

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**EFEITOS DO ENADE 2008 EM CURSOS DE PEDAGOGIA DO DISTRITO
FEDERAL: O QUE DIZEM OS COORDENADORES ACADÊMICOS?**

Rayssa Simone Campelo

Brasília/DF
Junho/2011

Campelo, Rayssa Simone

Efeitos do Enade 2008 em cursos de Pedagogia do
Distrito Federal: o que dizem os coordenadores acadêmicos?

Trabalho final de curso (Graduação em Pedagogia) –
Universidade de Brasília, 2011.

Orientador: José Vieira de Sousa

RAYSSA SIMONE CAMPELO

**EFEITOS DO ENADE 2008 EM CURSOS DE PEDAGOGIA DO DISTRITO
FEDERAL: O QUE DIZEM OS COORDENADORES ACADÊMICOS?**

Monografia apresentada ao curso de graduação em Pedagogia da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do Título de Licenciado em Pedagogia, sob a orientação do Professor Doutor José Vieira de Sousa.

Brasília/DF

Junho/2011

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Monografia de autoria de Rayssa Simone Campelo, intitulada “Efeitos do Enade 2008 em cursos de Pedagogia do Distrito Federal: o que dizem os coordenadores acadêmicos?”, apresentada como requisito parcial para a obtenção do diploma de graduação em Pedagogia da Universidade de Brasília, em junho de 2011, defendida e aprovada pela banca examinadora abaixo assinada:

Banca Examinadora

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

Professora Dra. Sônia Marise Salles Carvalho
(Examinadora – Universidade de Brasília)

Msc. Ana Paula de Matos Oliveira
(Examinadora – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira)

Professora Dra. Danielle Xabregas Pamplona Nogueira
(Suplente – Universidade de Brasília)

Brasília/DF
Junho/2011

A minha mãe, Telma, que sempre esteve ao meu lado e me apoiou em cada etapa desta caminhada. Aos meus irmãos, Bruna e João, pelo companheirismo. Aos meus familiares, pela confiança depositada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus e a Nossa Senhora, por todas as graças a mim concedidas e por terem me dado forças para chegar até aqui.

Aos meus pais, Telma e João, pelo carinho, amor e paciência; em especial a minha mãe, que sempre será meu exemplo de vida, meu alicerce, minha companheira.

Aos meus irmãos, por sempre estarem ao meu lado.

A toda minha família. Minha avó, Ednólia, tios e primos. Em especial, a minha tia Délia, por todas as contribuições dadas ao trabalho.

Ao meu namorado Kleiber, que sempre me ajudou e esteve ao meu lado nos momentos mais difíceis. A sua mãe, Márcia, por todo acolhimento e confiança em mim depositada.

Ao professor José Vieira de Sousa, pela admirável orientação, por todos os ensinamentos e tempo dedicado durante a realização deste trabalho.

A professora Sônia Marise Salles, por ter acompanhado toda a minha trajetória acadêmica e ter me proporcionado um grande aprendizado.

Em especial ao meu amigo Benjamim, pela ajuda incondicional, e pelas valiosas contribuições dadas ao trabalho.

A Rita Ibarra, que generosamente dedicou parte do seu tempo para a revisão deste trabalho.

A todos que fazem parte da minha vida e que contribuíram para a realização deste trabalho, o meu agradecimento. Vocês foram fundamentais para que eu chegasse até aqui. Amo muito vocês.

No dia a dia de nossa sala de aula, muitos de nós professores ainda usamos as provas e testes não para construir a aprendizagem, mas para classificar os alunos e, aí sim, unicamente para punir os fracos e premiar os fortes. Nossa prática é uma prática de exclusão e não de construção da aprendizagem – o que de fato deveria ser.

(RISTOFF, 2005, p. 48)

RESUMO

O presente trabalho trata de um dos temas de grande visibilidade da educação superior, a avaliação institucional. O estudo teve como referência o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e buscou-se aprofundar, em um de seus instrumentos, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade). Para a construção dos dados, a pesquisa adotou a abordagem qualitativa e utilizou-se a análise documental, além de entrevistas semiestruturadas. Para a construção do referencial de análise foram consultados documentos oficiais e publicações de estudiosos e pesquisadores do tema. O objetivo do estudo é analisar os efeitos do uso dos resultados do Enade 2008 na gestão acadêmica dos cursos de Pedagogia de quatro instituições de educação superior do Distrito Federal. Para atingir tal objetivo, foram analisadas quatro entrevistas realizadas com os coordenadores do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília (UnB), Universidade Católica de Brasília (UCB), Instituto de Educação Superior de Brasília (Iesb) e Faculdade Jesus Maria e José (Fajesu). As entrevistas foram realizadas e concedidas pelo Grupo de Estudos de Políticas Públicas de Avaliação da Educação Superior (Gepaes), vinculado à Faculdade de Educação da UnB. Para melhor compreensão do tema, esta pesquisa procurou discutir o conceito de avaliação e avaliação institucional. Também aborda a trajetória das políticas de avaliação da educação superior e a trajetória da educação superior no Brasil. Dessa forma, a análise dos dados revelou que das quatro instituições investigadas, apenas uma apresenta estratégias para divulgar a avaliação realizada pelo exame. Todas as IES reconhecem a importância do Enade como um dos componentes do Sinaes, mas o reconhecimento não reflete a utilização dos resultados na gestão dos cursos. Assim, na maioria das instituições não existe diálogo com os alunos sobre o Enade. Todos os coordenadores fizeram críticas ao exame. Três instituições utilizam os resultados do Enade na gestão acadêmica do curso, realizando mudanças significativas para a melhoria na qualidade dos cursos ofertados.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Superior, Avaliação institucional, Sinaes, Enade.

ABSTRACT

The present study deals with a topic of great visibility of higher education: the institutional assessment. The study had as reference the National System of Evaluation of High Education (Sinaes), specifically one of its instruments: the National Review of Performance of Students (Enade). The methodology was a qualitative approach, document analysis and semi-structured interviews. To construct the analytical framework was used official documents and publications by scholars and researchers of the subject. The research aim was to analyze the effects of using the results of the 2008 Enade at the academic management of Pedagogy of four institutions of higher education in the Federal District. To achieve this goal, four interviews with the coordinators of the Faculty of Education at the University of Brasilia (UnB), Catholic University of Brasilia (UCB), Institute of Higher Education of Brasilia (IESB) and Jesus, Maria e José Faculty (Fajesu) were analyzed. The interviews were conducted and granted by the Group for the Study of Public Policies of Higher Education Evaluation (Gepaes), affiliated with the Faculty of Education at UnB. To better understand the topic, this research sought to discuss the concept of assessment and institutional assessment. Also covers the history of assessment policy of higher education and the evolution of higher education in Brazil. Thus, data analysis reveals that the four institutions surveyed, only one presents strategies for disseminating the assessment by examination. All institutions recognize the importance of Enade as a component of the Sinaes, but recognition does not reflect the use of results in the management of courses. Thus, in most institutions there is no dialogue with students about Enade. All coordinators have criticized the exam. Three institutions use the Enade results in their academic management, making significant changes to improve the quality of courses offered.

KEYWORDS: Higher Education; Institutional Assessment; Sinaes; Enade

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

GRÁFICOS

Gráfico 1	Evolução das matrículas na educação superior (Brasil, 1962-1998).....	37
Gráfico 2	Distribuição percentual de número de ingressos pelo vestibular por categoria administrativa (Brasil, 1992-2002).....	43
Gráfico 3	Percentuais de crescimento das IES privadas (Brasil, 2001-2004).....	47

TABELAS

Tabela 1	Número de matrículas na graduação presencial (Brasil, 1980-1985).....	36
Tabela 2	Evolução do ENC (Brasil, 1996-1999-2003).....	42
Tabela 3	Evolução do número de instituições da educação superior, segundo a categoria administrativa (Brasil, 2004-2009).....	52
Tabela 4	Evolução do número de cursos de graduação presencial, segundo a organização acadêmica (Brasil, 2004 a 2009).....	56
Tabela 5	Os dez maiores cursos de graduação em número de matrículas (Brasil, 2009)...	57
Tabela 6	Desempenho do curso de Pedagogia da UnB no Enade 2008.....	70
Tabela 7	Desempenho do curso de Pedagogia da UCB no Enade 2008.....	71
Tabela 8	Desempenho do curso de Pedagogia do Iesb no Enade 2008.....	72
Tabela 9	Desempenho do curso de Pedagogia da Fajesu no Enade 2008.....	72

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

- ACG – Avaliação dos Cursos de Graduação
- Andifes – Comissão de Avaliação da Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior
- Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEA – Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior
- CEF – Conselho Federal de Educação
- Cepe – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
- Cesb – Centro de Educação Superior de Brasília
- CF – Constituição Federal
- Conaes – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
- CPA – Comissão Própria de Avaliação
- DP – Departamento de Avaliação
- Enade – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
- ENC – Exame Nacional de Cursos
- Enem – Exame Nacional do Ensino Médio
- ENEPe – Encontro Nacional dos/as Estudantes de Pedagogia
- Fajesu – Faculdade Jesus Maria e José
- FCCH – Faculdade Católica de Ciências Humanas
- FHC – Fernando Henrique Cardoso
- FICB – Faculdades Integradas da Católica de Brasília
- Gepaes – Grupo de Estudos Políticas de Avaliação da Educação Superior
- Geres – Grupo Executivo para Reforma do Ensino Superior
- GRD – Ginástica Rítmica Desportiva
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDC – Intercâmbio Desportivo e Cultural
- Iesb – Instituto de Educação Superior de Brasília
- ISC – Instituto Serzedello Corrêa
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- MEC – Ministério da Educação
- Paideia – Processo de Avaliação Integrada do Desenvolvimento Educacional e da Inovação da Área
- Paiub – Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras
- Paru – Programa de Avaliação da Reforma Universitária

PAS – Programa de Avaliação Seriada

PGDF – Procuradoria-Geral do Distrito Federal

PNE – Plano Nacional de Educação

Prouni – Programa Universidade para Todos

Reuni – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

Sepog – Serviço de Pós-Graduação e Pesquisa

Sinapes – Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior

SNPG – Sistema Nacional de Pós-Graduação

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TCU – Tribunal de Contas da União

Ubec – União Brasileira de Educação e Cultura

UCB – Universidade Católica de Brasília

UnB – Universidade de Brasília

Unicamp – Universidade Estadual de Campinas

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

MEMORIAL	13
INTRODUÇÃO	19
CAPÍTULO 1: AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: CONCEPÇÃO E OBJETIVOS	
1.1 O que é avaliar?.....	26
1.2 Avaliação institucional: princípios e características	29
CAPÍTULO 2: EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: FOCO NAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO	
2.1 Experiências de avaliação da educação superior no Brasil nas décadas de 1980 e 1990	35
2.2 Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)	46
2.3 Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade).....	59
CAPÍTULO 3: EFEITOS DOS RESULTADOS DO ENADE NA GESTÃO ACADÊMICA DOS CURSOS DE PEDAGOGIA	
3.1. Instituições investigadas	65
3.1.1 Universidade de Brasília.....	65
3.1.2 Universidade Católica de Brasília	67
3.1.3 Instituto de Educação Superior de Brasília.....	68
3.1.4 Faculdade Jesus Maria e José.....	69
3.2 O Enade no curso de Pedagogia das instituições investigadas	70
3.2.1 Pedagogia UnB.....	70
3.2.2 Pedagogia UCB	70
3.2.3 Pedagogia Iesb	71
3.2.4 Pedagogia Fajesu.....	72
3.3 Análise e interpretação dos dados	72
3.4 Estratégias utilizadas pela coordenação acadêmica dos cursos pesquisados para divulgar a avaliação realizada pelo Enade junto aos docentes e discentes	74
3.5 Importância atribuída pelas coordenações dos cursos ao Enade como um dos componentes do Sinaes	77
3.6 Como os resultados do Enade 2008 vêm sendo utilizados na gestão acadêmica dos cursos investigados	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
REFERÊNCIAS	89
PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS	93
ANEXOS	
ANEXO 1 – Lei Nº 10.861/2004 que institui o Sinaes.....	95
ANEXO 2 – Prova de Pedagogia do Enade 2008.....	102
APÊNDICE	
APÊNDICE A – Roteiro de entrevista realizada com os coordenadores dos cursos.....	121

MEMORIAL

Meu nome é Rayssa Simone Campelo, nasci em Brasília, no dia 14/8/1990. Meus pais são Telma Simone Nonato e Silva e João Otaviano Campelo. Tenho três irmãos, uma mais velha, por parte, de pai e dois mais novos, um com treze e outra com quatorze anos.

A minha inserção na escola começou muito cedo. Minha mãe e meu pai trabalhavam o dia inteiro, então meu primeiro contato com o ambiente escolar foi na creche “João e Maria” localizada no Guará I – Brasília-DF, onde fui alfabetizada. Desde a Educação Infantil até a quarta série, passei por várias escolas particulares: João e Maria, Casinha Feliz, Pedacinho do Céu, Dimensão, todas localizadas no Guará, e o Colégio Santa Rosa, situado na Asa Sul.

O colégio que mais marcou essa fase foi o Santa Rosa. Entrei nessa escola no Jardim III e, como já tinha uma vivência escolar, estava adiantada em relação às outras crianças, então a professora sugeriu meu avanço para a 1ª série e minha mãe concordou. Não tive dificuldades de acompanhar a turma, meu relacionamento com professores e colegas era muito bom.

Infelizmente, na 2ª série, minha mãe tirou-me da escola, pois preferiu que eu estudasse mais perto de casa. Na época, eu morava no Guará I, e ela me colocou no Colégio Dimensão. Eu não me adaptei e, na 3ª série, retornei a estudar no Colégio Santa Rosa. Comecei a me interessar por esportes, nessa época, pois a escola participava das Olimpíadas Escolares. Iniciei a prática do handebol e este esporte tornou-se uma paixão. Sempre participava de todas as atividades relacionadas com esportes. Também comecei a frequentar aulas de Ginástica Rítmica Desportiva (GRD), em uma escola pública perto de casa. Gostava muito, participei de competições e levava a sério o esporte.

O relacionamento dos meus pais não estava bom há um tempo e minha mãe decidiu, em dezembro de 1999, que iríamos morar na casa da minha avó, em Taguatinga Norte. Se, hoje, cheguei até aqui devo a minha mãe. Ela é uma guerreira, saiu de casa depois de dez anos de casada sem nada, criou os filhos e conquistou sozinha tudo o que temos. Ela é minha heroína. Agradeço a Deus por tê-la ao meu lado.

Esse momento foi muito difícil em nossas vidas e minha mãe não teve tempo de procurar uma escola para eu estudar. Com isso, na 4ª série, matriculou-me na Escola Classe 16, perto da casa da minha avó. A partir desse momento, meu elo com o esporte foi acabando, pois tive de sair do GRD e a escola não tinha quadra de esportes, nem professor de Educação Física. Apesar disso, possuía profissionais dedicados e tive a oportunidade de fazer passeios

interessantes. Eu tive duas professoras nessa série. A primeira se chamava Adelaide, ela era muito meiga, mas algumas de suas atitudes me incomodavam. Ela não conseguia colocar ordem na sala de aula e defendia alguns alunos quando deveria chamar atenção. Mas ela teve alguns problemas de saúde e entrou outra professora em seu lugar. O nome dela era Beth Viana. Gostava muito de suas aulas. Ela me fazia ter vontade de estudar e sempre estava disposta a nos ajudar.

Da 5ª a 8ª série, minha mãe matriculou-me em outra escola, no Brasil Central, e foi uma novidade, pois agora eu tinha vários professores e maior quantidade de conteúdos, mas não tive problemas durante esses quatro anos de ensino. Sempre fui considerada uma boa aluna, dedicada e estudiosa. Conheci pessoas maravilhosas que até hoje fazem parte da minha vida. Os professores eram amigos, conversávamos sobre os mais diversos assuntos. Cada professor dessa escola deixou marcas na minha vida.

Após o término do Ensino Fundamental, iniciou-se um novo momento em minha trajetória. Minha mãe sentiu a necessidade de procurar outra escola para mim, pois dizia que eu não teria condições de passar na Universidade de Brasília (UnB), caso continuasse no Brasil Central. Aproximadamente dois anos antes de terminar o Ensino Fundamental, em 2003, inaugurou uma escola em Taguatinga Norte, o Ideal. Na época, esta oferecia somente o Ensino Médio.

Minha mãe conheceu o Colégio Ideal e gostou muito. Assim, todo o meu Ensino Médio estudei no Ideal. A escola era bem rígida, o número de professores quase dobrou; tinha no mínimo dois professores para cada disciplina. Lembro-me que, no primeiro bimestre do 1º ano, apenas sete alunos passaram com média em Matemática e eu fiquei muito feliz e aliviada porque fui um desses alunos. A escola era totalmente voltada para o vestibular da UnB, tínhamos aula normal aos sábados, e prova de quinze em quinze dias. Mesmo com toda essa exigência, digo que o período do Ensino Médio foi a melhor fase da minha vida. Tanto pela escola, pelos professores que eram excelentes, quanto pelas amizades que fiz e as experiências vividas.

Durante todo ano, tínhamos apenas dois passeios, um no Dia do Estudante para o qual a escola alugava um espaço com quadras desportivas e futebol de sabão. Os professores e os meninos organizavam campeonato entre eles e as meninas campeonato no futebol de sabão. Particpei em todos os anos. Era um momento de descontração no qual eu me divertia muito. O segundo passeio era o Intercâmbio Desportivo e Cultural (IDC). Nesse passeio, a escola proporcionava uma viagem ao interior do país, mas infelizmente não participei em

nenhum dos três anos. No terceiro ano, tivemos a oportunidade de realizar mais um passeio, que comentarei mais adiante.

Até o último ano do ensino médio, em 2007, eu ainda não tinha parado para pensar qual profissão seguiria. Conversava com minha mãe sobre minha escolha profissional. Como ela trabalha na Procuradoria-Geral do Distrito Federal (PGDF), sempre esteve muito ligada ao campo jurídico e dizia que eu deveria fazer o curso de Direito. Nesse ano, em 2007, o Ideal nos levou em duas faculdades particulares do Distrito Federal, para facilitar na hora da escolha. Em uma dessas faculdades, os alunos estavam simulando um Tribunal do Júri e eu resolvi assistir. Nesse momento, decidi que iria fazer Direito.

Perto do Programa de Avaliação Seriada (PAS), eu e o meu professor de Física concluímos que o curso de Pedagogia era o que eu mais teria possibilidade de passar. Por esse motivo, fiz vestibular para Pedagogia. Eu dizia para a minha mãe que, mesmo se passasse, não iria cursá-lo, pois não era a minha vontade. Lembro-me do dia que soube que tinha passado no PAS. Não acreditei. Ao mesmo tempo em que estava feliz perguntava-me se era aquilo mesmo que queria para a minha vida.

Fiz a matrícula com minha mãe e, quando estávamos saindo, comecei a chorar e disse que não era esse o curso que eu queria. Então, ela pediu que me acalmasse e conhecesse primeiro o curso.

Ela estava certa. Logo no primeiro semestre, apaixonei-me pela educação. Na UnB, amadureci muito, aprendi a questionar e a pensar o mundo com outros olhos. Durante meu curso, realizei atividades e estudos propostos pelos professores ou não, muito importantes para minha formação.

Ingressei na UnB no primeiro semestre de 2008 e já tive a oportunidade, no final do semestre, de participar do XXVIII Encontro Nacional dos/as Estudantes de Pedagogia (ENEPe). Foi uma oportunidade maravilhosa, pude conhecer melhor o curso, trocar experiências com Pedagogos de todo Brasil, participar de plenárias, assistir a apresentações de trabalhos que enriqueceram minha formação e consolidaram a certeza de que a Pedagogia era a escolha certa para alcançar meus objetivos.

Também tive a oportunidade de participar como aluna ingressante do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade). Confesso que não sabia os objetivos desta avaliação e nem os conteúdos que seriam cobrados. Fui informada apenas que deveria fazer a prova como requisito obrigatório para receber o diploma. Perto da avaliação, percebi uma movimentação na faculdade por parte dos alunos, a favor do boicote do Enade, mas fui fazer a prova com seriedade e busquei responder todas as questões que sabia.

Como tinha o compromisso de fazer a prova, procurei informações sobre os objetivos dessa avaliação e por que os alunos ingressantes tinham de fazer a prova, mas confesso que não me aprofundei no assunto, pois o tema “avaliação” não era ainda um assunto que me chamasse atenção. Apenas no sexto semestre, comecei a me interessar por esse tema, depois que fiz a disciplina “Avaliação nas Organizações Educativas”.

Além dessas experiências, os projetos individualizados também foram muito importantes para minha formação. O Projeto 1 foi o momento de conhecer a história da UnB e da Faculdade de Educação, a importância do Centro Acadêmico e dos Movimentos Estudantis dentro da faculdade. O Projeto 2 proporcionou o momento de descoberta do curso. Este projeto foi muito interessante, pois tive contato com alguns ex-alunos, formados, que estavam inseridos no mercado de trabalho, nas diversas áreas da pedagogia. Escutar os relatos desses ex-alunos foi muito importante para refletir sobre a área que iria seguir.

As minhas experiências de estágio também foram enriquecedoras, aprendi muito e me ajudaram a percorrer caminhos novos e a definir quais não gostaria de seguir.

Comecei a estagiar no terceiro semestre. Foi uma fase de muita aprendizagem tanto no âmbito acadêmico quanto no pessoal.

Meu primeiro estágio foi em uma instituição no Sudoeste, a Intellecto. Comecei a trabalhar em maio e fiquei até dezembro de 2009. Atuei com alunos de 1º ao 5º ano. Dava aulas particulares, preparava materiais pedagógicos, e orientava os alunos acerca do rendimento escolar, acompanhava-os em seus deveres, entre outras atividades. Também atuei esporadicamente na coordenação, quando solicitada, no período da tarde.

Algumas das crianças pelas quais eu era responsável tinham necessidades educacionais especiais e foi nessa instituição que tive meu primeiro contato com a educação inclusiva. Meu maior desafio foi trabalhar com uma aluna que tinha Síndrome de Down e não era alfabetizada. Junto com a coordenadora, começamos alfabetizá-la, mas infelizmente saí da instituição e não tive a oportunidade de dar continuidade ao trabalho.

Em dezembro de 2009, recebi um convite para fazer o processo seletivo para estagiar na escola conceituada “Le Petit Galois”, localizada na Asa Sul, e aceitei. Era uma oportunidade maravilhosa, pois seria professora assistente e trabalharia dentro da sala de aula. Nessa instituição, conheci como funciona a dinâmica de uma escola e o cotidiano da sala de aula. Atuei na 2ª série do Ensino fundamental, ou seja, 3º ano do Ensino Fundamental de nove anos. Aprendi muito com a professora regente, ela era maravilhosa. As crianças eram muito carinhosas e poder dividir meus conhecimentos com elas era espetacular. Estagiei lá de

janeiro a abril de 2010, foi quando recebi outra proposta de estágio. Ligaram-me para participar do processo seletivo para estagiar no Tribunal de Contas da União (TCU).

Caso passasse neste processo seletivo, deixaria de trabalhar seis horas e começaria a trabalhar quatro horas e minha bolsa iria aumentar em relação ao que eu recebia no “Le Petit Galois”. Eu estava em uma fase que precisava adiantar algumas disciplinas e me dedicar ao máximo ao curso, também começaria a cursar o Projeto 4, no qual precisaria destinar boa parte do meu dia, então, aceitei o convite para fazer a entrevista.

O processo seletivo consistia em uma prova escrita e uma entrevista. No dia da prova estavam presentes quatro candidatas, e, no final consegui o estágio.

No TCU, interessei-me pela atuação do pedagogo em órgãos públicos. A minha relação era com adultos e eu ajudava nas diversas atividades administrativas da instituição. Lá estagiei no Serviço de Pós-Graduação e Pesquisa (Sepog), pertencente ao Instituto Serzedello Corrêa (ISC). Apesar de realizar mais atividades administrativas, sem muito vínculo com meu curso, também foi uma experiência muito significativa. Permaneci no TCU até o término do meu curso.

Na Faculdade de Educação existe um leque de atividades que possibilitam aliar teoria e prática, pois os professores ofertam grande quantidade de atividades que permitem fazer essa articulação, além de outras atividades externas à faculdade como os estágios remunerados. Mas, infelizmente, os estudantes do noturno são prejudicados nessa questão, pois a maioria das atividades ofertadas é realizada de dia e muitos deles trabalham durante este período, sendo possível essa articulação apenas no Projeto 4.

Por meio dos estágios, conheci a realidade do mercado de trabalho e pude fazer conexões da teoria com a prática. Posso dizer que, na minha formação, teoria e prática estiveram sempre presentes.

Durante meu processo formativo, um dos temas que mais me chamou atenção foi “Educação em Matemática”. Nessa disciplina percebi como a matemática pode ser divertida. Eu nunca tinha vivenciado na escola os métodos utilizados pelo professor Cristiano Muniz para ensinar matemática. O mais interessante foi quando comecei a fazer o estágio obrigatório na escola pública e descobri que a professora regente utilizava com os alunos os mesmos métodos que estava aprendendo na Faculdade de Educação, pois ela fazia parte de um curso ministrado por uma das alunas de mestrado do referido professor.

Desde o Projeto 3 até a última fase do Projeto 4, fiz com a professora Sônia Marise Salles Carvalho. Nesses projetos, foi possível vivenciar esta conexão entre teoria e prática. No Projeto 3, fase 1 e 2, realizamos estudo sobre Economia Solidária e tivemos a oportunidade de

aplicar a teoria no Curso de Extensão que fizemos em uma cooperativa na cidade de São Sebastião. Foram momentos especiais na cooperativa quando realizamos oficinas de Economia Solidária e divulgamos os conhecimentos adquiridos na Faculdade. Conhecer essa comunidade foi muito gratificante e emocionante.

Fiz o Projeto 4, fase 1, junto com a disciplina “Fundamentos da Arte na Educação”. Influenciada pelas aulas, que eu gostava muito, fiz meu projeto voltado para a importância do estudo de artes nos anos iniciais com o seguinte título: “A Arte como meio de socialização e aprendizagem nas séries iniciais”. Fiquei em uma turma de 3º ano, trabalhei com alunos os conceitos de artes, com o objetivo de relacionar a arte com outros eventos e conteúdos. Em minhas oficinas, antes de iniciar o conteúdo a ser estudado sempre apresentava alguma manifestação artística.

Apesar de ter sido uma experiência maravilhosa e gratificante, percebi que não era o tema que queria abordar no meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Um colega me informou que o professor José Vieira de Sousa estava coordenando uma pesquisa sobre o Enade. Naquela época, eu também estava cursando a disciplina “Avaliação nas Organizações Educativas”, na qual os conteúdos abordados me interessavam muito e o professor tratava em sua pesquisa exatamente de um desses temas. Procurei o professor e ele me convidou para participar de uma reunião do seu grupo de pesquisa, o Grupo de Estudos Políticas de Avaliação da Educação Superior (Gepaes), para que eu pudesse conhecer melhor o tema e a pesquisa desenvolvida.

Depois dessa reunião, tive certeza do tema que iria abordar no meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC): o Enade. A partir desse momento, meu Projeto 4, fase 2, foi todo voltado para avaliação nos anos iniciais, para aproximar o tema do campo da avaliação.

Hoje, ao analisar minha trajetória, acredito que estou no caminho certo. Para chegar até aqui não foi fácil: dificuldades diversas eram obstáculos que consegui transpor porque sabia que no final valeria todo esforço e dedicação.

INTRODUÇÃO

Apesar de atualmente o Brasil possuir um grande número de Instituições de Educação Superior (IES), historicamente, a oferta deste nível de educação foi muito precária. Durante todo o período colonial, principalmente devido às dificuldades colocadas pelos colonizadores portugueses com a intenção de inibir a proliferação deste nível de ensino, impedindo assim o surgimento de novas IES com movimentos independentes.

Considerando outros países da América Hispânica, que desde o século XVI já tinham universidades em todo continente, a instalação da educação superior no Brasil foi tardia. Apesar de os primeiros estabelecimentos desse nível¹ terem sido fundados pelos jesuítas, em 1550, a primeira universidade do Brasil, Universidade de São Paulo (USP), foi criada somente em 1934².

Segundo Reis (2009), apenas no ano de 1970 ocorreu o grande ciclo de expansão da educação superior brasileira. No início da referida década, o Brasil tinha um total de 419 IES privadas, passando para 649, em 1979. Com esse crescimento desordenado foi necessário implementar mecanismos de avaliação, com o objetivo de verificar a qualidade do ensino que estava sendo ofertado por essas IES. Com isso, a avaliação se tornou um importante meio de informação para a própria instituição e para o Estado. Apesar de ser uma prática institucional recente em relação ao contexto histórico, a cultura de avaliação vem-se consolidando no meio acadêmico e perante a sociedade brasileira.

A educação superior no Brasil já passou por várias experiências de avaliação institucional. A primeira experiência deste tipo no Brasil aconteceu em 1976, quando a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), iniciou a avaliação dos cursos de Pós-Graduação. Mas, a primeira avaliação dos cursos de graduação ocorreu somente em 1983 com o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (Paru).

Após o Paru, outras avaliações foram criadas até se chegar à avaliação vigente hoje, como, por exemplo, o Grupo Executivo para Reforma da Educação Superior (Geres), criado em 1986, embora suas propostas não tenham chegado a ser implementadas, devido às várias

¹ No estudo de Cunha (2000), percebemos que “[...] o primeiro estabelecimento de ensino superior no Brasil foi fundado pelos Jesuítas na Bahia, sede do governo geral, em 1550. Os Jesuítas criaram, ao todo, 17 colégios no Brasil [...]”. (p. 152).

² Apesar da história da universidade no Brasil se iniciar na década de 1930 com a USP, o estudo fará um corte nos anos 1970 a 1980, quando foram iniciadas as primeiras tentativas de avaliação da educação superior no Brasil.

críticas que sofreram. Outro exemplo foi o Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras (Paiub), criado em 1993 e substituído pelo Exame Nacional de Cursos (ENC), em 1995. O ENC foi mantido até o primeiro mandato do presidente Luis Inácio Lula da Silva (2003-2007), quando foi substituído pela vigente avaliação da educação superior, o Sistema Nacional da Educação Superior (Sinaes), instituído em 2004.

De acordo com dados disponibilizados no site do (INEP, 2011), a avaliação institucional é um dos componentes do Sinaes e está relacionada com:

- a) a melhoria da qualidade da educação superior;
- b) a orientação da expansão de sua oferta;
- c) o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social;
- d) o aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional.

O Sinaes foi instituído pela Lei 10.861, de 14 de abril de 2004. O sistema é coordenado pelo Inep, sendo composto por três instrumentos de avaliação: a) Avaliação das Instituições de Educação Superior; b) Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG); c) Avaliação do Desempenho dos Alunos (BRASIL, 2004).

Na avaliação do desempenho dos alunos, o instrumento utilizado é o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade). O objetivo deste é avaliar o desempenho dos estudantes, suas habilidades e competências em relação aos conteúdos programáticos e profissionalizantes. Ele consiste em provas aplicadas anualmente a alunos ingressantes e concluintes³ dos cursos avaliados. Cada curso de graduação é avaliado de três, em três anos.

De acordo com a Portaria Nº 2.051, de 9 de julho de 2004, que regulamentou o Sinaes, o Enade é componente curricular obrigatório dos cursos de graduação, sendo o registro de participação condição indispensável para emissão do histórico escolar. A obrigatoriedade deste exame revela a importância que ele assume, junto aos outros instrumentos do Sinaes, gerando informações relevantes, para o Estado e coordenadores dos cursos, sobre a realidade das instituições avaliadas. Estes dados produzidos são fundamentais,

³ Os alunos ingressantes, de acordo com os documentos do INEP, são aqueles que tiverem concluído entre 7% e 22% da carga horária mínima do currículo do curso e os concluintes os que tiverem concluído, pelo menos, 80 % da carga horária mínima do currículo do curso. As provas são compostas por 40 questões, sendo 10 de conhecimentos gerais e 30 de conhecimentos específicos.

pois, por meio deles, as instituições podem identificar os seus acertos e erros e buscar a melhoria da qualidade dos cursos que ofertam.

A avaliação é um importante mecanismo para as IES, pois “permite compreender, de forma contextualizada, todas as suas dimensões e implicações, com vista a estimular seu aperfeiçoamento” (BELLONI; BELLONI, 2003, p. 17). Por isso, avaliações como o Sinaes são necessárias para que os gestores, junto com toda a comunidade acadêmica, estudem meios de melhorar a qualidade da educação superior no Brasil e assim prestar contas à sociedade do ensino que está sendo ofertado, tanto pelas IES privadas quanto pelas públicas.

