estudantes e análise da adoção das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Os resultados indicaram que as DCN serviram como referência de avaliação dos projetos de cursos e adequação aos objetivos das políticas públicas em educação. Os professores da amostra nem sempre questionaram o papel da educação na formação dos alunos para o mundo do trabalho e julgaram que selecionam o melhor conteúdo para os alunos. Os alunos pesquisados percebem o Enade como um sistema regulador eficiente do sistema de educação superior. Os autores concluíram afirmando que as DCN e as demais políticas avaliativas permitiram a atualização e a sistematização das propostas pedagógicas e conseqüentemente uma reorganização nos currículos.

Marchelli (2007) desenvolveu um estudo com objetivo de analisar as diretrizes presentes no instrumento formulado pelo MEC para avaliação externa as IES brasileiras, comparando essas diretrizes com as que são empregadas em países como Índia, Chile, Inglaterra, Estados Unidos. Um dos resultados do estudo indica que a avaliação externa da educação superior no Brasil nos últimos anos alcançou níveis de excelência semelhantes aos verificados nos países que apresentam graus elevados de *accountability* no setor. No Brasil existe uma excessiva centralização do sistema brasileiro nos órgãos governamentais e de natureza técnica a

necessidade de aperfeiçoamento do cálculo para atribuição de conceitos aos indicadores da titulação, carreira, e produção docente, evitando assim cálculos baseados em fórmulas que simplificam demais o processo de atribuição de conceitos que não consigam exprimir objetivamente as melhorias implementadas pelas IES.

Outro estudo desenvolvido por Sousa (2008) considera que o campo da educação superior no Brasil pode ser identificado pela pluralidade com relação à natureza administrativa e à organização acadêmica das IES. Dito de outro modo há práticas variadas de gestão, vocações e perfis acadêmicos diferenciados. No Distrito Federal (DF) não é diferente. Há grande diversidade de IES, concorrência acirrada entre as IES, principalmente entre as instituições particulares.

Nesse sentido, Sousa (2008) realizou um estudo para analisar a relação entre avaliação institucional, estratégias de marketing (Mkt) e imagens projetadas pela rede de educação superior no DF. Abordou 13 dirigentes de instituições de ensino superior, sendo 11 particulares. Um dos resultados da pesquisa aponta que a expansão das IES deve-se a fatores políticos, sociais e econômicos próprios do DF, além do fato dos empresários da educação identificarem essa área como um negócio eminentemente lucrativo. Os dirigentes consultados defendem o Enade na perspectiva da regulação e do controle da avaliação e não numa concepção formativa de um processo avaliador. Os pesquisados acreditam que a qualidade da educação pode melhorar à medida que as IES focalizem os resultados do Enade. O estudo também indicou que o marketing educacional é compreendido como uma ferramenta de gestão, em decorrência da intensificação da competição entre as IES tendo como foco a disputa pelos clientes. Para tanto o marketing é desenvolvido a partir da divulgação dos resultados das IES avaliadas, dos serviços oferecidos pelas IES tendo como referência as características do público-alvo (poder aquisitivo, preferências, expectativas, classe social, gênero, demanda de mercado etc).

CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA

Este capítulo descreve o problema, os objetivos e a caracterização da pesquisa realizada. Informa e descreve os procedimentos de coleta e de interpretação dos dados e apresenta as instituições de ensino pesquisadas. Finaliza com a apresentação do instrumento de pesquisa utilizado para a coleta de dados.

3.1 Problema e objetivos da pesquisa

O problema de pesquisa visa responder ao seguinte questionamento: Qual a percepção de professores e estudantes de Pedagogia sobre o Enade?

Dessa forma o objetivo do presente estudo é avaliar a percepção de docentes e discentes do curso de Pedagogia sobre o Enade.

Para alcance do referido objetivo foram traçados os seguintes objetivos específicos:

- 1) Identificar a percepção dos discentes e docentes sobre as contribuições do Enade;
- 2) Verificar a percepção dos alunos e professores sobre os resultados do Enade;
- 3) Analisar as convergências e divergências entre as percepções dos docentes e discentes de diferentes redes de ensino.

3.2 Abordagem e tipo de pesquisa

O presente estudo pode ser classificado, segundo Gil (1999; 2009), como uma pesquisa descritiva, documental e de campo.

Segundo Gil (1999. p.44) “as pesquisas descritivas possuem como objetivo levantar opiniões, atitudes, crenças de uma população”, sendo que algumas pesquisas desse tipo procuram, além da simples identificação da existência de uma problemática e das variáveis envolvidas, determinar as possíveis causas dessas relações, se aproximando da pesquisa explicativa. Desse modo, a presente pesquisa se aproxima dessa classificação por considerar a análise de percepções dos sujeitos acerca do Enade, identificando suas relações.

Para melhor compreensão do Enade foi realizada uma pesquisa documental no site do Ministério da Educação (MEC/Inep/2013) para obtenção de informações acerca dessa

avaliação, bem como de algumas notas de instituições particulares de ensino e da UnB, referentes ao curso de pedagogia, além de informações sobre número de instituições de ensino, matrículas, cursos etc. As informações obtidas na área da educação superior no Brasil são apresentadas em tabelas na parte de resultados desse trabalho envolvendo períodos diferentes que variam de 1997 a 2013 de acordo com dados disponibilizados no site do MEC/Inep/2013.

Além disso, esse estudo também pode ser classificado como um estudo de campo, pois, segundo Gil (1999), o estudo de campo busca o aprofundamento das questões propostas ao se investigar a opinião de uma única amostra pesquisada ou grupo em termos de sua estrutura social.

3.3 Coleta e interpretação dos dados

Para a coleta de dados foi utilizada uma amostra de docentes e discentes do curso de Pedagogia de uma das unidades do Iesb, o Iesb/Oeste, e de uma instituição pública (UnB). A escolha da amostra ocorreu por facilidade de acesso, ou seja, as pessoas que se dispuseram a responder no momento em que ocorreu a abordagem.

Conforme o coordenador do curso de Pedagogia do Iesb/Oeste, a instituição conta atualmente com 1054 alunos matriculados, dos quais 180 alunos foram convidados a fazer o Enade. Atualmente esse curso possui ainda 25 docentes no curso em análise. Considerando o número de alunos do Iesb/Oeste para fazer o Enade, a coleta de dados ocorreu com uma amostra de **72,7%** dessa população. Com relação ao número de professores de Pedagogia do Iesb/Oeste, foram aplicados questionários a 40% dessa população. Maiores detalhes sobre a amostra serão apresentados no subitem qualificação da amostra na parte de resultados desse trabalho.

Na UnB dados fornecidos pelo Serviço de Atendimento ao Aluno (SAA) indicam que há 581 alunos matriculados no turno matutino do curso de Pedagogia, dos quais 44 estão acima do sétimo semestre, enquanto no período noturno, dos 344 alunos matriculados, 31 já estão no sétimo semestre. Na UnB, do total de 75 alunos matriculados no sétimo semestre, foram aplicados questionários a 28% desse total.

Com relação à amostra de professores da UnB foram aplicados ao todo 10 questionários. A coleta de dados junto à amostra de docentes ocorreu no período de 17 a 26 de novembro de 2014. A Faculdade de Educação da UnB possui ao todo 99 professores, entre efetivos e substitutos, sendo 44 pertencentes ao departamento de Teoria e Fundamentos (TEF), 19 ao

departamento de Planejamento e Administração (PAD), e 36 ao departamento de Métodos e Técnicas (MTC). A amostra de professores pesquisada foi composta somente por mulheres (100%); 9 docentes (90%) com idade predominante acima de 36 anos e somente uma profissional (10%) com idade variando de 30 a 36 anos. No que diz respeito ao tempo de atuação como docente, constatou-se que 6 docentes (60%) tinham de 10 a 25 anos de atuação, 2 docentes (20%) com até 10 anos e 2 professoras (20%) com experiência acima de 25 anos.

Os procedimentos para coleta de dados ocorreu em momentos diferenciados. No primeiro momento foi realizado contato com o coordenador do curso de Pedagogia do Instituto de Educação Superior em Brasília (Iesb/Oeste), localizado na Região Administrativa de Ceilândia, no Distrito Federal, para verificar o número de alunos concluintes do curso de pedagogia e a possibilidade de aplicação de um questionário para a conclusão de um trabalho final de curso.

Após esse contato inicial o coordenador solicitou acesso ao instrumento de coleta de dados para consentimento e autorização da realização da pesquisa. Foram entregues ao referido coordenador cinco envelopes com aproximadamente 50 questionários em cada um deles para serem aplicados aos alunos do sétimo e oitavo períodos do curso de Pedagogia, matutino e noturno, da referida instituição. Ao coordenador também foram entregues 10 questionários para serem aplicados aos professores do curso de pedagogia. Os questionários foram entregues ao coordenador do curso em de 29 de setembro de 2014. A primeira parte dos questionários foi devolvida em 2 de outubro de 2014, e a segunda parte em sete de outubro de 2014, totalizando 131 questionários devolvidos respondidos.

No que diz respeito à caracterização das instituições pesquisadas, Iesb/Oeste e UnB, a seguir é realizado uma breve apresentação de cada uma delas.

O Instituto de Educação Superior em Brasília (IESB) foi fundado no dia 29 de julho de 1994, com a denominação de Centro de Educação Superior de Brasília (CESB), autorizado em 1998 pelo MEC o funcionamento dos primeiros cursos de Administração e Ciência da Educação. Atualmente essa instituição possui três campi, oferece mais de 40 cursos.

No campus Iesb/Oeste, o curso de pedagogia é oferecido no período noturno autorizado pela portaria do MEC nº 286, de 21/12/2012 DOU nº 249, seção 1 de 27/12/2012. O atual coordenador do curso de Pedagogia do Iesb/Oeste é o professor Rodolfo Medeiros Cunha Fortes. O campus norte oferece 480 vagas anuais, 120 vagas para o período noturno e 120 para o matutino. O curso tem duração mínima de 4 anos. O ingresso ocorre mediante diferentes formas de ingresso, como vestibular tradicional, vestibular agendado, ENEM, obtenção de novo título e transferência. (Informação disponível em <http://www.iesb.br>)

Na Universidade de Brasília (UnB), o serviço de atendimento ao aluno (SAA) representado pelo servidor Manoel informou haver 44 alunos concluintes do curso de Pedagogia matutino (sétimo semestre em diante) e 31 alunos concluintes do mesmo curso no turno noturno. A primeira coleta de dados ocorreu no dia vinte e nove de setembro de 2014 durante aula da disciplina História, Identidade e Cidadania, quando após autorização do professor responsável, o autor do presente Trabalho de Conclusão de Curso apresentou-se aos colegas e solicitou aos concluintes do curso de Pedagogia que respondessem ao questionário. A segunda coleta de dados ocorreu com a aplicação de questionários pela aluna da Pedagogia Taíres Sena Saraiva, no dia trinta de setembro de 2014, para os alunos de Pedagogia das disciplinas de EJA do turno noturno e para os alunos da disciplina Filosofia da Educação. O único pré-requisito para a aplicação foi que os respondentes estivessem cursando a partir sétimo semestre. A coleta de dados junto à amostra de professores da UnB ocorreu nas últimas semanas de novembro, quando o pesquisador abordou pessoalmente cada um dos professores e solicitou que respondessem ao questionário da pesquisa.

O instrumento utilizado para a coleta de dados (Apêndice A) corresponde a um questionário composto por três questões objetivas. O mesmo questionário foi aplicado a uma amostra de docentes e discentes do curso de Pedagogia nas duas instituições de ensino pesquisadas. A primeira questão, com 12 itens, tinha como objetivo verificar a percepção dos respondentes sobre as principais contribuições do Enade, considerando os objetivos propostos pelo MEC/Sinaes para a realização desse tipo de avaliação, suas possibilidades e limitações enquanto instrumento de avaliação da qualidade da educação superior no País. A segunda questão, com sete itens, buscava investigar a percepção da amostra de discentes e docentes sobre os possíveis resultados do Enade para a Instituição de Educação Superior avaliada, para o aluno, para o desenvolvimento de políticas educacionais no país, para o curso avaliado e finalmente para a prática pedagógica das IES e para a qualidade da aprendizagem dos alunos cujos cursos de graduação foram avaliados. Para responder às duas primeiras questões o respondente deveria utilizar uma escala de frequência composta por quatro pontos sendo 1 correspondente à opção “sempre” e 4 correspondente à opção de resposta “nunca”. A terceira questão, composta por seis itens, procurava investigar dados demográficos dos respondentes como gênero, faixa etária, se aluno, semestre ou período, e se professor, tempo de atuação como docente.

Para análise dos dados obtidos, após a coleta dos questionários e a respectiva numeração, os dados obtidos foram agrupados em uma tabela do Excell (2009) para cálculo das frequências e porcentagens das respostas obtidas. Utilizou-se nesse estudo predominantemente dados

quantitativos e qualitativos. Para consolidação dos dados obtidos trabalhou-se predominantemente com os dados quantitativos e para análise e interpretação foi realizada uma análise qualitativa tendo como referência a revisão de literatura realizada.

CAPÍTULO 4 – RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo tem como objetivo apresentar a consolidação dos dados obtidos com a aplicação de questionário a uma amostra de docentes e discentes do curso de Pedagogia da UnB e do Iesb/Oeste. Os dados foram agrupados em um banco de dados que, após cálculo da frequência e porcentagem, tiveram os resultados apresentados em tabelas que se seguem. As tabelas apresentadas sintetizam os dados obtidos com a respectiva pesquisa documental e de campo. Na parte de discussão, foram realizadas análises dos dados obtidos com a revisão de literatura apresentada anteriormente neste estudo.

