

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**Efeitos do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
/ENADE (2008) nas licenciaturas de História e Letras da
Universidade de Brasília**

Pedro Henrique de Farias Gomes

Brasília/DF
Fevereiro/2011

PEDRO HENRIQUE DE FARIAS GOMES

**Efeitos do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
/ENADE (2008) nas licenciaturas de História e Letras da
Universidade de Brasília**

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
Fevereiro/2011

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Monografia de autoria de Pedro Henrique de Farias Gomes, intitulada “Efeitos do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes/ENADE (2008) nas licenciaturas de História e Letras da Universidade de Brasília (UnB)”, apresentada como requisito parcial para a obtenção do diploma de graduação em Pedagogia da universidade de Brasília, em fevereiro de 2011, defendida e aprovada pela banca examinadora abaixo assinada:

Banca Examinadora

Professor Doutor José Viera de Sousa (orientador)
Universidade de Brasília

Professora Doutora Carmenísia Jacobina Aires (examinadora)
Universidade de Brasília

Dda. Ana Lúcia Cunha Duarte (examinadora)
Universidade Estadual do Maranhão

Professora Dda. Danielle X. Pamplona Nogueira (suplente)
Universidade de Brasília

Brasília/DF
Fevereiro/2011

DEDICATÓRIA

Ao meu querido pai: meu ídolo, herói e melhor amigo.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus por ter me acompanhado nesta jornada que foi minha vida universitária, por me trazer paz, saúde, forças para não desistir da minha caminhada e, acima de tudo, por me ter dado a vida.

Ao meu pai por sempre ter acreditado e lutado por mim. Por toda a preocupação, por vibrar com minhas conquistas, por me apoiar nos momentos de dor, por estar sempre ao meu lado, por ser meu grande e melhor amigo, mas acima de tudo, por me amar e me aceitar do jeito que sou. (Paizão, essa vitória não é só minha, é sua também!).

Aos meus amigos da Banda Estação 23 por estarem sempre por perto, entendendo meus momentos de desespero, me apoiando em minhas decisões e dividindo comigo momentos de euforia, de descobertas, momentos difíceis e, em sua maior parte, momentos intensamente musicais.

Às minhas amigas Layane, Fernanda, Daniele, Ianne, Tayane e Letícia pelo carinho, confiança e apoio em todos os momentos em que estivemos juntos.

À minha madrastra, avós, tios, tias, primos e irmãs pelo apoio de sempre.

Aos professores da minha educação básica Oneida Matos, Ana de Cássia e Erivaldo, por servirem de exemplo e inspiração para a carreira que escolhi.

Às professoras Carmenísia Jacobina, Anelice Batista, Rosângela Correia, Penélope Ximenes e Eliane Cavalleiro por me ajudarem a encontrar meu lugar como pedagogo, pelos ensinamentos, pelos “puxões de orelha” e por me orientarem em minha caminhada na universidade.

Ao professor José Vieira de Sousa, por ter acreditado em mim, pela orientação sempre impecável, pelas cobranças e por me fazer descobrir em mim um pesquisador.

A todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para minha formação, meu muito obrigado e que o “Cara lá de cima” nos guie e nos abençoe hoje e sempre.

RESUMO

Esta monografia tem como tema central a avaliação institucional, a partir do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. O objetivo deste trabalho é analisar os possíveis impactos que os resultados de um dos componentes do SINAES, o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE 2008, tem sobre a gestão acadêmica dos cursos de História e Letras da Universidade de Brasília. Parte-se da premissa que o ENADE traduz, em parte, o acúmulo dos resultados das políticas avaliativas da educação superior definidas desde a década de 1980, no país. Para que a realização deste trabalho fosse possível, o Grupo de Estudos de Políticas de Avaliação da Educação Superior da UnB – GEPAES fez uma pesquisa com os coordenadores dos cursos mencionados, a partir de uma entrevista semi-estruturada. Esta entrevista apresentava três blocos de questões, objetivando conhecer as visões e importância atribuídas ao exame por parte dos coordenadores e como os mesmos têm usado os resultados do ENADE para reformar o currículo dos cursos. O referencial teórico foi feito com base em documentos oficiais e na literatura da área. A análise dos dados revela que, embora os coordenadores entrevistados reconheçam a importância do ENADE como componente do SINAES, pouco se têm utilizado dos resultados desse exame na reformulação do projeto político-pedagógico dos cursos. Os resultados não são divulgados, não há discussões acerca do tema e, muitas vezes, os estudantes participam do exame apenas pelo fato de este ser obrigatório, contudo, sem compreender a necessidade de realizá-lo.

Palavras chave: ENADE; Educação superior; Universidade de Brasília.

ABSTRACT

This study brings the institutional evaluation as the central theme, based on the National Higher Education Evaluation System – SINAES. This work will analyze the impacts that the results of one of the SINAES' components, the National Assessment of Students Performance – ENADE 2008, has been incorporated into the academic management of the History and Linguistics courses at University of Brasilia. According to Guimarães (2010), ENADE translates, in parts, the collection of the results of the assessment policies for higher education defined since the decade of 1980. To make this work a possible thing, the Studies of Evaluation Politics of Higher Education Group – GEPAES made a research with the coordinators of both courses with a structured interview. This interview has three blocks of questions for us to know the visions and importance given by the coordinators to the exam and how are they using ENADE's results to change the course's curriculum. The analyzes was based on official documents and reputable authors. The data analysis reveals that even the coordinators considerate ENADE as an important exam, almost nothing has been done to change the political pedagogic project. The results aren't divulged, there is no discussions about the theme and the students do the exam only because it is obligatory, but they don't comprehend the need of participate of the exam.

Key words: ENADE; Higher education; University of Brasilia.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

ABRUEM	Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais do Ensino Superior
AEUDF	Associação e Ensino Unificado do Distrito Federal
BCE	Biblioteca Central da Universidade de Brasília
BDS	Biblioteca Digital e Sonora
CEA	Comissão Especial de Avaliação
CEUB	Centro de Ensino Unificado de Brasília
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação superior
CONSUNI	Conselho Universitário da UnB
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENC	Exame Nacional de Cursos
DF	Distrito Federal
FE	Faculdade de Educação
FEPECS	Fundação de Ensino e Pesquisa em Ciências da Saúde
FHC	Fernando Henrique Cardoso
GEPAES	Grupo de Estudos de Políticas de Avaliação da Educação Superior
GERES	Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior
ICC	Instituto Central de Ciências
IES	Instituição de Educação Superior
IH	Instituto de Ciências Humanas
IL	Instituto de Letras
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LET	Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução
LIV	Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas

MEC	Ministério da Educação
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PARU	Programa de Avaliação de Reforma Universitária
PAS	Programa de Avaliação Seriada
ProUni	Programa Universidade Para Todos
SESu	Secretaria de Educação superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TEL	Departamento de Teoria Literária e Literaturas
UnB	Universidade de Brasília
UCB	Universidade Católica de Brasília
UDF	Universidade do Distrito Federal
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNE	União Nacional dos Estudantes
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

MEMORIAL	11
INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1: AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: O PENSADO E O VIVIDO	
1.1 Avaliação institucional: aproximações conceituais	25
1.2 Evolução das políticas de avaliação da educação superior no Brasil	28
1.3 Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)	34
1.3.1 Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE)	37
 CAPÍTULO 2: EDUCAÇÃO SUPERIOR: CENÁRIOS DO BRASIL E DO DISTRITO FEDERAL	
2.1 Educação superior no Brasil: breve histórico	42
2.2 Cenários da educação superior no Distrito Federal	46
2.3 Universidade de Brasília (UnB): da idealização à realidade atual	48
2.3.1 Os cursos pesquisados	52
 CAPÍTULO 3	
O USO DOS RESULTADOS DO EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DE ESTUDANTES NOS CURSOS DE HISTÓRIA E LETRAS DA UnB	
3.1 Perspectivas de análise e interpretação de dados	54
3.2 O ENADE como um dos componentes do SINAES	57
3.3 Usos dos resultados do ENADE pelos cursos investigados	60
3.4 Efeitos do ENADE na gestão acadêmica dos cursos	62
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	66
REFERÊNCIAS	69
PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS	72
ANEXOS	73

MEMORIAL

Este memorial tem como finalidade relatar alguns fatos importantes da minha vida, desde meu primeiro contato com o ambiente escolar até a graduação em Pedagogia na Universidade de Brasília (UnB).

Nasci no Hospital Universitário de Brasília (HUB), às 10 horas e 30 minutos do dia 24 de março de 1986. Filho único, sempre morei em Ceilândia, região administrativa do Distrito Federal. Desde cedo, meu interesse por música e leitura já havia sido despertado. Aprendi a ler com meu pai, por meio de histórias em quadrinhos do autor Maurício de Sousa, aos quatro anos de idade.

Ingressei na Educação Infantil, aos cinco anos, no que chamavam de “Jardim II”, na Escolhinha Laranja Lima, em Ceilândia. Já sabia ler e escrever palavras de até três sílabas, de forma que este meu primeiro contato com a escola foi fácil e bem produtivo. Aos sete anos, já estava na primeira série do Ensino fundamental e foi nesta fase que eu tive a perda mais significativa da minha vida: minha mãe faleceu, vítima de um câncer no baço, que perdurou por cinco anos.

Quando isso ocorreu, me vi obrigado a crescer e amadurecer mais rápido em relação às outras crianças da minha idade. Meu pai, que não me abandonou em momento algum, me matriculou na Escola Classe 314 Sul, em Brasília, no bairro Asa Sul. Nesta escola, cursei da segunda à quarta série do Ensino Fundamental, assim ele mesmo poderia cuidar de mim, me educar, me levar e me buscar no colégio todos os dias.

Ao completar onze anos de idade, estava entrando na segunda fase do Ensino Fundamental. Como a escola onde eu estudava até então apenas oferecia ensino até a quarta série, fui matriculado na escola Polivalente, também na Asa Sul, contudo, não cheguei a freqüentar um dia sequer de aula neste colégio. Faltando uma semana para o início das aulas, meu pai fez minha matrícula no Colégio Tiradentes, instituição privada localizada em Ceilândia. Ele assim o fez, porque imaginou que seria melhor para a minha formação ingressar em uma instituição privada de ensino e, também, porque eu já conseguiria ter certa autonomia.

Embora entendesse os motivos apresentados por meu pai, eu não gostei desta mudança, pois estava acostumado com um grupo de colegas, do qual eu me sentia pertencente e não queria ir para uma escola onde eu não conhecia as pessoas. Além

disso, devido ao fato de se tratar de uma instituição privada, sabia que eu seria, de certa forma oprimido lá dentro. Nesta mesma época, meu pai casou-se novamente e, ao contrário do que todos pensavam, aceitei bem minha madrasta e mantive sempre um relacionamento amigável com ela.

O choque de uma escola privada, colegas novos e professores diversos ocasionaram a primeira nota vermelha da minha vida. A disciplina era matemática – matéria que, diga-se de passagem, nunca fui bom aluno, desde então – e esta nota baixa me trouxe a recuperação bimestral.

Nesta mesma época surgiu meu interesse pela língua inglesa. Como eu sempre gostei de música, queria entender o que alguns dos cantores e bandas internacionais diziam nas letras. E assim, traduzindo canções de Elvis Presley, Michael Jackson, Madonna, Elton John e Celine Dion, eu aprendi o idioma inglês. Não cheguei a fazer curso, contudo fui aperfeiçoando o idioma gradativamente.

Aos 15 anos, já no Ensino Médio, conheci meus grandes e melhores amigos, que assim os chamo por estarem na minha vida até hoje. Nesta época, ingressei no grupo de teatro da escola. Nossa presença era constante nas festas comemorativas da instituição: formaturas, dia das mães, horas cívicas, semana santa, natal, entre outras. Uma das apresentações mais marcantes para mim foi a peça “O Auto da Compadecida” baseada na obra de Ariano Suassuna, na qual eu interpretei o personagem Chicó. Lembro-me de termos apresentado a peça seis vezes numa mesma semana.

Aos 17 anos, comecei a dar aulas de inglês, inicialmente como reforço e posteriormente em curso de idiomas. Foi então que percebi minha facilidade em lidar com ensino e me surgiu a idéia de, ao final daquele ano, fazer vestibular para Letras. Tentei o Programa de Avaliação Seriada (PAS) e dois vestibulares para Letras na UnB, mas em nenhum desses três processos seletivos fui bem sucedido. Paralelo a isto, fiz o vestibular, também para o curso de Letras, na Universidade Católica de Brasília (UCB) e passei. Iniciei minha graduação na UCB, em fevereiro de 2005.

Neste mesmo período, comecei a trabalhar em uma central de atendimento de uma tevê por assinatura. O salário que eu ganhava nesta empresa era responsável por pagar meus estudos. Contudo, das sete disciplinas oferecidas por semestre na universidade, apenas podia cursar quatro, uma vez que a grade fechada (é como se chama quando o aluno matricula-se em todas as disciplinas do semestre) tinha uma mensalidade de valor muito elevado. E mesmo inserido em uma universidade bem

conceituada, meu desejo de ingressar à UnB não havia deixado de existir. Tentei duas vezes o processo de transferência facultativa, e, novamente, não obtive sucesso. Assim, em um momento de impulso, resolvi fazer o vestibular para Pedagogia.

De início, eu tinha em mente, ao ser aprovado em Pedagogia no vestibular da UnB, realizar um processo de transferência interna para Letras. Contudo, a Pedagogia me conquistou e meu interesse pelo curso de Letras foi se perdendo, pois acabei por encontrar em meu novo curso uma gama de áreas de atuação e disciplinas com as quais eu me identificava.

Aos poucos, fui direcionando meus interesses pessoais e profissionais dentro do curso. Devo admitir que disciplinas ligadas à psicologia e às políticas públicas eram as que mais me interessavam, embora eu tenha procurado cursar disciplinas de Letras e Antropologia também. Com cerca de 60% do curso concluído, já tinha pretensão de, futuramente, fazer especialização na área de psicopedagogia e tentar mestrado na área de políticas públicas.

No quarto semestre do curso, participei de um projeto psicopedagógico, que, por intermédio de atividades lúdicas, visava o atendimento e acompanhamento de crianças com déficit de aprendizagem, para suprir, em cada uma delas, as falhas que a escola apresentava. Os conteúdos programáticos eram trabalhados, segundo as necessidades de cada aluno, por meio de jogos e brincadeiras. Essa foi minha primeira experiência prática como estudante de Pedagogia. Foi assim que reafirmei meu gosto e afinidade com este tipo de trabalho.

No semestre seguinte, tive a oportunidade de estagiar na Biblioteca Central da UnB (BCE) como adaptador de livros para a Biblioteca Digital e Sonora (BDS). Este trabalho, idealizado pela professora Patrícia Raposo, da Faculdade de Educação (FE) da UnB, consiste em uma biblioteca digital adaptada para usuários com deficiência visual. Neste estágio, minha função era digitalizar livros para que: (i) eles fossem re-impresos em Braille e (ii) fossem adaptados de forma que um programa de voz pudesse lê-los para os usuários cegos da biblioteca. Neste estágio, eu fazia também o atendimento a esses usuários e por meio do contato direto com os mesmos, aprendi a como lidar e trabalhar com pessoas cegas e suas respectivas necessidades especiais.

No decorrer do curso, estive em três Semanas de Extensão da UnB, que entre seminários, cursos e oficinas de diversas áreas, além da educação, contribuíram para minha formação acadêmica. Dentre as atividades das quais participei, posso citar a

oficina de Braille e o seminário “Aprender brincando” como as mais marcantes, uma vez que ambas serviam de apoio aos estágios que eu fiz.

O tema do meu trabalho de conclusão de curso foi escolhido após eu ter cursado a disciplina Avaliação nas Organizações Educacionais, quando o professor José Vieira, regente da disciplina, anunciou a possibilidade de oferta do Projeto 5. Este seria centrado no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE. O interesse de minha parte surgiu no exato momento em que o professor Vieira fez o convite, por tratar-se de um assunto que me atraía.

Tive a satisfação de tê-lo como orientador deste trabalho que será apresentado nas páginas seguintes, bem como uma inspiração para o que eu almejo alcançar num futuro não muito distante.

Foram três anos e meio de muitas dificuldades enfrentadas, viagens intermináveis de casa para a universidade e vice versa, muitos estudos e noites mal dormidas por conta de provas, trabalhos e logicamente, da monografia. Mas creio que cada um desses momentos foi essencial para minha formação pessoal e profissional. Não trocaria esta experiência por nada. Sei também que este não é o fim da caminhada, mas sim mais uma etapa pré-requisito para outras que virão.

INTRODUÇÃO

A educação superior no Brasil vem crescendo vertiginosamente em virtude do mercado de trabalho cada vez mais seletivo e empregadores muito exigentes quanto a conhecimentos e habilidades. A procura por cursos universitários, tanto em instituições públicas quanto em estabelecimentos privados aumenta à medida que novos jovens e adultos deparam-se com a necessidade de dar continuidade aos seus estudos, seja por auto-satisfação, seja em decorrência de exigências profissionais. Por consequência dessa grande procura, o número de instituições de educação superior (IES) também tem crescido.

Desde a década de 1990, existem formas que facilitam o ingresso do jovem em um curso superior, entre as quais podemos citar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Programa de Avaliação Seriada (PAS) e outras políticas públicas que oferecem bolsas de estudo para aqueles que não apresentam condições financeiras suficientes para pagar as altas mensalidades das IES privadas.

Ao optar pelo ingresso em um curso de nível superior, o indivíduo, inicialmente, direciona-se à procura de instituições públicas de ensino, uma vez que estas apresentam maior prestígio perante a sociedade. Estima-se que nessas instituições estejam presentes, em tese, os melhores profissionais de educação, melhor currículo e, portanto, melhor qualidade em ensino. Contudo, devido à grande concorrência, muitas pessoas optam por ingressarem em alguma instituição privada de educação superior visando a continuidade da escolarização. Neste caso, a procura torna-se maior nas organizações que ofereçam bolsas de estudos e que sejam bem conceituadas, por parte do governo e sociedade, quanto à sua qualidade.

A procura por prestadoras de serviços que mantenham fama positiva e apresentem excelência no trabalho que oferecem, é uma prática recorrente em nossa sociedade. Nas IES não é diferente. Não existe credibilidade depositada às instituições que não estejam classificadas entre as melhores e esta classificação normalmente é feita através de avaliações, sejam elas formais ou não.

De acordo com Belloni e Belloni (2003, p. 12), a avaliação “é um instrumento pelo qual a sociedade (e não apenas o governo) deve poder aferir, conferir, apreciar, julgar se os esforços ou investimentos em educação estão alcançando seus objetivos e

como pedem ser aperfeiçoados”. Ao avaliarmos instituições educacionais, contemplamos desde as instalações físicas, o material didático e tecnológico, a cultura institucional, o corpo docente, o currículo, a produção e como se dá o processo ensino-aprendizagem. É a partir deste objetivo que nasce a avaliação institucional no Brasil, cuja trajetória, segundo Rangel (2010), tem percorrido muitos caminhos e recebido influências das ordens do campo econômico, social e político bem como de setores organizados da sociedade civil, de agentes internacionais e da sociedade em geral.

A avaliação institucional no Brasil surgiu, na década de 1970, a partir do momento em que se percebeu a necessidade de se delinear os problemas que as instituições de ensino enfrentavam, além de verificar o que deveria ser mudado e quais práticas seriam mantidas. Neste momento, o governo precisava inteirar-se das dificuldades, acertos e erros presentes nas instituições de forma que pudessem controlar o nível qualitativo das mesmas, bem como dar um retorno para os estudantes e à sociedade em geral, uma vez que esta última cobrava resultados positivos das instituições.

A primeira experiência de avaliação da educação superior ocorreu em 1976, realizado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, como será discutido mais adiante. Contudo, esta avaliação apenas era responsável pela consolidação de mestrado e doutorado, não contemplando os cursos de graduação.

Como a história da educação superior no Brasil é relativamente nova – a primeira universidade do Brasil, a de Manaus, foi fundada em 1909 e extinta em 1926 – a história da avaliação de instituições de ensino superior também é emergente, tendo seu início datado da primeira metade da década de 1980 com a criação do Programa de Avaliação da Reforma Universitária, o PARU, cuja função era a de levantar dados e promover a crítica da realidade da educação superior nacional, com a finalidade de realizar uma avaliação comparativa de todo o sistema (RANGEL, 2010). Este programa, porém, extinguiu-se em 1985, ano em que o Ministério da Educação (MEC) criou o Grupo Executivo para Reforma da Educação Superior, o GERES, que visava uma reforma universitária. Contudo, a avaliação institucional ganhou força maior apenas no ano de 1993, com a criação do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB). De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2010), o PAIUB foi uma resposta das

universidades brasileiras ao desafio de implantar um sistema de avaliação institucional centrada na graduação, já que a pós-graduação já vinha sendo avaliada. Tratava-se de uma avaliação dividida em três etapas: avaliação interna, avaliação externa e auto-avaliação.

Em 1995, o MEC criou, pela Lei nº 9.131, de 24 de novembro do mesmo ano, outra política de avaliação de educação superior, o Exame Nacional de Cursos (ENC), mais conhecido como “provão”. Este exame tinha caráter obrigatório, sendo aplicado anualmente aos concluintes dos cursos de graduação em todo o país. Sua primeira aplicação ocorreu no ano de 1996 e, segundo Guimarães (2010, p. 24), foi a primeira política avaliativa “a ser aplicada de forma universal e obrigatória, condicionando à liberação de diploma para os estudantes”. Contudo, o exame vigorou até o ano de 2003, quando, de acordo com dados oficiais (INEP, 2010), participaram do Exame mais de 470 mil formandos de 6,5 mil cursos de 26 áreas: Administração, Agronomia, Arquitetura e Urbanismo, Biologia, Ciências Contábeis, Direito, Economia, Enfermagem, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Engenharia Química, Farmácia, Física, Fonoaudiologia, Geografia, História, Jornalismo, Letras, Matemática, Medicina, Medicina Veterinária, Odontologia, Pedagogia, Psicologia e Química.

No ano 2004, pela Lei nº 10.861, foi criado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), com o objetivo de avaliar as instituições, os cursos e o desempenho dos alunos. Abrangendo todo o sistema de educação superior do país, o SINAES

[...] avalia todos os aspectos que giram em torno desses eixos: o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente e as instalações. Os resultados das avaliações possibilitam traçar um panorama da qualidade dos cursos e instituições de educação superior no País (INEP, 2010).

O programa é composto por três etapas de avaliação: a auto-avaliação, a avaliação externa e o ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes).

O ENADE é realizado anualmente, sendo que cada curso é avaliado a cada três anos. São avaliados os alunos ingressantes e concluintes dos cursos, sendo as provas aplicadas simultaneamente a ambos os grupos de estudantes. Segundo o Artigo 3º, parágrafos 1 e 2 da Portaria Normativa nº 5 de 22 fevereiro de 2010, republicada em

maio de 2010, realizarão a prova do ENADE os alunos iniciantes que estiverem concluído de 7 a 22% da carga horária mínima do currículo do curso da IES e os alunos do final do curso que estiverem com 80% da carga horária do currículo do curso concluída. Os resultados alcançados no ENADE somam-se àqueles obtidos nas outras etapas de avaliação do SINAES e a partir destes dados informações acerca do que deve ser mantido e alterado nas IES são passadas ao MEC.

O ENADE, assim como os outros componentes de avaliação do SINAES, permite que o MEC conheça os níveis de desenvolvimento das IES, delineando aquilo que necessita ser alterado e o que deve ser mantido na cultura das organizações, visando a melhor qualidade de ensino. De acordo com Belloni e Belloni (2003, p. 12), “a avaliação não interessa apenas ao Estado avaliador: ao contrário, interessa muito mais à população (não elite), e, para tanto, o compromisso do intelectual orgânico é ultrapassar a crítica e construir uma alternativa”. Além do Estado e da população, a avaliação deve ser, também, interesse dos gestores das instituições avaliadas, que os resultados obtidos neste processo, implicarão diretamente na forma como estes estão administrando as instituições, bem como as ações que os mesmos realizam para superar aspectos dos quais as mesmas apresentam carência.

De acordo com Lück (2008), a gestão do ensino ultrapassa o enfoque de administração institucional, uma vez que a educação é entendida como algo cujos problemas são complexos. Torna-se uma área de grande importância para a educação, pois é a partir dela que se observa a escola e se interfere sobre as questões educacionais de forma globalizada, na busca de estratégias eficazes para uma melhor educação. A referida autora afirma que a gestão educacional

[...]corresponde à área de atuação responsável por estabelecer o direcionamento e a mobilização capazes de sustentar e dinamizar o modo de ser e de fazer sistemas de ensino e das escolas, para realizar ações conjuntas, associadas e articuladas, visando o objetivo comum da qualidade do ensino e seus resultados. (p. 25)

Desta forma, as próprias IES ou coordenações dos diversos cursos de graduação avaliadas, ao se depararem com resultados nem tanto favoráveis ao esperado pelo MEC, deveriam, numa atitude de tomada de consciência e compromisso público para o qual presta seus serviços, exercer a autonomia da gestão escolar, a partir de uma auto-avaliação, para realizarem, prontamente, as mudanças necessárias no objetivo de

atenderem completamente ou da melhor forma possível as necessidades de seu público alvo. Ainda segundo Lück (2008), a autonomia de gestão escolar

[...] evidencia-se como uma necessidade quando a sociedade pressiona as instituições para que promovam mudanças urgentes e consistentes, em vista de que aqueles responsáveis pelas ações devem, do ponto de vista operacional, tomar decisões rápidas para que mudanças ocorram no momento certo e da forma mais efetiva, a fim de não se perder no *momentum* de transformação (p. 62).

A referida autora afirma que o termo “autonomia” é algo complexo e dinâmico, estando sujeito à controvérsia, crítica e restrições, embora seja considerada uma necessidade para o desenvolvimento de pessoas e de instituições. Neste processo, a autonomia torna-se “característica de um processo social de realização cotidiana, que se expressa mediante iniciativas coletivas, orientadas para resolução dos problemas afetos à escola e sua capacidade de oferecer educação de qualidade para seus alunos.” (p 94). Portanto, trata-se de um processo construído constante e coletivamente, a partir do entendimento e decisão dos participantes da escola sobre o seu modo de ser e de fazer.

Partindo do exposto, propõe-se uma análise de como os coordenadores acadêmicos dos cursos de História e Letras da Universidade de Brasília lidam com os resultados obtidos pelos estudantes no ENADE 2008. Até que ponto os coordenadores apresentam autonomia para realizarem mudanças eficazes no currículo e na cultura institucional? Estarão tais gestores capacitados a tomarem decisões que atendam às necessidades dos estudantes e utilizando o SINAES como instrumento de modificação? Como os gestores dos referidos cursos usam os resultados obtidos no ENADE para melhorar o processo de planejamento e desenvolvimento acadêmico dos cursos?

Foram escolhidos História e Letras, por se tratarem de dois cursos cujos estudantes têm a oportunidade de formação em licenciatura e que possuem características e algumas disciplinas obrigatórias em comum. Além disso, ambos os cursos apresentaram a mesma pontuação de desempenho no ENADE 2008. De acordo com dados oficiais (INEP, 2010), os cursos de História e Letras da UnB obtiveram nota 4 (quatro) nos conceitos do ENADE.

A partir desses dados, é possível estabelecer uma comparação entre os dois cursos, uma vez que estes apresentam características similares, tanto em questões curriculares quanto nos conceitos de avaliação do ENADE. Os resultados do exame

causam o mesmo efeito sobre ambos os cursos, uma vez que estes apresentam o mesmo resultado avaliativo? O fato de os cursos apresentarem o mesmo conceito no ENADE 2008 significa que seus gestores estão usando os mesmos critérios para planejar e desenvolver seus projetos político-pedagógicos? Seria este conceito resultado de uma importância dada ao ENADE por parte dos gestores acadêmicos na condição de coordenadores de cursos?

Justificativa

Embora já exista desde 2004, o ENADE é um tema pouco abordado nas IES. Muitos estudantes universitários sabem da existência desta avaliação, mas não compreendem sua importância, seja para a própria formação seja para o prestígio da organização a qual faz parte. Não existem, nestas organizações, momentos que contemplem discussões acerca do SINAES e os frutos que os resultados da avaliação podem trazer. Os conhecimentos acerca do mesmo limitam-se a informações aleatórias como “avalia os cursos de graduação”, “é obrigatório”, “é uma prova”, todavia a necessidade da existência de se avaliar as IES não é debatido.

Por outro lado, não é difícil depararmos com algumas IES privadas que, agindo com “esperteza” e visando a ganhar prestígio e permear a competitividade com outras IES, oferecem “aulões” que preparam seus estudantes para o prova do ENADE. Algumas delas, de caráter obrigatório ou oferecendo pontuação extra em disciplinas para aqueles que participam destas aulas.

De acordo com Rangel (2010, p. 139), é prática comum dentro das IES “promoverem iniciativas indutoras para que o desempenho dos estudantes na realização do exame sejam satisfatórios”. Ainda conforme a referida autora, dentre essas iniciativas estão aulas preparatórias para o exame, simulados da prova e sorteio de prêmios e bolsas de estudo com direito a regulamento oficial para entrega dos mesmos.

Os estudantes participam das aulas e fazem a prova. E os resultados são divulgados? As coordenações dos cursos levam aos estudantes os resultados obtidos na avaliação? E o que as IES fazem com os resultados? Promovem mudanças no currículo? Possuem autonomia para reavaliar sua própria cultura avaliativa? Que efeitos os resultados do ENADE causam nos cursos de História e Letras da Universidade de Brasília?

Depois de passar um longo semestre lendo, relendo e compreendendo os processos de avaliação institucional e sua importância para a sociedade e, ao surgirem indagações como as citadas anteriormente, surgiu o interesse em pesquisar sobre os impactos que o ENADE 2008 causaram sobre a UnB, para que assim, fosse possível a realização deste trabalho.