Como um dos componentes do Sinaes, o Enade busca contribuir para a melhoria da qualidade dos cursos ofertados pelas IES. Mas o exame gera muita polêmica. Tanto as instituições, quanto os alunos que realizam as provas reclamam de algumas limitações do exame tais como: (i) a padronização na avaliação para alunos com diversos níveis de conhecimento; (ii) o modelo único de prova para todas as IES, o que prejudica a diversidade institucional e regional; (iii) a falta de qualidade técnica das provas e (iv) os *rankings* gerados com os resultados.

Diante do exposto, deduz-se que o Sinaes e, especificamente, o Enade são ferramentas valiosas de informação que devem ser exploradas pelas instituições. No entanto, segundo pesquisa realizada por Maués (2007), percebe-se que a avaliação não é debatida como deveria dentro das IES. A maioria dos alunos faz o Enade sem saber os objetivos desse exame.

Em meio a toda essa polêmica em torno do Enade é importante analisar o que os gestores estão fazendo com os resultados do exame. Afinal, o que os coordenadores⁴ dos cursos, que também são parte essencial nesse processo, fazem com os resultados do Enade? Quais são as contribuições do Enade na gestão motivada por estes coordenadores? Estas são questões muito relevantes a serem consideradas.

Preliminarmente, supõe-se que os resultados do Enade não estão sendo utilizados da forma que deveriam, o que gera um desconforto na comunidade acadêmica e na sociedade. Em vez de utilizar os dados para a melhoria dos cursos, muitas instituições fazem publicidade com o objetivo de ganhar mais mercado. Na mesma direção, supõe-se que determinados

⁴ Os coordenadores são elementos importantes na tomada de decisão e organização dos cursos. Na avaliação do Enade eles recebem um questionário objetivando reunir informações que contribuam para a definição do perfil do curso, motivo pelo qual eles são sujeitos desta pesquisa.

coordenadores se preocupam em “preparar” os alunos para o exame, em vez de promover debates dentro das IES sobre a sua importância.

Nessa perspectiva, a pergunta norteadora do trabalho é: como os resultados do Enade interferem na gestão acadêmica dos cursos de Pedagogia das IES investigadas?

Adotando a perspectiva de análise de conteúdo, o estudo buscará responder, concomitantemente à pergunta central, outras duas indagações:

- i) Como os coordenadores utilizam os resultados do Enade 2008?
- ii) Quais mudanças ocorreram nas IES, em decorrência dos resultados do referido exame?

Segundo Pimenta; Ghedin e Franco (2006), a responsabilidade de toda pesquisa é fazer o conhecimento avançar, além de contribuir para o pensamento crítico. Esta pesquisa foi realizada com base em análise documental e de dados disponibilizados pelo Grupo de Estudos de Políticas Públicas de Avaliação da Educação Superior (Gepaes), coordenado pelo Professor Doutor José Vieira de Sousa e formado por alunos da graduação e da Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UnB. O Gepaes realizou uma pesquisa de campo, com 42 coordenadores de 20 IES do Distrito Federal, dentre elas a UnB e 19 instituições de natureza privada, no período entre março e dezembro de 2010. Os pesquisadores utilizaram entrevistas semiestruturadas para obter as informações.

Para Gressler (1983), a pesquisa é essencial no ambiente educacional, pois possibilita aos educadores conhecer a realidade na qual atuam. A autora ressalta a importância da pesquisa em sete tópicos dos quais se destacam três, considerados, neste trabalho, de maior relevância:

(i) a pesquisa é importante porque subsidia as soluções dos problemas em virtude de ser colocada acima de posturas individuais. A pesquisa é, portanto, um meio de aperfeiçoamento escolar que poderá indicar as falhas e oferecer possíveis direções para que decisões do educador sejam mais eficientes e mais econômicas; (ii) a pesquisa é uma fonte de esclarecimento ao educador. Não se pode continuar a tomar decisões sem um sério embasamento. Há necessidade de estudos sistemáticos para clarear e entender o problema; (iii) a pesquisa é importante porque permite maior grau de participação e envolvimento dos educadores no processo decisório em educação. Não se pode mudar o rumo da educação somente pelo desejo de mudar (p. 18).

Foram os princípios da abordagem qualitativa que fundamentaram o presente estudo. De acordo com Gibbs (2009), a pesquisa qualitativa visa a abordar o mundo “lá fora” de diversas maneiras diferentes:

a) analisando experiências de indivíduos ou grupos. As experiências podem estar relacionadas a histórias biográficas ou a práticas (cotidianas ou profissionais), e podem ser tratadas pela análise de conhecimentos, relatos e histórias do dia a dia; b) examinando interações e comunicações que estejam se desenvolvendo. Isso pode ser baseado na observação e no registro de práticas de interação e comunicação, bem como na análise desse material; c) investigando documentos (textos, imagens, filmes ou música) ou traços semelhantes de experiências ou interações (p. 8).

O autor também relata que os pesquisadores qualitativos “estão interessados em ter acesso a experiências, interações e documentos em seu contexto natural, e de uma forma que se dê espaço às suas particularidades e aos materiais nos quais são estudados” (p. 9).

Na pesquisa qualitativa, quando existir o contato entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa, vários aspectos devem ser observados pelo pesquisador. Os gestos, as falas, o tom de voz, o modo como o pesquisador foi recebido pelo sujeito da pesquisa, o local do encontro, todos esses aspectos influenciam na análise dos dados. Segundo Pádua (2007), as pesquisas qualitativas:

[...] procuram consolidar procedimentos que pudessem superar os limites das análises meramente quantitativas. A partir de pressupostos estabelecidos pelo método dialético e também apoiadas em bases fenomenológicas, pode-se dizer que as pesquisas qualitativas tem se preocupado com o *significado* dos fenômenos e dos processos sociais, levando em consideração as motivações, crenças, valores, representações sociais, que permeiam a rede de relações sociais (p. 36).

Considerando a problemática investigada, este estudo tem como objetivo geral analisar os efeitos do uso dos resultados do Enade 2008 na gestão acadêmica dos cursos de Pedagogia de quatro instituições de educação superior do Distrito Federal. Com essa finalidade, realizaram-se análises centradas nos seguintes objetivos específicos:

- a) identificar as estratégias utilizadas pela coordenação acadêmica dos cursos pesquisados para divulgar a avaliação realizada pelo Enade com docentes e discentes;
- b) analisar a importância atribuída pelas coordenações dos cursos ao Enade como um dos componentes do Sinaes;
- c) investigar como os resultados do Enade 2008 vêm sendo utilizados na gestão acadêmica dos cursos investigados.

O presente trabalho investigou as seguintes IES: (i) Universidade de Brasília (UnB); (ii) Universidade Católica de Brasília (UCB); (iii) Faculdade Jesus Maria e José (Fajesu) e; (iv) Instituto de Educação Superior de Brasília (Iesb) ⁵.

A UnB é uma universidade pública federal e está localizada no centro de Brasília, na Asa Norte. Foi inaugurada no dia 21 de abril de 1962. O Campus Universitário Darcy Ribeiro, em 2009, segundo informações da Secretaria de Planejamento da UnB, tinha uma área total de 3.950.569,07 m². No primeiro semestre de 2011, foi registrado o total de 30.686 alunos regulares, divididos em 104 cursos de graduação; 3.981 alunos regulares, divididos em 77 cursos *Stricto Sensu* (Mestrado); e 2.468 alunos regulares, distribuídos em 57 cursos *Stricto Sensu* (Doutorado)⁶. A mais tradicional forma de ingressar na UnB é pelo vestibular, mas também existem outras formas de ingresso, como o Programa de Avaliação Seriada (PAS) e o sistema de cotas para negros.

A UCB é uma universidade privada filantrópica e está localizada na região administrativa do Distrito Federal (DF) chamada Taguatinga, com uma distância de aproximadamente 25 km de Brasília. Foi inaugurada em 1974, mas somente em 1995 foi reconhecida como universidade. A forma de ingresso é o vestibular, realizado duas vezes ao ano, e a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), também é aceita. Em 2010⁷, a instituição oferecia 37 cursos de graduação, 15 Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* (10 Mestrados e 5 Doutorados) e 26 cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* e na Educação a Distância eram oferecidos 16 cursos de graduação, 27 de Pós-Graduação e 15 de extensão.

A Fajesu é uma faculdade privada filantrópica, está localizada em Taguatinga e foi criada em 1998. Por ser uma instituição privada, o principal ingresso é o vestibular. Em 2011, a faculdade oferece 8 cursos de graduação e 14 cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*.

O Iesb é uma instituição privada, mantida pelo Centro de Educação Superior de Brasília (CESB), possui três *campi* localizados no centro de Brasília, um na Asa Sul, outro na Asa Norte e um terceiro na Ceilândia. Foi inaugurado no dia 29 de julho de 1994. Em 2011, a instituição oferece 32 cursos de graduação, mais de 30 cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* e 4 cursos de Pós-Graduação a distância. O ingresso é pelo vestibular tradicional realizado duas vezes ao ano e pelo vestibular agendado. A instituição também aceita a nota do Enem como fase única para ingresso do candidato.

⁵ Todas as informações referentes as IES investigadas presentes neste trabalho, foram retiradas dos seus respectivos *sites*.

⁶ Não está disponível no site da UnB dados sobre a Pós-Graduação *Lato Sensu*.

⁷ Os dados da UCB são de 2010, porque no *site* ainda não estão disponíveis os dados de 2011.

Com o intuito de alcançar os objetivos apresentados anteriormente, este trabalho está organizado em três capítulos. O Capítulo 1 aborda o conceito de avaliação, avaliação institucional, suas características e princípios. O Capítulo 2 trata da evolução da educação superior em consonância com as experiências de avaliação institucional da educação superior no Brasil, considerando o período entre os anos de 1980 até 2009. E, no Capítulo 3, é apresentada a metodologia utilizada no trabalho, o histórico e o desempenho no Enade das IES investigadas e são avaliados e interpretados os dados das pesquisas.

CAPÍTULO 1 – AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: CONCEPÇÃO E OBJETIVOS

Neste primeiro capítulo, o eixo de discussão é a avaliação institucional. Primeiramente, será abordado o conceito de avaliação. Em seguida, discute-se o conceito de avaliação institucional, suas características e princípios. Dessa forma, pretende-se contextualizar o campo mais abrangente ao qual o Sinaes está vinculado.

1.1 O que é avaliar?

O conceito de avaliação é muito discutido entre os estudiosos da área. Entretanto, ainda não existe uma definição que todos concordem. Para Worthen, Sanders e Fitzpatrick, (2004) avaliar é a “identificação, esclarecimento e aplicação de critérios defensáveis para determinar o valor (valor ou mérito), a qualidade, a utilidade, a eficácia ou a importância do objeto avaliado em relação a esses critérios” (p. 35).

Na educação formal, os exames se tornaram a principal ferramenta para se avaliar. Segundo Depresbiteris e Tavares (2009), no Brasil, a sistematização desses exames foi feita pelos jesuítas, nos séculos XVI e XVIII. Ainda segundo os autores, em 1940, Tyler (1902-1994), propôs outros meios de avaliar através do “alcance dos objetivos, principalmente aqueles que envolvem atitudes, práticas e interações sociais do aluno” (p. 32). Entretanto, apesar da ampla literatura desenvolvida nessa área, a maioria das escolas brasileiras utiliza os testes como o principal meio de, conhecer o que os estudantes aprenderam sem realizar debates e análises sobre a melhor forma de avaliar e os critérios que devem considerar.

Dias Sobrinho (2000) relata que a avaliação é constante em todos os campos da vida humana. A avaliação tácita é um exemplo. Segundo o referido autor, essas avaliações “estão aí no meio social produzindo efeitos de caráter também social, e que implicitamente se inscrevem num quadro de afirmação e negação de valores” (p. 112). Além delas, o autor apresenta as espontâneas, que também permanecem impregnadas no cotidiano dos indivíduos, essa avaliação situa-se no plano da opinião e do juízo de valor. Elas são importantes, pois fazem parte do ambiente educacional e de sua cultura.

Segundo Belloni, Magalhães e Sousa (2007), a avaliação é uma ação corriqueira que possibilita compreender as ações de indivíduos ou grupos. Dessa forma, avaliar é uma ação

importante que faz parte da vida dos indivíduos. Avaliar o próximo e nos autoavaliar, é uma ação que praticamos constantemente. Avaliamos a roupa que estamos usando, o comportamento das outras pessoas, como ela senta, como se veste, como come, e essa ação acaba se tornando um meio de conhecer o próximo e a nós mesmos. Assim avaliar se torna uma ação

[...] corriqueira e espontânea realizada por qualquer indivíduo acerca de qualquer atividade humana; é, assim, um instrumento fundamental para conhecer, compreender, aperfeiçoar e orientar as ações de indivíduos ou grupos. É uma forma de olhar o passado e o presente sempre com vistas ao futuro. (p. 14)

A essa concepção de avaliação os autores a definem como informal e é insuficiente quando se trata de instituições ou de ações, pois nesses casos o processo tem de ser sistemático. Entretanto, nessa perspectiva a avaliação “refere-se à análise de processos e de produtos ou resultados de uma atividade, fatos ou coisas” (p. 15).

Mas, afinal, por que avaliar? No âmbito da educação superior, avaliar é importante para conhecer e refletir a realidade das IES, suas carências e acertos, além de poder propiciar melhorias para a qualidade da educação superior. Ristoff (1995) apresenta alguns argumentos para responder este questionamento:

Avaliar é importante para impulsionar um processo criativo de auto-crítica; Avaliar é importante para conhecer como se realizam e se inter-relacionam as tarefas acadêmicas em suas dimensões de ensino, pesquisa, extensão e administração; Avaliar é uma forma de restabelecer compromissos com a sociedade; Avaliar é importante para repensar objetivos, modos de atuação e resultados; Avaliar é estudar, propor e implementar mudanças no cotidiano das atividades acadêmicas; Avaliar para poder planejar; Avaliar para evoluir; etc. (p. 45).

Constata-se, dessa forma, que avaliar é uma ação que deve estar presente em instituições de ensino, para que os gestores tenham dados para analisar e repensar a educação ofertada e, assim, também prestar contas à sociedade.

Na educação superior, a avaliação tem a finalidade de melhorar a qualidade do ensino. Mas, independente da concepção que a avaliação assuma, seu caráter valorativo estará presente. Para o autor, os instrumentos de avaliação estão sempre impregnados de valores, “sejam eles, científico-técnico, didático-pedagógicos, atitudinais, éticos, políticos, ou outro” (p. 46).

A avaliação pode assumir diversas funções, porém as básicas são a formativa e a somativa. Segundo Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004), a avaliação formativa “é feita para dar informações avaliatórias à equipe de programa, informações úteis para melhoria do programa” (p. 46). E a avaliação somativa “realiza-se e torna-se pública para dar aos responsáveis pela tomada de decisões do programa e aos consumidores potenciais julgamentos do valor ou mérito do programa em relação a critérios importantes [...]” (p. 47).

Ainda segundo os referidos autores os públicos e usos da avaliação formativa e somativa são diferentes. Na avaliação formativa o público é a equipe do programa e na avaliação somativa são os consumidores potenciais. Além destas Belloni, Magalhães e Sousa (2007) ampliam nosso debate quando mencionam que as concepções de avaliação podem ser agrupadas em diversos grupos de acordo com:

[...] a concepção de avaliação adotada e os objetivos visados; [...] segundo o momento que se realiza, contemplando elementos históricos condicionantes do objeto (atividade, fato ou coisa) avaliado; [...] quanto ao tipo ou procedência dos sujeitos envolvidos, no processo avaliativo, enquanto sujeitos políticos (p. 23).

Com relação às concepções de avaliação os autores consideram como principais, as seguintes: a) avaliação como comparação entre uma situação ou realidade dada; b) avaliação como comparação entre o proposto e o realizado; c) avaliação como aferição de eficiência e eficácia e d) avaliação como instrumento de aperfeiçoamento.

Quanto ao momento eles debatem que a avaliação pode ser: a) diagnóstica; b) processual e c) global. E quanto aos sujeitos do processo avaliativo, a avaliação pode ser: a) interna ou autoavaliação; b) externa; c) mista e d) participativa. A avaliação também se divide em modalidades como: avaliação educacional, institucional e de políticas públicas.

Avaliar deve ser um processo que permite ter uma visão global do objeto. Não é um meio de punição e premiação, mas sim uma ação que busca compreender os sujeitos ou fatos avaliados com o intuito de aperfeiçoá-lo. No entanto, ela deve ser um processo sistemático de análise, a fim de trazer melhorias ao objeto avaliado. Apesar de a avaliação dividir-se em várias modalidades, será analisada no próximo item apenas a avaliação institucional, pois ela corresponde ao Sinaes, sistema no qual o Enade é um dos seus instrumentos.

1.2 Avaliação institucional: princípios e características

A avaliação é uma prática antiga, muito utilizada em instituições educacionais e profissionais com o objetivo de avaliar o grau de desempenho de seus alunos e funcionários. Essas avaliações, em sua maioria, estiveram associadas a aspectos de premiação e punição, o que ainda não foi definitivamente abandonado nas avaliações realizadas nas instituições de educação superior. Apesar de a proposta de avaliação vigente, Sinaes, tentar desmistificar essa característica deixada pelo antigo “provão⁸” (Exame Nacional de Cursos), ainda é muito presente no consciente da comunidade acadêmica e da sociedade esse caráter de premiação e de punição.

Na educação superior brasileira, discussões sobre avaliação institucional surgiram na década de 1980. Nessa época, começaram os debates sobre a necessidade de se realizar a avaliação institucional. Segundo Dias Sobrinho e Balzan (1995), no interior das universidades públicas desenvolveu-se a ideia de que a avaliação era necessária, ao menos, por dois motivos principais: “cumprimento do princípio de transparência, ou seja, a exigência ética da prestação de contas à sociedade; e mecanismos de fortalecimento da instituição pública ante as contínuas ameaças de privatização” (p. 7).

Belloni, Serafini, Kipinis e Cordon (1998) definem esses motivos como necessidade estrutural e necessidade conjuntural. A necessidade estrutural se deve ao seu caráter público e aos recursos financeiros que recebem do governo. Dessa forma, uma instituição privada, mesmo que não receba proventos do governo, tem caráter público, pois presta serviços à sociedade com o objetivo de formar profissionais competentes e preparados para o mercado de trabalho. E a necessidade conjuntural está relacionada às contínuas ameaças de privatização advindas do momento de crise por qual passava e passa a universidade.

Segundo Dias Sobrinho e Balzan (1995), desde início da década de 1990, a temática da avaliação institucional vem se acumulando e ganhando consistência na educação superior. Para os autores, a avaliação institucional é entendida como instrumento de melhoria de qualidade das universidades, o que os leva a destacar o caráter global dessa avaliação que é

⁸ O “provão” foi o termo, pelo qual ficou conhecido o Exame Nacional de Cursos (ENC). Devido ao seu caráter meritocrático, o exame possuía uma lógica de regulação e de controle, os resultados eram mais importantes que o processo de avaliação e eram utilizados para “rankiamentos” gerando competição entre as IES.

[...] realizada mediante a combinação de autoavaliação com avaliação externa. Sua concepção assume como insuficiente os critérios de resultados – traduzidos no desempenho acadêmico final dos estudantes – ou de produtos, que não dão conta dos processos e dos funcionamentos multidimensionais da instituição, e descarta claramente o uso da avaliação para premiação/punição (p. 11).

Pelo fato de a avaliação institucional ter caráter global, além da análise do desempenho acadêmico dos estudantes, outros fatores também são analisados, como as IES e os cursos. A análise desses fatores é importante, pois a partir deles é possível compreender o todo – as políticas, a missão, a estrutura das IES. Essa articulação provoca o autoconhecimento das instituições e auxilia os gestores na tomada de decisão, pois eles vão compreender o todo e não apenas uma parte, pois:

[...] na avaliação institucional busca-se tratar, de modo global e sistemático, uma instituição. São analisadas as políticas institucionais e os programas e projetos desenvolvidos para a implementação das políticas institucionais; é examinado o atendimento aos objetivos de cada uma das políticas e projetos, assim como a consecução dos objetivos e finalidades da instituição, isto é sua “missão institucional”. (BELLONI; MAGALHÃES; SOUSA, 2007, p. 10).

A avaliação institucional busca compreender a realidade e responder a questionamento. É um importante meio de informação e deve ser vista pela comunidade acadêmica como uma aliada na solução de problemas e no reconhecimento de acertos e erros.

De acordo com Belloni e Belloni (2003), a avaliação institucional deve ser um processo sistemático. Neste tipo de processo a informação produzida pela avaliação é mais importante que a nota atribuída pela avaliação. Nesta perspectiva, o objetivo da avaliação está muito além do punir ou premiar. Seu principal objetivo é “produzir uma informação que vai permitir que a instituição ou o professor mude, melhore, aperfeiçoe. Assim “um” resultado é secundário, já que eu preciso ver ‘muitos’ resultados” (p. 96). Com isso, a avaliação institucional busca avaliar e compreender o todo, e não apenas o produto, devendo ser desenvolvida a partir dos seguintes critérios:

- a) aceitação ou conscientização da necessidade da avaliação, por todos os seguimentos (professores, alunos, sociedade etc.) envolvidos;
- b) reconhecimento da legitimidade e pertinência dos princípios norteadores e dos critérios adotados;
- c) envolvimento direto dos segmentos da comunidade acadêmica em um processo de avaliação global da instituição, tanto como de cada um dos segmentos nela compreendidos;
- d) conhecimento dos resultados do processo e participação na decisão acerca

de sua utilização (BELLONI; SERAFINI; KIPINIS; CORDON, 1998, p. 96).

Esses critérios, na maioria das vezes, não são seguidos pelas instituições, visto que a preocupação vigente se atém aos resultados e não existem momentos significativos para a análise destes e para elencar possíveis fatores que possam estar inviabilizando melhores resultados e a reflexão sobre o assunto. A inexpressiva participação da sociedade e da comunidade acadêmica muitas vezes acontece por falta de informações e de conscientização da importância de uma avaliação institucional.

Belloni e Belloni (2003) fazem uma crítica interessante, sobre o fato de as instituições de ensino superior considerarem a avaliação boa quando o resultado é favorável, mas não a considerarem válida quando o resultado é ruim. Essa afirmação confirma a preocupação das instituições com os resultados. Dessa forma, a avaliação só é significativa se a instituição tiver uma boa colocação nos *rankings* e o conjunto de informações produzidas no processo de avaliação se torna irrelevante. Isso nos leva a considerar que tal situação ocorra pelo desconhecimento que as instituições possuem sobre os propósitos da avaliação.

Segundo Stein (2002), os objetivos da avaliação institucional “devem estar vinculados à concepção que fundamentam a missão de uma universidade, bem como a um determinado programa de avaliação institucional, níveis de abrangência e funções” (p. 29). Para ela, a escolha dos procedimentos metodológicos de avaliação “está vinculada aos referenciais teóricos que sustentam um determinado projeto de universidade, seus programas e planos [...]” (p. 37). Com efeito, podemos dizer que a avaliação institucional é um processo particular de cada instituição, pois para a sua formulação devem ser levados em consideração aspectos singulares como a história, a identidade, o contexto no qual está inserida, e essas características são particularidades de cada IES. Portanto, não existe um modelo ideal de avaliação, pois cada instituição deve construir a sua forma de avaliar.

A avaliação institucional formativa propõe uma avaliação global, em que se considere a instituição com sua história e suas particularidades. Assim, esta avaliação deve ser vista como algo que envolva todos os agentes que participam direta ou indiretamente do processo de ensino-aprendizagem, indo além do espaço utilizado para as aulas conteudistas e práticas. Essa avaliação não pretende punir ou premiar, mas identificar os acertos e erros para, assim, poder agir de forma consciente com o intuito de melhorar a qualidade do ensino ofertado.

Ristoff (2005) apresenta sete princípios que norteiam a avaliação formativa:

- a) globalidade: a instituição deve ser avaliada no todo, sem privilegiar uma atividade em detrimento da outra. “[...] todos os elementos que compõem a vida universitária devem fazer parte da avaliação para que ela seja a mais completa possível” (p. 41);
- b) comparabilidade: a metodologia utilizada deve ter um linguajar comum a todas as instituições, para que seja possível a comparabilidade. “[...] ou uniformizamos a metodologia ou a comparabilidade dos dados fica prejudicada, pois estaremos atribuindo nomes iguais para coisas muito diferentes, tornando os resultados inúteis para fins gerenciais” (p. 42);
- c) respeito à identidade institucional: esse princípio busca valorizar as características de cada IES, respeitando sua identidade. “Este princípio, associado à metodologia proposta de autoavaliação como estágio inicial da avaliação, possibilita que as instituições [...] reflitam sobre sua identidade antes de serem submetidas à avaliação propriamente dita – a avaliação externa.” (p. 43);
- d) não punição ou premiação: o que se pretende com a avaliação é construir um ensino superior melhor do que se tem hoje, construir meios de identificar erros, construir meios para que essa avaliação contribua com a formulação de políticas públicas, dessa forma “o processo de avaliação [...] deve prestar-se para auxiliar na identificação e na formulação de políticas, ações e medidas institucionais que impliquem atendimento específico ou subsídios adicionais para o aperfeiçoamento de insuficiências encontradas” (p. 43-44);
- e) adesão voluntária: para o autor, o que se pretende não é impor, mas sim vencer convencendo, o que se pretende é instalar nas IES uma “cultura de avaliação – um conjunto de valores acadêmicos, atitudes e formas coletivas de conduta que tornem o ato avaliativo parte integrante do exercício diuturno de nossas funções” (p. 49);
- f) legitimidade: as informações geradas pela avaliação precisam ser legítimas, dessa forma o processo ganha credibilidade. Dessa forma:

Se a adesão é voluntária garante legitimidade política, o projeto produzido precisa de legitimidade técnica, e esta se expressa principalmente de duas maneiras: (i) numa metodologia capaz de garantir a construção de indicadores adequados, acompanhados de uma abordagem analítico-interpretativa capaz de dar significado às informações; e (ii) na construção de informações fidedignas, em espaço de tempo capaz de ser absorvido pela comunidade universitária. (p. 50).

- g) continuidade: só será possível fazer a comparabilidade dos dados se o processo de avaliação for contínuo. “Esta característica longitudinal da avaliação permite também

testar a própria confiabilidade tanto dos instrumentos quanto dos resultados [...]. Só a continuidade, [...] garantirá a construção da cultura da avaliação.” (p. 50-51).

Esses princípios caracterizam a avaliação formativa e são necessários para o êxito desse processo, pois eles ressaltam aspectos importantes como a globalidade, princípio que também é destacado por vários autores como Dias Sobrinho e Balzan (1995) e Belloni, Magalhães e Sousa (2007).

A avaliação meritocrática tem características opostas à formativa, pois sua análise é quantitativa e desconsidera os diferentes contextos e particularidades das IES. Essa avaliação tem como princípios a punição e premiação, e busca selecionar os melhores que estão participando do processo. A lógica desse tipo de avaliação é a regulação e o controle. O ENC, que ficou mais conhecido como “provão”, durante sua vigência entre 1996-2003, é um exemplo de avaliação meritocrática. Neste exame, não eram analisados os resultados, não se buscavam melhorias na educação superior, visto que seus resultados eram utilizados para “rankiamentos”, gerando competições entre as IES. Percebemos então, a sua proximidade com, a avaliação meritocrática, a qual

[...] é orientada pela lógica da regulação e do controle, do cumprimento de requisitos e normas, e está voltada para a identificação e seleção dos “melhores”, tendo em vista as políticas de incentivos e financiamentos assim como o estabelecimento de padrões de *status* e excelência, traduzidos em listas hierárquicas ou *rankings* (BELLONI; BELLONI, 2003, p. 14)

Orientada por essa lógica meritocrática a avaliação das instituições de educação superior tornou-se um meio de publicidade, na qual os resultados são mais importantes do que o “processo”. Segundo Belloni e Belloni (2003), o objetivo da avaliação não é produzir um resultado, mas uma informação que vai permitir mudanças dentro da instituição. Para que ocorram essas mudanças, é necessária uma reflexão, por parte de todos os envolvidos, visando à identificação de acertos e erros. Todos os agentes envolvidos no processo direta ou indiretamente devem ter clareza do seguinte princípio:

A avaliação institucional não é instrumento de medida de atividades de indivíduos isolados, nem de trabalhos deslocados de seus meios de produção; não é mecanismo para exposição pública de fragilidades ou ineficiência de profissionais individualizados. (DIAS SOBRINHO; BALZAN, 1995, p. 61)

Desse ponto de vista, precisa ser repensada a função da avaliação, quais seus objetivos e finalidades. Deve-se continuar produzindo o modelo meritocrático ou desenvolver uma avaliação que possibilite o autoconhecimento e a tomada de decisão?

A partir do exposto, surgem algumas indagações; (i) Atualmente, as instituições avaliadas pelo Sinaes estão mais preocupadas com os resultados ou com a reflexão das informações produzidas na avaliação? (ii) O que esses resultados significam para as IES? (iii) O que tem sido feito com esses resultados? Por último, é importante ressaltar que “a avaliação sozinha não melhora nada. Ela fornece subsídios para quem souber ler os resultados e extrair desses resultados proposições, encaminhar a melhoria, no contexto, nas condições, nas limitações da instituição que está sendo avaliada” (BELLONI e BELLONI, 2003, p. 94).

Este capítulo assumiu o compromisso de contextualizar o campo avaliativo mais abrangente no qual se insere o Sinaes. No próximo capítulo, serão analisadas, de maneira mais específica, as experiências de avaliação institucional até a implementação do Sinaes, com ênfase no Enade.

CAPÍTULO 2 – EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: FOCO NAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO

Neste segundo capítulo, será abordada a evolução das experiências de avaliação da educação superior no Brasil. O propósito deste capítulo é analisar, em uma perspectiva histórica, a trajetória⁹ da educação superior e as políticas de avaliação desenvolvidas até a implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).

2.1 Experiências de avaliação da educação superior no Brasil nas décadas de 1980 e 1990

Como ressaltado na introdução deste trabalho, a primeira experiência em avaliação institucional no Brasil aconteceu em 1976, promovida pela Capes¹⁰, que iniciou a avaliação dos cursos de Pós-Graduação, como resultado da Reforma Universitária de 1968.

Desde sua implementação, a Capes¹¹ busca cumprir com os seguintes objetivos:

- a) estabelecer o padrão de qualidade exigido nos cursos de mestrado e de doutorado e identificar os cursos que atendem a tal padrão;
- b) fundamentar, nos termos da legislação em vigor, os pareceres do Conselho Nacional de Educação sobre autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos de mestrado e doutorado brasileiros – exigência legal para que estes possam expedir diplomas com validade nacional reconhecida pelo Ministério da Educação (MEC);
- c) impulsionar a evolução de todo o Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) e de cada programa em particular, antepondo-lhes metas e desafios que expressam os avanços da ciência e tecnologia na atualidade e o aumento da competência nacional nesse campo;
- d) contribuir para o aprimoramento de cada programa de pós-graduação, assegurando-lhe o parecer criterioso de uma comissão de consultores sobre os pontos fracos e fortes de seu projeto e de seu desempenho e uma referência sobre o estágio de desenvolvimento em que se encontra;
- e) contribuir para o aumento da eficiência dos programas no

⁹ Apesar de, no Brasil, as primeiras experiências em educação superior se remeterem às primeiras décadas do século XIX, este texto focalizará o desenvolvimento deste nível educacional a partir dos anos de 1980. Este recorte temporal foi necessário, pois as primeiras experiências de avaliação da educação superior iniciaram nessa década. A ideia do capítulo 2 é, portanto, relacionar a evolução da educação superior às suas políticas de avaliação.

¹⁰ Todas as informações referentes a Capes foram retiradas do seu respectivo *site*.

¹¹ No governo do Fernando Affonso Collor de Mello, a Medida Provisória 150, de 15 de março de 1990, determinava a extinção da Capes, mas a mobilização da opinião acadêmica e científica e o apoio do Ministério da Educação conseguiram reverter a medida. Mesmo com essa tentativa de extinguir a Capes, as avaliações dos cursos de pós-graduação nunca foram interrompidas, diferente dos outros instrumentos de avaliação dos cursos de graduação.

atendimento das necessidades nacionais e regionais de formação de recursos humanos de alto nível; f) dotar o país de um eficiente banco de dados sobre a situação e evolução da pós-graduação; g) oferecer subsídios para a definição da política de desenvolvimento da pós-graduação e para a fundamentação de decisões sobre as ações de fomento dos órgãos governamentais na pesquisa e pós-graduação¹². (CAPES, 2011)

Na década de 1970, ocorreu uma grande expansão da educação superior brasileira com aumento de mais de 10% das matrículas no segmento privado. Já a década de 1980 foi marcada por uma estagnação, em razão das restrições legais impostas pelo governo federal à esfera privada e ao “processo inflacionário que se arrastava desde 1973 [...]” (REIS, 2009, p. 31).