4.1 Contexto e participantes da pesquisa

4.1.1) Instituições e resultados do Enade no Distrito Federal

O presente estudo tem como contexto e amostra de participantes, docentes e discentes do curso de Pedagogia, de duas instituições de educação superior do Distrito Federal.

Inicialmente apresenta-se na Tabela 1 a evolução no número de cursos de graduação oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior no Brasil e no Distrito Federal no período de 1991 a 2007.

Tabela 1: Número de cursos no Brasil no período de 1991 a 2007 no Brasil e no Distrito Federal.

ANO	Brasil	Distrito Federal
1991	4.908	86
1995	6.252	105
1999	8.878	174
2003	16.453	312
2007	23.488	490

Fonte: Evolução Educação Superior-Graduação MEC/Inep/1991-2007

Os dados da Tabela 1 indicam um aumento significativo no número de Instituições de Ensino. Somente no Distrito Federal comparando-se o período entre 1991 e 2007 ocorreu um aumento de 82,5% no número de instituições de ensino superior enquanto que no Brasil no mesmo período o aumento correspondeu a aproximadamente 79%.

Em se tratando dos diferentes tipos de instituições de ensino superior no Brasil, a Tabela 2 apresenta o crescimento no número de instituições de ensino no Brasil no período entre 2003 e 2013, conforme informações disponibilizadas no Censo de 2013.

Tabela 2: Número de Instituições de Ensino no Brasil entre 2003/2013

ANO	UNIVERSIDADE		CENTRO UNIVERSITÁRIO		FACULDADE		IF & CEFET		IES TOTAL
	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	
2003	79	84	03	78	86	1490	39	-	1.859
2013	111	84	10	130	140	1876	40	-	2.391

Fonte: MEC/Inep/-CENSO/2013

As informações disponibilizadas na Tabela 2 indicam um aumento significativo no número de instituições de Ensino Superior no Brasil no período de 2003 a 2013. As faculdades particulares cresceram nesse período 20%, o que corresponde a mais 386 faculdades, enquanto a faculdade pública teve um aumento de 38%. Com relação ao Centro Universitário, a iniciativa privada teve um aumento de 40%, ou seja 52 centros, enquanto a instituição pública cresceu 70%, ao passar de 3 para 10 centros. Em 2013, quando se considera o número total de faculdades (2016), tem-se que a diferença no número de instituições particulares para públicas chega a 93,5%, e quanto ao somatório de Centro Universitário no país (140) para o mesmo período, essa diferença é de 92,8%. Ou seja, ainda que o número de instituições de ensino público tenha crescido, esse crescimento é bem menor em comparação à expansão no número de instituições de ensino privadas.

De 2003 a 2013 ocorreu um aumento de 22,25% no número de instituições de ensino superior, consequentemente ocorreu também aumento na oferta dos cursos, no número de alunos matriculados, ingressantes e concluintes. Essas informações estão na Tabela 3.

Tabela 3: Número de cursos, matrículas, concluintes e ingressantes no Brasil no período de 2003 a 2013

ANO	Cursos	Matrículas	Concluintes	Ingressantes
2003	16.505	3.936.933	532.228	1.554.664
2013	32.049	7.305.977	991.010	2.742.950
Curso de Graduação em Pedagogia no Brasil (CENSO 2013)				
IES	Quantidade de cursos de Pedagogia	Número de Matrículas no curso de Pedagogia	Concluintes Do curso de Pedagogia	Número de IES que oferecem o curso de Pedagogia
PÚBLICA	667	138.741	18.933	154
PRIVADA	1085	476.094	77.078	841
TOTAL	1752	614.835	96.011	995

Fonte: Número de cursos, matrículas, concluintes, ingressantes. MEC/Inep- CENSO/2013

Conforme dados da Tabela 3, é possível verificar que, no intervalo entre 2003 e 2013, ocorreu um aumento em 43,32% no número de ingressantes.

Com relação ao número de IES que oferecem o curso de Pedagogia, 84,52% dessas representam instituições privadas. Esses dados indicam que há uma grande discrepância entre o número de ingressantes e concluintes, desvelando a possibilidade de evasão e/ou fracasso escolar no nível universitário.

Conforme Censo de 2013, a quantidade de cursos de Pedagogia oferecidos, apresentados na Tabela 3, constata-se que a iniciativa privada detém 61% dos 1.752 cursos de Pedagogia do país. Ao se considerar o número de matrículas, a iniciativa privada conta com 77,43% do total, e 80,2%, no tocante ao número de alunos concluintes.

Esses dados indicam um expressivo avanço das matrículas em cursos de instituição de ensino privado e que a educação no Brasil tornou-se um amplo espaço para o mercado privado principalmente em se tratando da educação superior. Dessa forma, com base nas informações até aqui apresentadas, é possível afirmar o aumento expressivo no ensino superior no Brasil, inclusive do curso de Pedagogia, quando se considera o crescimento entre número de matrículas, cursos, ingressantes e concluintes em instituições de ensino superior particulares no período de 2003 a 2013.

Com relação ao curso de Pedagogia, pode-se verificar, de acordo com o Censo de 2013, que as IES particulares predominam com relação ao número de instituições de ensino, número de cursos oferecidos, número de matrículas e de alunos concluintes. Tal fato pode ser explicado pelo incentivo do Estado à iniciativa privada na educação, além dos diferentes tipos de incentivos / subsídios para estudo oferecidos aos alunos, tais como FIES, PROUNI.

Após consulta no site do Inep, a título ilustrativo, foram consolidadas na Tabela 4 algumas notas do Enade no curso de Pedagogia de algumas instituições de ensino superior, privadas e da UnB no período de 2005 a 2011. Nessa tabela são apresentadas notas do Enade de algumas IES restritas ao Distrito Federal.

Tabela 4: Conceito Enade de Pedagogia de algumas instituições do Distrito Federal de 2005 a 2011.

INSTITUIÇÃO AVALIADA	Conceito ENADE 2005	Conceito ENADE 2008	Conceito ENADE 2011
Universidade de Brasília (UnB)	1	4	2
Universidade Paulista (UNIP)	SC	2	5
Faculdade Jesus Maria José (FASEJU)	2	3	3
Universidade Católica de Brasília (UCB)	3	3	4

Instituto Superior de Educação de Brasília (Iesb)	-	3	3
Faculdade Santa Terezinha (FAST)	2	3	2
Faculdade de Ciências Sociais e Tecnológicas (FACITEC)	-	3	3
Faculdade FORTIUM	-	4	2
Faculdades Integradas da Terra de Brasília (FTB)	2	2	-
Faculdade Juscelino Kubitschek (FJK)	3	3	-

Fonte: MEC/Inep/2013. Censo (2005; 2008; 2011, disponível em <http://www.inep.gov.br/>)

Com base nos dados apresentados na Tabela 4, é possível constatar certa variabilidade nas notas recebidas pelas diferentes instituições de ensino. A própria UnB, considerada como centro de excelência no ensino superior, teve sua nota do Enade no curso de Pedagogia, no período de 2005 a 2011, variando de 1 a 4, enquanto que o IESB/DF e a UCB apresentam notas relativamente estáveis.

Quanto aos resultados do Enade apresentados na Tabela 4, vários fatores podem estar contribuindo para essa diferença. De um modo geral, pode-se inicialmente supor que os alunos da universidade pública são mais exigidos no processo seletivo para ingresso numa instituição pública. Isso se deve ao fato de que, enquanto a UnB realiza tradicionalmente um vestibular concorrido para classificação e, sobretudo, eliminação de candidatos, devido às condições de oferta de vagas e demanda, geralmente as IES privadas realizam um processo seletivo apenas para classificação dos alunos. Soma-se a isso o fato de que, conforme dados do INEP (Censo/2013) no ano de 2013, a UnB ofereceu um total de 8.923 vagas para cursos de graduação, tendo 75.227 candidatos inscritos.

No vestibular de julho de 2014, realizado pelo Cespe, havia 76 vagas para o curso de Pedagogia, 179 inscritos e uma demanda de 2,36 candidatos por vaga.

Devido à grande concorrência entre as IES privadas, na maioria das vezes, nessas instituições as turmas são agrupadas quando o número de candidatos aprovados no processo seletivo é insuficiente para a formação de uma única turma considerando os propósitos lucrativos dessas instituições. Além disso, é prática das IES particulares não divulgarem o número de candidatos por vaga em seus processos seletivos.

Das instituições privadas listadas na Tabela 4, algumas delas nem estão ainda hoje em funcionamento, como a Faculdade da Terra de Brasília (FTB), descredenciada; outras foram vendidas para grandes grupos empresariais da área da educação como, por exemplo, a Faculdade de Ciências Sociais e Tecnológicas (FACITEC/DF) vendida para a Universidade ESTÁCIO/RJ. Esse quadro resumido permite verificar a mutabilidade nas notas e na trajetória de vida das instituições em função do mercado educacional extremamente competitivo,

considerando que poucos anos atrás Brasília tinha em média 100 instituições privadas de ensino de nível superior.

Esses dados confirmam Sousa (2008, p. 87) quando este afirma que “devido à concorrência as IES privadas buscam flexibilizar seus processos seletivos passando a investir progressivamente em “marketing” e em campanhas publicitárias além de reduzir o valor das mensalidades dentre outras iniciativas.”

Diante do exposto, pode-se supor que geralmente as Instituições Públicas de Ensino acabam por exigir mais dos alunos ingressantes em função da concorrência para uma vaga numa instituição pública. As IES públicas são em sua maioria reconhecidas pelo seu grau de excelência, exigência e preocupação na formação de profissionais de ensino superior com alta qualificação, enquanto que geralmente as demais IES privadas acabam por disputar alunos egressos do ensino médio e muitas delas podem apresentar qualidade duvidosa, chegando ao ponto de até mesmo a perder o credenciamento do MEC.

A instituição pública de ensino tem compromisso com a formação da cidadania, o desenvolvimento científico, o ensino, a pesquisa e a extensão, com o objetivo maior o retorno de benefícios para a sociedade em geral. Por outro lado, de acordo com Sousa (2008), em muitas situações, as IES particulares administram a atividade educativa de forma empresarial, em busca de resultados, alcance das metas, racionalização dos custos com investimentos maciços no marketing para ressaltar a nota do Enade, bem como os serviços oferecidos além de flexibilizar os processos seletivos e reduzir o valor das mensalidades.

Em contrapartida, ainda que as instituições particulares também desenvolvam ações de ensino, pesquisa e extensão, pode-se inferir quase sempre o seu objetivo maior é a lucratividade da educação enquanto mercadoria, pois segundo pesquisa de Sousa (2008) a educação é percebida pelos empresários dessa área como um negócio lucrativo.

No caso das IES privadas, em função da grande concorrência entre elas, percebe-se uma disputa por alunos, constatada inclusive nos preços oferecidos e divulgados no mercado educacional e veiculados pela mídia e *outdoors* espalhados pelo Distrito Federal. Conforme propaganda no rádio e na televisão, hoje há cursos de graduação oferecidos a preços módicos de R\$120,00 por algumas instituições particulares de ensino. Para Sousa (2008) o marketing educacional, considerado pelos seus dirigentes como ferramenta de gestão, é de grande relevância em virtude da intensidade na competição entre as IES privadas.

4.1.2) Qualificação da amostra

A amostra total de consultados por meio da aplicação de questionários corresponde a 152 alunos e a 20 professores, pertencentes ao curso de Pedagogia. Dessa amostra, 131 discentes e 10 docentes são da Instituição de Ensino Superior de Brasília (Iesb/Oeste), e 21 alunos e 10 docentes da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

A tabela 5 sintetiza as principais características dos dados demográficos da amostra de alunos utilizada neste estudo.

Tabela 5: Gênero e Faixa etária da Amostra de alunos Pesquisados.

Itens	UnB		Iesb/Oeste	
	<i>F</i>	%	<i>f</i>	%
a) Masculino.	1	4,8%	06	4,6%
b) Feminino.	20	95,2%	125	95,5%
c) Idade: 18 a 23 anos.	18	85,7%	31	23,6%
d) Idade: 24 a 29 anos.	-	-	38	29%
e) Idade: 30 a 35 anos.	2	9,5%	24	18,4%
g) Idade: acima de 36 anos.	1	4,8%	38	29%
TOTAL	21	100%	131	100%

Fonte: Pesquisa de Campo/IESB OESTE e UnB-2014 **Amostra:** 152 respondentes.

Legenda: *f*=frequência; %=porcentagem.

No Iesb/Oeste, participaram como respondentes todos os alunos do oitavo período do curso de Pedagogia, totalizando 131 alunos pesquisados. Os dados demográficos da amostra pesquisada apontam que a maioria dos discentes pesquisados é do sexo feminino (95,5%). Há uma heterogeneidade na faixa etária dos respondentes, com 76,4% dos respondentes acima de 29 anos.

Dos 10 docentes do Iesb/Oeste que responderam ao questionário, 5 são do sexo masculino (50%) e 5 do sexo feminino (50%). Predomina a faixa etária acima de 36 anos (80%), e 60% dos pesquisados com tempo de atuação profissional até 10 anos.

Quanto à amostra da UnB, dos 21 alunos que participaram desse estudo, a quase totalidade também é do sexo feminino (95,2%), na faixa etária de 18 a 23 anos (85,7%) sendo a maioria do sétimo semestre do curso de Pedagogia.

Comparando-se os dados demográficos da amostra de alunos pesquisados constata-se, que predominam os alunos do sexo feminino em ambas as instituições de ensino pesquisadas. Esse fato se justifica na medida em que a procura pelo curso de Pedagogia ocorre predominantemente por pessoas do sexo feminino. Na UnB, predomina respondentes mais

jovens na faixa etária de 18 a 23, anos enquanto que no Iesb/Oeste os respondentes variam de 18 a 29 anos.