Supõem-se que a Universidade de Brasília (UnB), devido à grande quantidade de pessoas que almejam nela ingressar, e por estar entre as melhores universidades públicas do Brasil, esteja preocupada com os rumos que sua educação está tomando, bem como com que tipo de profissionais está formando. Para verificar se esta suposição condiz com a realidade, foi escolhida a referida instituição para a realização do trabalho. O ingresso na UnB é idealizado por muitos, por diversos motivos, mas será que ela atende às necessidades dos alunos e preocupa-se com a reforma curricular?

É discutido neste trabalho como a gestão acadêmica dos cursos de História e Letras da Universidade de Brasília tem reagido aos resultados obtidos no ENADE 2008 e se os gestores estão utilizando esses resultados para promover mudanças no currículo dos mesmos.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa foi desenvolvida em conjunto com o Grupo de Estudos de Políticas de Avaliação da Educação Superior (GEPAES)¹ da Universidade de Brasília, obedecendo aos princípios da abordagem qualitativa.

¹ O Grupo de Estudos de Políticas Públicas de Avaliação da Educação Superior (GEPAES), responsável pela realização da pesquisa, é financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq e coordenado pelo professor José Vieira de Sousa, doutor em Sociologia da educação, mestre em Ciências Sociais e Humanas aplicadas à educação. O professor Vieira dedica-se a estudos e pesquisas voltadas para a política da educação superior, situando o debate na tensão público-privado e na constituição e expansão da rede de ensino superior do Distrito Federal. Estes estudos são realizados em conjunto com os alunos de Projeto de Iniciação Científica (PIC) e estudantes da pós-graduação. O grupo conta com dezesseis membros, que, atualmente, estudam os efeitos que os resultados do ENADE 2008 causam nas instituições de educação superior do Distrito Federal. Os encontros do grupo acontecem uma vez ao mês na Faculdade de Educação da UnB, momento em que os dados da pesquisa são analisados, para que, ao fim, seja produzido um relatório científico com os resultados obtidos. Durante a realização deste trabalho, participei de uma das reuniões do GEPAES, para compreender como funciona o grupo de pesquisa, bem como entrar em contato com as pesquisas realizadas pelo mesmo para, enfim, poder escolher meu objeto de estudo.

Segundo Creswell (2010), a pesquisa qualitativa envolve diferentes concepções filosóficas, estratégias de investigação e coleta de dados, e, embora sejam processos similares à pesquisa quantitativa, difere-se desta por trazer dados de texto e imagem como base da pesquisa e valerem-se de diferentes estratégias de investigação.

A pesquisa qualitativa apresenta um conjunto de diferentes técnicas interpretativas, cujo objetivo é descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo de significados, que vão desde o ambiente no qual o sujeito pesquisado está inserido até sua fala, gestos e atitudes. Este tipo de pesquisa, geralmente é realizado no local de origem dos dados coletados.

De acordo com Bodgan e Biklen (1982), as características básicas da pesquisa qualitativa são:

- a) ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. Sendo assim, o pesquisador mantém contato direto com o ambiente e a situação que está sendo analisada;
- b) os dados coletados são descritivos. Por meio de descrições de pessoas, situações e acontecimentos, imagens, entrevistas e documentos, o pesquisador tem o seu banco de dados;
- c) a preocupação com o processo é maior do que com o resultado, ou seja, dá-se ênfase a como as coisas acontecem e por que acontecem e não apenas ao produto final da pesquisa;
- d) o significado que as pessoas dão às coisas são focos de atenção especial para o pesquisador. A este cabe perceber e registrar fidedignamente como os sujeitos envolvidos no processo vêm e dão importância ao assunto pesquisado;
- e) análise de dados tende a seguir um processo indutivo. Segundo Lüdke e André (1986, p. 13), o pesquisador não se preocupa em “buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. As abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima”.

Tomando por base as características apresentadas, pode-se afirmar que os dados da pesquisa qualitativa são mais valiosos que outros, pois necessitam de um pesquisador que realize a análise da realidade pesquisada. Este, por sua vez, de acordo com Lüdke e André (1986) deve inspirar confiança, ser pessoalmente comprometido,

autodisciplinado, sensível a si e ao outro, maduro e consciente, capaz de guardar dados confidenciais. Cabe ao pesquisador ter a capacidade de conhecer várias possibilidades metodológicas para abordar a realidade a fim de melhor compreendê-la e interpretá-la.

A pesquisa realizada pelo GEPAES obedeceu a todos os princípios citados anteriormente. Sua realização se deu por intermédio de entrevistas semi-estruturadas, aplicada pelo grupo aos coordenadores de cursos de graduação da Universidade de Brasília e de IES privadas. As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas e armazenadas em um banco de dados.

A entrevista foi dividida em três blocos.

- a) O ENADE como um dos componentes do SINAES. Neste primeiro bloco, procura-se saber dos gestores acadêmicos que importância eles atribuem ao SINAES como política de avaliação da educação superior, bem como identificar a avaliação que os mesmos fazem sobre o exame;
- b) Usos dos resultados do ENADE pela instituição. Neste bloco, evidenciam-se quais medidas os gestores acadêmicos adotam no processo de planejamento e desenvolvimento dos cursos, tomando por base os resultados do ENADE;
- c) Os efeitos do ENADE na gestão acadêmica dos cursos. O último bloco da entrevista busca identificar pontos positivos e negativos que os gestores percebem em decorrência do ENADE, além de identificar as ações que os mesmos julgam importantes para tornarem públicos os resultados do exame.

Para a realização deste trabalho, recorri ao banco de dados obtido pelo GEPAES com a realização da pesquisa. Os resultados foram analisados e estão descritos no terceiro capítulo deste trabalho, cujo objetivo é verificar em que medida os resultados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes / ENADE (2008) causam impactos sobre a gestão acadêmica dos cursos de História e Letras da Universidade de Brasília, a ponto de haver uma modificação no projeto-político pedagógico dos cursos, visando a melhor formação de seus estudantes.

Visando contribuir para o alcance desse objetivo mais amplo, foram estabelecidos outros de natureza específica:

- Verificar, a partir dos resultados do ENADE (2008), quais providências os coordenadores dos cursos de História e Letras da UnB vêm tomando para melhorar o currículo dos mesmos;
- Analisar a importância que os gestores acadêmicos das IES dão ao SINAES;

- Examinar em que medida os coordenadores dos cursos de História e Letras da UnB reconhecem a importância do ENADE para a melhoria do currículo.

A instituição pesquisada para a realização deste trabalho foi a Universidade Brasília (UnB), em funcionamento desde 1962, localizada na Asa Norte, Brasília DF. O acesso a esta instituição é realizado de três formas: por meio do vestibular tradicional, realizado duas vezes ao ano – geralmente nos meses de Janeiro e Junho; através do Programa de avaliação seriada (PAS), uma espécie de vestibular realizado em três etapas, com provas aplicadas ao final de cada série do Ensino Médio; e através da transferência facultativa, realizadas duas vezes ao ano, onde estudantes de IES privadas que tenham concluído entre 30 e 70% da carga horária de seus cursos dêem continuidade aos seus estudos na UnB. Segundo Guimarães (2010), “no ano de 2010 a instituição tinha 27.419 alunos matriculado, distribuídos em: 103 cursos de graduação, 24 cursos de graduação noturnos e 14 cursos de graduação à distância” (p. 29). Mais informações sobre a instituição, bem como sua história são apresentados no segundo capítulo desse trabalho.

Visando a alcançar os objetivos apresentados, o trabalho está organizado em três capítulos. O capítulo 1 aborda o conceito de avaliação institucional, além de trazer um breve histórico acerca da avaliação da educação superior no Brasil desde a primeira política avaliativa na década de 1970 até chegar ao SINAES.

O capítulo 2 trata da história da educação superior no Brasil e no Distrito Federal, destacando a história da Universidade de Brasília (UnB) como a instituição escolhida para a realização da pesquisa. O capítulo 3 apresenta a análise e interpretação dos dados coletados através das entrevistas realizadas pelo GEPAES, conforme os blocos de perguntas mencionados anteriormente. O roteiro das entrevistas, bem como a Lei que institui o SINAES e as provas do ENADE dos cursos de História e Letras encontram-se anexados ao final deste trabalho.

CAPÍTULO 1

AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: O PENSADO E O VIVIDO

Este capítulo traz uma breve reflexão acerca do tema avaliação institucional e como se deu o processo de avaliação das instituições de educação superior, desde a primeira avaliação, ocorrida logo em 1976 até os dias atuais, em que temos como grande representante avaliativo dessas instituições de ensino superior, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES.

1.1 A avaliação institucional: aproximações conceituais

O termo “avaliação”, embora seja constantemente relacionado à atribuição de notas, aprovações e reprovações, e, muitas vezes, interpretado sob um olhar negativo, traz consigo uma grande importância ao tratar-se da medição de qualidade nas instituições educativas. De acordo com Oliveira (2007), “a avaliação torna-se prioridade nas políticas do Estado, na perspectiva de buscar subsídios que possibilitem a melhoria da qualidade dos serviços educacionais” (p. 29). Através de uma avaliação, pode-se aferir se as instituições educacionais estão cumprindo com os requisitos e normas propostos, bem como conhecer as diversas realidades das instituições, para que, a partir dessas constatações, sejam estabelecidas as ações institucionais que devem ser mantidas e as que precisam ser mudadas.

Para Dias Sobrinho (2005, p. 19), toda avaliação produz mudanças, uma vez que ela “interfere incisivamente na organização dos conteúdos e das metodologias e vai legitimando saberes, profissões e indivíduos, o que significa também produzir hierarquias de poder e privilégios”. Portanto, a avaliação é um processo importante para que sejam constatadas as circunstâncias em que as instituições de ensino estão formando seus alunos.

O referido autor ainda afirma que a avaliação é um processo de construção do futuro, uma vez que, ao conhecer as idéias gerais das ações políticas presentes no

processo avaliativo, o sujeito constrói sua própria identidade e suas formas de participação na sociedade.

Toda avaliação corresponde e quer servir a uma certa concepção de educação, que, por sua vez, está integrada a uma idéia de sociedade. Desse modo, a avaliação é um fenômeno ético-político. Direta ou indiretamente, afeta a todas as pessoas, na medida em que diz respeito a toda uma sociedade. (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 18)

Para Morosini e Leite (1997), a avaliação e a busca de qualidade estão associadas. Contudo, o grande desafio do processo avaliativo centra-se nos princípios e critérios que o definem.

Há que considerar que a avaliação institucional não pode ficar presa aos critérios de eficiência e produtividade, aos moldes de um modelo de qualidade total da empresa capitalista. Para que a relação educação e qualidade seja densa, é necessário que a avaliação considere os processos mais gerais, num espaço de tempo definido colocando-se primordialmente numa perspectiva “acadêmico-crítica” que considere o 3º grau como uma totalidade. (p. 128).

São duas as formas de avaliação: a meritocrática e a formativa. A primeira está diretamente ligada à identificação e seleção dos melhores, promovendo, através da divulgação dos resultados, hierarquias ou rankings. Já a avaliação formativa, segundo Guimarães (2010), descreve a realidade científica e social da IES, sugerindo mudanças e baseando-se na qualidade, relacionada à relevância e efetividade social. Enquanto a primeira forma de avaliação é realizada depois de terminado o processo para verificação dos resultados obtidos com objetivo de exaltar méritos do sujeito avaliado, esta última é realizada durante o processo avaliativo, sugerindo modificações no mesmo.

A referida autora trata a avaliação institucional como um processo presente em instituições públicas e privadas cujo objetivo é “avaliar estas instituições, procurando obter como resultado a reflexão coletiva, o comprometimento com a transformação social, uma gestão democrática e melhoria da qualidade de ensino” (p.34). Sendo assim, a avaliação institucional proporciona uma tomada de consciência sobre a instituição, que, de acordo com Dias Sobrinho (1995), é um importante subsídio para o processo de tomada de decisão e transformação, tanto em nível individual quanto coletivo da

instituição como um todo, visando seu aperfeiçoamento e contando com participação ativa de seus membros.

De acordo com Ristoff (1995), por se tratar de um assunto complexo, a avaliação não apresenta um modelo ideal e único a ser seguido no país, mas algo que deve ser construído, conjuntamente com os avaliadores, na intenção de encontrar uma linguagem comum entre as instituições que estão sendo avaliadas. Contudo, para que a avaliação institucional alcance seus objetivos, alguns princípios devem ser seguidos, como um processo contínuo, global e formativo.

Dias Sobrinho (1995) afirma que, através de uma avaliação que obedeça aos princípios mencionados, a instituição avaliada adensa suas relações sociais e pedagógicas. Sendo assim, é necessário que as instituições, ao serem avaliadas, tenham uma avaliação global, em que seja considerada sua totalidade e não apenas algumas atividades.

Segundo Guimarães (2010), a avaliação deve ter como alvo todo o ambiente educacional, interferindo em todas as dimensões da instituição, tentando compreender as esferas da mesma, para que se possa modificar, com qualidade, o que for preciso. Além disso, a avaliação não deve ser realizada apenas uma vez, nem ser restrita a apenas uma atividade avaliadora, mas um processo cuja realização se dá em vários momentos, avaliando a instituição de diversas formas, para que se possa analisar erros e acertos no projeto político-pedagógico da mesma.

A avaliação institucional está presente tanto na educação básica (educação infantil e ensino fundamental e médio) quanto na educação superior. Segundo Dias Sobrinho (2003), avaliação da educação superior ganhou destaque a partir do momento em que os países passaram a empreender políticas de transformação desse nível educativo. Sendo assim, a educação superior ultrapassa os limites do ensino, tornando-se um dos planos mais amplos da economia e da política. Ainda de acordo com o referido autor, existe uma crescente exigência de avaliação institucional, à medida que aumenta a crise das universidades,

[...] em grande parte em virtude das dificuldades orçamentárias e da crescente incapacidade de responder satisfatoriamente às múltiplas, complexas e até mesmo contraditórias demandas que lhes são cumulativamente postas. (1995, p. 54)

O governo e a imprensa nivelam todas as universidades por baixo, na intenção de que estas pareçam apresentar o mesmo grau de ineficiência, obrigando-as a participarem de um processo de avaliação.

Contudo, embora a proposta de avaliação venha de uma idéia equivocada, em que a universidade precisa ser avaliada porque não é eficiente, a existência de um processo avaliativo é necessário não apenas para gerar uma comparação entre as instituições, mas para verificar se as mesmas estão atendendo às exigências do Ministério da Educação, bem como as necessidades da sociedade.

Ainda segundo Dias Sobrinho (1995), a avaliação levanta questões filosóficas, éticas e políticas a respeito da universidade, como “Qual o valor social da ciência que produz e que seleciona para transmissão ampla e restrita?”, “Que posturas estão sendo implicitamente incentivadas?” e “Quais os seus principais compromissos?”. A universidade torna-se uma “comunidade da comunicação” e a comunicação, como um fato social, está cheia de ideologias. Portanto, a avaliação deve ser

[...] um empreendimento coletivo que busque compreender os sentidos dos múltiplos e até mesmo contraditórios processos relacionais que produzem a universidade enquanto “comunidade da comunicação”. (p. 59)

No Brasil, a avaliação institucional surge em meados da década de 1980 acompanhando uma tendência mundial, pela necessidade de se conhecer a qualidade da gestão de sistemas educacionais, sobretudo nas organizações da educação superior. Esta, com o fim do regime militar, ganhou destaque com o advento da Reforma Universitária de 1968. Um breve histórico acerca da avaliação da educação superior no país será descrito no próximo item.

1.2 Evolução das políticas de avaliação da educação superior no Brasil

A primeira avaliação institucional de educação superior no Brasil ocorreu no ano de 1976, realizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Este órgão foi criado em 11 de julho de 1951, pelo Decreto nº 29.741 e tinha como principal objetivo “assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade

e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país”. Segundo documento oficial (CAPES, 2010), a CAPES apresenta-se como responsável pela expansão e consolidação de mestrado e doutorado, executando atividades como: avaliação da pós-graduação *stricto sensu*; acesso e divulgação da produção científica; investimentos na formação de recursos de alto nível no país e exterior; promoção da cooperação científica internacional.

A partir desses dados, pode-se concluir que a CAPES, naquela data, não contemplava os cursos de graduação, o que fez com que o Ministério da Educação – MEC propusesse em 1983 um programa de avaliação que levantasse dados e promovesse a crítica da realidade dos cursos de graduação no país, realizando uma avaliação comparativa em todo o sistema. Surgiu, então, o Programa de Avaliação da Reforma Universitária – PARU, que aplica questionários a estudantes, docentes, diretores e coordenadores das universidades públicas e privadas, com o objetivo de avaliar a didática e a administração das instituições.

O PARU foi extinto após alguns meses de seu surgimento, devido à divergência de interesses por parte dos grupos políticos que o constituíam. Todavia, com o entendimento de que a avaliação é instrumento essencial de controle da educação superior, foi instituída em 1985 a Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior, também conhecida como a Comissão de Notáveis. Criada a partir do Decreto nº 91.177, assinado pelo então Presidente da República José Sarney, essa comissão, de acordo com Rangel (2010, p. 88), “tinha o desafio de propor soluções urgentes aos problemas da educação superior”. Seu objetivo principal era estudar a Reforma Universitária e propor um sistema que avaliasse o curso e a instituição para garantir a qualidade da educação superior no Brasil.

A Comissão dos Notáveis foi responsável pela criação do Grupo Executivo de Reforma da Educação Superior – GERES, instalado por meio da Portaria nº 170 de 3 de março de 1986 e instituído como um grupo interno do MEC. Esta nova política tinha como principal objetivo controlar e hierarquizar o sistema de educação superior. De acordo com Guimarães (2010), a utilização dos instrumentos objetivos, os indicadores de eficiência e de produtividade que orientassem a distribuição, a gestão dos recursos, a avaliação dos cursos feita por especialistas e novos critérios para o credenciamento das

instituições de educação superior eram os principais pontos a serem destacados pelo GERES.

O referido grupo propôs um sistema que avaliasse o desempenho institucional e a qualidade dos cursos das instituições de educação superior. Segundo Rangel (2010) este sistema avaliativo apresentava características quantitativas e eficientistas, o que causava certa hierarquização nas instituições, induzindo-as a adaptarem-se à lógica competitiva de mercado. Esta ação provoca o *ranking* entre as IES públicas, tornando-as “centros de excelência” e criando nas organizações privadas uma competição no campo educacional ocasionado pelo impacto do marketing mercadológico.

Nos anos que seguem, sobretudo no início da década de 1990, intensifica-se a mercantilização da educação e, não mais o acesso ao ensino é o grande problema do país, mas o acesso a uma educação de qualidade, segundo afirma Gentili (1995). A proposta de avaliação sugerida pelo GERES vinha sofrendo críticas devido às características que apresentava e seus reflexos perante a sociedade, estimulando a competição entre as IES, privilegiando apenas o resultado e não o processo. Contudo, novos debates surgiam acerca da importância de se inserir a avaliação na educação superior no Brasil. Os resultados desses debates eram sempre favoráveis a esta inserção.

Uma nova proposta de programa de apoio à avaliação da educação superior no Brasil foi lançada ao MEC, pelo Fórum dos Pró-Reitores, durante o segundo ano do governo do presidente Itamar Franco (1992-1994). De acordo com Guimarães (2010), o então Secretário de Educação Superior do MEC, neste mesmo ano, criou a Comissão Nacional de Avaliação, por meio da Portaria nº 130, de 14 de julho de 1993, que tinha como objetivo elaborar um programa de avaliação institucional para o ensino de graduação. Surgiu, então, o Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras – PAIUB, programa que, segundo Rangel (2010) recebeu grande apoio das universidades brasileiras:

Dos programas desenvolvidos no Brasil, o de maior aceitação foi o PAIUB, criado em 1993. Principalmente porque o processo avaliativo, na perspectiva deste programa seria realizado pela comunidade acadêmica, tendo como eixo de referência a educação entendida como um bem público (p. 92).

O PAIUB, como o resultado de um trabalho conjunto entre o MEC e entidades representativas da comunidade acadêmica nacional, entendeu que a prática avaliativa

deve ser participativa e qualitativa. Assim, o programa respondeu ao desafio lançado pelas universidades brasileiras de implantar um sistema de avaliação institucional numa perspectiva formativa e emancipatória. Suas diretrizes e princípios foram construídos pela Secretaria de Ensino superior (SESu) do MEC, junto com a Associação Nacional de Dirigentes de Instituições Federais de Educação Superior – (ANDIFES) e a Associação Brasileira das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM). No documento básico (PAIUB), apresentado pela Comissão Nacional de Avaliação em 26 de novembro de 1993, consta como princípios que a avaliação é: 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. Mediante a aprovação desses três itens norteadores, a Comissão Nacional de Avaliação amplia a abrangência da avaliação quando assume a importância social da universidade.

Ao MEC caberia articular, viabilizar e financiar a avaliação da educação superior, incentivando a ligação voluntária das instituições ao processo avaliativo. De acordo com Silva (2007), o PAIUB

[...] concebia a avaliação institucional como um processo contínuo de aperfeiçoamento do desempenho acadêmico que deveria envolver todos setores e pessoas que pudessem repensar a instituição, permitindo que a prestação de contas à sociedade, respeitando a sua identidade institucional (perfis, missões, condições, necessidades e aspirações) (p. 94)

Este programa baseava-se nos princípios de:

- a) globalidade: caracteriza a avaliação da instituição de forma global. A instituição não deve ser avaliada em pontos isolados e sim em todos os segmentos de gestão, físicos e administrativos;
- b) comparabilidade: princípio baseado no sentido relacional das instituições de ensino superior, como um contato comum entre as universidades, uniformidade de metodologia e indicadores, evitando assim o ranqueamento entre as instituições. Busca uma linguagem comum no sentido de compreender as universidades;
- c) respeito a identidade institucional: há a valorização do autoconhecimento das universidades, diante das diferenças existentes no país, antes de serem avaliadas,

as universidades devem se enquadrar no que pretendem ser para depois serem auto-avaliadas. Existem instituições de ensino superior que se enquadram somente no que se refere ao ensino e deixam de lado a pesquisa e extensão. Todavia, seria melhor se identificasse e desse mais importância a harmonia entre o ensino, pesquisa e extensão, garantindo assim o princípio da indissociabilidade entre tais atividades conforme prescreve a lei;

- d) não premiação ou punição: este princípio quebra o mito de que a avaliação está diretamente ligada à classificação. Não existe premiação àqueles que garantem boas notas, tampouco punições àqueles que não atendem às expectativas do aplicador. O resultado é tomado como base para se manter os procedimentos que mostram-se satisfatórios e o aperfeiçoamento das insuficiências encontradas;
- e) adesão voluntária: todas as universidades devem proceder à adesão em busca dos mesmos procedimentos e valores, enfim, que tenham a mesma cultura; almejando resultados com finalidades construtivas para o sucesso da instituição de ensino;
- f) legitimidade: garante que todas as informações com relação à avaliação da instituição de ensino superior se façam conhecer como legítimas, autênticas e que tenham caráter legal;
- g) continuidade: este princípio garante que, ao fim da avaliação, seus resultados serão utilizados como base para mudanças nas falhas apresentadas pela instituição.

O processo avaliativo do PAIUB era dividido em três fases: (i) uma avaliação interna, realizada pela própria instituição, contando com a participação de toda a comunidade universitária; (ii) uma avaliação externa, realizada por uma comissão externa a convite das IES, que partindo dos resultados da avaliação interna elaboraria um parecer; (iii) uma reavaliação, proveniente da consolidação dos resultados das avaliações interna e externa, para a elaboração de um relatório final e de um plano de desenvolvimento institucional. O relatório final era enviado à SESu/MEC pelo dirigente da instituição e analisado pelo Comitê Assessor do PAIUB (Portaria MEC n.º 302/98) para apreciar os resultados apresentados.

No ano de 1996, início do primeiro mandato do Presidente Fernando Henrique Cardoso, as verbas do PAIUB foram cortadas e o programa começou a apresentar suas

falhas, como a falta de base para se ter a comparação e a adesão voluntária, que fazia com que as IES de baixa qualidade não participassem do processo de avaliação. Contudo, alguns meses antes do corte, o MEC criou um novo processo de avaliação institucional diferente do PAIUB, no qual a avaliação do ensino de graduação passou a ser obrigatória para todo o sistema de educação superior.

O Exame Nacional de Cursos (ENC), mais conhecido como “provão”, foi implantado pelo Ministério da Educação por meio da Medida Provisória nº 1.159 de 26 de outubro de 1995, sendo o primeiro programa de avaliação institucional a ser realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). De acordo com Silva (2007), sua primeira aplicação foi realizada em 1996 e avaliou 616 cursos das áreas de Administração, Direito e Engenharia Civil, sendo que, a cada ano, três novos cursos integravam-se ao programa, sob responsabilidade do INEP.

Na última edição, realizada em 2003, participaram do Exame mais de 470 mil formandos de 6,5 mil cursos de 26 áreas: Administração, Agronomia, Arquitetura e Urbanismo, Biologia, Ciências Contábeis, Direito, Economia, Enfermagem, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Engenharia Química, Farmácia, Física, Fonoaudiologia, Geografia, História, Jornalismo, Letras, Matemática, Medicina, Medicina Veterinária, Odontologia, Pedagogia, Psicologia e Química. (INEP, 2010).

O exame era realizado anualmente, contendo em si, questões elaboradas com conteúdos básicos dos cursos de graduação. As provas eram iguais, aplicadas aos estudantes que estivessem concluindo seus cursos e de caráter obrigatório, uma vez que o estudante que se recusasse a fazer o exame não receberia o diploma ao fim da graduação.

De acordo com Guimarães (2010), o ENC tornou-se alvo da mídia e motivo para protestos de alunos dentro dos movimentos infantis, pois estes o viam o como uma forma de o Estado controlar a educação superior. Em contrapartida, o exame tornou-se propaganda política do governo FHC, aparecendo como uma política de excelência, uma vez que a adesão de IES ao ENC crescia vertiginosamente. Conseqüentemente, à medida que esta adesão aumenta, intensifica-se também o processo de *ranking* entre as instituições privadas, criando uma competitividade e redirecionando as IES para o processo mercadológico.

O ano de 2003 foi marcado por mais discussões acerca da reforma da educação superior. Segundo Silva (2007), o setor público de educação superior precisava se expandir e articular diferentes mecanismos de avaliação. Neste mesmo ano, o presidente Luis Inácio Lula da Silva assumiu o governo e mostrou-se decidido acabar com o “provão”. Com Cristovam Buarque assumindo o cargo de ministro da educação, duas novas portarias do MEC/SESu foram baixadas, a de nº 11, de 28 de abril de 2003 e a nº 19, de 27 de maio de 2003. Ambas as portarias deram origem à Comissão Especial de Avaliação (CEA), cujo objetivo era, segundo Guimarães (2010, p. 42), “analisar, recomendar, propor critérios e estratégias para o novo processo de política da avaliação da educação superior, considerando as experiências anteriores como o ENC, o PAIUB, entre outros e buscando alternativas que poderiam corrigir as deficiências já identificadas”. Sendo assim, a CEA divulgou a proposta para um novo sistema de avaliação institucional por meio da publicação de um documento com as características do novo processo adotado. Surge, então, o Sistema Nacional de Avaliação de Educação Superior, o SINAES, do qual trataremos a seguir.

1.3 Sistema Nacional de Avaliação de Educação Superior (SINAES)

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) foi criado por meio da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. O parágrafo 1º da referida lei traça como objetivo desse sistema avaliativo:

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 (BRASIL, 2007, p. 139).

Este processo de avaliação traz consigo algumas alterações em relação às avaliações anteriores. O SINAES contempla a avaliação do desempenho de estudantes, dos cursos e das instituições, utilizando com instrumentos de avaliação: (i) a auto-avaliação institucional; (ii) avaliação institucional externa; (iii) avaliação das condições de ensino; (iv) exame nacional de desempenho dos estudantes. Diferente do PAIUB,

cuja adesão era voluntária e ocorria por meio de uma carta convite, o SINAES tem caráter obrigatório, dando-se em conjunto com os Estados e o Distrito Federal.

De acordo com dados oficiais (INEP, 2010), os resultados obtidos no SINAES, “possibilitam traçar um panorama da qualidade dos cursos e instituições de educação superior no País. Os processos avaliativos são coordenados e supervisionados pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES)”. A aplicação é realizada pelo INEP e os resultados obtidos pelo SINAES

[...] são utilizadas pelas IES, para orientação da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social; pelos órgãos governamentais para orientar políticas públicas e pelos estudantes, pais de alunos, instituições acadêmicas e público em geral, para orientar suas decisões quanto à realidade dos cursos e das instituições (INEP, 2010).