A Tabela 1 sintetiza os dados em relação ao número de matrículas na educação superior no Brasil no período de 1980-1985.

Tabela 1 – Número de matrículas na graduação presencial (Brasil, 1980-1985)

Ano	1980	1981	1982	1983	1984	1985
Matrículas	1.377.286	1.386.792	1.407.987	1.438.992	1.399.539	1.367.609

Fonte: MEC/Inep/SEEC.

Como se pode observar, a partir de 1984, o número de matrículas foi reduzido, o que fez a taxa de crescimento ficar negativa no segmento público e privado. Em 1984, a taxa de decréscimo foi de (-2,7%) em relação ao ano de 1983 e, em 1985, foi (-2,3%), em relação ao ano de 1984. Apesar dessa redução, a rede privada, entre 1980 e 1985, não deixou de crescer, mas “sua dinâmica apresentou momentos de estabilidade e de diminuição do total de matrículas relativas ao sistema de ensino superior brasileiro, chegando sua taxa de crescimento a ser negativa, no período de 1980-1985” (SOUSA, 2003, p. 21).

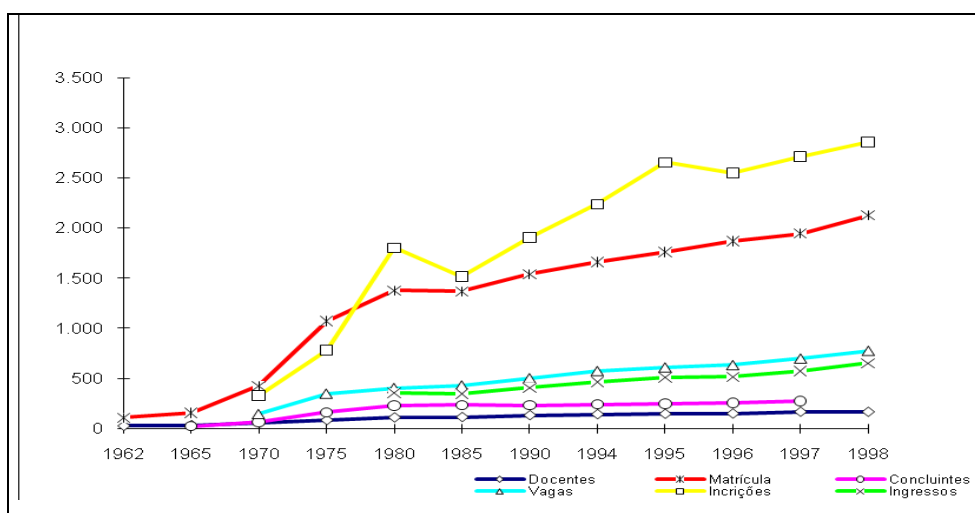
¹² À luz destes objetivos a avaliação da Capes envolve dois processos: a avaliação dos programas de Pós-Graduação existentes e a avaliação das propostas de cursos novos. Esses processos são conduzidos por comissões de consultores vinculados a instituições de diferentes lugares do país. No primeiro, é realizado um acompanhamento anual e uma avaliação trienal do desempenho de todos os programas e cursos que integram o Sistema Nacional de Pós-Graduação; no segundo, é verificada a qualidade das propostas dos cursos. Devido ao trabalho desenvolvido, a Capes é reconhecida internacionalmente e tem a parceria de vários países, reforçando que o motivo do sucesso da institucionalização da Pós-Graduação e do reconhecimento do público se deve às seguintes características:

- a) opera com o envolvimento de docentes e pesquisadores, o que lhe confere um estilo ágil de funcionamento e se reflete na eficiência do seu trabalho;
- b) atua em várias frentes, diversificando apoios e programas, em sintonia com o desenvolvimento da pós-graduação brasileira e com as novas demandas que esse desenvolvimento requer;
- c) mantém seu compromisso de apoiar as ações inovadoras, tendo em vista o contínuo aperfeiçoamento da formação acadêmica.

A primeira tentativa de avaliação dos cursos de graduação aconteceu somente em 1983, com o Paru, proposto pelo Ministério da Educação (MEC). Eram objetivos do Paru: “a) avaliar a Reforma Universitária implantada com a Lei 5.540/68; b) produzir um diagnóstico com vista a estabelecer ações, visando mudanças nas instituições e no sistema de ensino superior” (QUEIROZ, 2008, p. 29).

O Paru foi criado exatamente no período em que se deu a redução no número de matrículas nos cursos de graduação. Observa-se no Gráfico 1 que o número de matrículas e ingressos entre 1980 e 1985 estagnou-se e, conseqüentemente, o número de inscritos também caiu. Apenas em 1985, voltou-se a ter um aumento no número de matrículas.

Gráfico 1 – Evolução das matrículas na educação superior (Brasil, 1962-1998)



Fonte: MEC/Inep/SEEC (1962-1998)

O Paru priorizou duas áreas temáticas: a) a gestão das instituições de educação superior e b) o processo de produção e disseminação do conhecimento. Além disso, considerou outros aspectos inerentes ao sistema de educação superior, como: a qualidade do ensino; a relação da pesquisa com o ensino; a extensão e a prestação de serviços, entre outros.

Segundo Barreyro e Rothen (2008), o Paru pretendia realizar uma investigação sistemática da realidade. Para isso, foi realizada uma pesquisa que ocorreu em duas fases: (1ª) estudo-base com objetivo de coletar informações sobre as instituições de educação superior e, (2ª) estudo-de-caso para obtenção de dados que possibilitassem comparação entre as instituições. Na avaliação, foram utilizados questionários aplicados aos docentes, estudantes e dirigentes universitários. Todavia, em 1984, um ano depois da sua implantação, o Paru foi desativado em razão do pouco apoio político do MEC, não tendo tempo hábil para apresentar os resultados das avaliações do programa.

Em 1985, o então Presidente da República José Sarney assinou o Decreto Nº 91.177 que instituiu a Comissão de Notáveis – Comissão Nacional para a Reforma da Educação Superior, composta por 24 membros. Essa Comissão foi marcada pela heterogeneidade dos membros que tinham interesses diversos e nem todos possuíam vivência universitária. O grupo produziu um documento intitulado “Uma Nova Política para a Educação Superior” que, apesar do seu aspecto contraditório, “afirmava a importância da avaliação para a melhoria da qualidade da educação superior” (REIS, 2009, p. 74).

A heterogeneidade da comissão resultou em um documento desconexo. Apesar da tentativa do governo de realizar uma nova reforma na educação superior, as propostas não saíram do papel¹³.

Em 3 de março de 1986, a referida comissão foi substituída pelo Grupo Executivo para Reforma do Ensino Superior (Geres), criado por meio da Portaria Ministerial Nº 170, composto por cinco membros¹⁴. Para Rangel (2010), a Comissão de Notáveis e o Geres foram compreendidos “como um instrumento facilitador na redistribuição dos recursos, que deveriam ser direcionados para Centros de Excelência” (p. 77). No relatório do Geres, fica explícito que a avaliação era compreendida como um instrumento facilitador na redistribuição dos recursos:

[...] o processo de avaliação do desempenho das instituições de ensino superior deverá oferecer importantes subsídios para a alocação de recursos entre as instituições federais. Como resultado do processo avaliativo, recomendações específicas poderão ser feitas em relação às necessidades e disponibilidades de cada instituição (MEC, 1986, p. 20).

Ao invés de propiciar informações para a melhoria da qualidade da Educação Superior, a avaliação era vista como um meio de fornecer subsídios/informações para a distribuição de recursos, assim o resultado da avaliação era um meio de justificar qual instituição receberia proventos do Estado.

Barreyro e Rothen (2008) também reforçam essa ideia, ao dizerem que o Geres defendia a necessidade de ser assegurado o recurso mínimo para a sobrevivência das

¹³ As maiores mudanças ficaram por conta da Constituição Federal (CF) de 1988 que, pela primeira vez, atribuiu ao Estado, de forma clara e objetiva, a responsabilidade para com a educação, além de aumentar o orçamento a ser aplicado, pela União, de 13% para 18% do total arrecadado com os impostos federais.

¹⁴ O Geres foi composto por um professor, um representante do MEC, um ex-reitor, um pesquisador e o então diretor da Capes.

instituições federais, mas parte do financiamento das atividades deveria estar vinculada aos recursos da avaliação de desempenho.

O Geres propôs que o processo de avaliação fosse conduzido pela Secretaria da Educação Superior do MEC, contemplando duas vertentes: a avaliação do desempenho institucional e da qualidade dos cursos oferecidos.

Durante os anos de 1980, o governo e as universidades passavam por várias tensões devido às propostas de avaliação da educação superior. De acordo com Queiroz (2008), essas tensões tiveram como pano de fundo questões como a

[...] luta pela redemocratização do país; a recessão econômica que interferiu na relação de financiamento das universidades federais; mobilização dos movimentos sociais em defesa da educação; e as discussões a respeito do papel das universidades nesse processo de reconstrução do espaço social (p. 31).

Diante desse cenário por qual passava a educação superior no Brasil, o Geres sofreu muitas críticas, tanto pelo princípio racionalista e tecnológico da avaliação que apresentaram, quanto pelo projeto de lei propondo a reformulação do sistema constituído pelas instituições federais. O projeto de lei proposto tirava a obrigação do governo de investir na educação pública e, diante das críticas, foi retirado da pauta de votação da Assembléia Constituinte.

Apesar das iniciativas do Paru e do Geres, apenas na década de 1990, aconteceram as primeiras experiências significativas no campo da avaliação da educação superior, com a criação do Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras (Paiub) e do Exame Nacional de Cursos (ENC).

Em meio a essas experiências, o Paiub foi criado em 1993, depois que o MEC acolheu a proposta feita pela Comissão de Avaliação, da Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (Andifes). Antes de ser aprovada pelo governo federal, a proposta foi enviada às entidades vinculadas à educação superior e passou a ser aceita por universidades públicas de todo país, tornando-se o texto base do Paiub.

O Paiub apresentava uma nova concepção de avaliação, sendo resultado de uma construção coletiva levando-se em consideração as diferenças regionais e históricas. Revelava, assim, aspectos que ganharam a simpatia da comunidade universitária, devido à sua elaboração ser participativa e à aplicação voluntária. Segundo o documento do Programa (PAIUB, 1994), o processo de avaliação deve buscar atender à tripla exigência da universidade contemporânea: a) um processo contínuo de aperfeiçoamento do desempenho

acadêmico; b) uma ferramenta para o planejamento da gestão universitária; c) um processo sistemático de prestação de contas à sociedade.

Os princípios que nortearam o Paiub foram assim definidos por Ristoff (1994): (i) globalidade; (ii) comparabilidade; (iii) respeito a identidade institucional; (iv) não premiação; (v) adesão voluntária; (vi) legitimidade e (vii) continuidade¹⁵.

Além desses sete princípios os quais norteiam a avaliação formativa, o documento do Paiub (1994) também previa cinco objetivos:

1. Impulsionar um processo criativo de auto-crítica da instituição, como evidência da vontade política de autoavaliar-se para garantir a qualidade da ação universitária e para prestar contas à sociedade da consonância dessa ação com as demandas científicas e sociais da atualidade;
2. Conhecer, numa atitude diagnóstica, como se realizam e se interrelacionam na Universidade as tarefas acadêmicas em suas dimensões de ensino, pesquisa, extensão e administração;
3. (RE)estabelecer compromissos com a sociedade, explicitando as diretrizes de um projeto pedagógico e os fundamentos de um programa sistemático e participativo de avaliação, que permita o constante reordenamento, consolidação e/ou reformulação das ações da Universidade, mediante diferentes formas de divulgação dos resultados da avaliação e das ações dela decorrentes;
4. Repensar objetivos, modos de atuação e resultados na perspectiva de uma Universidade mais consentânea com o momento histórico em que se insere, capaz de responder às modificações estruturais da sociedade brasileira;
5. Estudar, propor e implementar mudanças das atividades acadêmicas do ensino, da pesquisa e da extensão e da gestão contribuindo para a formulação de projetos pedagógicos e institucionais socialmente legitimados e relevantes. (p. 13).

Esses objetivos levavam em consideração a participação da sociedade como parte do processo avaliativo e do momento histórico no qual a IES estava inserida, além da avaliação como indutora da qualidade da ação universitária, para, assim, cumprir sua função social e prestar contas à sociedade.

O processo de avaliação no Paiub era contínuo e sistemático e o seu documento dividiu as dimensões do ensino de graduação a serem avaliadas em quatro grandes categorias: (i) fatores relativos às condições para o desenvolvimento das atividades curriculares; (ii) fatores relativos aos processos pedagógicos e organizacionais utilizados no desenvolvimento das atividades curriculares; (iii) fatores relativos aos resultados alcançados do ponto de vista do perfil do formando; e (iv) fatores relativos à formação de profissional crítico habilitado a atender às exigências de contexto social. Observa-se que o Paiub buscava avaliar não só os

¹⁵ Esses princípios são os mesmos que norteiam a avaliação formativa e foram apresentados no Capítulo 1.

curso, mas também o espaço físico das IES, o currículo, a gestão acadêmica e os fatores relativos à formação do aluno. A avaliação era dividida em cinco etapas:

- a) diagnóstica: descreve a situação atual de cada curso, a partir do cadastro e das opiniões da comunidade;
- b) autoavaliação: possibilita a cada curso autoavaliar-se;
- c) preparação: a avaliação implementar e avaliação externa;
- d) divulgação: divulgar internamente o conjunto de resultados da avaliação;
- e) reconsolidação: avaliar medidas de correção ou aperfeiçoamento propondo alternativas.

Apesar de o Paiub ter sido bem aceito pelas IES e pelos diversos segmentos da sociedade, segundo Reis (2009), ele apresentou algumas falhas como:

[...] a ausência de uma base mínima para estabelecer comparações e a permissão da adesão voluntária. Estes aspectos contribuíram para o fato de que instituições de má qualidade ficassem à margem do processo avaliativo não sendo incluídas nos indicadores que resultariam em novas políticas para a educação (p. 78).

Mesmo com a nova abordagem de avaliação, menos competitiva, e a grande aceitação das universidades, um ano após a posse do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), em 1996, as verbas do Paiub foram cortadas, pois já havia perdido força no MEC, iniciando um novo exame com uma lógica diferente, o ENC.

O final da década de 1980 foi marcado pela explosão do tema globalização. Segundo Reis (2009), a fundamentação teórica da globalização veio do neoliberalismo¹⁶, uma ideologia começava a ganhar força no mundo, acabou sendo empregada nos dois mandatos do governo de FHC (1995-1998 e 1999-2002).

A educação foi diretamente abalada devido à característica neoliberal do referido governo, pois essa corrente defende o mínimo de intervenção do Estado – “Estado mínimo” – que a referida autora define como, “o enxugamento da máquina estatal por meio da redução de investimentos no setor público” (p. 33).

O Estado passa de provedor dos serviços públicos para controlador e deixa na mão do setor privado os investimentos nessa área. Dessa forma, houve desvalorização e um grande

¹⁶ Cabe elucidar que “em termos gerais, o neoliberalismo corresponde a uma ideologia cuja retórica atribui aos investimentos públicos em políticas sociais a responsabilidade pelas dificuldades econômicas dos países.” (REIS, 2009, p. 33).

controle de gastos e restrições de recursos das instituições públicas de educação superior. Todos esses aspectos favorecem as instituições privadas.

A ideia do “Estado avaliador”¹⁷ foi explicitada no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, enviado ao Congresso Nacional, em 23 de agosto de 1995, no primeiro mandato do referido governo, o qual “partia do princípio de que as funções do Estado devem ser coordenar e financiar as políticas públicas e não executá-las [...]” (SOUSA, 2003, p. 22).

Para que houvesse o controle da educação superior por parte do Estado, foi criado no governo de FHC, em 24 de novembro de 1995, regido pela Lei Nº 9.131, o ENC, mais conhecido como “provão”. De acordo, com o art. 3º, § 1º, da referida lei, as avaliações incluíam “necessariamente a realização, a cada ano, de exames nacionais com base nos conteúdos mínimos estabelecidos para cada curso [...]”.

No “provão”, os cursos eram avaliados anualmente por meio de uma prova aplicada aos alunos concluintes de cada curso, com o objetivo de aferir as competências e técnicas adquiridas pelos estudantes. O exame era obrigatório, sendo requisito para a liberação do diploma. Segundo informações do Inep (2003), no último exame, realizado em 2003, foram avaliadas 26 áreas e participaram mais de 470 mil formandos.

Apesar das várias críticas feitas ao “provão”, explicitadas mais adiante, houve um aumento considerável do número total de cursos submetidos a essa avaliação, como observado na Tabela 2.

Tabela 2 – Evolução do ENC (Brasil, 1996-1999-2003)

Ano	Nº de áreas avaliadas	Nº de cursos	Nº de alunos avaliados
1996	03	616	55.537
1999	13	2.151	160.018
2003	26	5.827	423.946

Fonte: DAES/Inep/MEC – ENC (1996-1999-2003)

O “provão” foi “caracterizado por ampla massificação, por um lado, e maior autonomia institucional, por outro” (VERHINE; DANTAS; SOARES, 2006, p. 293). Essas características se devem ao contexto de globalização e neoliberalismo, que tiravam a

¹⁷ De acordo com Coelho (2008) “considera-se a concepção de Estado-avaliador desenvolvida pelos estudos de Guy Neave (1988), no âmbito de trabalhos relativos às políticas de ensino superior, e por Afonso (2001) ao relacioná-lo com a ‘radicalização’ da ‘figura do Estado intervencionista’, ou seja, aumento de interferência e controle pelo Estado por meio da avaliação sistêmica” (p. 231).

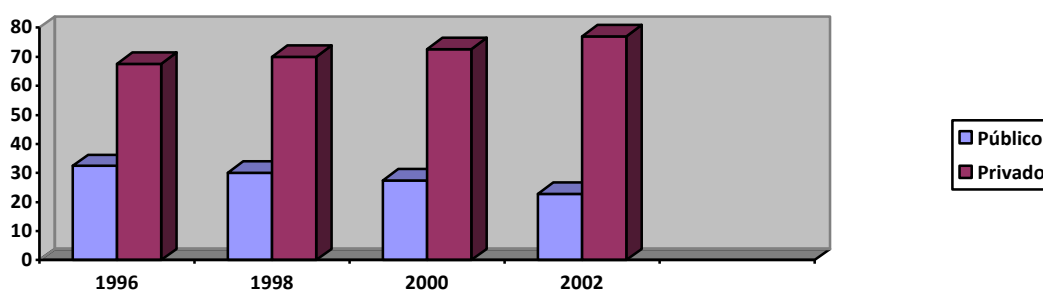
responsabilidade do governo e iniciavam uma política de controle a distância, em vez de intervenção e controle direto.

Muitas críticas foram feitas pela comunidade acadêmica a esse processo de avaliação. As críticas se deram porque os resultados das provas geravam um conceito às IES que era divulgado pela mídia, provocando, assim, a publicação de *rankings*. Com isso, “os resultados da avaliação externa foram tomados como principal referência para a qualidade da educação” (RANGEL, 2010, p. 79).

Esse modelo de divulgação dos resultados da avaliação tal como prevê o Estado Avaliador gerou uma competição entre as IES, que seguia as premissas da lógica do mercado, na qual controlava os resultados transferindo a responsabilidade pela qualidade da educação superior para o setor privado.

Nesse sentido, nos dois mandatos do governo FHC, houve um expressivo crescimento da rede privada que é representado no Gráfico 2. Observa-se que o número de ingressos na rede pública decaiu desde 1992, até um pouco mais de 20%, em 2002, fenômeno que se deve ao processo de desvalorização pelo qual passou a rede pública durante o referido governo.

Gráfico 2 – Distribuição percentual de número de ingressos pelo vestibular por categoria administrativa (Brasil, 1996-2002)



Fonte: MEC/Inep/DAES (2002)

No período de 1994 a 1997 ocorreu um aumento do número de matrículas no setor privado. Em 1994, o número de matrículas na educação superior privada era de 463.118, chegando, em 1997, a 660.038. Enquanto isso, na rede pública o crescimento foi pequeno em relação à rede privada.

Com o crescimento da oferta de educação superior no Brasil, o número de docentes também aumentou no começo do período em destaque. Em 1998, no último ano do primeiro mandato de FHC, o número de docentes era de 165.122.

Nos dois mandatos de FHC o número de matrículas na educação superior no Brasil praticamente duplicou, passando de 1.759.703, em 1995, a 3.479.913, em 2002, o que representou um aumento de 97,5%. Considerando esse mesmo período relatado, o número de cursos passou de 6.552 para 14.399, revelando um aumento de 119,7%.

Devido a esse grande crescimento da educação superior no Brasil, principalmente, na rede privada o governo teve que criar mecanismos de regulação e controle, como o antigo “provão”, que foi bastante criticado pela comunidade acadêmica e a sociedade. Verhine, Dantas e Soares (2006) apresentam seis principais críticas feitas ao ENC, das quais destacamos as três mais relevantes, considerando o objetivo deste trabalho.

1) Faltou articulação do Provão com os demais componentes da Avaliação da Educação Superior que, por sua característica de criação, não chegou a ser implementada através de um sistema, no qual as partes contribuíssem para uma visão geral da qualidade de cada instituição. [...] 2) O Provão foi imposto de fora para dentro, sem a participação das instituições a serem avaliadas. Além disso, a sociedade, de maneira geral, e a comunidade acadêmica não eram vistas como parceiras, apenas como consumidores de informação. [...] 3) O Provão enfatizou competências finais específicas de cada área de conhecimento, deixando de lado aspectos fundamentais relacionados ao processo de ensino-aprendizagem e à formação do alunado, como compromisso profissional, ético e socialmente engajado. Além disso, o Provão se concentrou no desempenho dos alunos, em lugar de atentar para o valor agregado, gerado pelo curso no decorrer do tempo. (p. 297-299).

Observa-se que o “provão” não tinha interesse social, mas sim mercadológico. Essa característica se deve, primeiramente, ao fato de a sociedade não ter participado de sua elaboração. Em segundo lugar, apesar das normas preverem punições para as IES com resultados negativos, nenhuma IES foi punida. Em terceiro, a avaliação não levava em consideração o processo de ensino-aprendizagem, mas apenas o produto desse ensino. Esses aspectos deixavam evidente o descaso do Estado com a sociedade e com a qualidade da educação, reafirmando que o interesse estatal era mercadológico.

Em 10 de outubro de 1996, foi publicado o Decreto Nº 2.026, que estabeleceu procedimentos para o processo e avaliação dos cursos e das instituições de educação superior. Com este decreto, é instituído o processo de avaliação dos cursos e das IES em quatro dimensões:

I. análise dos principais indicadores de desempenho global do sistema nacional de ensino superior, por região e unidade da federação, segundo as áreas do conhecimento e o tipo ou a natureza das instituições de ensino; II. avaliação do desempenho individual das instituições de ensino superior, compreendendo todas as modalidades de ensino, pesquisa e extensão; III. avaliação do ensino de graduação, por curso, por meio da análise das condições de oferta pelas diferentes instituições de ensino e pela análise dos resultados do Exame Nacional de Cursos; IV. avaliação dos programas de mestrado e doutorado, por área do conhecimento (BRASIL, 1996).

O novo Decreto Nº 3.860 de 09 de julho de 2001 revogou a antiga norma e reordenou as competências do MEC, do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) na coordenação da avaliação. Este último passou a organizar e executar a avaliação de cursos e instituições de educação superior, além de incorporar outros mecanismos de avaliação, e, em consonância com o art. 19, também se tornou responsável por orientar as disposições sobre o reconhecimento de cursos superiores, o credenciamento e credenciamento das instituições.

Mesmo com o fim do segundo mandato de FHC, o “provão” foi mantido no primeiro ano de governo do então presidente eleito Luis Inácio Lula da Silva (2003-2006). O desagrado do governo Lula em relação ao “provão” ficou explícito com a publicação do Relatório Técnico do “Provão” 2003, no qual foram expostas diversas críticas ao exame. A insatisfação das instituições, da comunidade acadêmica e até mesmo do novo governo com o ENC foi um dos fatores que colaborou para começar a ser discutida a vigente proposta de avaliação, o Sinaes.

Como se depreende da análise feita, o ENC não levava em consideração aspectos importantes para a formação do estudante. Os “*rankiamentos*” geraram verdadeiras disputas entre as IES e o descontentamento, tanto da comunidade acadêmica, da sociedade e do novo governo que assumia o poder. Devido às grandes críticas feitas ao exame e ao seu caráter mercadológico, uma nova avaliação foi criada, a qual será mais detalhadamente abordada no próximo item.

Para compreender o momento histórico e as influências na elaboração do Sinaes foi necessário discutir sobre as políticas experimentadas antes de sua implementação. Dessa forma, a análise feita até aqui propôs contextualizar a evolução da educação superior no Brasil em consonância com as políticas de avaliações experimentadas nas décadas de 1980 e 1990.

2.2 O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)

Na seção anterior, analisamos a trajetória, as características e o contexto histórico das políticas de avaliação da educação superior no Brasil, que antecederam o Sistema de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).

O Sinaes foi instituído pela Lei Nº 10.861, de 14 abril de 2004. Antes de se chegar ao texto final da referida lei, foi realizado um estudo pela Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior (CEA), que deu início à constituição/implementação do Sinaes. A comissão era composta por 17 membros¹⁸ e presidida pelo professor Dr. José Dias Sobrinho, da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

A comissão foi designada pelas Portarias MEC/SESu Nº 11, de 28 de abril de 2003, e Nº 19, de 27 de abril do referido ano, e tinha como finalidade:

“analisar, oferecer subsídios, fazer recomendações, propor critérios e estratégias para a reformulação dos processos e políticas de avaliação da Educação Superior e elaborar a revisão crítica dos seus instrumentos, metodologias e critérios utilizados” (MEC, 2004, p. 9).

O resultado dos estudos realizados pela comissão foi um texto intitulado “Bases para uma nova proposta de educação superior” que, segundo Ristoff (2007), decorreu de ampla consulta à comunidade acadêmica e à sociedade civil organizada. O texto foi submetido a debates no MEC, nos sindicatos, nos fóruns de reitores e pró-reitores, nas sociedades científicas, na mídia, na academia, no parlamento e na sociedade civil em geral. A convergência entre o texto base e as inúmeras sugestões foi a referida lei que instituiu o Sinaes.

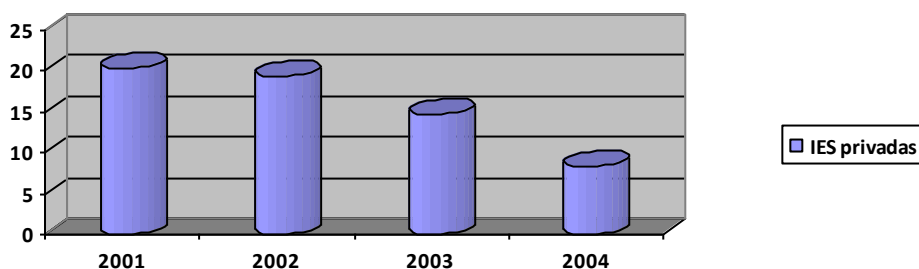
O Sinaes foi criado, em 2004, no governo de Luis Inácio Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2010). O governo Lula, diferentemente do anterior, liberou recursos para as instituições públicas e criou propostas de reestruturação da educação superior, como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), instituído pelo Decreto Nº 6.096, de 24 de abril de 2007, que propõe a expansão do setor público. Assim

¹⁸ A comissão foi composta pelos seguintes membros: Stela Maria Meneghel (FURB), Nelson Cardoso Amaral (UFG), Maria José Jackson (UFPA), José Geraldo de Souza Junior (SESu), Raimundo Luiz Silva Araújo (Inep), Ricardo Martins (UnB), Silke Weber (UFPE), José Marcelino de Rezende Pinto (Inep), Maria Isabel da Cunha (Unisinos), Mário Portugal Pedemeiras (SESu), José Dias Sobrinho (Unicamp), Dilvo Ristof (UFSC), Edson de Oliveira Nunes (Ucam), Hélgio Trindade (UFRGS), Isaac Roitman (Capes), Isaura Belloni (UnB).

como o Reuni, que buscou ampliar o acesso à educação superior, foi criado o Programa Universidade para Todos (ProUni), instituído pela Lei Nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. O ProUni foi criado com a finalidade de conceder “bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de baixa renda, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior” (REIS, 2009, p. 34).

As instituições privadas continuaram crescendo, mas menos do que registrado nos anos anteriores. Em 2001, as IES privadas cresceram 20,3%, três anos depois, em 2004, o crescimento foi de 8,3%. O Gráfico 3 sintetiza os dados em relação ao crescimento das IES privadas, considerando os anos de 2001 a 2004.

Gráfico 3 – Percentuais de crescimento das IES privadas (Brasil, 2001-2004)



Fonte: MEC/Inep/Deaes (2004)

Em 2004, o Brasil possuía 2.013 instituições, das quais 169 eram universidades, 107 centros universitários, 119 faculdades integradas, 144 centros de educação tecnológica e faculdades de tecnologia e 1.474 faculdades, escolas ou institutos (INEP, 2005). Desse total de IES, as universidades representavam apenas 8,4% do total de instituições de educação superior do país e as faculdades, as escolas ou os institutos 73,2%, sendo que, destes, 5,8% eram públicos e 94,2 % eram privados.

Diante dos dados podemos constatar que a porcentagem de IES públicas é bem inferior do que as privadas, apesar de ter diminuído o crescimento das IES privadas entre (2001-2004) ela é predominante no cenário da educação superior brasileira.

No primeiro mandato do governo Lula (2003-2006), foram criados 5.648 cursos na educação superior. O maior aumento aconteceu na região sudeste, que passou de 7.394, em 2003, para 10.341, em 2006. Com os programas de reestruturação da educação superior, conseqüentemente o número de concluintes também aumentou, passando de 466.260, em 2002, no último ano de mandato de FHC, para 756.799, em 2007.

Nesse cenário diferentemente da constituição do ENC¹⁹, o Sinaes foi fruto de um amplo debate com a comunidade acadêmica e a sociedade civil organizada, até porque a maioria dos membros da comissão foram professores de universidades públicas e privadas que estiveram envolvidos em outras experiências sobre avaliação institucional das universidades brasileiras.

O Sinaes teve como marco legal a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Todavia, antes dessa lei, a CF de 1988, art. 206, inciso VII, já definia que o ensino deveria ser ministrado com base nos princípios da “garantia de padrão de qualidade”, além do art. 209, segundo o qual o “ensino é livre à iniciativa privada”, atendendo duas condições básicas expressas no art. 214, (i) o “cumprimento das normas gerais da educação nacional”; (ii) a “autorização e avaliação de qualidade pelo poder público”, incluindo entre as cinco metas a serem alcançadas, a melhoria da qualidade do ensino.

Porém, a Lei 9.131, de 24 de novembro de 1995, que criou o CNE, tinha previsto “a criação de um conjunto de avaliações periódicas das instituições e cursos superiores, sobressaindo o propósito da realização anual de exames nacionais, com base em conteúdos mínimos estabelecidos e previamente divulgados para cada curso” (MEC, 2004, p. 28). A Lei Nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001 instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), que estabeleceu “diagnóstico”, “diretrizes”, “objetivos e metas” para cada nível de ensino. Este documento relata que a educação superior no Brasil passava por sérios problemas que se agravariam se o PNE não estabelecesse uma política que promovesse sua renovação e desenvolvimento. Ainda segundo este documento, a educação superior crescia rapidamente, mas, mesmo assim, o Brasil apresentava um dos índices mais baixos de acesso a essa modalidade de ensino, da América Latina, além de uma distribuição de vagas muito desigual por região.

No documento proposto pelo CEA (2007), foram destacados oito princípios e critérios que serviram de fundamentação teórica e política e de justificação para a operacionalização dos processos, especificados a seguir:

- a) educação é um direito de todos e dever do Estado: as IES, mediante o poder de regulação e de direção política do Estado, têm a responsabilidade de um mandato público para proporcionar aos indivíduos o exercício de um direito social; (p. 90)

¹⁹ É importante destacar que o ENC não era um sistema, mas sim um exame. O sistema abrange outros instrumentos de avaliação, já o exame a avaliação é apenas a prova.