No tocante às características da amostra de professores do Iesb/Oeste, tem-se que dos 10 professores, 50% dos respondentes são do sexo feminino e os outros 50%, do sexo masculino. Predominaram a faixa etária acima de 36 anos (60%) e com idade variando de 30 a 36 anos (40%). Quanto ao tempo de docência, quatro pesquisados relataram ter até 10 anos de experiência (40%), quatro com tempo de docência entre 11 a 20 anos (40%) e apenas dois participantes com tempo de experiência na docência acima de 21 anos (20%).

Com relação aos dados demográficos dos docentes pesquisados, pode-se verificar que a amostra de professores da UnB em sua maioria (77,7%) apresenta tempo de docência superior a 15 anos e 88,9% dos participantes com idade acima de 36 anos da mesma forma que a amostra de docentes do Iesb/Oeste também apresenta em sua maioria (60%) idade acima de 36 anos. O tempo de docência em ambas as amostras pesquisadas é relativamente elevada. No Iesb/Oeste 80% dos pesquisados tem até 20 anos de experiência enquanto que na UnB 70% tem até 25 anos de experiência. No Iesb/Oeste a amostra é composta por 50% de professores e de professoras enquanto que na UnB todas as respondentes são do sexo feminino.

Outro aspecto a ser considerado é o tipo de vínculo trabalhista nas diferentes redes de ensino. A quase totalidade dos professores pesquisados na UnB são efetivos (vínculo celetista), com estabilidade e investimento na carreira de professor universitário, havendo grandes exigências em relação à titulação dos professores. Na instituição privada o MEC exige em torno de 30% de mestres e doutores e os professores não possuem nenhum tipo de estabilidade (vínculo CLT) e estão sujeitos à lei de mercado, ou seja, na dependência da formação de turmas, da necessidade da coordenação e/ou instituição de ensino na manutenção do professor ou não, e ainda na possibilidade de flexibilização do ensino, com a oferta de disciplinas na modalidade à distância, mesmo sendo o curso de graduação presencial. Em função do tempo de docência, infere-se também que os professores da UnB, em função da exigência institucional, tenham títulos de doutorado e maiores investimentos em sua formação superior.

4.2 Percepção de alunos sobre o Enade

4.2.1) Iesb/Oeste

Na Tabela 6, apresenta-se a frequência e a porcentagem das respostas obtidas junto à amostra de alunos de Pedagogia do Iesb/Oeste, quando investigados sobre a percepção das

possíveis contribuições do Enade para o Sinaes no Brasil, para o aluno e para a IES avaliada. Para responder aos itens os participantes utilizaram uma escala de frequência.

Tabela 6: Percepção de alunos de **Pedagogia do Iesb/Oeste** sobre o Enade

Itens	01		02		03		04	
	f	%	f	%	f	%	f	%
a) Contribui para a eficácia do Sistema de Avaliação da Educação Superior no Brasil.	76	58	41	31,2	13	9,9	1	0,9
b) Permite ao Ministério da Educação exigir das Instituições de Ensino Superior (IES) melhoria na qualidade do ensino.	88	67,2	37	28,3	06	4,5	-	-
c) Possibilita a melhora significativa da IES inclusive das que foram mal avaliadas.	64	48,8	44	33,5	20	15,2	03	2,5
d) Permite o aumento da eficácia institucional, acadêmica e social das IES avaliadas.	57	43,5	50	38,1	20	15,2	04	3,2
e) Possibilita a cada IES uma auto-avaliação da sua competência educacional.	62	47,3	52	39,7	14	10,7	03	2,3
f) Busca avaliar as habilidades acadêmicas do aluno em se ajustar às exigências decorrentes da evolução do conhecimento.	47	35,8	63	48	17	12,9	04	3,3
g) Busca avaliar as competências dos alunos para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão ligada à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento.	51	38,9	41	31,2	34	26	05	3,9
h) Busca avaliar o desempenho dos estudantes em relação ao conteúdo programático previsto nas Diretrizes Curriculares do respectivo curso de graduação.	61	46,5	55	42	14	10,7	01	0,8
i) Permite uma avaliação da aprendizagem real de cada aluno concludente de cada IES.	58	44,2	37	28,2	24	18,3	12	9,3
j) Possibilita uma avaliação individualizada de cada aluno ressaltando suas conquistas e possibilidades.	37	28,2	57	43,5	18	13,7	19	14,6
k) Detecta falhas ou desajustes nos programas de curso e conseqüentemente correção e ajustamentos.	40	30,5	50	38	34	26	07	5,5
l) Serve muito mais para a medição do desempenho dos alunos do que para a avaliação do processo de ensino e aprendizagem.	56	42,7	35	26,7	29	22,1	11	8,5

Fonte: Pesquisa de Campo/Iesb- Oeste-2014 **Amostra:** 131 respondentes.

Legenda: f=frequência; %=porcentagem. 01=sempre; 02=frequentemente; 03=raramente; 04=nunca

Para a maioria dos pesquisados (**58%**) o Enade sempre contribui para a eficácia do Sistema de Avaliação da Educação Superior no Brasil e sempre permite ao MEC exigir das IES melhoria na qualidade do Ensino (**67,2%**).

Ainda com relação à melhoria do Ensino, para **48,8%** da amostra o Enade sempre possibilita a melhora significativa da IES inclusive das instituições que foram mal avaliadas e **33,5%** da amostra assinala que isso frequentemente ocorre.

Para **43,5%** dos pesquisados o Enade sempre permite o aumento da eficácia institucional, acadêmica e social das IES avaliadas e, ainda que **47,3%** dos respondentes

também declararam que o Enade sempre possibilita a cada IES uma autoavaliação da sua competência educacional.

Para 48% dos respondentes o Enade frequentemente busca avaliar as habilidades acadêmicas do aluno em se ajustar às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e para 38,9%, o Enade sempre avalia as competências dos alunos para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão ligada à realidade brasileira e mundial.

Para 46,5% dos pesquisados o Enade sempre busca avaliar o desempenho dos estudantes em relação ao conteúdo programático previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais do respectivo curso de graduação e para 44,2% o Enade sempre permite uma avaliação da aprendizagem real de cada aluno concluinte de cada IES.

Com relação à avaliação individualizada, para 43,5% da amostra de alunos o Enade frequentemente consegue realizar essa avaliação sendo capaz de detectar falhas ou desajustes nos programas de curso e conseqüentemente correção e ajustamentos para 38% dos pesquisados.

Do total da amostra, 42,7% declaram que o Enade sempre serve muito mais para a medição do desempenho dos alunos do que para a avaliação do processo de ensino e aprendizagem.

Pode-se constatar pela tabela 6 que, na opinião da maioria da amostra de alunos de Pedagogia da Instituição Particular de Ensino Superior, o Enade frequentemente contribui para a eficácia da avaliação da Educação Superior no Brasil, permite ao MEC exigir das IES melhoria na qualidade do ensino, possibilita melhoria das IES avaliadas inclusive das que foram mal avaliadas e possibilita que as IES realizem uma autoavaliação.

No que diz respeito à avaliação dos alunos pelo Enade, a maioria dos pesquisados também afirma que o Enade frequentemente consegue avaliar as habilidades acadêmicas dos alunos, as competências dos alunos para compreender temas exteriores ao curso, o desempenho dos alunos com relação ao conteúdo programático previsto nas Diretrizes Curriculares, a avaliação individualizada de cada aluno, falhas ou desajustes nos programas de curso e conseqüentemente a realização de correção e ajustamentos.

Em síntese, para os respondentes desse grupo, o Enade traz grandes contribuições para a Educação no Brasil com relação às instituições de ensino pesquisadas, aos alunos e à qualidade da Educação de nível Superior no Brasil.

A tabela 7 apresenta a percepção do mesmo grupo de discentes sobre os possíveis resultados do Enade para as instituições, cursos e alunos avaliados.

Tabela 7: Percepção de alunos de **Pedagogia do Iesb/Oeste** sobre os Resultados do Enade.

Itens	01		02		03		04	
	f	%	f	%	f	%	f	%
a) Servem predominantemente para a classificação das IES.	66	50,3	37	28,2	21	16	07	5,5
b) Servem prioritariamente para premiar as IES bem avaliadas.	48	36,6	47	35,8	27	20	09	7,6
c) São confiáveis para o aluno escolher uma IES.	52	39,6	47	35,8	24	18,3	08	6,3
d) Orientam as IES sobre a qualidade da aprendizagem dos seus alunos.	59	45	50	38,1	16	12,2	06	4,7
e) Indicam a qualidade do curso e da IES avaliada.	74	56,4	37	28,2	18	13,7	02	1,7
f) Promovem a reorientação da prática pedagógica nas IES.	54	41,2	46	35,1	23	17,5	08	6,2
g) Disponibilizam informações para o aperfeiçoamento das políticas, programas relacionados à melhoria da qualidade da educação superior no Brasil.	59	45	47	35,8	15	11,4	10	7,8

Fonte: Pesquisa de Campo/ Iesb/Oeste -2014; **Amostra:** 131 respondentes. f=frequência; %=porcentagem.

Legenda: 01=sempre; 02=frequentemente; 03=raramente; 04=nunca

Os dados apresentados na Tabela 7 revelam que, frequentemente, os pesquisados apresentam uma percepção predominantemente favorável dos resultados do Enade.

Para **50,3%** dos pesquisados, os resultados do Enade sempre servem para classificação das IES avaliadas, para premiar as IES bem avaliadas (**36,6%**) e são confiáveis para o aluno escolher uma IES (**39,6%**).

Ainda com relação aos resultados do Enade, para **45%** da amostra, na percepção dos pesquisados esses resultados, sempre orientam as IES sobre a qualidade da aprendizagem dos seus alunos (**45%**), indicam a qualidade do curso e da IES avaliada (**56,4%**), promovem uma reorientação da prática pedagógica nas IES (**41,2%**) e sempre disponibilizam informações para o aperfeiçoamento das políticas, dos programas relacionados à melhoria da qualidade da educação superior no Brasil (**45%**).

Pode-se supor que o aluno, enquanto cliente, tenha noção que para avaliação de uma instituição de ensino superior não basta considerar a nota dos alunos que realizaram o Enade, mas sim vários outros fatores como estrutura física, biblioteca, qualidade e quantidade de professores, laboratórios e outros para que se possa fazer uma escolha consciente de um IES particular.

De acordo com os dados apresentados na Tabela 7, é possível constatar que a amostra apresenta uma percepção predominantemente favorável aos resultados do Enade para os cursos avaliados, instituições e alunos ao assinalar predominantemente as opções de sempre e frequentemente.

4.2.2) Faculdade de Educação/ Universidade de Brasília

Na Tabela 8, apresenta-se a percepção da amostra de alunos do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UnB sobre as possíveis contribuições do Enade.

Tabela 8: Percepção de alunos de **Pedagogia da UnB** sobre o Enade.

Itens	01		02		03		04	
	f	%	f	%	f	%	f	%
a) Contribui para a eficácia do Sistema de Avaliação da Educação Superior no Brasil.	6	28,6	7	33,4	8	38	-	-
b) Permite ao Ministério da Educação exigir das Instituições de Ensino Superior (IES) melhoria na qualidade do ensino.	6	28,6	14	66,7	1	4,7	-	-
c) Possibilita a melhora significativa da IES inclusive das que foram mal avaliadas.	1	4,7	9	42,8	9	42,8	2	9,7
d) Permite o aumento da eficácia institucional, acadêmica e social das IES avaliadas.	3	14,3	9	42,8	8	38	1	4,7
e) Possibilita a cada IES uma auto-avaliação da sua competência educacional.	4	19	12	57	4	19	1	5
f) Busca avaliar as habilidades acadêmicas do aluno em se ajustar às exigências decorrentes da evolução do conhecimento.	4	19	5	23,8	7	33,4	5	23,8
g) Busca avaliar as competências dos alunos para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão ligada à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento.	3	14,3	7	33,4	8	38	3	14,3
h) Busca avaliar o desempenho dos estudantes em relação ao conteúdo programático previsto nas Diretrizes Curriculares do respectivo curso de graduação.	6	28,6	7	33,4	8	38	-	-
i) Permite uma avaliação da aprendizagem real de cada aluno concludente de cada IES.	2	9,5	6	28,6	3	14,3	1	47,6
j) Possibilita uma avaliação individualizada de cada aluno ressaltando suas conquistas e possibilidades.	1	4,8	3	14,3	9	42,9	8	38
k) Detecta falhas ou desajustes nos programas de curso e conseqüentemente correção e ajustamentos.	3	14,3	6	28,6	11	52,3	1	4,8
l) Serve muito mais para a medição do desempenho dos alunos do que para a avaliação do processo de ensino e	6	28,6	5	23,8	5	23,8	5	23,8

aprendizagem.									
---------------	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Fonte: Pesquisa de Campo/ UnB-2014; **Amostra:** 21 respondentes. f=frequência; %=porcentagem.

Legenda: 01=sempre; 02=frequentemente; 03=raramente; 04=nunca

De acordo com a opinião dos pesquisados, frequentemente o Enade contribui para a eficácia do Sistema de Avaliação da Educação Superior no Brasil (**33,4%**), permite ao MEC exigir das IES melhoria na qualidade do Ensino (**66,7%**) e para **42,8%** possibilita a melhoria significativa da IES inclusive das instituições que foram mal avaliadas.

Para **42,8%** dos pesquisados o Enade frequentemente permite o aumento da eficácia institucional, acadêmica e social das IES avaliadas, e para **57%**, frequentemente possibilita a cada IES uma autoavaliação da sua competência educacional.