Segundo a regulamentação do SINAES, são oito os princípios e critérios que servem de fundamentação conceitual e política para a execução do processo avaliativo. São eles:

- a) educação é direito social e dever do Estado: Segundo a Constituição Brasileira, a educação é direito de todos e dever da família e do Estado. “Dado seu caráter social, uma instituição educativa deve prestar contas à sociedade, mediada pelo Estado, do cumprimento de suas responsabilidades, especialmente no que se refere à formação acadêmico-científica, profissional, ética e política dos cidadãos, à produção de conhecimentos e promoção do avanço da ciência e da cultura” (INEP, 2010, p. 94);
- b) valores sociais historicamente determinados: Apenas existe educação de qualidade quando a formação e a produção são relevantes dentro do contexto social e histórico do indivíduo. Estes contextos devem ser levados em conta durante a avaliação.
- c) regulação e controle: “O Estado supervisiona e regula a educação superior para efeitos de planejamento e garantia de qualidade do sistema. Para isso, precisa estabelecer clara e democraticamente a sua política e, para viabilizá-la, os seus aparatos normativos de controle, fiscalização, supervisão, bem como os meios para implementá-los.” (INEP, 2010, p. 84);

- d) prática social com objetivos educativos: A educação é um fenômeno de prática social com objetivos formativos, voltado para a obtenção de informações que ajudem na reflexão da vida acadêmica, quanto à qualidade e práticas da instituição, verificando se a mesma está cumprindo com suas funções públicas;
- e) respeito à identidade e à diversidade institucionais em um sistema diversificado: “Cada instituição tem sua história e constrói concretamente suas formas e conteúdos próprios que devem ser respeitados. No desenho da regulação e da avaliação, cada instituição deveria submeter-se ao cumprimento das normas oficiais e aos critérios, indicadores e procedimentos gerais, porém, ao mesmo tempo, exercitar sua liberdade para desenvolver, no que for possível e desejável, processos avaliativos que também correspondam a objetivos e necessidades específicos” (INEP, 2010, p. 87);
- f) globalidade: “Em nível de Estado, os diversos instrumentos de regulação e de avaliação devem se articular em um sistema integrado conceitual e praticamente, para a realização de uma consistente política de Educação Superior. 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” (INEP, 2010, p. 88);
- g) legitimidade: A avaliação precisa de uma legitimidade ética e política, apoiada em aspectos de pluralidade, democracia e autonomia na perspectiva da responsabilidade pública, além de legitimidade técnica;
- h) continuidade: Comprometida com os interesses e valores da sociedade, a instituição avaliada deve garantir que os resultados da avaliação sejam utilizados para que existam melhorias nas falhas apresentadas nos resultados da avaliação.

O SINAES é tido como a principal forma de regulação de qualidade das IES, seguindo seus objetivos já mencionados anteriormente. Seu processo avaliativo é dividido em três etapas: a avaliação institucional, a avaliação dos cursos e a avaliação do desempenho dos estudantes.

A avaliação da instituição é dividida em duas fases. A primeira é uma avaliação interna, realizada através de uma auto-avaliação feita por professores, estudantes e demais profissionais atuantes na instituição, com base em um relatório mínimo, elaborado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES). De

acordo com Silva (2007, p. 102), essa avaliação “deve ser realizada de forma permanente, como etapa preparatória para a avaliação externa. Os resultados podem ser publicados a qualquer tempo pela instituição e devem fazer parte do relatório a ser submetido a cada três anos à CONAES”. A auto-avaliação é obrigatória para a instituição e para o Estado, sendo o ponto de partida do sistema avaliativo do SINAES.

A segunda fase da avaliação institucional é a avaliação externa realizada por uma comissão avaliadora organizada pela CONAES. Seu objetivo é verificar se, a cada três anos, a instituição realizou a auto-avaliação seguindo os princípios e roteiro estabelecidos pelo CONAES. Durante a avaliação externa, a comissão avaliadora visita a instituição, analisando e avaliando a instituição em si e os cursos e, em seguida, produz um relatório com os resultados obtidos a partir do acesso a documentos e análise das instalações da IES.

A avaliação dos cursos de graduação tem como objetivo verificar em que condições estes são oferecidos aos estudantes pelas IES. Os cursos, segundo o artigo 4º da Lei 10.861/04, parágrafo 2º, são classificados em cinco níveis a cada uma das dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas, que são: o perfil docente, as instalações físicas e a organização didático-pedagógica.

A avaliação de desempenho de estudantes, adicionada ao SINAES pela Portaria 2.051/04, tem como objetivo acompanhar a aprendizagem, o desempenho e o perfil dos estudantes, em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares de cada curso de graduação. Estes resultados seriam obtidos através do Exame Nacional do Desempenho de Estudantes (ENADE).

1.3.1 Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE)

O ENADE surgiu como a terceira e última etapa de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Inicialmente esse exame não fazia parte da proposta inicial do SINAES, sendo regulamentado pela Portaria 107 de 22 de julho de 2004. De acordo com o artigo 5º da Lei nº 10.861/04, 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.

O exame tem como objetivo avaliar o conhecimento acumulado pelo estudante. É aplicado em dois momentos do curso: um primeiro, contemplando aqueles que estão ingressando na graduação e um segundo momento contemplando os que a estão concluindo. De acordo com o artigo 2º da Portaria nº 107, de julho de 2004, são considerados estudantes ingressantes, aqueles que cursaram entre 7% e 22% da carga horária mínima exigida do currículo do curso, e concluintes aqueles tiverem concluído pelo menos 80% da carga horária mínima exigida do currículo do curso. Segundo Silva (2007), o ENADE é aplicado

[...] a cada três anos, por amostragem, e é componente curricular obrigatório aos cursos de graduação. O estudante selecionado deve comparecer e realizar, obrigatoriamente, o exame no dia e hora definidos em calendário. As regras prevêm a ausência somente para estudantes que desenvolverem atividades curriculares fora do País e para aqueles que colaram grau até a data especificada pelo MEC. A regularidade de comparecimento ao exame é condição prévia para a emissão de históricos escolar (p. 103)

Até o ano de 2009, os estudantes eram selecionados para realizar o exame de forma aleatória, característica conhecida como amostragem. Contudo, aqueles que se manifestassem, voluntariamente, para a realização do mesmo não seriam excluídos. A partir de 2010, foi determinado que todos os estudantes habilitados ao exame e inscritos pela respectiva Instituição de Educação Superior deveriam fazer a prova. O histórico escolar do estudante apresentará um registro apontando se este realizou ou não o ENADE, mesmo que as notas adquiridas pelo mesmo não venham explicitadas no documento.

De acordo com Guimarães (2010), o exame é composto por quatro etapas distintas para que se realize a coleta de dados, em que a primeira são os testes aplicados aos estudantes com os conteúdos do curso; a segunda é um questionário, que deve ser preenchido, para saber a opinião dos estudantes sobre o exame; a terceira é o questionário aplicado para saber o perfil socioeconômico e educacional de cada aluno e ele é entregue em um caderno distinto, sendo o preenchimento de caráter voluntário e sua devolução ocorre no dia da aplicação do exame. A quarta e última etapa é um questionário aplicado aos coordenadores dos cursos, verificando a opinião dos mesmos

acerca do exame. O objetivo dessas etapas é comparar as respostas dadas pelos estudantes ingressantes com as dos concluintes, bem como comparar as respostas apresentadas pelos estudantes às apresentadas pelos coordenadores dos cursos.

Os resultados gerais do ENADE são disponibilizados no sítio do INEP, contudo, o desempenho individual é restrito, sendo informado apenas ao próprio estudante, de forma que nenhum componente das IES tem acesso a ele. O resultado de avaliação do curso é feita através de conceitos, calculados por meio da média ponderada em três etapas: a do componente específico dos estudantes ingressantes, a do componente específico dos concluintes e a de formação geral. Os conceitos vão de 1 (nota mínima) a 5 (nota máxima) e os pesos são divididos em duas partes: 75% para os conteúdos específicos, cujos 60% correspondem aos estudantes concluintes e 15% aos ingressantes; os outros 25 % são resultado da prova de conhecimentos gerais.

Contudo, afirma Guimarães (2010), apenas calcular as notas isoladamente não é suficiente para que se tenha uma avaliação eficaz. Assim, faz-se necessário um parâmetro de comparação dos cursos avaliados em contexto nacional. Para isso existe o Índice de Diferença Entre os Desempenhos Observado e Esperado – IDD. De acordo com o INEP (2008), o IDD tem o propósito de trazer às instituições informações comparativas dos desempenhos de seus estudantes concluintes em relação aos resultados obtidos, em média, pelas demais instituições cujos perfis de seus estudantes ingressantes são semelhantes. Sendo assim, o IDD é a diferença entre o desempenho médio do concluinte de um curso e o desempenho médio estimado para os concluintes desse mesmo curso.

Paralelo ao IDD, existe também o Índice Geral de Cursos da Instituição – IGC, que, de acordo com o sítio do INEP, é um indicador de qualidade de instituições de educação superior, que considera, em sua composição, a qualidade dos cursos de graduação e de pós-graduação (mestrado e doutorado). Para a graduação, utiliza-se o Conceito Preliminar do Curso – CPC, que, de acordo com dados oficiais (INEP, 2010) é uma média dos resultados obtidos pelo Conceito ENADE (que mede o desempenho dos concluintes), o desempenho dos ingressantes no ENADE, o Conceito IDD e as variáveis de insumo. Este último, considera corpo docente, infra estrutura e programa pedagógico e é formado com informações do Censo da Educação Superior e de respostas ao questionário socioeconômico do ENADE.

No que se refere à pós-graduação, o IGC é obtido através da Avaliação dos Programas de Pós-graduação, realizada pela CAPES. Este compreende, segundo o sítio do INEP, a realização do acompanhamento anual e da avaliação trienal do desempenho de todos os programas e cursos que integram o Sistema Nacional de Pós-graduação. Os resultados desse processo são expressos pela atribuição de notas na escala de 1 a 7, a partir das quais o Conselho Nacional de Educação do MEC decide quais cursos obterão a renovação de reconhecimento, a vigorar nos três anos seguintes.

Embora o ENADE seja uma avaliação cujos objetivos e metodologia são claros, docentes e estudantes de universidades federais tem se posicionado de forma crítica ao exame, principalmente em relação à participação obrigatória dos estudantes. De acordo com Rangel (2010), durante o período de 2004 e 2008, a União Nacional de Estudantes – UNE posicionou-se publicamente e realizou diversas campanhas contra este sistema de avaliação, utilizando o boicote como principal instrumento contra realização do exame. Contudo, afirma a referida autora, que mesmo com a prática do boicote, a entidade não nega a importância do exame, pois

[...] os manifestantes querem na verdade aperfeiçoar o exame tendo como bandeiras principais promover, entre outras questões, (i) o fim da sua obrigatoriedade; e, (ii) pela execução do SINAES em sua totalidade: fazendo com que as diversas dimensões que contribuem para caracterizar as instituições como de boa ou má qualidade sejam aferidas durante o processo, e não mais a partir do ENADE, com a divulgação parcial de seu resultado. (p. 84)

Como forma de protesto, o boicote era prática comum em universidades públicas desde a época do “provão”. Rangel (2010) afirma que, no início da implementação do SINAES, mais de um terço dos cursos da UnB realizou algum tipo de boicote durante a realização do ENADE, sendo que alguns cursos como Pedagogia conseguiram 100% de adesão, em que a nota atribuída, em consequência do protesto, foi 1, a nota-conceito mínima.

No caso do ENADE, o questionamento por parte dos manifestantes, segundo a referida autora, é legítimo principalmente no contexto atual, uma vez que o foco da avaliação da educação superior está voltada para a participação dos mesmos.

Além das críticas apresentadas pelos estudantes em relação ao ENADE, outras questões também são discutidas, como por exemplo “o “provão” estaria de volta, ainda que assumindo uma nova roupagem?”, como propõe Barreyro (2008), uma vez que o

exame mantém as principais características do “provão”, já que o ENADE é responsável por 70% do peso da avaliação, gerando assim uma contradição entre a filosofia pretendida pelo exame e sua prática.

Rangel (2010) considera existir um grande desafio a ser enfrentado pelo SINAES: superar uma simples avaliação de cursos e evoluir para uma verdadeira avaliação institucional, levando em conta o conjunto de atividades da instituição, respeitando as diferenças regionais de cada uma, buscando caminhos para superar insuficiências e valorizando as potencialidades de cada instituição.

O SINAES é um sistema de avaliação controverso, no que se refere à sua filosofia e prática. Este pode apresentar, em suas características, algumas falhas, mas não se pode ser indiferente ou fundamentalmente crítico em relação ao sistema criado a fim de aferir se as IES estão cumprindo com afinco seu objetivo pré-determinado que é a educação. No capítulo seguinte, será apresentado como está disposto o sistema de educação superior no Distrito Federal, destacando a UnB desde sua criação até os dias atuais.

CAPÍTULO 2

EDUCAÇÃO SUPERIOR: CENÁRIOS DO BRASIL E DO DISTRITO FEDERAL

Este capítulo tem como objetivo traçar aspectos importantes acerca do desenvolvimento da Educação Superior no Brasil e no Distrito Federal, sobretudo nas instituições federais, uma vez que este trabalho consiste na análise de entrevistas realizadas com coordenadores dos cursos de História e Letras da Universidade de Brasília – UnB, primeira universidade federal brasileira a instituir-se como Fundação.

2.1 Educação superior no Brasil: breve histórico

Como foi mencionado na introdução deste trabalho, a educação superior no Brasil possui uma história recente no que tange, particularmente à universidade. As primeiras escolas brasileiras com este nível de ensino começaram a surgir em meados do século XIX, com a criação de dois cursos de Medicina em 1808, um na Bahia e o outro no Rio de Janeiro. Em 1826 estas escolas foram autorizadas a emitir diplomas e em 1832, seguindo os moldes da faculdade de Paris, já eram consideradas faculdades. Antes do surgimento dessas escolas de Medicina, os jovens que visassem o ingresso em um curso de nível superior necessitavam deslocar-se para Coimbra, em Portugal ou para França e Inglaterra.

Alguns anos mais tarde surge, no Rio de Janeiro, a primeira escola de Engenharia, com o nome de Escola Nacional. Em 1875, nasce a Escola de Minas de Ouro Preto, sob direção do francês Henri Claude Gorceix e dois anos depois começam a funcionar os primeiros cursos de Direito em São Paulo e em Olinda, instalados respectivamente no convento de São Francisco e no mosteiro de São Bento.

Cada uma dessas instituições funcionava de maneira independente, não havendo nenhum trabalho em conjunto. Sendo assim, não apresentavam características de universidades, sendo consideradas apenas escolas de ensino superior. Em 1909, foi criada a Escola Universitária Livre de Manaus, no Amazonas, cujos estatutos foram aprovados no mesmo ano e, após sua instalação em 1910, passou a chamar-se Universidade de Manaus (TUFFANI, 2009). Era formada pela Faculdade de Ciências

Jurídicas e Sociais, Faculdade de Medicina, Faculdade de Direito, Faculdade de Ciências e Letras e Faculdade de Engenharia, todas trabalhando de forma integrada, portanto constituindo desta instituição uma universidade. Contudo, essa universidade deixou de existir no ano de 1926, devido o desmembramento de suas unidades e o falecimento de seu diretor geral Astrobaldo Passos. Neste ínterim, em 1910, foi criada a primeira Universidade de São Paulo, uma instituição privada, que ficou em atividade até 1919. Contudo, pouco se sabe a respeito dela. Segundo Tuffani (2009, p. 64), as duas universidades acima citadas, “são, em geral, desconhecidas mesmo do público instruído. Importantes obras de referência em História da Educação as ignoram ou as tratam de forma inadequada.”.

Em 1920, nasceu a Universidade do Rio de Janeiro, resultado da fusão das escolas de Direito, de Medicina e Politécnica. Nos anos que seguiram outras faculdades foram incorporando-se na universidade, dentre elas as de Engenharia, Economia, Odontologia, Farmácia, Enfermagem, Musica e Educação Física. Em 1937, passou a ser chamada de Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Três anos antes, em 1934, surgiu uma nova Universidade de São Paulo, instituição pública, hoje nacionalmente conhecida como USP, que compreendia os cursos de direito, medicina, engenharia e agricultura, passando a oferecer alguns anos depois os cursos de filosofia, ciências biológicas e letras.

A criação da Universidade de São Paulo, em 25/01/1934, através do Decreto Estadual n. 6.283/34, assinado por Armando de Salles Oliveira, também integra o projeto político dos paulistas na formação de uma elite dirigente dotada de altos conhecimentos culturais, científicos, literários e artísticos. (HEY e CATANI, 2006, p. 299)

Os referidos autores afirmam que a USP conta com 36 unidades de ensino e pesquisa, divididas em seis campi localizados em São Paulo, Bauru, Piracicaba, Pirassununga, Ribeirão Preto e São Carlos. Conta com cerca de cinco mil professores, 15 mil funcionários e mais de 70 mil alunos de graduação e pós-graduação.

No início da década de 1960, as matrículas nas universidades aumentaram vertiginosamente devido o surgimento de novas carreiras, graças à ampliação do mercado de trabalho que ocorreu devido o desenvolvimento industrial do Brasil. Contudo, com a implementação do Governo Militar, no ano de 1964, a expansão da universidade foi contida por intermédio de decretos que proibiam a criação de novos

cursos e a abertura de vagas, fazendo com que as ofertas de educação superior no Brasil fossem insuficientes para responder às novas demandas apresentadas pelo mercado de trabalho nos anos que seguiram.

No início da década de 1970, o sistema de educação superior era predominantemente formado por instituições públicas. De acordo com Rangel (2010), na primeira metade desta década, um total de 49.5% dos estudantes estavam matriculados em instituições públicas de ensino, contudo nesta época já havia uma expansão acelerada da iniciativa privada. Em 1975, contudo, o Governo Militar conteve a expansão da educação superior, proibindo, por meio de decretos, a abertura de novos cursos e oferta de novas vagas nas instituições.

A referida autora ainda afirma que a década de 1980 representou a estagnação da educação superior e o sistema federal de ensino superior permaneceu inalterado com 56 instituições no seu total, entre organizações públicas e privadas.

O crescimento da educação superior foi retomado na década de 1990 pelas mãos da iniciativa privada. Em contrapartida, as IES públicas foram submetidas a um processo de precarização com a restrição de recursos para custeio e investimentos (RANGEL, 2010, p. 59)

Durante o primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), houve uma série de reformas na educação superior. Dentre elas, pode-se destacar o grande crescimento das instituições privadas, o estímulo à expansão das matrículas e à diversificação institucional e redução da educação superior à função de ensino. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Lei 9.394/96, art. 43, parágrafos I e II, a educação superior tem por finalidade formar profissionais nas diversas áreas do conhecimento, aptos para a inserção no mercado de trabalho, bem como estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo.

Todavia, o governo FHC representou a estagnação da educação superior pública, à medida que a iniciativa privada crescia. De acordo com Rangel (2010), nesta época instalou-se uma nova orientação política, voltada para o capital internacional e que não privilegiava a criação de universidades em função do investimento. O valor financeiro investido em instituições públicas de ensino superior é maior do que em instituições privadas e, diferente destas últimas, não existe retorno financeiro para o governo por parte das IES públicas, uma vez que não existem mensalidades a serem pagas.

O custo de instalação e manutenção de uma universidade é bem maior do que em faculdades ou nos mais estabelecimentos de ensino. Por sua vez, quanto maiores investimentos e custos, maiores também serão as mensalidades praticadas, o que torna difícil o acesso da maioria da população brasileira que não tem condições de pagar uma mensalidade alta (p. 64).

A partir do primeiro mandato do presidente Luis Inácio Lula da Silva (2003-2006), a educação superior ganha destaque considerável, sobretudo com a criação do Programa Universidade para Todos (ProUni), cuja finalidade é conceder bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação em instituições privadas de educação superior. Este programa tornou possível o acesso de maior quantidade de estudantes nas IES

Contudo, o crescimento da educação superior não se deu apenas no campo privado. Rangel (2010), afirma que, durante o governo do presidente Lula, entre os anos 2003 e 2008, houve a criação de mais 20 novas instituições federais, 17 estaduais e quatro municipais. Uma inversão do quadro presente durante o governo FHC, que representou, como já mencionado, a estagnação das instituições públicas.

Dessa forma, podemos indicar uma inversão da lógica política estabelecida pelo governo Lula com a criação de novas IES públicas, além de outros projetos que incentivam a expansão do número de vagas tanto em IES públicas quanto em IES privadas. (p. 71)

De acordo com dados oficiais do Censo de 2009 (INEP, 2010), existem, 79 universidades públicas no Brasil, sendo que doze estão situadas na Região Norte, vinte e nove na Região Nordeste, nove na Região Centro Oeste, vinte e oito na Região Sudeste e dezenove na Região Sul. Tratam-se de instituições cujo acesso tem sido dificultado devido à grande demanda de estudantes que se interessam nelas ingressarem a cada semestre. Esta dificuldade de acesso é a responsável pelo crescimento de instituições particulares de educação superior, uma vez que, devido à grande concorrência e algumas tentativas frustradas de ingresso nas universidades públicas, alguns jovens acabam desistindo e direcionam-se rumo às IES privadas. Estas somam um total de 2.016 em todo o Brasil, entre universidades, centros universitários e faculdades.

Em decorrência do crescimento das IES privadas, aumenta também o processo de ranqueamento entre as mesmas, uma vez que as avaliações externas servem de instrumento para mensurar a qualidade de ensino e formação profissional entre elas e, posteriormente, divulgar resultados à sociedade para que esta seja atraída pela eficácia atribuída aos cursos oferecidos pelas referidas instituições. Paralelo a isso, novas políticas públicas são criadas para facilitar o ingresso dos jovens à educação superior.

As IES públicas ainda são as mais procuradas no Brasil, o que faz com que sua concorrência aumente a cada semestre. Contudo, por mais contraditório que pareça, isso faz com que as instituições privadas ganhem força e destaque na sociedade, pois, como foi dito antes, a medida em que os estudantes desistem de ingressarem nas IES públicas, devido a concorrência e a tentativas frustradas de ingresso, eles acabam por escolher um curso superior em organizações privadas.

Esse quadro é comum em todo o país, sobretudo no Distrito Federal, onde existe apenas uma universidade pública e as dificuldades impostas no vestibular estão levando os estudantes a recorrerem às IES privadas, que crescem cada vez mais na capital brasileira. A realidade da educação superior no DF será descrita no próximo item.

2.2 Cenários da educação superior no Distrito Federal

O cenário da educação superior no Distrito Federal surge juntamente com a criação da Universidade de Brasília – UnB, idealizada pelo antropólogo Darcy Ribeiro e o educador Anísio Teixeira. Durante seis anos a contar de a inauguração da UnB, esta foi a única instituição de educação superior do Distrito Federal. Somente em 1968, surgiu a primeira IES privada do DF: a Associação de Ensino Unificado do Distrito Federal (AEUDF), hoje conhecida apenas como UDF. Fundada em agosto do mesmo ano, tornou-se centro universitário pela portaria nº 4.324/2004 do Ministério da Educação. No ano seguinte, 1969, foi fundado o Centro de Ensino Unificado de Brasília (CEUB), tornando-se centro universitário pelo Parecer CNE/CES nº 102/1999. Ambas as IES são localizadas em Brasília.

Somente em 1995, surgiu a segunda universidade do Distrito Federal quando as Faculdades Integradas da Católica de Brasília, cuja inauguração foi realizada em 1974, foram transformadas em Universidade Católica de Brasília – UCB, pela Portaria Ministerial do Conselho Federal de Educação nº 1.827/1994.

Atualmente, existem no Distrito Federal, segundo dados oficiais do MEC, 96 instituições privadas de educação superior, entre faculdades, centros universitários e a Universidade Católica de Brasília. São oferecidos 183 cursos presenciais e à distância e um total de 7.248 docentes em exercício ou afastados.

O crescimento das instituições de educação superior de natureza privada no Distrito Federal ocorreu seguindo o fluxo do crescimento das mesmas no território brasileiro. De acordo com Sousa (2009), entre os anos de 1996 e 2006, as IES privadas passaram de 13 para 73.

Nos últimos dez anos, à semelhança do cenário nacional, a educação superior do DF vem passando por um considerável processo de expansão, notadamente no setor privado. Em 1996, havia apenas 13 IES locais e, dez anos depois, em 2006, 75 (INEP, 2008). Tal aumento corresponde a 477%, ao passo que, em termos nacionais, foi de 146% no mesmo período. No último ano mencionado, 73 (97%) das IES do DF eram de natureza privada e apenas duas eram públicas. (p. 248)

Ainda segundo o autor, esta expansão se deu por cinco motivos: (i) a demanda que não havia sendo atendida pelas instituições existentes; (ii) o estímulo que a política educacional havia definido na década anterior para esse nível de ensino; (iii) a rentabilidade do setor privado; (iv) o interesse que os proprietários de escola de educação básica tinham em aproveitar a estrutura de suas instituições; (v) a renda da população local, mais elevada em relação às outras Unidades Federativas.

Outro fator que contribuiu para o aumento das IES privadas, segundo Guimarães (2010, p. 60), é o fato de haver um “crescimento desproporcional no setor público, ou seja, número de candidatos crescendo mais do que as ofertas de vagas”, algo que não ocorre no setor privado.

De acordo com dados oficiais (INEP, 2010), o último censo da educação superior no Distrito Federal, realizado em 2009, registrou a oferta de 4.920 vagas na Universidade de Brasília para um total de 92.249 candidatos inscritos, enquanto nas instituições privadas são 111.830 candidatos para 102.862 vagas ofertadas.

Se por um lado o número de instituições de educação superior de caráter privado aumentou no Distrito Federal, este permaneceu apenas com duas instituições públicas de educação superior: A Fundação de Ensino e Pesquisa em Ciências da Saúde (FEPECS), como o próprio nome já diz, uma instituição calcada apenas na área da

saúde e a UnB, que embora mantivesse duas formas de processo seletivo para o ingresso de estudantes, o vestibular tradicional e o Programa de Avaliação Seriada (PAS), ainda apresentava pequena oferta de vagas por concurso. E, por maiores que sejam as opções de IES privadas no DF, o número de estudantes interessados em ingressarem na Universidade de Brasília permanece crescendo.

2.3 Universidade de Brasília (UnB): da idealização à realidade atual.

A Fundação Universidade de Brasília foi instituída pelo presidente João Goulart em 15 de dezembro de 1961, por meio da Lei nº 3.998. Segundo Oliveira, Dourado e Mendonça (2006), a UnB foi a primeira universidade a firmar-se sob forma de fundação, sendo uma entidade autônoma, com personalidade jurídica.

A Universidade de Brasília foi concebida por um grupo de intelectuais que visavam à criação de uma universidade que acompanhasse o processo de transformação que o país estava enfrentando na década de 1960 e que, além de oferecer ensino superior e pesquisa, apresentasse características como autonomia de gestão, e ensino livre dos entraves burocráticos do Estado.

Segundo dados oficiais (UnB, 2010), seu primeiro vestibular ocorreu em março de 1962, aprovando 413 alunos, naqueles que eram chamados cursos-tronco: Direito, Administração e Economia, Letras Brasileiras e Arquitetura e Urbanismo. Ao ingressarem na universidade, os alunos teriam dois anos de estudos de programas comuns para que, após esse período, pudessem optar pela carreira que desejassem seguir, dentro dos cursos já escolhidos anteriormente.

A UnB foi inaugurada no dia 21 de abril de 1962, com apenas 13 metros quadrados de área total distribuídos em nove prédios. Sua primeira aula foi ministrada nesta mesma data pelo professor Anísio Teixeira, no auditório Dois Candangos. Nesta época, as aulas ocorriam no Ministério da Saúde e a reitoria e administração ocupavam parte do Ministério da Educação, ambos localizados na Esplanada dos Ministérios. Os únicos que puderam assistir às aulas dentro do campus em obras, participando assim da sua construção, eram os alunos de Arquitetura e Urbanismo. Seu primeiro reitor foi o antropólogo Darcy Ribeiro.

No período que antecede o regime militar, foram reitores da UnB (Anexo 1): Darcy Ribeiro (de 05/jan/62 a 19/set/62), Frei Mateus Rocha (de 19/set/62 a 24/jan/63), Darcy Ribeiro (de 24/jan/63 a 19/jun/63) e Anísio Teixeira (19/jun/63 a 13/abr/64). As mudanças deveram-se às saídas de Darcy Ribeiro, ora para tornar-se ministro da casa civil e ora para ocupar o cargo de Ministro da Educação.” (OLIVEIRA, DOURADO E MENDONÇA, 2006, p. 152)

Em 1963, iniciaram-se as obras do Instituto Central de Ciências – ICC, primeiro prédio, de fato destinado ao ensino, pesquisa e extensão, onde os cursos oferecidos pela UnB seriam centrados. Contudo, até o ano de 1969, apenas 15% da área do prédio estava concluída.

Em 1964, o regime militar foi instaurado no Brasil, o que trouxe à universidade anos de luta e dificuldades. Segundo os mesmos autores, durante o regime militar, a UnB

[...]sofre severas mudanças em sua dinâmica institucional sendo marcada, nesse período, por intervenções e ações políticas desmobilizadoras que contribuíram, sobremaneira, para alterações em seu projeto original. (p. 157)

A UnB era reconhecida nacionalmente como uma instituição formada por pessoas de ideologias contrárias à política que vigorava no Brasil naquela época. Ouviam-se rumores de que os professores da instituição eram jovens e idealistas adeptos a tendências marxistas. Segundo dados oficiais (UnB, 2010), durante este ano, o *campus* havia sido várias vezes invadido e cercado por policiais militares e no dia 18 de outubro de 1965, 15 docentes foram demitidos, acusados de subversão e comunismo. Este fato fez com que 209 professores e instrutores – cerca de 79% do corpo docente – assinassem sua demissão, em protesto à repressão que a universidade estava sofrendo.

A reposição de professores causou tumulto e insatisfação por parte dos alunos, que vieram a suspender as aulas e decretarem greve. De acordo com dados oficiais (UnB, 2009),

[...] protestos eclodiram em todos os cantos da Universidade, fazendo com que o movimento estudantil ganhasse força e se organizasse em âmbito nacional por meio da União Nacional dos Estudantes - UNE. A mobilização do movimento estudantil, a partir desse momento, passou a ser o veículo mais eficaz no questionamento político do regime militar (UnB, 2010).

O protesto tomou grandes proporções, a ponto de o reitor da época, Caio Benjamim Dias, não conseguir mais controlar o movimento estudantil dentro do *campus* e solicitar a intervenção da polícia para defender o patrimônio da universidade.

Sob a alegação de cumprir o mandado de prisão de alguns alunos considerados subversivos pelo governo, dentre eles Honestino Monteiro Guimarães, uma operação conjunta entre as Polícias do Exército, Militar, Civil e Política (DOPS) invadiu violentamente a Universidade de Brasília. Muitos estudantes foram presos e submetidos a uma série de violências e humilhações. O estudante Valdemar Alves Silva foi atingido por um tiro na cabeça, perdeu um olho e ficou vários dias entre a vida e a morte. (UnB, 2010)

Em 1969, após esse período de conturbação, a nova direção da universidade deu início à construção da Biblioteca Central e do Restaurante Universitário. Este último, com sua localização estrategicamente modificada para que os movimentos estudantis mantivessem-se longe do prédio onde funcionaria a administração da UnB.