- b) valores sociais historicamente determinados: as instituições de educação superior devem solidariamente produzir os meios para o desenvolvimento sustentado do País e a formação dos cidadãos de uma dada sociedade; (p. 90)
- c) regulação e controle: Estado e comunidade educativa, cada qual com suas especificidades têm responsabilidades quanto à regulação e à avaliação propriamente dita; (p. 91)
- d) prática social com objetivos educativos: [...] a avaliação de caráter educativo é uma prática social, com objetivos essencialmente formativos, voltada tanto para a obtenção de informações que gerem reflexões indutoras da melhoria da qualidade acadêmica; (p. 92)
- e) respeito à identidade e à diversidade instrucionais: a avaliação da educação superior [...] deve contribuir para a construção de uma política e de uma ética [...] que sejam respeitadas o pluralismo, a alteridade, as diferenças institucionais; (p. 93)
- f) globalidade: o Estado deve implementar os instrumentos avaliativos que possibilitem uma visão global do sistema, visando tanto à regulação quanto à implementação de medidas e ações de melhoramento; (p. 95)
- g) legitimidade: a avaliação precisa ter uma legitimidade técnica, assegurada pela teoria, pelos procedimentos metodológicos adequados, pela elaboração correta dos instrumentos e por tudo o que é recomendado numa atividade científica; (p. 96)
- h) continuidade: é importante entender que os processos de avaliação devem ser contínuos e permanentes, não episódicos, pontuais e fragmentados. Processos contínuos criam a cultura da avaliação educativa internalizada no cotidiano (p. 97).

A grande maioria desses princípios e critérios é um resgate do Paiub e também se aproxima dos princípios apresentados por Ristoff (2005), discutidos anteriormente. O instrumento central do Sinaes é a avaliação institucional, priorizada em três aspectos: (i) o objetivo de análise é o conjunto de dimensões, estruturas, relações, atividades, funções e finalidades de uma IES; (ii) os sujeitos da avaliação são os conjuntos de professores, estudantes, funcionários e membros da comunidade externa especialmente convidados ou designados; (iii) os processos avaliativos seguem procedimentos institucionais e se utilizam da infraestrutura da própria instituição.

A proposta do Sinaes prioriza não só a avaliação cognitiva dos alunos, mas também a autoavaliação e a avaliação externa. Dessa forma, ele pretende cumprir com os objetivos da avaliação que são:

[...] conhecer as fortalezas e os problemas da instituição; tratar da adequação de seu trabalho com respeito às demandas sociais, as clássicas e as novas;

identificar os graus de envolvimento e os compromissos de seus professores, estudantes e servidores tendo em vista as prioridades institucionais básicas (MEC, 2004, p. 101).

Originalmente, o documento do Sinaes sugeria a criação de um novo instrumento em substituição ao ENC, o Processo de Avaliação Integrada do Desenvolvimento Educacional e da Inovação da Área (Paideia). Com esse novo processo, os instrumentos deixariam de “ser fragmentados ou isolados para adquirirem um significado de conjunto” (MEC, 2004, p. 100). Segundo o referido documento, o Paideia iria avaliar:

O desenvolvimento dos processos formativos e as dinâmicas artísticas, científicas e tecnológicas de cada área do conhecimento [...]. Este processo prioriza o enfoque de movimento e de integração, buscando compreender não só o “estado da arte” em um determinado momento, mas, em especial, as dinâmicas e valores agregados em cada área do conhecimento. (p. 116).

O trecho apresentado reforça o caráter de conjunto do Paideia. As áreas do conhecimento não eram vistas isoladamente, mas como parte de um todo, de um processo, no qual professores, alunos e comunidade acadêmica estão envolvidos. Dessa forma, levou-se em consideração a história da instituição e suas particularidades. Nesse processo, as IES possuem um conjunto de instrumentos que devem ser observados na hora da avaliação sem priorizar um em detrimento do outro.

O Paideia foi previsto na proposta, mas na legislação foi substituído pelo Enade. Segundo Rothen e Schulz (2005), o Enade e o Paideia apresentam as seguintes semelhanças:

a) realiza-se a prova por grupos amostrais; b) avalia-se o conhecimento agregado, a prova é aplicada em pelo menos em dois estágios da realização do curso; c) supera-se a avaliação de competência, habilidades e conteúdos exclusivamente profissionais (p. 14).

Os autores também ressaltam algumas diferenças das quais destacamos duas, por considerá-las as mais expressivas: (i) O Paideia buscava valorizar a avaliação formativa, sem a conotação mercadológica e sem *rankings*. Já o Enade possui essa conotação, pois mantém a escala de cinco níveis de conceito a ser atribuído a cada curso; (ii) na proposta, era implícito que a prova seria aplicada por área de conhecimento. Na lei, por cursos de graduação.

O documento do Sinaes sugere ao MEC a criação da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes). Dessa forma, o programa ganha legitimidade, pois a comissão tem competência de

[...] coordenar e supervisionar o SINAES, assegurando o adequado funcionamento da avaliação, o respeito aos princípios e orientações gerais, o cumprimento das exigências técnicas e políticas e as metas de consolidação do sistema avaliativo e de sua vinculação à política pública de educação superior. Sua função coordenadora do sistema dará respaldo político e técnico e legitimidade ao SINAES, além de assegurar por sua função supervisora o bom funcionamento e a melhoria do sistema mediante a capacitação de pessoal, organização sistemática de comissões de avaliação, recebimento e distribuição de relatórios, coordenação de pareceres (INEP, 2007, p. 103).

Até a aprovação da Lei Nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que regulamentou o Sinaes, foi discutida a proposta do referido sistema em vários fóruns promovidos pelo MEC, pois a lógica do processo de avaliação superior não era mais abordada. Após período de discussões, foi editada a Medida Provisória Nº 147, de 15 de dezembro de 2003, que instituía o Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior (Sinapes), na tentativa de substituição do projeto original do Sinaes. Somente após a reforma ministerial realizada em 27 de março de 2004, pelo governo Lula, em que assume o Ministro Tarso Genro, no lugar do então Ministro da Educação Cristovam Buarque, o Congresso Nacional aprovou a lei que regulamentou o Sinaes com significativas modificações.

No último ano do primeiro mandato do governo Lula, em 2006, o crescimento das IES privadas foi de apenas 0,5%, mas, da mesma forma, as IES públicas cresceram apenas 1% na esfera federal. À luz dos dados oficiais é razoável supor que esse crescimento se deve aos investimentos do governo federal na expansão das universidades públicas.

Em 2008, pela primeira vez desde 1997, o número de IES diminuiu, conforme evidenciado na Tabela 3. De acordo com o Censo da Educação Superior de 2008 (INEP, 2009). Esse fato pode ser explicado pela integração de instituições, por fusão ou compra. Apesar dessa diminuição, o número de matrículas e concluintes, oferta de vagas e número de egressos mantiveram o crescimento igual aos dos anos anteriores.

Tabela 3 – Evolução do número de instituições da educação superior, segundo a categoria administrativa (Brasil, 2004-2009)

Ano	Total	Público						Privada	%
		Federal	%	Estadual	%	Municipal	%		
2004	2.013	87	4,3	75	3,7	62	3,1	1.789	88,9
2005	2.165	97	4,5	75	3,5	59	2,7	1.934	89,3
2006	2.270	105	4,6	83	3,7	60	2,6	2.022	89,1
2007	2.281	106	4,6	82	3,6	61	2,7	2.032	89,1
2008	2.252	93	4,1	82	3,6	61	2,7	2.016	89,5
2009	2.314	94	4,1	84	3,6	67	2,9	2.069	89,4

Fonte: Censo da educação superior/MEC/Inep/DEED (2009)

Os procedimentos de avaliação do Sinaes foram regulamentados pela Portaria Nº 2.051, de 9 de julho de 2004. A portaria previa três instrumentos de avaliação: (i) Avaliação das Instituições de Educação Superior; (ii) Avaliação dos cursos de Graduação (ACG); (iii) Avaliação do Desempenho dos Alunos.

A seguir, são abordados mais detalhadamente os instrumentos de avaliação que compõem o Sinaes.

a) Avaliação das Instituições de Educação Superior

Este instrumento engloba a autoavaliação e a avaliação externa. A autoavaliação se caracteriza por ser um processo interno, de responsabilidade de cada instituição, junto à sua comunidade acadêmica. Dessa forma, cada instituição busca o autoconhecimento e a autorregulação “para melhorar seu desempenho, a partir da identificação das suas deficiências” (REIS, 2009, p. 87). Todos os dados devem ser consolidados em relatórios e remetidos à Conaes a cada três anos que, por sua vez, encaminham para a Comissão Própria de Avaliação (CPA)²⁰. O processo acontece em três etapas:

- (i) preparação: requer a constituição da CPA, a sensibilização interna, o envolvimento da comunidade acadêmica e a elaboração da proposta e planejamento da autoavaliação; (ii) desenvolvimento: onde se buscará assegurar a coerência entre as ações planejadas e as metodologias adotadas; e (iii) consolidação: após apresentação das análises e das conclusões de todas as etapas consolida-se o resultado final (REIS, 2009, p. 87).

²⁰ A CPA prevista no art. 11 da Lei Nº 10.861, de 14 de abril de 2004, é criada no âmbito de cada instituição de educação superior e coordena os processos internos de avaliação da instituição, sistematizam e prestam as informações solicitadas pelo Inep.

Após a autoavaliação, é realizada a avaliação externa, que consiste em uma visita *in loco* por uma comissão de avaliadores pertencentes à comunidade acadêmica e científica. A avaliação externa verifica as informações obtidas com a autoavaliação, ocorrendo a cada três anos nas IES. Compete à Comissão de avaliadores:

(i) fazer a análise crítica dos relatórios e materiais produzidos na autoavaliação e demais documentos da instituição que tenham interesse para a avaliação institucional; (ii) realizar a análise das principais instalações da IES, das faculdades e órgãos (laboratórios, bibliotecas, salas de aula, hospitais, departamentos, seções administrativas, campos experimentos, áreas de lazer, restaurantes e etc.); (iii) fazer entrevistas com autoridades, conselhos, professores de distintas categorias, diretores, coordenadores, estudantes. Técnicos, ex-alunos, empregadores, setores da população mais envolvidos e outros, a critério dos avaliadores externos; (iv) elaborar relatório contendo as principais ideias que obtiveram acordo entre membros da comissão externa (REIS, 2009, p. 88).

Por sua vez, a comissão externa deve elaborar o relatório no máximo em três meses e enviar à Conaes, contendo uma:

[...] análise detalhada e fundamentada da instituição/área/curso em todas as dimensões avaliadas e indicando explicitamente as recomendações a serem encaminhadas aos órgãos superiores pertinentes, relativamente a ações de supervisão e regulação, quando e conforme couberem (MEC, 2004, p. 113).

b) Avaliação dos cursos de Graduação (ACG):

A avaliação dos cursos de graduação tem por objetivo identificar as condições de ensino oferecidas, o perfil do corpo docente, as instalações físicas e a organização didático-pedagógica. A avaliação é realizada *in loco*, feitas por Comissões de Especialistas²¹²². Os resultados são propagados e ordenados em uma escala de cinco níveis que expressa cada dimensão avaliada e o seu conjunto. A regularidade desta avaliação depende do reconhecimento e renovação de reconhecimento que os cursos estão sujeitos.

²¹ De acordo com a Portaria 2.051/2004 “a avaliação dos cursos de graduação será realizada por Comissões Externas de Avaliação de Cursos, designadas pelo INEP, constituídas por especialistas em suas respectivas áreas do conhecimento, cadastrados e capacitados pelo INEP”. (art. 18)

²² É importante ressaltar que a Comissão de Especialistas não é a mesma comissão que faz as avaliações externas e ambas possuem papéis diferentes.

c) Avaliação do desempenho dos alunos:

Nesta avaliação o instrumento utilizado é o Enade, objeto do presente estudo. Sua operacionalização ocorre por meio da aplicação de quatro instrumentos: (i) prova; (ii) questionário de percepção da prova; (iii) questionário socioeconômico dos estudantes; e (iv) questionário do coordenador do curso. O objetivo desta avaliação está delimitado na Portaria Nº 2.051, de 9 de julho de 2004, expresso a seguir:

A avaliação do desempenho dos estudantes, que integra o sistema de avaliação de cursos e instituições, tem por objetivo acompanhar o processo de aprendizagem e o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento. (art. 23).

De todos os instrumentos utilizados, a prova do Enade é a que tem maior visibilidade perante a sociedade e as próprias IES. Essa avaliação é realizada pelo Inep, sob a orientação da Conaes. A prova é aplicada, periodicamente, a todos os alunos de graduação, ingressantes e concluintes dos cursos avaliados.

Entre outros motivos, essa maior visibilidade dada ao Enade se deve às IES que divulgam na mídia os resultados das provas. Dessa forma, os outros instrumentos ficam “esquecidos” e o Enade acaba por ter maior importância no sistema. A sociedade, por não conhecer o sistema, remete o Enade ao ENC e muitas críticas são feitas àquele exame no âmbito das IES pela falta de diálogo e informação dos objetivos e das avaliações que envolvem o Sinaes, em geral.

Maués (2007) faz algumas críticas ao Sinaes a partir de uma pesquisa na qual investigou o processo de uma universidade federal, focalizando a constituição da CPA e a realização da autoavaliação ou avaliação interna. Para isso, entrevistou dois membros da CPA da universidade pesquisada²³, analisou o Regimento da Comissão, do Projeto de Autoavaliação, do Relatório produzido e encaminhado ao MEC, como resultado da avaliação interna. Além disso, examinou as orientações emanadas da Conaes para a realização dessa etapa da avaliação institucional.

Por meio dos dados coletados nas entrevistas, a autora constatou que a CPA investigada foi constituída às pressas sem consulta à comunidade. Segundo um dos seus

²³ A autora não revelou o nome da instituição para guardar o seu anonimato.

entrevistados, isso aconteceu porque a comissão foi formada perto de acabar o prazo de registrar no *site* do MEC e, nessa ocasião, eles não tiveram tempo de fazer a consulta.

A partir do exposto, podemos inferir que a universidade constituiu a Comissão porque era obrigatório. Portanto, a sua constituição se deu “de forma burocrática, para atender às exigências emanadas da legislação [...]” (MAUÉS, 2007, p. 10). A comunidade acadêmica e a sociedade ficaram fora desse processo, pois não aconteceu debate com os membros sobre os objetivos dessa avaliação e, provavelmente, a maioria da comunidade acadêmica não sabia nem que a universidade estava envolvida em uma avaliação.

A avaliação interna foi realizada pelo Departamento de Avaliação (DA) e pela CPA da universidade. Segundo o Relatório desenvolvido pela CPA/DA, vários segmentos e cursos estavam envolvidos no processo, mas Maués (2007) ressalta que essa participação se deu efetivamente por meios dos relatórios dos setores, pois a avaliação foi realizada utilizando apenas os documentos já existentes. Ficou explícito na fala de um dos entrevistados que a “CPA/DA não teve comprometimento com a avaliação”, e que “o Relatório não passou de uma junção de informações” (MAUÉS, 2007, p. 12). Seguindo Orientações Gerais do Roteiro de Autoavaliação das Instituições, a CPA/DA apenas designava qual segmento deveria fornecer as informações e dessa forma eles juntaram-nas e produziram o documento.

O exemplo da pesquisa de Maués (2007) é importante, pois a partir dela percebemos como está sendo implementado o Sinaes nas IES, além de apontar algumas falhas no sistema que precisam ser analisadas e repensadas. Dessa forma, uma avaliação como essa realizada pela IES pesquisada irá conseguir cumprir com as finalidades do Sinaes de melhorar a qualidade da educação superior e de promover os valores democráticos? Considerando a pesquisa apresentada, constatamos que essa universidade realizou uma avaliação superficial e não buscou conhecer os seus problemas; não escutou a comunidade acadêmica e a sociedade; preocupou-se com prazos e não refletiu sobre o processo de avaliação, seus objetivos e suas finalidades.

A concepção propugnada no Relatório da CEA, para qual o conceito de avaliação deve incluir a integração e a participação, não foi traduzida nas legislações específicas, estando as mesmas mais identificadas com uma concepção avaliativa que representa um aspecto mais técnico e instrumental, isto é, que envolve um levantamento de dados, de informações, mas não os submete a um processo de reflexão e questionamento. Ao contrário, esse tipo de avaliação apenas serve como prestação de contas e responsabilização de órgãos, setores, pessoas. (MAUÉS, 2007, p. 13).

Diante do exposto, surge a seguinte indagação: O Sinaes continua exercendo o papel do ENC de punição e premiação, mas com outra roupagem? Para Maués (2007), o Sinaes vem cumprindo esse papel, devido à necessidade da existência desses mecanismos, pois

“À medida que a educação superior foi considerada como um serviço não exclusivo do Estado, podendo ser ofertada por organizações sociais, também denominadas públicas não estatais, criou à necessidade da existência de mecanismos de regulação e avaliação” (p. 2).

Do exposto podemos dizer que apesar de o Sinaes ter uma concepção diferente do ENC, acabou assumindo o seu mesmo papel. A falta de comprometimento das IES é uma forma de reforçar esse quadro, pois mesmo que o Estado assuma o papel de controlador, as IES poderiam por meio da avaliação externa e da autoavaliação conhecer sua realidade, identidade e ter uma autoconsciência dos acertos e dos erros e assim ter subsídios para tomar decisões no que fosse preciso.

O último Censo da Educação Superior publicado no *site* do Inep foi o de 2009, e, como nos anos anteriores, a variação positiva do número de instituições manteve a tendência de crescimento da década. Nesse ano, o crescimento das IES públicas foi maior do que o dos estabelecimentos privados. As IES públicas cresceram 3,8% de 2008 para 2009 e as IES privadas, 2,6%. Mesmo com o crescimento das IES públicas, as IES privadas ainda representam 89,4% do total de estabelecimentos de educação superior, no País.

Seguindo uma tendência histórica, o número de cursos no Brasil continuou crescendo, em 2008, em porcentagem menor do que os anos anteriores. O número de cursos passou de 18.644, em 2004, para 24.719, em 2008. Em 2009, os cursos de graduação tiveram um crescimento de 13% em relação ao ano de 2008. Conforme a Tabela 4, desde 2004, essa porcentagem diminuiu, tendo um pequeno aumento de 0,3% nas faculdades.

Tabela 4 – Evolução do número de cursos de graduação presencial, segundo a organização acadêmica (Brasil, 2004 a 2009)

Ano	Total	Universidade	%	Centros Universitário	%	Faculdades	%
2004	18.644	10.475	56,2	2.134	11,4	6.035	30,6
2005	20.407	10.892	53,4	2.542	12,5	6.973	32,8
2006	22.102	11.552	52,3	2.717	12,3	7.832	34,1
2007	23.488	11.936	50,8	2.880	12,3	8.672	35,5
2008	24.719	12.351	50,0	3.238	13,1	9.130	35,3
2009	27.827	13.865	49,8	3.580	12,9	9.897	35,6

Fonte: Censo da Educação Superior/DEED/MEC/Inep (2010)

Em 2009, em nível de Brasil, o curso de graduação que apresentou maior número de matrículas foi o de Administração seguido pelo de Direito. A Tabela 5 enumera os dez maiores cursos em números de matrículas no referido ano.

Tabela 5 – Os dez maiores cursos de graduação em número de matrículas (Brasil, 2009)

Presencial			
	Curso	Matrículas	%
	Total	5.115.896	100
1	Administração	874.076	17,1
2	Direito	651.600	12,7
3	Engenharia	419.397	8,2
4	Pedagogia ²⁴	287.127	5,6
5	Enfermagem	235.281	4,6
6	Comunicação Social	205.409	4,0
7	Ciências Contábeis	205.330	4,0
8	Educação Física	163.528	3,2
9	Letras	145.241	2,8
10	Ciências Biológicas	133.204	2,6
	Outros cursos	1.795.703	35,1

Fonte: Censo da educação superior MEC/Inep/DEED (2010)

No censo 2009 (INEP, 2010), pela primeira vez, foram coletadas de forma individualizada as informações dos alunos. Dessa forma, foi possível saber qual era o perfil dos estudantes nesse ano, como expresso na próxima citação.

A educação superior brasileira, em 2009, é predominantemente formada por pessoas do sexo feminino, com idade de 21 anos para os vínculos de matrícula. A forma de ingresso mais comum é o vestibular, na idade de 19 anos. A idade mais frequente para a conclusão do curso ocorre aos 23 anos. (INEP, 2009, p. 18).

Apesar do crescimento das instituições públicas nos últimos anos, o acesso ainda é restrito às pessoas de maior capacidade financeira, pois “a expansão quantitativa do ensino superior brasileiro não beneficiou a população de baixa renda, que depende essencialmente do ensino público” (ZAGO, 2006, p. 228).

²⁴ De acordo com informações da Tabela 5 o curso de Pedagogia foi o quarto maior curso com número de matrículas no ano de 2009. Desta forma, o Sinaes e mais especificamente o Enade, são avaliações importantes e se fazem necessárias, pois podem contribuir para a melhoria do curso e auxiliar os gestores e toda a sociedade a pensar nos profissionais que estão sendo formados.

Também é importante considerar no cenário atual que a forma de ingresso mais comum na educação superior tanto nas IES públicas quanto privadas é o vestibular. Essa forma de ingresso exige do estudante tempo para se dedicar aos estudos e, devido à concorrência, recursos financeiros para se preparar melhor em cursinho pré-vestibular e poder concorrer em condições igualitárias à qualidade do ensino oferecido pela rede privada. A desigualdade de oportunidades também remete à educação básica, constatando-se discrepâncias entre o ensino oferecido a estudantes da rede pública e da rede privada. As diferenças existem desde as condições na estrutura física, nos recursos materiais e pedagógicos oferecidos, passando pela qualidade do ensino ministrado. E esse quadro é reforçado na seguinte constatação de Zago (2006):

Os dados referentes aos inscritos no vestibular da instituição pesquisada, em 2001 [...]: dos 35.278 inscritos, 19.160 (54%) haviam frequentado algum tipo de cursinho, e das 3.802 vagas oferecidas pela mesma instituição, 2.376, ou mais da metade delas (62%), foram preenchidas por candidatos com essa formação complementar, índice que sobe para 80% ou mais nos cursos mais concorridos. (ZAGO, 2006, p. 231).

O Brasil avançou com a expansão das universidades públicas, mas ainda a universidade não é para todos. O problema não está apenas no acesso à universidade, mas também em manter-se nela. Zago (2006) relata em seu artigo um estudo do Observatório Universitário da Universidade Cândido Mendes, no qual revela que 25% dos potenciais alunos universitários são tão carentes que não teriam condições de entrar em instituições de educação superior mesmo se estas fossem gratuitas.

Diante das constatações e pesquisas realizadas, conclui-se que não basta apenas aumentar o número de vagas das instituições públicas e privadas, mas, sobretudo, criar políticas públicas efetivas que garantam o ingresso e a permanência desses alunos oriundos de famílias de baixa renda nas instituições de educação superior.

Entretanto, é importante refletir e analisar sobre os cursos que estão sendo ofertados e quais profissionais estão sendo formados. Em meio a essa grande expansão da educação superior é importante que existam mecanismos que ajudem o Estado e os gestores a orientar suas ações, a fim que as IES cumpram seu papel perante a sociedade.

A expansão da educação superior é necessária, pois possibilita que mais indivíduos tenham acesso a esse nível de ensino, mas, com essa grande quantidade de IES e cursos ofertados, o governo implementou uma avaliação que produz indicadores e um sistema de informações que subsidia tanto o processo de regulamentação, como propicia transparência

dos dados sobre a qualidade da educação superior a toda sociedade. Desse modo, as informações geradas no Enade podem auxiliar os gestores na tomada de decisões para a melhoria dos cursos de graduação.

Como o Enade faz parte de um sistema avaliativo maior foi necessário analisá-lo no contexto ao qual se encontra inserido, no caso o Sinaes. Abordam-se, em seguida, os princípios e fundamentos do Enade, foco principal deste trabalho.

2.3 Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade)

O Enade, terceiro componente do Sinaes – objeto do presente estudo – teve suas atribuições determinadas na Lei Nº 10.861, de 14 de abril de 2004, e na Portaria Nº 2.051 de 09 de julho de 2004. Segundo a referida lei, artigo 5º, § 1º, o Enade aferirá o desempenho dos estudantes em relação: (i) aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação; (ii) às suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento; (iii) às suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento.

O Enade consiste em uma prova única aplicada aos estudantes ingressantes e concluintes, dos cursos de graduação que visa analisar sua trajetória acadêmica. “Na análise da trajetória do aluno, são consideradas a dificuldade e a baixa probabilidade de acerto por acaso, que tem um estudante ingressante ao dar respostas em uma prova, a um item com alto grau de dificuldade.” (REIS, 2009, p. 90).

O conceito do curso é calculado pela média ponderada da nota padronizada dos concluintes no componente específico, e na formação geral (concluintes e ingressantes). Essas notas possuem, respectivamente, os seguintes pesos: 60%, 15% e 25%. A avaliação de desempenho dos alunos é ordenada em uma escala de cinco níveis, nos quais os níveis 1 e 2 são indicativos de pontos fracos, o nível 3 indica o mínimo aceitável e os níveis 4 e 5 são indicativos de pontos fortes (INEP, 2010).

As provas são compostas por 40 questões sendo: 10 questões de conhecimentos gerais com peso de 25%, comuns a todas as áreas, e 30 questões específicas com peso de 75%, construída com base no perfil de cada área.

A escala de níveis acaba gerando os *rankiamentos* e a competição entre as IES. O componente específico é responsável por maior porcentagem da nota, com isso se os alunos

concluintes “boicotarem” o exame a nota do curso ficará prejudicada, mas esse fator não é levado em consideração quando os resultados são divulgados na mídia.

As provas apresentam três níveis de dificuldades: baixa, média e alta. Elas são realizadas e aplicadas por instituição ou consórcio de instituições contratadas pelo INEP por meio de licitação, desde que comprovem capacidade técnica em avaliação e aplicação, segundo o modelo proposto para o exame, e que atenda aos requisitos estabelecidos no projeto básico do Enade (INEP, 2010).

Além da prova, fazem parte do Enade os seguintes instrumentos: (i) questionário socioeconômico, aplicados aos alunos para compor o perfil do estudante do primeiro e do último ano do curso; (ii) questionários para os coordenadores, questionários objetivando reunir informações que contribuam para a definição do perfil do curso; (iii) questionário de “impressão” da prova pelo estudante. Esses questionários deverão estar articulados com as diretrizes definidas pela Conaes.

De acordo com a Portaria Nº 2.051, de 9 de julho de 2004, o Enade é componente curricular obrigatório dos cursos de graduação, sendo o registro de participação condição indispensável para a emissão do histórico escolar, independentemente do estudante ter sido selecionado ou não na amostra²⁵.

Essa obrigação também era uma característica do “provão”. Além dessa similaridade entre os dois modelos de avaliação, outras também podem ser encontradas, tais como:

[...] os resultados individuais dos estudantes são disponíveis apenas para eles próprios; há premiação para os alunos com melhores desempenhos, por área de conhecimento; dados de perfil do alunado, do curso e da instituição, e percepção sobre a prova, são levantados em paralelo à aplicação do teste, fornecidos pelos estudantes e pelo coordenador do curso avaliado; além da expansão gradual do sistema (VERHINE; DANTAS; SOARES, 2006, p. 296).

Apesar das similaridades, o Enade apresenta várias características que o qualifica e o diferencia do “provão”, pois sua formulação tem uma lógica diferente. Todavia a forma como os resultados estão sendo analisados e percebidos pela sociedade ainda o aproxima muito do referido exame. Vale ressaltar que a proposta inicial do Sinaes não foi aprovada, e somente após diversas mudanças foi aceita. Mesmo com a proposta inicial não sendo aprovada, percebe-se diferenças entre a lei que regulamentou o ENC e o Sinaes. Portanto apesar de na

²⁵No ano de 2009, o Enade passou a ser aplicado a todos os alunos ingressantes e concluintes (INEP, 2009).

prática o Enade ainda apresenta algumas similaridades com o ENC, eles também apresentam algumas diferenças como as especificadas a seguir:

[...] (a) O ENADE é aplicado para estudantes ingressantes e concluintes do curso sob avaliação, desta forma incluindo nos resultados uma aproximação da noção de “valor agregado”²⁶; (b) o ENADE avalia cada curso trienalmente, em lugar da frequência anual do Provão; (c) o ENADE promete ser referenciado a critério, baseando seus testes em padrões mínimos pré-determinados; (d) o ENADE se propõe a englobar várias dimensões em seu teste, de modo a cobrir a aprendizagem durante o curso (em lugar de apenas medir o desempenho dos alunos ao final do curso) e dar um peso maior às competências profissionais e à formação geral, com ênfase nos temas transversais; (e) o ENADE visa reduzir custos através da administração dos testes a uma amostra representativa; (f) O ENADE divulga seus resultados de forma discreta, com pouco alarde da mídia; (g) o ENADE se atribui um uso diagnóstico na medida em que se diz capaz de identificar as competências não desenvolvidas pelos alunos ao longo de 3 anos de escolarização superior; (h) o ENADE parte da premissa de que as instituições e cursos utilizarão seus resultados como ingrediente em um processo avaliativo institucional mais abrangente. (VERHINE; DANTAS; SOARES, 2006, p. 296-297).

Tendo em vista a periodicidade da avaliação os cursos só terão seu indicador de ganho²⁷ conhecido e o ciclo da avaliação concluído a cada três anos.

Os cursos são divididos por áreas, a saber: ciências humanas, exatas, tecnológicas e biológicas e ciências da saúde. A cada ano, uma área é avaliada. O MEC define, anualmente, as áreas que serão avaliadas, propostas pela Conaes. O primeiro ciclo iniciou-se em 2004 e avaliou 143.170 estudantes, sendo 83.661 ingressantes e 56.679 concluintes. Foram avaliados 2.184 cursos de graduação, das seguintes áreas: Agronomia, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina Veterinária, Nutrição, Odontologia, Serviço Social, Terapia Ocupacional e Zootecnia. O primeiro ciclo de avaliação do Enade fechou em 2007.

A última prova do Enade, referente ao ciclo de 2010, foi realizada no dia 21 de novembro e avaliou os seguintes cursos: Agronomia, Biomedicina, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Medicina Veterinária, Nutrição, Odontologia, Serviço Social, Tecnologia em Agroindústria, Tecnologia em

²⁶Valor agregado é aqui entendido como: “[...] conhecimento adquirido pelo aluno, durante o período entre a sua chegada e a sua saída da instituição” (REIS, 2009, p. 81).

²⁷ Segundo Reis (2009) “o conceito de valor agregado tem relação direta com o indicador de ganho proposto pela avaliação dinâmica descrita por Sternberg e Grigorenko (2003). A avaliação dinâmica é centrada no processo e não no produto [...] ela não se limita a aferir o desenvolvimento de uma determinada competência, mas o progresso que se teve em uma determinada competência. (p. 90)

Agronegócio, Tecnologia em Gestão Ambiental, Tecnologia em Gestão Hospitalar, Tecnologia em Radiologia, Terapia Ocupacional e Zootecnia (INEP, 2010).

Ainda de acordo com a referida fonte, foram inscritos 650.066 estudantes, sendo que 422.896 estudantes de cursos avaliados nessa edição, 422.896 são ingressantes, 161.151 são concluintes e 227.170 inscritos são estudantes selecionados para edições anteriores do Enade. O estado que teve maior número de inscritos foi o de São Paulo com 90.796 e o com menor número foi o do Acre com 1.568.

No ano de 2010, ocorreram várias mudanças na operacionalização do Enade. Uma delas foi a elaboração das questões, que antes era desenvolvida por uma única empresa ou consórcio contratado para aplicar o exame. Neste ano de 2010, a elaboração da prova foi coordenada pelo Inep. As questões foram elaboradas por professores universitários de todo o Brasil, formando-se o Banco Nacional de Itens do Enade (BNI-Enade²⁸). Outra mudança foi que os estudantes faltosos puderam pedir a solicitação de dispensa eletronicamente, inclusive com os documentos comprobatórios justificando a falta.