Quanto à avaliação das habilidades acadêmicas, **33,4%** da amostra declaram que o Enade raramente busca avaliar as habilidades do aluno em se ajustar às exigências decorrentes da evolução do conhecimento. Todavia, para 23,8% dos pesquisados, frequentemente o Enade permite essa avaliação, e para outros 23,8% isso nunca ocorre. Somente para 19% dos pesquisados o Enade sempre busca avaliar essas habilidades. Percebe-se nesse item opinião bastante dividida dos respondentes, talvez devido à complexidade inerente ao processo de avaliação e aos objetivos divulgados e propostos pelo Enade.

Para **38%** da amostra o Enade raramente busca avaliar as competências dos alunos para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão ligada à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento, e para outros **38%** dos pesquisados raramente este instrumento avalia o desempenho dos estudantes em relação ao conteúdo programático previsto nas Diretrizes Curriculares do respectivo curso de graduação.

Para **47,6%** dos pesquisados, o Enade nunca consegue fazer uma avaliação da aprendizagem real de cada aluno concluinte de cada IES, e na opinião de **42,9%** da amostra raramente possibilita uma avaliação individualizada de cada aluno, ressaltando suas conquistas e possibilidades e raramente é capaz de detectar falhas ou desajustes nos programas de curso e conseqüentemente correção e ajustamentos (**52,3%**).

Enfim, segundo **28,6%** dos pesquisados o Enade sempre serve muito mais para a medição do desempenho dos alunos do que para a avaliação do processo de ensino e aprendizagem.

Os dados apresentados na Tabela 8 permitem verificar que a maioria dos pesquisados da UnB afirma que o Enade frequentemente contribui para a eficácia do sistema de Avaliação da

Educação Superior no Brasil, permite ao MEC exigir melhorias das IES avaliadas, como também o aumento da eficácia institucional, acadêmica e social das IES, e também avalia o desempenho dos estudantes em relação ao conteúdo programático previsto pelas Diretrizes curriculares dos cursos de graduação.

Porém, se for considerada a porcentagem da amostra que respondeu as alternativas raramente e nunca, conclui-se que, para a maioria dos pesquisados, o Enade raramente possibilita a melhoria significativa das IES inclusive das que foram mal avaliadas; raramente busca avaliar as competências dos alunos para compreender temas exteriores; raramente permite uma avaliação da real de cada aluno, bem como uma avaliação individualizada, ressaltando as conquistas e possibilidades de cada aluno e ainda para esses pesquisados; o Enade raramente é capaz de detectar falhas ou desajustes nos programas de cursos de modo a permitir correção e ajustamentos.

Nesse sentido, para a maioria dos pesquisados, frequentemente o Enade serve muito mais para a medição do desempenho dos alunos do que para a avaliação do processo de ensino e aprendizagem.

Diante do exposto até aqui, conclui-se que a amostra de alunos de Pedagogia da UnB apresenta uma opinião favorável às principais contribuições do Enade enquanto instrumento pertencente ao processo de avaliação educacional. Entretanto, essa mesma amostra questiona a capacidade desse instrumento em avaliar o processo de ensino e aprendizagem individualizada de cada aluno, bem como na sua capacidade para além de detectar falhas nos cursos e programas, propor medidas corretivas às IES avaliadas, visto que para a maioria dos pesquisados o Enade nunca consegue de fato realizar uma avaliação da aprendizagem real de cada aluno concluinte de cada IES.

A tabela 9 descreve a percepção dos alunos de Pedagogia da UnB com relação aos Resultados do Enade.

Tabela 9: Percepção de alunos de **Pedagogia da UnB** sobre os Resultados do Enade.

Itens	01		02		03		04	
	f	%	f	%	f	%	f	%
a) Servem predominantemente para a classificação das IES.	10	47,7	09	42,9	02	9,4	-	-
b) Servem prioritariamente para premiar as IES bem avaliadas.	04	19	13	62	03	14,3	01	4,7
c) São confiáveis para o aluno escolher uma IES.	05	24	08	38	08	38	-	-
d) Orientam as IES sobre a qualidade da aprendizagem dos seus alunos.	03	14,3	07	33,4	03	42,9	04	9,4
e) Indicam a qualidade do curso e da IES avaliada.	06	28,6	07	33,4	08	38	-	-

f)Promovem a reorientação da prática pedagógica nas IES.	03	14,3	07	33,4	11	52,3	-	-
g)Disponibilizam informações para o aperfeiçoamento das políticas, programas relacionados à melhoria da qualidade da educação superior no Brasil.	07	33,4	03	14,3	09	42,9	02	9,4

Fonte: Pesquisa de Campo/UnB-2014 **Amostra:** 131 respondentes. f=frequência; %=porcentagem. **Legenda:** 01=sempre; 02=frequentemente; 03=raramente; 04=nunca

Para **47,7%** da amostra os resultados do Enade sempre servem para a classificação das IES e frequentemente esses resultados servem prioritariamente para premir as IES bem avaliadas (**62%**).

Para **38%** dos pesquisados, frequentemente, os resultados do Enade são confiáveis para um aluno escolher uma IES e para **42,9%** da amostra, raramente, esses resultados são capazes de orientar as IES sobre a qualidade da aprendizagem dos seus alunos.

Do total de pesquisados, **38%**, assinalam que os resultados do Enade raramente indicam a qualidade do curso e da IES avaliada; promovem uma reorientação da prática pedagógica nas IES (52,3%) e raramente disponibilizam informações para o aperfeiçoamento das políticas, dos programas relacionados à melhoria da qualidade da educação Superior no Brasil (**42,9%**).

Considerando os dados apresentados na Tabela 9 pode-se afirmar que para a amostra pesquisada da UnB frequentemente os resultados do Enade possibilitam a classificação e a premiação das IES avaliadas, são confiáveis para o aluno escolher uma IES, pois esses mesmos resultados frequentemente indicam a qualidade do curso e da IES avaliada.

Entretanto, segundo essa amostra consultada, esses resultados raramente são capazes de orientar as IES sobre a qualidade da aprendizagem dos seus alunos, de promover a reorientação da prática pedagógica nas IES e, raramente, as informações disponibilizadas podem aperfeiçoar as políticas, os programas relacionados à melhoria da qualidade da educação superior no Brasil.

4.2.3) Convergências e divergências nas opiniões da amostra de alunos do Iesb/Oeste e da UnB.

Ambas as amostras de alunos pesquisadas (UnB e Iesb/Oeste) apresentam uma visão muito favorável com relação ao Enade, porém questionam alguns propósitos atribuídos a esse instrumento de avaliação da educação de ensino superior.

Comparando-se as respostas da amostra de alunos da instituição particular com a instituição pública, infere-se que a amostra da UnB, ainda que tenha uma opinião favorável aos possíveis benefícios do Enade, também aponta que esse instrumento de avaliação, pode apresentar sérias dificuldades em avaliar o desempenho individual do aluno, mais especificamente, a real aprendizagem do aluno.

Dessa forma, pode-se verificar que os alunos da UnB pesquisados possivelmente apresentem uma postura mais crítica ao Enade que os alunos do Iesb. Como descrito anteriormente, a diferença nesses resultados pode ser explicada por um somatório de motivos, entre eles a preparação dos alunos para a seleção de ingresso no ensino superior. Geralmente as IES privadas também costumam preparar os alunos para o Enade e talvez essa preparação tenha como ênfase a obtenção de notas e não necessariamente uma postura crítica e reflexiva, como tradicionalmente os alunos da UnB são frequentemente submetidos nas disciplinas do curso de Pedagogia.

Os alunos consultados das duas instituições de ensino assinalaram que o Enade é importante para avaliação da educação superior, podendo contribuir de alguma forma para a qualidade da educação no Brasil.

De um modo geral, pode-se inferir que os alunos da UnB apresentam uma postura mais crítica com relação ao Enade, visto que a grande parte das porcentagens para os itens avaliados no questionário, se concentraram nas alternativas frequentemente e raramente.

Por outro lado a maior parte da amostra de alunos do Iesb/Oeste acabou por assinalar as opções de sempre e frequentemente. Nas duas amostras consultadas também percebe-se uma postura mais questionável sobre a real capacidade do Enade em avaliar a aprendizagem individual do aluno e de gerar mudanças produtivas nas IES avaliadas.

Na primeira parte do questionário aplicado a amostra da UnB diverge da amostra de alunos do Iesb/Oeste com relação à capacidade do Enade em permitir uma avaliação da aprendizagem real de cada aluno concluinte de cada IES. Para a amostra do Iesb, as opiniões oscilam entre sempre e frequentemente enquanto que para amostra da UnB, mais de 40% dos pesquisados, esse instrumento nunca consegue realizar essa avaliação. Essa divergência pode ser explicada em parte considerando as últimas notas do Enade para o curso de Pedagogia da UnB, pois alguns alunos dessa instituição podem ter deixado a prova em branco como forma de protesto ou de resistência à esse tipo de avaliação. Diante desse contexto, ao se recusar a

realizar a prova do Enade, os resultados devem ser analisados considerando a conjuntura e não unicamente a nota obtida.

A amostra da UnB também se mostrou mais reticente à capacidade do Enade em detectar falhas ou desajustes nos programas de curso de modo a possibilitar correção e ajustamentos e opinião bastante dividida com relação ao fato deste instrumento servir muito mais para a medição do desempenho dos alunos que para a avaliação do processo de ensino e aprendizagem. Nesses aspectos 42% da amostra do Iesb/Oeste assinalou a opção sempre. Dito de outra forma, a amostra do Iesb/Oeste acredita mais na capacidade do Enade atender a esses objetivos que a amostra da UnB.

No que tocante aos resultados do Enade novamente a amostra do Iesb/Oeste tende em sua maioria a assinalar as opções de sempre enquanto que a amostra da UnB assinala as opções de frequentemente e raramente, assinalando uma postura mais reflexiva e questionadora. Provavelmente os alunos da UnB adotam uma postura mais crítica com relação ao fato de que os resultados do Enade sejam realmente capazes de promover uma reorientação da prática pedagógica da IES avaliada e que a disponibilização das informações possam efetivamente contribuir para o aperfeiçoamento das políticas e dos programas para melhoria da qualidade da educação superior no Brasil.

Além disso, os dados desse estudo também sugerem a preocupação da amostra com a qualidade da educação e para com a responsabilidade do Enade em contribuir para a melhoria dos cursos e instituições avaliadas. Ainda que predominantemente a maioria dos pesquisados tenham um percepção favorável, pode-se constatar junto à amostra de alunos da UnB uma maior ponderação ao julgar a real capacidade do Enade em aferir a aprendizagem dos alunos de forma individualizada, o que corrobora com Rizo (2010) que destaca a incompatibilidade de que uma mesma avaliação dê conta de fornecer subsídios para uma análise profunda das micro e macroestruturas da realidade educacional nas instituições de ensino.

A opinião mais crítica dos alunos de Pedagogia com relação às políticas públicas pode estar relacionada ao fato de, durante o curso, o aluno cursar disciplinas que visem a discutir, analisar e avaliar o surgimento e a implantação dessa política. Assim, no currículo do curso de Pedagogia da UnB, as disciplinas de Políticas Públicas, Administração das Organizações Educação, Filosofia da Educação, e tantas outras, discutem de modo expressivo a relação entre as ações educativas em decorrência da implantação das políticas públicas, o que pode

contribuir para o aluno de pedagogia desenvolver uma consciência crítica e aguçada da realidade e da cultura da avaliação educacional.

Na UnB as disciplinas oferecidas pelos Departamentos do curso de Pedagogia, tais como História da Educação, História da Educação Brasileira, Currículo, Avaliação Educacional do Portador de Necessidades Educacionais Especiais, Políticas Públicas de Educação, Orientação Educacional, Filosofia da Educação, Educação em Geografia, Sociologia da Educação, Avaliação nas Organizações Educativas, Ensino de História, Identidade e Cidadania, dentre outras trabalham direta e/ou indiretamente com análise, reflexão e discussão do surgimento, implantação e aplicação das políticas públicas e consequências no âmbito escolar e social. Ainda que as diferenças no currículo dos cursos das instituições pesquisadas não sejam exponenciais, em função das Diretrizes Curriculares Nacionais, supõe-se que os alunos da Faculdade de Educação sofram mais exigências com relação à sua formação educacional, uma vez que os recursos provenientes do custo aluno são financiados pelo Estado, enquanto que nas IES particulares há grande interesse no lucro, na manutenção e aprovação dos alunos de modo que há grande chances de flexibilização, não só quanto ao processo de seleção, mas também de avaliação, exigência e consequente aprovação do aluno da instituição privada. Quando os interesses econômicos se sobressaem em detrimento da formação profissional, a qualidade pode estar de alguma forma comprometida.

O curso de pedagogia do Iesb/Oeste /DF oferece, em sua grade curricular as seguintes disciplinas que podem tratar da discussão das políticas públicas em educação: Políticas e Legislação Educacionais (3º semestre); Formação Política e econômica do Brasil (5º semestre); Gestão Educacional e escolas (7º semestre); Avaliação Educacional (7º semestre) e Cultura, Sociedade e Política (8º semestre) (Informação disponível no site <http://www.iesb.br/graduacao/pedagogia>).

Em ambas as instituições, constata-se no curso de graduação em Pedagogia disciplinas que tratam ou relacionam-se com as políticas públicas na área da educação.

4.3) Percepção de docentes do Iesb/Oeste e da UnB sobre o Enade.

A Tabela 10 apresenta o consolidado da percepção dos professores do Iesb/Oeste sobre o Enade.

Tabela 10: Percepção de professores do Iesb/Oeste sobre o Enade.