Nos anos seguintes, o processo de desenvolvimento da universidade manteve continuidade. De acordo com dados oficiais (UnB, 2010), na década de 1970, foram criados 14 novos cursos de graduação, um aumento de 82% em relação a 1962. Contudo, os alunos continuavam descontentes com a opressão sofrida pelos movimento estudantil, o forte controle militar sobre a administração da instituição, a má qualidade do ensino, ociosidade nos laboratórios e falta de professores. As manifestações recomeçaram.

A crise política da UnB ultrapassou os limites do *campus*. O Senado Federal criou uma comissão para interferir no conflito. Cerca de 150 professores entraram como mediadores entre a reitoria e os estudantes. Novamente, em 6 de junho de 1977, tropas militares invadiram a UnB, prendendo estudantes e intimidando professores e funcionários. (UnB, 2010)

A primeira metade da década de 1980 foi marcada pela tentativa de redemocratização da universidade no Brasil. Ao final do regime militar, Cristovam Buarque foi eleito o novo reitor da UnB em 1984, assumindo o cargo em julho do ano seguinte. Este reitor reintegrou simbolicamente os professores que participaram da demissão coletiva de 1965 e, de acordo com Oliveira, Dourado e Mendonça (2006), a universidade “inicia processo de participação na escolha de seus dirigentes, buscando

consolidar a pesquisa mediante criação de núcleos temáticos que englobassem estudos e investigações de diversas áreas e departamentos” (p. 158).

Nessa mesma década, um novo perfil de estudantes surgiu, formado por aqueles que necessitavam trabalhar durante o dia e apenas poderiam dedicar-se aos estudos no período noturno. Esta nova realidade fez com que a UnB tivesse de adaptar-se a essa nova demanda de estudantes, criando em 1989 o primeiro curso noturno, o de Administração. E no ano seguinte, outros 13 cursos noturnos foram abertos.

Em 1996, o Programa de Avaliação Seriada (PAS) surge como política pública para facilitar o acesso dos jovens estudantes à universidade e estimular as escolas a prepararem melhor seus alunos com conteúdos mais densos. O PAS funciona como um vestibular aplicado ao estudante ao final dos três anos do Ensino Médio, e aqueles que obtiverem melhor nota ao final das três etapas são automaticamente aprovados a ingressarem na UnB. Em 2006, havia mais de 50 mil alunos inscritos no PAS, dos quais 8.547 ingressaram na universidade e apresentam desempenho melhor nos estudos, devido à dedicação maior durante os três anos do ensino médio, em relação ao vestibular.

A UnB continua a crescer. Dados da universidade (UnB, 2010) mostram que, em 2004, essa IES contava com dois campi, sendo um deles localizado em Brasília e o outro na cidade de Planaltina, DF. A instituição possui 396 laboratórios, 51 departamentos, 22 institutos e faculdades, 14 centros, cinco decanatos, cinco órgãos complementares (Biblioteca Central, Centro de Informática, Centro de Produção Cultural e Educativa, Editora Universidade de Brasília, Fazenda Água Limpa e Hospital Universitário), três secretarias e um hospital veterinário, com duas unidades: uma de pequeno e outra de grande porte. No primeiro semestre de 2009 foram inaugurados dois novos *campus*: um na Ceilândia e um no Gama. Paralelo a isso, 11 novos cursos foram criados pelo Conselho Universitário da UnB (Consuni). Dentre eles estão os cursos de Turismo, Engenharia de Produção, Geofísica e Museologia. Estima-se que para os próximos anos mais quatro prédios sejam inaugurados no *campus* Darcy Ribeiro.

2.3.1 Os cursos pesquisados

Para a realização deste trabalho, os integrantes do Grupo de Estudos de Políticas de Avaliação Superior (GEPAES) fizeram, por meio de uma entrevista semi-estruturada, uma pesquisa com os coordenadores de dois cursos da Universidade de Brasília. Os cursos em questão são História e Letras.

O curso de História da UnB é oferecido pelo Instituto de Ciência Humanas (IH). Criado no ano de 1966, o IH é responsável também pelos cursos de Ciências Econômicas, Geografia, Filosofia e Serviço Social. De acordo com dados do próprio instituto, esses cinco cursos de graduação atendem ao total de 1.473 alunos ativos, além de atender 318 alunos regulares nos cinco cursos de pós-graduação oferecidos. São eles Economia (mestrado e doutorado, e mestrados profissionalizantes em "Gestão Econômica do Meio Ambiente", "Economia do Setor Público"); História (mestrado e doutorado); Geografia (mestrado); Serviço Social (mestrado); Filosofia (mestrado).

Segundo dados oficiais (UnB, 2010), o quadro do IH é formado por 115 docentes, dos quais 69 possuem doutorado, 45, mestrado e um, graduação. A produção intelectual média anual de seus docentes corresponde a 147 artigos científicos, 52 livros e coletâneas, 118 trabalhos publicados em Anais e 284 apresentações de trabalhos científicos, dentre outras.

A graduação em História na UnB oferece duas habilitações: (i) a licenciatura, voltada para o magistério de ensinos fundamental e médio; (ii) o bacharelado, habilitando o profissional para a pesquisa. Ao optar pela licenciatura, o estudante deve cursar as disciplinas pedagógicas e o estágio supervisionado em docência. No caso do bacharelado, o estudante desenvolve uma pesquisa histórica em disciplina específica, sob a supervisão de um docente. Contudo, caso o estudante deseje, existe a possibilidade de o mesmo cursar as duas habilitações simultaneamente.

O curso de História tem duração de quatro anos (oito semestres), sendo que a permanência mínima do aluno é de seis semestres e este não pode ultrapassar a faixa de 14 semestres no curso. São oferecidas, por semestre, 40 vagas no período diurno e 30 no noturno.

Por sua vez, o curso de Letras é oferecido desde 1962, ano em que foi fundado o Instituto Central de Letras, no campus Darcy Ribeiro. De acordo com dados do próprio instituto, este se dividia em quatro departamentos (Linguística, Língua Portuguesa,

Teoria Literária e Literatura Brasileira) e três centros (Centro de Estudos Clássicos, Centro Brasileiro de Estudos Portugueses e Centro de Estudos das Culturas e Línguas Indígenas, este último em associação com o Departamento de Antropologia do Instituto de Ciências Humanas).

Logo, o instituto foi reduzido a apenas um departamento e seus três centros foram extintos. No ano de 1974, com a aprovação do novo Estatuto da Universidade de Brasília, o instituto passou a chamar-se Instituto de Letras (IL) e integrar os Departamentos de Línguas Estrangeiras e Tradução (LET); Linguística, Português e Línguas Clássicas (LIP), e de Teoria Literária e Literaturas (TEL).

Segundo dados oficiais (UnB, 2010), os três departamentos ministram conjuntamente as disciplinas dos cursos de Letras e Letras-Tradução. No primeiro, os estudantes podem tornar-se bacharéis ou licenciados nas áreas de Português, Inglês e Francês. O segundo, forma bacharéis em Tradução nas áreas de Inglês e Francês.

A graduação em Letras-Tradução é voltada para a escrita e não para a tradução simultânea. Nesse caso, os alunos aprendem práticas de tradução (da língua portuguesa) e versão (da língua portuguesa para língua estrangeira) de textos gerais, literários, jurídicos, econômicos, técnicos e científicos. (UnB, 2010)

Assim como História, os cursos de Letras e Letras-tradução têm duração de oito semestres. O aluno deve permanecer nos mesmos por no mínimo seis semestres, não podendo ficar mais de 14 semestres no curso.

Além dos cursos de graduação, o Instituto oferece os seguintes programas de pós-graduação: mestrado em Linguística, mestrado em Literatura, Mestrado em Linguística Aplicada (recentemente recomendado pelo MEC-CAPES) e Doutorado em Linguística e em Literatura.

Ambos os cursos – História e Letras – participaram do ENADE 2008 e obtiveram a nota 4 e estes resultados foram repassados para as instituições. Como os coordenadores dos mencionados cursos têm usado os resultados do exame será discutido no capítulo que segue.

CAPÍTULO 3

O USO DOS RESULTADOS DO EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DOS ESTUDANTES NOS CURSOS DE HISTÓRIA E LETRAS DA UnB

Este capítulo tem como objetivo apresentar a análise e as interpretações dos dados coletados, a partir das entrevistas realizadas com os coordenadores dos cursos de História e Letras da Universidade de Brasília, procurando perceber que usos tais gestores fizeram dos resultados do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE 2008, na gestão acadêmica dos cursos.

3.1 Perspectivas de análise e interpretação de dados

Conforme mencionado na introdução deste trabalho, esta pesquisa é de caráter qualitativo e foi desenvolvida recorrendo a dados coletados por meio de entrevistas realizadas pelo GEPAES aos coordenadores dos cursos de graduação de IES privadas e da UnB. Foi realizada também, uma análise documental do Censo da Educação Superior, realizada em 2008 e disponível no sítio do INEP, no qual estão presentes informações acerca das instituições de educação superior existentes no Brasil e no Distrito Federal.

Para Reis (2009), a entrevista semi-estruturada “é um instrumento adequado para a busca de informações quando se tem uma diversidade de sujeitos envolvidos” (p. 111), como é o caso dos cursos de graduação em História e Letras da Universidade de Brasília.

Com a entrevista semi-estruturada, o pesquisador tem acesso a uma diversidade de características – psicológicas, sociais, culturais – presentes no sujeito entrevistado, que são reveladas ao longo da entrevista por meio de palavras, gestos e expressões corporais. Além disso, o pesquisador pode, durante a entrevista, ir além do roteiro pré-estabelecido e, a partir das respostas dadas pelo entrevistado, elaborar novas perguntas, com o objetivo de buscar outras informações que julgar relevantes ao trabalho.

De acordo com Lüdke e André (1986), a entrevista tem grande vantagem sobre outras técnicas de pesquisa, pois permite “a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados

tópicos” (p. 34), assim como a captação , com grande qualidade, de informações sobre o autor, que serão delineadas por meio de gestos, expressões faciais, corporais, além da mensagem verbal. Aplicação de questionários, por exemplo, anula a possibilidade de respostas abertas e amplas, bem como exclui pessoas que não apresentem determinados graus de escolaridade.

As informações verbais dos coordenadores dos cursos foram registradas durante a entrevista e sistematizadas em banco de dados para que, posteriormente, pudessem ser analisadas, tendo como base o referencial teórico, e interpretadas, sob diferentes ângulos, considerando os aspectos sociais e culturais nos quais os entrevistados estavam inseridos. As análises e interpretações foram realizadas de acordo com os princípios de análise de conteúdo.

Franco (2005) afirma que a análise do conteúdo pesquisado é “um procedimento de pesquisa que se situa em um delineamento mais amplo da teoria da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem” (p. 23). Sendo assim, o ponto de partida da análise do conteúdo é a mensagem seja ela verbal ou não, pois esta apresenta um significado e um sentido.

A referida autora sugere que a análise de dados tenha como referência metodológica a análise do discurso, partindo de três dimensões: (i) descrição: etapa em que ocorre a enumeração das características do discurso, resumida após um tratamento inicial; (ii) inferência: o momento transitório e, de acordo com a autora, explícito e controlado, em que o discurso passa da descrição para a interpretação; (iii) interpretação: momento em que dá a significação às características do discurso.

Segundo Garcia (2003), aquele que emite o discurso ou o falante “escolhe” o modelo e as estruturas das orações do seu discurso ao papel que desempenhará na interação comunicativa. Esta escolha está associada, de forma intrínseca, às questões de identidade e relações sociais, conhecimentos e crenças.

O sujeito é um ser social, produto de uma sociedade que tem regras, crenças e objetivos e por mais que esse tenha liberdade de escolha sobre o modelo e estrutura de seu discurso, estará sempre implícita a sua identidade nessa escolha (p. 202).

Sendo assim, ao fazer a análise das falas dos coordenadores, serão levados em consideração, também, os aspectos culturais e sociais presentes na instituição da qual fazem parte para melhor compreensão das suas atitudes na mesma.

Como mencionado anteriormente, para a realização deste trabalho, foram escolhidos os cursos de História e Letras da Universidade de Brasília, devido o fato de ambos terem obtido a nota 4 no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE 2008, e, também por se tratarem de cursos em que há a possibilidade de o estudante graduar-se em licenciatura ou bacharelado.

No decorrer deste capítulo, procuraremos responder aos objetivos específicos propostos para o trabalho: verificar, a partir dos resultados do ENADE (2008), que providências os coordenadores dos cursos de História e Letras da UnB vêm tomando para melhorar o currículo dos mesmos; discutir o nível de autonomia dos coordenadores nas tomadas de decisões para mudanças da cultura avaliativa; analisar a importância que os gestores acadêmicos das IES dão ao SINAES; verificar em que medida os gestores das IES reconhecem a importância do ENADE para a melhoria do currículo.

O coordenador do curso de História da UnB possui Doutorado em História Social pela UnB. É professor adjunto do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Brasília. Grande parte de sua produção bibliográfica está voltada para as temáticas relacionadas ao Ensino de História da África, às representações sobre os africanos e à África Atlântica. Atua como diretor do Departamento de História da UnB desde agosto de 2010.

Por sua vez, a coordenadora de Letras da UnB possui Graduação em Letras pela Universidade Católica de Brasília (1995), Mestrado em Linguística pela Universidade de Brasília (1998) e Doutorado em Linguística pela Universidade de Brasília (2005). Atua no ensino superior desde 1997, inicialmente como professora da Universidade Católica de Brasília (UCB) e desde ano de 2006 é professora adjunto da Universidade de Brasília (UnB). Tem experiência na área de Letras, com ênfase principalmente em teoria e análise linguísticas, realiza pesquisas na área de sintaxe e semântica. Desempenha funções de gestão acadêmica desde 1999, tendo sido nomeada Coordenadora de Graduação das habilitações do Curso de Letras no turno noturno da UnB em março de 2007.

Algumas falas dos coordenadores entrevistados serão reproduzidas a seguir, sendo que cada informação verbal registrada será finalizada com as abreviações C1, quando se tratar da fala do coordenador do curso de História e C2, para a coordenadora do curso de Letras.

3.2 O ENADE como um dos componentes do SINAES.

A pesquisa realizada teve como objetivo perceber quais possíveis impactos os resultados do ENADE (2008) tiveram sobre os cursos de História e Letras da Universidade de Brasília. Este primeiro eixo traz as percepções dos mesmos acerca da importância do ENADE como um componente do SINAES, e deste último como um todo.

O coordenador de um dos cursos pesquisados, ao ser perguntado sobre a importância do SINAES como política de avaliação da educação superior, relatou ver as avaliações em geral como algo que causa incômodo nas IES, pois

[...] a principio ela é feita por um agente que é integrado à educação, um órgão gestor da educação, muitas vezes é feito pares, ou seja, por técnicos ou professores universitários que participam do sistema de avaliação, superior. Mas ela gera por ser um olhar externo algum tipo de incômodo aonde a avaliação ocorre. Para uns, isso é um esforço negativo, de tentar entender como a avaliação deve ser trabalhada como política pública ou como um tipo de espaço conjugado pela prática, ou seja, onde a avaliação acontece e por aqueles que estão tentando pensar na gestão dos recursos, no aprimoramento das regras, do planejamento, dos investimentos. (Coordenador C1. Informação verbal)

Este coordenador afirma que os impactos de avaliação apenas ocorrem quando os resultados são negativos e discorda da necessidade de se haver políticas de avaliação, revelando que, em sua opinião, deve-se dar importância maior à capacitação de professores e ensino de excelência.

Podemos aferir, a partir de seu discurso, que este coordenador aparenta não compreender que estas preocupações apresentadas por ele, serão revistas a partir dos resultados do ENADE. De acordo com Guimarães (2010), o exame visa tanto a captação de informações que garantam uma qualidade acadêmica melhor, quanto o cumprimento das finalidades públicas feito pelas IES e pelo sistema. Os efeitos, independente de os resultados obtidos no exame serem positivos ou negativos, ocorrerão, de forma que este virá a denunciar as práticas institucionais que devem ser mantidas e quais devem ser alteradas. E, a partir disso, a instituição trabalhará em função de excelência no ensino, que será realizada por meio de professores bem capacitados.

O outro coordenador, ao responder a mesma questão mencionada anteriormente, demonstra maior afinidade com a referida política, contudo, parece apenas compreender a mesma como instrumento de regulação de oferta de cursos superiores.

Eu acho que é uma política importante, no sentido de regular a oferta de curso de graduação em geral, especialmente no contexto que a gente teve, uma expansão muito grande dessa oferta em nível tanto das vagas públicas como das instituições privadas, e isso representou não só o aumento das ofertas de vagas mas a criação de novas instituições, especialmente na iniciativa privada, que vem ofertando curso de graduação e formando profissionais nas varias áreas do conhecimento. (Coordenador C2. Informação verbal)

Como registrado antes, o ENADE, além de regular a oferta de cursos de graduação, é responsável também por sugerir mudanças nas práticas institucionais, visando um ensino de melhor qualidade e boa formação acadêmica.

Ao serem perguntados sobre qual a avaliação eles tinham acerca do exame, ambos os coordenadores concordaram que este, embora tenha surgido como um fator positivo nas políticas de avaliação institucional, ainda apresenta falhas as quais devem ser analisadas e melhoradas, bem como submeter as IES a um certo padrão de qualidade. Contudo, um dos coordenadores demonstrou preocupar-se com as questões regionais, sugerindo uma adaptação do exame às diferentes realidades brasileiras.

É claro que esses parâmetros, os critérios devem ser questionados e adequados à diversas realidades. Ou seja, ao mesmo tempo em que é preciso ter algum tipo de quadro nacional da educação superior, é preciso também se levar em consideração as especificidades de cada região e da própria história do ensino superior no Brasil e nessas regiões. (Coordenador C1. Informação verbal)

Este questionamento me parece pertinente, uma vez que o ENADE não contempla as especificidades de cada região. É uma prova única para todo o país, que não leva em consideração os diferentes dialetos existentes no Brasil, algo que deveria ser revisto para que a prova torne-se democrática, cuja linguagem apresente-se acessível aos diferentes públicos o qual é destinada. Este problema talvez fosse resolvido a partir da inserção, nos textos da prova, em cada região, suas respectivas variações de linguagem.

Cabe destacar aqui, que os coordenadores não percebem a diferença existente entre ENADE e SINAES, fazendo com que os mesmos não compreendam que o

primeiro é apenas um componente deste segundo. Essa confusão é explicada por Rangel (2010), ao afirmar que o ENADE sobrepõe-se aos demais instrumentos avaliativos, uma vez que ele ocupa o centro do debate do SINAES e apareça na mídia como único balizador de qualidade no processo de avaliação das IES. Isto ocorre devido o fato de a divulgação dos resultados do ENADE desvincular-se dos demais processos avaliativos, atribuindo a ele o elemento central da avaliação.

A partir das falas registradas, pode-se concluir que os coordenadores entrevistados reconhecem a importância do SINAES como um sistema que avaliará em que condições as IES estão formando profissionais, bem como a importância de conhecer os resultados obtidos para que seja realizada uma reforma curricular nos cursos. Reconhecem que houve um aumento considerável na oferta de vagas nos últimos anos, devido ao crescimento das instituições privadas no campo da educação superior e preocupam-se em saber se estas estão atendendo às necessidades dos estudantes e exigências do MEC. Contudo sentem-se pouco confortáveis com a forma que os cursos são avaliados, destacando semelhanças com o antigo “provão”, questões regionais que não são consideradas e a obrigatoriedade de os alunos realizarem a prova do ENADE.

De acordo com Reis (2009), desde sua implementação, o ENADE tem passado por alguns ajustes em sua metodologia, em razão da grande crítica que este vem sofrendo, principalmente por parte da comunidade acadêmica.

Porém, essa não é a sua principal área de conflito. As questões centrais, presentes no debate sobre o ENADE, estão situadas no campo político-filosófico, ao papel que cabe ao ENADE na sociedade. Mais precisamente, à qual concepção de educação o ENADE está vinculado (p. 115).

Os coordenadores entrevistados mostram-se preocupados quanto às falhas apresentadas pelo exame, apontam que há necessidade de ajustes no mesmo, mas ainda assim reconhecem a importância do ENADE, mesmo que estes conheçam pouco acerca do tema.

3.3 Usos dos resultados do ENADE pelos cursos investigados

De acordo com Silva (2007), o ENADE tem como objetivo averiguar o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação. Procura também, levantar dados sobre a evolução do conhecimento acadêmico dos estudantes no decorrer do curso 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” (p. 104). Sendo assim, este eixo busca verificar como as instituições utilizam os resultados obtidos no ENADE para que seus objetivos sejam alcançados.

Foi perguntado aos coordenadores, que medidas foram adotadas em relação à gestão acadêmica do curso, a partir dos resultados do ENADE 2008, contudo ambos os coordenadores disseram que os resultados do exame não foram discutidos e que, por consequência disso, não foram adotadas medidas ou ações em decorrência dos resultados. Um dos coordenadores, ao ser questionado sobre a relação dos resultados do ENADE no processo de planejamento e desenvolvimento dos cursos, afirma:

Eu acho que tudo isso mudou muito, é uma possibilidade de a gente ver, a partir do resultado do ENADE, qual a distância que a gente tem dos ingressantes atuais, dos ingressantes anteriores, tendo essa análise comparativa e, com isso possibilitar a mudança de processo administrativo, processos acadêmicos. (Coordenador C2. Informação verbal)

Este coordenador afirma crer que o ENADE exerça um impacto na reforma curricular e que tal reforma está sendo providenciada, uma vez que docentes e estudantes estão percebendo a necessidade de repensar o currículo. Contudo, não diz em nenhum momento como que esta reforma está sendo pensada, em quais circunstâncias ela está acontecendo, se esta reforma está sendo discutida entre os membros do departamento e alunos, nem mesmo quais são as modificações que estão sendo realizadas.

O outro coordenador acredita na mudança de atitude estudantil, contudo, afirma que isso só acontecerá se as formas de avaliação, seja o vestibular, o ENEM ou o ENADE, também passarem por mudanças, pois acredita que tais exames não são

capazes de mensurar o acúmulo de conteúdos e a excelência da formação dos estudantes.

Eu creio que a preocupação com a excelência, com a formação qualificada, com a preocupação em distribuir de uma maneira equilibrada essa formação do profissional de História na área da docência e da investigação permitirá que ele saia do curso com uma condição mais que suficiente para fazer a prova do ENADE e qualquer tipo de exame com bom desempenho. Eu acho que a preocupação é buscar a excelência não apenas para fazer o ENADE, mas que esse produto final, esse egresso tenha qualificação necessária para ingressar na área de trabalho com qualidade. (Coordenador C1. Informação verbal)

Este coordenador, por estar à frente da gestão do curso de História há apenas alguns meses, afirma não saber quais medidas foram tomadas pelo antigo coordenador do curso a partir dos resultados do ENADE, mas nos revela que existem planos para utilização dos mesmos, embora não nos revele quais são esses planos.

Ambos os coordenadores demonstram, em seus discursos, que existe uma preocupação com a formação acadêmica de seus alunos e que há o reconhecimento da necessidade de re-valorizar o currículo vigente. Todavia, podemos perceber que os coordenadores em questão não possuem envolvimento direto no processo avaliativo dos cursos, o que impossibilita um diálogo entre os resultados obtidos com as ações para melhoria, mediante o que foi avaliado. Segundo Rangel (2010, p. 138), o envolvimento no processo avaliativo depende de que este “revele de forma clara o uso social dos resultados obtidos, evitando seu uso para efeitos de ranqueamento e transformando-o em uma informação apropriada pelo poder público”.

Sendo assim, pode-se concluir que o envolvimento dos coordenadores com a avaliação seja mínimo por, provavelmente, os mesmos não compreenderem como os resultados obtidos no exame se façam úteis para a melhoria do ensino superior, fazendo com que as providências para a mudança do currículo a partir dos resultados do ENADE sejam mínimas, até mesmo nulas.

3.4 Efeitos do ENADE na gestão acadêmica dos cursos

De acordo com Guimarães (2010), o ENADE é componente curricular obrigatório e o estudante deve participar do exame, uma vez que ele é selecionado.

Contudo, é necessário que os estudantes tenham conhecimento da importância do processo avaliativo e sua finalidade, pois é por meio dos componentes do SINAES que a IES será bem vista pela sociedade ou terá credibilidade.

Entretanto, percebe-se que as informações não circulam livremente nem para os coordenadores – não se sabe se por negligência ou falta de interesse por parte dos mesmos – nem para os estudantes. Estes apenas conhecem do exame, seu caráter obrigatório e que a não participação no mesmo acarretará em problemas na aquisição do diploma, todavia não há discussão sobre a importância acerca do mesmo e em que o exame beneficiará a ele e sua instituição.

Talvez as informações não cheguem até os estudantes devido ao fato de nem mesmo o corpo docente ter grande esclarecimento sobre o SINAES e seus componentes e, em decorrência disso, coordenadores e professores das IES encararem o ENADE como apenas mais uma política avaliativa que estimula comparação e ranqueamento entre as instituições.

A coordenadora do curso de Letras, ao ser questionada sobre os aspectos positivos e negativos que o ENADE apresenta na gestão dos cursos, afirmou que não seria capaz de responder a estas perguntas, uma vez que não há discussão sobre o exame e seus resultados entre o corpo docente e os estudantes. Porém, afirma que a partir dos resultados do mesmo, pode-se discutir questões como a evasão dos alunos, pois ela acredita que essa questão pode causar algum impacto dentro do curso.

Não sei se os índices de evasão, por exemplo, impactam, que medidas eles impactam nessa avaliação e se refletem também aqui dentro do curso, então a questão da evasão acadêmica seja uma coisa pra estudar, enfim. (Coordenador C2. Informação verbal.)

O coordenador de História, por sua vez, declara que efeitos positivos e negativos existem, contudo não os exemplifica. Apenas reforça seu desgosto com as formas de avaliação existentes no Brasil, colocando o ENADE como centro do processo avaliativo do SINAES.

O efeito negativo estaria na minha fala inicial, no estranhamento do modelo de avaliação de distribuir notas, ou mensurações que hierarquizam as universidades ou os cursos. Muito ainda pela herança da crítica da antiga gestão federal, pelo não entendimento da

necessidade de um modelo de avaliação que permita um tipo de visibilidade direta [...] claro que há um processo maior por trás faz com que a mídia veicula o que aparece como referência a nota do ENADE, parece ser ela, a primeira porta, a senha de entrada para uma avaliação maior, que é mais complexa, que consegue tabular melhor os resultados apresentados. (Coordenador C1. Informação verbal.)

Esse coordenador acredita que nem mesmo a mídia tenha conhecimentos suficientes para informar a sociedade acerca do ENADE, afirmando que, muitas vezes o exame é apresentado como um sistema isolado, desconsiderando as outras etapas de avaliação do SINAES. Mas já que a mídia não transmite as informações adequadas sobre o exame, não seria de responsabilidade da instituição, esclarecer aos estudantes as particularidades deste sistema avaliativo como um todo?

Pode-se dizer que, na UnB, o impacto causado pelo ENADE é pequeno ou quase nenhum, uma vez que os estudantes não recebem *feedback* dos resultados do mesmo e não há discussões de seus efeitos nos cursos. É perceptível que a coordenadora do curso de Letras reconhece a importância do exame para que, a partir dele, mudanças significativas possam ocorrer. Contudo, ela deixa claro que não há discussões acerca do mesmo dentro da IES e que, por mais que exista a vontade de se analisar os resultados do ENADE, não há iniciativa para fazê-lo.

Já o coordenador do curso de História demonstra-se insatisfeito, não apenas com o ENADE, mas com as políticas avaliativas em geral, pois acredita que, embora seja importante apresentar bons resultados em uma avaliação institucional, a forma como os exames são aplicados não são satisfatórios, pois estes não incentivam os estudantes a adquirirem conhecimentos, mas acumularem informações para que realizem o exame com sucesso.

Ao ser questionada sobre quais ações poderiam ser desenvolvidas para tornar público os resultados do ENADE e assim ampliar os impactos positivos da avaliação, a coordenadora de Letras afirma reconhecer que a discussão acerca do tema com os membros da instituição deveria partir dela, mas que, devido ao acúmulo de atividades para com o Departamento – são sete habilitações, 850 alunos, diversos processos administrativos, entre outras questões – tanto por parte dela quanto por parte da coordenadora do curso noturno, o exame é deixado de lado.

A gente fica tão envolvido com aquilo, que as grandes questões, eu sempre tenho dito isso, a coisa da correria do dia a dia, que as grandes questões, as mais estratégicas tem ficado em segundo plano. E isso é uma coisa que tem me incomodado bastante, agora nesse momento que a gente está discutindo a reforma curricular eu disse pra outra coordenadora que se eu pudesse ficar só por conta disso, era o que eu gostaria de fazer. Porque ta urgente mesmo, e enfim, é uma falta de gerenciamento de tempo e das atividades que não está dando certo. (Coordenador 2. Informação verbal).

O coordenador de História, ao responder a mesma questão, afirma que algumas reuniões do colegiado acadêmico estão marcadas para que sejam discutidas formas de criar uma política de respostas aos resultados do ENADE, uma vez que a Decana da universidade está cobrando esta política dos mesmos e os docentes do Departamento de História têm conhecimento do quanto é importante para a universidade a busca pela excelência e ser bem avaliado no ENADE.

Durante a entrevista, ambos os coordenadores afirmam reconhecer a importância do ENADE para os cursos avaliados, seja pela busca da excelência, como relata o coordenador de História, seja pelo reconhecimento do curso perante o MEC e a sociedade, ou ainda pela cobrança dos próprios estudantes e reforma do currículo, como afirma a coordenadora de Letras. Contudo, não há ações claras, por parte dos mesmos, tomando como ponto de partida os resultados desse exame. Nenhum dos coordenadores parece tomar qualquer atitude na qual se utilize os resultados do ENADE para mudar ações insatisfatórias.