Reis (2009) destaca alguns pontos importantes sobre o Enade, dos quais surgem algumas ponderações:

- a) um indicador de ganho só poderá ser real ou reconhecido quando estudantes que fizeram as provas como ingressantes forem novamente avaliados como concluintes;
- b) cautela em algumas questões do Enade. Primeiro na interpretação de alguns indicadores e traz como exemplo os diferentes níveis de conhecimento dos alunos das instituições que são selecionados para prova e que podem influenciar no indicador de ganho;
- c) a desinformação faz com que o Enade seja confundido com o “provão” e isso compromete os resultados, pois os alunos não se sentem motivados para fazer a prova com seriedade;
- d) conforme a autora, “em um país com extensão territorial e a diversidade cultural do Brasil, interesses e expressões regionais podem causar estranheza de uma região para outra se forem desprovidas do sentido local” (p. 97). Não são valorizadas as particularidades locais e algumas expressões utilizadas nas provas podem confundir os estudantes, pois alguns podem não conhecer tais expressões.

²⁸ O BNI-Enade é um acervo de questões (ou itens) elaboradas a partir de matrizes de conteúdos, competências e habilidades pré-definidos, que permitem a montagem de provas que buscam estimar com a maior precisão possível a proficiência dos estudantes com relação aos conteúdos de seus respectivos cursos de graduação. (INEP, 2010). Os itens são armazenados em um computador sem acesso a internet que fica em uma sala com segurança 24 horas e o acesso é restrito.

Como exposto, o Enade, apesar de ter sido uma proposta de avaliação formativa, apresenta várias características mantidas do “provão”, pois nem todas as propostas iniciais do Sinaes foram aceitas. E, ao analisar o contexto atual, o Enade caminha para os tempos dos *rankings*, no qual as instituições utilizam os resultados como meio mercadológico e publicitário.

Rodrigues e Peixoto (2009) relatam pesquisa feita em universidade federal. Foram selecionados treze cursos para participarem da pesquisa e posteriormente foram realizadas entrevistas com os respectivos coordenadores. Segundo as autoras, os entrevistados reconheceram a importância do exame, mas salientaram um melhor retorno sobre os dados para que não sejam apenas publicados, pois eles pouco acrescentam ao trabalho desenvolvido pelas IES. Os coordenadores disseram que nem todas as atividades desenvolvidas nas IES são contempladas no exame.

Os coordenadores também relataram que, na prática, o Enade não contribui para o aperfeiçoamento dos cursos de graduação e expuseram diversas razões para explicar essa afirmação, das quais destacamos:

- a) numa prova única não há condições de avaliar e identificar o que o curso agrega à formação do aluno, pois não reflete o seu percurso acadêmico;
- b) o exame apresenta padrões de avaliação organizados pelo MEC que nem sempre condizem com a realidade vivenciada no interior das IES.

As autoras concluíram que os coordenadores possuem uma visão negativa sobre os resultados do exame, no qual “padece de algumas falhas que não permitiram o seu sucesso nas avaliações até o momento.” (RODRIGUES; PEIXOTO, 2009, p. 12).

Além dessas críticas, os coordenadores questionaram sobre a possibilidade da mesma prova aplicada para ingressantes e concluintes propiciar a percepção do que o curso agregou, pois o exame é aplicado em momentos diferentes da formação do aluno. Além disso, o exame não permite conhecer o percurso de formação dos estudantes. Outro aspecto importante relatado pelos coordenadores é que os resultados do Enade na instituição foram utilizados apenas para fazer *marketing*.

Assim, percebem-se diversas falhas do exame o que acarreta o descrédito do Enade pelos coordenadores. Como as outras avaliações do Sinaes, o Enade não passa de mais uma obrigação. Obrigação dos cursos e dos alunos, que se não fizeram a prova não recebem o diploma e dos cursos que precisam tirar uma boa nota para ter o credenciamento.

Na universidade pesquisada não houve a reflexão dos indicadores, nem debates com os alunos sobre o assunto. Muitos são avaliados sem nem saber os objetivos da avaliação, não existe uma reflexão sobre o tema, só se fala do Enade quando as IES divulgam os resultados.

Por meio dessa pesquisa, percebemos a visão de alguns coordenadores em relação ao Enade e alguns problemas que o exame apresenta. O debate constante sobre as formas de avaliação da educação superior é importante, pois possibilita a reflexão e o aprimoramento desses instrumentos.

Como exposto neste capítulo, a educação superior apresentou um grande crescimento nas últimas décadas e conseqüentemente surgiu a necessidade de avaliar esse nível de ensino, a fim de melhorar a qualidade das IES. Para isso, o governo apresentou várias propostas de avaliação até chegar ao Sinaes. Os resultados do Sinaes e especificamente do Enade repercutem na sociedade e no meio acadêmico. Analisar como esses resultados são utilizados pelos coordenadores dos cursos é um dos objetivos deste trabalho, o que será tratado no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3 – EFEITOS DOS RESULTADOS DO ENADE NA GESTÃO ACADÊMICA DOS CURSOS DE PEDAGOGIA

Este capítulo tem como finalidade apresentar um breve histórico das instituições pesquisadas, a análise dos dados coletados e a metodologia de análise das informações, tomando como referência os objetivos definidos para o estudo.

3.1. Instituições investigadas

3.1.1 Universidade de Brasília

A Universidade de Brasília (UnB) foi criada pela Lei Nº 3.998, de 15 de dezembro de 1961, sancionada pelo então presidente João Goulart (1961-1964) e inaugurada em 21 de abril de 1962, com apenas 13 mil metros de área construída. Esta data marcou o início das aulas para 413 alunos, que antes estudavam em outros prédios do governo até as obras no *campus* ficarem prontas.

No início, apenas os alunos de Arquitetura e Urbanismo tinham aulas no *campus* em obra, desta forma, eles puderam atrelar teoria e prática. Os outros cursos eram ministrados no 9º andar do Ministério da Educação, a reitoria e a administração também ocupavam parte desse prédio.

Segundo o artigo 3º, da Lei Nº 3.998, o objetivo da UnB é “criar e manter a Universidade de Brasília, instituição de ensino superior de pesquisa e estudo em todos os ramos do saber e de divulgação científica, técnica e cultural”.

Segundo informações vinculadas pelo site da UnB (UnB, 2010), no Brasil, a UnB foi a primeira a ser dividida em institutos centrais e faculdades. E, nessa perspectiva, foram criados os cursos-tronco, nos quais os alunos tinham a formação básica e, depois de dois anos, seguiam para os institutos e faculdades. Os quatro primeiros cursos-tronco foram: Direito, Administração e Economia, Letras Brasileiras e Arquitetura e Urbanismo.

A UnB passaria por momentos difíceis, com a ditadura militar. Em 1964, o *campus* foi invadido por várias vezes por policiais militares e do Exército. O ano de 1968 foi marcado por passeatas e protestos contra o regime militar e as aulas também foram interrompidas pela invasão no *campus*.

Segundo informações da própria UnB, em 1971, o professor Amadeu Cury (1971-1976) assumiu a reitoria com uma proposta de reestruturação da universidade. Esse foi um período menos conturbado e de calma que permaneceu até a posse do professor, doutor em Física e oficial da Marinha, José Carlos de Almeida Azevedo (1976-1985), em maio de 1976.

No início da década de 1980, ocorreu uma tentativa de redemocratização da universidade. Em 1984, o professor Cristovam Buarque (1985-1989) foi o primeiro reitor a ser eleito pela comunidade universitária.

Em 1989, destaca-se a criação do curso noturno de Administração. Assim, estudantes que trabalhavam durante o dia tiveram a oportunidade de estudar na única universidade pública de Brasília.

Em 1996, foi criado o Programa de Avaliação Seriada (PAS), como alternativa para o vestibular.

“Esse programa consiste em provas aplicadas ao término de cada uma das séries do ensino médio. Os melhores colocados ao final das três etapas são automaticamente aprovados para a universidade”. (UnB, 2011).

No primeiro semestre de 1999, os primeiros alunos entraram na UnB pelo PAS. Segundo informações da Secretária de Planejamento da UnB, neste semestre, foi registrado um total de 859 alunos ingressantes pelo programa. O primeiro semestre de 2011 teve um total de 1.392 alunos ingressantes pelo PAS.

O segundo vestibular do ano de 2004 foi o primeiro do País a adotar o sistema de cotas para negros, aprovado em junho de 2003, pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Cepe). O Cepe também aprovou a inclusão de índios. Semestralmente, cerca de dez vagas são destinadas a membros da comunidade indígena.

No primeiro semestre de 2011, foi registrado um total de 30.268 alunos regulares da graduação, 3.751 alunos regulares do Mestrado e 2.319 alunos regulares do Doutorado.

De acordo com informações da Secretária de Planejamento da UnB, em 2005, o *campus* Darcy Ribeiro possuía área total de 3.950.579 m² e 464340 m² de área construída. Além do *campus* Darcy Ribeiro, desde 2011, a UnB conta com três *campus* localizados nas regiões administrativas de: Planaltina, Gama e Ceilândia.

Segundo informações vinculadas pelo *site* da UnB, a missão da instituição é “produzir, integrar e divulgar conhecimento, formando cidadãos comprometidos com a ética, a responsabilidade social e o desenvolvimento sustentável”.

3.1.2 Universidade Católica de Brasília

As inspirações para a criação da Universidade Católica de Brasília (UCB) começaram em 1972. Nesse ano foi criada a União Brasiliense de Educação e Cultura (UBEC), mantenedora da futura Universidade Católica. Porém, a UBEC só tomou consistência jurídica em 30 de maio de 1973.

O Decreto Nº 78813, de 12 de março de 1974, autorizou o funcionamento da Faculdade Católica de Ciências Humanas (FCCH) com os cursos de graduação em Administração, Economia e Pedagogia.

Até 1981, o MEC e o Conselho Federal de Educação (CEF) autorizaram outras faculdades com novos cursos. Dessa forma, a Faculdade de Tecnologia, a Faculdade de Educação e a Faculdade de Ciências Sociais passaram a se constituírem em Faculdades Integradas da Católica de Brasília (FICB).

A Portaria Nº 1827, de 28 de dezembro de 1994, reconheceu a qualidade dos cursos e das instalações da FICB para que ela se tornasse uma universidade. Então, no dia 23 de março de 1995, foi solenemente instalada a UCB.

O primeiro reitor da UCB foi o Padre Décio Batista Teixeira que atuava com 377 professores, 6.990 alunos e 488 administrativos. Esse momento marcou o início das edificações que, no ano de 2009, totalizavam 112.460 m² de área construída.

No ano de 2010, a UCB contava com dois *campi*. O *campus* I tinha uma área total de 604.306 m², o *Campus* II foi registrado uma área total de 11.000m² e 6.270 m² de área construída. A universidade também possuía dois *campi* avançados localizados na Asa sul e Asa Norte.

A UCB, em 2010, oferecia 37 cursos de graduação, 63 cursos de Pós-Graduação *Latu Sensu*, 15 cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, cinco para Doutorado e dez para Mestrado, além de 16 cursos de graduação e 29 cursos de Pós-Graduação a distância.

A universidade realiza diversos projetos que “visam a sistematização, socialização e produção de conhecimentos com ética e relevância política por meio do diálogo, da cultura, do fortalecimento do respeito à diversidade e da parceria com a comunidade interna e externa” (CATÁLOGO UCB, 2010, p. 513).

A UCB tem trinta e sete anos de educação superior e quinze anos como universidade. Segundo informações vinculadas pela instituição, e está entre as dez melhores universidades privadas do Brasil. Ela tem como missão “atuar solidária e efetivamente para o desenvolvimento integral da pessoa humana e da sociedade, por meio da geração e da

comunhão do saber, comprometida com a qualidade e os valores éticos e cristãos, na busca da verdade” (UCB, 2011).

3.1.3 Instituto de Educação Superior de Brasília

O Centro de Educação Superior de Brasília (Cesb)²⁹ foi fundado no dia 29 de julho de 1994, com a finalidade de ser mantenedora de uma, instituição que desenvolvesse ensino, pesquisa e extensão em nível superior.

Os primeiros cursos de graduação do Instituto de Educação Superior de Brasília (Iesb) foram autorizados quatro anos depois da fundação do Cesb. Os cursos autorizados em 1998 foram Ciência da Educação e Administração. Ainda nesse momento, os cursos de Ciências Jurídicas e Comunicação Social, com habilitações em Jornalismo e Publicidade e Propaganda, também foram autorizados.

Os cursos de Engenharia de Produção Elétrica, Engenharia de Computação, comunicação Social com habilitação em Comunicação Institucional e Relações Públicas, Administração com habilitações em Análise de Sistemas em Comércio Exterior e Hotelaria, Turismo e Secretariado Executivo foram submetidos ao MEC e todos foram aprovados no dia 20 de julho de 1999.

Devido à criação desses novos cursos, foi necessário criar outro *campus*, localizado na L2 Norte, denominado *Campus Giovanina Rimoli*, pois antes as instalações do Iesb eram localizadas ao lado do Parque da Cidade. Com o aumento no número de matrículas, outro *campus* foi criado na 613 Sul, denominado *Campus Edson Machado*.

Em 15 de março de 2001, o curso de bacharelado em Relações Internacionais foi autorizado pelo MEC. Dois anos depois, a Portaria MEC Nº 1.904, publicada no Diário Oficial de 17 de julho de 2004, autorizou a criação do curso de Psicologia.

Em 2006, aconteceu o lançamento do curso de Gastronomia e a inauguração do Centro de Hospitalidade do Iesb, com 18.271,61 m². Dando continuidade ao seu crescimento, o Iesb obteve a autorização para dar início aos cursos de *Design* de Moda, *Design* de Interiores e Estética e Cosmética.

Em janeiro de 2010, o *Campus Liliane Barbosa* foi inaugurado na cidade de Ceilândia oferecendo três cursos de graduação: Administração, Direito e Psicologia; um curso de licenciatura, Pedagogia; e doze cursos de Tecnologia.

²⁹ O Cesb é mantenedor do Iesb.

Em 2011, três novos cursos foram ofertados no *Campus* Edson Machado, Engenharia Civil, Jogos Digitais e Fotografia.

O primeiro curso de Pós-Graduação do Iesb foi ofertado, em 1999. Em parceria com a UnB, foi oferecido o curso de especialização a distância sobre avaliação no ensino superior.

Em abril de 2003, o Iesb lançou outros três cursos e, em setembro de 2004, foram iniciados mais três. No segundo semestre de 2005, outros quatro cursos foram abertos.

No ano de 2006, a instituição fez parceria com a Fundação Dom Cabral, de Minas Gerais, e ofereceu o curso de MBA Executivo, a distância, além de lançar o curso de especialização em Engenharia de *Software*, na modalidade presencial.

No ano de 2011, o Iesb oferece mais de trinta cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* na área do Direito, Negócios, Gestão, Comunicação, *Design* e Tecnologia. Na modalidade a distância, são quatro cursos oferecidos na área de Educação.

3.1.4 Faculdade Jesus Maria e José

A Faculdade Jesus Maria e José (Fajesu) se insere em uma longa experiência histórica, iniciada em 1880, quando a Madre Rita Lopes de Almeida fundou um colégio, em Portugal, e, simultaneamente, o Instituto Jesus Maria e José.

Em 6 de março de 1967, as irmãs, sensibilizadas com as idéias de Irmã Rita, fundaram o Colégio Jesus Maria José, localizado em Taguatinga Norte, região administrativa de Brasília.

A Fajesu foi criada, em 1998, e “é uma concretização dos sonhos e ideais acalentado por Madre Rita e concretizado pela Irmã Floriana Laís Filgueiras para atender às demandas de acordo com o tempo” (FAJESU, 2011).

O Regimento Interno da Fajesu foi aprovado pela Portaria Ministerial Nº 433, de 20 de março de 2003, aprovado pela Secretaria de Educação Superior. A instituição é mantida pela Associação Religiosa e Beneficente Jesus Maria e José, constituída sob a forma de associação de fins não canônicos, de caráter beneficente, assistencial, educacional, cultural, de promoção humana e filantrópica.

A faculdade oferece oito cursos de graduação: Letras - Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas; Letras - com habilitação em língua inglesa e respectivas literaturas; Pedagogia; Secretariado Executivo Bilíngüe; Matemática; Administração; Tecnologia em Sistema de Informação; Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas; e Tecnologia em Redes de Computadores.

A instituição também oferece cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* nas seguintes áreas: Administração, Pedagogia, Letras, Matemática, Secretariado Executivo e Tecnologia.

Segundo informações vinculadas no *site* da Fajesu a missão da instituição é

“a formação holística do cidadão, com consciência crítica e ética, capaz de construir e partilhar o conhecimento para interagir com a realidade, visando contribuir para a transformação das relações sociais, fundamentando-se nos valores cristãos”. (2011)

3.2 O Enade no curso de Pedagogia das instituições investigadas

3.2.1 Pedagogia UnB

O curso de graduação em Pedagogia da UnB foi reconhecido em dezembro de 1972. O currículo do curso contempla a formação docente e a atuação do pedagogo em diferentes campos de aprendizagem, tais como: gestores da prática educativa em áreas hospitalares, escolas, empresas, movimentos sociais, organizações militares e planejamento, implementação e avaliação de políticas públicas para Educação Básica, dentre outros.

A Faculdade de Educação (FE) possui três departamentos: Departamentos de Métodos Técnicas; Departamento de Teoria e Fundamentos; e Departamento de Planejamento e Administração.

O curso oferece 150 vagas por semestre no turno diurno e noturno e possui uma carga horária de 3.210 horas, dispostos em 214 créditos, assim distribuídos: 43% em disciplinas obrigatórias, 21% em disciplinas em áreas temáticas, 19% de projetos, 11% de estudos independentes, e 6% de trabalho final de curso.

Tabela 6 Desempenho do curso de Pedagogia da UnB no Enade 2008

Área	Alunos presentes no Enade	Ingressantes	Concluintes	Conceito Enade	Conceito IDD ³⁰
Pedagogia	203	103	100	4	3

Fonte: INEP/MEC

³⁰ De acordo com informações do Inep (2008) o conceito IDD “é a diferença entre o desempenho médio do concluinte de um curso e o desempenho médio esperado para os concluintes desse mesmo curso. Representa, portanto, quanto cada curso se destaca da média, podendo ficar acima ou abaixo do que seria esperado para ele, considerando o perfil de seus ingressantes” (p. 9).

3.3.2 Pedagogia UCB

O curso de Pedagogia da UCB foi reconhecido em 23 de junho de 1977 pelo Decreto Nº 79845/197. O objetivo do curso é “formar licenciado em Pedagogia para atuar, com compromisso ético e competência técnica, como professor na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Além da docência, atuar, também, como pesquisador e gestor dos processos pedagógicos em espaços escolares ou não escolares” (CATÁLOGO UCB, 2010, p. 149).

O curso tem duração de no mínimo 8 semestres e no máximo de 12 semestres, com um total de 3.205 horas/aula e 144 créditos. São oferecidas 40 vagas semestrais no turno da noite. O curso é ministrado por 25 professores, sendo 7 doutores, 15 mestres, 2 especialistas e 1 graduado.

Tabela 7 Desempenho do curso de Pedagogia da UCB no Enade 2008

Área	Alunos presentes no Enade	Ingressantes	Concluintes	Conceito Enade	Conceito IDD
Pedagogia	77	32	45	3	3

Fonte: INEP/MEC

3.2.3 Pedagogia Iesb

O curso de Pedagogia do Iesb foi reconhecido pela Portaria MEC Nº 943, de 22 de janeiro de 2006. O curso proporciona formação teórico-prática para atuação como docente na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Os alunos também participam de experiências em espaços não escolares, tais como: organizações governamentais, não governamentais e empresas, tendo a oportunidade de vivenciar experiências nas áreas de treinamento e desenvolvimento de pessoal, educação profissional e de jovens e adultos, planejamento e avaliação de programas educacionais, áreas de recursos humanos e de tecnologia educacional.

O curso tem duração de quatro anos, com o tempo de permanência de no mínimo 8 semestres, e no máximo de 12. A instituição oferece 274 vagas anuais e 137 vagas semestrais no período noturno.

Tabela 8 Desempenho do curso de Pedagogia do Iesb no Enade 2008

Área	Alunos presentes no Enade	Ingressantes	Concluintes	Conceito Enade	Conceito IDD
Pedagogia	48	25	23	3	2

Fonte: INEP/MEC

3.2.4 Pedagogia Fajesu

O curso de Pedagogia da Fajesu foi reconhecido pela Portaria N° 3.081 de 12 de setembro de 2005. O curso tem como finalidade principal formar professores capacitados a atuarem no magistério da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental propiciando uma formação integral, humanitária e abrangente. Os alunos são capacitados para exercerem funções de técnicos em educação, tais como: gestão escolar, orientação educacional e pedagógica, coordenação de áreas de acordo com as suas especificidades e abrangências.

No ano de 2010, para atender as diretrizes do curso de Pedagogia, de acordo com o parecer CNE/MEC N° 5/2005, de 13 de dezembro de 2005, este passou a ter duração de quatro anos. Sendo assim, a formação teórico-prática passou a ser de 3.705 horas, a carga horária de estágio 400 horas e a carga horária de atividades complementares de 120 horas. Com isso a carga horária total passou a ser de 4.225 horas.

São oferecidas 150 vagas no período noturno.

Tabela 9 Desempenho do curso de Pedagogia da Fajesu no Enade 2008

Área	Alunos presentes no Enade	Ingressantes	Concluintes	Conceito Enade	Conceito IDD
Pedagogia	50	19	31	3	2

Fonte: INEP/MEC

3.3 Análise e interpretação dos dados

Como mencionado na introdução deste capítulo, para analisar os efeitos dos resultados do Enade pelas instituições de educação superior pesquisadas, este trabalho foi realizado com base na análise de documentos e de dados disponibilizados pelo Grupo de

Estudos Políticas de Avaliação da Educação Superior (Gepaes). Esses dados foram coletados por meio de entrevistas a 42 coordenadores de cursos de licenciatura avaliados no Enade 2008³¹, e ofertados pela Universidade de Brasília e por 19 IES localizadas em várias Regiões Administrativas do Distrito Federal. As entrevistas foram realizadas entre os meses de maio e dezembro de 2010.

Nessa perspectiva, os instrumentos de coleta dos dados foram os seguintes:

a) Análise documental: De acordo com Bardin (1997) afirma que a análise documental seria um conjunto de operações visando a representar o conteúdo de um documento de forma diferente.

A análise documental realizada neste trabalho foi feita a partir do levantamento da legislação referente ao Sinaes, tais como leis, decretos, portarias, medidas provisórias, além de dados e informações disponibilizados pelo MEC/Inep.

Também foi realizada pesquisa em publicações e notícias veiculadas pelo MEC/Inep que contribuíram para a construção do referencial teórico.

b) Grupos de Estudos Políticas de Avaliação da Educação Superior (Gepaes): O Gepaes desenvolve projeto inserido no Núcleo de Pesquisa da linha de Políticas Públicas e Gestão da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (PPGE/UNB). O eixo de interesse do grupo é avaliação institucional. O Gepaes é coordenado pelo Professor Doutor José Vieira de Sousa e formado por alunos da Pós-Graduação e da graduação do curso de Pedagogia da FE/UNB.

O estudo situa-se no campo das políticas públicas de avaliação da educação superior no País. Toma como referência o Sinaes, mas o foco da investigação é o Enade.

Com a finalidade de se alcançar o objetivo geral e os específicos propostos na pesquisa, o grupo entrevistou 21 coordenadores os quais atuam em: 2 universidades (uma pública e outra particular); 3 Centros Universitários; 3 Faculdades Integradas e 12 faculdades, Escolas e Institutos. Além de entrevistar a Coordenação Nacional do Enade, vinculada ao Inep.

³¹ Os cursos avaliados no Enade 2008 foram: Arquitetura e urbanismo, Biologia, Ciências sociais, Computação, Engenharia, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia e Química.

Na pesquisa, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas elaboradas pelo referido grupo. Segundo Cervo, Bervian e Da Silva (2007) a entrevista não é uma simples conversa, mas uma conversa orientada para um objetivo definido. Ainda, segundo os autores, os pesquisadores recorrem a entrevistas quando as informações que procuram não são encontradas em registros e fontes documentais, mas podem ser fornecidas por outras pessoas.

Para a realização das entrevistas foi elaborado em roteiro o qual foi dividido em três blocos: o primeiro aborda o Enade como um dos componentes do Sinaes; o segundo aborda o uso dos resultados do Enade pela instituição e o terceiro aborda os efeitos do Enade na gestão acadêmica dos cursos. Neste trabalho, os três blocos serão investigados no âmbito do curso de Pedagogia da UnB, UCB, Iesb e Fajesu.

c) Análise do conteúdo: Este trabalho adotou a perspectiva de análise de conteúdo. Segundo Franco (2005), a “análise de conteúdo passou a ser utilizada para produzir inferências acerca de dados verbais e ou simbólicos, mas, obtidos acerca de dados verbais e/ou inferências de um determinado pesquisador”. (p. 11). Ainda para a autora o ponto de partida da análise de conteúdo é a mensagem, pois necessariamente ela expressa um significado e um sentido, permitindo, então, ao pesquisador fazer inferências sobre os elementos da comunicação.

Para o desenvolvimento da pesquisa foram realizadas quatro entrevistas com os coordenadores dos cursos de Pedagogia das IES investigadas. A fim de evitar comparações, optou-se pela não identificação dos entrevistados e das IES. Para isso, foi adotada a letra “C” para identificar os coordenadores e a numeração de 1 a 4, relacionados às quatro instituições trabalhadas nesta pesquisa. Os sujeitos foram classificados na ordem C1, C2, C3 e C4. Os cursos foram ordenados de forma aleatória.

3.4 Estratégias utilizadas pela coordenação acadêmica dos cursos pesquisados para divulgar a avaliação realizada pelo Enade aos docentes e discentes

Um dos princípios da avaliação institucional é a globalidade. Esse princípio expressa que todas as atividades das instituições devem ser avaliadas. Segundo Ristoff (1995),

“O ensino, a pesquisa, a extensão, a administração, a qualidade das aulas, dos laboratórios, a titulação do corpo docente, a biblioteca, os registros escolares, as livrarias universitárias, os serviços, a organização do poder, o ambiente físico, o espírito e as tendências da vida acadêmica, enfim, todos os

elementos que compõem a vida universitária devem fazer parte da avaliação para que ela seja a mais completa possível”. (p. 40-41).

Nessa perspectiva, o Sinaes busca por meio dos seus instrumentos englobar toda a instituição na avaliação. Apesar de ser composto por três instrumentos: avaliação das instituições de educação superior, avaliação dos cursos e avaliação do desempenho dos alunos é justamente, o Enade, exame que compõe a avaliação do desempenho dos alunos, o instrumento mais polêmico desta avaliação. Sendo assim, a pesquisa investigou as estratégias utilizadas pelos coordenadores para divulgar o Enade aos docentes e discentes. Percebe-se na fala do coordenador C1 que em sua instituição não há divulgação da avaliação entre os docentes.

Se eu tivesse tempo para pensar na avaliação junto com os professores, a gente poderia estudar os resultados, e em uma dessas pedagógicas poderia trazê-los e entender como grupo o que eles significam, mas nesse momento o que eu acho é uma demanda tão externa, tão exterior, que ela de fato esta com uma prioridade lá em baixo. (Coordenador C1, informação verbal).

Este coordenador ainda afirma que os resultados não são devidamente analisados e a IES tem outras prioridades que não incluem o Enade. Portanto, a avaliação torna-se mais um exame que os alunos ingressantes e concluintes são obrigados a fazer, muitos sem comprometimento por não conhecerem os objetivos desta avaliação.

Para Belloni (1995), uma avaliação institucional deve ser desenvolvida a partir da “aceitação ou conscientização da necessidade da avaliação, por todos os seguimentos envolvidos” (p. 81). Para que essa aceitação ou conscientização aconteça, é necessário que todos envolvidos no processo conheçam a avaliação, debatam sobre ela, seus objetivos, princípios, sua importância etc. Então, o comprometimento dos envolvidos será maior e a avaliação poderá legitimar-se na sociedade e na comunidade acadêmica e tornar um eficaz parâmetro para tomada de decisões e estabelecimentos de políticas públicas.

Analisando a fala do coordenador C2, é possível perceber que a coordenação acadêmica do curso em sua instituição procurou, com os discentes e docentes, debater sobre o Enade, além de divulgar questões dos cursos que tiveram repercussão no Enade.

A gente fez uma divulgação para os alunos [...] nós fixamos fóruns de discussão com as grandes questões do curso e que tiveram a repercussão no Enade, e foram cinco encontros no semestre [...] chamamos os alunos, professores do curso para discutir as questões. (Coordenador C2, informação verbal).

Com relação a esta participação dos estudantes no debate sobre avaliação, Balzan (1995) ressalta a importância dos discentes fazerem parte de um processo que pode trazer mudanças positivas para universidade, da possibilidade deles serem agentes de mudanças e poderem influir na direção de um repensar do processo educativo. Ainda segundo o referido autor, essa oportunidade dos discentes atuarem como agentes de mudança é sempre gratificante em si mesmo.

O Enade é um processo que pode trazer mudanças positivas para as IES, mas ele ainda é pouco discutido dentro das instituições. Os coordenadores podem promover espaços de diálogo, nos quais toda a comunidade acadêmica discuta o objetivo do Enade, que deveria ser um instrumento que possibilitasse mudanças significativas nos cursos, a fim de melhorar sua qualidade.

Tendo em vista o uso que as IES têm feito dos resultados do Enade, suas características podem ficar parecidas com as do ENC e gerar desconforto em toda comunidade acadêmica, que enxerga o exame como um meio de promover os cursos em vez de proporcionar melhorias.

O coordenador C3 destaca alguns efeitos negativos decorrentes do Enade, que poderiam ser evitados se a instituição tivesse um diálogo com os alunos sobre a prova.

Nós tivemos algumas atitudes por parte dos alunos bem incômodas, de manifestação, de protesto, de grupos de boicote, [...] um panelaço, mas um apitação dentro da IES, em função da instituição do Enade. E eles [alunos] acham, pelo menos assim, tinham essa cultura, mas acho que isso até minimizou nesse último semestre, [...] quem ganha com o Enade é a instituição, não são eles [alunos]. Eles acham que um bom resultado, uma boa nota, vai atrair mais alunos, mais dinheiro para a instituição, esse é o pensamento que eles têm. E nos tivemos no primeiro semestre de 2009 uma manifestação grande dentro da instituição, a partir desses resultados e das medidas que a instituição tomou [...]. (Coordenador C3, informação verbal).

Segundo o coordenador C3, sua instituição possui mecanismos de divulgação dos resultados do Enade, não da política do Sinaes. Talvez a falta de informação sobre o Enade seja um dos motivos das manifestações dos alunos. Com o objetivo de promover uma conscientização dos alunos e dos agentes envolvidos no processo, as questões causadoras das manifestações poderiam ser temas de debates entre toda a comunidade acadêmica.

É importante ressaltar que o Enade não pretende privilegiar instituições, mas sim “acompanhar o processo de aprendizagem e o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de

graduação” (art. 18 – Portaria nº 2.051/2004). O Enade não seleciona ganhadores, mas, junto com os outros instrumentos, busca a constante melhoria da educação superior no Brasil.

Assim, das quatro entrevistas analisadas, o coordenador C4 não abordou o elemento investigado. Pelas falas dos coordenadores C1 e C3 constatamos que não existe nenhuma estratégia para divulgar a avaliação do Enade. E através das falas do coordenador C2 constatamos que existem estratégias para divulgar a avaliação do Enade com os discentes e docentes, mas não são suficientes para que toda a comunidade acadêmica se sinta pertencente ao processo de avaliação.

Por ser uma avaliação em que toda a comunidade acadêmica faz parte do processo, é recomendável que os envolvidos debatam sobre o Sinaes e os seus instrumentos, a fim de realizar uma avaliação em que todos os envolvidos estejam cientes do seu papel no processo. Dias Sobrinho (1995) ressalta que, se a instituição decidir realizar uma avaliação institucional, ela precisa

[...] discutir amplamente sua concepção, seus princípios, seus objetivos, seus limites e alcances, sua metodologia e estratégias de ação. Embora se entenda que a avaliação institucional deva ser processo permanente na vida da universidade, é preciso por questões práticas definir um conjunto de ações que possam ser implementadas num determinado período. Em outras palavras, é necessário que a universidade elabore, por meio de discussões coletivas, o projeto de uma avaliação institucional em que estejam claramente definidos o objetivo, o tempo e o espaço, conforme as prioridades e as possibilidades do momento. (p.77).

Conclui-se, então, ser necessário que as IES pesquisadas criem mais espaços de debates sobre o Enade, possibilitando “rediscutir os projetos e prioridades essenciais” da instituição, e, sobretudo, repensar não apenas o exame, mas a avaliação como um todo, de forma que toda a comunidade acadêmica tenha a oportunidade de ser agente participativo, crítico e consciente do Sinaes.