Itens	01		02		03		04	
	f	%	f	%	f	%	f	%

a) Contribui para a eficácia do Sistema de Avaliação da Educação Superior no Brasil.	1	10	07	70	1	10	1	1
b) Permite ao Ministério da Educação exigir das Instituições de Ensino Superior (IES) melhoria na qualidade do ensino.	1	10	07	70	2	20	-	-
c) Possibilita a melhora significativa da IES inclusive das que foram mal avaliadas.	1	10	07	70	1	10	1	10
d) Permite o aumento da eficácia institucional, acadêmica e social das IES avaliadas.	3	30	03	30	4	40	-	-
e) Possibilita a cada IES uma auto-avaliação da sua competência educacional.	1	10	05	50	4	40	-	-
f) Busca avaliar as habilidades acadêmicas do aluno em se ajustar às exigências decorrentes da evolução do conhecimento.	-	-	06	60	1	10	3	30
g) Busca avaliar as competências dos alunos para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão ligada à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento.	-	-	05	50	3	30	2	20
h) Busca avaliar o desempenho dos estudantes em relação ao conteúdo programático previsto nas Diretrizes Curriculares do respectivo curso de graduação.	2	20	05	50	2	20	1	10
i) Permite uma avaliação da aprendizagem real de cada aluno concluinte de cada IES.	2	20	04	40	3	30	1	10
j) Possibilita uma avaliação individualizada de cada aluno ressaltando suas conquistas e possibilidades.	3	30	03	30	3	30	1	10
k) Detecta falhas ou desajustes nos programas de curso e conseqüentemente correção e ajustamentos.	2	20	03	30	4	40	1	10
l) Serve muito mais para a medição do desempenho dos alunos do que para a avaliação do processo de ensino e aprendizagem.	-	-	05	50	5	50	-	-

Fonte: Pesquisa de Campo/ Iesb/Oeste -2014; **Amostra:** 10 respondentes. f=frequência; %=porcentagem.

Legenda: 01=sempre; 02=frequentemente; 03=raramente; 04=nunca

Para a maioria dos pesquisados (**70%**), o Enade frequentemente contribui para a eficácia do Sistema de Avaliação da Educação Superior no Brasil, permite ao MEC exigir das IES melhoria na qualidade do Ensino (**70%**) e ainda possibilita a melhora significativa da instituição inclusive das que foram mal avaliadas (**70%**).

Para **30%** da amostra o Enade frequentemente permite o aumento da eficácia institucional, acadêmica e social das IES avaliadas, e para **50%** dos pesquisados o exame possibilita à IES uma autoavaliação da sua competência educacional. Todavia, para 40% da amostra raramente isso ocorre. Tais dados podem indicar grande divisão dos respondentes a esse respeito. Em geral as IES privadas tendem a fazer divulgação dos resultados do Enade como propaganda dessas instituições o que pode, inicialmente sugerir que essas instituições fazem uma autoavaliação para se adequar às exigências do MEC.

Quanto à avaliação das habilidades acadêmicas, para **60%** da amostra o Enade frequentemente avalia as habilidades do aluno em se ajustar às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e avalia as competências dos alunos para compreender temas

exteriores ao âmbito específico de sua profissão ligada à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento (50%).

Para 50% dos pesquisados o Enade frequentemente busca avaliar o desempenho dos estudantes em relação ao conteúdo programático previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais do respectivo curso de graduação, permite uma avaliação da aprendizagem real de cada aluno concluinte em cada IES (40%) e possibilita uma avaliação individualizada de cada aluno ressaltando suas conquistas e possibilidades (30%).

Para 40% dos pesquisados, o Enade raramente detecta falhas ou desajustes nos programas de curso e conseqüentemente correção e ajustamentos, e frequentemente serve muito mais para a medição do desempenho dos alunos do que para a avaliação do processo de ensino e aprendizagem (50%).

Em síntese, ainda que os docentes pesquisados tenham uma opinião predominantemente favorável com relação à eficácia do Enade, há opiniões divididas no que diz respeito à capacidade desse instrumento em garantir uma avaliação individualizada da aprendizagem dos alunos, sendo utilizado muito mais para a medição do desempenho do aluno do que necessariamente para avaliação do processo de ensino e aprendizagem.

A Tabela 11 apresenta o consolidado da percepção dos professores de Pedagogia do Iesb/Oeste sobre os resultados do Enade.

Tabela 11: Resultados do Enade na percepção dos professores do Iesb/Oeste.

Itens	01		02		03		04	
	f	%	f	%	f	%	f	%
a) Servem predominantemente para a classificação das IES.	1	20	5	50	1	20	1	10
b) Servem prioritariamente para premiar as IES bem avaliadas.	1	10	5	50	3	30	1	10
c) São confiáveis para o aluno escolher uma IES.	1	10	6	60	2	20	1	10
d) Orientam as IES sobre a qualidade da aprendizagem dos seus alunos.	-	-	7	70	2	20	1	10
e) Indicam a qualidade do curso e da IES avaliada.	-	-	6	60	3	30	1	10
f) Promovem a reorientação da prática pedagógica nas IES.	-	-	6	60	4	40	-	-
g) Disponibilizam informações para o aperfeiçoamento das políticas, programas relacionados à melhoria da qualidade da educação superior no Brasil.	-	-	5	50	4	40	1	10

Fonte: Pesquisa de Campo/ Iesb/Oeste -2014 Amostra: 10 respondentes. f=frequência; %=porcentagem.

Legenda: 01=sempre; 02=frequentemente; 03=raramente; 04=nunca

Na opinião dos docentes pesquisados, os resultados do Enade frequentemente servem para: orientar as IES sobre a qualidade da aprendizagem dos seus alunos (**70%**); são confiáveis para o aluno escolher uma IES (**60%**); indicam a qualidade do curso e da IES avaliada (**60%**); promovem a reorientação da prática pedagógica nas IES (**60%**); servem prioritariamente para a classificação e premiação das IES bem avaliadas (**50%**); e ainda disponibilizam informações para o aperfeiçoamento das políticas, programas, relacionados à melhoria da qualidade da educação superior no Brasil (**50%**).

Esses dados indicam uma percepção predominantemente positiva dos docentes pesquisados com relação aos resultados do Enade, com possíveis aplicações e implicações desses resultados para as IES, para os alunos e para a comunidade em geral. Um dos fatores que podem explicar essa tendência de opinião dos pesquisados é o fato de que as IES privadas, em geral, fazem uso e divulgação desses resultados com diferentes propósitos e finalidades

Ainda com relação à avaliação dos docentes sobre o Enade apresenta-se a seguir uma tabulação com os dados obtidos junto à opinião de amostra de professores da UnB na Tabela 12.

Tabela 12: Percepção de **professores da UnB** sobre o Enade.

Itens	01		02		03		04	
	f	%	f	%	f	%	f	%
a) Contribui para a eficácia do Sistema de Avaliação da Educação Superior no Brasil.	-	-	7	70	2	20	1	10
b) Permite ao Ministério da Educação exigir das Instituições de Ensino Superior (IES) melhoria na qualidade do ensino.	-	-	9	90	1	10	-	-
c) Possibilita a melhora significativa da IES inclusive das que foram mal avaliadas.	4	40	2	20	4	40	-	-
d) Permite o aumento da eficácia institucional, acadêmica e social das IES avaliadas.	-	-	6	60	4	40	-	-
e) Possibilita a cada IES uma auto-avaliação da sua competência educacional.	1	10	2	20	7	70	-	-
f) Busca avaliar as habilidades acadêmicas do aluno em se ajustar às exigências decorrentes da evolução do conhecimento.	3	30	5	50	2	20	-	-
g) Busca avaliar as competências dos alunos para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão ligada à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento.	2	20	02	20	6	60	-	-
h) Busca avaliar o desempenho dos estudantes em relação ao conteúdo programático previsto nas Diretrizes Curriculares do respectivo curso de graduação.	5	50	01	10	4	40	-	-
i) Permite uma avaliação da aprendizagem real de cada aluno conluente de cada IES.	2	20	02	20	5	50	1	10
j) Possibilita uma avaliação individualizada de cada aluno	2	20	01	10	2	20	5	50

ressaltando suas conquistas e possibilidades.								
k) Detecta falhas ou desajustes nos programas de curso e conseqüentemente correção e ajustamentos.	1	10	02	20	6	60	1	10
l) Serve muito mais para a medição do desempenho dos alunos do que para a avaliação do processo de ensino e aprendizagem.	2	20	05	50	2	20	1	10

Fonte: Pesquisa de Campo/UnB-2014; **Amostra:** 10 respondentes. f=frequência; %=porcentagem.
Legenda: 01=sempre; 02=frequentemente; 03=raramente; 04=nunca

Para maioria dos pesquisados, o Enade frequentemente, em ordem decrescente de respostas: permite ao MEC exigir das IES melhoria da qualidade do ensino (**90%**); contribui para a eficácia do Sistema de Avaliação da Educação Superior no Brasil (**70%**); permite o aumento da eficácia institucional, acadêmica e social das IES avaliadas (**60%**); busca avaliar as habilidades acadêmicas do aluno em se ajustar às exigências decorrentes da evolução do conhecimento (**50%**), e serve muito mais para a medição do desempenho dos alunos do que para a avaliação do processo de ensino e aprendizagem (**50%**).

Entretanto, para essa mesma amostra de respondentes, o Enade raramente: possibilita a cada IES uma auto-avaliação da sua competência educacional (**70%**); detecta falhas ou desajustes nos programas de curso e conseqüentemente correção e ajustamentos (**60%**); busca avaliar as competências dos alunos para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão ligada à realidade brasileira e mundial (**60%**); permite uma avaliação da aprendizagem real de cada aluno concluinte de cada IES (**50%**); possibilita a melhoria significativa da IES inclusive das que foram mal avaliadas (**40%**).

Para **50%** dessa amostra, os resultados do Enade nunca possibilitam uma avaliação individualizada de cada aluno ressaltando suas conquistas e possibilidades.

Diante dos dados apresentados, pode-se afirmar que, na opinião dos docentes da UnB, o Enade consegue atender a alguns objetivos propostos e a outros raramente. Essa amostra declara que esse instrumento contribui para a eficácia do Sistema de Avaliação da Educação Superior no Brasil ao possibilitar melhorias às IES, permitir um aumento da eficácia institucional, acadêmica e social das IES avaliadas. Todavia para essa mesma amostra raramente o Enade possibilita uma autoavaliação da IES, e raramente busca avaliar as competências dos alunos e avalia a aprendizagem real. Para os pesquisados o Enade nunca possibilita uma avaliação da aprendizagem individualizada de cada aluno, de tal forma que para a amostra este instrumento do Sinaes serve muito mais para a medição do desempenho dos alunos do que necessariamente para avaliação do processo de ensino.

No tocante à capacidade do Enade em avaliar a aprendizagem real dos alunos a ponto de se caracterizar uma avaliação de desempenho individualizada e ainda ser capaz de avaliar falhas ou desajustes nos programas de curso há grande divergência de respostas ainda que a maioria dos respondentes acabe afirmando que este raramente consiga de fato atender a esses objetivos.

A seguir, na Tabela 13, é apresentada a opinião dos docentes da UnB sobre os resultados do Enade.

Tabela 13: Resultados do Enade na percepção dos **professores da UnB**.

Itens	01		02		03		04	
	f	%	f	%	f	%	f	%
a) Servem predominantemente para a classificação das IES.	6	60	3	30	1	10	-	-
b) Servem prioritariamente para premiar as IES bem avaliadas.	2	20	2	20	5	50	1	10
c) São confiáveis para o aluno escolher uma IES.	1	10	7	70	2	20	-	-
d) Orientam as IES sobre a qualidade da aprendizagem dos seus alunos.	1	10	1	10	4	40	4	40
e) Indicam a qualidade do curso e da IES avaliada.	1	10	1	10	8	80	-	-
f) Promovem a reorientação da prática pedagógica nas IES.	1	10	1	10	8	80	-	-
g) Disponibilizam informações para o aperfeiçoamento das políticas, programas relacionados à melhoria da qualidade da educação superior no Brasil.	3	30	6	60	1	10	-	-

Fonte: Pesquisa de Campo/UnB-2014 Amostra: 10 respondentes. f=frequência; %=porcentagem.

Legenda: 01=sempre; 02=frequentemente; 03=raramente; 04=nunca

Os dados apresentados na Tabela 13 demonstram que, para a maioria dos pesquisados (**60%**), os resultados do Enade sempre servem para a classificação das IES e frequentemente esses resultados são confiáveis para o aluno escolher uma IES (**70%**), e disponibilizam informações para o aperfeiçoamento das políticas, programas relacionados à melhoria da qualidade da educação superior no Brasil (**60%**).

Segundo os respondentes, raramente os resultados do Enade indicam a qualidade do curso e da IES avaliada (**80%**); promovem a reorientação da prática pedagógica nas IES (**80%**); prioritariamente premiam as IES bem avaliadas (**50%**), e orientam as IES sobre a qualidade da aprendizagem dos seus alunos (**40%**).

Para **40%** da amostra os resultados do Enade nunca orientam as IES sobre a qualidade da aprendizagem dos seus alunos.

4.4) Convergências e divergências nas percepções dos docentes pesquisados

Considerando a opinião dos docentes pesquisados de ambas as instituições de ensino superior sobre os resultados do Enade, é possível afirmar que a amostra de docentes da UnB apresenta uma opinião muito mais crítica com relação à capacidade desse instrumento em alcançar todos os objetivos propostos. Assim, somente os docentes pesquisados da UnB assinalaram, em sua maioria, que os resultados do Enade nunca orientam as IES sobre a qualidade do curso e da IES avaliada.

Ambas as amostras de docentes da UnB e do Iesb/Oeste concordam que o Enade contribui para a eficácia do Sistema de Avaliação da Educação e da sua relevância junto ao MEC para acompanhar a qualidade do ensino. Outro ponto de concordância entre os professores pesquisados ocorre quando estes afirmam que raramente este instrumento é capaz de detectar falhas ou desajustes nos programas de cursos e, conseqüentemente correção e ajustamentos, servindo muito mais para a medição do desempenho dos alunos que de fato para avaliação do processo de ensino e aprendizagem.