Um coordenador afirma não discutir o exame com o corpo docente e os estudantes devido o fato de haver certo acúmulo de atividades depositadas ao mesmo. O outro, por sua vez, afirma que o ENADE será discutido nas próximas reuniões de colegiado porque existe uma cobrança da discussão do mesmo por parte da Decana da universidade. Sendo assim, pode-se concluir que existe certa contradição no discurso de ambos, ora, como pode-se afirmar que o exame é importante para os cursos em questão se o mesmo não é discutido, comentado ou utilizado nas ações político-pedagógicas das instituições?

As atitudes de ambos os coordenadores apenas contribuem para que os estudantes mantenham uma visão negativa acerca do ENADE, bem como dos demais componentes do SINAES. Se não há informação sobre a importância desta política, tanto para os estudantes quanto para as IES, haverá a perpetuação do ato de se fazer o

exame apenas por ser obrigatório. Esta obrigação sem razão prévia acarretará na falta de estímulo por parte do estudante, que não realizará o exame com o empenho necessário.

Paralelo a isso, os resultados do exame permanecerão engavetados e os objetivos do mesmo não serão cumpridos. A idéia do SINAES como uma política avaliativa importante e da necessidade de mudanças no currículo dos cursos permanecerá sendo defendida, contudo, as ações cabíveis aos coordenadores apenas serão realizadas quando houver uma cobrança direta de entidades superiores e prazos a serem cumpridos.

É evidente que o ENADE tem suas falhas e que algumas mudanças no exame devem ser feitas, contudo, este, como um componente do SINAES, é “um dos principais meios de se propagar a cultura avaliativa, trazendo para a sociedade a discussão de avaliação e, como consequência positiva, a qualidade do ensino brasileiro” (GUIMARÃES, 2010, p. 81). O Brasil precisa fortalecer sua cultura avaliativa. Isso é fato. Contudo, ao depararmos com o ENADE, podemos perceber que as evoluções neste campo já existem, o que nos leva a crer que Estado e sociedade estão se preocupando com o presente tema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como o título deste trabalho já revela, o objetivo do mesmo é verificar quais os possíveis efeitos o ENADE 2008 teve sobre a gestão acadêmica dos cursos de História e Letras da Universidade de Brasília. O que pudemos perceber, ao longo deste trabalho, ao verificar a evolução das políticas avaliativas no Brasil, os objetivos do SINAES e do ENADE e analisando as entrevistas feitas com os coordenadores dos respectivos cursos, é que os impactos apenas existiriam, se o exame, bem como os outros componentes do SINAES, fosse tratado como aspecto relevante na formação acadêmica de cada estudante, assim como melhor reconhecimento da instituição da qual o mesmo faz parte.

A UnB, incontestavelmente, é uma instituição com grande prestígio em nível nacional. Em tese, essa universidade apresenta os melhores professores e, por decorrência disso, a melhor formação acadêmica. Todavia, perguntamo-nos se este prestígio conquistado pela instituição não faz com que seus gestores acomodem-se e acabem perdendo o hábito de avaliarem suas ações dentro da instituição, os cursos que coordenam, a formação de seus alunos e a eficácia do currículo adotado.

Se o ENADE se faz presente na avaliação da educação superior para que estes elementos sejam analisados, mas os coordenadores não dão a importância necessária ao exame, seja esclarecendo aos estudantes seus benefícios, seja discutindo com o próprio corpo docente seus efeitos e resultados, algo parece não estar caminhando de forma correta.

Vemos, por um lado, a coordenadora do curso de Letras da UnB afirmar que acredita na força que o ENADE exerce na mensuração de qualidade dos cursos de graduação, contudo a própria gestão do curso não discute com o corpo docente, tampouco com os alunos do curso acerca do mesmo. Por outro lado, o coordenador de História da mesma instituição diz concordar com a necessidade de uma política avaliativa, mas afirma existir hoje, políticas mal elaboradas que perpetuam atos de memorização e desmotivação por parte dos estudantes.

Segundo Guimarães (2010), a falta de uso e divulgação dos resultados do ENADE na UnB não significa que este não tenha sua importância reconhecida pelos coordenadores da graduação, pois, muitas vezes, estes acabam tendo práticas muito mais burocráticas no cotidiano da instituição. Pudemos perceber claramente esta realidade na fala da coordenadora de Letras, que afirmou estar envolvida com

problemas administrativos do Departamento, a ponto de não encontrar uma maneira de tratar com os alunos sobre o ENADE.

Mas se os coordenadores vêem a importância da avaliação institucional e, mesmo imersos em trabalhos burocráticos não tratam do assunto com os agentes da instituição, como esperar que os demais (re)conheçam os efeitos da avaliação nos cursos?

O que me parece, ao analisar as falas dos coordenadores, é que ambos não conseguem distinguir o antigo “Provão” do ENADE, uma vez que o exame torna-se o foco central do SINAES e as outras etapas de avaliação desse sistema são esquecidas.

Segundo Rangel (2010), a avaliação institucional é a peça-chave para o desenvolvimento das instituições de educação superior, uma vez que esta é dotada de potencial metodológico para fornecer subsídios para melhoria e aperfeiçoamento da qualidade educacional. Se esta idéia acerca do tema avaliação não estiver clara para coordenadores, corpo docente e estudantes, as IES, possivelmente, estarão formando profissionais pouco qualificados para o exercício de determinadas atividades. Ora, como classificar a capacitação profissional do sujeito se nem ele nem sua instituição formadora foram avaliados?

O SINAES precisa ser um assunto frequente nos diversos departamentos das mais distintas instituições de educação superior no Brasil. É uma discussão que deve ser estabelecida entre gestão acadêmica, corpo docente e estudantes, a partir do momento que estes últimos ingressam na instituição. Deve-se esclarecer a diferença entre o ENADE e as outras formas avaliativas do sistema, reconhecer a importância da existência da avaliação institucional, seja para as instituições, seja para os estudantes; deve-se criar na própria instituição uma cultura avaliativa e fazer com que os estudantes se familiarizem com esta cultura. Caso contrário, a visão acerca de avaliações sejam elas escolares ou institucionais, permanecerão negativas por parte dos estudantes.

De acordo com Sobrinho (2005), a avaliação interfere incisivamente na organização dos conteúdos e das metodologias e vai legitimando saberes, profissões e indivíduos. Sendo assim, faz-se necessário o entendimento, por parte de todos os membros da IES, os aspectos positivos trazidos pelas avaliações. No caso do ENADE, uma possibilidade de modificar metodologias, corrigir métodos avaliativos falhos e ainda reformular o projeto político-pedagógico da instituição avaliada.

Retomando as falas dos coordenadores de História e Letras da instituição pesquisada, a UnB, parece-me que os mesmos não apresentam uma preocupação real com a reforma do currículo ou quaisquer modificações que possam ser significativas para a instituição. Acredito que esta falta de interesse deva-se ao fato de a IES em questão ser a única de caráter público no Distrito Federal, além de apresentar grande prestígio perante a sociedade. Desta forma, conclui-se que os mencionados coordenadores não têm a consciência de que tal prestígio pode ser anulado caso a instituição não esteja buscando manter a excelência alcançada ao longo de sua história.

Outro aspecto que cabe ser destacado aqui é o nível de autonomia apresentado pelos gestores para tomadas de decisões. O que pudemos perceber, ao analisar as falas descritas, é que o Estado espera sugestões de mudanças significativas por parte dos gestores acadêmicos, mas o que falta é iniciativa dos mesmos para pensarem um novo projeto, que satisfaça às necessidades dos estudantes e às exigências do MEC. Os resultados do ENADE, na instituição pesquisada, ainda aparecem como meros números, pouco importantes perante aos serviços burocráticos exercidos por seus gestores.

Os coordenadores de graduação devem envolver-se com o ENADE, desde a discussão acerca de seus princípios básicos e objetivos até a divulgação dos resultados do exame e, a partir destes, manterem autonomia para realizar mudanças significativas na instituição. Só assim será possível o aumento da cultura avaliativa dentro das IES, criando nos estudantes a consciência da necessidade de se existir uma avaliação institucional.

REFERÊNCIAS

BARREYERO, Gladys Beatriz. *De exames, média e rankings*. Avaliação (Campinas), vol. 13, p.863-868, Nov 2008.

BELLONI, Isaura; BELLONI, José A. Questões e propostas para uma avaliação institucional formativa. In: FREITAS, Luiz Carlos de (Org.) *Avaliação de escolas e universidades*. Campinas: Komedi, 2003. p.9-57

BODGAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1982.

BRASIL, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial da União, República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2008.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). *História e missão*. Brasília: MEC, 2006.

CRESWELL, John W. *Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação quantitativa, avaliação qualitativa: interações e ênfase. In: SGUISSARDI, Valdemar (Org.) *Avaliação Universitária em questão*. Campinas SP: Autores Associados, 1997. p.71-90

_____. Avaliação como instrumento da formação cidadã e do desenvolvimento da sociedade democrática: por uma ético-epistemologia da avaliação. In: RISTOFF, D. (org.) *Avaliação participativa: perspectivas e debates*. Brasília: Inep, 2005. p.15-37

_____. Universidade: Processos de socialização e processos pedagógicos. In: BALZAN, Newton Cesar; DIAS SOBRINHO, José (orgs.) *Avaliação Institucional: teoria e experiências*. São Paulo: Cortez, 1995. p.15-35

_____. Avaliação institucional, instrumento da qualidade educativa. A experiência da Unicamp. In: BALZAN, Newton Cesar; DIAS SOBRINHO, José (orgs.) *Avaliação Institucional: teoria e experiências*. São Paulo: Cortez, 1995. p.53-85

_____. *Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior*. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, Luis Carlos (Org.). *Avaliação: construindo o campo e a crítica*. Florianópolis: Insular, 2002, p. 13-62.

FRANCO, Maria Laura P. B. *Análise do conteúdo*. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

GARCIA, Janete Melasso. Análise do discurso crítica: uma perspectiva de trabalho. In: VIEIRA, Josênia Antunes; SILVA, Denise Elena Garcia da (Orgs.). *Práticas de análise do discurso*. Brasília: Plano Editora: Oficina Editorial do Instituto de Letras. p.191-216

GENTILI, Pablo. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, P. & TOMAZ, T. (orgs.) *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. Petrópolis: Vozes, 1995.p.111-177

GUIMARÃES, Patrícia Carla Ruas. *Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE): reflexos na educação superior do Distrito Federal*. Monografia, Brasília: UnB, 2010.

HEY, Ana Paula; CATANI, Afrânio. USP e a formação de quadros de dirigentes. In: MOROSINI, Marília (org.) *A universidade no Brasil: concepções e modelos*. Brasília, Inep, 2006 p.295-311

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *SINAES: Da concepção à regulamentação*. Brasília: MEC, 2004

LÜCK, Heloísa. *Concepções e processos democráticos de gestão educacional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MOROSINI, Marília C.; LEITE, Denise B. C. Avaliação institucional como um organizador qualificativo: na prática, é possível repensar a universidade? In: SGUISSARDI, V. (org.) *Avaliação universitária em questão: reformas do estado e da educação superior*. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

OLIVEIRA, A. P. M. *A Prova Brasil no olhar de uma escola pública da Ceilândia Sul*. Brasília: Universidade de Brasília/Faculdade de Educação, 2007. Monografia.

OLIVEIRA, João; DOURADO, Luiz; MENDONÇA, Erasto. UnB: da universidade idealizada à “universidade modernizada”. In: MOROSINI, Marília (org.) *A universidade no Brasil: concepções e modelos*. Brasília, Inep, 2006. p.145-169

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: UnB, 2010.

REIS, Carla de Borja. *O uso dos resultados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes nos cursos de Física da Universidade de Brasília e da Universidade Católica de Brasília (2005)*. Dissertação de mestrado. Brasília: UnB, 2009.

RISTOFF, Dilvo I. Avaliação institucional: pensando princípios. In: BALZAN, Newton Cesar e DIAS SOBRINHO, José (orgs.) *Avaliação Institucional: teoria e experiências*. São Paulo: Cortez, 1995. p.37-51

SILVA, Mônica Aparecida da Rocha. *A institucionalização da avaliação da educação superior: uma análise comparada do Brasil e do México*. Tese de doutorado, Brasília: UnB, 2007.

SOUSA, J.V. *O ensino superior privado no Distrito Federal: uma análise de sua recente expansão (1995-2001)*. 2003. 293f. Tese (Doutorado) – Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília, DF.

TUFFANI, Eduardo. *Centenário universidade brasileira: para a história da Universidade de Manaus (1909 / 1910 – 1926)*. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/soletras/17sup/06.pdf> acesso em: 29 out. 2010.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. *História da UnB*. Disponível em: <http://www.unb.br> acesso em: 20 out. 2010.

PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

Confesso que entrei no curso de Pedagogia sem muita perspectiva profissional. A única coisa que soube desde o início era minha paixão por trabalhar com crianças com déficit de aprendizagem e pessoas com deficiência.

Fui professor de inglês por sete anos, mas não quero voltar a exercer tal profissão. Atualmente, faço estágio na Biblioteca Central da UnB (BCE), contudo, ao concluir minha graduação, o vínculo com a BCE também se encerrará, portanto, a partir de fevereiro de 2011, passarei a estudar para concursos públicos. Já tenho alguns em mente e sei que vou me dedicar a isso, como faço com tudo o que almejo.

Sei que grande parte das pessoas que se formam em Pedagogia acabam por tornarem-se professores de educação infantil e séries iniciais, contudo não creio que seja esta minha vontade. Quero, inicialmente, fazer um curso de especialização em psicopedagogia para poder atuar nesta área. Posteriormente, tenciono dar continuidade à vida acadêmica com o mestrado e o doutorado, possivelmente na área de políticas públicas ou em psicologia aplicada à educação, para, enfim, me tornar um professor universitário.

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

ENADE 2008 – Prova de História

SINAES <small>Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior</small>	ENADE <small>EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DOS ETÉRANTES</small>
--	---

16

PROVA DE HISTÓRIA

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	Número das Questões	Peso de cada parte
Formação Geral/Múltipla Escolha	1 a 5	50%
Formação Geral/Discursivas	9 a 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.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teófilo - INEP	Ministério da Educação
---	---------------------------

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 *Esau 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. *Esau 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.



Disponível em:
http://www.morcegolivre.vet.br/iradentes_1.html



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



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



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



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 *Esau e Jacó* são

(A) I e III

(B) I e V

(C) II e III

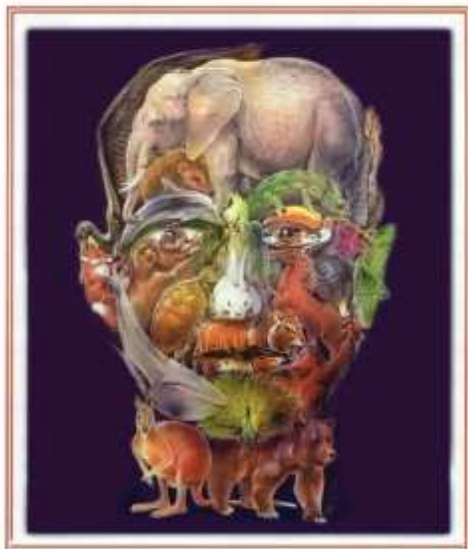
(D) II e IV

(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. 2006.

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: Edouro [s.d.].

Além da preocupação com a perfeita composição, o 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.

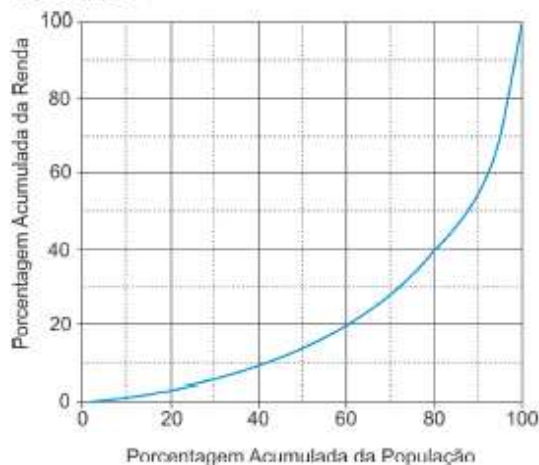
QUESTÃO 6
CENTROS URBANOS MEMBROS DO GRUPO “ENERGIA-CIDADES”


LE MONDE Diplomatique Brasil. Atlas do Meio Ambiente, 2008, p. 52.

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


Disponível em: http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/livros/desigualdade_renda_no_brasil/cap_04_avaliando_a_significancia.pdf

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%

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 enfatizar 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.asp?APNum=1350898>

(B)



Figura e borboleta
 Milton Dacosta
 Disponível em: http://www.unesp.br/ouvldoria/publicacoes/ed_d805.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/artstfile/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	

RASCUNHO

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 56 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 2008

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

Na primeira metade do século XX, Jonathas Serrano, professor de História do Colégio Pedro II, do Rio de Janeiro, já percebia a importância do uso das imagens no ensino de História, afirmando que elas ajudariam os alunos a aprender "pelos olhos". Atualmente, em tempos de grande valorização da imagem e de maiores facilidades para a sua difusão, discute-se a sua utilização no ensino de História, em suas mais diversas modalidades. Como orientação metodológica, para que o professor use a imagem em sala de aula, o que se deve recomendar que ele considere?

- (A) O seu papel como ilustração dos conteúdos, independente do tipo de imagem escolhida, tomando o aprendizado mais fácil.
- (B) O seu caráter de representação fiel da realidade, capaz de levar o aluno a "viver" o passado, tal como ele aconteceu.
- (C) A necessidade de os alunos fazerem a interpretação dos elementos integrantes da imagem, com os mesmos recursos utilizados para os documentos escritos.
- (D) A sua condição mais satisfatória que os documentos escritos, como instrumentos de reconstituição do passado histórico.
- (E) As suas múltiplas possibilidades de leitura, sem perder as referências de sua historicidade.

QUESTÃO 12

O nascimento dos Annales marca profundamente a reflexão dos historiadores tanto acerca da sua área de estudos como acerca do seu trabalho. O programa intelectual de que a revista é porta-voz surge, assim, novo, agressivo. Organiza-se em torno de uma proposta central: a urgência em fazer sair a História do seu isolamento disciplinar, a necessidade de que esteja aberta às interrogações e aos métodos das outras ciências sociais.

REVEL, Jacques. *A Invenção da sociedade*. Lisboa: Difel, 1990. p. 17-18.

Conforme o trecho acima, a proposta de renovação historiográfica dos fundadores dos Annales opunha-se a um fazer historiográfico que encerrava a história num campo limitado de atuação, identificado à chamada escola metódica.

Pode-se afirmar que essa oposição, naquele momento, apresentou as características a seguir.

- I - Desvalorização dos eventos de natureza política, por serem insuficientes para explicar os processos históricos por si mesmos.
- II - Defesa da interdisciplinaridade como forma de dotar a história de instrumentos mais eficazes para a análise dos complexos processos sociais.
- III - Desenvolvimento de um novo programa de pesquisa, baseado na micro-história, em oposição à história política tradicional.
- IV - Rejeição aos métodos de pesquisa empírica e ao uso maciço dos documentos, vistos como procedimentos anacrônicos.

São corretas **APENAS** as características

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

QUESTÃO 13

Enfim, eu tentava ver como um acontecimento se faz e se desfaz, já que, afinal, ele só existe pelo que dele se diz, pois é fabricado por aqueles que difundem a sua notoriedade. Esbocei, pois, a história da lembrança de Bouvines, de sua deformação progressiva, pelo jogo, raramente inocente, da memória e do esquecimento.

DUBY, Georges. *O domingo de Bouvines*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993. p. 11-12.

Neste trecho, o historiador Georges Duby comenta a natureza de um acontecimento histórico, a Batalha de Bouvines, entre a França e o Sacro-Império, em 1214. Ao analisar a construção da memória deste acontecimento, Duby relaciona história e memória, considerando que a história

- (A) confunde-se com a memória, e uma acaba por se apresentar como o reflexo da outra.
- (B) produz os acontecimentos quando eles são preservados pela memória, sem o registro dos historiadores.
- (C) previne-se, por ser científica, das oscilações entre a lembrança e o esquecimento, garantindo sua neutralidade.
- (D) expressa, muitas vezes, o movimento que envolve os acontecimentos, conforme são lembrados ou esquecidos.
- (E) caracteriza-se, quando baseada na memória, pela deformação da verdade.

QUESTÃO 14

Em sua obra *História*, Heródoto (484-425 a.C.) narra as Guerras Médicas e menciona as inóspitas e longínquas terras da Cítia, atual Ucrânia. Segundo Heródoto,

A leste (...) chega-se ao território dos citas nômades, que nada semeiam e não lavram terra alguma. Todo aquele território (...) é desprovido de árvores.

(...) O inverno é tão rigoroso que durante oito meses do ano o frio é insuportável; (...) o mar congela (...) e os citas (...) passam por cima do gelo e irrompem com seus carros no território dos síndos. (...) [Nos] quatro meses restantes ainda faz frio. Esse inverno é de uma espécie diferente daquele de todas as outras terras; nessa estação, normalmente chuvosa em outras regiões, as chuvas lá são insignificantes, mas durante todo o verão chove ininterruptamente. (...)

Heródoto, *História*. Brasília: UnB, 1988, IV, 19-30.

A partir da citação acima, pode-se identificar algumas estratégias usadas pelo historiador grego para narrar o "outro". No caso da caracterização dos citas, Heródoto

- (A) conjugava vida comunitária, engenhosidade e isolamento.
- (B) dissociava a descrição dos costumes da influência dos fatores naturais.
- (C) relacionava o espaço natural e social à condição de selvageria.
- (D) valorizava o nomadismo como pressuposto para o exercício da liberdade.
- (E) reconhecia a diversidade e a fundamentava em termos étnicos.

QUESTÃO 15

Pl. IV.

*Tableau des Signes Phonétiques
des Ecritures Hieroglyphique et Demotique des anciens Egyptiens*

Letras Gregas	Signes Demotiques	Signes Hieroglyphiques
A	ϰ. Ϸ.	Ⲁ ⲁ Ⲃ ⲃ Ⲅ ⲅ Ⲇ ⲇ Ⲉ ⲉ ⲉ
B	β. β.	Ⲑ ⲑ Ⲓ ⲓ Ⲕ ⲕ Ⲗ
Γ	γ. γ.	ⲏ Ⲑ
Δ	δ. δ.	ⲑ Ⲓ
E	ε.	ⲓ Ⲕ
Z		
H	ⲁ. ⲁ. ϣ. ϣ.	ⲟⲟ. ⲟⲟ. ⲟⲟ. ⲟⲟ ⲟⲟ ⲟⲟ. ⲟⲟ. ⲟⲟ.
Θ		
I	ι. ι.	ⲟⲟ ⲟⲟ. ⲟⲟ ⲟⲟ
K	κ. κ. ϧ. ϧ.	ⲟⲟ ⲟⲟ ⲟⲟ ⲟⲟ ⲟⲟ ⲟⲟ ⲟⲟ ⲟⲟ ⲟⲟ ⲟⲟ ⲟⲟ ⲟⲟ ⲟⲟ ⲟⲟ

Carta de Jean-François Champollion a M. Daclier (1822) contendo uma tábua dos signos fonéticos demótico e hieroglífico com seus equivalentes gregos. Disponível em: http://www.britishmuseum.org/explore/highlights/highlight_image.aspx?Image=ps357096.jpg&retpage=15232. Acesso em setembro de 2008.

Jean-François Champollion em 1822 anuncia o resultado de suas pesquisas filológicas, lendo, na Academia das Inscrições e de Belas Letras, a *Carta a M. Daclier*, relativa ao alfabeto fonético dos hieróglifos. Dois anos depois, apresenta a sua decifração dos hieróglifos e, dessa forma, o conhecimento sobre o passado histórico egípcio ampliou-se em 3.000 anos.

A decifração dos hieróglifos a partir do achado e decodificação das inscrições contidas na Pedra da Rosetta

(A) comprovou que os hieróglifos eram uma escrita sagrada usada apenas para decretos mágico-religiosos.

(B) permitiu identificar a quem se dirigia o documento dentro do Egito: população egípcia letrada (hieróglifos), deuses, sacerdotes e escribas (demótico) e administração helênica (grego).

(C) possibilitou comprovar como, em época helenística, havia um rígido controle sobre a circulação de idéias.

(D) renovou os estudos históricos sobre a escrita e suas funções, ao demonstrar a complexidade do sistema pictórico e fonético dos hieróglifos.

(E) originou um conhecimento histórico sobre o Egito em função do acesso a documentos escritos.

QUESTÃO 16

Ao estudar o Império Romano na época de Trajano (98-117), o professor propõe a análise iconográfica de um *aureus*, uma moeda de ouro, detendo-se na efigie e na legenda que a acompanha.



Disponível em:
<http://www.colnarchives.com>
 Acesso em setembro de 2008.

Legenda:

IMP (*Imperator* – título atribuído após triunfo militar ou púrpura Imperial)
 TRAIANO (Trajano)
 AVG (*Augustus* – venerável)
 GER (*germânico* – vencedor dos germânicos)
 DAC (*dacico* – vencedor dos dálios)
 PM (*Pontifex Maximus* – Sumo Pontífice)
 TRP (*Tribunica Potestas* – Poder do Tribuno)
 COS VI (*Consul VI* – Cônsul pela VI vez)
 PP (*Pater Patriae* – Pai da Pátria, chefe das famílias romanas)

Com base na análise do documento e considerando o domínio dos conhecimentos sobre o Império Romano nos dois primeiros séculos da era cristã, ao nível de Educação Básica, os alunos podem concluir que:

- I - os imperadores romanos usavam as moedas como "imagens em movimento" para propagarem seus feitos político-militares e marcarem a presença imperial em todo o território;
- II - o cargo de Pontífice Máximo e o título de Augusto proporcionavam prestígio político à pessoa do imperador, além de embasarem um sistema de governo teocrático;
- III - o cargo de cônsul e o poder de tribuno do imperador eram exercidos no âmbito do sistema republicano de governo tanto em Roma como nas províncias;
- IV - a autoridade do imperador provinha da concentração de poderes e funções que já existiam na República e parte de seus cargos eram de natureza eletiva.

São corretas **APENAS** as conclusões

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

QUESTÃO 17


Taddeo di Bartolo. Detalhe da pintura São Gimignano de Modena com a cidade de San Gimignano, c. 1391, Museu Civico (San Gimignano, Itália) Disponível em: http://it.wikipedia.org/wiki/Imagem:Taddeo_di_bartolo_san_gimignano.jpg. Acesso em setembro de 2008.

A topografia das cidades medievais revela diversos aspectos sobre a vida das sociedades que as habitavam, tais como organização corporativa, devoção religiosa e estratificação social. O detalhe da pintura ao lado retrata a cidade de San Gimignano nos braços de seu protetor, o bispo homônimo da cidade. Naquela época, o centro urbano contava com setenta e duas torres, das quais permanecem quinze hoje em dia.

A forma como o documento retrata a organização do espaço urbano explicita que

- (A) as torres exaltam o poder das ordens mendicantes que se afirmam nos centros urbanos na Baixa Idade Média.
- (B) as muralhas e os observatórios móveis de vigília glorificam o prestígio do patriciado urbano.
- (C) as torres intra-muros exercem uma função militar, permitindo a defesa da nobreza que se transfere para a cidade.
- (D) a muralha, como construção monumental, tinha também a função de transmitir a supremacia do poder urbano sobre o poder senhorial e eclesiástico.
- (E) a cidade medieval, com suas torres e catedrais, ergue-se para o alto num impulso em direção a Deus.

QUESTÃO 18

Considere os documentos a seguir.

(...) foi nos arredores das cidades em crescimento, no século XIII, que a miséria apareceu. Repentinamente. Como uma coisa intolerável. Isso era consequência da migração dos camponeses para a cidade. Na periferia, onde chegavam esses migrantes desenraizados, a solidariedade primitiva estava destruída. (...) É nesse momento, ao fim do século XIII, que aparece Francisco de Assis, o homem que encarna uma transformação radical do cristianismo.

DUBY, Georges. *Ano 1000, ano 2000: na pista de nossos medos*. São Paulo: Unesp 1998, pp. 32-33.



Sufiano Giovanni. *Núpcias místicas de S. Francisco e a Pobreza*, c. 1440, pintura sobre tábuas, Museu Condé (Charlilly, França). Disponível em: <http://www.geocities.com/campjira/nao/Imagini/Sasseti/anozco.jpg>. Acesso em setembro de 2008.

Os documentos estabelecem relações entre a experiência franciscana e a condição da pobreza na Baixa Idade Média, podendo-se concluir que:

- I - os documentos relacionam pobreza, ordens mendicantes e novas maneiras de viver o cristianismo, denunciando a desigualdade social;
- II - a pobreza, no texto, é um efeito de transformações socioeconômicas; na imagem, é um meio para realizar a imitação de Cristo, sendo fruto de uma opção voluntária;
- III - os documentos apresentam os pobres como os despossuídos de bens materiais: camponeses sem terra e sem trabalho e clérigos que renunciaram à riqueza terrena;
- IV - a espiritualidade franciscana, no texto, é relacionada às transformações urbanas; na imagem, ela é positivada como virtude ao lado do branco da Castidade e do vermelho da Obediência.

São corretas **APENAS** as conclusões

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

QUESTÃO 19

Um dos aspectos que caracteriza as Cruzadas e a *jihad* islâmica como guerra santa é uma visão radicalmente espiritual do mundo, em que a alma é mais importante que o corpo, e a vida eterna, com Deus, melhor que a vida terrena.

Qual das frases explicita esse aspecto?