3.5 Importância atribuída pelas coordenações dos cursos ao Enade como um dos componentes do Sinaes

O Enade faz parte de um processo mais amplo de avaliação sendo um dos componentes do Sinaes. Assim, esse exame não é uma avaliação isolada, mas integra um sistema que possui outros componentes que contribuem para o processo avaliativo, como a autoavaliação e a avaliação externa. Todavia, o objetivo deste item é analisar qual a

importância atribuída pelas coordenações dos cursos ao Enade como um dos componentes do Sinaes.

Para o coordenador C4, o Enade é importante porque avalia o rendimento dos alunos, mas ressalta que os boicotes prejudicam a instituição, pois ela não pode medir se o aluno vai fazer a prova.

O Enade é uma faca de dois gumes, [...] ao mesmo tempo que é importante porque avalia o rendimento dos alunos, ele coloca a instituição na berlinda porque a põe na mão dos alunos. Se os alunos não quiserem fazer, eles não vão fazer a prova, eles não têm obrigação de fazer. (Coordenador C4, informação verbal).

Consideramos que o boicote pode ser motivado pelo descontentamento com a nota do curso e com a demissão de professores. Porém, movimentos como esses podem ser minimizados “com ações que favoreçam a tomada de consciência, por parte do aluno, de que o exame contribui para um sistema de avaliação maior e é determinante para o reconhecimento e a valorização do seu curso” (REIS, 2005, p. 120).

O coordenador C3 acha o exame necessário, mas também questiona sobre o papel do aluno que ainda não conseguiu entender a importância do Enade. Por ter consciência dessa problemática, a instituição na qual atua criou um simulado do referido exame, com o objetivo que os alunos reconheçam a importância do Sinaes para a melhoria do seu curso. Como dito anteriormente, além do Enade, o Sinaes possui outros componentes. Sendo assim, realizar uma atividade que englobe apenas um de seus componentes não é suficiente para que o aluno entenda o sistema como o todo.

Eu acho necessário, mas para nós ainda é um problema, no sentido que o aluno não conseguiu ainda entender a importância do Enade. Hoje, o grande desafio que a gente encontra é mobilizar o aluno para fazer o Enade. (Coordenador C3, informação verbal).

Por sua vez, o coordenador C2 relata que o modelo de avaliação existente hoje é de grande importância e tem um papel fundamental na educação superior, enquanto o coordenador C1 relata a importância da instituição ser avaliada para que ela possa ter um retorno do que está acontecendo. Essas duas ponderações a respeito do Enade são explicitadas nas falas apresentadas a seguir.

Eu acho que hoje nós temos um modelo de avaliação que é consolidado e já tem seu valor. No meu ponto de vista ele vem para contribuir com a

educação superior. Então, ele vem para apontar perfis, apontar lacunas, proporcionar aperfeiçoamentos. Eu acho que ele é de grande importância, tem um papel fundamental na educação superior. (Coordenador C2, informação verbal).

É sempre bom que a gente seja avaliado. Isso não é uma coisa ruim, porque você precisa ter uma alteridade nesse processo: do que você está produzindo, do que está acontecendo no processo. (Coordenador C1, informação verbal).

Observamos pelas falas, que a visão negativa que as instituições tinham da avaliação não está presente nas falas desses coordenadores, ao contrário eles acreditam que a avaliação é fundamental para a educação superior. Constatamos uma mudança de pensamento e até mesmo da cultura avaliativa dentro das instituições, mas para que se estabeleça uma cultura de avaliação é preciso mais informações, participação e envolvimento dos agentes no processo avaliativo e isso não acontece nas IES pesquisadas, pois o debate ainda é pouco. Mas o governo também precisa promover e divulgar as políticas de avaliação vigente hoje para toda a sociedade e comunidade acadêmica, a fim de estimular a reflexão sobre esse processo tão importante para a educação superior do Brasil.

O Enade tem o intuito de orientar as IES “quanto ao desenvolvimento de medidas e/ou ações que visem a superação de dificuldades detectadas pelo exame” (RODRIGUES; PEIXOTO, 2009, p. 8). Entretanto, apesar de os coordenadores reconhecerem a importância de serem avaliados e os benefícios que o Enade pode trazer para a instituição percebe-se em relação ao exame que do “ponto de vista teórico houve avanços na discussão, ampliando o foco e os objetivos da avaliação” (p. 16), mas ao observar as instituições pesquisadas, ainda existem lacunas que não possibilitaram a discussão sobre o Enade entre os envolvidos no processo de avaliação.

Percebe-se que todos os coordenadores reconhecem a importância do exame para a instituição, mas como analisado no item anterior, a maioria das instituições não promovem momentos de discussão sobre o Enade. Para os dois coordenadores, um dos problemas do Enade é que os alunos não compreenderam sua importância, portanto a instituição pode ficar prejudicada, pois os alunos podem “boicotar” o exame.

Entender e reconhecer a importância do exame é essencial para que medidas possam ser tomadas pela instituição, mas não basta reconhecer, é preciso agir. Os coordenadores reclamam da pouca participação dos alunos e da falta de interesse pelo exame, mas não buscam meios para que eles compreendam quais os benefícios do exame para a instituição.

Segundo Reis (2005):

A prova foi elaborada na perspectiva de examinar o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos de graduação, o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao aprofundamento da formação geral e profissional e o nível de atualização dos estudantes no que diz respeito à realidade brasileira e mundial. (p.97).

Discutir as perspectivas do exame é significativo para que toda comunidade acadêmica entenda que o Enade é um instrumento que pode contribuir para a melhoria dos cursos e assim trazer benefícios para toda instituição.

3.6 Como os resultados do Enade 2008 vêm sendo utilizados na gestão acadêmica dos cursos investigados

A análise dos resultados e o processo de avaliação são fundamentais para subsidiar a tomada de decisão. Mas o que as instituições fazem com os dados provenientes da avaliação também é de grande importância, pois não basta apenas refletir a realidade, mas

[...] iluminá-la, criando enfoques, perspectivas, mostrando relações, atribuindo significado. Sem um eficiente trabalho interpretativo, os dados serão apenas marcas sobre tabelas e gráficos, sem utilidade gerencial. (RISTOFF, 1995, p. 50).

Na instituição do coordenador C1, os dados não passam de tabelas. Nenhuma medida foi tomada na gestão acadêmica do curso. Na análise do coordenador, o exame é uma avaliação que a instituição precisa participar, mas não agrega informação alguma para a tomada de decisão por parte da gestão, tal como podemos perceber em seu relato.

Eu acho que nenhuma, porque eu nem sei quais são os resultados. Na verdade a gente nem olhou para os resultados, nem prestou atenção neles. Isso é real. (Coordenador C1, informação verbal).

Ao ser perguntado de que forma os resultados são incorporados na gestão acadêmica do curso, o referido coordenador disse que “não são [utilizados], só se for espiritualmente, ficou no ar e a gente recebe. Não são, não estão sendo, nesse momento não” (informação verbal). Fica explícito nesta fala que o Enade em momento algum foi assunto de discussão na gestão do curso sob a responsabilidade desse coordenador. Como a gestão acadêmica desse curso não analisou os resultados, o coordenador não pode identificar quais são os efeitos positivos e negativos do Enade na gestão.

Mesmo sendo possível a comparação dos dados por esta instituição, não será revelado “o grau de eficácia das medidas adotadas a partir dos resultados obtidos” (RISTOFF, 1995, p.50), pois não existe ação alguma adotada por esta gestão a partir dos resultados do Enade.

O coordenador C4 relata várias ações desenvolvidas na sua IES provenientes dos resultados do Enade, mas percebe-se que essas medidas foram tomadas devido ao termo de compromisso que a instituição teve de assinar no MEC, devido à nota baixa tirada no Enade.

[...] tivemos um termo de saneamento que a gente teve que assinar; um compromisso com o MEC de ações que a gente estaria fazendo para melhorar. Dessas ações dá pra gente enumerar. Temos alguns projetos com a comunidade onde a gente envolve alunos em Águas Lindas (cidade do entorno do DF), que é um trabalho de formação continuada de professores; a gente tem aqui um projeto de Educação de Jovens e Adultos dentro da instituição; a gente incrementou um projeto de estágio com alunos de escolas públicas; e os nossos alunos concluintes estagiários trabalham com esses alunos aqui dentro da instituição. (Coordenador C4, informação verbal).

Apesar de essas ações serem significativas para os cursos, elas só foram realizadas graças ao termo que a IES teve que assinar por conta da nota baixa tirada no Enade. Outras ações também foram relatadas pelo coordenador como intervenções nos planos de ensino e nas provas elaboradas. Todas essas mudanças são importantes e devem ser pensadas e realizadas não por obrigação, mas por constatar a necessidade de mudanças no curso. Essa constatação pode ser possível através das análises do processo e dos resultados da avaliação, que fornecem informações significativas que auxiliam na tomada de decisão dos gestores.

O coordenador C2 também relata medidas que vêm sendo adotadas devido aos resultados do Enade 2008. Uma delas é a revisão do projeto pedagógico no qual se incorporaram elementos que reforçam os conhecimentos gerais e específicos. Vale ressaltar que a prova do Enade é composta por 40 questões sendo: 10 questões de conhecimentos gerais, com peso de 25%, comuns a todas as áreas, e 30 questões específicas com peso de 75%.

[...] estamos revisando o projeto pedagógico nesse exato momento. A própria revisão do projeto trabalha uma grande lacuna, que nós percebemos na nossa avaliação. [...] estamos incorporando na forma do projeto pedagógico os elementos que podem reforçar a idéia de conhecimentos gerais e reforçando aquilo que nós já tínhamos de conhecimento específicos. Outro aspecto nosso que foi frágil: a bibliografia, que a gente alterou bastante. (Coordenador C2, informação verbal).

A gestão percebeu com os resultados do Enade que a prática pedagógica deveria ser repensada no projeto pedagógico, e com isso, adotaram algumas medidas em relação a este aspecto, propondo melhorias para o curso.

Outra questão que pegou bastante no Enade foi a prática. Então, nós estamos retomando isso também no projeto pedagógico: aumentando as horas de estágio, estamos passando de 300 horas, que era o mínimo, para 420. (Coordenador C2, informação verbal).

O referido coordenador relata, ainda, as medidas tomadas por conta das exigências do MEC. Segundo ele, a gestão está “criando aquelas coisas que o MEC está pedindo, o Núcleo Docente Estruturante, reorganizando o colegiado de curso, essas coisas” (informação verbal).

Também o coordenador C3 destaca que os resultados do Enade vêm desencadeando várias mudanças na gestão acadêmica do curso e na instituição, como a criação de uma prova que simula o Enade para conscientizar os estudantes da importância deste exame.

O resultado do Enade fez com que nós nos preocupássemos em conscientizar os nossos alunos sobre a sua importância, por isso nos criamos o Edade [exame proposto pela própria IES] que simula o Enade, para que eles se familiarizem. [...]. (Coordenador C3, informação verbal).

A criação do Edade pela instituição nos faz refletir qual é a verdadeira função do exame. Conscientizar os alunos sobre a importância do Enade, ou treiná-los para realizar o Enade e, assim, a instituição obter uma nota boa? Outras medidas tomadas pela instituição são citadas pelo coordenador.

Houve uma mudança na coordenação. Foi uma das situações: que o resultado inicial não foi bom. Um aumento, uma revisão no quadro docente, ou seja, todos os professores que não tinham mestrado ou doutorado foram substituídos. Foi uma decisão meio traumática na instituição, mas todos foram, não só no curso de Pedagogia, mas em toda a instituição. (Coordenador C3, informação verbal).

Em relação à gestão acadêmica do curso, o coordenador C2 relata que uma das ações realizadas foi “[...] ver até que ponto o programa do nosso curso contemplava todos os descritores, todos os indicadores de avaliação do Enade” (informação verbal).

Conclui-se que, dos quatro cursos pesquisados, três utilizam os resultados do Enade em sua gestão acadêmica. Várias medidas vêm sendo tomadas por essas instituições, a fim de

melhorar a qualidade dos seus cursos e são explicitadas nas falas dos coordenadores C2 e C3, apresentadas a seguir.

[...] a instituição não tem o interesse de aparecer no *ranking*, no ranqueamento do Enade. A gente tem o interesse que o Enade ajude a melhorar o curso, esse é o pensamento geral da instituição e nosso particular. Então, vai maximizar na medida em que for melhorando o curso. No caso, com esses elementos e critérios que o MEC apresenta que são bons [...] (Coordenador C2, informação verbal).

É isso mesmo, no sentido de, que, quando a gente faz esse alinhamento dos objetivos e indicadores de avaliação do Enade com os objetivos e ementas do nosso programa do curso, a gente está, digamos assim, maximizando esse trabalho. No sentido de garantir uma melhoria na qualidade do curso. (Coordenador C3, informação verbal).

Esses dois coordenadores reconhecem a avaliação como um meio de melhorar a qualidade dos cursos, mas é preciso mudar os procedimentos atuais, pois não basta apenas atender as exigências do MEC, é preciso envolver toda comunidade no processo. Nessa perspectiva, dois coordenadores relatam, como pontos negativos do Enade, a postura dos alunos perante o exame. Com isso, mais uma vez, fica clara a necessidade de debater o exame com os alunos que são os principais agentes nesse instrumento. Por isso, não basta conhecer apenas o produto, sendo preciso refletir o processo, pois “[...] o que se considera produto é na realidade um componente do processo” (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 131).

O acolhimento do resultado por parte dos gestores é fundamental para o desenvolvimento de ações que busquem a melhoria dos cursos. Não basta divulgar as notas na imprensa e dentro das IES. Os coordenadores precisam ter a percepção que sempre têm algo a mais para melhorar, alguma lacuna para ser preenchida.

O coordenador C2 relata que existe essa reflexão de buscar a melhoria da qualidade do curso por meio dos resultados. Segundo ele,

[...] até porque a acolhida do resultado do Enade foi uma acolhida de pensar: “bom, o que tem de positivo e o que dá para melhorar? [...] acho inclusive que a nota³² que nós tivemos foi bastante fiel ao que o curso tem apresentado. E que nos dá elementos, mas ainda para aperfeiçoar, melhorar (Coordenador C2, informação verbal).

³² A nota que esta instituição tirou no Enade foi 3.

Por fim, percebe-se que os resultados do Enade têm desencadeado importantes mudanças na gestão acadêmica da maioria dos cursos. Apesar de os coordenadores reconhecerem o valor do exame, pouco tem se discutido sobre ele dentro das IES. E essa discussão é fundamental, pois “[...] os resultados da avaliação não se encontram apenas no final [...], mas já se produzem ao longo do processo como transformação qualitativa dos agentes e ao mesmo tempo da própria instituição” (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 131).

Na avaliação institucional, os resultados são muito mais que números, pois expressam um processo e possibilitam compreender, por meio da reflexão dos dados, o que está bom e o que precisa melhorar. Esses dados são uma rica fonte de informação que podem contribuir para a melhoria da qualidade da educação superior.

O referido autor estabelece a diferença entre medir e avaliar. Para ele, medir não é a mesma coisa de avaliar, é apenas parte de um processo muito mais amplo. Dependendo de como a instituição concebe o Enade, como um instrumento de medida ou de avaliação, o exame terá princípios e objetivos diferentes. Por exemplo, se o exame for entendido pela instituição como instrumento de medida, “[...] vai ser preciso reduzir o objeto a elementos simples. Ora se o importante é para os alunos passar nos exames e, para o curso, é classificar-se bem, alimenta-se, então, a tendência a ensinar aquilo que supostamente vai cair na prova.” (p. 137)

Assim, o exame perde seu objetivo de acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos em relação ao conteúdo programático. O Enade passa a ser apenas um instrumento de medida da competitividade das instituições.

Não basta apenas ser avaliado, é necessário pensar os resultados, o que está bom e o que precisa ser mudado. Pois segundo Belloni, Magalhães e Sousa (2007)

“avaliação é um processo que visa compreender de forma contextualizada; isto é, visa uma compreensão global do objeto e não apenas uma visão diagnóstica ou numa comparação entre previsto (metas) e realizado (resultados), ou ainda o estabelecimento de *rankings*” (BELLONI, MAGALHÃES & SOUSA, 2007, p. 26).

A compreensão global mencionada pelos autores possibilita compreender as atividades avaliadas e assim direcionar as tomadas de decisões. Dessa forma, os resultados são mais que dados quantitativos, são informações importantes para a instituição e devem ser analisados por toda comunidade acadêmica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa analisou o uso dos resultados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – Enade, com o objetivo de verificar de que forma os resultados do exame estão sendo aproveitados pelos coordenadores dos cursos de Pedagogia das instituições pesquisadas.

Na introdução, explicitou-se a metodologia da pesquisa, os objetivos que se pretendem alcançar, os sujeitos da pesquisa e os instrumentos utilizados, além de problematizar o objeto de estudo, o Enade.

A fim de atingir os objetivos propostos, foi realizada uma pesquisa bibliográfica do conceito de avaliação e avaliação institucional. Em seguida, discutiu-se a evolução da educação superior no Brasil e as políticas de avaliação desenvolvidas até a implementação do Sinaes. Por fim, o trabalho se deteve nos resultados da pesquisa realizada pelo Gepaes, para analisar o uso dos resultados do Enade 2008 na gestão acadêmica dos cursos.

Constata-se no desenvolvimento da pesquisa que, apesar de os coordenadores reconhecerem a importância do Enade para a educação superior, o exame ainda é pouco discutido no meio acadêmico. A maioria das instituições pesquisadas não promove espaços de discussão sobre o exame.

Se a proposta inicial do Sinaes é realizar uma avaliação formativa, na qual toda a comunidade acadêmica estivesse envolvida, isso na prática não acontece. Os instrumentos são vistos separadamente, como se cada sujeito da instituição fosse responsável por realizar uma avaliação. Um dos coordenadores relatou que o Enade “deixa a instituição na berlinda, porque a coloca na mão do aluno (Coordenador C4, informação verbal)”. Nessa fala, fica claro que, para esse coordenador, o exame é responsabilidade do aluno e não da IES.

Ao analisar o uso dos resultados do Enade nas IES pesquisadas, conclui-se que as instituições promovem várias iniciativas, a partir dos resultados do Enade, que provavelmente não promoveriam se não participassem de uma avaliação que o MEC acompanha e também incube obrigações as IES. Apenas um dos coordenadores entrevistados relatou que não utiliza os resultados do exame. Em sua fala, constatou-se o total desinteresse pelo Enade. De acordo com o coordenador, apesar de reconhecer sua importância, o exame nunca foi tema de debate durante sua gestão, os seus resultados são irrelevantes, pois outras questões são prioritárias. Essa afirmativa enfatiza o descaso da instituição com a avaliação.

Nessa perspectiva, o Enade não passa de uma avaliação que a IES tem de lidar para cumprir mais uma exigência burocrática do MEC, pois durante todo o processo não existiu a participação da comunidade acadêmica e os resultados não foram analisados a fim de compreender os acertos e erros da instituição, sendo assim, um processo irrelevante para a tomada de decisão dentro da IES, e os resultados acabam apenas sendo utilizados para a comparação entre outras instituições. Nessa perspectiva Dias Sobrinho (2000) relata que:

É importante evitar o engessamento do processo, tornando-o uma política estrita a serviço da administração, mas também evitar o voluntarismo e o diletantismo, ou seja, o participacionismo irresponsável e descompromissado em relação às propostas e ao desenho geral da avaliação e suas funções de melhoria. (p. 102).

Dependendo de como os resultados do Enade são utilizados, ele se torna um instrumento que pode auxiliar na qualidade dos cursos. Portanto, o exame é um processo importante para a tomada de decisão.

Algumas ações pedagógicas desenvolvidas a partir dos resultados foram relatadas pelos coordenadores, como por exemplo, a reformulação do projeto pedagógico e a revisão do quadro docente. Entretanto, essas mudanças não são significativas para mudar a cultura avaliativa das IES investigadas. Percebe-se que as tomadas de decisões dentro das instituições em sua grande maioria são imposições do MEC. Alguns coordenadores relataram que as notas tiradas no exame foram baixas, entretanto em momento algum consultaram os alunos a fim de buscar compreender os motivos dessas notas.

A avaliação deve ser um momento de reflexão sobre a realidade das IES, seus resultados devem ser utilizados para auxiliar nas ações que promovam melhorias aos cursos, mas, o que se observa é a divulgação desses dados visando à comparação com outras instituições. Esses resultados, para grande parte da sociedade, são verdades absolutas e muitos levam em consideração os resultados do Enade na hora de escolher em qual instituição irão estudar. Porém, se o curso tirar uma nota baixa não quer dizer obrigatoriamente que seja ruim. Várias questões podem influenciar na nota do curso, como o boicote dos alunos.

Depreendemos das falas dos coordenadores que os boicotes são um grande problema para as instituições, mas apenas um dos coordenadores apresentou ações que acredita poder diminuir o descontentamento por parte dos alunos com o exame.

Como apresentado no Capítulo 3, o referido coordenador relatou que, a fim dos alunos compreenderem a importância do Enade, foi criado um simulado parecido com o exame, entretanto a instituição não promove mecanismos de divulgação de informações sobre

o Enade, para que os alunos compreendam que o exame pode desencadear diversas ações que promovam a melhoria dos cursos. Esse fato é constatado na maioria das IES pesquisadas.

Diante do exposto, percebemos que o exame criado pela instituição é mais um mecanismo para treinar os alunos do que um meio deles compreenderem a importância do Enade. Da mesma forma que o Enade não tem importância para os alunos, o exame criado pela IES também não terá, pois eles continuarão a não ter informações sobre a importância do Enade para a instituição e para seus cursos. O valor do Enade não está na prova em si, nem nos seus resultados, mas, sim, no que os gestores e o Estado fazem com esses resultados.

A comparação entre as IES é um meio de chamar atenção dos alunos que julgam se o curso é bom ou ruim apenas com o resultado de um exame. Como expresso anteriormente, o Enade ainda possui várias características do “provão”. A geração de uma lista com as notas das IES é uma delas. Segundo Dias Sobrinho (2000):

A avaliação não deve servir para comparar realidades diferentes, por exemplo, instituições entre si. Cada instituição é única e quanto muito só pode ser comparada consigo mesma, num interstício de tempo. Deve-se respeitar a identidade de cada realidade e admitir as diferenças de suas respectivas condições de funcionamento. (p. 102).

Entretanto, quando divulgado o resultado, a sociedade se atenta apenas à classificação e não é levada em consideração a identidade de cada realidade. Apesar de o Sinaes possuir outros instrumentos que avaliam e buscam compreender os diversos aspectos e a identidade de cada instituição, a nota do Enade se sobressai aos outros componentes do sistema. Talvez isso aconteça pela falta de informação sobre a avaliação como um todo, pela maior visibilidade dada ao Enade, até mesmo pela mídia e pela cultura herdada do ENC.

O governo do Presidente Luis Inácio Lula da Silva identificou deficiências no “provão”, mas “várias das características da abordagem de avaliação do governo anterior foram mantidas, o que indica que houve uma grande negociação entre dezembro de 2003 até a passagem da lei em abril do ano seguinte” (VERHINE; DANTAS, SOARES, 2006, p. 295).

Provavelmente, essas semelhanças entre os dois exames provocam uma revolta nos estudantes que remetem as características do “provão” ao Enade. Os alunos entendem o Enade como um meio de promoção e comparação entre as IES. Dependendo de como as IES utilizam os resultados, isso passa a ser verdade. O Enade deixa de ser um elemento que pode melhorar os cursos e passa a ser um meio de promovê-lo. Os prejudicados nesse impasse são os alunos e a sociedade, que esperam uma educação superior de qualidade, mas infelizmente

um dos instrumentos que poderia ser utilizado para melhorar esse nível de ensino não é aproveitado como deveria.

A grande questão é como as IES utilizam os resultados na gestão acadêmica dos seus cursos, o que foi objeto de estudo deste trabalho. Dependendo disso, o Enade perde sua essência e se torna um meio mercadológico ou pode ser uma forma de melhorar o curso. Inclusive um dos coordenadores relatou que a instituição na qual ele é gestor não tem interesse de aparecer no *ranking* e, sim, que o Enade ajude na melhoria do curso. Sendo assim, “os resultados da avaliação são, portanto relevantes não apenas para seus formuladores, mas para todos os setores sociais envolvidos ou atingidos”. (BELLONI, MAGALHÃES & SOUSA, 2007, p. 27).

Apesar das várias tentativas de avaliação dos cursos de graduação, concluímos que o Paiub foi a avaliação mais aceita pela comunidade acadêmica em geral. Talvez o Sinaes tenha sofrido grandes influências dessa proposta por ser mais democrática. Porém, o programa apresentou algumas falhas, sinal que as políticas de avaliação devem sempre estar em discussão, tanto no meio acadêmico, quanto na sociedade, para que alguns limites possam ser solucionados. É importante que as IES promovam fóruns de discussão sobre as políticas de avaliação, pois, a partir destas avaliações, que são propostas políticas públicas para a educação superior.

Diante do exposto, percebemos uma evolução nas políticas de avaliação e o surgimento de uma cultura de avaliação institucional que vem se consolidando nos últimos trinta anos, no qual o Paru e o Geres também fizeram parte, apesar de não apresentarem resultados significativos. O primeiro (Paru), por não ter tido tempo hábil, e o segundo (Geres), por ter sido retirado da pauta de Votação da Assembléia Constituinte, consequência das críticas que sofreu.

Apesar das críticas feitas ao Enade, o exame tem conquistado credibilidade durante os últimos anos, mas persistem desafios a serem enfrentados. Um desses desafios “é superar a simples avaliação dos cursos e evoluir para uma verdadeira avaliação institucional, considerando o conjunto das atividades das instituições [...]” (RANGEL, 2010, p. 12).

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Edições 70, 1997.

BARREYRO, Beatriz Gladys; ROTHEN, José Carlos. **Para uma história da avaliação da educação superior brasileira: análise dos documentos do Paru, CNRES, Geres e Paiub. Avaliação**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 131-152. Mar. 2008.

BELLONI, Isaura. BELLONI, José Ângelo. Avaliação institucional de escolas e universidades: o debate. In: FREITAS, Luiz Carlos de (Org.). **Avaliação de escolas e universidades**. Campinas, Komedi, 2003, p. 93-101

_____; SERAFINI, Oscar; KIPNIS, Bernardo; CORDON, Jorge Alberto. **Proposta de Avaliação Institucional Da Universidade De Brasília**. Estudos e Debates, Brasília: n. 14, p. 181-191, jan.1988.

_____; MAGALHÃES, Heitor de; SOUSA, Luzia Costa de. **Metodologia de avaliação em políticas públicas: uma experiência em educação profissional**. Coleção Questões da Nossa Época, v. 75, 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007. 96 p.

BELLONI, José Ângelo. Avaliação institucional da universidade de Brasília. In: BALZAN, N. C.; DIAS SOBRINHO, J. (Orgs.). **Avaliação institucional: teoria e experiências**. São Paulo: Cortez, 1995, p. 87-113.

BRASIL. **ENADE: Manual do Enade 2010**. Brasília, MEC/INEP, 2010.

_____. Ministério da Educação. Relatório: Grupo executivo para a reformulação da educação superior. Brasília, 1986.

_____. MEC/INEP. SINAES: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

_____. _____. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da educação superior: resumo técnico: 2008**. Brasília: INEP, 2009.

_____. _____. _____. **Censo da educação superior: resumo técnico: 2009**. Brasília: Inep, 2010.

CERVO, Amado L.; BERVIAN, Pedro A.; DA SILVA; Roberto. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Person Prentice, 2007.

COELHO, Maria Inês de Matos. **Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios**. Ensaio: avaliação pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008

CUNHA, L. A. **A universidade crítica: o ensino superior na república populista**. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 2000.

DEPRESBITERIS, L. A.; TAVARES, M. R. Um pouco da história da avaliação. In: Ensaio: avaliação das políticas públicas educacionais. **Diversificar é preciso: instrumentos e técnicas de avaliação da aprendizagem**. São Paulo: Editora Senac, 2009, p. 27-39.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação da educação superior**. Petrópolis, Editora Vozes, 2000.

_____; BALZAN, Newton César (org.). **Avaliação institucional: teoria e experiências**. São Paulo, Cortez, 1995.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise do conteúdo**. Brasília, Liber Livro, 2005.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó, Argos, 2008.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre, Artmed, 2009.

GRESSLER, Lori Alice. **Pesquisa educacional**. 2. ed. São Paulo, Edições Loyola, 1983.

MAUÉS, Olgaíses. A política de avaliação da educação superior e os desafios da implementação dos Sinaes. In. **30ª Reunião anual**, Caxambu, Anped, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT11-2988--Int.pdf>>. Acesso em: 1 de abril de 2011.

PÁDUA, Elisabete Matalho M. de. **Metodologia da Pesquisa: abordagem teórico-prática**. 13. ed. Campinas, Papirus, 2007.

PAIUB. **Programa de avaliação institucional das universidades brasileiras**. Documento básico. Brasília: [s. n.], 1994.

QUEIROZ, Kelli Consuelo Almeida de Lima. **Eu avalio, tu avalias, nós auto-avaliemos? A experiência da Unidade Universitária de Ciências Sócio-Econômicas e Humanas – UnUCSEH/UEG com a auto-avaliação proposta pelo Sinaes**. Dissertação de Mestrado, Brasília, 2008.

RANGEL, Maria Luiza Nogueira. **Implementação do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes no Curso de Pedagogia da UnB (2008): avanços limites e desafios**. Dissertação de Mestrado, Brasília, 2010.

RISTOFF, D. I. Avaliação institucional: pensando princípios. In: DIAS SOBRINHO, J. e BALZAN, N. C. **Avaliação Institucional: teoria e experiências**. 5. ed., Editora: Cortez, São Paulo 2005, p. 37-51.

_____. Princípios do programa de avaliação institucional. In: **Programa de avaliação institucional das universidades brasileiras**. Documento básico. Brasília: [s. n.], 1994.

_____. Apresentação da 2ª edição. In. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação**. Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

REIS, Carla de Borja. **O uso dos resultados do exame nacional de desempenho dos estudantes de Física da Universidade de Brasília e da Universidade Católica de Brasília (2005)**. Dissertação de Mestrado, Brasília, 2009.

RODRIGUES, Viviane Aparecida; PEIXOTO, Maria C. L. ENADE. Considerações sobre o primeiro ciclo de avaliação dos estudantes de graduação em uma Universidade Federal. In. **32ª Reunião anual**, Caxambu, Anped, 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT11-5559--Int.pdf>>. Acesso em: 1 de abril de 2011.

SOUSA, José Vieira de. **O ensino superior privado no Distrito Federal: uma análise de sua recente expansão (1995-2001)**. Tese de Doutorado, Brasília, 2003.

STEIN, Maria das Graças Dias Ferreira. **Avaliação institucional: um estudo realizado em três instituições mineiras de ensino superior**. Goiânia: Vieira, 2002.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA. **Carta de princípios**. Brasília, 1998. Disponível em: <http://www.ucb.br/sites/000/2/Institucional/CartadePrincipios.pdf>. Acesso em: 2 de maio de 2011.

_____. **Catálogo UCB 2009/2010**. Série UCB outras publicações institucionais. Brasília, 2010, 565 p. Disponível em: http://portal.ucb.br/catalogo/Cat2009_2010.pdf. Acesso em: 2 de maio de 2011.

VERHINE, R. E.; DANTAS, L. M. V.; SOARES, J. F. Do Provão ao Enade: uma análise comparativa dos exames nacionais utilizados no Ensino Superior Brasileiro. **Ensaio: Avaliações e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 52, p. 291-310. Jul./set. 2006.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 226-236. Maio/ago. 2006.

WORTHEN, B. R.; SANDERS, J. R.; FITZPATRICK, J. F. **Avaliação de programas: concepções e práticas**. São Paulo: Gente; Edusp; Instituto Fonte; Instituto Ayrton Senna, 2004.

Documentos legais

BRASIL. Lei nº 5.5540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 29 de novembro de 1968.

_____. Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, DF, p. 19.257, 25 nov. 1995. Edição extra.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

_____. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2001.

_____. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação Institucional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 abr. 2004a. n. 72, Seção 1.

_____. Medida Provisória nº 150, de 15 de março de 1990. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, DF, 16 de março de 1990.

_____. Medida Provisória nº 147, de 15 de dezembro de 2003. Institui o Sistema Nacional de Avaliação e progresso do Ensino Superior e dispõe sobre a avaliação do sistema superior. **Diário Oficial da União**, DF, 16 dez. 2003.

_____. Decreto nº 91.177, de 29 de março de 1985. Institui Comissão Nacional visando à reformulação da educação superior, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 01 abr. 1985.