Enquanto a maioria da amostra de docentes da UnB considera que, raramente, o Enade possibilita melhoria significativa das IES, permite uma autoavaliação da competência da instituição, avalia as competências dos alunos para compreender temas exteriores, avalia o desempenho dos alunos em relação ao conteúdo programático, permite uma avaliação da aprendizagem real de cada aluno e detecta falha ou desajustes nos programas de curso, em relação a esses tópicos, a maioria da amostra de docentes do Iesb/Oeste considera frequentemente que o Enade atende a esses objetivos. Tal resultado pode indicar uma postura muito mais reflexiva dos professores da UnB com relação a esse instrumento de avaliação.

Com relação aos resultados do Enade, a opinião dos docentes pesquisados é convergente no tocante à possibilidade desses resultados servirem para a classificação das IES, serem confiáveis para o aluno escolher uma IES. Todavia, os docentes pesquisados da UnB são mais críticos e possivelmente questionam de modo mais aprofundado se os resultados desse instrumento realmente conseguem “premiar” as IES bem avaliadas, servir de indicação da qualidade do curso e da IES avaliada e ainda se são capazes de realmente promover uma reorientação da prática pedagógica das IES.

A nota do Enade, unicamente, não retrata fielmente a qualidade da educação nos cursos de graduação. O curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

tem apresentado uma nota final diferenciada nos últimos anos, o que indica a necessidade de uma análise aprofundada sobre esses resultados. No caso específico da UnB, fatores como as atividades de extensão, pesquisa e ensino precisam ser analisados cuidadosamente quando da avaliação institucional. Com relação ao curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UnB, a nota obtida no Enade pode estar relacionada ao boicote dos alunos em realizar esse tipo de avaliação. Tal situação pode ter levado os docentes pesquisados a realizar várias ponderações sobre a capacidade desse instrumento em realmente indicar a qualidade do curso e da IES avaliada.

É bem provável que a amostra de docentes, considerando sua maturidade e tempo de docência, e por serem os principais agentes do processo de avaliação educacional (BELLONI, 1999) no nível da microestrutura (FIGARI, 1996, *apud* DEPRESBITERIS e TAVARES, 2009), percebam com mais facilidade que a avaliação da educação deve ir muito além de um julgamento final (CRONBACH 1982, *apud* DEPRESBITERIS e TAVARES, 2009), como a nota do Enade. Outra hipótese, é que os docentes podem perceber o Sinaes como uma avaliação que possui um caráter predominantemente regulador (OLIVEIRA, 2012), e que a avaliação educacional não deve restringir-se à verificação do processo ensino e aprendizagem, mas verificar a qualidade da educação como um todo (ARREDONDO e DIAGO, 2009).

Dessa forma, pode ser que o questionamento dos professores se deva ao fato de que os exames gerais podem acabar simplificando a complexidade da aprendizagem, homogeneizando os alunos e os conhecimentos (BELLONI, 1999), desconsiderando as particularidades e as especificidades de cada Instituição de Ensino Superior (OLIVEIRA, 2012) ao estabelecer um currículo oculto e acirrar a competitividade entre essas instituições. Conforme Luckesi (2003, *apud* CATANI e GALEGO, 2009), a aplicação da prova corresponde a uma verificação da aprendizagem e não uma avaliação educacional, sendo inadequada a sua utilização para mensurar tanto o passado como o futuro do aluno (BELLONI, 1999).

Talvez isso se deva ao fato dos docentes, em sua maioria, perceberem uma predominância do Enade como parte instrumental de uma política de regulação e controle em favor de uma economia de mercado na área educacional.

4.5) Convergências e divergências nas percepções dos alunos e professores de ambas as instituições de ensino.

Com relação aos resultados do Enade, pode-se constatar opinião mais divergente entre os docentes pesquisados se comparado à amostra de alunos da mesma IES. A maior divergência dos pesquisados diz respeito à real capacidade do Enade em promover uma reorientação da prática pedagógica nas IES avaliadas e disponibilizar informações que realmente possibilitem o aperfeiçoamento das políticas, programas relacionados à melhoria da qualidade da educação superior no Brasil.

Com relação à opinião favorável dos respondentes a respeito da contribuição do Enade para a eficácia do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior no Brasil é possível que esta se relacione ao fato de que o Sinaes está implantado no Brasil desde 2004 (FONSECA, OLIVEIRA e AMARAL, 2008) e, portanto que os alunos dos cursos de graduação das instituições de ensino superior no Brasil já estejam familiarizados com uma cultura de avaliação no ensino superior desde o “Provão”.

Por outro lado, a percepção dos pesquisados, alunos e professores, indica que os mesmos identificam a amplitude do processo de avaliação educacional em larga escala (BELLONI & BELLONI, 2003; ARREDONDO & DIAGO, 2009), que envolve vários outros aspectos ou fatores tais como professores, o curso, o aluno, os Parâmetros Curriculares Nacionais, e o processo de ensino e aprendizagem devido à complexidade da avaliação educacional.

Outro fator importante detectado nessa pesquisa foi o possível questionamento pela amostra da capacidade do Enade em realmente fornecer, além da classificação das instituições, reorientação da prática pedagógica e de verificação da qualidade do aprendizado, ao invés de priorizar um sistema de punição e de não recuperação das IES mal avaliadas.

Somando-se tem-se que o Enade, enquanto instrumento de avaliação, apresenta suas limitações, sendo impossível somente a sua utilização para verificação da qualidade do ensino superior no Brasil, visto que a qualidade do ensino, segundo Rizo (2009), resulta da integração da eficácia interna, externa, impacto, eficiência e equidade. Portanto, é pouco provável que um instrumento para avaliação em larga escala do sistema educacional superior brasileiro realmente consiga, de modo eficaz e eficiente, avaliar o nível de aprendizagem individual de cada aluno sem considerar as particularidades de cada instituição de ensino, as

especificidades do processo de ensino e aprendizagem a que foram submetidos os alunos de cada instituição, os diferentes níveis de exigência para ingresso e permanência nessas instituições, dentre tantos outros fatores.

Comparando-se a percepção de docentes e discentes do Iesb/Oeste verifica-se opinião favorável com relação ao Enade no tocante à capacidade desse instrumento contribuir para a eficácia do sistema nacional de avaliação. Todavia os professores investigados tendem a apresentar uma opinião mais questionadora dos possíveis resultados desse instrumento, e quanto à sua real capacidade de avaliar de modo individualizado a aprendizagem e desempenho dos alunos. A amostra de docentes também questiona a contribuição do Enade em reorientar pedagogicamente as IES, a melhoria da qualidade da educação superior no Brasil em virtude das informações disponibilizadas para aperfeiçoamento das políticas e programas. Talvez essa diferença possa ser explicada considerando-se a idade dos professores (80% acima de 36 anos) pesquisados e o tempo de atuação dos docentes predominante superior 10 anos de atuação (60% da amostra). Nesse sentido, pode-se inferir que os docentes são mais questionadores, pois consideram a complexidade do processo de avaliação, a interferência de organismos internacionais no estabelecimento das políticas públicas em educação e ainda das questões políticas, econômicas e sociais envolvidas na escolha dos métodos de avaliação, no tratamento e na divulgação dos resultados para atendimento de diferentes objetivos explícitos ou não.

Para amostra de docentes da UnB, o Enade contribui para o Sinaes, permite melhorias às IES avaliadas e conseqüentemente um aumento da eficácia institucional, acadêmica e social das IES avaliadas. Entretanto na opinião desses professores raramente esse instrumento possibilita uma autoavaliação da IES e raramente avalia as competências e aprendizagem real dos alunos. Entre as limitações do Enade a maior parte dos pesquisados declara que o este nunca possibilita uma avaliação da aprendizagem individualizada de cada aluno e acaba servindo muito mais para a medição do desempenho dos alunos que necessariamente para avaliação do processo de ensino.

Sendo assim, os resultados do Enade, na percepção dos docentes da UnB, raramente acabam por premiar as IES bem avaliadas, orientam-nas sobre a qualidade da aprendizagem dos seus alunos, indicam a qualidade do curso e da IES avaliada, e raramente promovem uma reorientação da prática pedagógica servindo esses resultados predominantemente para classificação das instituições.

Tal opinião dos professores pode ser perfeitamente compreendida na medida em que se consideram as alterações nas notas do Enade do curso de Pedagogia da UnB e quando se considera que a Universidade Federal possui um compromisso com a formação da cidadania, da transformação social, da construção do conhecimento e do desenvolvimento da capacidade crítica e de análise da realidade social (BELLONI, 1999). É possível inferir que talvez essa amostra tenha mais consciência de que a qualidade não é um estado, mas sim uma tendência, de tal modo que nenhuma avaliação possa ser reduzida ao resultado de uma prova de rendimento (RIZO, 2009) e ainda que nenhum processo avaliativo é neutro devido suas dimensões técnica, ideológica, psicopedagógica (FORNS, 1980 *apud* ARREDONDO e DIAGO, 2009).

É preciso considerar também que a opinião dos professores, principalmente da UnB, seja influenciada pelo fato do Ensino Superior ter sofrido diversas pressões por parte do mercado para se estabelecer como canal de disseminação da ideologia neoliberal por meio dos conceitos de competências, sendo necessário analisar criticamente todos os processos que envolvem a educação superior, pois a educação não é uma mercadoria para ser comprada e vendida. Pode-se comprar os meios para a educação, mas não o aprendizado em si. (SILVA e BALZAN, 2007).

Em se tratando dos resultados do Enade, a opinião da amostra de docentes corrobora Belloni (1999) quando esta declara que os exames gerais não contribuem para a melhoria e o aperfeiçoamento do estudante, da IES e do sistema educacional como um todo e ainda que a avaliação institucional deveria ter como principal meta o aperfeiçoamento da qualidade da instituição e não se resumir à sua classificação nem à apresentação de uma nota final, sendo imprescindível o processo de monitoramento para acompanhamento ou monitoramento da qualidade da educação (SOUZA, 2009).

Ainda com relação às possíveis limitações do Enade enquanto instrumento do Sinaes, é preciso considerar que este processo avaliativo pode inadvertidamente priorizar a denúncia de erros, a formação de generalizações (ARREDONDO e DIAGO, 2009), desconsiderando a complexidade da educação na realidade brasileira e de cada IES (BELLONI, 1999), pois a avaliação em larga escala não consegue realizar uma avaliação profunda, singular e particular de cada IES (RIZO, 2010).

Além disso, os professores das IES, principalmente das públicas, obrigatoriamente precisam ter consciência de que uma universidade, segundo a LDB/96, tem por finalidade promover o ensino, a pesquisa e a extensão, de modo a favorecer o desenvolvimento das ciências em todos os ramos do conhecimento, das letras e artes, e contribuir para uma formação de profissionais de nível universitário, apoiada em valores de transformação e comprometida com a extensão dos benefícios do desenvolvimento a todos os membros da comunidade. A educação superior deve ser emancipadora, valorizar a autonomia, atender às necessidades da vida cotidiana e promover a formação intelectual e moral do ser humano, fornecendo-lhe condições para uma visão abrangente de mundo e capacidade de gerar novos modos de pensamento (SILVA e BALZAN, 2007).

Os dados obtidos nesse estudo corroboram com os resultados apresentados no estudo de Farias, Assis, Paz e Campos (2008), pois é possível inferir que, ainda que os alunos tenham conhecimento do Enade e sua importância e contribuição para o sistema nacional de avaliação da educação, permanece a necessidade de maior sensibilização dos alunos para orientação quanto aos objetivos, princípios e metodologia de avaliação. Por se tratar de uma macroavaliação, dificilmente o Enade poderia de modo aprofundado, coerente, consistente avaliar a aprendizagem individual e real de cada aluno, pois os objetivos dos cursos de graduação em muito discrepam da lógica de mercado em que se baseia o instrumento do Enade. Outro aspecto em comum com os resultados encontrados por Farias *et al* (2008) é o fato de que os estudantes considerarem que o Enade pode trazer contribuições como a melhoria da qualidade do ensino da instituição avaliada, revelar o perfil acadêmico dos alunos, a classificação das IES. Os dados encontrados no presente estudo confirmam os resultados encontrados por Farias *et al* (2008) que apontam resultados da avaliação institucional servirão predominantemente para classificação e indicação das melhores IES.

A pesquisa realizada nesse estudo não permite afirmar se as políticas avaliativas geram modificações nos currículos universitários como no estudo desenvolvido por Abreu Júnior, Toschi, Anderi e Melo (2008). Porém infer-se que, devido ao aumento considerável das IES particulares, ocorre grande flexibilização de ingresso, avaliação e formação nos cursos oferecidos em função da lei de mercado que busca maximizar os lucros independente dos resultados.

CONCLUSÃO

O estudo apresentado buscou avaliar a percepção de docentes e discentes do curso de Pedagogia sobre o Enade, tendo como pano de fundo a questão da qualidade na educação superior e o papel do Estado.

No contexto dos ideais neoliberais, a avaliação da educação tornou-se uma política estratégica para o controle das funções educativas sobre o desempenho dos professores, dos alunos, das instituições de ensino, com base nos resultados de exames, sem considerar a complexidade do processo educacional. Quando isso ocorre, o Estado prioriza o controle e a fiscalização em detrimento de um Estado provedor de benefícios e serviços (OLIVEIRA, 2012).