- (A) "É horrendo, irmãos, que vocês estendam a mão rapace contra outros cristãos. Mas é um bem singular vibrar a espada contra os sarracenos!" (Papa Urbano II, Concílio de Clermont, 1095)
- (B) "Ó crentes, que sucedeu quando vos foi dito para partirdes para o combate pela causa de Allah, e vós ficastes apegados à terra? Acaso, preferíeis a vida terrena à Outra?" (Corão, sura 9, 38-39)
- (C) "Os esforços devem ser concentrados para destruir, combater e matar o inimigo até que, por graça de Deus, será completamente derrotado." (Osama bin Laden, *Declaração de guerra contra os americanos*, 1996)
- (D) "Essa ordem foi instituída (...) como milícia contra os inimigos da Cruz e da Fé, para expulsar dos confins da Cristandade os espantalhos noturnos das trevas dos infiéis." (*Estatutos dos Cavaleiros Teutônicos*, 1199)
- (E) "Foi-me ordenado combater os homens até que eles testemunhem que não há outro Deus que não Allah e que Maomé é o mensageiro de Deus." (Preceito de Maomé, *Sunna*, século IX)

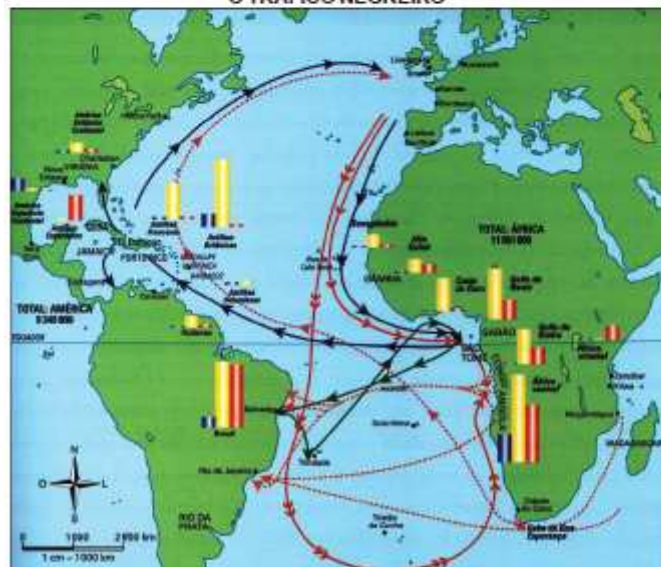
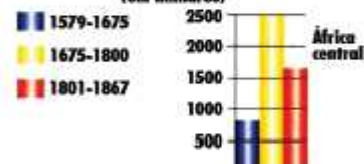
QUESTÃO 20

Retiraremos do discurso em que, a 15 de março de 1844, Lord Ashley apresentou a sua moção sobre a jornada de 10 horas à Câmara dos Comuns alguns dados que não foram refutados pelos industriais sobre a idade dos operários e a proporção de homens e mulheres. (...) *Sobretudo o trabalho das mulheres desagrega completamente a família; porque, quando a mulher passa cotidianamente 12 ou 13 horas na fábrica e o homem também trabalha aí ou em outro emprego, o que acontece às crianças? Crescem, entregues a si próprias como a erva daninha, entregam-nas para serem guardadas fora (...), e podemos imaginar como são tratadas. É por essa razão que se multiplicam de uma maneira alarmante, nos distritos industriais, os acidentes de que as crianças são vítimas por falta de vigilância. (...) As mulheres voltam à fábrica muitas vezes três ou quatro dias após o parto, deixando, bem entendido, o recém-nascido em casa. (...)*

ENGELS, Friedrich. A situação da classe trabalhadora na Inglaterra. São Paulo: Global, 1986. p. 170-171.

Os dados apresentados por Engels no texto escrito em 1844 referem-se a alguns dos efeitos da Revolução Industrial na Inglaterra. Com base nessas informações, conclui-se que, ao longo do século XIX, a incorporação da mulher ao mercado de trabalho

- (A) favoreceu a emancipação feminina, garantindo o acesso a serviços profissionais de educação infantil.
- (B) causou um aumento sensível nos índices de mortalidade infantil, como consequência da irresponsabilidade das mães operárias.
- (C) produziu o aumento de separações, pois as mulheres passaram a assumir o papel de chefes de família, antes restrito aos homens.
- (D) resultou, principalmente, da necessidade de complementar a renda familiar, diante do crescente custo de vida na cidade industrial.
- (E) contribuiu para o aumento da criminalidade, devido ao surgimento de gerações de crianças criadas por terceiros e carentes de cuidados maternos.

QUESTÃO 21
O TRÁFICO NEGREIRO

Principais regiões de saída e de chegada de escravos (em milhares)


Na análise do mapa e do gráfico sobre o ritmo do tráfico negreiro, conclui-se que,

- (A) no século XIX, houve uma diminuição do fluxo de escravos africanos para Cuba.
- (B) no século XIX, a proibição do tráfico negreiro nas colônias britânicas eliminou o fluxo de escravos para a América do Norte.
- (C) nos séculos XVIII e XIX, o fluxo de escravos africanos para regiões de colonização portuguesa na América sofreu pouca oscilação.
- (D) ao longo do século XVII, a maioria dos escravos africanos transportados para a América dirigiu-se para colônias espanholas.
- (E) no último quartel do século XVII, houve um aumento do fluxo de escravos africanos para a América Espanhola Continental.

QUESTÃO 22

O mercantilismo foi definido e batizado por seus adversários. (...) Denunciando no mercantilismo o triunfo dos interesses egoístas dos mercadores, ignoraram que era também um sistema manufatureiro, agrícola, e toda uma concepção do poder estatal. (...) Do século XVI ao XVIII, ninguém se declarou mercantilista, e não existe nenhuma profissão de fé que permita classificar por comparação os escritos e as práticas econômicas do tempo. (...) Não existe definição comum do mercantilismo e de seus caracteres fundamentais.

Nenhum ministro se proclamou mercantilista (...). O mercantilismo, enquanto sistema de pensamento e de intervenção, foi definido pelos liberais do fim do século XVIII, para designar e desqualificar aqueles cujos argumentos e práticas repudiavam.

DEYON, Pierre. *O mercantilismo*. 4ª ed. 1ª reimpr. São Paulo: Perspectiva, 2004. p. 10-11; 46.

De acordo com o texto, o mercantilismo pode ser entendido como

- I - um aspecto da crítica iluminista ao Antigo Regime;
- II - uma noção inventada pelos adversários do intervencionismo estatal na economia;
- III - um conjunto articulado de práticas econômicas defendidas por economistas do século XVII;
- IV - uma política comercial metalista adotada pelos Estados absolutistas europeus da Idade Moderna.

São interpretações corretas do texto **APENAS**

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

QUESTÃO 23

...o fato maior do século XIX é a criação de uma economia global única, que atinge progressivamente as mais remotas paragens do mundo, uma rede cada vez mais densa de transações econômicas, comunicações e movimentos de bens, dinheiro e pessoas ligando os países desenvolvidos entre si e ao mundo não desenvolvido. [...] Sem isso não haveria um motivo especial para que os Estados europeus tivessem um interesse algo mais que fugaz nas questões, digamos, da bacia do rio do Congo, ou tivessem se empenhado em disputas diplomáticas em torno de algum atol do Pacífico. Essa globalização da economia não era nova, embora tivesse se acelerado consideravelmente nas décadas centrais do século.

HOBBSBAWM, Eric. *A Era dos Impérios*. 1875-1914. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. p. 95.

Para Hobsbawm, o que caracteriza a expansão imperialista européia no século XIX?

- (A) A ausência do Estado protecionista na criação de uma economia global única.
- (B) A criação de uma economia global única no contexto do crescimento industrial europeu.
- (C) A composição de forças das nações industrializadas no domínio colonial.
- (D) O favorecimento social das regiões coloniais com a ampliação dos investimentos europeus.
- (E) Os benefícios econômicos proporcionados às massas descontentes dos impérios.

QUESTÃO 24

Nenhum Congresso dos Estados Unidos já reunido, ao examinar o estado da União, encontrou uma perspectiva mais agradável do que a de hoje [...] A grande riqueza criada por nossa empresa e indústria, e poupada por nossa economia, teve a mais ampla distribuição entre nosso povo, e corre como um rio a servir à caridade e aos negócios do mundo. As demandas da existência passaram do padrão da necessidade para a região do luxo. A produção que aumenta é consumida por uma crescente demanda interna e um comércio exterior em expansão. O país pode encarar o presente com satisfação e prever o futuro com otimismo.

Presidente dos Estados Unidos Calvin Coolidge, Mensagem ao Congresso, 04 dez. 1928.

As nossas dificuldades, graças a Deus, apenas se referem a coisas materiais.

Os preços desceram a níveis inimagináveis; os impostos subiram; a administração sofre graves reduções de receitas, a todos os níveis; os meios de trocas estão bloqueados nos canais congelados do comércio; as folhas mortas das indústrias juncam o solo por toda a parte; os rendeiros não encontram mercados para os seus produtos; desapareceram as economias amanhadas durante numerosos anos por milhares de famílias. A nossa grande obrigação, a primeira, é fazer voltar o povo ao trabalho [...].

Discurso do Presidente dos Estados Unidos Franklin Roosevelt, 1933.

Sem ele [o colapso econômico entre as guerras], com certeza não teria havido Hitler. Quase certamente não teria havido Roosevelt. É muito improvável que o sistema soviético tivesse sido encarado como um sério rival econômico e uma alternativa possível ao capitalismo mundial. [...] O mundo do século XX é incompreensível se não entendermos o impacto do colapso econômico.

HOBBSBAWM, Eric. *Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p. 90-91.

Apenas cinco anos separam a mensagem do presidente republicano Calvin Coolidge e o discurso do presidente democrata Franklin Roosevelt. Ambos apresentaram avaliações bastante distintas acerca da realidade econômico-social pela qual passavam os Estados Unidos da América. O texto de Eric Hobsbawm permite entender um pouco melhor as avaliações dos presidentes.

Nesse contexto, analise as afirmativas a seguir.

- I - O New Deal representou uma mudança significativa no modelo tradicional de economia de mercado praticada pelos norte-americanos.
- II - A Grande Depressão atingiu todos os países que mantinham algum tipo de relação com os Estados Unidos da América, como a Inglaterra, a França, a União Soviética e o Brasil.
- III - A Grande Depressão foi um dos fatores que colaboraram para a construção de discursos críticos sobre o modelo liberal-democrático.
- IV - A Grande Depressão, no Brasil, atingiu os setores agrícola e industrial, devido à falta de investimento externo norte-americano.

Estão corretas **APENAS** as afirmações

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

QUESTÃO 25


Time, vol. 143, n. 23, June 6, 1994.



Yevgeny Khaidel/AGK Berlin/LatinStock

“O homem que venceu Hitler”: edição especial da revista *Time* em comemoração aos 50 anos do “Dia D”. Na capa, a foto do general Dwight D. Eisenhower, comandante das tropas norte-americanas na Operação Overlord.

Um soldado soviético ergue a bandeira da URSS no telhado do *Reichstag* (Câmara dos Deputados da Alemanha), em Berlim, em 2 de maio de 1945. Foto colorizada.

Após apresentar as imagens, o professor introduziu o debate acerca das disputas entre Estados Unidos e União Soviética sobre a memória da 2ª Guerra Mundial.

Com base na análise das imagens e no encaminhamento sugerido pelo professor, conclui-se que:

- I - a manchete da revista *Time* reitera a idéia transmitida pela foto do soldado soviético;
- II - a edição especial da revista *Time* busca ressaltar a importância do “Dia D” para a derrota de Hitler;
- III - os dois documentos servem ao objetivo de minimizar a importância dos esforços conjuntos dos aliados para a vitória final sobre Hitler;
- IV - a foto do soldado soviético denuncia o golpe de Estado promovido pelo Exército Vermelho com o intuito de instalar o comunismo na Alemanha.

Estão corretas **APENAS** as afirmativas

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

QUESTÃO 26

No seu nascedouro, a palavra “descolonização” já vem carregada de ideologia, parecendo definir um destino histórico dos povos colonizados: depois de ter colonizado, o europeu “descoloniza”, estando, pois, implícita a vontade do país colonizador de abrir mão de pretensos direitos adquiridos em determinado momento. A generalização do termo implica, de certa forma, uma interpretação eurocêntrica da História, ou seja, a noção de que só a Europa possui uma história ou é capaz de elaborá-la. Os outros não têm história: nem passado a ser contado nem futuro a ser elaborado.

LINHARES, Maria Yedda Leite. Descolonização e lutas de libertação nacional. In: REIS FILHO, Daniel Aarão; FERREIRA, Jorge; ZENHA, Celeste (orgs.). *O século XX. O tempo das dúvidas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. 3 v. Vol. 3: p. 41.

Nas décadas de 1950 e 1960, as reivindicações das ex-colônias africanas e asiáticas resultaram em alterações na dinâmica bipolar do sistema internacional da Guerra Fria. Por meio do Movimento de Países Não-Alinhados (MPNA), os países do “Terceiro Mundo” buscaram (re)escrever a sua história e elaborar projetos próprios para o futuro.

A respeito da descolonização do mundo afro-asiático e da formação do Terceiro Mundo, constata-se que:

- (A) o não-alinhamento implicou a recusa a qualquer forma de cooperação com alguma das duas superpotências.
- (B) o discurso terceiro-mundista, esboçado na Conferência de Bandung, consolidou-se no MPNA, denunciando o subdesenvolvimento como fruto da dominação imperialista.
- (C) o MPNA buscou articular um pólo alternativo de poder, equidistante das duas superpotências da Guerra Fria, para atuar no Conselho de Segurança da ONU.
- (D) o MPNA entrou em declínio nas décadas de 1970 e 1980, devido à “diplomacia do pingue-pongue”, à crise do pan-arabismo e ao fracasso militar das lutas de libertação nacional.
- (E) a Conferência de Bandung contou com a participação exclusiva de países subdesenvolvidos e excluiu das discussões os países alinhados aos EUA ou à URSS.

QUESTÃO 27

A economia brasileira sofre transformações na primeira metade do século XX, conforme se observa nas Tabelas 1 e 2.

Tabela 1
Taxas de crescimento: produção industrial, PIB e importação de bens de capital para a indústria, 1911-1945 (%)

	Produção Industrial	PIB	Importação de Bens de Capital para a Indústria
1917-1919	3,6	–	–14,8
1920-1922	6,2	3,2	12,3
1923-1926	0	1,3	14,0
1927-1928	8,0	12,4	–7,2
1929-1932	0	0,3	–31,7
1933-1936	14,1	7,4	41,0
1937-1941	8,3	4,5	–5,5
1942-1945	4,3	1,8	–1,1

SUZIGAN, W. Industrialização e política econômica: uma interpretação em perspectiva histórica, *Pesquisa e Planejamento Econômico*, vol. 5, n. 2, 1975, p. 472.

Tabela 2
Distribuição setorial do PIB brasileiro, 1910-1950 (%)

Ano	Agricultura	Indústria	Serviços*
1910	35,8	14,0	50,2
1920	32,0	17,1	50,9
1930	30,6	16,5	52,9
1940	25,0	20,8	54,2
1950	24,3	24,1	51,6

* Inclui governo.

HADDAD, C. Crescimento do produto real. Brasil 1900-1947. Rio de Janeiro: FGV, 1978 e IBGE (1990) Estatísticas históricas do Brasil apud ABREU, M. E. VERNES, D. *Long-term Brazilian economic growth 1930-1994*. Paris: OECD, 1997, p. 26.

A análise das tabelas acima possibilita identificar que

- I - a taxa de crescimento do PIB manteve-se estável durante as décadas de 1930 e 1940;
- II - a indústria brasileira se equipou significativamente durante a primeira metade da década de 1920 e o período de 1933 a 1936;
- III - o setor de serviços, incluindo o governo, ocupou sempre um papel de destaque no PIB, durante a primeira metade do século XX;
- IV - a participação do setor agrícola no PIB manteve-se estável na primeira metade do século XX, o mesmo não acontecendo com a indústria.

Estão corretas **APENAS** as afirmações

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

QUESTÃO 28


VICTOR MEIRELLES: *Primeira missa no Brasil*, 1860. Óleo sobre tela. 268X356 cm. Rio de Janeiro, Museu Nacional de Belas Artes.

Não se esqueça de por algumas embaibas, que são formosas e enfeitam o bosque pelo caráter especial de suas folhas (...). Lembre-se bem das nossas árvores e troncos retos, carregados de plantas diversas, altas e com coqueiros e com palmitos pelo meio, pois estes crescem à sombra dos grandes madeiros. Pouco, mas característico, mas genuinamente brasileiro.

Carta de Araújo Porto Alegre para Victor Meirelles, 4/2/1859. Apud COLI, Jorge. *Primeira Missa e a Invenção da descoberta*. In: NOVAES, Adauto (org). *A descoberta do homem e do mundo*. São Paulo: Cia das Letras, 1998, p. 120.

As recomendações de Araújo Porto Alegre, então diretor da Academia Imperial de Belas Artes, a Victor Meirelles, no trecho da carta transcrita, por ocasião da pintura do quadro *Primeira missa no Brasil*, expressam, no que se refere à identidade nacional brasileira, em meados do século XIX, a preocupação de

- (A) associar natureza e barbárie.
- (B) caracterizar a paisagem local.
- (C) enaltecer as heranças ibéricas.
- (D) domesticar o habitante nativo.
- (E) destacar a miscigenação do povo.

QUESTÃO 29

É de lá [dos estados] que se governa a República, por cima das multidões que tumultuam, agitadas, nas ruas da capital da União. (...) A política dos estados (...) é a política nacional.

SALES, Campos. *Da Propaganda à Presidência*. São Paulo: s. ed., 1908, p. 252.

O governo federal entregava cada um dos estados à facção que dele primeiro se apoderasse. Contanto que se pusesse nas mãos do presidente da República, esse grupo de exploradores privilegiados receberia dele a mais ilimitada outorga, para servilizar, corromper e roubar as populações.

Rui Barbosa apud LESSA, Renato. *A Invenção Republicana: Campos Sales, as bases e a decadência da Primeira República Brasileira*. Rio de Janeiro, Topbooks, 1999, p. 154.

A historiografia brasileira caracteriza o governo de Campos Sales (1898-1902) como o período de construção de práticas de estabilização política do regime republicano. Os testemunhos de Campos Sales e Rui Barbosa apresentam uma dessas práticas, a política dos estados, que pode ser entendida como

(A) o revezamento entre as oligarquias de São Paulo e Minas Gerais na chefia da Presidência da República.

(B) o controle da política estadual por parte do governo federal, por meio de intervenção regular na política local.

(C) o compromisso político entre os coronéis, os governos estaduais e o presidente da República, fundado na fraude eleitoral.

(D) o pacto construído entre os estados de primeira grandeza (São Paulo e Minas Gerais) para beneficiar os interesses dos cafeicultores.

(E) a liberdade de ação das oligarquias estaduais, em troca do apoio, na Câmara dos Deputados, a projetos do governo federal.

QUESTÃO 30

Diante do empreendimento de tamanha magnitude, como o que estamos aqui realizando, não posso ocultar o meu entusiasmo patriótico e a minha confiança na capacidade dos brasileiros. O que representam as instalações da usina siderúrgica de Volta Redonda, aos nossos olhos deslumbrados pelas grandiosas perspectivas de um futuro próximo, é bem o marco definitivo da emancipação econômica do país. Aqui ele está plantado, em cimento e ferro, desafiando ceticismos e desalentos [...].

VARGAS, Getúlio. *Volta Redonda e a capacidade construtiva dos brasileiros*, 1943, *A nova política*, v. 10, Rio de Janeiro: José Olympio, 1938-1947, p. 54.

A Companhia Siderúrgica Nacional (1941) é um dos resultados da forma como o Governo de Vargas, entre 1930 e 1945, enfrentou o problema da infra-estrutura no Brasil, que envolvia principalmente três questões: o petróleo, a siderurgia e a energia elétrica.

PORQUE

Questões relativas a petróleo, siderurgia e energia elétrica eram entendidas pelo governo como fundamentais para a promoção do desenvolvimento industrial brasileiro que viria após a crise internacional, marcada pela quebra da bolsa de valores de Nova Iorque e a Segunda Guerra Mundial.

Analisando as afirmações acima, conclui-se que

(A) as duas afirmações são verdadeiras, e a segunda é uma justificativa correta da primeira.

(B) as duas afirmações são verdadeiras, mas a segunda não é uma justificativa correta da primeira.

(C) a primeira afirmação é verdadeira, e a segunda é falsa.

(D) a primeira afirmação é falsa, e a segunda é verdadeira.

(E) as duas afirmações são falsas.

QUESTÃO 31


Aurélio de Figueiredo. *O Martírio de Tiradentes*, 1893. Museu Histórico Nacional, Rio de Janeiro.

A imagem corresponde a uma representação recorrente de Tiradentes, cultuado oficialmente como herói republicano desde 1890. Ela resulta de uma construção historiográfica e política do personagem, que encontrou grande receptividade junto à população a partir do século XX.

Uma das características dessa representação, que ajuda a explicar essa receptividade e a força de Tiradentes no imaginário brasileiro, é

- (A) a altivez de Tiradentes, que indica uma posição de repúdio às autoridades políticas e religiosas.
- (B) a identificação de Tiradentes com as causas populares, representadas pela figura do carrasco negro.
- (C) a resistência de Tiradentes à religião, indicando sua ligação com o Iluminismo.
- (D) a abnegação cristã de Tiradentes, indicando a entrega de si ao sacrifício por um ideal.
- (E) o estado físico de Tiradentes, indicando seu sofrimento pelas torturas na prisão.

QUESTÃO 32

Numa aula sobre a estrutura política do Império brasileiro, o professor apresentou a seus alunos o trecho da Constituição de 1824 e a charge reproduzidos abaixo.

Constituição Política do Império do Brasil (1824)

CAPÍTULO I
Do Poder Moderador.

Art. 98. O Poder Moderador é a chave de toda a organização Política, e é delegado privativamente ao Imperador, como Chefe Supremo da Nação, e seu Primeiro Representante, para que incessantemente vele sobre a manutenção da Independência, equilíbrio, e harmonia dos mais Poderes Políticos.

Art. 99. A Pessoa do Imperador é inviolável, e Sagrada: Ele não está sujeito a responsabilidade alguma.

(...)

Art. 101. O Imperador exerce o Poder Moderador

- I. Nomeando os Senadores (...)
- V. Prorrogando ou adiando a Assembléa Geral, e dissolvendo a Câmara dos Deputados, nos casos em que o exigir a salvação do Estado; convocando imediatamente outra, que a substitua.
- VI. Nomeando e demittindo livremente os Ministros de Estado.
- VII. Suspendendo os Magistrados (...).

Adaptado de: *Constituição Política do Império do Brasil*, de 25 de março de 1824.



NOVAES, Carlos Eduardo; Lobo, César. *História do Brasil para principiantes: de Cabral a Cardoso, 500 anos de novela*. São Paulo: Atica, 1997. p. 150.

Depois de pedir aos alunos que lessem os artigos da Constituição selecionados, o professor apresentou a charge acima, com as devidas ressalvas quanto ao anacronismo presente na caricatura. A seguir, sugeriu à turma que relacionasse a Constituição de 1824 à interpretação da charge. Ao final da aula, os alunos resumiram suas discussões às quatro afirmações apresentadas abaixo.

- I - A charge confirma a Constituição de 1824, que garante amplos poderes ao Imperador.
- II - A charge contesta o texto da Constituição, que estabelece a submissão do Estado à Igreja.
- III - A charge contraria o texto da Constituição, que afirma o caráter Sagrado da pessoa do Imperador.
- IV - A charge ratifica o texto da Constituição de 1824, que assegura a supremacia do Poder Moderador sobre os demais poderes.

Estão corretas **APENAS** as afirmativas

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

QUESTÃO 33
Documento I

E, segundo que a mim e a todos pareceu, esta gente não lhes falece outra coisa para ser toda cristã, senão entender-nos, porque assim tomavam aquilo que nos viam fazer, como nós mesmos, por onde nos pareceu a todos que nenhuma idolatria, nem adoração têm. E bem creio que, se Vossa Alteza aqui mandar quem entre eles mais devagar ande, que todos serão tomados ao desejo de Vossa Alteza. E por isso, se alguém vier, não deixe logo de vir clérigo para os batizar, porque já então terão mais conhecimento de nossa fé, pelos dois degredados, que aqui entre eles ficam, os quais, ambos, hoje também comungaram.

Carta de Pero Vaz de Caminha. In: PEREIRA, Paulo Roberto (org). *Os três únicos testemunhos do Descobrimento do Brasil*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lacerda, 1999. p. 54,57.

Documento II

... nenhuma fé têm, nem adoram a algum deus; nenhuma lei guardam ou preceitos, nem têm rei que lha dê e a quem obedeçam, senão é um capitão, mais pera a guerra que pera a paz.

SALVADOR, Frei Vicente do. *História do Brasil (1500-1627)*. Revista por Capistrano de Abreu, Rodolfo Garcia e Frei Venâncio Willeke, OFM. 6 ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1975.

A partir da análise desses documentos conclui-se que, no período compreendido entre a produção do primeiro e do segundo,

- (A) a administração portuguesa no Brasil orientou-se pelas observações dos autores dos documentos e optou pelo isolamento das populações indígenas por considerar que eram inúteis ao processo de colonização.
- (B) a Coroa deixou integralmente a cargo da Igreja Católica a responsabilidade pela integração das populações indígenas ao modo de vida europeu, conforme as sugestões dos autores dos documentos.
- (C) a predominância das ações de natureza religiosa, por meio da catequese junto às populações indígenas, preservou sua cultura e impediu que elas fossem escravizadas.
- (D) o entendimento dos portugueses acerca das populações indígenas e de seus costumes favoreceu o seu processo de integração pela religião, finalizado no século XVII.
- (E) os colonizadores empenharam-se em transplantar para o interior das comunidades indígenas as formas de organização da sociedade portuguesa, usando a religião e a presença de europeus entre eles.

QUESTÃO 34

Não queremos viver na escravidão
 Nem deixar o campo onde nascemos
 Pela terra, pela paz e pelo pão:
 Companheiros, unidos venceremos.

Hoje somos milhões de oprimidos
 Sob o peso terrível do cambão
 Lutando, nós seremos redimidos.
 A Reforma Agrária é a solução.

Hino do Camponês, fins da década de 1950, apud MEDEIROS, Leonilde Sêrvolo de. *História dos movimentos sociais no campo*. Rio de Janeiro: FASE, 1989, p. 70.

Art. 16. Reforma Agrária visa a estabelecer um sistema de relações entre o homem, a propriedade rural e o uso da terra, capaz de promover a justiça social, o progresso e o bem-estar do trabalhador rural e o desenvolvimento econômico do país, com a gradual extinção do minifúndio e do latifúndio.

Parágrafo único. O Instituto Brasileiro de Reforma Agrária será o órgão competente para promover e coordenar a execução dessa reforma, observadas as normas gerais da presente Lei e do seu regulamento.

Lei nº 4.504, Estatuto da Terra, de 30 de novembro de 1964.

Considerando as duas fontes, analise as afirmações a seguir.

- I - A política de redistribuição de terras, definida no Estatuto da Terra, equacionou os conflitos no mundo rural.
 II - O Estatuto da Terra era um projeto de Estado, que compartilhava a responsabilidade sobre a reforma agrária com os atores do campo.
 III - A luta pela reforma agrária, entre os anos 1940 e 1960, contribuiu para a afirmação do trabalhador rural como ator político.
 IV - O *Hino do Camponês* expressa a luta contra o domínio dos latifundiários, caracterizado pela super-exploração do trabalho no campo.

Estão corretas **APENAS** as afirmações

(A) I e II

(B) I e III

(C) II e III

(D) III e IV

(E) I, II e IV

QUESTÃO 35

Em 1926, Langston Hughes, escritor negro norte-americano, da chamada *Renascença do Harlem*, escreveu o seguinte poema:

Eu, também
 Eu, também, canto a América
 Eu sou o mais escuro
 Eles me mandam comer na cozinha
 Quando as visitas chegam
 Mas eu rio
 E como bastante
 E cresço forte.

Amanhã,
 Eu estarei à mesa
 Quando as visitas chegarem
 Ninguém ousará
 Dizer-me
 'Coma na cozinha'

Então,
 Ademais,
 Eles verão quão belo eu sou
 E se envergonharão –

Eu, também, sou a América.

Citado em PAMPLONA, Marco A. *Reverendo o sonho americano: 1890-1972*. São Paulo: Atual, 1995, p. 44.

No poema, o autor

- (A) aceita a discriminação sofrida pelo negro na América.
 (B) prevê uma América dividida entre brancos e negros.
 (C) reconhece o negro como beneficiário de uma América branca.
 (D) exclui o branco do seu sonho de nação.
 (E) reivindica seu pertencimento à América.

QUESTÃO 36

A pintura mural mexicana do século XX caracteriza-se por suas grandes dimensões, sendo exibida em espaços públicos como palácios, bibliotecas, escolas e museus. Abrange temas da história nacional que vão desde o período pré-hispânico até a Revolução Mexicana.

Ao trabalhar o tema da Revolução Mexicana iniciada em 1910, um professor do ensino médio propõe aos alunos a análise de duas pinturas do muralismo mexicano.



David Alfaro Siqueiros: "Do Porfiriato à Revolução" - O Povo em Armas. (1966). Acrílico e piroxilina sobre madeira forrada de tela. Sala XIII - Museu Nacional de História - Cidade do México. In: VASCONCELLOS, Camilo de Mello. *Imagens da Revolução Mexicana; o Museu Nacional de História do México. 1940-1982*. São Paulo: Alameda, 2007.



Jorge González Camarena: "A Constituição de 1917". (1967). Pintura em acrílico sobre tela. Sala XII - Museu Nacional de História - Cidade do México. In: VASCONCELLOS, Camilo de Mello. *Imagens da Revolução Mexicana; o Museu Nacional de História do México. 1940-1982*. São Paulo: Alameda, 2007.