_____. Presidência da República. Decreto nº 2.026, de 10 de outubro de 1996. Estabelece procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 out. 1996.

_____. Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos instituições, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jul. 2001.

_____. Portaria nº 2.051, 9 de julho de 2004. Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), instituído na Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF.

PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

Um dos grandes desafios dos alunos de Pedagogia da Universidade de Brasília é escolher qual área irá atuar. Devido às várias possibilidades, confesso que fiquei indecisa. Os estágios que realizei foram bastante importantes para a minha formação, pois me fizeram perceber o que não pretendo fazer.

Infelizmente, durante minha formação acadêmica, não tive a oportunidade de trabalhar em projetos de pesquisas. Apenas no penúltimo semestre pude participar de algumas reuniões do Grupo de Estudos Políticas de Avaliação da Educação Superior, que me fizeram ter interesse nessa área.

Dessa forma, pretendo continuar meus estudos fazendo uma pós-graduação, na área de políticas públicas de educação, pois o assunto me chamou muito atenção e despertou ainda mais interesse, após realizar meu Trabalho de Conclusão de Cursos. Confesso que cursar Direito é também um dos objetivos que pretendo alcançar em breve.

Como perspectiva profissional antes de continuar meus estudos na pós-graduação ou no curso de Direito, pretendo trabalhar em órgão público, preferencialmente na minha área. Para isso, vou me dedicar a estudar para concursos.

Apesar dos vários planos para o futuro, o que mais quero neste momento é poder colocar em prática o que aprendi no curso. Durante minha formação, aprendi a amar a Pedagogia e, hoje, posso dizer que sou uma pedagoga preparada para enfrentar os desafios que me esperam.

ANEXOS

ANEXO 1**Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos****LEI Nº 10.861, DE 14 DE ABRIL DE 2004.**

Conversão da MPv nº 147, de 2003

Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Fica instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, com o objetivo de assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes, nos termos do art 9º, VI, VIII e IX, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

§ 1º O SINAES tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional.

§ 2º O SINAES será desenvolvido em cooperação com os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal.

Art. 2º O SINAES, ao promover a avaliação de instituições, de cursos e de desempenho dos estudantes, deverá assegurar:

I – avaliação institucional, interna e externa, contemplando a análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das instituições de educação superior e de seus cursos;

II – o caráter público de todos os procedimentos, dados e resultados dos processos avaliativos;

III – o respeito à identidade e à diversidade de instituições e de cursos;

IV – a participação do corpo discente, docente e técnico-administrativo das instituições de educação superior, e da sociedade civil, por meio de suas representações.

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

Art. 3º A avaliação das instituições de educação superior terá por objetivo identificar o seu perfil e o significado de sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as diferentes dimensões institucionais, dentre elas obrigatoriamente as seguintes:

I – a missão e o plano de desenvolvimento institucional;

II – a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades;

III – a responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural;

IV – a comunicação com a sociedade;

V – as políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho;

VI – organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios;

VII – infra-estrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação;

VIII – planejamento e avaliação, especialmente os processos, resultados e eficácia da auto-avaliação institucional;

IX – políticas de atendimento aos estudantes;

X – sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior.

§ 1º Na avaliação das instituições, as dimensões listadas no **caput** deste artigo serão consideradas de modo a respeitar a diversidade e as especificidades das diferentes organizações acadêmicas, devendo ser contemplada, no caso das universidades, de acordo com critérios estabelecidos em regulamento, pontuação específica pela existência de programas de pós-graduação e por seu desempenho, conforme a avaliação mantida pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

§ 2º Para a avaliação das instituições, serão utilizados procedimentos e instrumentos diversificados, dentre os quais a auto-avaliação e a avaliação externa **in loco**.

§ 3º A avaliação das instituições de educação superior resultará na aplicação de conceitos, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis, a cada uma das dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas.

Art. 4º A avaliação dos cursos de graduação tem por objetivo identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial as relativas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica.

§ 1º A avaliação dos cursos de graduação utilizará procedimentos e instrumentos diversificados, dentre os quais obrigatoriamente as visitas por comissões de especialistas das respectivas áreas do conhecimento.

§ 2º A avaliação dos cursos de graduação resultará na atribuição de conceitos, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis, a cada uma das dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas.

Art. 5º A avaliação do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação será realizada mediante aplicação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE.

§ 1º O ENADE aferirá o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento.

§ 2º O ENADE será aplicado periodicamente, admitida a utilização de procedimentos amostrais, aos alunos de todos os cursos de graduação, ao final do primeiro e do último ano de curso.

§ 3º A periodicidade máxima de aplicação do ENADE aos estudantes de cada curso de graduação será trienal.

§ 4º A aplicação do ENADE será acompanhada de instrumento destinado a levantar o perfil dos estudantes, relevante para a compreensão de seus resultados.

§ 5º O ENADE é componente curricular obrigatório dos cursos de graduação, sendo inscrita no histórico escolar do estudante somente a sua situação regular com relação a essa obrigação, atestada pela sua efetiva participação ou, quando for o caso, dispensa oficial pelo Ministério da Educação, na forma estabelecida em regulamento.

§ 6º Será responsabilidade do dirigente da instituição de educação superior a inscrição junto ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP de todos os alunos habilitados à participação no ENADE.

§ 7º A não-inscrição de alunos habilitados para participação no ENADE, nos prazos estipulados pelo INEP, sujeitará a instituição à aplicação das sanções previstas no § 2º do art. 10, sem prejuízo do disposto no art. 12 desta Lei.

§ 8º A avaliação do desempenho dos alunos de cada curso no ENADE será expressa por meio de conceitos, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis, tomando por base padrões mínimos estabelecidos por especialistas das diferentes áreas do conhecimento.

§ 9º Na divulgação dos resultados da avaliação é vedada a identificação nominal do resultado individual obtido pelo aluno examinado, que será a ele exclusivamente fornecido em documento específico, emitido pelo INEP.

§ 10. Aos estudantes de melhor desempenho no ENADE o Ministério da Educação concederá estímulo, na forma de bolsa de estudos, ou auxílio específico, ou ainda alguma outra forma de distinção com objetivo similar, destinado a favorecer a excelência e a continuidade dos estudos, em nível de graduação ou de pós-graduação, conforme estabelecido em regulamento.

§ 11. A introdução do ENADE, como um dos procedimentos de avaliação do SINAES, será efetuada gradativamente, cabendo ao Ministro de Estado da Educação determinar anualmente os cursos de graduação a cujos estudantes será aplicado.

Art. 6º Fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação e vinculada ao Gabinete do Ministro de Estado, a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES, órgão colegiado de coordenação e supervisão do SINAES, com as atribuições de:

I – propor e avaliar as dinâmicas, procedimentos e mecanismos da avaliação institucional, de cursos e de desempenho dos estudantes;

II – estabelecer diretrizes para organização e designação de comissões de avaliação, analisar relatórios, elaborar pareceres e encaminhar recomendações às instâncias competentes;

III – formular propostas para o desenvolvimento das instituições de educação superior, com base nas análises e recomendações produzidas nos processos de avaliação;

IV – articular-se com os sistemas estaduais de ensino, visando a estabelecer ações e critérios comuns de avaliação e supervisão da educação superior;

V – submeter anualmente à aprovação do Ministro de Estado da Educação a relação dos cursos a cujos estudantes será aplicado o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE;

VI – elaborar o seu regimento, a ser aprovado em ato do Ministro de Estado da Educação;

VII – realizar reuniões ordinárias mensais e extraordinárias, sempre que convocadas pelo Ministro de Estado da Educação.

Art. 7º A CONAES terá a seguinte composição:

I – 1 (um) representante do INEP;

II – 1 (um) representante da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES;

III – 3 (três) representantes do Ministério da Educação, sendo 1 (um) obrigatoriamente do órgão responsável pela regulação e supervisão da educação superior;

IV – 1 (um) representante do corpo discente das instituições de educação superior;

V – 1 (um) representante do corpo docente das instituições de educação superior;

VI – 1 (um) representante do corpo técnico-administrativo das instituições de educação superior;

VII – 5 (cinco) membros, indicados pelo Ministro de Estado da Educação, escolhidos entre cidadãos com notório saber científico, filosófico e artístico, e reconhecida competência em avaliação ou gestão da educação superior.

§ 1º Os membros referidos nos incisos I e II do **caput** deste artigo serão designados pelos titulares dos órgãos por eles representados e aqueles referidos no inciso III do **caput** deste artigo, pelo Ministro de Estado da Educação.

§ 2º O membro referido no inciso IV do **caput** deste artigo será nomeado pelo Presidente da República para mandato de 2 (dois) anos, vedada a recondução.

§ 3º Os membros referidos nos incisos V a VII do **caput** deste artigo serão nomeados pelo Presidente da República para mandato de 3 (três) anos, admitida 1 (uma) recondução, observado o disposto no parágrafo único do art. 13 desta Lei.

§ 4º A CONAES será presidida por 1 (um) dos membros referidos no inciso VII do **caput** deste artigo, eleito pelo colegiado, para mandato de 1 (um) ano, permitida 1 (uma) recondução.

§ 5º As instituições de educação superior deverão abonar as faltas do estudante que, em decorrência da designação de que trata o inciso IV do **caput** deste artigo, tenha participado de reuniões da CONAES em horário coincidente com as atividades acadêmicas.

§ 6º Os membros da CONAES exercem função não remunerada de interesse público relevante, com precedência sobre quaisquer outros cargos públicos de que sejam titulares e, quando convocados, farão jus a transporte e diárias.

Art. 8º A realização da avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes será responsabilidade do INEP.

Art. 9º O Ministério da Educação tornará público e disponível o resultado da avaliação das instituições de ensino superior e de seus cursos.

Art. 10. Os resultados considerados insatisfatórios ensejarão a celebração de protocolo de compromisso, a ser firmado entre a instituição de educação superior e o Ministério da Educação, que deverá conter:

I – o diagnóstico objetivo das condições da instituição;

II – os encaminhamentos, processos e ações a serem adotados pela instituição de educação superior com vistas na superação das dificuldades detectadas;

III – a indicação de prazos e metas para o cumprimento de ações, expressamente definidas, e a caracterização das respectivas responsabilidades dos dirigentes;

IV – a criação, por parte da instituição de educação superior, de comissão de acompanhamento do protocolo de compromisso.

§ 1º O protocolo a que se refere o **caput** deste artigo será público e estará disponível a todos os interessados.

§ 2º O descumprimento do protocolo de compromisso, no todo ou em parte, poderá ensejar a aplicação das seguintes penalidades:

I – suspensão temporária da abertura de processo seletivo de cursos de graduação;

II – cassação da autorização de funcionamento da instituição de educação superior ou do reconhecimento de cursos por ela oferecidos;

III – advertência, suspensão ou perda de mandato do dirigente responsável pela ação não executada, no caso de instituições públicas de ensino superior.

§ 3º As penalidades previstas neste artigo serão aplicadas pelo órgão do Ministério da Educação responsável pela regulação e supervisão da educação superior, ouvida a Câmara de Educação Superior, do Conselho Nacional de Educação, em processo administrativo próprio, ficando assegurado o direito de ampla defesa e do contraditório.

§ 4º Da decisão referida no § 2º deste artigo caberá recurso dirigido ao Ministro de Estado da Educação.

§ 5º O prazo de suspensão da abertura de processo seletivo de cursos será definido em ato próprio do órgão do Ministério da Educação referido no § 3º deste artigo.

Art. 11. Cada instituição de ensino superior, pública ou privada, constituirá Comissão Própria de Avaliação - CPA, no prazo de 60 (sessenta) dias, a contar da publicação desta Lei, com as atribuições de condução dos processos de avaliação internos da instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo INEP, obedecidas as seguintes diretrizes:

I – constituição por ato do dirigente máximo da instituição de ensino superior, ou por previsão no seu próprio estatuto ou regimento, assegurada a participação de todos os segmentos da comunidade universitária e da sociedade civil organizada, e vedada a composição que privilegie a maioria absoluta de um dos segmentos;

II – atuação autônoma em relação a conselhos e demais órgãos colegiados existentes na instituição de educação superior.

Art. 12. Os responsáveis pela prestação de informações falsas ou pelo preenchimento de formulários e relatórios de avaliação que impliquem omissão ou distorção de dados a serem fornecidos ao SINAES responderão civil, penal e administrativamente por essas condutas.

Art. 13. A CONAES será instalada no prazo de 60 (sessenta) dias a contar da publicação desta Lei.

Parágrafo único. Quando da constituição da CONAES, 2 (dois) dos membros referidos no inciso VII do **caput** do art. 7º desta Lei serão nomeados para mandato de 2 (dois) anos.

Art. 14. O Ministro de Estado da Educação regulamentará os procedimentos de avaliação do SINAES.

Art. 15. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 16. Revogam-se a alínea a do § 2º do art. 9º da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e os arts 3º e 4º da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995.

Brasília, 14 de abril de 2004; 183º da Independência e 116º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Tarso Genro

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 15.4.2004

ANEXO 2



19

PROVA DE PEDAGOGIA

Novembro 2008

LEIA COM ATENÇÃO AS INSTRUÇÕES ABAIXO.

01 - Você está recebendo o seguinte material:

- a) este caderno com as questões de múltipla escolha e discursivas, das partes de formação geral e componente específico da área, e das questões relativas à sua percepção sobre a prova, assim distribuídas:

Partes	Números das Questões	Peso de cada parte
Formação Geral/Múltipla Escolha	1 a 8	60%
Formação Geral/Discursivas	9 e 10	40%
Componente Específico/Múltipla Escolha	11 a 37	85 %
Componente Específico/Discursivas	38 a 40	15 %
Percepção sobre a prova	1 a 9	—

- b) 1 Caderno de Respostas em cuja capa existe, na parte inferior, um cartão destinado às respostas das questões de múltipla escolha e de percepção sobre a prova. As respostas às questões discursivas deverão ser escritas a caneta esferográfica de tinta preta nos espaços especificados no Caderno de Respostas.
- 02 - Verifique se este material está completo e se o seu nome no Cartão-Resposta está correto. Caso contrário, notifique imediatamente a um dos Responsáveis pela sala. Após a conferência do seu nome no Cartão-Resposta, você deverá assiná-lo no espaço próprio, utilizando caneta esferográfica de tinta preta.
- 03 - Observe no Cartão-Resposta as instruções sobre a marcação das respostas às questões de múltipla escolha (apenas uma resposta por questão).
- 04 - Tenha muito cuidado com o Cartão-Resposta, para não o dobrar, amassar ou manchar. Este Cartão somente poderá ser substituído caso esteja danificado em suas margens - superior e/ou inferior - onde se encontra a barra de reconhecimento para leitura ótica.
- 05 - Esta prova é individual. São vedados o uso de calculadora e qualquer comunicação e troca de material entre os presentes, consultas a material bibliográfico, cadernos ou anotações de qualquer espécie.
- 06 - Quando terminar, entregue a um dos Responsáveis pela sala o Cartão-Resposta grampeado ao Caderno de Respostas e assine a Lista de Presença. Cabe esclarecer que você só poderá sair levando este Caderno de Questões, decorridos 90 (noventa) minutos do início do Exame.
- 07 - Você terá 04 (quatro) horas para responder às questões de múltipla escolha, discursivas e de percepção sobre a prova.

FORMAÇÃO GERAL

QUESTÃO 1

O escritor Machado de Assis (1839-1908), cujo centenário de morte está sendo celebrado no presente ano, retratou na sua obra de ficção as grandes transformações políticas que aconteceram no Brasil nas últimas décadas do século XIX. O fragmento do romance *Esaú e Jacó*, a seguir transcrito, reflete o clima político-social vivido naquela época.

Podia ter sido mais turbulento. Conspiração houve, decerto, mas uma barricada não faria mal. Seja como for, venceu-se a campanha. (...) Deodoro é uma bela figura. (...)

Enquanto a cabeça de Paulo ia formulando essas idéias, a de Pedro ia pensando o contrário; chamava o movimento um crime.

— Um crime e um disparate, além de ingratitude; o imperador devia ter pegado os principais cabeças e mandá-los executar.

ASSIS, Machado de. *Esaú e Jacó*. In:_. **Obra completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1979. v. 1, cap. LXVII (Fragmento).

Os personagens a seguir estão presentes no imaginário brasileiro, como símbolos da Pátria.

I



Disponível em:
http://www.morcegolivre.vet.br/tiradentes_lj.html

II



ERMAKOFF, George. **Rio de Janeiro, 1840-1900: Uma crônica fotográfica**. Rio de Janeiro: G. Ermakoff Casa Editorial, 2006. p.189.

III



ERMAKOFF, George. **Rio de Janeiro, 1840-1900: Uma crônica fotográfica**. Rio de Janeiro: G. Ermakoff Casa Editorial, 2006. p.38.

IV



LAGO, Pedro Corrêa do; BANDEIRA, Júlio. **Debret e o Brasil: Obra Completa 1816-1831**. Rio de Janeiro: Capivara, 2007. p. 78.

V



LAGO, Pedro Corrêa do; BANDEIRA, Júlio. **Debret e o Brasil: Obra Completa 1816-1831**. Rio de Janeiro: Capivara, 2007. p. 93.

Das imagens acima, as figuras referidas no fragmento do romance *Esaú e Jacó* são

(A) I e III

(B) I e V

(C) II e III

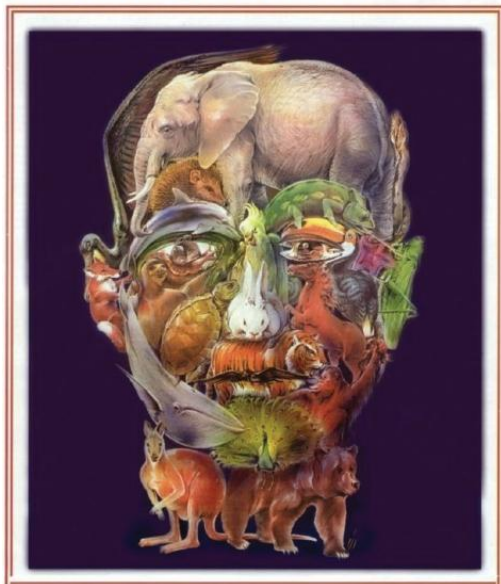
(D) II e IV

(E) II e V

QUESTÃO 2

Quando o homem não trata bem a natureza, a natureza não trata bem o homem.

Essa afirmativa reitera a necessária interação das diferentes espécies, representadas na imagem a seguir.



Disponível em: <http://curiosidades.spaceblog.com.br>
 Acesso em: 10 out. 2008.

Depreende-se dessa imagem a

- (A) atuação do homem na clonagem de animais pré-históricos.
- (B) exclusão do homem na ameaça efetiva à sobrevivência do planeta.
- (C) ingerência do homem na reprodução de espécies em cativeiro.
- (D) mutação das espécies pela ação predatória do homem.
- (E) responsabilidade do homem na manutenção da biodiversidade.

QUESTÃO 3

A exposição aos raios ultravioleta tipo B (UVB) causa queimaduras na pele, que podem ocasionar lesões graves ao longo do tempo. Por essa razão, recomenda-se a utilização de filtros solares, que deixam passar apenas uma certa fração desses raios, indicada pelo Fator de Proteção Solar (FPS). Por exemplo, um protetor com FPS igual a 10 deixa passar apenas 1/10 (ou seja, retém 90%) dos raios UVB. Um protetor que retenha 95% dos raios UVB possui um FPS igual a

- (A) 95
- (B) 90
- (C) 50
- (D) 20
- (E) 5

QUESTÃO 4
CIDADÃS DE SEGUNDA CLASSE?

As melhores leis a favor das mulheres de cada país-membro da União Européia estão sendo reunidas por especialistas. O objetivo é compor uma legislação continental capaz de contemplar temas que vão da contracepção à equidade salarial, da prostituição à aposentadoria. Contudo, uma legislação que assegure a inclusão social das cidadãs deve contemplar outros temas, além dos citados.

São dois os temas mais específicos para essa legislação:

- (A) aborto e violência doméstica.
- (B) cotas raciais e assédio moral.
- (C) educação moral e trabalho.
- (D) estupro e imigração clandestina.
- (E) liberdade de expressão e divórcio.

QUESTÃO 5

A foto a seguir, da americana Margaret Bourke-White (1904-71), apresenta desempregados na fila de alimentos durante a Grande Depressão, que se iniciou em 1929.



STRICKLAND, Carol; BOSWELL, John. **Arte Comentada:** da pré-história ao pós-moderno. Rio de Janeiro: Ediouro [s.d.].

Além da preocupação com a perfeita composição, a artista, nessa foto, revela

- (A) a capacidade de organização do operariado.
- (B) a esperança de um futuro melhor para negros.
- (C) a possibilidade de ascensão social universal.
- (D) as contradições da sociedade capitalista.
- (E) o consumismo de determinadas classes sociais.

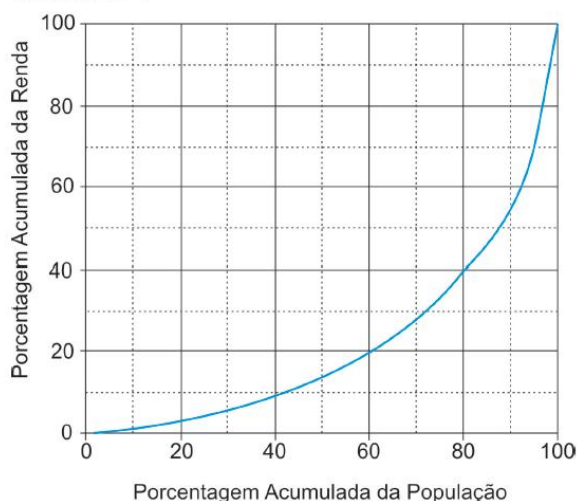
QUESTÃO 6
CENTROS URBANOS MEMBROS DO GRUPO "ENERGIA-CIDADES"


LE MONDE Diplomatique Brasil. Atlas do Meio Ambiente, 2008. p. 82.

No mapa, registra-se uma prática exemplar para que as cidades se tornem sustentáveis de fato, favorecendo as trocas horizontais, ou seja, associando e conectando territórios entre si, evitando desperdícios no uso de energia.

Essa prática exemplar apóia-se, fundamentalmente, na

- (A) centralização de decisões políticas.
- (B) atuação estratégica em rede.
- (C) fragmentação de iniciativas institucionais.
- (D) hierarquização de autonomias locais.
- (E) unificação regional de impostos.

QUESTÃO 7


Apesar do progresso verificado nos últimos anos, o Brasil continua sendo um país em que há uma grande desigualdade de renda entre os cidadãos. Uma forma de se constatar este fato é por meio da Curva de Lorenz, que fornece, para cada valor de x entre 0 e 100, o percentual da renda total do País auferido pelos $x\%$ de brasileiros de menor renda. Por exemplo, na Curva de Lorenz para 2004, apresentada ao lado, constata-se que a renda total dos 60% de menor renda representou apenas 20% da renda total.

De acordo com o mesmo gráfico, o percentual da renda total correspondente aos 20% de maior renda foi, aproximadamente, igual a

- (A) 20%
- (B) 40%
- (C) 50%
- (D) 60%
- (E) 80%

Disponível em: http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/livros/desigualdaderendanobrasil/cap_04_avaliandoasignificancia.pdf

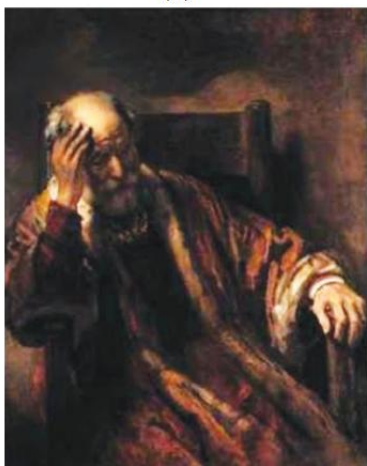
QUESTÃO 8

O filósofo alemão Friedrich Nietzsche (1844-1900), talvez o pensador moderno mais incômodo e provocativo, influenciou várias gerações e movimentos artísticos. O Expressionismo, que teve forte influência desse filósofo, contribuiu para o pensamento contrário ao racionalismo moderno e ao trabalho mecânico, através do embate entre a razão e a fantasia.

As obras desse movimento deixam de priorizar o padrão de beleza tradicional para focar a instabilidade da vida, marcada por angústia, dor, inadequação do artista diante da realidade.

Das obras a seguir, a que reflete esse enfoque artístico é

(A)



Homem idoso na poltrona
 Rembrandt van Rijn - Louvre, Paris
 Disponível em: <http://www.allposters.com/gallery.asp?startat=/getposter.aspolAPNum=1350898>

(B)

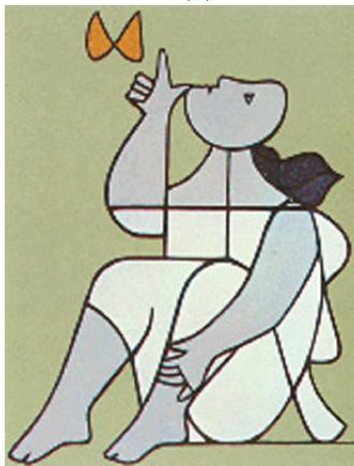
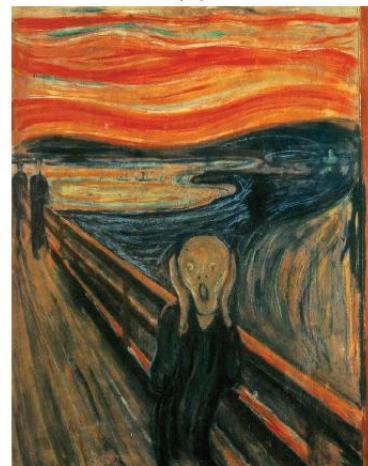


Figura e borboleta
 Milton Dacosta
 Disponível em: http://www.unesp.br/ouvidoria/publicacoes/ed_0805.php

(C)



O grito - Edvard Munch - Museu Munch, Oslo
 Disponível em: <http://members.cox.net/claregerber2/The%20Scream2.jpg>

(D)



Menino mordido por um lagarto
 Michelangelo Merisi (Caravaggio) - National Gallery, Londres
 Disponível em: <http://vr.theatre.ntu.edu.tw/artfile/artists/images/Caravaggio/Caravaggio024/File1.jpg>

(E)



Abaporu - Tarsila do Amaral
 Disponível em: http://tarsiladoamaral.com.br/index_frame.htm

QUESTÃO 9 - DISCURSIVA
DIREITOS HUMANOS EM QUESTÃO


LE MONDE Diplomatique Brasil. Ano 2, n. 7, fev. 2008, p. 31.

O caráter universalizante dos direitos do homem (...) não é da ordem do saber teórico, mas do operatório ou prático: eles são invocados para agir, desde o princípio, em qualquer situação dada.

François JULIEN, filósofo e sociólogo.

Neste ano, em que são comemorados os 60 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, novas perspectivas e concepções incorporam-se à agenda pública brasileira. Uma das novas perspectivas em foco é a visão mais integrada dos direitos econômicos, sociais, civis, políticos e, mais recentemente, ambientais, ou seja, trata-se da integralidade ou indivisibilidade dos direitos humanos. Dentre as novas concepções de direitos, destacam-se:

- a habitação como **moradia digna** e não apenas como necessidade de abrigo e proteção;
- a segurança como **bem-estar** e não apenas como necessidade de vigilância e punição;
- o trabalho como **ação para a vida** e não apenas como necessidade de emprego e renda.

Tendo em vista o exposto acima, selecione **uma** das concepções destacadas e esclareça por que ela representa um avanço para o exercício pleno da cidadania, na perspectiva da integralidade dos direitos humanos.

Seu texto deve ter entre 8 e 10 linhas.

(valor: 10,0 pontos)

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	

QUESTÃO 10 - DISCURSIVA


Revista Veja, 20 ago. 2008, p. 72-73.

Alunos dão nota 7,1 para ensino médio

Apesar das várias avaliações que mostram que o ensino médio está muito aquém do desejado, os alunos, ao analisarem a formação que receberam, têm outro diagnóstico. No questionário socioeconômico que responderam no Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) do ano passado, eles deram para seus colégios nota média 7,1. Essa boa avaliação varia pouco conforme o desempenho do aluno. Entre os que foram mal no exame, a média é de 7,2; entre aqueles que foram bem, ela fica em 7,1.

 GOIS, Antonio. **Folha de S.Paulo**, 11 jun. 2008 (Fragmento).

Entre os piores também em matemática e leitura

O Brasil teve o quarto pior desempenho, entre 57 países e territórios, no maior teste mundial de matemática, o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) de 2006. Os estudantes brasileiros de escolas públicas e particulares ficaram na 54ª posição, à frente apenas de Tunísia, Qatar e Quirguistão. Na prova de leitura, que mede a compreensão de textos, o país foi o oitavo pior, entre 58 nações.

Os resultados completos do Pisa 2006, que avalia jovens de 15 anos, foram anunciados ontem pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento (OCDE), entidade que reúne países adeptos da economia de mercado, a maioria do mundo desenvolvido.

 WEBER, Demétrio. **Jornal O Globo**, 5 dez. 2007, p. 14 (Fragmento).

Ensino fundamental atinge meta de 2009

O aumento das médias dos alunos, especialmente em matemática, e a diminuição da reprovação fizeram com que, de 2005 para 2007, o país melhorasse os indicadores de qualidade da educação. O avanço foi mais visível no ensino fundamental. No ensino médio, praticamente não houve melhoria. Numa escala de zero a dez, o ensino fundamental em seus anos iniciais (da primeira à quarta série) teve nota 4,2 em 2007. Em 2005, a nota fora 3,8. Nos anos finais (quinta a oitava), a alta foi de 3,5 para 3,8. No ensino médio, de 3,4 para 3,5. Embora tenha comemorado o aumento da nota, ela ainda foi considerada "pior do que regular" pelo ministro da Educação, Fernando Haddad.

 GOIS, Antonio e PINHO, Angela. **Folha de S.Paulo**, 12 jun. 2008 (Fragmento).

A partir da leitura dos fragmentos motivadores reproduzidos, redija um texto dissertativo (fundamentado em pelo menos dois argumentos), sobre o seguinte tema:

A contradição entre os resultados de avaliações oficiais e a opinião emitida pelos professores, pais e alunos sobre a educação brasileira.

No desenvolvimento do tema proposto, utilize os conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação.

Observações

- Seu texto deve ser de cunho dissertativo-argumentativo (não deve, portanto, ser escrito em forma de poema, de narração etc.).
- Seu ponto de vista deve estar apoiado em pelo menos dois argumentos.
- O texto deve ter entre 8 e 10 linhas.
- O texto deve ser redigido na modalidade padrão da Língua Portuguesa.
- Seu texto não deve conter fragmentos dos textos motivadores.

(valor: 10,0 pontos)

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	

COMPONENTE ESPECÍFICO

QUESTÃO 11

O *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* foi publicado em 1932 e assinado por 26 educadores brasileiros, entre eles Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho. Nos trechos a seguir, aparecem algumas de suas principais idéias.

Mas, do direito de cada indivíduo à sua educação integral, decorre logicamente para o Estado que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social e eminentemente pública, que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais.

A consciência desses princípios fundamentais da laicidade, gratuidade e obrigatoriedade, consagrados na legislação universal, já penetrou profundamente os espíritos, como condições essenciais à organização de um regime escolar, lançado, em harmonia com os direitos do indivíduo, sobre as bases da unificação do ensino, com todas as suas conseqüências.

Com base nesses trechos, conclui-se que, em seu contexto histórico, o *Manifesto* era

- (A) libertário, pois pregava o fim do Estado.
- (B) autoritário, já que defendia a obrigatoriedade escolar.
- (C) elitista, porque pregava a dualidade do sistema de ensino.
- (D) inovador, pois compreendia a educação como um direito social.
- (E) conservador, na medida em que entendia a educação pública como privilégio.

QUESTÃO 12

Qual a contribuição da disciplina Filosofia da Educação para a formação do educador?

- (A) Atender à necessidade de organização do pensamento com vistas a um melhor desempenho didático-pedagógico.
- (B) Dominar o conhecimento historicamente produzido pela humanidade visando a uma cultura erudita.
- (C) Reunir informações sobre a existência humana para orientar a forma de organizar sua vida privada.
- (D) Contribuir para as soluções práticas exigidas pelo cotidiano, auxiliando na elaboração do planejamento escolar.
- (E) Ajudar o professor a identificar e interrogar os valores que estão subjacentes à ação e às concepções do humano.