A pesquisa documental e bibliográfica permite afirmar que a crescente expansão das IES, sobretudo privadas, é decorrência de um complexo processo de surgimento das políticas públicas implantado com o Estado Moderno. Cabe ressaltar, entretanto, que em decorrência do processo de globalização e das vertentes do mundo capitalista a avaliação institucional tem assumido um caráter muito mais de controle e de regulação que de formação e de contribuição para a melhoria do sistema educacional ao se considerar que os avanços nas estatísticas sobre o número de alunos matriculados e IES privadas sejam expressivos nos últimos anos. Conforme o Censo de 2013, a expansão da oferta não corresponde necessariamente à garantia de qualidade na área da educação.

Essa expansão no número de ingressantes no ensino superior atende às exigências estatísticas de organismos internacionais (OLIVEIRA, 2012) e à crescente privatização da educação. No sistema capitalista vigente, as IES priorizam a função econômica de cunho imediatista, individualista e pragmático em oposição à real democratização da sociedade e diminuição das desigualdades (DIAS SOBRINHO, 2005).

No Brasil as políticas implantadas nos últimos anos com a formação do Estado Avaliador visam essencialmente atender aos interesses econômicos do Estado. Nesse sentido pode-se concluir na prática que, ainda que a CF/88 atente para responsabilização do Estado com relação à educação, esta deixou de ser concebida no Brasil como um investimento social para ser contabilizada como gasto público (SOUSA, 2008).

É preciso destacar que a função primordial de uma instituição superior de ensino é contribuir para: redução da desigualdade social, melhoria da sociedade como um todo, desenvolvimento da cidadania e da responsabilidade social, formação intelectual e moral por

meio de atividades públicas de construção do conhecimento científico (LIBÂNEO, 2012; FERNANDES e GREMAUD, 2009; SOBRINHO, 2005), e não simplesmente promover e atender o mercado educacional sob a ótica do capitalismo neoliberal (YOUNG, 2007; OLIVEIRA, 2012).

No contexto da economia neoliberal a prática da avaliação não passará de uma perspectiva fragmentada e frágil para atender à política educacional elitista. (BELLONI, 1999).

As IES, principalmente as privadas, tendem a flexibilizar os processos seletivos e a facilitar o ingresso dos alunos no ensino superior, mas não necessariamente a sua permanência, o que muitas vezes permite que sejam desobrigadas a assumir na prática sua função e responsabilidade. (BELLONI, 1999; DIAS SOBRINHO, 2005; RIZO, 2010).

Ao analisar a qualidade da educação superior no Brasil em muitos contextos e situações as IES acabam proporcionando aos alunos uma capacitação técnica e treinamento de futuros profissionais (DIAS SOBRINHO, 2005), assumindo um caráter mais informativo que formativo (BELLONI, 2010). Nesse contexto de ampliação, a privatização da educação pode perpetuar a confusão entre ensino e educação, de diploma com competência, e de titulação com educação (ILLICH, 1985).

Outro fato que merece destaque e que pode comprometer a qualidade da educação é que, segundo Libâneo (2012), muitas instituições de ensino passaram a ter como missão o acolhimento social em detrimento da busca pela qualidade da educação, o que reforça a necessidade de novos processos de avaliação institucional e de uma avaliação mais pormenorizada das instituições, dos procedimentos didáticos e pedagógicos, das relações professor/alunos, das condições de trabalho oferecidas aos professores dessas instituições, dentre outros aspectos também relevantes para a eficácia do processo de ensino e aprendizagem.

Na teoria os resultados obtidos com a implantação dos sistemas de avaliação em larga escala, como o Enade, deveriam possibilitar ao Estado uma análise crítica, profunda e abrangente das dimensões, estruturas, objetivos, relações, atividades, compromissos e responsabilidades sociais das instituições educacionais (VERHINE, DANTAS, SOARES, 2006; LIBÂNEO, 2004, *apud* OLIVEIRA, 2012), tendo como objetivo final a melhoria das instituições e dos sistemas educacionais. Todavia, o que se observa muitas vezes é que os resultados acabam por atender prioritariamente aos objetivos de classificação e punição das IES.

Ao implantar um sistema de avaliação da educação, o Estado precisa resgatar a proposta inicial do Programa de Avaliação Institucional nas Universidades Brasileiras (PAIUB), que previa a maior participação das IES no processo de avaliação, a previsão da formulação de seu uso a longo prazo, a melhoria das IES e não meramente a classificação e punição, mas a combinação de autoavaliação com avaliação externa, análises quantitativas e qualitativas e a definição de uma estrutura metodológica comum a todas as IES (BELLONI e BELLONI, 2003).

Arredondo e Diago (2009) enfatizam que nenhuma avaliação deveria restringir-se à análise de poucos aspectos sob o risco de perder de vista a complexidade e a variedade da ação educacional.

Soma-se a isto o fato de que o Sinaes, como avaliação institucional, procura considerar os múltiplos fatores externos e internos do ambiente educacional, tais como os insumos, os processos e não somente os resultados. Tanto o elevado como o baixo desempenho institucional necessitariam ser analisados em conjunto com as instituições avaliadas. Na prática, o MEC oferece um tempo para a instituição “adequar-se” e caso permaneçam os resultados negativos ocorrerá o descredenciamento da instituição de ensino de modo a consolidar um caráter regulador e punitivo a ser comentado adiante.

Respeito às diferenças, à autonomia, à identidade, ênfase na missão pública e nos compromissos e responsabilidades sociais das IES são princípios que necessitariam ser considerados na avaliação institucional (VERHINE, DANTAS e SOARES, 2006).

Cabe ressaltar que o desenvolvimento de um sistema de avaliação de qualidade é uma tarefa de extrema complexidade e as avaliações que priorizam a quantificação desconsideram a amplitude e as especificidades e características de cada instituição de ensino reforçando a competição entre as instituições para a obtenção de notas melhores. Essa situação pode ser geradora do currículo oculto de modo a empobrecer a riqueza e a diversidade do processo de ensino e aprendizagem (RIZO, 2009)

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação confirma e institui uma cultura de avaliação e reafirma a sua necessidade num contexto de economia globalizada com escassez de recursos financeiros destinados à educação. Todavia os exames gerais são insuficientes para a avaliação em profundidade do papel pedagógico, social, cultural e científico de cada instituição para com a sociedade local (BELLONI, 1999). Com relação às instituições particulares de ensino pode-se supor que há um uso político e mercadológico da avaliação da educação superior que favorece uma competição das instituições pelos alunos no mercado educacional.

Uma avaliação educacional consistente, coerente e de qualidade precisa ser realizada mediante um acompanhamento e monitoramento a fim de atender aos princípios propostos por Ristoff (2005, *apud* SOUSA, 2009).

O Enade, como instrumento de avaliação e mensuração do Sinaes, atende aos princípios da comparabilidade, legitimidade em detrimento dos princípios de globalidade, respeito à identidade institucional, não premiação, não punição, adesão voluntária e continuidade. Todavia os resultados nas provas são insuficientes para expressar a competência individual dos estudantes. (ENGUIITA, 2007, *apud* OLIVEIRA, 2012).

Considerando os objetivos propostos pelo Enade, é possível afirmar que este instrumento é parte de um processo de avaliação educacional que apresenta características externa, global e final, conforme definição de Arredondo e Diago (2009), na medida em que a avaliação implantada procura abarcar as diferentes dimensões da educação, como a aprendizagem dos alunos e o desempenho institucional. Esse tipo de avaliação pode assumir um caráter predominantemente classificatório, de seleção dos melhores alunos e instituições sem possibilitar à instituição de ensino uma autoavaliação (BELLONI, 1999) para correção dos aspectos falhos em favor da busca pela melhoria da qualidade da educação.

O Sistema Nacional de Avaliação precisa considerar os resultados de cada Instituição de Ensino Superior e sua produção mediante análise aprofundada de cada realidade institucional (ARREDONDO e DIAGO, 2009), evitando que o Enade se limite a uma análise estatística e quantitativa e restrinja-se a denunciar erros e formação de generalizações simplificando o que deveria ser uma análise sistêmica da realidade educacional.

Uma dos aspectos positivos do Sistema de Avaliação da Educação Superior é que essa avaliação não se reduz aos resultados do Enade, uma vez que os rendimentos escolares não podem ser utilizados como únicos indicadores confiáveis da qualidade da educação (RIZO, 2009).

Os resultados obtidos pelo Enade, ainda que parciais, contribuem para a verificação da qualidade da educação ofertada pelas IES. Todavia, cada instituição possui autonomia e características próprias que necessita ser consideradas e respeitadas dentro de cada processo de avaliação institucional. Cabe ressaltar que o sistema de avaliação do qual o Enade faz parte é incompleto, quando se considera o processo de monitoramento e seus princípios descritos por Souza (2009) e enquanto uma forma de pilotagem do sistema educativo (LANDESHEERE, 2002, *apud* SOUSA, 2009).

Com relação à avaliação do desempenho individualizado de cada aluno no Enade, para Rizo (2010) o grau de aprendizagem dos alunos não é a única dimensão de qualidade da educação, ainda que a prova padronizada permita comparar grandes grupos de forma confiável e ser utilizada para complementar a avaliação do professor, nunca substitui a última. Assim os resultados do Enade podem não ser utilizados pelo Estado para responsabilizar única e exclusivamente a instituição de ensino pelo desempenho individual do aluno, sem antes considerar o rigor ou não do processo seletivo para ingresso do aluno no ensino superior, o histórico escolar os alunos, suas experiências anteriores, as estratégias didáticas e pedagógicas, o nível de exigência e qualidade educacional da instituição avaliada, além das relações interpessoais. Há o grande perigo de que os processos classificatórios visem somente a obtenção de resultados finais quantitativos desprovidos de significados de acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem (HOFFMANN, *apud* CATANI e GALEGO, 2009).

Por outro lado, Fernandes e Gremaud (2009) esclarecem que os resultados das avaliações educacionais não podem ser utilizados meramente para impedir a reprovação indiscriminada sob o risco de aprovar alunos que nada aprenderam a fim de favorecer a produção de índices solicitados em acordos do Estado com organismos internacionais (RIBEIRO, 2012).

Quando o Enade atende à proposta do Estado Avaliador pode-se inferir que os interesses políticos e econômicos sobrepõem-se ao real interesse pela melhoria da qualidade da educação, uma vez que os seus resultados não permitem a capacitação das instituições avaliadas. Sendo assim o ranqueamento se presta mais à premiação das melhores e a eliminação das instituições que tiveram pior classificação. O modelo de avaliação adotado pelo Estado tende a favorecer a política governamental que trata a educação sob a lógica e a necessidade de mercado seguindo cada vez mais os padrões e valores americanos de avaliação (ENGUIA, 2007, *apud* OLIVEIRA, 2012), ou seja, do Estado fiscalizador e controlador em detrimento do Estado provedor de benefícios e serviços.

Opiniões e expectativas diferentes e até opostas sobre a eficácia e a eficiência do Enade enquanto instrumento de avaliação da educação no Brasil são plenamente possíveis ao se considerar a complexidade do processo de avaliação educacional e os fatores políticos, sociais, econômicos, institucionais, filosóficos, ideológicos presentes em cada contexto histórico da educação (SOUSA, 2008).

Pode-se, todavia, constatar a predominância do caráter da regulação e de mercado nas concepções de avaliação institucional, principalmente nas IES particulares, que visam ao lucro e disputam alunos, fazendo do resultado do Enade uma das estratégias de marketing para a conquista de maior número de “clientes e consumidores”.

Finalizando é possível afirmar que esse estudo conseguiu alcançar os objetivos inicialmente propostos na medida em que se obteve a percepção de uma amostra de docentes e discentes de uma instituição pública e uma privada sobre as contribuições e os resultados do Enade.

Os dados obtidos na pesquisa indicaram relativa divergência nas respostas entre discentes e docentes, talvez, em função das características pessoais e profissionais dos envolvidos. Pode-se inferir que os docentes enquanto profissionais possuem maior maturidade, experiência profissional. Os docentes provavelmente possuem uma visão mais crítica das estratégias do Estado quando da avaliação da Educação e da discrepância na realidade entre a teoria e a prática.

Outro fator que talvez explique a diferença de opiniões na amostra é a diversidade administrativa, pedagógica e de organização das instituições pesquisadas que possibilitam consequentemente visões, expectativas também diferenciadas sobre o propósito e o uso da avaliação institucional.

A opinião de alunos e professores apresenta convergências quando os pesquisados possuem uma opinião muito favorável ao Enade enquanto instrumento de avaliação da Educação Superior no Brasil. Todavia há relativa divergência entre as amostras quanto à percepção da capacidade desse instrumento em garantir uma avaliação individualizada da aprendizagem dos alunos. Os docentes acreditam que o Enade serve muito mais para a medição do desempenho do aluno do que necessariamente para avaliação do processo de ensino e aprendizagem.

Por fim, sugere-se novos estudos sobre o Enade enquanto instrumento de avaliação da educação de modo a compará-lo com a matriz curricular do curso de Pedagogia a fim de se verificar a ocorrência de discrepância entre a prova do Enade com o conteúdo trabalhado na formação do profissional de pedagogia pelas diferentes instituições de ensino superior.

Além disso, é preciso pesquisar junto às instituições de ensino superior, principalmente as privadas, se estas têm realmente se preocupado com a qualidade da formação profissional do futuro ou se as instituições de ensino têm priorizado o preparo dos alunos para o exame do Enade.

É preciso também que se façam novas pesquisas para verificar se o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior tem de fato permitido na prática uma avaliação de todo o processo educacional e não somente dos resultados finais aferidos. Esses e outros estudos poderiam avaliar se o sistema nacional de avaliação da educação tem possibilitado uma real compreensão do processo acadêmico desenvolvido em cada instituição de ensino, de

valorização da cultura institucional, do respeito à diversidade pedagógica e administrativa, e consequentemente da melhoria da qualidade do ensino e da instituição de ensino como um todo.