Após a análise, professor e alunos chegaram a algumas conclusões sobre as pinturas, dentre as reproduzidas a seguir.

- I - Revelam disputas na construção de uma memória nacional da Revolução Mexicana.
- II - Retratam de maneira semelhante os líderes revolucionários de etapas distintas da Revolução.
- III - Contêm variadas simbologias da luta revolucionária mexicana.
- IV - Mostram a preponderância da atuação do povo mexicano na Revolução.

Estão corretas **APENAS** as conclusões

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

QUESTÃO 37

Essas ilhas são apêndices naturais do continente norte-americano, e uma delas – quase visível a olho nu de nossas costas – tornou-se, por muitas considerações, um objeto de importância transcendente para os interesses comerciais e políticos da nossa União. (...) Entre os interesses daquela ilha e deste país, tais são, certamente, as relações geográficas, comerciais, morais e políticas formadas pela natureza, a cristalizarem-se no processo do tempo, neste momento mesmo alcançando a maturidade, (...) é difícil resistir à convicção de que a anexação de Cuba por nossa República Federal será indispensável à continuidade e à integridade da nossa própria União...

Há leis da política como há leis da gravitação física. E se uma maçã, separada de uma árvore nativa pela tempestade, não pode escolher, mas apenas cair no chão, Cuba, por força desligada do seu vínculo não natural com a Espanha, e incapaz de se auto-sustentar, só pode gravitar na direção da União Norte-Americana, a qual, pela mesma lei da natureza, não pode segregá-la do seu seio.

Carta de John Quincy Adams, secretário de Estado dos Estados Unidos, a Hugh Nelson, representante norte-americano em Madri, 23 de abril de 1823.

Analisando o texto acima e considerando a política externa norte-americana, conclui-se que

- (A) os interesses dos Estados Unidos no Caribe datam da sua participação na Guerra Hispano-Americana.
- (B) a idéia de pan-americanismo era fortalecida pela proposta de parceria na política e na economia com as nações do continente.
- (C) a essência da Doutrina Monroe, "América para os americanos", definia o continente como zona de influência dos EUA.
- (D) a criação de um império de portas abertas contribuiu para o declínio da idéia de expansão das fronteiras.
- (E) a percepção de uma identidade americana abrangente firmou-se no hemisfério ocidental.

QUESTÃO 38 – DISCURSIVA

Leia o texto abaixo, para responder à questão.

A história contemporânea, na tradição francesa que remonta ao século XIX, tem início com a Revolução francesa. A história do tempo presente é a que se refere ao passado próximo, aquele no qual existem ainda atores vivos. Antes de explicar o que é esta última, é preciso lembrar que a noção de "contemporaneidade" é tão antiga e tão problemática quanto a própria disciplina da história. (...) De um lado, só há história contemporânea, segundo a célebre afirmação de Benedetto Croce. Um historiador, como qualquer outro indivíduo, fala sempre sobre o passado no presente. Ele reconstitui os discursos e os atos do passado com linguagem, conceitos e preocupações que são as do seu tempo, e ele se dirige a seus contemporâneos. (...) Seu trabalho se inscreve assim em uma dialética, uma tensão entre as palavras do passado e as do presente.

De outro lado, o estudo da história do passado próximo remonta às origens da história enquanto empreendimento intelectual. As Histórias de Heródoto ou A guerra do Peloponeso de Tucídides são, em parte, histórias do tempo presente (...).

Até os anos 1970, esta história [do tempo presente] era vista com suspeita pelas instâncias acadêmicas. (...) A novidade da situação atual é que esta história é não somente reconhecida enquanto tal, independentemente da qualidade de sua produção, desigual como qualquer outra, como é também fortemente solicitada. (...)

A definição de história do tempo presente é a de ser a história de um passado que não está morto, de um passado que ainda está vivo na palavra e na experiência dos indivíduos, portanto, ligado a uma memória ativa e singularmente atuante (...). Esta história é um diálogo entre vivos e mortos, como toda narrativa histórica, mas ela repousa igualmente em um diálogo entre vivos, entre contemporâneos, sobre um passado que ainda não passou inteiramente, mas que já deixou de ser atual.

ROUSSO, Henry. *La hantise du passé*. Paris: Editions Textuel, 1996, p. 50, 57-8 e 63.

- a) Na tradição historiográfica, afirma-se que toda história é "contemporânea". JUSTIFIQUE. (valor: 4,0 pontos)

- b) IDENTIFIQUE a especificidade da "história do tempo presente". (valor: 4,0 pontos)

- c) APRESENTE e ANALISE duas razões que explicariam, no momento atual, o crescente interesse das sociedades por uma "história do tempo presente". (valor: 2,0 pontos)

QUESTÃO 39 – DISCURSIVA

Observe as imagens e leia os textos referentes aos movimentos políticos ocorridos no ano de 1968, para responder à questão.

Imagem 1


Conflito entre estudantes e policiais, na Rua Maria Antônia, São Paulo, em outubro de 1968. (Caderno Mais, Folha de São Paulo, 4 maio de 2008, p. 4.)

Imagem 2


Confronto entre policiais e estudantes, em Paris, ao fim da ocupação da Sorbonne, em 1968. (Caderno Mais, Folha de São Paulo, 4 maio de 2008, p. 5)

Imagem 3


Cartaz de rua, em Praga, 1968. Comparação entre as ações do Exército Russo, na Tchecoslováquia, em 1945 e 1968. (Coleção História do Século XX 1956/1975. São Paulo: Abril Cultural, s/data, volume 6, p. 2855)

Texto 1

Está ressurgindo entre as novas gerações um encanto especial pela magia e pelo sortilégio do período histórico que foi condensado naquele ano. (...) Elas parecem estar buscando o presente no passado. (...) Mas as coisas não são tão simples assim: olhar para trás pode ser bom e pode ser ruim. Sem dúvida é positivo (...). Mas, por outro lado, há o risco de achar que se pode reeditar 1968. Em uma palavra, que se pode pegar aquela experiência e repetir. Corre-se o risco de idealizar o passado, de confundir tempo verbal com tempo real, achando que existe na história um pretérito perfeito ou mais-que-perfeito. Como se sabe, nem na vida, nem na história o passado pode tomar o lugar do presente ou do futuro. E 1968 é uma bela lição, mas não é exemplo.

Que essas advertências, porém, não tentem tirar de 1968 seu carisma e seus méritos; que não nos façam esquecer seu inesgotável legado político, cultural e comportamental. (...) O que não se discute é a certeza de que algumas das questões atuais germinaram naqueles tempos: o direito das minorias, a importância da causa feminina, a preocupação ecológica, o valor da ética na política, a necessidade de uma causa, um projeto, uma razão de vida. Afinal aqueles jovens que pretendiam fazer a "Grande Revolução" acabaram derrotados politicamente, mas vitoriosos culturalmente. Suas pequenas revoluções nos costumes e comportamentos, na arte e no sexo se fazem sentir até hoje.

Depoimento de Zuenir Ventura, 1998. Retirado de VENTURA, Zuenir. "A nostalgia do não vivido". In: GARCIA, Marco Aurélio e VIEIRA, Maria Alice (orgs). *Rebelde e contestadores. 1968. Brasil, França e Alemanha*. São Paulo: Perseu Abramo, 1999, p. 133-134.

Texto 2

Era maio. O tempo estava muito bonito, é verdade. Não conhecíamos AIDS nem degradação climática nem provações da globalização e do desemprego. Éramos prometéicos. Tudo parecia possível. O futuro nos pertencia. Mas é preciso recordar, também, o que era a sociedade dos anos 1960, o autoritarismo da França de De Gaulle, da Alemanha da época (...). A geração do pós-guerra queria apenas tomar suas vidas nas próprias mãos e libertar-se da camisa-de-força de uma sociedade muito conservadora. (...) Em 1968, lutávamos em nome de alguma coisa. Para alguns, era a Revolução Cultural Chinesa; para outros, era Cuba, e para nós, os anarquistas, era a Guerra Civil Espanhola, os conselhos operários de 1917 (...). Todos os derrotados da história eram nossos heróis.

Lutar pela liberdade em nome da Revolução Cultural Chinesa – havia uma contradição terrível encerrada nisso. Nós nos demos conta disso mais tarde. Hoje, felizmente, esse tipo de falso modelo não existe mais. Não se grita mais “Viva Mao!”, “Viva Cuba!” ou “Viva Che!”. Os alter-mundialistas [movimento antiglobalização], por exemplo, se contentam em dizer que um outro mundo é possível. Mas qual? E como chegar lá? É difícil determinar. Em todo caso, 1968 não deve ser visto como modelo. Retenham simplesmente que existem momentos históricos em que alguma coisa explode – um desejo de fazer avançar, de transformar a sociedade –, e que isso pode funcionar.

Entrevista concedida por Daniel Cohn-Bendit ao *Nouvel Observateur*, publicada no *Caderno Mals*, Folha de São Paulo, 4 de maio de 2008, p. 14.

- a) Caso tais imagens e textos fossem, em conjunto, empregados na realização de aulas para alunos do Ensino Médio, IDENTIFIQUE o objetivo geral do professor ao programá-las. **(valor: 3,0 pontos)**

- b) A partir das imagens 1 e 2 e da interpretação dos testemunhos de Zuenir Ventura (texto 1) e de Daniel Cohn-Bendit (texto 2), CARACTERIZE dois significados dos movimentos políticos de 1968. **(valor: 5,0 pontos)**

- c) A partir da imagem 3, ANALISE uma particularidade das experiências políticas, na Tchecoslováquia, em 1968. **(valor: 2,0 pontos)**

QUESTÃO 40 – DISCURSIVA

Gilberto Freyre foi dos primeiros estudiosos brasileiros a explorar os anúncios de jornal como fontes históricas. Ele mostrou como tais textos nos permitem conhecer as relações sociais existentes em determinado momento e lugar, as características dos trabalhadores e suas condições de trabalho.

Considerando esse contexto, leia os anúncios de jornal abaixo.

Aluga-se ou vende-se uma boa escrava, muito prendada, faz crochê, costuras, doces, lava, engoma e cozinha perfeitamente: tem uma filha de oito anos, ingênua; quem a pretender dirija-se à rua Halfeld, n. 32, loja.

O Farol, Juiz de Fora, Minas Gerais, 17/04/1883.

Aluga-se duas escravas, um moleque e um rapaz carpinteiro. Quem os pretender dirija-se à rua da Imperatriz, n. 32, Armazinho do Queiroz, junto ao Hotel Português.

O Farol, Juiz de Fora, Minas Gerais, 11/10/1883.

Uma família pequena precisa de uma criada de cor, livre ou escrava, que cozinhe perfeitamente o trivial e que saiba com presteza e asseio fazer os arranjos da casa. Para informações (...) rua Direita n. 18.

O Farol, Juiz de Fora, Minas Gerais, 02/02/1884.

Precisa-se de um cozinheiro, de conduta afeiçoada; branco ou de cor, livre ou escravo, para a casa do Dr. Eloy Ottoni, na rua da Imperatriz, n. 8.

O Farol, Juiz de Fora, Minas Gerais, 04/10/1883.

- a) IDENTIFIQUE o nome, o local e as datas da fonte histórica utilizada e estabeleça relações entre tais informações e a situação política do sistema escravista no Brasil da época. **(valor: 3,0 pontos)**

- b) Homens, mulheres e também crianças integravam o mercado de trabalho no oitocentos. EXPLIQUE o que era uma criança "ingênua", como a nomeada no primeiro anúncio. **(valor: 2,0 pontos)**

- c) COMPARE os elementos fornecidos pelo conjunto de anúncios, com o objetivo de CARACTERIZAR o tipo de trabalhadores e as formas de utilização da mão-de-obra, no mercado de trabalho urbano do Brasil de meados da década de 1880. **(valor: 5,0 pontos)**

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.

ANEXO 3
 ENADE 2008 – Prova de Letras

																				
<p>PROVA DE</p> <p>LETRAS</p>		<p>17</p>																		
<p>Novembro 2008</p>																				
<p>LEIA COM ATENÇÃO AS INSTRUÇÕES ABAIXO.</p>																				
<p>1 - Você está recebendo o seguinte material:</p> <p>a) este caderno com as questões de múltipla escolha e discursivas, das partes de formação geral e componente específico da área, e as questões relativas à sua percepção sobre a prova, assim distribuídas:</p>																				
<table border="1"> <thead> <tr> <th>Partes</th> <th>Números das questões</th> <th>Peso de cada parte</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Formação Geral / Múltipla Escolha</td> <td>1 a 8</td> <td>60%</td> </tr> <tr> <td>Formação Geral / Discursivas</td> <td>9 a 10</td> <td>40%</td> </tr> <tr> <td>Componente Específico / Múltipla Escolha</td> <td>11 a 37</td> <td>85%</td> </tr> <tr> <td>Componente Específico / Discursivas</td> <td>38 a 40</td> <td>15%</td> </tr> <tr> <td>Percepção sobre a prova</td> <td>1 a 9</td> <td>—</td> </tr> </tbody> </table>	Partes	Números das questões	Peso de cada parte	Formação Geral / Múltipla Escolha	1 a 8	60%	Formação Geral / Discursivas	9 a 10	40%	Componente Específico / Múltipla Escolha	11 a 37	85%	Componente Específico / Discursivas	38 a 40	15%	Percepção sobre a prova	1 a 9	—		
Partes	Números das questões	Peso de cada parte																		
Formação Geral / Múltipla Escolha	1 a 8	60%																		
Formação Geral / Discursivas	9 a 10	40%																		
Componente Específico / Múltipla Escolha	11 a 37	85%																		
Componente Específico / Discursivas	38 a 40	15%																		
Percepção sobre a prova	1 a 9	—																		
<p>b) um 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.</p>																				
<p>2 - Verifique se este material está completo e se o seu nome no Caderno de Respostas está correto. Caso contrário, notifique imediatamente a um dos responsáveis pela sala. Após a conferência de seu nome no Caderno de Respostas, quando autorizado, você deverá assiná-lo no espaço próprio, utilizando caneta esferográfica de tinta preta.</p>																				
<p>3 - Observe, no Caderno de Respostas, as instruções sobre a marcação das respostas às questões de múltipla escolha (apenas uma resposta por questão).</p>																				
<p>4 - Tenha muito cuidado com o Caderno de Respostas, para não o dobrar, amassar ou manchar. Esse caderno somente poderá ser substituído caso esteja danificado ou em caso de erro de distribuição.</p>																				
<p>5 - Esta prova é individual. São vedados o uso de calculadora, qualquer comunicação e(ou) troca de material entre os presentes e consultas a material bibliográfico, cadernos ou anotações de qualquer espécie.</p>																				
<p>6 - Quando terminar, entregue a um dos responsáveis pela sala seu Caderno de Respostas. Cabe esclarecer que você só poderá sair levando este Caderno de Questões após decorridos noventa minutos do início do Exame.</p>																				
<p>7 - Você terá quatro horas para responder às questões de múltipla escolha, discursivas e de percepção sobre a prova.</p>																				
<p>Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP</p>		<p>Ministério da Educação</p>																		

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 ingratidão; o imperador devia ter pegado os principais cabeças e mandá-los executar.

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

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



Disponível em: www.marcozero.com.br



ERMAKOFF, George. Rio de Janeiro, 1840-1900. Uma crônica fotográfica. Rio de Janeiro: G. Ermakoff Casa Editorial, 2006, p. 129.



ERMAKOFF, George. Rio de Janeiro, 1840-1900. Uma crônica fotográfica. Rio de Janeiro: G. Ermakoff Casa Editorial, 2006, p. 36.



LAGO, Pedro Gomes de. BANDEIRA, João. *Debate e o Brasil*. Obras completas 1816-1831. Rio de Janeiro: Capivara, 2007, p. 78.



LAGO, Pedro Gomes de. BANDEIRA, João. *Debate e o Brasil*. Obras completas 1816-1831. Rio de Janeiro: Capivara, 2007, p. 92.

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.

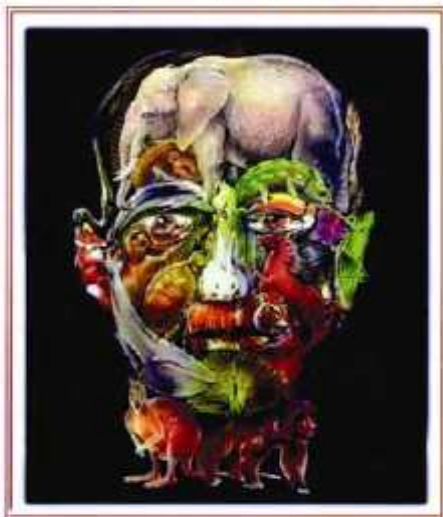
D II e IV.

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://art/cidades.especial.org.com.br>. Acesso em 10 out. 2008.

Depreende-se dessa imagem a

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

- Ⓐ 95.
- Ⓑ 90.
- Ⓒ 50.
- Ⓓ 20.
- Ⓔ 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:

- Ⓐ aborto e violência doméstica.
- Ⓑ cotas raciais e assédio moral.
- Ⓒ educação moral e trabalho.
- Ⓓ estupro e imigração clandestina.
- Ⓔ 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.



STROCK, ANEL. Caro; BOWWELL, John. *Arte Comentada: da pré-história ao pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Edições LTC, 2004.

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

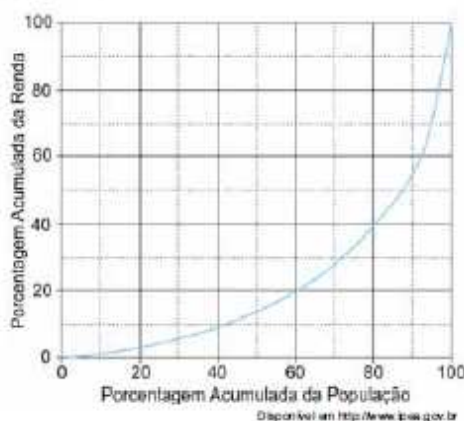
- Ⓐ a capacidade de organização do operariado.
- Ⓑ a esperança de um futuro melhor para negros.
- Ⓒ a possibilidade de ascensão social universal.
- Ⓓ as contradições da sociedade capitalista.
- Ⓔ o consumismo de determinadas classes sociais.

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


No mapa, registra-se uma prática exemplar para que as cidades se tomem 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%.

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



Homem idoso na poltrona
Rembrandt van Rijn – Louvre, Paris.
Disponível em: <http://www.elpostora.com>



Figura a borboleta
Milton Dacosta
Disponível em: <http://www.unesp.br>



O grito – Edvard Munch – Maseu Munch, Oslo
Disponível em: <http://members.cox.net>



Menino mordido por um lagarto
Michelangelo Merisi (Caravaggio)
National Gallery, Londres.
Disponível em: <http://www.theatre.nyu.edu/bw>



Abaporito – Tarsila do Amaral
Disponível em: <http://tarsiladamaral.com.br>

QUESTÃO 9 – DISCURSIVA
DIREITOS HUMANOS EM QUESTÃO


L'ÉMONDE Diplomatique Brésil. Ano 2, n. 7, fev. 2006, 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.

Frância JULIEN, filósofa e socióloga.

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)

RASCUNHO – QUESTÃO 9

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	

QUESTÃO 10 – DISCURSIVA

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.

GOES, Antônio. Folha de SPaulo, 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 54.ª 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 56 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, Damário. 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.

GOES, Antônio. PÁNIC! Angola, Folha de SPaulo, 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)

RASCUNHO – QUESTÃO 10

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	

COMPONENTE ESPECÍFICO

Texto para as questões 11 e 12



- 1 Shirley Paes Leme tem no desenho a alma de sua obra. Os galhos retorcidos e enegrecidos pela fumaça são seus traços a lápis, que ela articula ora em feixes escultóricos, ora em instalações. Produz também delicados desenhos com a sinuosidade da fumaça. Para fazer a peça em homenagem à companhia de dança goiana Quasar, Shirley conta ter se inspirado na grande concentração de energia no espaço necessária para que um espetáculo de dança se realize. "A idéia da coreografia só consegue ser concretizada com movimento porque todos ficam antenados para um trabalho conjunto", diz. A obra de Shirley tem linhas-galhos que se movem em tempos diferentes, impulsionadas por motores ocultos.

Tertório Espandido. Catálogo da Exposição em homenagem aos índios do Pólio Escudo, 1999, p. 12-3 (com adaptação).

QUESTÃO 11

A partir da interpretação do texto acima, assinale a opção correta a respeito dos processos de aquisição de língua materna.

- Ⓐ A interpretação dos códigos visuais ocorre por especulação, ao passo que a aquisição das regras gramaticais que permitem o domínio do código lingüístico se dá pela sistematização que se ensina à criança.
- Ⓑ Os erros e desvios da norma na aquisição da língua materna retardam o domínio completo do código; mas, para o domínio dos códigos visuais, os erros constituem o processo de amadurecimento da leitura.
- Ⓒ A apreensão de significados na língua materna se dá, já nas primeiras palavras, pela relação não-ambígua entre significado e significante, ao passo que a indeterminação semântica é inerente aos textos visuais.
- Ⓓ Tanto o domínio da língua materna quanto o de códigos visuais decorrem da inserção do sujeito da linguagem em mundos simbólicos, em uma interação em que a fala do outro imprime significados à própria fala.
- Ⓔ O domínio da língua materna distingue-se do domínio da leitura de textos visuais, entre outros fatores, porque a aprendizagem de signos visuais se dá espacialmente e a interpretação dos signos lingüísticos se dá linearmente.

QUESTÃO 12

Qual é a opção **incorreta** a respeito das relações semânticas do texto verbal?

- Ⓐ Mudando-se o foco da ênfase, que está na autora, "Shirley Paes Leme" (l.1), para a ênfase na obra, "desenho" (l.1), a alteração da primeira oração do texto ficaria adequada da seguinte forma: Está no desenho a alma da obra de Shirley Paes Leme.
- Ⓑ Na linha 5, a preposição "com" tem a função semântica introduzir uma característica para "delicados desenhos".
- Ⓒ Depreende-se do emprego do conector "ora (...) ora" em "ora em feixes escultóricos, ora em instalações" (l.3-4), que "feixes escultóricos" se transformam em "instalações" e "instalações" se transformam em "feixes escultóricos".
- Ⓓ A noção de reflexividade, ou seja, a de que agente e paciente de um verbo reportam-se ao mesmo referente, está presente tanto em "Shirley conta ter se inspirado" (l.7) como em "linhas-galhos que se movem" (l.12-13).
- Ⓔ O desenvolvimento do texto permite depreender o significado da palavra "linhas-galhos" (l.12-13) a partir dos significados de **galho** e de **linha**.

QUESTÃO 13

Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é sua visão de mundo.

Leonardo Boff. A água e a galinha: uma metáfora da condição humana. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, p. 9

Considerando o fragmento de texto acima apresentado, analise o seguinte enunciado.

Na leitura, fazemos mais do que decodificar as palavras

porque

a imagem impressa envolve atribuição de sentidos a partir do ponto de vista de quem lê.

Assinale a opção correta a respeito desse enunciado.

- Ⓐ As duas asserções são proposições verdadeiras, e a segunda é uma justificativa correta da primeira.
- Ⓑ As duas asserções são proposições verdadeiras, e a segunda não é justificativa correta da primeira.
- Ⓒ A primeira asserção é uma proposição verdadeira, e a segunda é uma proposição falsa.
- Ⓓ A primeira asserção é uma proposição falsa, e a segunda é uma proposição verdadeira.
- Ⓔ Tanto a primeira asserção quanto a segunda são proposições falsas.

Texto para as questões de 14 a 16
Canção

- 1 Nunca eu tivera querido
Dizer palavra tão louca:
bateu-me o vento na boca,
4 e depois no teu ouvido.
- Levou somente a palavra,
6 Deixou ficar o sentido.
- O sentido está guardado
8 no rosto com que te miro,
neste perdido suspiro
que te segue alucinado,
11 no meu sorriso suspenso
como um beijo malgrado.
- 12 Nunca ninguém viu ninguém
que o amor pusesse tão triste.
Essa tristeza não viste,
14 e eu sei que ela se vê bem...
Só se aquele mesmo vento
fechou teus olhos, também.

Cecília Meireles. *Poesias completas*.
Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1993, p. 118.

QUESTÃO 14

Com base no poema acima, assinale a opção correta no que diz respeito à especificidade da linguagem literária.

- A Embora o texto seja um poema, sua linguagem não revela transfiguração artística nem opacidade.
- B Da linguagem denotativa do texto depreende-se que o poema é uma declaração de amor à pessoa amada.
- C A palavra, de acordo com o poema, não revela toda a força do sentimento que habita o eu lírico.
- D Sem os versos de sete sílabas e as rimas, a literariedade estaria ausente do poema.
- E Versos como "neste perdido suspiro que te segue alucinado" revelam a dimensão literal das palavras no contexto do poema.

QUESTÃO 15

De acordo com abordagens da análise do discurso, a significação não se restringe apenas ao código linguístico. Que versos evidenciam essa noção?

- A "Nunca eu tivera querido
Dizer palavra tão louca" (v. 1-2)
- B "bateu-me o vento na boca,
e depois no teu ouvido" (v. 3-4)
- C "Levou somente a palavra,
deixou ficar o sentido" (v. 5-6)
- D "Nunca ninguém viu ninguém
que o amor pusesse tão triste" (v. 13-14)
- E "Só se aquele mesmo vento
fechou teus olhos, também" (v. 17-18)

QUESTÃO 16

Em qual das opções a seguir as duas palavras do texto estão sujeitas à redução do ditongo, fenômeno frequente no português falado no Brasil?

- A "eu" e "bateu-me"
- B "guardado" e "viu"
- C "louca" e "beijo"
- D "depois" e "sei"
- E "ninguém" e "bem"

QUESTÃO 17

"Ao lermos, se estamos *des cobrindo* a expressão de outrem, estamos também *nos revelando*, seja para nós mesmos, seja abertamente. Daí por que a troca de idéias nos acrescenta, permite dimensionarmo-nos melhor, esclarecendo-nos para nós mesmos, lendo nossos interlocutores. Tanto sabia disso Sócrates como o sabe o artista de rua: "conversando também conheço o que é que eu digo".

Recepção e interação na leitura. In: Pensar a leitura: complexidade. Eliana Yunes (Org). Rio de Janeiro: PUC-Rio, São Paulo: Loyola, 2002, p. 105 (com adaptações).

A partir das reflexões do texto apresentado, assinale a opção correta a respeito da interação texto-leitor.

- A A aproximação, no texto, entre o que sabia Sócrates e o que sabe o artista de rua, é incoerente porque os respectivos horizontes de expectativa são diferentes.
- B A perspectiva apontada no texto favorece a vivência da leitura como autoconhecimento, em detrimento da leitura como identificação da expressão do outro.
- C A leitura como descobrimento pressupõe uma postura pedagógica que reforça a tradição de leitura como confirmação da fala de uma autoridade.
- D A interação texto-leitor deve ser evitada, por fugir ao controle do autor e favorecer uma espécie de "valeduto interpretativo".
- E Para a leitura como descobrimento ser efetiva, é necessária a troca de idéias sobre a leitura; ler com o outro para nos conhecermos.

QUESTÃO 18

Em casa, os amigos do jantar não se metiam a dissuadi-lo. Também não confirmavam nada, por vergonha uns dos outros; sorriam e desconversavam. (...) Rubião via-os fardados; ordenava um reconhecimento, um ataque, e não era necessário que eles saíssem a obedecer; o cérebro do anfitrião cumpria tudo. Quando Rubião deixava o campo de batalha para tornar à mesa, esta era outra. Já sem prataria, quase sem porcelanas nem cristais, ainda assim aparecia aos olhos de Rubião regamente esplêndida. Pobres galinhas magras eram graduadas em faisões, assados de má morte traziam o sabor das mais finas iguarias da Terra. (...) Toda a mais casa, gasta, pelo tempo e pela incuria, tapetes desbotados, mobílias truncadas e descompostas, cortinas enxovalhadas, nada tinha o seu atual aspecto, mas outro, lustroso e magnífico.

Machado de Assis, *Quincas Borba*. São Paulo: W. M. Jackson Editores, 1965, p. 317-9 (fragmento).

A uns, a ironia no tratamento da cor local e de tudo que seja imediato pareceu uma desconsideração. Faltaria a Machado o amor de nossas coisas. Outros saudaram nele o nosso primeiro escritor com preocupações universais. Uma contra, outra a favor, as duas convicções registram a posição diminuída que acompanha a notação local no romance de Machado, e concluem daí para a pouca importância dela. Uma terceira corrente vê Machado sob o signo da dialética do local e do universal. Em *Quincas Borba*, o leitor a todo o momento encontra, lado a lado e bem distintos, o local e o universal. A Machado não interessava a sua sirtese, mas a sua disparidade, a qual lhe parecia característica.

Roberto Schwarz, *Que horas são?* São Paulo: Companhia das Letras, 1987, p. 167-70 (com adaptações).

De acordo com o texto de Roberto Schwarz, acerca da recepção crítica da obra de Machado de Assis, assinale a opção que interpreta corretamente o trecho de *Quincas Borba*, referente ao delírio do protagonista Rubião.

- Ⓐ O aspecto "lustroso e magnífico" que Rubião dava às "cortinas enxovalhadas" acentua a disparidade crítica da obra machadiana, que, pela tensão entre local e universal, descortina a vida nacional.
- Ⓑ A divisão da crítica quanto à recepção da obra de Machado de Assis é um falso problema, pois, como se vê em *Quincas Borba*, o pitoresco e o exotismo românticos continuam presentes no texto machadiano.
- Ⓒ Rubião, incapaz de enxergar a realidade como ela de fato era, confirma, com seu delírio, a tendência crítica que vê, na obra de Machado de Assis, uma atitude de desconsideração para com a realidade nacional.
- Ⓓ A identificação de Rubião com o imperador francês corresponde à da obra de Machado de Assis com os modelos literários universais, o que reafirma a recepção crítica que saudava a universalidade da obra do escritor.
- Ⓔ A ironia machadiana presente na obra *Quincas Borba*, evidenciada na imagem de as "galinhas magras" se transformarem em "faisões", confirma as opiniões críticas que concebem a obra de Machado como negação do aspecto nacional e valorização do universal.