QUESTÃO 13

A dicotomia entre professores e especialistas marcou, ao longo da história, as discussões sobre a identidade do pedagogo. A partir dos anos 1990 uma determinada perspectiva sobre essa identidade foi fortalecida. Ela está nas Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Pedagogia/Licenciatura, promulgadas em 2006.

Qual destas afirmações expressa essa concepção?

- (A) A docência é a base identitária do pedagogo, além da gestão escolar, de sistemas e de programas não escolares.
- (B) A identidade do pedagogo se afirma por sua condição de especialista.
- (C) O planejamento e a avaliação dos sistemas educacionais cabem aos administradores e a gestão escolar, aos pedagogos.
- (D) A investigação educacional é tarefa das universidades e sua aplicação é papel dos pedagogos.
- (E) O pedagogo deve optar entre dedicar-se à docência das séries iniciais ou à gestão educacional.

QUESTÃO 14

A relação entre educação escolar e desigualdade social vem sendo estudada pela Sociologia há mais de um século. Diferentes autores e diversas correntes de pensamento explicam os complexos mecanismos dessa relação. Mesmo considerando as grandes diferenças existentes entre países e épocas, a escolarização progressiva da população

- (A) vem acompanhada de um aumento das exigências educacionais do mercado de trabalho.
- (B) garante empregabilidade compatível com o nível de instrução.
- (C) proporciona acesso ao mercado de trabalho devido à diminuição da competitividade.
- (D) está relacionada às crises econômicas e favorece o desemprego.
- (E) gera equanimidade entre segmentos sociais e diminuição de conflitos culturais.

QUESTÃO 15

A professora afirmou que a baleia é um mamífero. Inconformado, Pedro argumentou: "Mamífero é vaca, gato, cachorro, cujos filhotes mamam. A baleia vive dentro d'água, tem nadadeiras, é um peixe". A maioria dos colegas concordou com Pedro, mas todos começaram a mudar de idéia ao assistir a um filme em que apareciam baleias pequenas sendo amamentadas. Pedro começou a perceber que morar fora d'água não é algo que defina os mamíferos, e que ter rabo de peixe, nadadeiras e morar na água não são características apenas dos peixes.

A aprendizagem de Pedro foi gerada, segundo a teoria piagetiana, pelo processo de

- (A) anulação do conhecimento anterior e substituição deste por conteúdos novos e diferentes.
- (B) associação de novos conteúdos àqueles que já faziam parte da sua estrutura cognitiva.
- (C) comparação entre informações contrastantes e o reforço do conhecimento anterior.
- (D) desequilíbrio, por conflito cognitivo, e acomodação do novo conhecimento ao anterior.
- (E) reforço positivo por parte da professora, dos colegas e da família.

QUESTÃO 16

O pensamento pedagógico de Paulo Freire parte de alguns princípios que marcam, de forma clara e objetiva, o seu modo de entender o ato educativo.

Considerando as características do pensamento desse autor, analise as afirmações que se seguem.

- I - Ensinar é um ato que envolve a reflexão sobre a própria prática.
- II - Modificar a cultura originária é parte do processo educativo.
- III - Superar a consciência ingênua é tarefa da ação educativa.
- IV - Educar é um ato que acontece em todos os espaços da vida.
- V - Educar é transmitir o conhecimento erudito e universalmente reconhecido.

Estão de acordo com o pensamento de Paulo Freire **APENAS** as afirmações

- (A) I e II
- (B) II e V
- (C) I, III e IV
- (D) I, IV e V
- (E) I, II, III e IV

QUESTÃO 17

Considere as descrições que se seguem.

Escola X: O currículo é desenvolvido em projetos de trabalho, com integração entre disciplinas, e os laboratórios de informática estão a serviço da pesquisa empreendida pelos alunos.

Escola Y: Há uma delimitação clara entre as disciplinas, com horários e espaços bem definidos para as atividades, e os recursos tecnológicos dão suporte à transmissão de conhecimentos.

Escola Z: Laboratórios de informática, telas digitalizadas e estúdios de produção audiovisual estão disponíveis aos professores, que são conduzidos a desenvolver um currículo em que os novos conhecimentos científicos sejam imediatamente incorporados.

Qual das análises faz uma relação coerente entre concepções de currículo e uso da tecnologia, segundo as correntes teóricas a que se referem?

- (A) As escolas X e Y adotam uma concepção de currículo calcada no multiculturalismo, pois o tratamento dado ao uso de recursos tecnológicos está associado à diversidade.
- (B) Na escola X o currículo possui uma abordagem interdisciplinar, o que favorece o caráter investigativo do uso de recursos tecnológicos no contexto da metodologia de projetos.
- (C) Na escola Y a delimitação entre as disciplinas demonstra que o currículo é reflexo da pluralidade cultural contemporânea, ao passo que o modo como a tecnologia é adotada remete a um modelo tecnicista.
- (D) Na escola Z os diversos recursos tecnológicos usados indicam uma visão de currículo calcada na teoria pós-crítica, pois os professores acompanham as inovações tecnológicas.
- (E) As escolas Y e Z trabalham segundo uma perspectiva curricular crítica, em que os recursos tecnológicos são utilizados para a formação continuada de alunos e professores.

QUESTÃO 18

A elaboração do projeto político-pedagógico é um processo de consolidação da democracia e da autonomia da escola, com vistas à construção de sua identidade. É uma ação intencional, com um compromisso definido coletivamente, que reflete a realidade, busca a superação do presente e aponta as possibilidades para o futuro. O projeto político-pedagógico é um documento que não se reduz à dimensão didático-pedagógica.

Nesse texto, o projeto político-pedagógico se constitui como

- (A) instrumento legitimador das ações normativas da equipe gestora.
- (B) desenvolvimento de ações espontâneas da comunidade escolar.
- (C) definição de princípios e diretrizes que projetam o vir a ser da escola.
- (D) incorporação de múltiplas teorias pedagógicas, produzidas na contemporaneidade.
- (E) implementação de estrutura organizacional visando à administração interna da escola.

QUESTÃO 19

Uma professora propõe uma atividade em que as crianças devem escrever um bilhete para uma personagem. Ao longo da tarefa, a professora percorre todas as mesas, lê em voz alta ou silenciosamente alguns bilhetes, comenta as adequações e inadequações na escrita, leva as crianças a refletirem a partir dos erros ortográficos e pede que os bilhetes sejam reescritos em casa.

De acordo com a descrição dessa situação, a prática avaliativa realizada pela professora é **OPOSTA** a qual das concepções e seus propósitos, apresentados no quadro abaixo?

	Concepção	Propósito
(A)	Diagnóstica	conhecer os conhecimentos já aprendidos pelas crianças.
(B)	Classificatória	medir erros e acertos das aprendizagens das crianças em relação à escrita.
(C)	Formativa	acompanhar o processo individual de aprendizagem das crianças.
(D)	Mediadora	intervir nas aprendizagens realizadas pelas crianças.
(E)	Investigativa	conhecer os indícios das aprendizagens realizadas pelas crianças.

QUESTÃO 20

Leia a tabela que apresenta dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb.

IDEB 2005, 2007 e Projeções para o BRASIL

	Anos Iniciais do Ensino Fundamental				Anos Finais do Ensino Fundamental				Ensino Médio			
	IDEB Observado		Metas		IDEB Observado		Metas		IDEB Observado		Metas	
	2005	2007	2007	2021	2005	2007	2007	2021	2005	2007	2007	2021
TOTAL	3,6	4,2	3,9	6,0	3,5	3,8	3,5	5,5	3,4	3,5	3,4	5,2
Dependência Administrativa												
Pública	3,6	4,0	3,6	5,8	3,2	3,5	3,3	5,2	3,1	3,2	3,1	4,9
Federal	6,4	6,2	6,4	7,8	6,3	6,1	6,3	7,6	5,6	5,7	5,6	7,0
Estadual	3,9	4,3	4,0	6,1	3,3	3,6	3,3	5,3	3,0	3,2	3,1	4,9
Municipal	3,4	4,0	3,5	5,7	3,1	3,4	3,1	5,1	2,9	3,2	3,0	7,0
Privada	5,9	6,0	6,0	7,5	5,8	5,8	5,8	7,3	5,6	5,6	5,6	7,0

Saeb e Censo Escolar

Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em set. 2008.

Qual das afirmações faz uma análise coerente entre os dados da tabela e os fatores do Ideb?

- (A) Os dados sobre aprovação escolar e as médias totais de desempenho no Saeb e na Prova Brasil resultaram em índices que ultrapassaram as metas para o ensino fundamental em 2007.
- (B) Os índices observados no ano de 2007, mais elevados quanto maior a escolaridade, são ferramentas para o acompanhamento das metas de qualidade do Plano de Desenvolvimento da Educação.
- (C) O Ideb, que reúne, em um indicador, o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações, foi, no total de 2007, inferior à meta para o mesmo ano.
- (D) A superação das metas no ensino fundamental e no ensino médio foi um avanço, levando-se em consideração que a escala do Ideb vai de zero a seis.
- (E) A expectativa de avanço nas escolas estaduais é inferior àquela esperada para as escolas municipais, uma vez que o índice é comparável nacionalmente.

QUESTÃO 21

A racionalidade científica, forma dominante de pensar e de agir na Modernidade, transformou o homem e sua ação em *objetos de investigação*. Passaram a ser tratados da mesma forma que as "coisas" e os fenômenos da natureza, como "objetos" fixos, imutáveis. O historicismo veio a se opor a essa perspectiva positivista, chamando a atenção para a dimensão histórica da existência, do mundo e da sociedade. As vertentes da pesquisa em educação que acompanharam essa discussão incorporaram idéias do historicismo e trouxeram para a prática da investigação o pressuposto de que

- (A) a pesquisa educacional supõe a existência de métodos previamente definidos.
- (B) a objetividade e a universalidade do conhecimento são garantidas pelos métodos de pesquisa.
- (C) a metodologia da pesquisa determina a produção dos conhecimentos histórico-educacionais.
- (D) o conhecimento da realidade só é possível por meio do controle do fenômeno educacional.
- (E) o conhecimento educacional depende da compreensão dos processos sócio-históricos.

QUESTÃO 22

Há uma discussão do "ser" professor que envolve a diferenciação entre a pedagogia do professor e a pedagogia do mestre. A função do professor é ensinar a todos a mesma coisa e a do mestre, anunciar, a cada um, uma verdade particular, uma resposta singular e uma realização. Nesse sentido, o mestre é o condutor do discípulo até si mesmo, um agente de seu processo de individuação. O discípulo confia no mestre para que o instrua e o conduza enquanto ele não for capaz de se conduzir sozinho, entendendo que a condição de discípulo é provisória. Assim, a experiência do mestre, adquirida através da prática e da sagacidade, é, na verdade, a capacidade de discernimento dos espíritos que, ao pressentir as possibilidades de cada um, propõe-lhes fins ao seu alcance, assim como os meios de alcançá-los, através da utilização das suas capacidades.

As idéias do texto afirmam:

- I - a confiança do discípulo na figura do mestre;
- II - a busca de padrões nos processos de individuação;
- III - o entendimento das limitações e possibilidades de mestres e discípulos;
- IV - a percepção do mestre como condutor às verdades.

De acordo com o texto, é(são) correta(s) **APENAS** a(s) idéia(s)

- (A) II
- (B) IV
- (C) I e II
- (D) I e III
- (E) I, II e III

QUESTÃO 23

As Diretrizes Curriculares da Educação Infantil e os Referenciais Curriculares propõem a educação infantil como espaço de cuidar e educar. Essa concepção também se estende às creches, sobre as quais afirma-se:

- I - as creches são lugar de proteção e de cuidados com a saúde, bem como de educação para as crianças;
- II - o ambiente escolar da creche se constitui como espaço assistencialista às crianças;
- III - o processo educativo na creche promove o desenvolvimento afetivo, cognitivo e social;
- IV - como espaço de guarda e tutela, a creche tem especial cuidado com a saúde e a higiene das crianças.

São afirmações adequadas à concepção de creche, expressas nos documentos citados, **APENAS**

- (A) I e II
- (B) I e III
- (C) II e III
- (D) II e IV
- (E) III e IV

QUESTÃO 24


Jornal do Brasil. Rio de Janeiro.

A tirinha de Ziraldo apresenta-nos uma situação corriqueira. De um modo geral, tem-se a concepção de que as crianças aprenderão os conhecimentos em um único dia e de uma única forma. Essa concepção perde o sentido quando se pensa, por exemplo, nos ciclos básicos de alfabetização, pois os mesmos pressupõem que a alfabetização é

- (A) marcada por estágios.
- (B) linearmente construída.
- (C) construída em processo.
- (D) elaborada sem interrupções.
- (E) aprendida por etapas sucessivas.

QUESTÃO 25

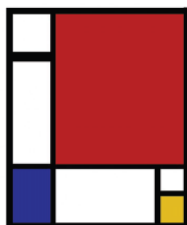
Numa sala de aula de terceiro ano do ensino fundamental, com crianças oriundas de várias regiões do Brasil, um aluno pronunciou a palavra *olho* como [oiu]. Outra criança da turma chamou-lhe a atenção, corrigindo-lhe a fala. A professora aproveitou a oportunidade e pediu a todos para que, a partir dali, falassem sempre como se escreve, ou seja: os que falassem [sau] deveriam sempre falar [sal]; os que falassem [viage] deveriam sempre falar [viagem]; os que falassem [bodi] deveriam sempre falar [bode]; os que falassem [cantano] deveriam sempre falar [cantando]. Rapidamente as crianças perceberam que ficou muito difícil falar e que seria impossível falar sempre exatamente como se escreve. A professora aproveitou para explicar que ninguém fala exatamente como se escreve.

Essa professora sabe que

- (A) as relações arbitrárias e não perfeitas entre sons e letras são raras.
- (B) as variações dialetais de origem social e regional devem ser superadas.
- (C) as variações da língua falada têm significados afetivos e culturais.
- (D) a língua portuguesa escrita não é fonética.
- (E) a correspondência entre os sons da fala e a escrita fonética é invariável.

QUESTÃO 26

A professora Inês, interessada em integrar matemática e artes plásticas, propôs aos seus alunos uma pesquisa da obra do artista plástico Piet Mondrian (1872-1944), que consistiu na observação dos quadros reproduzidos abaixo.



Composição com Vermelho, Azul e Amarelo - 1930



Composição com Amarelo, Azul e Vermelho - 1939

Disponível em: http://www.artcyclopedia.com/artists/mondrian_piet.html

A qual objetivo da educação matemática para o ensino fundamental, presente nos PCN, atende a proposta da professora, de observação dos quadros de Mondrian?

- (A) Identificar formas geométricas e reproduzi-las segundo categorias artísticas miméticas, a fim de apurar o gosto estético.
- (B) Estabelecer conexões entre temas matemáticos de diferentes campos e entre esses temas e conhecimentos de outras áreas curriculares.
- (C) Descrever resultados com precisão e argumentar sobre suas conjecturas, estabelecendo relações entre matemática e linguagem oral.
- (D) Resolver situações-problema para validar estratégias e resultados, identificando os ângulos obtuso, agudo e reto entre as formas geométricas.
- (E) Apurar a percepção da forma e estimular a sua criação, por meio da cooperação, tendo em vista a solução de problemas numéricos propostos.

QUESTÃO 27

Observe a ilustração abaixo.



Nove vezes cinco: quarenta e cinco; e vão quatro.

Nove vezes três: vinte e sete; mais quatro: trinta e um. Total: trezentos e quinze!

A fala do menino permite os comentários a seguir.

- I - Quando o menino diz “e vão quatro”, utiliza-se de um mecanismo que não reflete o valor posicional do algarismo, realizando a operação de forma mecânica.
- II - Expressões como “e vão quatro” ou “desce um” estão relacionadas à “troca” que ocorre na base 10, no sistema de numeração decimal, no entendimento de sua estrutura lógico-matemática.
- III - O ensino de regras destituídas de significados pode estar na origem das dificuldades apresentadas por crianças, ao tentarem utilizar os algoritmos na resolução de problemas.
- IV - A compreensão do valor posicional de um algarismo é favorecida quando a criança opera com materiais concretos em que pode agrupar elementos de dez em dez ou de cem em cem, por exemplo.

São corretos os comentários

- (A) I e II, apenas.
- (B) I e III, apenas.
- (C) II e III, apenas.
- (D) II, III e IV, apenas.
- (E) I, II, III e IV.

QUESTÃO 28
O menino que carregava água na peneira

Manoel de Barros

Tenho um livro sobre águas e meninos.

 Gostei mais de um menino
 que carregava água na peneira.

 A mãe disse
 que carregar água na peneira

 Era o mesmo que roubar um vento e sair correndo
 com ele pra mostrar aos irmãos.

 A mãe disse que era o mesmo que
 catar espinhos na água

O mesmo que criar peixe no bolso.



O menino era ligado em

despropósitos.

Quis montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos.

A mãe reparou que o menino

gostava mais do vazio

do que do cheio.

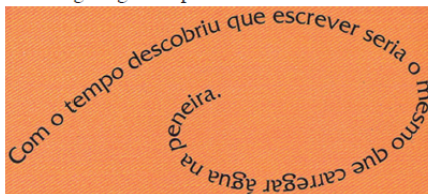
Falava que os vazios são maiores

e até infinitos.

Com o tempo aquele menino

que era cismado e esquisito

porque gostava de carregar água na peneira


 BARROS, M. de. **Exercício de ser criança** / bordados de Antônia Zulma Diniz, Ângela Marilu e Sávila Dumont sobre desenhos de Demóstenes Vargas. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999. (fragmento)

O texto e os bordados inventam uma realidade mágica e uma estética do corpo em movimento. Esses elementos expressivos mostram algumas características de linguagem:

- I - possibilidades plásticas da linguagem escrita;
- II - aproximação do mundo mágico com o mundo real pela metáfora da água na peneira;
- III - literatura e arte visual como expressões dos conhecimentos que caracterizam o mundo infanto-juvenil;
- IV - hegemonia dos aspectos gramaticais na criação dos textos literários.

 São características de linguagem evidenciadas no texto **APENAS**

- (A) I e II
- (B) II e III
- (C) III e IV
- (D) I, II e III
- (E) II, III e IV

QUESTÃO 29

Em uma Escola de Ensino Fundamental, a professora de crianças de 6 anos iniciará atividades para trabalhar o conceito de representação, importante para a alfabetização geográfica e desenvolvimento do pensamento histórico. Considerando as situações que contribuem para a construção do conceito em foco, analise as atividades apresentadas a seguir.

- I - Os alunos devem trazer de casa suas fotos em idades diferentes, ordená-las cronologicamente e explicar as diferenças e semelhanças entre as imagens.
- II - A professora apresenta quatro fotos de uma casa em tamanhos diferentes e pede para que os alunos as recorrem e as ordenem da maior para a menor.
- III - Os alunos observam pinturas famosas que retratam pessoas para reproduzi-las e destacar as que mais se aproximam das originais.
- IV - A professora solicita que as crianças preencham com cores específicas as figuras geométricas previamente desenhadas por ela.

 As atividades que a professora deve trabalhar estão descritas **APENAS** em

- (A) I e II
- (B) I e III
- (C) II e III
- (D) II e IV
- (E) III e IV

QUESTÃO 30

Estudantes de 9 anos de uma Escola de Ensino Fundamental estudam a distribuição de água para a população. O professor inicia a atividade com perguntas como:

- Toda água que sai da torneira é boa para beber?
- A água suja pode se tornar limpa?
- Existem casas sem água boa para beber?

As respostas são discutidas. O professor realiza em sala atividades práticas como:

- construção de uma maquete do sistema de distribuição de água da cidade;
- experiência de decantação e filtração da água;
- excursão à estação de tratamento de água da cidade.

O trabalho é ampliado para o estudo da preservação ambiental e da situação da água potável da população, que não tem acesso à rede de abastecimento de água. Refletem sobre como o poder público cuida da qualidade da água e das questões ambientais e, ainda, sobre a responsabilidade social da população e dos governantes.

A partir dessa descrição, considere as afirmações a seguir.

- I - As perguntas iniciais respondidas pelos alunos permitem ao professor fazer o levantamento do conhecimento prévio dos alunos.
- II - A contextualização dos temas ocorre durante as atividades, na inserção de aspectos do cotidiano dos alunos e da população.
- III - O conhecimento científico desautoriza o conhecimento que os alunos trazem de suas experiências de vida, em relação ao meio ambiente.
- IV - As crianças devem concluir que as questões relativas ao desmatamento próximo aos mananciais de água e a distribuição de água tratada a toda a população são de responsabilidade social exclusiva dos governos.

 De acordo com a descrição, são corretas **APENAS** as afirmações

- (A) I e II
- (B) I e III
- (C) I e IV
- (D) II e III
- (E) II e IV

QUESTÃO 31

Os alunos da EJA chegam à sala de aula com saberes construídos a partir de suas vivências em todos os contextos por onde circulam – familiar, profissional, de lazer ou religioso. Os professores devem trabalhar tais saberes por meio de atividades em que sejam

- (A) avaliados para uma compreensão dos erros epistemológicos.
- (B) integrados aos conteúdos das diferentes áreas do conhecimento.
- (C) reconstruídos em torno de parâmetros de correção prévios.
- (D) relativizados por serem construídos fora do processo de escolarização.
- (E) esvaziados por sua associação ao fracasso escolar dos alunos.

QUESTÃO 32

A Escola Nova Fronteira apresentava altos índices de reprovação e de violência. Na avaliação dos professores, as práticas pedagógicas eram individualizadas e não havia articulação interna ou com a comunidade. A professora Clara foi eleita diretora e entendeu que os aspectos administrativos deveriam dar sustentação aos pedagógicos. Liderou um movimento de organização da escola em direção a uma instituição autônoma e democrática. Para isso, Clara considerou alguns dos princípios a seguir.

- I - A implementação do projeto político-pedagógico constrói a identidade da instituição por meio de permanente reflexão e discussão.
- II - A participação dos pais e da comunidade nas assembleias escolares é uma forma de aproximar a escola da sociedade.
- III - A centralização das ações desburocratiza os processos de gestão e de organização.
- IV - A gestão colegiada organiza o trabalho pedagógico, viabilizando a ampla participação.

São princípios da gestão democrática, que devem ser considerados por essa professora **APENAS**

- (A) I e II
- (B) II e III
- (C) II e IV
- (D) I, II e IV
- (E) I, II, III e IV

QUESTÃO 33

A partir dos anos 1990 foram realizadas várias reformas curriculares no âmbito das instituições educativas, dentre elas, as propostas de reorganização dos anos de escolaridade em ciclos, que trouxeram mudanças significativas para a estruturação curricular e a avaliação, com a implantação da progressão continuada. Tais experiências fizeram constatar que a implementação de novas propostas nas escolas necessita que as(os)

- (A) particularidades da implementação em cada escola sejam programadas pelos níveis centrais.
- (B) equipes diretoras aceitem a proposta e a desenvolvam com o apoio do coordenador pedagógico.
- (C) ações pedagógicas e administrativas sejam modificadas de forma coletiva e participativa.
- (D) projetos oficiais prescrevam com clareza as ações a serem executadas.
- (E) programas de formação continuada aconteçam depois do processo de implementação.

QUESTÃO 34

Uma organização social com foco no trabalho com crianças e adolescentes em situação de risco está tendo problemas de evasão dos participantes do projeto de iniciação musical e profissionalização. Os gestores ficaram preocupados, pois o projeto conta com músicos experientes, recursos e equipamentos adequados.

Considerando os princípios da gestão, qual o primeiro procedimento para tentar resolver o problema?

- (A) Disponibilizar recursos financeiros.
- (B) Investir na formação docente.
- (C) Fazer diagnóstico sobre a situação.
- (D) Promover ações que envolvam a comunidade.
- (E) Reorganizar a gestão de pessoas.

QUESTÃO 35

A Escola Municipal Maira vem modificando as características de sua gestão. Ampliou as ligações com a comunidade em seu entorno e fortaleceu o conselho escolar, que tem acompanhado a frequência e o desempenho dos alunos. Quando surgem problemas, os membros do conselho, formado por professores, alunos, pais, funcionários e representantes da comunidade, conversam entre si, com os professores e a família do aluno. Além disso, o conselho participa das decisões pedagógicas e administrativas, inclusive no que tange ao uso dos recursos financeiros da escola, seja para obras de manutenção, para passeios educativos ou para a compra de materiais didáticos.

De acordo com a regulamentação municipal, haverá novas eleições para o conselho escolar no próximo ano.

A escola apresentada nesse texto está atuando

- I - de forma equivocada, pois envolve os alunos nas decisões pedagógicas e administrativas;
- II - em consonância com as concepções democráticas de gestão, pois redefine os membros do conselho por meio de eleições periódicas;
- III - em desacordo com a LDBEN 9.394/1996, pois permite que pessoas de fora da escola interfiram em sua gestão;
- IV - de acordo com a LDBEN 9.394/1996, pois tem um conselho escolar atuante, com participação comunitária.

Está(ão) correta(s) **APENAS** a(s) afirmação(ões)

- (A) II
- (B) III
- (C) IV
- (D) I e III
- (E) II e IV

QUESTÃO 36

Considere os depoimentos para responder à questão.

ELY	LUCAS
Está na época de montar o calendário do ano que vem, remanejar os professores, estruturar o horário e pedir os planos de curso, para manter os arquivos atualizados.	Tento mostrar aos professores sua importância como facilitadores da aprendizagem, ajudando-os a planejar situações de experiência que propiciem a produção de conhecimento.
MARIA	HENRIQUE
A reunião pedagógica de amanhã vai ter representantes da comunidade, além dos professores. Vamos discutir estratégias didáticas para a melhoria da qualidade da educação, com o apoio das famílias dos alunos.	Os professores precisam programar atividades com recursos tecnológicos que estimulem a modelagem de competências, pois os gráficos de desempenho do último bimestre não foram tão bons...

Qual das afirmações abaixo analisa corretamente um ou mais dos depoimentos desses coordenadores pedagógicos?

- (A) Lucas e Henrique possuem uma concepção de coordenação proveniente da pedagogia renovada, já que enfatizam um posicionamento crítico, voltado às questões sociais.
- (B) Lucas e Ely demonstram ser técnicos normatizadores, pois seus procedimentos estão voltados à manutenção da ordem e às questões administrativas.
- (C) A visão de Ely sobre coordenação pedagógica está calçada em um modelo de gestão técnico-científico, pois se preocupa com o desenvolvimento profissional dos docentes.
- (D) A atividade proposta por Maria reflete um modelo de gestão participativa, na medida em que corresponde a uma prática passível de ser controlada em detalhes.
- (E) O depoimento de Henrique revela uma visão de coordenação que privilegia a técnica, voltada para o controle do comportamento, para o desempenho e para os resultados.

QUESTÃO 37

O ano de 2008 foi repleto de atividades e comemorações na Escola Machado de Assis, devido ao centenário de morte do grande escritor brasileiro. O resultado desse processo necessitava ser sistematizado e socializado. Para isso, considerou-se a possibilidade de desenvolver as seguintes atividades:

- I - organizar reuniões com docentes das escolas vizinhas para que os mesmos procedimentos fossem adotados pelas demais;
- II - publicar as produções de alunos e professores, visando à valorização e difusão do conhecimento;
- III - convidar um especialista no tema para ratificar a qualidade das produções dos alunos e legitimar os conhecimentos construídos;
- IV - realizar um período de culminância das atividades, com exposições, apresentações artísticas e demonstrações para a comunidade.

A(s) atividade(s) coerente(s) como uma concepção da escola como produtora de conhecimento e de vivências democráticas é(são) **APENAS**

- (A) I
 (B) II
 (C) II e III
 (D) II e IV
 (E) III e IV

QUESTIONÁRIO DE PERCEPÇÃO SOBRE A PROVA

As questões abaixo visam a levantar sua opinião sobre a qualidade e a adequação da prova que você acabou de realizar. Assinale as alternativas correspondentes à sua opinião, nos espaços próprios (parte inferior) do Cartão-Resposta. Agradecemos sua colaboração.

QUESTÃO 1

Qual o grau de dificuldade desta prova na parte de Formação Geral?

- (A) Muito fácil.
- (B) Fácil.
- (C) Médio.
- (D) Difícil.
- (E) Muito difícil.

QUESTÃO 2

Qual o grau de dificuldade desta prova na parte de Componente Específico?

- (A) Muito fácil.
- (B) Fácil.
- (C) Médio.
- (D) Difícil.
- (E) Muito difícil.

QUESTÃO 3

Considerando a extensão da prova, em relação ao tempo total, você considera que a prova foi:

- (A) muito longa.
- (B) longa.
- (C) adequada.
- (D) curta.
- (E) muito curta.

QUESTÃO 4

Os enunciados das questões da prova na parte de Formação Geral estavam claros e objetivos?

- (A) Sim, todos.
- (B) Sim, a maioria.
- (C) Apenas cerca da metade.
- (D) Poucos.
- (E) Não, nenhum.

QUESTÃO 5

Os enunciados das questões da prova na parte de Componente Específico estavam claros e objetivos?

- (A) Sim, todos.
- (B) Sim, a maioria.
- (C) Apenas cerca da metade.
- (D) Poucos.
- (E) Não, nenhum.

QUESTÃO 6

As informações/instruções fornecidas para a resolução das questões foram suficientes para resolvê-las?

- (A) Sim, até excessivas.
- (B) Sim, em todas elas.
- (C) Sim, na maioria delas.
- (D) Sim, somente em algumas.
- (E) Não, em nenhuma delas.

QUESTÃO 7

Você se deparou com alguma dificuldade ao responder à prova. Qual?

- (A) Desconhecimento do conteúdo.
- (B) Forma diferente de abordagem do conteúdo.
- (C) Espaço insuficiente para responder às questões.
- (D) Falta de motivação para fazer a prova.
- (E) Não tive qualquer tipo de dificuldade para responder à prova.

QUESTÃO 8

Considerando apenas as questões objetivas da prova, você percebeu que:

- (A) não estudou ainda a maioria desses conteúdos.
- (B) estudou alguns desses conteúdos, mas não os aprendeu.
- (C) estudou a maioria desses conteúdos, mas não os aprendeu.
- (D) estudou e aprendeu muitos desses conteúdos.
- (E) estudou e aprendeu todos esses conteúdos.

QUESTÃO 9

Qual foi o tempo gasto por você para concluir a prova?

- (A) Menos de uma hora.
- (B) Entre uma e duas horas.
- (C) Entre duas e três horas.
- (D) Entre três e quatro horas.
- (E) Quatro horas e não consegui terminar.

APÊNDICE

APÊNDICE A

Roteiro de entrevista realizada com os (as) Coordenadores (as) de Curso de Instituições de Educação Superior – ENADE/2008

I – IDENTIFICAÇÃO DA IES

Nome da Mantenedora:

Nomes da IES:

Endereço:

II – DADOS DA COORDENAÇÃO DO CURSO

1. Curso:
2. Nome do Coordenador:
3. Tempo na Coordenação do Curso:
4. Formação do Coordenador:

III – PERGUNTAS

BLOCO 1 – O ENADE COMO UM DOS COMPONENTES DO SINAES

- 1.1 - Que importância você atribui ao SINAES como política de avaliação da educação superior?
- 1.2 - Qual a sua avaliação do ENADE como um dos componentes estruturantes do SINAES?
- 1.3 - Que estratégias a instituição vem adotando para agregar valor(es) a sua identidade institucional tendo em vista os resultados do ENADE?

BLOCO 2 – USOS DOS RESULTADOS DO ENADE PELA INSTITUIÇÃO

- 2.1 - Considerando os resultados do ENADE 2008, que medidas foram adotadas até o momento em relação à gestão acadêmica desse curso?
- 2.2 - De que forma os resultados do ENADE são incorporados na gestão acadêmica do curso?

2.3 - Em sua opinião, como o uso dos resultados do ENADE podem ser maximizados (melhor utilizados) no processo de planejamento e desenvolvimento dos cursos?

BLOCO 3 – OS EFEITOS DO ENADE NA GESTÃO ACADEMICA DOS CURSOS

3.1 - Dentre os efeitos positivos do ENADE, percebidos na gestão do seu curso, quais você destaca como prioritários? Por quê?

3.2 - Dentre os efeitos negativos do ENADE, percebidos na gestão do seu curso, quais você ressaltaria? Por quê?

3.3 - Na sua função de coordenador (a) de curso, quais ações poderiam ser desenvolvidas para publicizar os resultados do ENADE e ampliar os impactos positivos da avaliação?

PERGUNTA CORINGA: Caso você fosse o principal gestor da instituição, como orientaria o trabalho com o uso dos resultados do ENADE?

Data de realização da entrevista:

Hora de início:

Local:

Clima da entrevista:

Aspectos que merecem aprofundamento e/ou utilização de outros instrumentos: -