Devido ao expressivo crescimento das IES, sobretudo as privadas e respectivos cursos, faz-se mister novos estudos que possam contemplar de modo mais aprofundado a qualidade da formação profissional e das condições de trabalho dos professores, oferecidas pelas instituições de ensino superior.

Os dados obtidos nesse estudo indicaram uma opinião predominantemente favorável de docentes e discentes, de ambas as instituições pesquisadas, com relação aos possíveis benefícios do Enade, ainda que esse instrumento de avaliação, segundo os pesquisados, possa apresentar sérias dificuldades em avaliar o desempenho individual do aluno, mais especificamente da real aprendizagem dos alunos.

REFERÊNCIAS

- ABREU JÚNIOR, Nelson; TOSCHI, Mirza Seabra; ANDERI, Eliane Gonçalves Costa; MELO, Virgínia Maria Pereira. **Políticas Avaliativas do Ensino Superior e seus desdobramentos nos currículos dos cursos de Pedagogia e Administração.** In: OLIVEIRA, João Ferreira., FONSECA, Marília (Org). **Avaliação Institucional: sinais e práticas.** São Paulo: Xamã, 2008. (p.55-76)
- AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação.** Cortez: São Paulo, 2000.
- ARREDONDO, Santiago Castilho; DIAGO, Jesus Cabrerizo. A avaliação na educação. In: _____ . **Avaliação educacional e promoção escolar.** Curitiba: IBPEX; São Paulo: Unesp, 2009. (p.27-78)
- BARREYRO, Gladys Beatriz., José Carlos, ROTHEN. **Sinaes contraditórios: considerações sobre a elaboração e implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.** Educ. Soc. Campinas. v 27., nº 96. 2006. (p 955-977).
- BELLONI, Isaura. **Avaliação institucional: um instrumento de democratização da educação.** Linhas críticas. v 5. n. 9. 1999.
- BELLONI, Isaura., BELLONI, José Ângelo. **Questões e propostas para uma avaliação Institucional formativa.** In: FREITAS, Luiz Carlos. (Org). **Avaliação de escolas e universidades.** Campinas: Komedi, 2003. (p. 9-34).
- BITTENCOURT, Hélio Radke; VIALI, Lori.; CASARTELLI, Alam de Oliveira., RODRIGUES, Alzira Cesar de M. **Uma análise da relação entre os conceitos ENADE e IDD.** Estudos em Avaliação Educacional. v 19. nº 40. 2008.
- BORGES, Livia de Oliveira., YAMAMOTO, Oswaldo Hajime. O mundo do trabalho. In: ZANELLI, José Carlos., BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo., BASTOS, Antônio Virgílio Bittencourt (ORG). **Psicologia, Organizações e Trabalho.** Porto Alegre, Artmed, 2010.
- BRASIL. ENADE: **Manual do Enade 2014.** Brasília, MEC/INEP, 2014.
- _____. MEC/INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira: **Censo da Educação Superior: resumo técnico.** 2008. Brasília: INEP, 2009.
- _____.SINAES: **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação.** Brasília. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2009.

_____.MEC/SINAES/DAES/INEP. **Instrumento de Avaliação de Cursos Superiores de Pedagogia. Brasília.** Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Diretoria de Avaliação da Educação Superior .Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2010.

CALDERÓN, Adolfo Ignácio., POLTRONIERI, Heloisa., BORGES, Regilson Maciel. **Os Rankings na educação Superior Brasileira.** Avaliação Políticas Públicas. Rio de Janeiro, v 19, n. 73. Out/Dez. 2011 (p.813-826)

CATANI, Denise Barbara; GALLEGO, Rita de Cassia. Eu avalio, tu avalias... nós avaliamos: avaliação como prática social e escolar. *In:* _____. **Avaliação.** São Paulo: UNESP, 2009. (p. 18 – 44).

CHIAVENATO, Idalberto. **Administração de Recursos Humanos.** São Paulo: Atlas, 2010.

CUNHA, Célio., SOUSA, José Vieira., SILVA, Maria Abádia (ORG). **Avaliação de Políticas Públicas de Educação.** Brasília: Faculdade de Educação/Universidade de Brasília: Líber Livro, 2012.

DEPRESBITERIS, Léa A. & TAVARES, Marialva Rossi. **Um pouco da história da avaliação.** *In:*_____. **Diversificar é preciso. Instrumentos e técnicas de avaliação da aprendizagem.** São Paulo: Editora Senac, 2009. (p. 27-39).

FARIA, Juliana Guimarães., ASSIS, Lúcia Maria., PAZ, Suelayne Lima., CAMPOS, Valter Gomes. **O Enade na visão dos estudantes de duas IES de Goiás.** *In:* OLIVEIRA, João Ferreira., FONSECA, Marília (Org). **Avaliação Institucional: sinais e práticas.** São Paulo: Xamã, 2008. (p.105-132).

FERNANDES, Reynaldo & GREMAUD, Amaury. **Qualidade da Educação: avaliação, indicadores e metas.** 2009. Disponível em: http://www3.fgv.br/ibrecps/rede/seminario/reynaldo_paper.pdf. Acesso em 10 de março de 2014.

FONSECA, Marília., OLIVEIRA, João Ferreira & AMARAL, Nelson Cardoso. **Avaliação, desenvolvimento institucional e qualidade do trabalho acadêmico.** *In:* OLIVEIRA, João Ferreira., FONSECA, Marília (Org). **Avaliação Institucional: sinais e práticas.** São Paulo: Xamã, 2008. (p.37-54).

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 4ªed. São Paulo: Atlas, 2009.

_____. **Métodos e técnicas de Pesquisa Social.** 5ªed. São Paulo: Atlas, 1999.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas.** Petrópolis: Vozes, 1973.

LIBÂNEO, José Carlos. **O dualismo perverso da escola pública brasileira.** Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 38. nº 1. 2012. (p 13-28).

MARCHELLI, Paulo Sérgio. **O sistema de Avaliação Externa dos Padrões de Qualidade da Educação superior no Brasil: considerações sobre os indicadores.** Avaliação Políticas Públicas Educação. Rio de Janeiro: v.5 n.56. 2007.

MATTOS, Paulo Todescan Lessa. **A formação do Estado Regulador.** Novos Estudos. 76. Nov. 2006.

MÉZAROS, István. **A educação para além do Capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

OLIVEIRA, Ana Paula de Matos. **Avaliação e regulação da educação: a Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal.** Brasília: Líber Livros: Faculdade de Educação /Universidade de Brasília, 2012.

RAUTER, Raíssa., LAROS, Jacob Arie., JESUS, Girlene Ribeiro. **Questionários contextuais do SAEB: Análise Qualitativa Baseada nos Resultados da Análise Fatorial.** Revista Electronica Iberoamericana sobre Qualidade, Eficácia e Mudança em Educação. v 5. n 2, 2007.

RIBEIRO, Elisa Antônia. **As atuais políticas públicas de Avaliação para a Educação Superior e os Impactos na Configuração do Trabalho Docente.** Avaliação. Campinas. São Paulo: v. 17., n.2., 2012. (p. 299-316).

RIZO, Felipe Martinez. **A avaliação da qualidade dos sistemas educacionais: proposta de um modelo.** 2009.

SANDER, Benno. **Avaliação Institucional em Construção.** In: OLIVEIRA, João Ferreira., FONSECA, Marília (Org). **Avaliação Institucional: sinais e práticas.** São Paulo: Xamã, 2008.

SHIROMA, Eneida Oto., MORAES, Maria Célia Marcontes., EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional.** 4ªed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Marco Wandercil., BALZAN, Newton César. **Universidade Corporativa: (Pré-) tendência do Ensino Superior ou ameaça?** Revista Avaliação. (Campinas) v.12 n.º.2 Sorocaba. 2007.

DIAS-SOBRINHO, José. **Democratização, qualidade e crise da educação Superior: faces da exclusão e limites da inclusão.** Educação e Sociedade. Campinas. v.31. n.113. out/dez.2010.(p.223-245).

_____. **Educação superior, globalização e democratização: qual universidade?.** Revista Brasileira de Educação. n. 28. 2005. (p. 164-173).

SOUSA, José Veira., OLIVEIRA, Ana Paula de Matos. **A avaliação e Regulação no contexto do SINAES: relações e tensões na ótica de coordenadores de cursos de licenciaturas.** In: CUNHA, Célio., SOUSA, José Vieira., SILVA, Maria Abádia. **Avaliação**

de Políticas Públicas em Educação. Brasília: Faculdade de Educação/Universidade de Brasília: Líber Livros, 2012. (p.23-56).

SOUSA, José Vieira. **Avaliação institucional, estratégias de Mkt e imagens projetadas pelas IES: que relação é esta?.** In: OLIVEIRA, João Ferreira., FONSECA, Marília (Org). **Avaliação Institucional: sinais e práticas.** São Paulo: Xamã, 2008. (p.37-54)

SOUZA, José Vieira. **A importância do monitoramento da avaliação de programas: foco nas políticas educacionais.** Consed. (2009).

VERHINE, Robert Evan., DANTAS, Lys Maria Vinhaes., SOARES, José Francisco. **Do Provão ao ENADE. Ensaio: Avaliação Políticas Públicas.** Educ. Rio de Janeiro. v.14.n.52 Jul/set 2006. (p. 291-310).

WORTHEN, Blaine R.; SANDERS, James. R.; FITZPATRICK, Jody. L. **Avaliação de programas: concepções e práticas.** São Paulo: Gente; Edusp; Instituto Fonte: Instituto Ayrton Senna, 2004. In: WORTHEN, Blaine R.; SANDERS, James R.; FITZPATRICK, Jody L. **O objetivo, os usos e as distinções conceituais básicos da avaliação.** 2004. (p. 34-52)

YOUNG, Michael. **Para que servem as escolas?.** Revista Educação e Sociedade. Campinas: v. 28., n.101. 2007. (p.1287-1302).

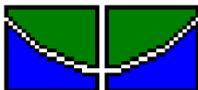
PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

A área da pedagogia hoje apresenta muitas perspectivas profissionais. O papel e a atuação do profissional de Pedagogia não se limitam nem se restringem à sala de aula.

Onde há pessoas há um interminável processo de ensino e aprendizagem. Desse modo pretendo continuar realizando meus estudos e se houver possibilidade gostaria inicialmente de explorar os espaços não escolares de atuação do profissional de pedagogia.

Particularmente também tenho grande interesse pela questão da avaliação educacional e poderia continuar os meus estudos e atuar nessa grande área.

APÊNDICE A



QUESTIONÁRIO

O presente questionário corresponde a um projeto de pesquisa sobre o ENADE para conclusão do curso de graduação em Pedagogia da UnB do aluno Alexandre de Paula e Silva. Suas respostas serão agrupadas para a formação de um banco de dados de modo a favorecer uma análise quantitativa. Desde já agradeço a sua colaboração.

Instruções: para responder cada um dos itens abaixo utilize a escala abaixo que varia de 01 (SEMPRE) a 04 (NUNCA) e marque na coluna da direita a sua resposta. Por favor responda todos os itens do questionário.			
ESCALA DE FREQUÊNCIA			
01	02	03	04
SEMPRE	FREQUENTEMENTE	RARAMENTE	NUNCA

Itens:		
01) Em sua opinião o Exame Nacional de Educação Superior (ENADE):		
a	Contribui para a eficácia do Sistema de Avaliação da Educação Superior no Brasil.	()
b	Permite ao Ministério da Educação exigir das Instituições de Ensino Superior (IES) melhoria na qualidade do ensino.	()
c	Possibilita a melhora significativa da IES inclusive das que foram mal avaliadas.	()
d	Permite o aumento da eficácia institucional, acadêmica e social das IES avaliadas.	()
e	Possibilita a cada IES uma auto-avaliação da sua competência educacional.	()
f	Busca avaliar as habilidades acadêmicas do aluno em se ajustar às exigências decorrentes da evolução do conhecimento.	()
g	Busca avaliar as competências dos alunos para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão ligada à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento.	()
h	Busca avaliar o desempenho dos estudantes em relação ao conteúdo programático previsto nas Diretrizes Curriculares do respectivo curso de graduação.	()
i	Permite uma avaliação da aprendizagem real de cada aluno concluinte de cada IES.	()
j	Possibilita uma avaliação individualizada de cada aluno ressaltando suas conquistas e possibilidades.	()
k	Detecta falhas ou desajustes nos programas de curso e conseqüentemente correção e ajustamentos.	()
l	Serve muito mais para a medição do desempenho dos alunos do que para a avaliação do processo de ensino e aprendizagem.	()
02) Em sua opinião, os resultados do ENADE:		
a	Servem predominantemente para a classificação das IES.	()
b	Servem prioritariamente para premiar as IES bem avaliadas.	()
c	São confiáveis para o aluno escolher uma IES.	()
d	Orientam as IES sobre a qualidade da aprendizagem dos seus alunos.	()
e	Indicam a qualidade do curso e da IES avaliada.	()
f	Promovem a reorientação da prática pedagógica nas IES.	()
g	Disponibilizam informações para o aperfeiçoamento das políticas, programas relacionados à melhoria da qualidade da educação superior no Brasil.	()

DADOS DEMOGRÁFICOS:

- a) Gênero: Masculino () Feminino ()
- b) Faixa etária: 18 a 23 anos (); 24 a 29 anos (); 30 a 35 anos () acima de 36 anos ()
- c) Semestre ou período do curso que está atualmente: _____
- d) Você realiza o seu curso em uma Instituição De Ensino Superior: Pública (); Particular ()
- e) Enquanto respondente deste questionário Você é: aluno (); ou Professor de uma IES ()
- e) Se professor, há quantos anos atua na área de docência: _____