QUESTÃO 19

Para a interpretação do conjunto de informações do folheto de divulgação ao lado, que utiliza tecnologias diversificadas ao explorar texto visual e verbal, é necessário considerar que

- Ⓐ o uso de dois códigos ilustra uma representação fiel de mundo que constitui o significado dos signos verbais e visuais.
- Ⓑ o interlocutor que não domine o código linguístico não recebe informações suficientes para compreender as informações visuais.
- Ⓒ a comunicação plena nesse gênero textual depende da estruturação prévia de significados não-ambíguos em diferentes códigos.
- Ⓓ o uso adequado de signos verbais e visuais permite que se elimine um dos códigos porque as informações são fornecidas pelo outro.
- Ⓔ a coerência do texto se constrói na integração das informações constituídas em linguagem verbal e em linguagem visual.



Folheto de divulgação do 7º Festival Internacional de Bonecos de Brasília de 2008.

QUESTÃO 20

A respeito do processo de elaboração que resultou no folheto apresentado na questão anterior, julgue os itens que se seguem.

- I A combinação entre o tema, o estilo das ilustrações e a escolha do traçado das letras revela crianças, ou público de baixa escolaridade, como o destinatário pretendido para esse texto.
- II Apesar das poucas marcas de coesão, esse texto respeita as características do gênero textual que representa e atinge o objetivo pretendido: convidar para o festival.
- III Coerentemente com o texto visual, que representa bonecos característicos da arte popular, a linguagem do texto verbal reproduz a linguagem popular, no uso de termos como "entrada franca".

Está certo o que se afirma apenas em

- Ⓐ I.
- Ⓑ II.
- Ⓒ I e II.
- Ⓓ I e III.
- Ⓔ II e III.

QUESTÃO 21

Antes de compreender o que significam as inovações tecnológicas, temos de refletir sobre o que são velhas e novas tecnologias. O atributo do velho ou do novo não está no produto, no artefato em si mesmo, ou na cronologia das invenções, mas depende da significação do humano, do uso que fazemos dele.

Juliana Cordeiro. Novas tecnologias de informação e de comunicação: novas estratégias de ensino/aprendizagem. In: Carla Maria Cincinato (Org.). Novas tecnologias, novas práticas, novas formas de pensar. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 44 (com adaptações).

Relacionando as idéias do fragmento de texto acima à formação e à ação do professor em sala de aula, conclui-se que

- Ⓐ a chegada das inovações tecnológicas à escola torna obsoletos os saberes acumulados pelo professor.
- Ⓑ as inovações tecnológicas no campo do ensino-aprendizagem não garantem inovações pedagógicas.
- Ⓒ a inclusão digital é assegurada quando as escolas são equipadas com computadores e acesso à Internet.
- Ⓓ os novos modos de ler e escrever no computador devem ser transpostos para a modalidade escrita da língua no espaço escolar.
- Ⓔ o acervo impresso das bibliotecas escolares deve ser substituído por acervos digitais, de maior circulação e funcionalidade.

Texto para as questões 22 e 23

Em relação aos estigmas lingüísticos, vários estudiosos contemporâneos julgam que a forma como olhamos o "erro" traz implicações para o ensino de língua. A esse respeito leia a seguinte passagem, adaptada da fala de uma alfabetizadora de adultos, da zona rural, publicada no texto **Lé com Lé, Cré com Cré**, da obra **O Professor Escreve sua História**, de Maria Cristina de Campos.

"Apresentei-lhes a família do ti. Ta, te, ti, to, tu. De posse desses fragmentos, pedi-lhes que fomassem palavras, combinando-os de forma a encontrar nomes de pessoas ou objetos com significação conhecida. Lá vieram Totó, Tibo, tatu e, claro, em meio à grande alegria de pela primeira vez escrever algo, uma das mulheres me exibiu triunfante a palavra *teto*. Emocionei-me e aplaudi sua conquista e convidei-a a ler para todos.

Sem nenhum constrangimento, vibrante, anunciou em alto e bom som: "teto é aquela doença ruim que dá quando a gente tem um machucado e não cuida direito".

QUESTÃO 22

Considerando o contexto do ensino de língua descrito no texto acima, analise o seguinte enunciado.

O uso de "teto" em lugar de **tétano** não deve ser considerado desconhecimento da língua

porque

esse uso revela a gramática interna da aluna.

Assinale a opção correta a respeito desse enunciado.

- Ⓐ As duas asserções são proposições verdadeiras, e a segunda é uma justificativa correta da primeira.
- Ⓑ As duas asserções são proposições verdadeiras, mas a segunda não é justificativa correta da primeira.
- Ⓒ A primeira asserção é uma proposição verdadeira, e a segunda é uma proposição falsa.
- Ⓓ A primeira asserção é uma proposição falsa, e a segunda é uma proposição verdadeira.
- Ⓔ Tanto a primeira asserção como a segunda são proposições falsas.

QUESTÃO 23

O fenômeno sociolingüístico constituído pela passagem da proparoxitona "tétano" para a paroxitona "teto", na variedade apresentada, é observado também no emprego de

- Ⓐ "figo" em lugar de **figado**, e "arvre" em vez de **árvore**.
- Ⓑ "paia" em lugar de **palha**, e "fio" em lugar de **filho**.
- Ⓒ "mortandela" em lugar de **mortadela**, e "cunzinha" em vez de **cozinha**.
- Ⓓ "bandeija" em lugar de **bandeja**, e "naiscer" em lugar de **nascer**.
- Ⓔ "vendê" em lugar de **vender**, e "cantá" em vez de **cantar**.

QUESTÃO 24

Se todo ser humano, ao praticar alguma ação, pensa sobre ela, que dizer dos professores que, comprometidos com o sucesso de todos os alunos e alunas, procuram soluções e assumem uma postura investigativa? Praticar o ensino-pesquisa-que-procura significa superar tanto o ensino feito sem pesquisa quanto uma pesquisa feita sem ensino.

Maria Tereza Esteves e Edwige Zaccar (Org.). Professores-pesquisadores: uma prática em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002 (com adaptações).

Esse fragmento expressa uma reorientação na relação pesquisa-ensino que

- Ⓐ toma mais econômico o trabalho docente ao separar teoria e prática, pensar e fazer.
- Ⓑ prioriza, na atividade docente, o saber teórico decorrente da pesquisa sobre o saber prático.
- Ⓒ postula que, na formação do professor, as disciplinas-do-saber devem preceder as disciplinas-do-fazer.
- Ⓓ permite tomar a prática como fonte de informação para a construção do conhecimento, e este como sistematizador da prática.
- Ⓔ sustenta a dicotomia entre o fazer e o pensar, a qual legitima a divisão do trabalho e os processos de hierarquização do saber.

QUESTÃO 25


Ao reconhecer o conjunto de sinais acima como várias realizações de uma mesma letra, um usuário da língua revela estratégias psicolinguísticas capazes de

- A mostrar seu conhecimento lingüístico inato a respeito da escrita alfabética.
- B interpretar um sinal lingüístico como componente de sinais mais complexos.
- C identificar diferenças da oralidade que não são registradas no sistema alfabético da escrita.
- D reconhecer a identidade de um sinal lingüístico, apesar dos diferentes formatos das letras.
- E sistematizar combinações de diferentes sinais que formam signos lingüísticos.

QUESTÃO 26

Não, não é fácil escrever. É duro como quebrar rochas. Mas voam faíscas e lascas como aços espalhados.

Ah que medo de começar e ainda nem sequer sei o nome da moça. Sem falar que a história me desespera por ser simples demais. O que me proponho contar parece fácil e à mão de todos. Mas a sua elaboração é muito difícil. Pois tenho que tornar nítido o que está quase apagado e que mal vejo. Com mãos de dedos duros enlameados apalpar o invisível na própria lama.

Clarice Lispector. *A hora da estrela*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984, p. 25.

No trecho do romance **A hora da Estrela**, de Clarice Lispector, apresenta-se uma concepção do fazer literário, segundo a qual a literatura é

- A uma forma de resolver os problemas sociais abordados pelo escritor ao escrever suas histórias.
- B uma forma de, pelo trabalho do escritor, tornar sensível o que não está claramente disponível na realidade.
- C um dom do escritor, que, de forma espontânea e fácil, alcança o indizível e o mistério graças a sua genialidade.
- D o resultado do trabalho árduo do escritor, que transforma histórias complexas em textos simples e interessantes.
- E um modo mágico de expressão, por meio do qual se abandona a realidade histórica em favor da pura beleza estética graças à sensibilidade do escritor.

QUESTÃO 27

A literariedade, conceito que remete à especificidade da linguagem literária, vem sendo discutida por teóricos e críticos, tal como se verifica nos textos a seguir.

Texto 1

A literariedade, como toda definição de literatura, compromete-se, na realidade, com uma preferência extraliterária. Uma avaliação (um valor, uma norma) está inevitavelmente incluída em toda definição de literatura e, conseqüentemente, em todo estudo literário. Os formalistas russos preferiam, evidentemente, os textos aos quais melhor se adequava sua noção de literariedade, pois essa noção resultava de um raciocínio indutivo: eles estavam ligados à vanguarda da poesia futurista. Uma definição de literatura é sempre uma preferência (um preconceito) erigida em universal.

Antoine Compagnon. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Trad. Gianice P. Barros e Gustavo F. Santiago. Belo Horizonte: UFMG, 2003, p. 44.

Texto 2

Literariedade: termo do formalismo russo (1915-1930), que significa observar em uma obra literária o que ela tem de especificamente literário: estruturas narrativas, rítmicas, estilísticas, sonoras etc. Foi a tentativa de especificar o ser da literatura, propondo um procedimento *próprio* diante do material literário. Os formalistas trabalharam, portanto, um novo conceito de história literária, e foram, digamos assim, a base para o comportamento estruturalista surgido na França.

Semra Chalub. *A metalinguagem*. 4ª ed. São Paulo: Ática, 1998, p. 84 (com adaptações).

A partir da interpretação dos textos acima, assinale a opção correta.

- A Para os dois autores, a literariedade revela o ser da literatura, algo que a diferencia da linguagem cotidiana.
- B Os dois autores afirmam que o conceito de literariedade é histórico, marcado pelo momento em que foi formulado.
- C Compagnon questiona a concepção dos formalistas russos de que há especificidade universal na linguagem literária.
- D Chalub, em seu texto, discute o conceito de literariedade, seu alcance e seus possíveis limites.
- E Infere-se dos dois fragmentos que literariedade é um conceito que está acima de escolhas subjetivas, culturais ou sociais.

QUESTÃO 28
A flor da paixão

Os índios a chamavam de *mara kuya*: alimento da cuia. Contém passiflorina, um calmante; pectina, um protetor do coração, inimigo do diabetes. Rica em vitaminas A, B e C; cálcio, fósforo, ferro. A fruta é gostosa de tudo quanto é jeito. *É que beleza de flor!*



Myllon Severino. Almanaque de Cultura Popular, ano 10, set/2008, n.º 113 (com adaptações).

Na construção da textualidade, assinale a função do conectivo "E", que inicia a última frase do texto.

- Ⓐ Introduzir a justificativa para o nome da flor.
- Ⓑ Exercer função semelhante à de uma preposição.
- Ⓒ Substituir sinal de pontuação na estrutura sintática.
- Ⓓ Acrescentar o substantivo "jeito" ao substantivo "beleza".
- Ⓔ Adicionar argumentos a favor de uma mesma conclusão.

QUESTÃO 29
Autopsicografia

O poeta é um fingidor.
Finge tão completamente
Que chega a fingir que é dor
A dor que deveras sente.

E os que lêem o que escreve,
Na dor lida sentem bem,
Não as duas que ele teve,
Mas só a que eles não têm.

E assim nas calhas de roda
Gira, a entreter a razão,
Esse comboio de corda
Que se chama coração.

Fernando Pessoa. Autopsicografia. In: *Obras completas*. Porto: Lello & Irmãos, 1975, p. 295.

De acordo com o poema, é específico do processo de criação literária o fato de o poeta

- I escrever não o que pensa, mas aquilo que deveras sente.
- II ser capaz de captar e expressar os sentimentos dos leitores.
- III transformar um elemento extraliterário, como a dor, em objeto estético.

Está certo o que se afirma apenas em

- Ⓐ I.
- Ⓑ II.
- Ⓒ III.
- Ⓓ I e II.
- Ⓔ I e III.

Texto para as questões 30 e 31

Eram cinco horas da manhã e o cortiço acordava, abrindo, não os olhos, mas uma infinidade de portas e janelas alinhadas. (...) Sentia-se naquela fermentação sanguínea, naquela gula viçosa de plantas rasteiras que mergulham o pé na lama preta e nutriente da vida, o prazer animal de existir, a triunfante sensação de respirar sobre a terra. Da porta da venda que dava para o cortiço iam e vinham como formigas, fazendo compras.

Aluísio Azevedo. *O cortiço*. São Paulo: Ática, 1989, p. 28-9.

Aliás, o cortiço andava no ar, excitado pela festa, alvoroçado pelo jantar, que eles apressavam para se dirigirem a Montsou. Grupos de crianças comiam, homens em mangas de camisa arrastavam chinelos com o gingar dos dias de repouso. As janelas e as portas escancaradas por causa do tempo quente deixavam ver a correnteza das salas, transbordando em gesticulações e em gritos o formigueiro das famílias.

Émile Zola. *Germinal*. São Paulo: Nova Cultural, 1996, p. 134.

Aluísio Azevedo certamente se inspirou em *L'Assommoir (A Taberna)*, de Émile Zola, para escrever *O Cortiço* (1890), e por muitos aspectos seu texto é um texto segundo, que tomou de empréstimo não apenas a idéia de descrever a vida do trabalhador pobre no quadro de um cortiço, mas um bom número de pormenores, mais ou menos importantes. Mas, ao mesmo tempo, Aluísio quis reproduzir e interpretar a realidade que o cercava e sob esse aspecto elaborou um texto primeiro. Texto primeiro na medida em que filtra o meio; texto segundo na medida em que vê o meio com lentes de empréstimo. Se pudermos marcar alguns aspectos dessa interação, talvez possamos esclarecer como, em um país subdesenvolvido, a elaboração de um mundo ficcional coerente sofre de maneira acentuada o impacto dos textos feitos nos países centrais e, ao mesmo tempo, a solicitação imperiosa da realidade natural e social imediata.

Antonio Candido. *De cortiço a cortiço*. In: *O diazoume e a cidade*. São Paulo: Ffio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004, p. 104-7/128-9 (com adaptações).

QUESTÃO 30

Assinale a opção em que a relação intertextual entre **O Cortiço** e **Geminal** é interpretada pelos parâmetros críticos apresentados no texto de Antonio Candido acerca da relação entre a obra de Aluísio Azevedo e a de Émile Zola.

- Ⓐ O texto de Aluísio Azevedo é um texto primeiro em relação ao de Zola porque foi escrito anteriormente e influenciou a produção naturalista do escritor francês.
- Ⓑ A relação de proximidade entre o texto de Azevedo e o de Zola evidencia que o diálogo entre os textos desassocia-os da realidade social em que foram produzidos.
- Ⓒ O texto de Aluísio Azevedo, por suas condições de produção, está submetido ao modelo naturalista europeu, ao mesmo tempo em que atende a demandas da realidade nacional.
- Ⓓ **O Cortiço** é um texto segundo em relação ao texto de Zola porque é, sobretudo, a duplicação do modelo literário francês e da realidade social das classes operárias europeias.
- Ⓔ A presença de elementos do naturalismo francês em **O Cortiço** é indicativo da troca cultural que ocorre no espaço do intertexto, independentemente das realidades locais de produção.

QUESTÃO 31

Considerando as palavras **linha** e **alinhar**, que opção apresenta a correta segmentação morfológica da palavra "alinhas", no fragmento de **O Cortiço**, de Aluísio Azevedo?

- Ⓐ a-li-nha-da-s
- Ⓑ a-linh-a-d-a-s
- Ⓒ alinh-a-d-as
- Ⓓ ali-nhad-a-s
- Ⓔ a-lin-nha-das

QUESTÃO 32

Considerando, para além do aspecto temático, a associação entre a forma e o estilo de representação dos textos literários e dos quadros apresentados a seguir, assinale a opção em que **não** se verifica uma inter-relação de semelhança entre literatura e pintura.

- Ⓐ Alucinação de mesas que se comportam como fantasmas reunidos solitários glaciais.

Carlos Drummond de Andrade. *Fantasma*. Rio de Janeiro: São Paulo: Record, 1998, p. 33.



Van Gogh. *Café Noturno*.

- Ⓑ A perfeição, a graça, o doce jeito, A Primavera cheia de frescura, Que sempre em vós floresce; a que a ventura E a razão entregaram este peito.

Luis de Camões. *Obras*. Porto: Lello & Irmãos, 1970, p. 50.



Sandro Botticelli. *O nascimento de Vênus*.

- Ⓒ A luz de três sóis ilumina as três luas girando sobre a terra varrida de defuntos. Varrida de defuntos mas pesada de morte: como a água parada, a fruta madura.

João Cabral de Melo Neto. *Poesias completas*. Rio de Janeiro: Seltá, 1968, p. 341.



Vista do Lago Marinho. *Paesagem Zero*.

- Ⓓ Cidade a ferver cheia de sonhos, onde O espectro, em pleno dia, agarra-se ao passante! Flui o mistério em cada esquina, cada frente, Cada estreito canal do colosso possante.

Charles Baudelaire. *As flores do mal*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985, p. 331.



Frans Post. *Povoado no Brasil*.

- Ⓔ Não vê que me lembrei lá no norte, meu Deus! muito longe de mim, Na escuridão ativa da noite que caiu, Um homem (...) Depois de fazer uma pele com a borracha do dia, Faz pouco se deitou, está dormindo. Esse homem é brasileiro que nem eu...

Mário de Andrade. *Descobrimento*. (Dois poemas arcaicos) in: *Poesias completas*. São Paulo: Horizontália de Janeiro Vila Rica, 1985, p. 203.



Santa Rúa. *Madrugada*.

QUESTÃO 33

Considerando que a palavra portuguesa **verão** tem origem na expressão *tempus veranum*, do latim, que significa "tempo primaveril, de primavera", analise os enunciados a seguir, considerando a evolução histórica do latim ao português.

De acordo com as informações acima, a palavra *veranum*, "de primavera", passou a "verão", em português,

porque

houve, na formação histórica da língua portuguesa, o surgimento de um aumentativo a partir da palavra latina *vero*.

Assinale a opção correta.

- A As duas asserções são proposições verdadeiras, e a segunda é uma justificativa correta da primeira.
- B As duas asserções são proposições verdadeiras, mas a segunda não é uma justificativa correta da primeira.
- C A primeira asserção é uma proposição verdadeira, e a segunda é uma proposição falsa.
- D A primeira asserção é uma proposição falsa, e a segunda, é uma proposição verdadeira.
- E Tanto a primeira asserção como a segunda são proposições falsas.

QUESTÃO 34

Olhou as cédulas amuradas na palma, os níqueis e as pratas, suspirou, mordeu os beiços. Nem lhe restava o direito de protestar. Baixava a crista. Se não baixasse, desocuparia a terra, largar-se-ia com a mulher, os filhos pequenos e os cacarecos. Para onde? Hem? Tinha para onde levar a mulher e os meninos? Tinha nada!

(...) Se pudesse mudar-se, gritaria bem alto que o roubavam. Aparentemente resignado, sentia um ódio imenso a qualquer coisa que era ao mesmo tempo a campina seca, o patrão, os soldados e os agentes da prefeitura. Tudo na verdade era contra ele. Estava acostumado, tinha a casca muito grossa, mas às vezes se arrelviava. Não havia paciência que suportasse tanta coisa.

Graciliano Ramos. *Vidas secas*. 100.ª ed. São Paulo: Record, 1985, p. 95-7.

A leitura do trecho acima do capítulo **Contas**, do romance **Vidas Secas**, de Graciliano Ramos, indica que, nessa obra, a relação entre o texto e o contexto de sua produção está concentrada

- A na abordagem regionalista e pitoresca do fenômeno ambiental da seca no Nordeste.
- B na representação da riqueza interior de vidas econômica e culturalmente pobres.
- C no realismo descritivo, que apresenta pormenores da beleza da paisagem nordestina.
- D na atitude engajada do protagonista Fabiano, que se recusa a ser explorado pelo patrão.
- E no caráter ufanista da obra, que exalta a força da cultura popular nordestina.

QUESTÃO 35


Fabiano, Sinha Vitória e os meninos, em cena do filme *Vidas Secas*, de Nelson Pereira dos Santos.

Texto 1

A vida na fazenda se tomara difícil. Sinha Vitória benzia-se tremendo, manejava o rosário, mexia os beiços rezando rezas desesperadas. (...) Pouco a pouco os bichos se finavam, devorados pelo carrapato. E Fabiano resistia, pedindo a Deus um milagre.

Mas quando a fazenda se despovoou, viu que tudo estava perdido, combinou a viagem com a mulher, matou o bezerro morrinheiro que possuíam, salgou a carne, largou-se com a família, sem se despedir do amo.

Graciliano Ramos. *Vidas secas*. 100.ª ed. São Paulo: Record, 1985, p. 117.

Texto 2

Veio a seca, maior, até o brejo ameaçava de se estomcar. Experimentaram pedir a Nhinhinha: que quisesse a chuva. — "Mas, não pode, ué..." (...).

Dai a duas manhãs quis: queria o arco-iris. Choveu. E logo aparecia o arco-da-velha, sobressaído em verde com vermelho — era mais um vivo cor-de-rosa. Nhinhinha se alegrou, fora do sério, à tarde do dia com a refrescação. Fez o que nunca lhe vira, pulou e correu por casa e quintal. — "Adivinhou passarinho verde?"

João Guimarães Rosa. *Primeiras histórias*. In: *Prosa completa*. Vol. II. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994, p. 403.

Levando em conta a inter-relação entre a literatura e outros sistemas culturais, assinale a opção correta.

- A O espaço representado por Guimarães Rosa reproduz o cenário de seca construído por Graciliano Ramos.
- B A religiosidade de Guimarães Rosa e Graciliano Ramos está representada nas crenças populares, nas rezas dos personagens bem como na esperança de intervenção divina.
- C A resistência de Fabiano a ficar na fazenda, "pedindo a Deus um milagre", é quebrada pela realidade dura da seca, evidenciada pelo despovoamento da fazenda.
- D Ao tratar do milagre, a linguagem dos dois fragmentos se aproxima, sobretudo quanto ao caráter lírico da abordagem religiosa.
- E As adversidades vividas pelos personagens revelam as condições de pobreza dos grupos sociais representados, mas são superadas mediante intervenção divina.

QUESTÃO 36

Tomando por base o trecho escrito que representa a fala de Nhinhinha: "Mas, não pode, ué...", assinale a opção correta a respeito dos processos de transposição da linguagem oral para a linguagem escrita.

- A As letras do alfabeto do português representam palavras da língua portuguesa.
- B Em língua portuguesa, a relação entre a letra e o som, como [e] no exemplo, é regular: mantém-se a mesma em qualquer palavra.
- C Por serem usadas em início de frases ou nomes próprios, as letras maiúsculas correspondem, na fala, a maior impacto e força sonora.
- D Os sinais de pontuação marcam, na escrita, a organização dos fragmentos lingüísticos, que são marcados, na linguagem oral, pela entonação.
- E Os signos do código escrito são mais complexos que os signos do código falado; por isso, as interjeições, como "ué", são características de oralidade.

Texto para as questões 37 e 38

Mestre do coro

Vou pidi a Santa Bárbara.
Pra ela me ajudá.

Coro

Santa Bárbara que relampuê
Santa Bárbara que relampuá
Esse estribilho é repetido várias vezes, em ritmo cada vez mais rápido, até que Minha Tia surge no alto da ladeira e apregoa num canto sonoro.

Minha Tia

Óia, o ca-ru-ru!
Cessam de repente o canto e o acompanhamento.
Os jogadores param de jogar.
(...)

Coca

(Tira do bolso uma nota e coloca-a sobre o balcão)
Aposto cem.

Galego

(Coloca uma nota sobre a de Mestre Coca)

Casado.

(...)

Coca

O Galego diz que o padreco não deixa o homem entrar.
Eu digo que vai acabar entrando, hoje mesmo, com cruz e tudo.

Galego

Entra nada. Yo conheço esse padre. Moça com vestido decotado no entra nesta igreja. Yo mismo já vi ele parar la missa até que uma turista americana, de calças compridas, se retirasse...

Dias Gomes. O Pagador de promessas. Rio de Janeiro: Edouro, 2005, p. 78-9.

QUESTÃO 37

Tomando por base o excerto da peça **O Pagador de Promessas** e levando em conta as especificidades da linguagem dramática, avalie as seguintes asserções.

- I O texto dramático, sobretudo na linguagem dos personagens, reproduz, artisticamente, padrões de fala do cotidiano.
- II O texto dramático, no que diz respeito às rubricas ou marcações de cena, registra a presença da figura autoral.
- III O texto dramático, ao registrar padrões da fala, tende a se tomar historicamente datado e, conseqüentemente, prejudicado quanto ao aspecto artístico.

Está certo o que se afirma apenas em

- A I.
- B II.
- C III.
- D I e II.
- E I e III.

QUESTÃO 38 – DISCURSIVA

No fragmento de **O Pagador de Promessas**, Dias Gomes registra, na escrita, diferentes marcas lingüísticas que caracterizam os personagens quanto ao uso da linguagem. Analise essas marcas de variação lingüística, de natureza sociocultural, regional e estilística, exemplificando com elementos do texto, de acordo com as orientações a seguir.

A Relacione a fala de Galego com a dos demais personagens.

(valor: 5,0 pontos)

RASCUNHO – QUESTÃO 38-A

1	
2	
3	
4	
5	

B Relacione as falas dos personagens com as rubricas (indicações cênicas).

(valor: 5,0 pontos)

RASCUNHO – QUESTÃO 38-B

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	

QUESTÃO 39 – DISCURSIVA

Ao atualizar o sentido da mais conhecida história de amor da humanidade, o diretor Gabriel Villela, do Grupo Galpão, transpôs **Romeu e Julieta**, a tragédia dos dois jovens apaixonados e malfadados, para o contexto da cultura popular brasileira. Esse conceito (proposta) sustenta o espetáculo, especialmente na figura do narrador, que rege toda a ação com uma linguagem inspirada em Guimarães Rosa e no sertão mineiro. O encontro de Gabriel Villela com Shakespeare significou a ousadia de fazer um clássico na rua. Ao texto original do espetáculo juntam-se elementos da cultura popular brasileira e mineira, presentes nas serestas e modinhas, nos adereços e figurinos, que remetem ao interior profundo do Brasil.



Internet: <www.grupogalpao.com.br> (com adaptações).

Com base no fragmento de texto e na imagem acima, aponte relações entre cultura clássica e cultura popular, abordando, necessariamente, os seguintes aspectos:

A ASPECTOS TEXTUAIS

Comente a transposição da tragédia shakespeariana para a realidade brasileira, para o teatro de rua, considerando elementos da cultura popular brasileira.

(valor: 5,0 pontos)

RASCUNHO – QUESTÃO 39-A

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	

B ASPECTOS INTERTEXTUAIS

Caracterize as especificidades dos gêneros dramático e romanesco, considerando que a montagem do Grupo Galpão inspirou-se na linguagem da narrativa de Guimarães Rosa.

(valor: 5,0 pontos)

RASCUNHO – QUESTÃO 39-B

1	
2	
3	
4	
5	

QUESTÃO 40 – DISCURSIVA

Entre o surgimento da linguagem humana e o da escrita, sucederam-se 1.400 gerações. No intervalo de vida de uma geração, cerca de vinte anos, novos paradigmas tecnológicos são inventados e reinventados.

Veja Especial: Tecnologia, set. 2008, p. 52-3 (com adaptações).

Com base no fragmento de texto acima e no infográfico ao lado, desenvolva um dos tópicos a seguir, de acordo com a habilitação do seu curso.

A BACHARELADO

Vantagens e desvantagens das diferentes tecnologias que permeiam as relações entre oralidade e escrita, sob o ponto de vista, por exemplo, do editor, do tradutor ou do revisor, abordando, necessariamente, os seguintes aspectos:

- o aumento da complexidade dos saberes envolvidos;
- os recursos de acesso e disponibilidade de informação.



(valor: 10,0 pontos)

RASCUNHO – QUESTÃO 40 – BACHARELADO

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	

B LICENCIATURA

Vantagens e desvantagens das diferentes tecnologias que permeiam as relações entre oralidade e escrita, sob o ponto de vista da prática pedagógica, abordando, necessariamente, os seguintes aspectos:

- o aumento da complexidade dos saberes envolvidos;
- as implicações para o ensino-aprendizagem de língua.

(valor: 10,0 pontos)

RASCUNHO – QUESTÃO 40 – LICENCIATURA

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	

QUESTIONÁRIO DE PERCEPÇÃO SOBRE A PROVA

As questões abaixo visam 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 do Caderno de Respostas.

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 de 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 de 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.

ANEXO 4
ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
GRUPO DE ESTUDOS DE POLITICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR– GEPAES

Roteiro de entrevistas realizadas com os (as) Coordenadores de Cursos de Instituições de Educação Superior – ENADE/2008

I- IDENTIFICAÇÃO DAS IES

Nome da mantenedora:

Nome da IES:

Endereço:

I- DADOS DA COORDENAÇÃO DO CURSO

Curso:

Nome do Coordenador:

Tempo na Coordenação do Curso:

Formação do Coordenador:

Trajetória acadêmica e profissional:

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 a 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 ressalta? 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?

Data da realização:

Hora de início:

Local:

Clima da entrevista:

Aspectos que merecem aprofundamento e/ou utilização de outros instrumentos: