

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO**

ANTONIO EVALDO OLIVEIRA

**O EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DOS ESTUDANTES DA
EDUCAÇÃO SUPERIOR (ENADE) NA PERCEPÇÃO DOS
COORDENADORES DE CURSOS DE LICENCIATURAS DA PUC-
GOIÁS: REPERCUSÕES E RESULTADOS**

GOIÂNIA

2019

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO**

ANTONIO EVALDO OLIVEIRA

**O EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DOS ESTUDANTES DA
EDUCAÇÃO SUPERIOR (ENADE) NA PERCEPÇÃO DOS
COORDENADORES DE CURSOS DE LICENCIATURAS DA PUC-
GOIÁS: REPERCUSÕES E RESULTADOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* (Doutorado) em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás na Linha de Pesquisa Estado, Políticas e Instituições Educacionais.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Esperança Fernandes Carneiro

GOIÂNIA

2019

048e

Oliveira, Antonio Evaldo

O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes da Educação Superior (Enade) na percepção dos coordenadores de cursos de licenciaturas da PUC-Goiás : repercussões e resultados / Antonio Evaldo Oliveira. -- 2019.

163 f.: il.

Texto em português, com resumo em inglês

Tese (doutorado) -- Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores e Humanidades, Goiânia, 2019

Inclui referências: f. 151-159

1. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Brasil). 2. Ensino superior - Brasil - Avaliação.

3. Universidades e faculdades - Brasil - Avaliação.

I.Carneiro, Maria Esperança Fernandes. II.Pontifícia Universidade Católica de Goiás - Programa de Pós-Graduação em Educação - 30/04/2019. III. Título.

CDU: 378.014.611(81) (043)

O EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (ENADE) NA PERCEPÇÃO DOS COORDENADORES DE CURSOS DE LICENCIATURAS DA PUC-GOIÁS: REPERCUSÕES E RESULTADOS

Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, aprovada em 30 de abril de 2019.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Maria Esperança Fernandes Carneiro / PUC Goiás (Presidente)



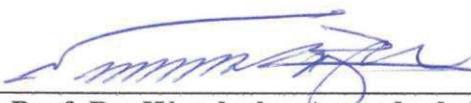
Prof. Dr. José Maria Baldino / PUC Goiás



Profa. Dra. Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita / PUC Goiás



Profa. Dra. Heliane Prudente Nunes / UFG



Prof. Dr. Wanderley Azevedo de Brito / IFG

Profa. Dra. Maria Cristina Nunes Ferreira Neto / PUC Goiás (Suplente)

Prof. Dr. Marco Antonio de Carvalho / IF Goiano (Suplente)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho, primeiramente, a Deus, por ser essencial em minha vida, autor de meu destino, meu guia, socorro presente na hora da angústia. Peço que Deus abra a mente de cada um de nós para que vejamos a luz dele e conheçamos a esperança para a qual ele nos chamará, também para que saibamos como são maravilhosas as bênçãos que ele prometeu ao seu povo e como é grande o seu poder que age em nós, os que cremos nele.

Dedico este trabalho, também, à minha querida esposa e companheira de mais de quarenta anos de vida a dois. Hoje, quero que você saiba que valeu a pena conhecê-la. Valeu a pena ter deixado o destino nos fazer encontrar; valeu a pena ter correspondido ao seu primeiro impulso. Valeu a pena ter ultrapassado barreiras; não ter acreditado em besteiras, mexericos e outras estórias que as pessoas inventam e que maltratam o nosso coração. Valeu a pena ter sido companheiro; ter sido ciumento; ter amado tanto. Valeu a pena ter feito amor; ter gerado filhos; formado uma família. Valeu a pena ter passado por problemas e saber resolvê-los sempre juntos. Valeu muito a pena ter vivido tudo isso e saber que muito mais ainda virá e que o amor vigoroso nos manterá unidos e que venceremos na alegria, na tristeza, no sucesso e nas derrapagens da vida. Valeu muito a pena, tudo! Eu te amo demais!

Dedico, também, a meus filhos Alexandre e Renata, que para seus pais nunca crescem, mesmo quando já estão adultos. São eles o sentido da minha vida, o motivo das alegrias, como dizer o tamanho deste amor? Quando nem mesmo nós pais sabemos. Somente Deus é capaz de entender este amor sem interesse, sem medidas, sem fronteiras. Certamente, vocês tiveram muita responsabilidade nesta nossa jornada, é por vocês que lutei por dias melhores, quero passar um bom exemplo e ser motivo de orgulho em suas vidas. Espero muito de vocês, também, não espero expressar em uma mensagem de dedicatória o amor que sinto, mas espero continuar mostrando no dia a dia que passamos juntos, em nossas atitudes e gestos, por toda vida.

Dedico, ainda, a meu amado neto Henrique. Netos são como heranças: você os ganha sem merecer. Sem ter feito nada para isso, de repente lhes caem do céu. É, como dizem os ingleses, um ato de Deus. Sem se passarem as penas do amor, sem os compromissos do matrimônio, sem as dores da maternidade. E não se trata de um filho apenas suposto, como o filho adotado: o neto é realmente o sangue do seu sangue, filho de filho, mais filho que o filho mesmo.

AGRADECIMENTOS

Meu muitíssimo obrigado à minha orientadora e professora Maria Esperança Fernandes Carneiro. Obrigado por acreditar em mim e aceitar-me como orientando, incentivar-me, apoiar-me sempre que precisei. Agradeço pela orientação segura, pelo seu incentivo, pelo profissionalismo, pela disponibilidade e pelo apoio que sempre demonstrou. Aqui lhe exprimo a minha gratidão.

Meus respeitosos agradecimentos pela contribuição da Banca de Exame de Qualificação e pela participação dos membros da Banca Examinadora de Defesa, aos Professores Doutores José Maria Baldino, Wanderley Azevedo de Brito e às Professoras Doutoras Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita e Heliane Prudente Nunes. Meu carinho especial por estarem presentes e contribuírem de maneira brilhante para minha formação.

Agradeço à minha querida amiga Professora Mestre Rita de Cássia Del Bianco, Diretora Pedagógica da Faculdade Araguaia. Quando olhamos para o nosso lado e vemos alguém que está sempre presente, uma pessoa que nunca nos deixa desanimar, somente podemos estar gratos. Amiga que nos dá palavras de coragem e que luta para nos ver feliz, são raras hoje em dia estas pessoas. E eu tive a sorte de encontrar a Professora Rita, com quem discuti meu tema, com quem aprendi sobre meu tema, com quem eu concordava e com quem também discordava. Não poderia ser diferente, ela é estudiosa do tema e tem um profundo conhecimento da prática da Avaliação Institucional.

Agradeço ao professor Arnaldo, Diretor-Presidente da Faculdade Araguaia. Sou grato a esta IES que contribuiu, financeiramente, no primeiro ano do curso, para eu dar continuidade a meus estudos.

Por fim, agradeço à Professora Doutora Elaine Nicolodi, que brilhantemente fez a revisão ortográfica da tese, além de sugerir muitas contribuições na redação do texto. Não poderia ser diferente, como colega de trabalho percebo sua competência e seu compromisso com uma educação digna e o ensino de qualidade.

Lista de Ilustrações

Gráficos

| | |
|---|-----|
| Gráfico 1 - Evolução das matrículas dos cursos de graduação em Instituições Públicas e Privadas (1995-2010) | 39 |
| Gráfico 2 - Bolsas do ProUni por ano - Brasil, 2005-2011 | 40 |
| Gráfico 3 - A expansão da Rede Federal de Educação Superior - Brasil - 2003-2010 | 41 |
| Gráfico 4 - Evolução do total de ingressantes nas instituições particulares - 2016 | 47 |
| Gráfico 5 - Percentual de instituições de educação superior, por categoria administrativa Brasil (2016)..... | 49 |
| Gráfico 6 - Matrículas nos cursos de Bacharelado, Licenciatura e Tecnológico (2006-2016) | 94 |
| Gráfico 7 - Número de concluintes em cursos de Bacharelado, Licenciatura e Tecnológico (2006-2016) | 95 |
| Gráfico 8 - Total de Instituições Superiores avaliadas <i>in loco</i> de 2004-2015 | 100 |
| Gráfico 9 - Porcentagem de Professores da Educação Básica com curso Superior | 103 |
| Gráfico 10 - Perfil de formação profissional dos professores | 109 |
| Gráfico 11 - Contribuição do Enade para o crescimento do curso | 126 |
| Gráfico 12 - Principais problemas que dificultam o aluno conquistar uma nota 3 ou mais no Enade | 131 |

Quadros

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 - Evolução história dos programas de avaliação do ensino superior..... | 68 |
| Quadro 2 - Censo da Educação Superior de 2016 | 102 |
| Quadro 3 - Atos Legais dos Cursos de Licenciatura da PUC-Goiás (1º ato de autorização e último ato legal atual) | 110 |

Lista de Tabelas

| | |
|--|-----|
| Tabela 1 - Evolução do número de instituições de educação superior por dependência administrativa no Brasil durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) | 36 |
| Tabela 2 - Evolução das matrículas de alunos que usam o Prouni para cursar a graduação | 40 |
| Tabela 3 - Evolução do Número de Matrículas (presencial e a distância) por Categoria Administrativa - Brasil - 2001-2010 | 42 |
| Tabela 4 - Número de Instituições de Educação Superior e número de matrículas em cursos de graduação, por organização acadêmica - Brasil - 2016 | 45 |
| Tabela 5 - Cursos com mais mulheres matriculadas | 45 |
| Tabela 6 - Cursos com mais homens matriculados | 46 |
| Tabela 7 - Número de vagas de cursos de graduação, por tipo de vagas e categoria administrativa - Brasil - 2016 | 48 |
| Tabela 8 - Número de instituições de educação superior, por organização acadêmica e categoria administrativa - Brasil - 2016..... | 49 |
| Tabela 9 - Número de Cursos, Matrículas, concluintes e Ingressos no Ensino Superior no Brasil de 2006 a 2016 | 89 |
| Tabela 10 - Número de Cursos de Graduação por Modalidade de Ensino e por Grau Acadêmico (2006-2016) | 90 |
| Tabela 11 - Resultado do Enade de todos os cursos da Pontifícia Universidade Católica de Goiás - de 2004 a 2017 | 114 |

Lista de Abreviaturas e Siglas

ABE - Associação Brasileira de Educação
ANDIFES - Associação Nacional de Instituições Federais de Ensino Superior
ACG - Avaliação dos Cursos de Graduação
AVALIES - Avaliação da IES
CEA - Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior
CC - Conceito de Curso
CI - Conceito Institucional
CONAES - Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CPA - Comissão Própria de Avaliação
CPC - Conceitos Preliminares de Curso
EFPH - Escola de Formação de Professores e Humanidades
ENADE - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes da Educação Superior
ENC - Exame Nacional de Cursos
ENEM - Exame Nacional dos Estudantes do Ensino Médio
FHC - Fernando Henrique Cardoso
FIES - Fundo de Financiamento Estudantil
FMI - Fundo Monetário Internacional
GERES - Grupo Executivo para Reforma da Educação Superior
IES - Instituições de Ensino Superior
IFEs - Institutos Federais de Educação
IGC - Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE - Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado
OCDE - Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
OGSC - Agenda dos Acordos Gerais de Comércio e Serviços
OMC - Organização Mundial do Comércio
PAIUB - Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PARU - Programa de Avaliação da Reforma Universitária
PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional
PPI - Projeto Pedagógico Institucional
Prouni - Programa Universidade para Todos
Reuni - Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SESU - Secretária de Educação Superior
SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UAB - Universidade Aberta do Brasil
UDF - Universidade do Distrito Federal
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| INTRODUÇÃO | 11 |
| CAPÍTULO I - A EVOLUÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: IMPASSES E PERSPECTIVAS | 20 |
| 1.1 Breve histórico da evolução da Educação Superior no Brasil e o papel da Universidade..... | 21 |
| 1.2 O ensino superior brasileiro no contexto das mudanças após os anos de 1990..... | 33 |
| 1.3 O ensino superior no Brasil e a Universidade a partir dos anos de 2010 | 42 |
| CAPÍTULO II - O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: A TRAJETÓRIA DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DO PAIUB AO ENADE | 57 |
| 2.1 A Avaliação do Ensino Superior no Brasil: sentidos e contextos | 58 |
| 2.2 Avaliação do Ensino Superior no Brasil: implantação do Paru e do Paiub | 67 |
| 2.3 A perspectiva da avaliação do Ensino Superior no Brasil a partir dos anos de 1990: do Exame Nacional de Cursos (ENC) ao Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) | 72 |
| CAPÍTULO III - AS LICENCIATURAS NO CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL | 82 |
| 3.1 Cenário Histórico e Formação de Professores no Brasil | 82 |
| 3.2 As Licenciaturas no Cenário Atual e a Avaliação do Enade..... | 90 |
| 3.3 As Licenciaturas na PUC-Goiás | 101 |
| 3.3.1 Breve histórico da PUC-Goiás e a constituição do Projeto de Formação de Professores no âmbito das Licenciaturas | 101 |
| 3.3.2 A avaliação do Enade nos cursos de Licenciatura da PUC-Goiás | 109 |
| CAPÍTULO IV - O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DO ENADE NAS LICENCIATURAS DA PUC-GOIÁS: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS PESQUISADOS | 117 |
| 4.1 Sistematização e Análise dos dados da Pesquisa (Questionários)..... | 120 |
| 4.2 Desenvolvimento de ações da PUC-Goiás em relação aos resultados do Enade nos Cursos de Licenciatura | 141 |
| CONSIDERAÇÕES | 146 |
| REFERÊNCIAS | 151 |
| APÊNDICE | 160 |

RESUMO

Esta pesquisa, sistematizada em uma tese, insere-se na Linha de Políticas Públicas, Estado e Instituições Educacionais do Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC\GO) com a temática o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes da Educação Superior (Enade) e a compreensão dos coordenadores e professores das licenciaturas desta universidade. Os conceitos criados pelo Ministério da Educação/Inep como indicadores de qualidade para o Sistema de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes) e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes da Educação Superior (Enade) têm demonstrado não serem compatíveis com a realidade das instituições de ensino superior brasileiras, pela sua falta de clareza e inconsistência metodológica. Criados à margem da lei que instituiu o Sinaes, o Conceito Preliminar de Cursos (CPC) e o Índice Geral de Cursos (IGC), constantemente, vêm sendo alvos de críticas dos professores, coordenadores de cursos e gestores das Instituições de Ensino Superior (IES). Partindo de tais pressupostos e diante do contexto maior em que se insere esta temática, esta pesquisa levantou o seguinte **problema**: qual é a percepção que as coordenações das licenciaturas da Pontifícia Universidade Católica de Goiás têm sobre o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes da Educação Superior (Enade) e a compreensão destes coordenadores quanto à visão que seus professores têm no curso onde atuam, se estes conhecem o instrumento de avaliação do Enade e o incorporam em suas práticas pedagógicas. Para tanto, esta pesquisa tem como **objetivos**: analisar os elementos que compõem a regulação da Educação Superior após a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e a visão das coordenações dos cursos de licenciaturas sobre a avaliação feita pelo Sinaes/Enade e o ideário que os professores que atuam no curso têm sobre o Enade; identificar a concepção de avaliação contida nos documentos do Sinaes; analisar os aspectos da Avaliação Institucional observados durante o estudo de campo, a fim de apontar as características comuns nos cursos de licenciaturas da PUC-Goiás; avaliar a visão das coordenações dos cursos de Licenciaturas da Pontifícia Universidade Católica de Goiás sobre a avaliação feita pelo Enade e qual é a impressão que os professores que atuam têm sobre o Enade. Como **justificativa**, esta pesquisa se justifica pela necessidade de avaliar a visão que as Coordenações das Licenciaturas têm sobre a avaliação feita pelo Sinaes/Enade, verificando sua finalidade precípua, se é a de oferecer informações e indicadores da realidade como suporte para processos de interpretação e comparação entre referenciais construídos idealmente como padrões de qualidade necessários, ou se é apenas um sistema de verificação. Como **metodologia e método**, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, exploratória e de campo, com aplicação de instrumentos, como questionários, destacando que é necessário afirmar que a metodologia não se fixou com procedimentos consolidados. Foram pesquisados, por meio de um questionário, composto de questões abertas e fechadas, previamente testado, os integrantes das Coordenações das dez Licenciaturas da PUC-Goiás, totalizando 29 sujeitos, no período de 2017/1 e 2017/2. As análises foram contextualizadas, tendo os processos sociais coletivos e as contradições do capitalismo como realidade em questão, o que sinalizou a perspectiva do materialismo histórico dialético. Como **resultados**, no que concerne à visão e ao conhecimento das coordenações sobre a legislação, a importância do exame, as contribuições do exame para crescimento dos alunos e as competências exigidas pelo Enade, a pesquisa mostrou um acentuado grau de descontentamento destas coordenações. Na segunda parte do questionário, considerando que todos os atores do processo educativo deverão estar envolvidos com o exame, os resultados apontam em média quarenta por cento que os professores não veem o exame como elemento que contribui para melhoria da proposta pedagógica e do currículo do curso e não adequado a formação do aluno para o trabalho nem desenvolve a pesquisa e as competências exigidas pelo próprio exame.

Palavras-chave: Políticas Públicas Ensino Superior Brasileiro; Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior; Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes.

ABSTRACT

The concepts created by *Inep/MEC* as quality indicators for the Higher Education Evaluation System (*Sistema de Avaliação do Ensino Superior – Sinaes*) have been incompatible with the reality of Brazilian Higher Education Institutions (Colleges and Universities), due to methodological inconsistencies and lack of clarity. Concepts such as the “*Conceito Preliminar de Cursos (CPC)*” – (Preliminary Course Concept) and the “*Índice Geral de Cursos (IGC)*” – (General Course Index) do not conform to the law that has established the *Sinaes*; therefore, they have constantly received a great deal of criticism from teachers, course coordinators and college administrators. Considering the facts already mentioned and the general context that involves the issue, this research aimed at studying *Sinaes*’s institutional evaluation policies by means of an investigation of their history and also by the description and assessment of their characteristics. The adoption of large-scale evaluation policies has led to the elaboration of studies that showcase principles, fundamentals and repercussions in Brazilian Higher Education, which has been following the neo-liberal prescription when defining the routes of government policies, commanded, for instance, by the World Bank, the International Monetary Fund (IMF) and the Organization for Cooperation and Economic Development (OCED). With that in mind, our goal was to analyze the perception from graduation course coordinations at *Pontifícia Universidade Católica de Goiás* about the “*Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes da Educação Superior (Enade)*”, as well as their understanding about the university professors’ views on the courses in which they teach – mainly if those courses have been affected by the methodological propositions in such a way as to cause an upgrade in teaching and learning quality and in the curricular organization. So, the present research had, as its setting, the “*Licenciaturas*” from PUC-Goiás (graduation courses which aim at forming teachers), and had, as its subjects, the members of Course Coordinations from each “*Licenciatura*” – a sample of 29 (twenty nine) subjects total, who have answered a previously tested questionnaire. The questionnaire was composed of open and closed questions. Based on the results found, we came to the conclusion that PUC-Goiás has been adopting practices that basically provide training or even induce the students to master the test format, as an attempt to obtain satisfactory results in the evaluation in question, which is important for the institutions, since the students’ successful performance at *Enade* counts as one of the requirements for the evaluation of the Higher Education Institution itself, by the Ministry of Education. In addition, the answers to the questionnaire revealed that some university professors point to the coordination that the learning assessment influences what is demanded from *Enade*, and that factor may help determine and direct a model or pattern of how people are educated. Consequently, in order to conduct a study on evaluation, it is required, above all, clarification of the educational policies scenery in Brazil, which presents an interventionist role by means of Systemic Evaluation. *Sinaes*’s conceptions and principles demonstrate that course evaluation is connected with the Institutional Evaluation, and that academic and professional education must be understood as a structured activity that allows the appreciation of course quality, in the context of the institutional reality.

Keywords: Higher Education Institution; Institutional Evaluation; *Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior*; *Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes*.

INTRODUÇÃO

A avaliação institucional sempre foi um tema polêmico. Mais do que fazer um diagnóstico da instituição, a avaliação emite um juízo de valor sobre a pertinência e a qualidade das atividades, de produtos e serviços e dos profissionais que nela atuam. Entretanto, esta temática tratada na pesquisa, também fez parte das discussões, da linha que optei que é a de Políticas Públicas, Estado e Instituições Educacionais do Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC/GO) convergindo para a temática o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes da Educação Superior (Enade) e a compreensão dos coordenadores e professores das licenciaturas desta Universidade.

Vista, inicialmente, como um modismo, a avaliação das Instituições do Ensino Superior (IES) transformou-se, nos últimos anos, em um instrumento de gestão necessário para mensurar os esforços, a qualidade, a excelência e a relevância de uma instituição de ensino e mudou o foco da questão, que deixou de ser a necessidade de avaliar ou não, para o que avaliar e como e a quem cabe avaliar. A partir da década de 1990, a avaliação institucional tornou-se um elemento de análise e preocupação por parte do Governo Federal.

No modelo educacional brasileiro, a responsabilidade pela avaliação é do Ministério da Educação (MEC), mas tem provocado muita discussão no mercado, pois as instituições brasileiras possuem missões, perfis e pontos de qualidade muito distintos. Um fator, aliás, muito normal quando acontece a ampliação de acesso ao ensino superior, como ocorreu nos últimos anos no Brasil. Portanto, se há estratégias e ofertas de ensino diferenciadas, não é possível ter um modelo de avaliação engessado com medidas abstratas que são impostas pelo governo nas instituições, porque o efeito final pode ser muito perverso, acarretando, apenas, mais custos para as instituições. Simplesmente são exigidos quesitos que se transformam em tributos e cujo resultado para a qualidade do ensino não é o esperado.

As mudanças ocorridas nas duas últimas décadas no cenário educacional brasileiro produziram significativas alterações na atual constituição do ensino superior no país. Percebe-se que a conjuntura contemporânea se sustenta, também, no projeto histórico de mudanças no contexto da educação e suas políticas não apenas no Brasil, mas em todo mundo. Voltam-se os olhares aos países em desenvolvimento, aos países com demandas educativas baixas e, em alguns continentes, como é o caso da América Latina, ao baixo acesso ao ensino superior por uma determinada camada da população. Tais perspectivas irão se confrontar com as diferentes proposições presentes nos cursos de graduação oferecidos nas instituições superiores e na utilização da regulação do sistema de ensino como um todo.

Pesquisar as raízes do marco legal da Avaliação e Regulação da Educação Superior do Brasil implica o exame de diversificada legislação produzida nas últimas décadas. Da Constituição de 1988 às sucessivas Medidas Provisórias, passando pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB - 9.394/1996), pelo Plano Nacional de Educação (PNE) e por vários Decretos, pode-se observar um progresso no reconhecimento legal da importância da Avaliação associada à ideia de melhoria da qualidade.

Se o processo avaliativo das universidades brasileiras foi associado, ainda no regime militar, à ambiciosa política de pós-graduação promovida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), cujo Sistema de Avaliação pelos pares estendeu-se às agências de fomento à pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Financiadora de Estudos e Projetos (Finep), com o retorno à democracia, paradoxalmente, começa um processo de resistência à avaliação externa. Tal fato relaciona-se ao caráter punitivo que esses processos adquirem no plano internacional (BRASIL, 2004; BRASIL, 2006).

Como reação às concepções centradas no enfoque quantitativo, é criado, em 1993, o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub), produto do trabalho da Comissão Nacional de Avaliação das Universidades Brasileiras, composta por membros de entidades representativas do setor (PAIUB, 1994). O Programa caracterizava-se como uma proposta de autorregulação e concebia a avaliação como institucional, cujo foco era a própria instituição, a adesão era de caráter voluntário e propiciava a participação dos próprios integrantes. Previa a criação de uma Comissão de Avaliação no interior de cada Instituição, que elaboraria um projeto de autoavaliação.

Embora tendo a sua origem nas próprias Instituições de Educação Superior (IES), o MEC era quem financiava e realizava a avaliação dos projetos, inspirados no “Documento Básico de Avaliação das Universidades Brasileiras”. Essa forma de avaliação corresponde à concepção formativa/emancipatória, baseada na autorregulação, na qual a participação da comunidade acadêmica foi considerada fundamental, como aconteceu tanto na criação quanto na implementação da proposta. O Paiub, por sua vez, chegou a ser desenvolvido por algumas universidades e, sem ser extinto formalmente, foi relegado pela adoção do Provão em 1997 (BRASIL, 2004; DIAS SOBRINO, 2008).

Com a mesma concepção que deu origem ao Paiub foi, também, criado o Provão como instrumento de avaliação privilegiado, uma vez que os outros, como: Avaliação das Condições de Oferta, para os cursos, e Avaliação Institucional, para as Instituições de Ensino Superior, tinham menor destaque na divulgação oficial, sendo os seus resultados utilizados

para efeitos regulatórios no reconhecimento de cursos de graduação. A implantação desses instrumentos ocorreu na mesma época da aprovação da LDB 9.394/1996, a qual determinava que a autorização de funcionamento de instituições e o reconhecimento de cursos seriam por prazo determinado e vinculados à realização de avaliações (art. 46). Essas mudanças, introduzidas por esta Lei e com a sua posterior regulamentação, permitiram a expansão do ensino superior privado.

Este instrumento de avaliação representou um mecanismo de regulação estatal com critérios relacionados ao mercado, com estabelecimento de *rankings* que estimulavam a concorrência entre as IES. Apesar das normas preverem punições nos casos de resultados negativos no Provão, na prática não houve nenhum efeito punitivo, senão de divulgação midiática e publicitária em procedimentos de autorregulação típicos do mercado (BELLONI, 1995; EYNG, 2004; BRASIL, 2004).

Na saída do Governo Fernando Henrique Cardoso e na entrada do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, a questão apresentada para a opinião pública referia-se à validade da realização ou não do Exame Nacional de Cursos. São representativas deste debate as posições de Cristovam Buarque, na época ministro da Educação, e a de Otaviano Helene, então presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), Autarquia ligada ao MEC e executora das avaliações, mostrando, dessa forma, publicamente, as diferenças no interior do próprio Ministério.

Toda avaliação em larga escala serve a um objetivo, não constituindo um fim em si mesma. Nesse sentido, para se analisar o Provão, é importante conhecer o contexto no qual esteve inserido. Assim, será apresentado, brevemente, o panorama da avaliação no ensino superior no período 1995 a 2003.

O *Provão* foi criado em 1995 com uma lei federal (Lei 9.131, publicada em 24 de novembro de 1995) e detalhado, um ano mais tarde, com o Decreto 2.026 (editado em 10 de outubro de 1996). Essa legislação determinou que exames escritos devessem ser aplicados anualmente, em todo o território nacional, a estudantes concluintes de cursos de graduação. Foi planejada uma expansão gradual do número de cursos sob avaliação de modo a garantir cobertura de todas as áreas. A determinação dos cursos avaliados a cada ano deveria ser divulgada mediante decreto.

Os resultados agregados de cada curso avaliado deveriam ser encaminhados para as instituições que os tinham oferecido, mas nenhum dado sobre os resultados individuais dos alunos deveria ser fornecido. A participação dos estudantes no exame era obrigatória e aqueles que se recusassem a fazê-lo não obteriam o diploma de graduação. Cada aluno

receberia, pelo correio, seu resultado e a indicação da sua classificação percentílica dentro da distribuição de notas no campo de conhecimento.

O Decreto 2.026/1996 estabeleceu medidas adicionais para a avaliação no ensino superior, determinando uma análise de indicadores-chave da performance geral do Sistema Nacional de Educação Superior. Os indicadores identificados neste Decreto foram os seguintes: taxas bruta e líquida de matrícula, disponibilidade de vagas para novos alunos, taxa de evasão e de aprovação, tempo médio de conclusão do curso, níveis de qualificação docente, razão aluno/professor, tamanho médio das classes, custo por aluno, percentual dos custos da educação superior no total gasto com educação pública, e percentual do Produto Interno Bruto (PIB), gasto com educação superior por estado e por região, de acordo com a área de conhecimento e o tipo de instituição de ensino. Tal análise deveria ser baseada no Censo da Educação Superior, que disponibilizaria, anualmente, informações detalhadas e computadorizadas para cada instituição. O Decreto acrescentava a avaliação institucional, cobrindo as dimensões Ensino, Pesquisa e Extensão.

Mais uma vez, o Censo deveria ser a fonte das informações, mas a própria avaliação deveria ser conduzida por uma equipe de especialistas da comunidade acadêmica, que visitaria a instituição e produziria um relatório detalhado com foco em quatro áreas: administração, ensino, integração social e produtos tecnológicos, culturais e científicos. Além disso, o Decreto determinava que todos os cursos deveriam ser avaliados com os resultados do *Provão* e dos relatórios de especialistas que verificariam *in situ* as condições de ensino no tocante ao currículo, da qualificação docente, instalações físicas e biblioteca. Com respeito à pós-graduação, o Decreto manteve intacto o Sistema Capes (o Sistema de Avaliação da Pós-Graduação foi implementado pela Capes a partir de 1976).

Posteriormente, em paralelo à operacionalização do *Provão* 2003, o Ministério de Educação designou uma comissão (CEA) para estudar o tema da avaliação no ensino superior, que, valendo-se da análise do *Provão* e de experiências anteriores, buscou alternativas para corrigir as limitações nelas identificadas. Em 27 de agosto de 2003, a Comissão divulgou a proposta preliminar para uma nova rede de avaliação, com componentes articulados e integrados, chamada Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior ou, mais sucintamente, Sinaes. Embora alguns autores tenham se referido ao esforço de avaliação pré-Sinaes como um sistema, ele nunca foi legalmente rotulado como tal e nunca recebeu um acrônimo referendando esse *status*.

A pretensão do Sistema, por intermédio do MEC, é fornecer subsídio para as Instituições de Ensino dimensionarem sua eficácia institucional, efetividade acadêmica e

social e para o governo delinear políticas públicas. Claro que a avaliação também serve como parâmetro para os alunos na hora de escolher sua IES, como já acontecia à época do Provão.

Para efetivação da avaliação, são implementados três planos de avaliação: a Avaliação das Instituições de Educação Superior – Avalies –, considerada o centro de referência e articulação do sistema de avaliação (BRASIL, 2017). Prevê dois processos de ação: a autoavaliação ou avaliação interna, coordenada por uma Comissão Própria de Avaliação (CPA), de cada instituição de ensino superior, e a avaliação externa – realizada por comissões designadas pelo Inep segundo diretrizes da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes), que tem como competência central coordenar e supervisionar o Sinaes, assegurando o adequado funcionamento da avaliação, bem como oferecendo ao MEC subsídios para a formulação e execução de políticas de educação superior de médio e longo prazos); a Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG), que, como o próprio nome diz, incumbe-se de avaliar os cursos de graduação por meio de instrumentos e procedimentos que incluem visitas *in loco* de comissões externas; a Avaliação Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), aplicada aos graduandos do último ano do curso, por amostragem de estudantes e com indicação de cursos a serem avaliados pela Conaes.

Com esses três planos e centrando-se na avaliação institucional, o sistema procura cobrir a avaliação dos cursos de graduação e a avaliação dos alunos. O Sinaes prevê, também, que se juntem aos resultados desses processos as informações oriundas do Censo da Educação Superior, do Cadastro da Educação Superior, dos relatórios e conceitos da Capes para os cursos de pós-graduação, dos documentos de credenciamento e recredenciamento das IES, e outros, conforme orientações da Conaes.

Desse modo, pretende-se observar se a visão das coordenações dos cursos de licenciaturas da PUC-Goiás sobre o Sinaes/Enade se justifica pela necessidade de avaliar a importância deste Sistema de Avaliação na melhoria ou não da qualidade dos cursos da IES. O que se pretende, também, com esta pesquisa, é a garantia se a IES têm se apropriado, de forma adequada, dos resultados dessas avaliações como instrumentos de melhoria de qualidade do ensino de graduação de seus cursos, por meio de algumas ações, se o modelo destas avaliações vem desenvolvendo garantia de legitimidade e de qualidade para realimentar os Planejamentos dos procedimentos de análise de Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação.

Os dados coletados, sejam por meio de documentos ou de pesquisa em campo, estão apoiados em critérios defensáveis para a sua confiabilidade, e a sistematização destes dados

deve permitir que a comunidade interessada compreenda o desempenho das variáveis analisadas e, assim, possa interpretar os resultados alcançados.

Para tanto, ao se levantar a questões da pesquisa em torno da temática da Avaliação Institucional e os impactos no ensino dos cursos de licenciaturas da PUC-Goiás, compreende-se que esta não se apresenta como um objeto fácil a ser investigado por comportar-se em diferentes posições e variáveis. Outro fator que contribui para promover a consciência dessa complexidade é de que a pesquisa sobre a avaliação já se fez presente em estudos anteriores, ou seja, na ocasião da produção da dissertação de Mestrado do pesquisador, mas com foco nas relações específicas da docência. Hoje, por estar à frente de trabalhos focados na preocupação com estas relações no desenvolvimento do ensino na Universidade, sabe-se da necessidade de um maior aprofundamento do tema.

A construção de avaliação leva em consideração a identidade das IES, os princípios e as diretrizes do Sinaes e suas finalidades, e a qualidade da educação superior, resultando na seguinte matriz: o Instrumento de Avaliação Institucional Externa que subsidia os Atos de Credenciamento e de Recredenciamento Presencial das Instituições de Educação Superior subsidiará a avaliação para transformação de organização acadêmica.

Tendo-se em vista tais pressupostos e diante do contexto maior em que se insere esta temática, pretende-se centrar os estudos no seguinte problema para ser investigado: qual percepção que as coordenações das licenciaturas da Pontifícia Universidade Católica de Goiás têm sobre a avaliação feita pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes da Educação Superior (Enade) e qual a visão que estas coordenações têm sobre seus professores que atuam nos cursos de licenciaturas? Orientando-se pelo problema, o universo a ser pesquisado conterà os determinantes históricos, sociais, políticos, econômicos e culturais, no que se refere ao aprofundamento das relações entre Avaliação Institucional, Regulação e Qualidade do Ensino.

Desse modo, como objetivo geral da pesquisa, intenciona-se analisar os elementos que compõem a regulação da Educação Superior após a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e a visão das coordenações dos cursos de licenciaturas sobre a avaliação feita pelo Sinaes/Enade e o ideário que os professores que atuam no curso têm sobre o Enade.

Além disso, como objetivos específicos, pretende-se: historiar e conceber o ensino de graduação no Brasil nos últimos anos; identificar a concepção de avaliação contida nos documentos do Sinaes; analisar os aspectos da Avaliação Institucional observados durante o estudo de campo, a fim de apontar as características comuns nos cursos de licenciaturas da PUC-Goiás; avaliar a visão das coordenações dos cursos de Licenciaturas da Pontifícia

Universidade Católica de Goiás sobre a avaliação feita pelo Enade e qual é a impressão que os professores que atuam têm sobre o Enade. Para se alcançar tais objetivos propostos, será realizado um estudo do tipo bibliográfico exploratório-descritivo e de campo, com aplicação de instrumentos, como questionários e entrevistas.

O estudo bibliográfico baseia-se em literaturas estruturadas, obtidas de livros e artigos científicos provenientes de bibliotecas convencionais e virtuais. O estudo descritivo-exploratório visa à aproximação e familiaridade com o fenômeno – objeto da pesquisa, descrição de suas características, criação de hipóteses e apontamentos, e estabelecimento de relações entre as variáveis estudadas no fenômeno (CERVO, 2007).

A abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. O que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (SOUSA, 2008).

Por isso, pretende-se compreender e analisar o objeto de estudo valendo-se da pesquisa qualitativa, que pode ser considerada em uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito. Serão pesquisados por meio de questionário, composto de questões abertas e fechadas, os integrantes das Coordenações das Licenciaturas da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, ou seja, dez cursos, a saber: Ciências Biológicas, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras-Português, Matemática, Pedagogia e Química, cuja finalidade é perceber qual impressão que as coordenações destes cursos têm da avaliação feita pelo Sinaes/Enade. Foram consideradas tais perspectivas como procedimentos básicos para a busca da interpretação dos fenômenos, atribuição de significados, descoberta de relações até então ocultas e de inter-relações estabelecidas.

Segundo Gatti (2009), o trabalho com instrumento como questionário ou entrevista proporciona a compreensão dos processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, proporcionando, também, a compreensão de práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo uma técnica importante para o conhecimento de representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias.

Entretanto, é preciso registrar que essa pesquisa de campo necessita ser revestida de um encaminhamento metodológico próprio das Ciências ou áreas pesquisadas. Então, a intenção é fazer uma trajetória pela ótica da dialética. De acordo com Lênin (1987), a dialética é o método que

[...] vê na realidade do mundo dos fenômenos a interdependência e a mais íntima e indissolúvel entre todos os aspectos de cada fenômeno (a história desvendando sempre novos aspectos), uma interconexão da qual resulta um processo de movimento único e universal, com leis imanentes (LÊNIM *apud* TRIVINÔS, 1987, p. 53).

Por essas palavras, pode-se entender que o método de investigação exige do pesquisador um exercício de compreensão crítica da realidade pesquisada para, então, expô-la aos demais. Gatti (2002) afirma que os “[...] métodos nascem do embate de ideias perspectivas, teorias, com a prática. Eles não são somente um conjunto de passos que ditam um caminho. São também um conjunto de crenças, valores e atitudes” (GATTI, 2002, p. 54). Isso significa que somente após o trabalho de investigação direta da realidade é que haverá condições de expor o entendimento do fenômeno estudado aos que queiram, também, conhecê-lo, dialeticamente.

As pesquisas em educação, no Brasil, têm-se fundamentado, especificamente, em três grandes referenciais hegemônicos. Inicialmente, nos anos 1960, as pesquisas educacionais estiveram voltadas para o referencial positivista, próprio das tradicionais ciências naturais e exatas, ainda muito presente na formação de pesquisadores. Nesse referencial positivista, o pesquisador investiga para *explicar, controlar, prever e formular leis gerais*, considerando a realidade como objetiva e apreensível. A relação entre o sujeito e o objeto de pesquisa é vista como neutra e independente de valores. A finalidade da investigação positivista é a explicação causal, as generalizações, análises dedutivas e quantitativas, centradas nas possibilidades de reprodução do evento.

O segundo referencial, interpretativista, destacou-se a partir da década de 1980. Neste, o pesquisador investiga para compreender e interpretar a realidade sabendo que esta não é diretamente apreensível; é sim uma construção dos sujeitos que entram em relação com ela, o que já assegura uma contraposição às concepções teórico-metodológicas positivista e racionalista. Na relação sujeito e objeto de investigação, há ênfase nos aspectos subjetivos, fazendo que os valores do pesquisador tenham influência na escolha do problema, da teoria e dos métodos de análise.

O terceiro é o referencial crítico, que surgiu na década de 1970 e obteve uma grande repercussão nos anos de 1980, trazendo como finalidade da investigação compreender e transformar a realidade. O pesquisador crítico vê a realidade como uma construção dos múltiplos sujeitos que nela interagem, admitindo o conflito. Existe, na relação entre pesquisador e objeto de pesquisa, o desejo de mudança e o compromisso com a emancipação

humana. As análises são contextualizadas, indutivas, qualitativas e centradas na diferença, assim como no modelo interpretativista, mas, além dessas características, dão ênfase aos processos sociais coletivos. Existe uma preocupação com a crítica dos valores dados e das ideologias, o que sinaliza a presença do materialismo histórico dialético.

Para o método materialista, histórico e dialético, analisar, compreender e explicar os fenômenos (ou objetos) e, depois, conceituá-los, tendo em vista a realidade social na qual eles se inserem, é necessário apreender essa realidade com base em três focos centrais. O primeiro refere-se ao modo como os homens produzem seus bens materiais; o segundo diz respeito ao modo de organização da sociedade (classes sociais; **forma** de governo etc.); e, por fim, o modo como produzem conhecimentos (escolas, saberes, pesquisas etc.).

A visão de sociedade em Marx deve ser compreendida de acordo com a concepção materialista, histórica e dialética da realidade, tal como foi definida por ele próprio. De acordo com este mesmo autor (1987), quando se pretende estudar um país ou uma dada formação social, o correto é começar pelo real e pelo concreto que é a divisão do trabalho, o dinheiro, o valor etc. Esses elementos é que dão origem aos sistemas econômicos, ao Estado, ao modo de se constituir a sociedade, à troca entre as nações e ao mercado mundial, diz também que a evidência da realidade (a essência) acontece segundo o conhecimento da base material.

Com essa breve exposição dos diferentes referenciais utilizados no desenvolvimento das pesquisas em educação, já se torna possível compreender que há diferentes paradigmas de interpretação da realidade e que esta pesquisa tenta percorrer este caminho.

Para a apresentação deste estudo, as discussões de cada capítulo contribuem para a análise da avaliação institucional. Dessa forma, a tese está estruturada em quatro capítulos, além das Considerações Finais. No Capítulo 1 – A evolução do ensino superior no Brasil: impasses e perspectivas –, será apresentado um breve histórico da evolução da Educação Superior no Brasil, considerando as mudanças ocorridas a partir dos anos 1990. No Capítulo II – O ensino superior no Brasil: a trajetória da Avaliação Institucional do Paiub ao Enade –, será tratado sobre a implantação de programas de avaliação. No capítulo III – As licenciaturas no contexto do ensino superior no Brasil –, será traçado o histórico da formação de professores no Brasil e, mais especificamente, a constituição do Projeto de Formação de Professores no âmbito das Licenciaturas na PUC-Goiás e a avaliação do Enade nos cursos de Licenciatura da PUC-Goiás. No Capítulo IV – O processo de avaliação do Enade nas licenciaturas da PUC-Goiás –, serão apresentadas as análises dos questionários respondidos quanto à percepção que as coordenações têm sobre a avaliação realizada pelo Enade.

CAPÍTULO I - A EVOLUÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: IMPASSES E PERSPECTIVAS

Falar sobre o ensino superior, atualmente, no Brasil, é um grande desafio, em virtude das contradições vivenciadas por ele ao longo dos anos, como, ainda, pelo constante avanço da informação decorrente da revolução tecnológica surgida nos últimos quinze anos do século XX. Mas, se, por um lado, há este desafio, por outro, é importante reconhecer o que precisa com urgência ser proposto aos sujeitos do processo, especialmente aos envolvidos com o governo, com as Instituições de Ensino e com o mundo do trabalho.

É no ensino superior que se percebe uma inversão de valores, que, por muitas vezes, resulta na ascensão do populismo e na banalização do trabalho da educação. Para entender melhor tal perspectiva, é preciso que se volte à história e perceba o caminho tomado pela Educação neste novo século na tentativa de consolidação deste nível de ensino.

Partindo desse pressuposto e do contexto em que se insere a temática desta pesquisa, a qual pretende centrar os estudos nas políticas de Avaliação Institucional propostas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), é preocupação, também, a percepção que as coordenações das licenciaturas da Pontifícia Universidade Católica de Goiás têm sobre a avaliação feita pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes da Educação Superior (Enade), e a compreensão destes coordenadores, de qual é a visão que seus professores têm no curso onde atuam. Será realizada, no presente capítulo, uma investigação compreensiva do ensino superior, em seu processo histórico no Brasil, percebendo impasses e perspectivas na universidade, a partir do quadro econômico e político desde o Império.

A abordagem proposta é histórica, abreviada desde as primeiras organizações do aparelho do ensino até a construção do que se entende, atualmente, por universidade, suas contradições, crises e avanços, seu contexto adquirido ao longo dos anos, bem como sua identidade socialmente legitimada.

Esta abordagem está, a princípio, baseada nas ideias do professor Luiz Antonio Cunha¹ (CUNHA, 2007), o qual utiliza a periodização que corresponde, em linhas gerais, à historiografia corrente.

¹ Escritor e professor universitário brasileiro. Mineiro de nascimento, paulista por criação e carioca por adoção. Sua vida profissional tem sido alicerçada em instituições de ensino e pesquisa, como a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, a Fundação Getúlio Vargas, a Universidade de Campinas, a Universidade Federal Fluminense e a Universidade Federal do Rio de Janeiro. É autor de trilógias sobre Educação Profissional e sobre Educação Superior. Luiz Antônio Cunha acredita que a Escola Pública não pode ser uma arena de disputas religiosas.

Nesta pesquisa, o recorte é a partir da chegada da Família Real no Brasil, que correspondeu ao período que se iniciou em 1808, com a transferência da corte portuguesa para o Brasil, quando se revogou o Decreto-Lei que proibia a criação do ensino superior. A partir de tal medida, conseqüentemente, foram criados os primeiros cursos, como Direito, Medicina, Engenharia e Odontologia. O ensino desenvolvido naquela fase constituiu uma atividade educacional a serviço da Metr pole Portuguesa.

Com a Proclama o da República, em 1889, inicia-se o segundo período da primeira República, com o Marechal Manuel Deodoro da Fonseca, terminando com a instala o do governo provisório de Getúlio Vargas em 1930. Esse período, denominado Era Vargas, com a Revolu o de 1930², findou-se com a deposi o do ditador em 1945. O quarto período, o da República Populista³, começa com a queda do Estado Novo, em 1945, e vai até o golpe militar instaurado em 1964. O período findar  em 1985, quando os militares perdem o poder e toma posse um Presidente Civil, José Sarney, após quase vinte e um anos de ditadura (BUARQUE, 2014; SGUISSARDI, 2000; TEIXEIRA, 2005).

Nesse sentido, o foco principal   retomar o contexto histórico de institucionaliza o do ensino superior no Brasil e destacar a Universidade como uma organiza o acadêmica que surge nos anos de 1920, emergindo de lutas e de resistências, desde o Império até a República Velha, quando surgem as primeiras Universidades no Brasil. Traçar um percurso histórico sobre o ensino superior até o contexto atual orientar  na constru o das análises do objeto da pesquisa. Veja-se, a seguir, como ocorreu esse processo.

1.1 Breve histórico da evolu o do Ensino Superior no Brasil e o papel da Universidade

No percurso da história do Brasil,   imperativo que se construa uma discussão cada vez mais eficaz e apropriada, para compreender de que forma o ensino superior se tornou um dos níveis de interesse do Estado Moderno. Entretanto, para se traçar esse entendimento, inicia-se um caminho de interpreta o de sua especificidade no campo histórico e político.

² Em 1930, instala-se o governo provisório do Getúlio Vargas, que governa sem Constitui o até 1934, quando promulga a primeira de seus 15 anos de governo. Neste período, 1932, foram criadas as duas primeiras Universidades do Brasil com a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão: Universidade de São Paulo (USP), por Fernando de Azevedo, e Universidade do Distrito Federal (UDF), por Anísio Teixeira. Em 1937, ele decreta o Estado Novo e Outorga a Constitui o denominada de Polaca, autoritária, que vigora durante os Regimes Totalitaristas da Europa e da Segunda Grande Guerra Mundial entre 1939 e 1945.

³ Os presidentes da República de 1945 a 1964 foram José Linhares (1945-1946); General Eurico Gaspar Dutra (1946-1951); Getúlio Dorneles Vargas (1951-1954); João Café Filho (1954-1955); Juscelino Kubitschek de Oliveira (1956-1961); J nio da Silva Quadros (1961-1961); João Belchior Marques Goulart (1961-1964).

A chegada da família real portuguesa ao Brasil, em 1808, liderada pelo príncipe regente – que se tornaria rei em 1816, sob a designação de Dom João VI –, exigiu do governante medidas imediatas para atender às necessidades da corte, constituída de, aproximadamente, 15 mil pessoas, bem como para realizar a formação dos *staffs* burocrático-administrativo e militar para defender o império que teve a sua sede transferida para o Rio de Janeiro.

Houve a necessidade de se modificar a organização do ensino superior praticado na Colônia, ou seja, era preciso construir um ensino superior profissional sob o signo do Estado Nacional, sem deixar de considerar as características culturais dependentes a que se vinculava o Estado português.

As primeiras escolas de ensino superior foram fundadas no Brasil em 1808 com a chegada da família real portuguesa ao país. Neste ano, foram criadas as escolas de Cirurgia e Anatomia em Salvador (hoje Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia), a de Anatomia e Cirurgia, no Rio de Janeiro (atual Faculdade de Medicina da UFRJ) e a Academia da Guarda Marinha, também no Rio. Dois anos após, foi fundada a Academia Real Militar (atual Escola Nacional de Engenharia da UFRJ). Seguiram o curso de Agricultura, em 1814, e a Real Academia de Pintura e Escultura.

Até a Proclamação da República, em 1889, o ensino superior desenvolveu-se muito lentamente, seguia o modelo de formação dos profissionais liberais em faculdades isoladas, e visava assegurar um diploma profissional com direito a ocupar postos privilegiados em um mercado de trabalho restrito, além de garantir prestígio social. Ressalte-se que o caráter não universitário do ensino não constituía demérito para a formação superior, uma vez que o nível dos docentes devia se equiparar ao da Universidade de Coimbra, e os cursos eram de longa duração (CUNHA, 1986; MATTOS, 1983).

Com a independência política, em 1822, não houve mudança no formato do Sistema de Ensino, nem sua ampliação ou diversificação. A elite detentora do poder não vislumbrava vantagens na criação de universidades. Contam-se 24 projetos propostos para criação de universidades no período de 1808 a 1882, nenhum dos quais foi aprovado.

De acordo com Saviani (2010), foram estabelecidas aulas de cirurgia na Bahia e aulas de cirurgia e anatomia (1808) e medicina (1809) no Rio de Janeiro, reafirmando a necessidade da imprescindível formação de médicos para atender aos contingentes militares. No ano de 1812 é criada a

[...] escola de serralheiros, ofícios de lima e espingardeiros em Minas Gerais; de agricultura e de estudos botânicos na Bahia e o laboratório de química no Rio de Janeiro, onde também foi criada em 1814 a aula de agricultura. Em 1817, surge o curso de química que englobava as aulas de química industrial, geologia e mineralogia e, em 1818, o de desenho técnico, ambos na Bahia (SAVIANI, 2007, p. 113).

Os cursos de filosofia, teologia, desenho, história, música e arquitetura desempenharam papel substancial na produção de bens simbólicos; entretanto, foram os cursos de direito que cumpriram essa função com maior veemência, “[...] pois os bacharéis tinham na atividade cotidiana, de elaborar, discutir e interpretar as leis, a tarefa principal de formular e renovar as ideologias que legitimavam as relações de dominação mantidas e dissimuladas pelo aparato jurídico” (CUNHA, 2007, p. 64).

A reorganização do ensino superior em terras brasileiras deslocou os estudos da matemática, da física, da química e da biologia dos cursos de filosofia – hegemonia da Igreja Católica – para os cursos de Medicina, para a Academia Real Militar e, posteriormente, para a Escola Politécnica. De acordo com as afirmações de Cunha (2007, p. 64), foi com a

[...] importação dos livros-textos daquelas ciências, e com o retorno de brasileiros que estudavam na Escola Politécnica de Paris (onde lecionava Augusto Comte), o positivismo veio a se firmar como a ideologia dos médicos, dos engenheiros, dos oficiais do exército e dos professores secundários das disciplinas científicas. Eles passaram a ser os ideólogos das frações progressistas das classes dominantes e das camadas médias urbanas, utilizando a doutrina positivista contra as doutrinas veiculadas pela Igreja Católica e, por extensão, contra o regime monárquico e a escravidão.

Com a Independência, em 1822, não houve mudanças no formato do Sistema de Ensino, tampouco ampliação e diversificação. Somente após 1850 é que se pôde observar uma discreta expansão do número de instituições educacionais e consolidação de alguns centros científicos, como, por exemplo, o Museu Nacional, a Comissão Imperial Geológica e o Observatório Nacional, na cidade do Rio de Janeiro. A ampliação do ensino superior, limitado às profissões liberais em poucas instituições públicas, era contida pela ausência de investimentos por parte do governo central e, além disso, dependia de sua vontade (BUARQUE, 2014; SGUISSARDI, 2000; TEIXEIRA, 2005).

É importante ressaltar que o Brasil permaneceu sede da monarquia portuguesa no período de 1808 a 1820, quando ocorreram várias mudanças que impulsionaram o progresso da colônia, entre as mais importantes destacam-se a criação do Banco do Brasil e a já mencionada revogação do Decreto-Lei que proibia o Brasil de criar cursos superiores. Em

1820, com o fim das guerras napoleônicas, D. João VI teve que retornar a Portugal, na Revolução Constitucionalista do Porto⁴. Esse contexto sociopolítico e econômico influenciou a organização do aparelho de ensino⁵.

No que tange à universidade no Brasil, esta, segundo Cunha (2007), é temporã, surgida praticamente na segunda metade do século XX, período em que as transformações sociais, políticas e econômicas no país foram fortemente acentuadas pelas sucessivas crises vividas nas últimas décadas. Entretanto, é bem verdade que tudo parece apontar para um futuro mais promissor, haja vista o crescente amadurecimento político do povo brasileiro na busca de uma democracia consolidada.

As modificações mais notáveis deste período foram a criação da Escola Politécnica, em 1874, no Rio de Janeiro, e da Escola de Minas de Ouro Preto, um ano depois. As escolas superiores, em especial as de Direito, desempenharam papel central para a formação do aparelho estatal. No Período Imperial, de 1822 a 1889, apesar das várias propostas apresentadas, não foi criada uma universidade no Brasil. Isto talvez se deva ao alto conceito da Universidade de Coimbra, o que dificultava a sua substituição por uma instituição do jovem país. Assim, os novos cursos superiores de orientação profissional que se foram estabelecendo no território brasileiro eram vistos como substitutos à universidade. Até o final do século XIX existiam apenas 24 estabelecimentos de ensino superior no Brasil com cerca de 10.000 estudantes. A partir daí a iniciativa privada criou seus próprios estabelecimentos de

⁴ A Revolução Liberal do Porto foi um movimento político, ocorrido em Portugal no ano de 1820, de caráter liberal e antiabsolutista. Ele foi importante, pois teve consequências tanto em Portugal quanto no Brasil. Foi organizado por políticos liberais e militares portugueses, tendo o Levante do Porto (24 de agosto de 1820) seu momento de início. Contou, também, com a participação de integrantes do clero, da nobreza e de pessoas do povo. Teve a cidade do Porto como ponto de partida, porém, rapidamente, ganhou força em Lisboa e chegou a outras cidades portuguesas. Em 28 de setembro de 1820, os governos de Lisboa e Porto uniram forças – foi formada uma Junta Provisória – para dar início à organização das eleições para formar as Cortes Constituintes, que tiveram a missão de formular a primeira Constituição de Portugal.

⁵ Em Portugal, até a época de Pombal (1769), e no Brasil, até a vinda da Corte, o ensino era estatal e religioso. A Igreja Católica tinha uma ingerência marcante em todos os níveis de atuação. A partir da época pombalina, a Igreja deixou de gerir a educação escolar, sendo substituída por um corpo de funcionários do Estado, organizado de acordo com os padrões burocráticos seculares. O processo de secularização estava presente nas concepções filosóficas e pedagógicas dos educadores progressistas portugueses, que, por sua vez, estavam ligados às doutrinas políticas da burguesia, que combatia os remanescentes feudais, os quais tinham na Igreja Católica fortes bases materiais e ideológicas. Embora a Independência, em 1822, fosse feita com impulso de doutrina política liberal, a Constituição do Império, outorgada em 1824, manteve a Igreja Católica, ainda, ligada ao Estado, permanecendo como religião oficial. Antes da Independência, a educação escolar no Brasil era predominantemente estatal, religiosa ou secular. Depois da Independência, surgiram dois setores: o do ensino estatal (secular) e o do ensino particular (religioso e secular). O novo Estado propunha-se a ditar normas para o ensino por ele ministrado, mas sem ingerência no ensino particular. Em 1870, liberais, conservadores e positivistas convergiram na aspiração genérica da liberdade de ensino superior. Já em 1877, a Comissão de Instituição Pública da Assembleia Geral propunha a inscrição livre para exames nas faculdades e a permissão para a abertura de cursos e estabelecimentos livres de ensino superior. Essa proposta não resultou em nenhuma medida prática, mas serviu para dar mais força às ideias liberais relativas ao ensino (nota do autor).

ensino superior graças à possibilidade legal disciplinada pela Constituição da República em 1891 (BUARQUE, 2014; SGUISSARDI, 2000; TEIXEIRA, 2005).

No período de 1889 a 1930, período histórico definido como República Velha ou Primeira República, o Brasil sofre influência dos ideários positivistas; sob a perspectiva de instalação da República pelos militares, no campo da educação, houve poucos avanços e um atraso na implantação das Universidades. Considerada pelos líderes da Primeira República como uma instituição antiquada, o incentivo à criação de cursos livres, técnicos e profissionalizantes foram mais favoráveis para o momento de mudanças sociais, econômicas e políticas estabelecidas pelo advento da instalação da República no Brasil. Sendo assim,

[...] a universidade idealizada nos anos 20, além de não ter encontrado sua expressão legítima na Reforma Francisco Campos, tampouco se refletiu na política do governo Vargas ao longo de toda a década de 30. Este período assistiria à criação de dois projetos universitários que teriam continuidade, o da Universidade de São Paulo e o da Universidade do Brasil, e o projeto frustrado da Universidade do Distrito Federal, no Rio de Janeiro (SAMPAIO, 1999, p. 05).

Considerando que a primeira Universidade surge no Brasil quase cem anos após a Proclamação da República, a Universidade do Rio de Janeiro torna-se a pioneira. O pioneirismo também trouxe para essa instituição o foco no ensino superior mais elitizado e voltado para o ensino profissionalizante. Destaca-se, nesse período em tela, também, a criação da Associação Brasileira de Educação – ABE (1924) –, no Rio de Janeiro, por intelectuais e profissionais de ensino, com o objetivo de debater, estudar, analisar a conjuntura política e social do período em busca da defesa da democracia. Esta associação terá mais adiante um importante papel na educação do país.

O ensino superior no Brasil só veio a adquirir cunho universitário nos anos 30, em contraste com alguns países da América espanhola que tiveram suas primeiras universidades ainda no período colonial, como o México e Peru, ou no pós-independência, como o Chile. Por mais de um século, de 1808 – quando foram criadas as primeiras escolas superiores – até 1934, o modelo de ensino superior foi o da formação para profissões liberais tradicionais, como direito e medicina, ou para as engenharias (SAMPAIO, 1999, p. 01).

A partir da década de 1930, com a chegada do governo de Vargas, inicia-se a implantação de um novo modelo de universidade, mais próxima do perfil que se tem atualmente. A Universidade do Distrito Federal configura os conflitos do período das lideranças e embates entre grupos católicos conservadores e grupos laicos de liberais, uma vez

que esta universidade configura o centro desse processo libertário e inovador, porém, logo, ela foi fechada.

Durante a Ditadura do Presidente Getúlio Vargas (1937-1945), percebe-se que a jovem universidade vivia intensamente suas atividades políticas, com participação direta de professores e alunos na luta pela democracia. Vivenciou-se um processo emergente de industrialização e busca do fortalecimento do Estado-Nação, fazendo que a educação passasse a ter relevância por meio de ações do governo. O processo de industrialização exigiu da sociedade uma mudança e, conseqüentemente, a educação escolar passou a ter como principal objetivo educar as pessoas para atenderem aos ditames da lógica industrial da sociedade, isto é, ao capitalismo. Em face deste contexto, cria-se o Ministério da Educação e Saúde que se configura como uma das políticas organizativas do ensino em todos os níveis.

O Estado de São Paulo, já considerado rico na década de 1930, vê-se apoiado por Fernando Campos, para a criação da Universidade de São Paulo, no âmbito estadual e com mais autonomia de atuação.

A Universidade de São Paulo, criada em 1934, representou um divisor de águas na história do sistema brasileiro de educação superior. Para concretizar esse plano político, foram reunidas faculdades tradicionais e independentes, dando origem à nova Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que contou com professores pesquisadores estrangeiros, principalmente da Europa. A USP tornou-se o maior centro de pesquisa do Brasil, concretizando o ideal de seus fundadores (BUARQUE, 2014; SGUISSARDI, 2000; TEIXEIRA, 2005, p. 30).

No ensino superior, a autonomia universitária irá se configurar somente após os anos de 1945, período em que, por meio do Decreto nº 8.394/1945, a conquista da autonomia administrativa, financeira e disciplinar se concretiza, mas, contraditoriamente, não há um processo de eleições para reitores, ainda previsto.

De acordo com Durham (2005), a universidade nasce numa perspectiva conservadora, uma vez que o modelo proposto consistia, por sua vez, numa *confederação de escolas* que resguardaram sua autonomia anterior. Também, ressalta-se pontuar que a implantação das universidades, nesse período, deu-se em meio a confrontos e negociações envolvendo intelectuais, setores estatais em meio às mudanças no regime político.

No período de 1950 a 1960, fortemente marcado pela ação política, vivencia-se a federalização das instituições superiores e a conquista para criação de novas universidades. Os presidentes da República são eleitos diretamente, a mulher passa a votar e o voto passa a ser secreto. Acontece, também, o surgimento de muitas Universidades Federais, evangélicas,

católicas e, com isto, uma grande expansão do ensino superior no Brasil. De acordo com Sampaio (2002, p. 14),

[...] o número de matrículas entre 1940-1960 passou de 27.671 a 93.202, ou seja, aumentou em mais de três vezes. A população do país nesse mesmo período cresceu de 41.2 para 70.1 milhões, ou 70%. Em um intervalo de 6 anos, entre 1954 e 1960, o número de matrículas em instituições privadas passou de 26.905 para 41.287, representando cerca de 44.3% sobre o total.

No período de 1961 até o final dessa década tramitará a Lei nº 4.024/1961, como definidora das Diretrizes de Educação Nacional e o fortalecimento da autonomia universitária. Já em 1964, com o Golpe Militar,

[...] se consolidarão as condições objetivas para a intensificação da presença do ensino superior privado e, paradoxalmente, para a institucionalização da pós-graduação nas universidades públicas e a criação de novas universidades sob o Regime Fundacional no setor público federal (DOURADO, 2011, p. 56).

Esse cenário de mudanças caracterizou-se pela repressão política que se configurou a partir de 1964, e fez que as universidades passassem por um período de ingerência, com afastamento de professores, especialmente na Universidade de Brasília. Na década seguinte, 1970, ocorre uma expressiva mudança na universidade, uma vez que já havia sido aprovada a Lei da Reforma Universitária – Lei nº 5.540/1968 – no governo militar de Costa e Silva.

[...] sob um regime político extremamente autoritário, que mantinha as universidades sob intensa suspeita e vigilância policial, as antigas escolas profissionais resistiram com sucesso à sua dissolução em institutos e departamentos; e havia, no fundo, uma contradição insolúvel entre os ideais de democratização e participação estudantil das universidades e o modelo de universidade de elite que havia sido copiado das *'research universities'* norte americanas, e implantado, por um ato legal, para todo o país (SAMPAIO, 2002, p. 16).

Nesse sentido, uma ação política autoritária altera o perfil da universidade pelo intenso programa de treinamento no nível de pós-graduação, reorientação do bacharelismo para profissões técnicas e um considerável aumento do número de estudantes. Esta Reforma, feita por teóricos americanos, deixou como marcas: a unificação do vestibular; a implantação de disciplinas de cunho civilizatório, como Educação Moral e Cívica, Estudos dos Problemas Brasileiros e, ainda, destituiu a cátedra do professor e implantou o Regime de Crédito.

Na década de 1980, vivenciou-se, após a abertura política, o processo de democratização do país que iria possibilitar à iniciativa privada por em prática as suas pretensões para área do ensino superior, ampliando o setor privado.

Dessa forma, a universidade transforma-se em “[...] uma grande fábrica na produção de mão-de-obra, profissionais, mestres e doutores. Por outro lado, essa mão-de-obra em formação se aliena politicamente, isolada das lideranças contestadoras” (BUARQUE, 2014, p. 05), ou até mesmo a universidade passa a ser um centro importante na formação de novas ideias e concepções, mas, ainda, não tem função produtiva na formação de mão de obra e na geração de tecnologias, ela vê sua a realidade em crise, sem controle, vê suas teorias em crise, sem captar o real e vê-se impotente politicamente para induzir soluções e, por isso, estabelece-se a

[...] diferença entre a crise universitária atual e as anteriores, na de hoje, ela se situa não como elemento-chave e detonadora de manifestações críticas e formulações alternativas, mas como elemento passivo. Em resumo: está perplexa teoricamente, incapaz praticamente e impotente politicamente (BUARQUE, 2014, p. 07).

Diante dessa realidade é que a universidade brasileira descobre que não tem uma função clara. Como enfatiza Buarque (2014) em sua obra *A Universidade na Encruzilhada*, é evidente que sua mão de obra não responde às necessidades sociais, não é eficiente de acordo com os recursos, não explica a realidade e não satisfaz as necessidades materiais e culturais da população. Alerta-se com exatidão para a urgência de a universidade encontrar um papel dentro da crise. A universidade pode tirar proveito da própria crise social e universitária, e encontrar, nos questionamentos participativos, o motor de sua dinâmica, entretanto, ela está fechada em seu corporativismo.

Para isso, três linhas de ação devem ser seguidas, segundo Buarque (2014), para vivenciar a universidade em período de transição: na primeira, é necessário um comportamento acadêmico crítico, uma visão de que, embora haja campos de ensino, a universidade deve priorizar a pesquisa, criando mecanismos que possam canalizar os esforços e manter as atividades equilibradas no conjunto, mas permitindo que cada membro possa optar em cada momento por ambas as atividades. De imediato, a modificação acadêmica deverá ser, sobretudo, de comportamento.

Na segunda, a universidade não conseguirá desenvolver um papel crítico se sua administração mantiver resquícios de autoritarismos, com Magníficos Reitores e Egrégios Conselhos distantes da comunidade na definição de prioridades, nas relações com os corpos

docentes, discentes e de funcionários administrativos. Nesse sentido, manter uma estreita relação administrativa com o governo constituído, mesmo criticando-o, é o destino inevitável da universidade⁶.

Na terceira linha de ação, um dos maiores problemas da universidade é criar os meios para a integração comunitária, abertura essa necessária como método de levar a universidade a descobrir o mundo real e a transformá-lo. Caso contrário, alijar-se-á do que existe ao seu redor, deixando de perceber as necessidades da sociedade, não confrontando suas teorias com a realidade e deixando de abrir seus muros para perceber e incorporar em seus currículos os temas e assuntos que compõem o cotidiano social, podendo tornar-se um texto vivo.

Talvez a universidade seja a única com vocação para exercer todos os gestos da aventura humana, dado o seu poder de ampliar horizontes de liberdade dos homens. Ampliar esta, especialmente, com o enriquecimento cultural, espiritual e emocional de cada indivíduo. Para isso, as áreas técnicas da universidade são elementos básicos da aventura humana de adaptação e manipulação da natureza, visando à construção das civilizações (BUARQUE, 2014).

Contudo, é preciso estar atento ao perigo de se recair na injustiça. Nesse sentido, não há justiça quando os privilégios se restringem a um ou outro grupo de pessoas. Por exemplo, a beleza da música ou a verdade da filosofia não satisfazem socialmente quando exercidas ao lado dos campos de concentração nazistas que, de noite, ouvem Mozart e leem Kant e, de dia, fazem funcionar câmeras de gás.

Sendo assim, as construções desses patrimônios civilizatórios devem ancorar-se na democracia que a universidade deve exercer, buscando descobrir formas de convivência com a mais profunda excentricidade de cada indivíduo. Apenas a universidade autônoma estará em sintonia com o processo de democratização. Autônoma tendo em vista definir seus programas e de ter liberdade de pensamento. “Mas essa autonomia não pode ser confundida com arrogância, com o isolamento da universidade em sua velha e autoritária torre de marfim, o Brasil precisa de uma universidade autônoma, não autista” (BUARQUE, 2014, p. 18-19).

O ensino superior no Brasil, notadamente na rede pública, tem como um de seus objetos de análise o papel da universidade como Instituição Social e seu funcionamento na sociedade. Deve-se considerar, também, a questão relativa ao acesso a esse nível de ensino, como fator de ascensão social, especialmente da classe média e pobre e os impactos que esses

⁶ Surpreende essa postura ética – filosófica, por ter nítida clareza do bem – valor comum da universidade. Esse será o maior legado de emancipação do ensino superior.

fatores representam na política educacional brasileira e suas implicações econômicas. Chauí (2001, p. 13) observa que

Na sociedade brasileira prevalece o espaço privado sobre o público, em que a família se estrutura de forma hierarquizada e isso se reflete no interior das relações intersubjetivas, em seus vários níveis, o que permite identificar um sujeito que manda e outro que obedece.

Sendo assim, quando aquele que obedece estabelece uma relação, que lhe aparece como forma de favor, o que ressalta uma postura clientelista. Se nesta relação a desigualdade fica evidente, o sujeito identifica-se como oprimido. Neste sentido, desde o interior da família vai-se constatando a existência de micropoderes, o que se torna mais evidente na sociedade, haja vista que esta reflete a sociedade familiar, o que a autora considera como autoritarismo da sociedade brasileira.

Na sociedade autoritária, para aqueles que detém as melhores condições econômicas, a Lei se torna privilégio e para quem não detém é repressão, isto é “a tarefa da lei é a conservação de privilégios e o exercício da repressão” (CHAUÍ, 2001, p. 14). Nota-se, portanto, que os interesses econômicos prevalecem sobre os interesses sociais e isso vai influenciar diretamente nas políticas educacionais brasileiras.

Diante deste desafio posto para a universidade, que tem sido parte deste estudo, torna-se necessário que se entenda a expressão ‘ideia de revolução’, visto que é na revolução das ideias, na colaboração e no processo de transformação social que reside o verdadeiro compromisso da universidade. Entendido esse cenário, será lúcido afirmar que, neste momento da história, mais do que em outro qualquer, o dirigente universitário deve ser, sobretudo, um líder intelectual, especialmente no que concerne à própria ideia de universidade, sua finalidade e sua estrutura.

Há um dinamismo intrínseco à ideia de universidade, que não pode ser confundido com um ideal ou uma essência mais ou menos realizada na efetividade histórica. A ideia de universidade constrói-se daquilo que nela se conserva e daquilo que nela se transforma. E é exatamente em virtude dessa duplicidade que a compreensão da experiência presente não pode abandonar o entendimento da experiência passada. Ainda que para alguns seja mera retórica que a busca do saber é movida por uma inquietação intrínseca ao próprio movimento do conhecer (STEINER; MALNIC, 2006).

Segundo Chauí (2001), o modelo econômico neoliberal leva o Estado do Bem-Estar Social, que primava pela redistribuição de renda por meio de benefícios sociais, a uma crise. A proposta neoliberal fundamenta-se na estabilização monetária, cuja realização somente se

efetiva mediante a contenção de gastos sociais e taxa de desemprego crescente, como mecanismos de oferecer maior contingente de mão de obra, o que enfraquece os movimentos sindicais.

Outro objetivo desse modelo econômico é a política fiscal, voltada, necessariamente, para os investimentos privados, com significativa redução de tributos sobre grandes fortunas e o capital e aumento de impostos sobre a renda individual, o que significa aumento de impostos sobre o trabalho, o consumo e o comércio. Essa política acarreta ao Estado seu afastamento da regulação da economia, ficando esta ao encargo do mercado.

Talvez essa seja a verdadeira razão da crise: uma universidade apegada ao mercado e ao passado. É hora de seriedade e sem heroísmo visível, transgredir as teorias, criar formas de pensar, inventar um novo país, uma nova ciência, a tecnologia e a mão de obra necessárias a essa invenção. Seria a retomada do rigor da racionalidade, incorporando uma razão para a razão, como ampliação de horizonte da liberdade e justiça social do homem.

A desigualdade social e seus reflexos nos níveis culturais e educativos fazem que a universidade seja vista apenas como uma empregadora, os professores e alunos, como elementos distantes, sem motivação comum. Por isso, de imediato, a necessidade de uma reorganização da sociedade e de uma mudança de propósitos. Uma nova seleção de mecanismos, critérios e seleções para os professores, que reconheçam e recompensem o trabalho livre dos acadêmicos e a garantia de recursos necessários para que seu trabalho seja realizado. Para Chauí (2001, p. 13),

O Estado devia se afastar de uma vez por todas da regulação da economia, deixando que o próprio mercado [...] operasse a desregulação; em outras palavras, abolição dos investimentos estatais na produção, abolição do controle estatal sobre o fluxo financeiro, drástica legislação antigreve e vasto programa de privatização.

É pelo convencimento que a universidade existe, sobretudo para pensar que deve iniciar o longo caminho de sua reconstrução para responder aos desafios postos ao país. E é pela mobilização das energias universitárias no esforço de pensar, sem preconceitos, com imaginação e com espírito crítico que a universidade dará seu passo para ingressar no que parece ser o século XXI.

Como destaca Teixeira (2005), sobre o ensino superior no Brasil, não logrou a universidade cumprir a sua ambiciosa missão, a rigor, a única real mutação operada no ensino superior nos séculos XIX e XX foi a introdução da ciência experimental na universidade. No Brasil, dada a particularidade de a universidade constituir-se mais em uma confederação de

escolas do que em uma integração entre ensino, pesquisa e extensão, essa mutação não iria ocorrer em toda a universidade, mas em algumas de suas Escolas ou Departamentos. As primeiras que fizeram foram as escolas de Medicina. Essas escolas constituem o que há de mais significativo no desenvolvimento do ensino superior brasileiro. Segundo Teixeira (2005, p. 200),

[...] são elas as grandes escolas modernas da universidade brasileira em formação, efetuaram a transformação do tipo de saber tradicional e imóvel no tipo experimental e científico, transformaram os métodos para o ensino deste novo saber, montaram os laboratórios e bibliotecas para a experimentação científica, desenvolveram a pesquisa desinteressada e aplicada e formaram um corpo de cientistas e profissionais dos países avançados e desenvolveram na saúde pública e nos hospitais uma prática de medicina de alta qualidade e de teor científico de alto padrão.

Neste caso destacado da Medicina, é apenas um dos exemplos, mas também na engenharia politécnica e, especialmente, na engenharia civil registram-se progressos. Fala-se muito de crise na universidade e seu papel. Porém, esquece-se de que o objetivo da universidade é estar em crise. Em outros momentos, poder-se-á até induzir a crise para depois solucioná-la. É sua tarefa participar de soluções. E as mudanças no cenário político, econômico e social irão alterar o contexto do ensino superior.

Chauí (2001) considera a universidade como uma Instituição Social, o que significa que ela deve reavaliar e exprimir o modo de ser da sociedade, a qual ela integra. A universidade como Instituição Social diferenciada e autônoma somente seria viável em um Estado Republicano e democrático. Sendo assim, após as revoluções sociais verificadas no século XX somadas às lutas sociais e políticas delas decorrentes, a educação e a cultura passam a ser consideradas como integrantes da cidadania, configurando-se como direitos dos cidadãos. Aliado a esse entendimento percebe-se a universidade como uma Instituição Social atrelada à ideia de democracia e democratização do saber.

Entretanto, é justamente por ser uma instituição social diferenciada que a universidade se relaciona com o Estado de forma conflituosa, que dificulta a ela o desempenho de suas possibilidades como instituição democrática. Isso se torna mais evidente com a Reforma do Estado, que passa a considerar educação, saúde e cultura como integrantes do setor de serviços, não mais sob exclusiva competência do Estado (CHAUÍ, 2001).

1.2 O Ensino Superior Brasileiro no Contexto das Mudanças após os Anos de 1990

As mudanças ocorridas entre as décadas de 1980 e 1990, no cenário do ensino superior brasileiro, trouxeram significativas alterações até a atual constituição da Educação no Brasil. De fato, percebe-se que a conjuntura contemporânea se sustenta, também, no projeto histórico de mudanças no contexto da educação e suas políticas, não apenas no Brasil, mas em todo mundo. Tais perspectivas irão se confrontar com as diferentes proposições presentes nos cursos de graduação a serem ofertados nas instituições superiores e na utilização da regulação do sistema de ensino como um todo.

É muito evidente que o tema sobre mudanças, expansão, privatização e avaliação no ensino superior se tornou mais evidente a partir do final da década de 1980, configurando-se em pesquisas que caminham por diferentes discussões e entendimentos para esse contexto. Um dos aspectos fundamentais é o debate⁷ em torno das políticas e reformas educacionais, e a necessidade de se compartilhar a responsabilidade das questões públicas com a sociedade tornou-se mais evidente com os efeitos da globalização⁸ da economia no mundo, consequentemente, com a reorganização do modo de produção e com a reorientação mundial em torno das políticas públicas, direcionando a vida político-econômica dos países em desenvolvimento.

Para o ensino superior no Brasil, as transformações nesse contexto foram decorrentes da crise do capital e da sua mundialização, a partir dos anos de 1980. A sociedade, cada vez mais competitiva, passa a ser mais regulada pelo capital de forma unificada e, consequentemente, a reforma do Estado acarreta também Reformas no Sistema Educativo, uma vez que a educação passa a ser alvo do projeto transformista, por meio do qual o conhecimento será o “[...] elemento balisador da produção e do acúmulo de vantagens diferenciais em um cenário capitalista de competição globalizada” (DOURADO; CATANI; OLIVEIRA, 2003, p. 245). Assim, conforme ainda os mencionados autores, as Reformas Educacionais acontecerão em todos os níveis de ensino a partir da década de 1990 e, em

⁷ O debate que permeia o campo das pesquisas sobre o conteúdo da privatização aborda paralelamente temas como o financiamento da educação, o currículo e as reformas, a prática docente, os caminhos da tecnologia, os processos de ensino e aprendizagem, a descentralização e flexibilização dos currículos e as modalidades de formação.

⁸ “Este é o processo pelo qual a população do mundo se torna cada vez mais unida em uma única sociedade. A palavra só entrou em uso geral nos anos 80. As mudanças a que ela se refere têm alta carga política e o conceito é controverso, pois indica que a criação de uma sociedade mundial já não é o projeto de um estado-nação hegemônico, e sim o resultado não direcionado da interação social em escala global. Desse modo ela enquadra na mesma discussão os temas da SOCIEDADE PÓS-INDUSTRIAL e do DESENVOLVIMENTO e SUBDESENVOLVIMENTO. A palavra firmou-se em campos tão diversos quanto a economia, a geografia, o uso é mais que uma questão de moda passageira” (BUARQUE, 2014).

especial, no ensino superior atendendo a uma lógica de privatização e mercantilização dos bens e serviços acadêmicos.

Observa-se, até mesmo, a longevidade dos princípios fundantes da gestão que impregnaram as Reformas no período. No Brasil, a Reforma do Estado inicia-se com Collor de Melo (1990-1992), recrudescer com o governo Fernando Henrique Cardoso (1994-2002) e muitos dos fundamentos e resultados produzidos, ainda, perduraram no governo Lula (2003-2010) e no governo Dilma Rousseff (2011-2016), conforme será discutido mais adiante.

No ano de 1994, no ápice do Plano Real, é eleito presidente da República do Brasil Fernando Henrique Cardoso (FHC), em primeiro turno eleitoral. Uma reviravolta no cenário político na década de 1990, uma vez que havia verificado o *impeachment* do presidente Fernando Collor de Melo e as crises que, anteriormente, o país vivenciara.

O Programa de Governo proposto por FHC⁹ irá perpetuar uma política econômica de abertura às exportações, à privatização de estatais e outras iniciativas, promovendo, com isso, o discurso de inserção do país em uma economia globalizada. A área educacional entra em sintonia com as diretrizes estabelecidas pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos¹⁰, como balizadora para as Reformas Educacionais que fariam parte do governo de FHC. A carta de intenção de um governante é estabelecida em seus programas de governo, nesse caso, por meio do programa *Mãos à Obra* (1994-1999), com 300 páginas de indicações e propostas a serem desenvolvidas, visando ao crescimento do país e seu amplo desenvolvimento nas diferentes áreas: saúde, educação, agricultura, emprego, entre outras (VIEIRA, 2000).

No âmbito da educação, encontrava-se um programa que visou à descentralização, privatização, parcerias entre setores público e privado, valorização e estímulo ao uso da tecnologia com programas de formação de professores, treinamento pedagógico e promoção de tecnologia na graduação. Destaca-se, ainda, no documento o “[...] incentivo à universalização do acesso ao primeiro grau” e a melhoria da “qualidade de atendimento” em todos os níveis de ensino. Sem dúvida, especialmente após a promulgação da Lei de

⁹ “As siglas pessoais são produtos típicos da cultura de massas (termo ainda em desuso, mas ainda sem substituto à altura) do século XX. No caso da sigla FHC, adotada inicialmente pela imprensa, surgiu com conotações extremamente positivas, declinando em popularidade pouco depois de dois anos do primeiro governo. Hoje, é utilizada somente pela oposição e por certa parcela da imprensa” (Nota de Paulo José da Cunha, docente da Faculdade de Comunicação da UnB).

¹⁰ “Na **Conferência Mundial de Educação para Todos de Jomtiem**, Tailândia, realizada em **1990**, 155 governos prometeram uma educação para todos até o ano de 2000. A promessa não se cumpriu e em **1999** foi lançada por ONGs, sindicatos de professores e agências de desenvolvimento de 180 países, a **campanha global pela educação**. O objetivo da campanha foi exercer pressão pública sobre os governos para que cumprissem o compromisso de garantir uma educação gratuita e de qualidade para todos, em particular os grupos mais excluídos (prioridade para crianças e mulheres)” (RABELO; JIMENEZ; SEGUNDO, 2015, p. 37).

Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/1996), o foco essencial passa a ser a educação básica com a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais e os Sistemas Avaliativos para controle e melhoria da qualidade de ensino, ações para promover a inclusão. As Reformas, nesse governo,

[...] foram na contramão dos direitos e garantias conquistados na Constituição Federal de 1988. Como exemplo, a priorização do ensino fundamental na política de financiamento, via a instituição do FUNDEF, pela emenda à Constituição n. 14/06 e Lei n. 9424/96. A criação de tal Fundo, bem como outras políticas de importância capital na distribuição das competências e responsabilidades entre os entes federados em matéria educacional, só foi possível mediante a Emenda Constitucional n. 14, de 12 de setembro de 1996. Por meio da referida Emenda, o amplo direito à educação, do nascimento à conclusão do ensino médio, sem o limite de idade previsto na lei anterior, lei n. 5692/71, foi substituído pela prioridade no ensino fundamental (determinada, sobretudo, pela força do financiamento compulsório) e a progressiva universalização do ensino médio (OLIVEIRA, 2009, p. 199).

Para concretização dessas propostas, o ensino superior torna-se matéria importante nesse novo governo. Percebeu-se a sua incorporação a um marco de ampliação do setor via privatização, ou seja, “[...] sob a égide de políticas privatistas, em oito anos, entre 1986 e 1994, o crescimento do número de matrículas privadas foi de 25% enquanto no período 1994-1999 foi de 77%” (LEHER, 2004, p. 83).

Isso significa que os acordos firmados entre os setores público e privado nesse contexto farão parte do período desenvolvimentista, em que vários setores estratégicos da sociedade serão alvos de investimentos, bem como da inclusão de projetos de implantação de novas tecnologias. A expansão quantitativa no ensino superior trouxe aos olhos da população a condição de almejar, por meio da expansão de cursos privados, maiores oportunidades de ingresso a este nível de ensino.

A pressão causada pela demanda levou à expansão extraordinária no ensino superior nos anos de 1960-1980, com o número de matrículas saltando de, aproximadamente, 200.000 para 1,4 milhão, $\frac{3}{4}$ deste acréscimo foram atendidos pela iniciativa privada. Em finais da década de 1970, o setor privado já respondia por 62,3% das matrículas e, em 1994, por 69% (SAMPAIO, 1999), apesar da exigência legal decorrente da Reforma de 1968, a qual estabelecia modelo único de ensino superior com indissociabilidade entre ensino, extensão e pesquisa. Na prática, o Sistema expandiu-se mediante a proliferação de estabelecimentos isolados e foram poucas as universidades que conseguiram instituir a produção científica.

O governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) rearranjou a disposição da esfera estatal deixando a cargo de um organismo especialmente criado para isso, o Ministério da

Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE), sob o comando de Luiz Carlos Bresser Pereira. O Estado provedor foi substituído pelo Estado regulador e avaliador, desqualificando os serviços públicos por oposição aos serviços privados. Promoveu-se a introdução dos valores e critérios do mercado na administração pública, transformando o caráter público de setores estratégicos, pertencentes às funções sociais do Estado, como saúde, educação e previdência.

Nesse sentido, no que concerne ao ensino superior, o governo deixou de concebê-la como setor da esfera pública estatal, bem social que deveria ser fornecido e mantido. Houve uma alteração responsável pela atribuição a ela (educação) de um novo significado e classificação, nomeando-a como um serviço não exclusivo do Estado. Em outros termos, essa reorientação significou o fim da concepção de educação (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001).

Com a política para o ensino superior centrada inicialmente como projeto principal do governo, iniciou-se a racionalização dos gastos, criou-se uma pretensa autonomia nas Universidades, investiu-se em mudanças administrativas e de gestão, incentivaram-se as matrículas no ensino noturno, enfim, alavancou-se o acesso ao ensino superior para justificar os gastos do Ministério da Educação com as Universidades, não permitindo, especialmente, vagas ociosas. Segundo Neves (2005, p. 92), os dois governos de FHC “[...] voltaram-se, prioritariamente à reestruturação do Estado nas suas funções econômicas e políticas. De produtor direto de bens e serviços, o Estado passou a coordenador de iniciativas privadas. A privatização se impôs como a principal política estatal”.

Contrastando com essa realidade, percebe-se que, por muito tempo, existem vagas ociosas nas universidades públicas, por razões que, aparentemente, foram julgadas pelo governo como de responsabilidade do próprio processo seletivo. A tabela, a seguir, apresenta o crescimento de vagas em cursos de graduação.

Tabela 1 - Evolução do número de instituições de educação superior por dependência administrativa no Brasil durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002)

| Ano | Total | Federal | Estadual | Municipal | Privada |
|--------------|--------------|----------------|-----------------|------------------|----------------|
| 1995 | 894 | 57 | 76 | 77 | 684 |
| 2002 | 1637 | 73 | 65 | 57 | 1442 |
| 1995/2002(%) | 83,1 | 28,1 | -14,5 | -26,0 | 110,8 |

Fonte: MEC/INEP/SEEC (BRASIL, 2012).

Um campo de agravamento no contexto da privatização e na franca expansão do ensino privado – por meio da implantação de Faculdades Isoladas, Faculdades Integradas e Centros Universitários – foi a forma como o processo seletivo foi sendo tratado nesses espaços, fazendo um contraponto de diferença ao acesso nos cursos de graduação. Esse contraponto ocorrerá, como já pontuado anteriormente, pela promulgação da LDB 9.394/1996 que tratará em seu texto, de modo mais genérico, os níveis educacionais, permitindo que, por meio de Leis Complementares, decisões fossem tomadas em espaços definidos pelo Conselho Nacional de *Educação*, por exemplo.

O número de vagas oferecidas pelo setor público no ensino superior passa a ser inferior durante o crescimento do projeto de expansão de vagas no governo FHC. Por exemplo, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2001, ao passo que havia nas instituições públicas 939,6 mil alunos matriculados, nas instituições privadas (Universidades, Centros Universitários e Faculdades Isoladas e Integradas) encontrava-se cerca de 2 milhões de alunos matriculados. Afirma, ainda, Cunha (2003, p. 56) que

[...] o crescimento das universidades privadas desde 1985, especialmente desde 1995, fez com que se invertessem os termos da inequação tradicional do ensino brasileiro. Com efeito, os estudantes matriculados em universidades sempre foram minoria diante dos seus colegas das faculdades isoladas. Mas a situação foi recentemente revertida, pois, em 2002, cerca de 2/3 do alunado já frequentavam cursos em universidades, contingente esse majoritariamente situado no setor privado (58%).

Pelo que se observou e se vivenciou na educação, nesses dois períodos do governo FHC (1995-2002), conclui-se que a racionalidade perpassou as Propostas, os Programas e as Políticas Educacionais, tanto na esfera do capital quanto na esfera do mercado. A qualidade pretendida e divulgada visou gerir novas formas e reformas, incluindo, entre elas, a educacional, com o objetivo de iniciar e consolidar as mudanças sociais nesse novo estágio da ordem capitalista mundial, com a supremacia do mercado exigindo perfis diferenciados dos profissionais de todas as áreas, os quais, certamente, em seus processos de formação, passaram pela escola.

Ressalta-se, também, que avaliar a crise da universidade é avaliar com rigorosidade o componente social que a circunda e o quanto se está na encruzilhada de um novo processo, em que a universidade se abre ao exterior e compreende os próprios processos de mudança: se a jovem universidade vive da ebulição de se retrair nos momentos de passividade política ou

se é a criadora de independência política na elaboração do pensamento que o período de gestão do Governo de FHC até 2002 promoveu.

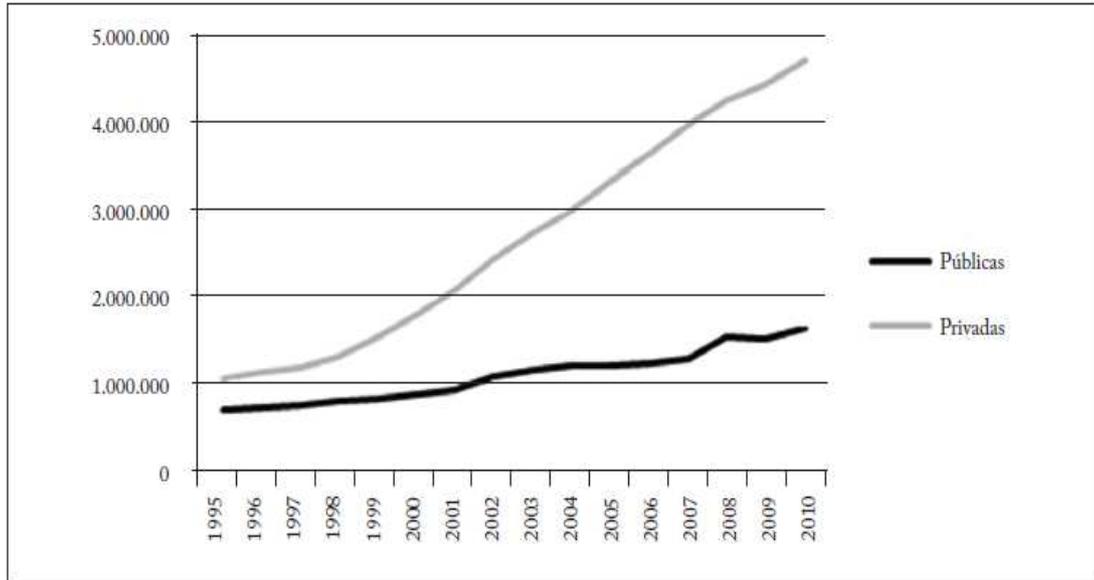
Em 2002, o Presidente Fernando Henrique Cardoso encerra seu mandato e assume o presidente Luis Inácio Lula da Silva, que fica na gestão da presidência do país por dois mandatos também (2003-2010), cujo plano inicial de governo defendia amplas ações para os setores sociais, entre eles uma proposta de ampliação e investimento no ensino superior, além de mais autonomia para as universidades, expansão de vagas, sobretudo no turno noturno, e propostas de mudanças para as universidades públicas. Mas o que ocorreu foi que, durante o primeiro mandato do presidente Lula, a opção foi no sentido da permanência das políticas educacionais do governo anterior no lugar de uma ruptura com o projeto em andamento.

No campo do ensino superior, o primeiro mandato do Governo Lula começou a sinalizar um novo cenário, ao criar comissões e propor seminários para repensar as ações para esse setor, as quais foram sendo gradativamente aplicadas, como, por exemplo: o Sistema Nacional de Avaliação – Sinaes –, pela Lei nº 10.861/2004; proposta de inovação tecnológica em parceria com o setor privado e IES públicas para o desenvolvimento de pesquisas com a Lei nº 10.973/2004. Destaque, também, para o Decreto que cria os Centros Federais de Educação Tecnológica e, mais tarde, em 2008, a Lei nº 11.892, que cria os Institutos Federais de Educação (Ifes) e o crescimento na implantação de cursos a distância, por meio do Decreto Presidencial nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que os normatizou.

A “Reforma Universitária” foi configurada por meio do Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, que instituiu um Programa do Governo Federal de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Os principais objetivos do Programa eram os seguintes: a) ampliar de forma democrática o acesso e a permanência de estudantes de camadas sociais de menor renda na universidade; b) possibilitar a criação de novos cursos em áreas carentes; c) ministrar, com qualidade, os cursos de graduação; d) além de trazer à tona o fortalecimento dos debates acerca da democratização da universidade pública brasileira (BRASIL, 2007).

Entre as propostas do Programa estavam o incentivo aos cursos noturnos, a ocupação de vagas ociosas nas universidades públicas, reorganização acadêmica e otimização de custos, obviamente que estas propostas estavam vinculadas aos objetivos do Banco Mundial. O gráfico, a seguir, mostra a evolução das matrículas nesse período.

Gráfico 1 - Evolução das matrículas dos cursos de graduação em Instituições Públicas e Privadas (1995-2010)



Fonte: Brasil; MEC; INEP (2011).

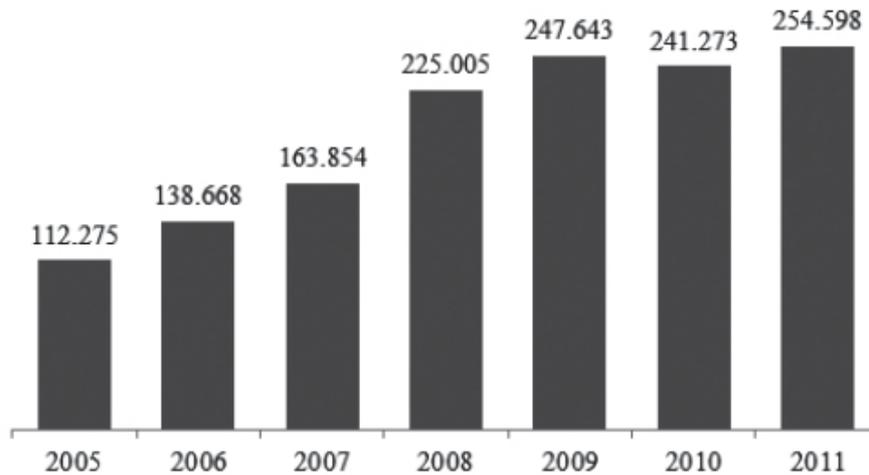
Nesse sentido, quanto à maior ênfase na campanha e na proposta de governo do presidente Lula, destacam-se as políticas sociais, que contribuíram para implantação de políticas afirmativas, objetivando garantir o acesso ao ensino superior, numa parceria público-privada. O Programa Universidade para Todos (ProUni) foi criado com o objetivo de conceder bolsas integrais e parciais para estudantes de baixa renda em cursos de graduação em instituições superiores privadas. Além do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), criado pela lei 10.260, de 2001, em que se concedem bolsas de estudo em instituições privadas com privilégios de isenção de impostos. Nesse sentido, torna-se perceptível uma expansão do ensino privado, pois:

[...] entre 1995 e 2010, ocorreu [...] um crescimento no número total de matrículas da ordem de 262,52%. Todavia, indiscutivelmente, o que mais se expandiu no período foram as matrículas nas instituições privadas, que tiveram um crescimento da ordem de 347,15%, enquanto na rede pública o aumento foi apenas de 134,58%. [...] Em 2010, no final do segundo governo do presidente Lula da Silva, o crescimento da rede privada permaneceu como tendência, chegando-se a 25,8% de matrículas nas IES públicas e 74,2% nas privadas (MANCIBO; SILVA JUNIOR, 2015, p. 78).

Sendo assim, no Governo Lula, é perceptível a retomada do papel do Estado como agente indutor de políticas para a expansão universitária no país, criando políticas, como as citadas anteriormente. A intenção das propostas governamentais é de que o ensino superior tenha como principal objetivo reduzir as distâncias geográficas e as desigualdades em termos

regionais, daí a expansão dos cursos a distância, dos Institutos Federais e, também, a expansão das vagas nas instituições privadas, por via de programas sociais e de ações afirmativas. Os gráficos e tabelas, a seguir, demonstram esse processo evolutivo.

Gráfico 2 - Bolsas do ProUni por ano - Brasil, 2005-2011



Fonte: PROUNI - 2005/2º 2011 - MEC (2011c).

Na implantação do Programa Universidade para Todos, implantado em 2005, a demanda proposta pelo Governo Federal se assenta na justiça social, sendo o acesso às instituições privadas um degrau de manutenção de políticas neoliberais que se ajustam por meio do discurso de intencionalidade de manter os acordos mundiais em vigor, pela transferência de recursos públicos. O que se vê, na tabela a seguir, é que o programa permitiu o acesso aos estudantes na educação privada, mas não havia garantia à permanência.

Tabela 2 - Evolução das matrículas de alunos que usam o Prouni para cursar a graduação

| Ano | Total de matrículas | Total de alunos sem | Total de alunos com |
|------|---------------------|---------------------|---------------------|
| | IES privadas | PROUNI | PROUNI |
| 2004 | 2.985.405 | 2.985.405 | 0 |
| 2010 | 3.987.424 | 3.514.424 | 473.000 |

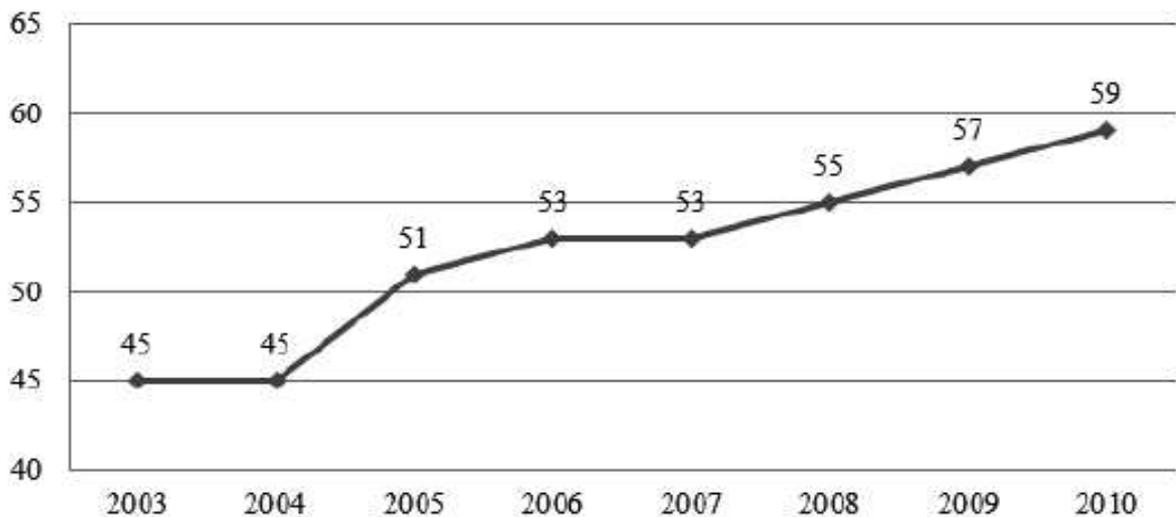
Fonte: MEC/INEP/SEEC (BRASIL, 2016).

A demanda é, significativamente, crescente nas IES privadas, mas a oferta de vagas para o Pronui é inferior a 12% das matrículas válidas no ano de 2012. No mesmo período de

2003 a 2010, a expansão de vagas nas redes públicas federais atingirá 59% comparadas a um atendimento de 45% no ano de 2003, o que demonstra um avanço lento em comparação ao crescimento das matrículas em instituições privadas. No cenário do ensino superior, vive-se o auge do Governo Lula da Silva. Nesse sentido, torna-se perceptível uma expansão do ensino privado, pois

[...] entre 1995 e 2010, ocorreu [...] um crescimento no número total de matrículas da ordem de 262,52%. Todavia, indiscutivelmente, o que mais se expandiu no período foram as matrículas nas instituições privadas, que tiveram um crescimento da ordem de 347,15%, enquanto na rede pública o aumento foi apenas de 134,58%. [...] Em 2010, no final do segundo governo do presidente Lula da Silva, o crescimento da rede privada permaneceu como tendência, chegando-se a 25,8% de matrículas nas IES públicas e 74,2% nas privadas (MANCIBO; SILVA JÚNIOR. 2015, p. 80).

Gráfico 3 - A expansão da Rede Federal de Educação Superior - Brasil - 2003-2010



Fonte: Reuni/MEC (2011).

Este gráfico 3 demonstra o tímido crescimento das matrículas na rede federal de educação, mostrando que de 2009 para o ano de 2010 o crescimento não passou de 2%, seguindo a média dos últimos anos.

Tabela 3 - Evolução do Número de Matrículas (presencial e a distância) por Categoria Administrativa - Brasil - 2001-2010

| Ano | Matrículas | | | | | | | | | | |
|------|------------|-----------|------|---------|------|----------|------|-----------|-----|-----------|------|
| | Total | Pública | | | | | | | | Privada | |
| | | Total | % | Federal | % | Estadual | % | Municipal | % | Privada | % |
| 2001 | 3.036.113 | 944.594 | 31,1 | 504.797 | 16,6 | 360.537 | 11,9 | 79.250 | 2,6 | 2.091.529 | 68,9 |
| 2002 | 3.520.627 | 1.085.977 | 30,8 | 543.598 | 15,4 | 437.927 | 12,4 | 104.452 | 3,0 | 2.434.650 | 69,2 |
| 2003 | 3.936.933 | 1.176.174 | 29,9 | 583.633 | 14,8 | 465.978 | 11,8 | 126.563 | 3,2 | 2.760.759 | 70,1 |
| 2004 | 4.223.344 | 1.214.317 | 28,8 | 592.705 | 14,8 | 489.529 | 11,6 | 132.083 | 3,1 | 3.009.027 | 71,2 |
| 2005 | 4.567.798 | 1.246.704 | 27,3 | 595.327 | 13,3 | 514.726 | 11,3 | 136.651 | 3,0 | 3.321.094 | 72,7 |
| 2006 | 4.883.852 | 1.251.365 | 25,6 | 607.180 | 12,4 | 502.826 | 10,3 | 141.359 | 2,9 | 3.632.487 | 74,4 |
| 2007 | 5.250.147 | 1.335.177 | 25,4 | 641.094 | 12,2 | 550.089 | 10,5 | 143.994 | 2,7 | 3.914.970 | 74,6 |
| 2008 | 5.808.017 | 1.552.53 | 26,7 | 698.319 | 12,0 | 710.175 | 12,2 | 144.459 | 2,5 | 4.255.061 | 73,3 |
| 2009 | 5.954.021 | 1.523.864 | 25,6 | 839.397 | 14,1 | 566.204 | 9,5 | 118.263 | 2,0 | 4.430.157 | 74,4 |
| 2010 | 6.379.299 | 1.643.298 | 25,8 | 938.656 | 14,7 | 601.112 | 9,4 | 103.530 | 1,6 | 4.736.001 | 74,2 |

Fonte: MEC/Inep, 2010.

Quando se analisa a tabela anterior, percebe-se que o ensino superior apresenta um número significativo de evolução, uma vez que as taxas de matrículas são indicadores de inclusão nesse nível de ensino. Ressalta-se a discrepância e o caráter de impossibilidade de cumprimento da demanda do ingresso na instituição pública, uma vez que esta ficou relegada ao setor privado.

Porém, apesar de toda evolução do período, a universidade manteve-se num cenário sem alterações significativas, pois, ainda, verifica-se uma gestão gerencial e a avaliação institucional como mecanismos que forçam as instituições de ensino a se enquadrarem em uma política de controle, regulação e fiscalização, ou seja, mais continuidade da gestão do governo anterior do que rupturas.

1.3 O Ensino Superior no Brasil e a Universidade a partir dos anos de 2010

O movimento de discussão na sociedade dá continuidade a um projeto democrático engendrado pelo Governo Lula, criando um cenário político para fundamentar a eleição da presidente Dilma Rousseff (2011-2014) pautado em princípios, como o da equidade social e o desenvolvimento econômico do país. O ápice do crescimento ocorreria pela conquista da elevação do nível de escolarização, capacitação da mão de obra e, em consequência, a empregabilidade da população. Os programas sociais compensatórios ou de ações afirmativas

orientaram a dinâmica do ingresso de mais pessoas no ensino superior e, nesse processo, aliado a reformas sociais, este nível de ensino continuou no novo governo a ser também foco de interesse.

No primeiro mandato de Dilma Rousseff (2011-2014) ocorreu uma reafirmação das demandas previstas na gestão anterior, de forma a dar continuidade, visando às Universidades e aos Institutos Superiores de Educação um maior engajamento e potencialização de suas funções na sociedade. A priorização da tecnologia, das inovações, do desenvolvimento de áreas estratégicas, como engenharias, biotecnologias e inovações, receberam investimentos elevados e incorporados às práticas e currículos nas Universidades.

Esforços foram realizados desde os governos Lula (2003 a 2011) e Dilma Rousseff (2011 a 2016) para aumentar as vagas no ensino superior público, por meio de políticas de ação afirmativa, como o “Programa Universidade para Todos - PROUNI¹¹, o programa Expandir, o sistema UAB - Universidade Aberta do Brasil e o REUNI - Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais” (DANTAS, 2006, p. 291), com a criação de 18 novas Universidades e no fim de 2014 os Institutos Federais de Educação somaram 562 novas Instituições de Ensino Superior (IES), uma expansão deste ensino jamais vivenciada no país.

Krasilchik (2008) destaca que, sobre um cenário de incertezas, que percorre o ensino superior, alguns dos maiores desafios são a disparidade de oferta de vagas nas diferentes regiões do Brasil e a existência de pouco discurso no campo da produtividade, o que, ao contrário, deveria ser enfatizado. Para este autor, há desvalorização dos profissionais do ensino superior em favor da pesquisa, como se estas atividades fossem dicotômicas dentro das escolas superiores e não mecanismos de equilíbrio. Expõe, ainda, que não basta que existam escolas superiores com recursos disponíveis, ou planos ambiciosos de melhoria, pois é fundamental o aprimoramento dos recursos humanos envolvidos em todo o processo.

Diante disso, está posto um desafio sem precedentes ao ensino superior, em virtude do fenômeno do crescimento do ensino e do processo de democratização com taxas de desequilíbrio no que se refere à oferta de escolas com qualidade, apesar do aumento expressivo de matrículas e o papel do docente em garantir uma formação acadêmica baseada na intelectualidade e na perspectiva investigativa e, concomitantemente, como repensar a

¹¹ O Programa Universidade para Todos (Prouni) foi criado em 2005, pela Lei nº 11.096/2005, com o objetivo de conceder bolsas para estudantes de cursos de graduação e cursos sequenciais.

organização dos cursos e as possíveis formas de melhoria do impacto dos egressos do ensino superior na sociedade.

No que se refere aos dados, o Censo da Educação Superior de 2012 já mostrava um crescimento nas matrículas dos cursos de licenciatura, com um aumento de mais de 50% nos últimos dez anos, um crescimento médio de 4,5% ao ano, segundo afirmou-se alhures. Anualmente, mais de 200 mil alunos concluem cursos de licenciatura. Pedagogia, por exemplo, corresponde a 44,5% do total de matrículas, outro dado que chama a atenção é uma maior procura por matrículas em cursos presenciais noturnos, aumentando de 56,1% em 2000 para 63,5% em 2012. Estas matrículas em instituições federais no ensino noturno variaram positivamente nos últimos dez anos. Ficaram acima de 20% e alcançaram 28,4% em cursos presenciais. Os dez cursos com maior número de matrículas é Administração (800 mil), Direito (769 mil) e Pedagogia (614 mil), estes são os cursos que detêm o maior número de alunos na rede de educação superior no país.

O censo de 2014 mostra que as 195 Universidades no Brasil equivalem a 8,2% do total de Instituições de Ensino Superior (IES). Por outro lado, 53,2% das matrículas em cursos de graduação estão concentradas nas Universidades; 83,9% das IES brasileiras são faculdades, mas, nessa organização acadêmica, estão matriculados apenas 28,6% dos estudantes; 90% dos cursos nas Universidades são na modalidade presencial; o grau acadêmico predominante dos cursos é o bacharelado (55,6%) (conferir com as tabelas apresentadas nas páginas anteriores).

De acordo com as pesquisas educacionais apresentadas pelo Inep, a educação a distância agregou outros públicos, como pessoas mais velhas ou que ingressaram na segunda graduação. Outros dados atualizados pela Secretaria de Educação Superior (Sesu) indicam que a taxa bruta de matrículas em cursos de graduação é de 25,52%.

O Brasil tem quase oito milhões de estudantes matriculados em 2.364 instituições públicas e particulares, de acordo com o Censo da Educação Superior de 2015. Conforme a tabela, a seguir, fica perceptível que, mesmo diante da crescente expansão das instituições privadas, o censo de 2016 demonstra que o ingresso em Universidades, ainda, é de proporção considerável, conforme antes citado.

Tabela 4 - Número de Instituições de Educação Superior e número de matrículas em cursos de graduação, por organização acadêmica - Brasil - 2016

| Organização Acadêmica | Instituições | | Matrículas de Graduação | |
|-------------------------------|--------------|--------------|-------------------------|--------------|
| | Total | % | Total | % |
| Total | 2.407 | 100,0 | 8.048.701 | 100,0 |
| Universidades | 197 | 8,2 | 4.322.092 | 53,7 |
| Centros Universitários | 166 | 6,9 | 1.415.147 | 17,6 |
| Faculdades | 2.004 | 83,3 | 2.146.870 | 26,7 |
| IFs e Cefets | 40 | 1,7 | 164.592 | 2,0 |

Fonte: Brasil, Ministério da Educação, Censo da Educação Superior (2016).

Segundo, ainda, aludido Censo, as alunas somam 3,4 milhões de matrículas contra 2,7 milhões de alunos. Entre os que concluíram um curso de graduação, a diferença também favorece o público feminino, ficando em, respectivamente, 491 mil contra 338 mil. Assim, do total de matrículas, 55,5% são do sexo feminino e 44,5% do sexo masculino. Pedagogia, Enfermagem e Serviço Social são alguns dos cursos preferidos pelas mulheres. Já entre os homens, os cursos mais procurados são Direito, Engenharia Civil, Ciência da Computação e Engenharia de Produção (BRASIL, 2016), conforme a tabela 5.

Das matrículas nos cursos de licenciatura registradas em 2014, 41,2% estão em Instituições Públicas e 58,8% estão em IES privadas. Os números de matrículas nas faculdades nos cursos de licenciatura representam 19,6% do total de matrículas nesse grau acadêmico. Mais da metade das matrículas em cursos de licenciatura na rede privada é oferecida na modalidade a distância (51,1%). Na rede pública, esse índice é de 16,6%.

Tabela 5 - Cursos com mais mulheres matriculadas

| Curso | Quantidade de Matrículas |
|----------------------|--------------------------|
| Pedagogia | 608.868 |
| Direito | 471.674 |
| Administração | 430.095 |
| Enfermagem | 221.316 |
| Ciências Contábeis | 209.046 |
| Psicologia | 181.314 |
| Serviço Social | 156.458 |
| Gestão de Pessoas RH | 142.660 |
| Fisioterapia | 113.326 |
| Arquitetura | 107.728 |

Fonte: Elaborada pelo pesquisador a partir dos dados INEP (2016).

Tabela 6 - Cursos com mais homens matriculados

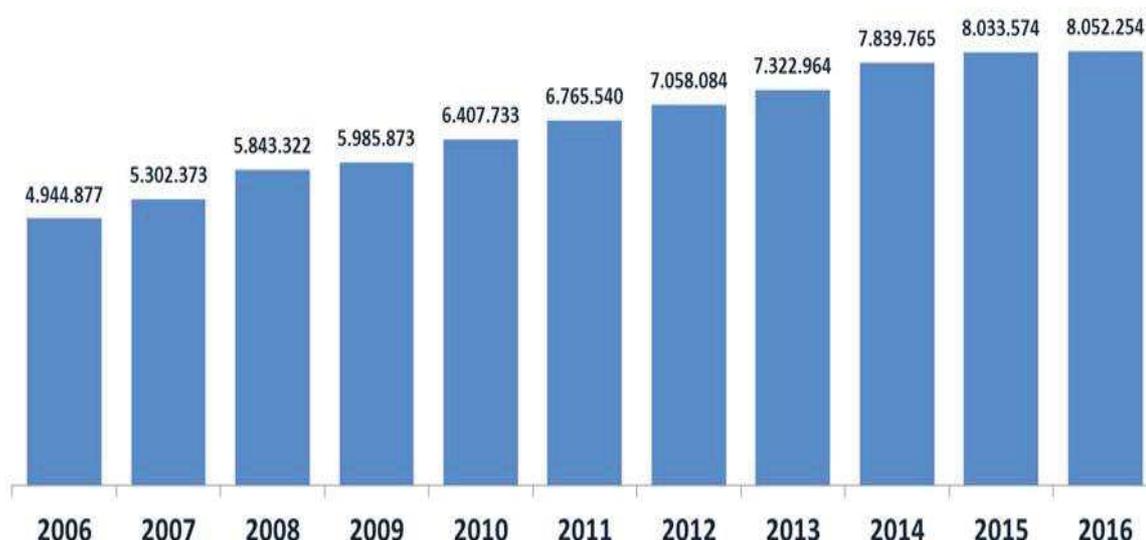
| Curso | Quantidade de Matrículas |
|------------------------|---------------------------------|
| Direito | 381.537 |
| Administração | 336.764 |
| Engenharia Civil | 248.817 |
| Ciências Contábeis | 149.406 |
| Engenharia Mecânica | 116.573 |
| Engenharia de Produção | 111.653 |
| Educação Física | 97.737 |
| Engenharia Elétrica | 91.701 |
| Análise de Sistemas | 73.077 |

Fonte: Elaborada pelo pesquisador a partir dos dados INEP (2016).

Os cursos na modalidade a distância já são mais de 1,2 mil no Brasil, que equivalem a uma participação superior a 15% nas matrículas de graduação. Em 2003, havia 52 cursos. Atualmente, as universidades são responsáveis por 90% da oferta, o que representa 71% das matrículas nessa modalidade. Dados do Censo de 2015 mostram uma queda no número de alunos neste nível de ensino, seja na rede privada, com queda de 6,9%, seja na rede pública, com 2,6% no total de alunos. Num levantamento feito à época, pelo Ministério da Educação, o Brasil tinha mais de 08 milhões de universitários em 2015 (BRASIL, 2016).

Os números do censo da educação superior de 2015, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), indicam uma queda que ocorre no mesmo período em que o governo federal mudou as regras e reduziu a oferta de novos contratos de financiamento para quem pretende estudar na rede privada usando o Fies.

Como pôde ser observado anteriormente nesta pesquisa, a evolução dos ingressantes na rede pública era constante desde 2009, culminando com o aumento, entre 2013 e 2014, de 16% no total de novos alunos, passando de 2.211.104 ingressantes para 2.562.306. Também foi nesse mesmo período que o gasto do governo federal com o FIES saltou de 7,5 bilhões para 12,2 bilhões (BRASIL, 2016). Os dados, a seguir, descrevem o processo de inclusão de matrículas na rede privada, mas efetivamente não indicará a permanência conforme tratado anteriormente.

Gráfico 4 - Evolução do total de ingressantes nas instituições particulares - 2016

Fonte: Brasil, Ministério da Educação, Censo da Educação Superior (2016).

Entre 2006 e 2016, a matrícula na educação superior aumentou 62,8%, com uma média anual de 5% de crescimento. Em relação a 2015, a variação positiva foi de apenas 0,2%. O total de matrículas, que considera quem está cursando graduação em qualquer período ou fase, subiu 2,5%, em 2015, se comparado com o ano anterior. Entretanto, o avanço traz embutida uma redução na tendência de crescimento, já que a alta foi de 3,5% na rede privada, ao passo que houve queda de 0,5% na rede pública.

O Inep afirma que a queda nas matrículas na rede pública foi puxada pelas instituições mantidas por municípios. Por outro lado, a rede federal cresceu 2,9% no mesmo período. Nos últimos 10 anos, o total de matrículas na rede federal subiu 104%.

Se avaliado um período mais longo, o diagnóstico reflete o crescimento do ensino superior estimulado pela expansão da rede federal e por programas como o Prouni e o Fies. Entre 2005 e 2015, o aumento no total de matrículas foi de 75,7%. Em 2016, o Censo verificou que havia 8.052.254 matrículas, de modo que existiam apenas 4.626.740 em 2005.

Em 2016, o número de matrículas no Ensino Superior (graduação e sequencial) continua crescendo, mas essa tendência desacelerou quando comparado aos últimos anos.

A rede federal teve o maior percentual de novas vagas preenchidas (90,1%). Se consideradas vagas que já estavam ociosas em anos anteriores, as federais também apresentam o maior percentual de preenchimento (27,4%), mas, ainda assim, mais de 84 mil vagas remanescentes não foram ocupadas (BRASIL, INEP, 2016).

Tabela 7 - Número de vagas de cursos de graduação, por tipo de vagas e categoria administrativa - Brasil - 2016

| Categoria Administrativa | Vagas de Cursos de Graduação | | | |
|--------------------------|------------------------------|------------------------|------------------------------|---------------------|
| | Total Geral de Vagas | Vagas Novas Oferecidas | Vagas de Programas Especiais | Vagas Remanescentes |
| Total Geral | 10.662.501 | 7.873.702 | 19.302 | 2.769.497 |
| Pública | 750.850 | 572.122 | 12.065 | 166.663 |
| Federal | 453.859 | 333.900 | 5.723 | 114.236 |
| Estadual | 205.173 | 170.485 | 5.693 | 28.995 |
| Municipal | 91.818 | 67.737 | 649 | 23.432 |
| Privada | 9.911.651 | 7.301.580 | 7.237 | 2.602.834 |

Fonte: Brasil, Ministério da Educação, Censo da Educação Superior (2016).

A rede privada ofertou 93% do total de vagas em cursos de graduação em 2016. A rede pública correspondeu a 7% das vagas ofertadas pelas instituições de educação superior. Das novas vagas oferecidas em 2016, 33,5% foram preenchidas, ao passo que apenas 12% das vagas remanescentes foram ocupadas no mesmo período. Mais de 90% das novas vagas oferecidas em cursos de graduação da rede federal foram ocupadas em 2016. É o maior índice de ocupação de vagas entre as diferentes categorias administrativas. A rede estadual teve o maior percentual de preenchimento de vagas remanescentes (27,1%). Na rede federal, 84 mil (26,5%) vagas remanescentes não foram preenchidas em 2016.

O Censo mostra, também, que, entre 2014 e 2015, o número de concluintes na rede pública diminuiu 0,8%; ao passo que na rede privada houve aumento de 15,9%. Se considerados apenas os concluintes em cursos de graduação presencial em todas as redes, houve aumento de 9,4% em relação a 2014. A modalidade a distância aumentou 23,1% no mesmo período.

Esse cenário no ensino superior brasileiro emana do processo de democratização e ao mesmo tempo de expansão via privatização. Na busca de acelerar o processo de inserção de sujeitos no mercado de trabalho com um perfil de formação universitária, trouxe também a

necessidade de tirar das Universidades Públicas um lugar de condições de acesso rápido e com o crescimento de programas assistenciais e de políticas afirmativas.

Tabela 8 - Número de instituições de educação superior, por organização acadêmica e categoria administrativa - Brasil - 2016

| Ano | Instituições | | | | | | | | |
|------|--------------|--------------|---------|----------------------|---------|-----------|---------|------------|---------|
| | Total | Universidade | | Centro Universitário | | Faculdade | | IF e Cefet | |
| | | Pública | Privada | Pública | Privada | Pública | Privada | Pública | Privada |
| 2016 | 2.407 | 108 | 89 | 10 | 156 | 138 | 1.866 | 40 | a |

(a) Não se aplica.

Fonte: Brasil, Ministério da Educação, Censo da Educação Superior (2016).

Gráfico 5 - Percentual de instituições de educação superior, por categoria administrativa Brasil (2016)



Fonte: BRASIL (CENSO DE 2016).

Das 2.407 IES, 2.111 são privadas e 296 são públicas; quanto às IES públicas, 41,6% são estaduais (123 IES), 36,1% são federais (107) e 22,3% são municipais (66). A maioria das universidades é pública (54,8%); entre as IES privadas, predominam as faculdades (88,4%); quase 3/5 das IES federais são universidades e 37,4% são IFs e Cefets. Pouco mais de 8% das IES são universidades, porém essas instituições detêm 53,7% das matrículas nos cursos de graduação.

As 197 universidades existentes no Brasil equivalem a 8,2% do total de IES. Por outro lado, 53,2% das matrículas em cursos de graduação estão concentradas nas universidades, sendo 94% dos cursos na modalidade presencial. A maior parte dos cursos de graduação presencial está localizada na Região Sudeste (45,1%) (BRASIL, 2016).

Conforme exposto, o número de estudantes matriculados em universidades e faculdades, ainda, está longe da proporção da população nas regiões. As discrepâncias de acesso asseveram o cenário geral do ensino superior brasileiro na modalidade presencial. De fato, a distribuição das matrículas dos cursos de graduação, no período citado, confirma essas discrepâncias, uma vez que existe uma maior concentração de matrículas na Região Sudeste em detrimento de Regiões como a Norte, que não consegue manter um índice de ingresso da população ao ensino superior.

Dados recentes sobre o ensino superior no Brasil indicam que se vive um momento histórico de dualidade educacional: porque, de um lado, se lida com a expansão expressiva do ensino superior; de outro, não há um investimento financeiro, o que não pode ser considerado um problema, mas a distribuição não igualitária e a constante mudança do perfil da sociedade conduzem a um trabalho fraco, minando, sobretudo, o vínculo com a pesquisa. Por sua vez, nota-se a eficácia indiscutível do Ministério da Educação, que estrutura leis, decretos e portarias na tentativa de modelar o sistema de ensino superior brasileiro a partir dos eixos da qualidade e do acesso. Para tudo isso, é necessário conhecer o percurso.

Embora se reconheça que os avanços tenham sido consideráveis no ensino superior, há inúmeros desafios a enfrentar e muitas conquistas a realizar. Os dados apresentados, nesta pesquisa, evidenciam que há distanciamento entre a educação superior que se tem e a que realmente é evocada quanto ao padrão de qualidade e fortalecimento de sua real função. Por isso, é preciso continuar na busca de um fortalecimento contínuo e não mais ficar dentro de uma escola de vidro.

Nesse sentido, não se pode esquecer que é a consciência da razão do agravamento da crise na universidade que traria uma nova razão à existência da universidade, criar uma racionalidade em que as artes, as reflexões filosóficas e o saber científico puro sejam fins, pela razão natural do homem procurar conhecer. Este é o desafio da universidade, retomar o rigor da racionalidade, incorporando uma razão para a razão, ampliando o horizonte de liberdade do homem, conforme afirma Buarque (2014, p. 107), o “[...] homem não nasceu para ser alfabetizado ou doutor: nasceu para ser livre. O projeto humano consiste em permanente exercício de libertação”.

Sguissardi (2001, p. 56), ao estudar as questões relativas ao ensino superior no Brasil, que está deixando de ser um direito para ser uma mercadoria, ou seja, um processo de massificação, observa que

Numa economia ultraliberal [...] está sendo anulada a fronteira entre o público e o privado/mercantil, e promovida uma expansão da educação superior que se mantém, de um lado, como de elite e de alta qualificação para poucos e, de outro lado, como de massas e de baixa qualificação para muitos, pondo em xeque sua pretendida democratização.

O Estado tem dificuldades de apostar em investimentos no ensino superior e, assim, busca algumas políticas, que Sguissardi (2001, p. 58) denomina “políticas focais de curto alcance”, como Programa Universidade para Todos (Prouni) e Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), objetivando garantir alguma igualdade de condições de acesso, ainda que não preveja igualdade de condições de permanência e de sucesso no mercado de trabalho, para aqueles alunos que ingressam na universidade privada, oriundos do ensino público.

Esses incentivos/investimentos aliados à Agenda dos Acordos Gerais de Comércio e Serviços (AAGCS) da Organização Mundial do Comércio (OMC) permitiram o surgimento de empresas de ensino, as quais contam com 2/3 de todas as matrículas da graduação de ensino superior (SGUISSARDI, 2000). Este autor explica a concepção de política focal como a que se destina a uma parcela da população trabalhadora ou excluída e tem alcance limitado, uma vez que não atua sobre as causas das desigualdades sociais que produzem a exclusão.

Ao se analisar o ensino público nos níveis fundamental e médio, percebe-se sua baixa qualificação, o que interfere na qualidade do aluno que chega à universidade. Esta constatação pode encaminhar os filhos das classes mais ricas para as escolas privadas, os quais, sendo neste espaço melhor preparados, concorrerão às vagas disponíveis nas universidades públicas, as quais apresentam melhor qualidade de ensino. Assim, restando às classes menos favorecidas economicamente, preparadas nas escolas públicas de péssima qualidade, as vagas nas universidades privadas, que se caracterizam como empresas de ensino, confirmando o que Rothen (2010, p. 121) afirma: “[...] o ensino de consumo [...] oferece às camadas populares formação profissional deformada, isto é, oferece a ilusão de estarem adquirindo o capital humano necessário para sua ascensão social”.

Para Chauí (2003), a educação superior pública tem sido conivente com a enorme exclusão social e cultural dos filhos das classes populares que não têm condições de passar da escola pública de ensino médio para a universidade pública, portanto, somente a reforma da escola pública de ensino fundamental e médio pode assegurar a qualidade e a democratização

da universidade pública, que apenas deixará de ser um bolsão de exclusões sociais e culturais quando o acesso a ela estiver assegurado pela qualidade e pelos outros graus do ensino público. Portanto, a autora afirma que a

[...] universidade não forma e não cria pensamento, despoja a linguagem de sentido, densidade e mistério, destrói a curiosidade e a admiração que levam à descoberta do novo e anula toda pretensão de transformação histórica como ação consciente dos seres humanos [...] (CHAUÍ, 2003, p. 7).

Esta situação, segundo Sguissardi (2001), deixa evidente que a origem social e a situação econômica das famílias dos estudantes são fatores determinantes das trajetórias dos jovens na educação superior, haja vista a distância entre as demandas dos cursos de nível superior, em que os maiores percentuais de estudantes oriundos das escolas públicas buscam cursos de menor demanda; ao passo que nos cursos de maior demanda é, significativamente, menor a participação desses estudantes. A universidade, na posição de prestadora de serviços, faz surgir questões como a que propõe o ensino público pago, representando, assim, falaciosamente, uma situação de realização da justiça.

Nessa perspectiva de análise, vem à tona os desdobramentos e as perspectivas dos caminhos que a Universidade veio tomando, a partir dos anos de 2010, já que os governos de Lula da Silva (2004-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016) surgiram logo depois das políticas de poucos investimentos, de cortes e de privatização do ensino superior nos governos anteriormente citados. No caso do governo Lula, a agenda política privilegiou, no ensino superior, um movimento em prol da ampliação e democratização de acesso. Um enfoque que esteve mais próximo da equidade, quando se permitiu o acesso à educação de populações mais carentes, que por diversas razões estiveram à margem desse processo.

Em contrapartida, de nada adianta pensar a Universidade como um espaço de acesso a todos, se, por outro, no mesmo governo se permitiu o crescimento de grandes grupos que passam a explorar a educação numa perspectiva mercantilista, até mesmo com uso de *commodity*¹², visando à criação de verdadeiras empresas com acionistas em busca de lucro fácil, além, claro, do privilégio estendido a instituições privadas, quer sejam Faculdades Isoladas, Centros Universitários ou Universidades, que receberem, por meio dos programas estabelecidos pelo Governo e já citados neste trabalho, recursos estatais.

Neste estudo, não se pode deixar de trazer, mesmo que de forma mais superficial e pouco aprofundada, um destaque sobre o elevado e crescente processo de massificação do

¹² Pode-se definir como mercadoria como uma dada importância mundial (Nota do autor).

ensino superior, por meio da implantação sem medidas da educação a distância, a partir do período 2003-2010. Não será tecida uma crítica sem aprofundamento, porém sabe-se que um dos fatores de crescimento de grupos por *commodity* leva a educação sob o prisma da mercantilização e da abertura de investimentos estrangeiros na adoção de políticas permissivas e acessórias a esse modelo de financiamento com aval do sistema de educação nacional, uma vez que a legislação brasileira não proíbe que capitais internacionais invistam em educação no país.

Enfim, o cenário que inicia em 2003 e vem perpetuando é de se assistir à

[...] oferta direta de cursos, presenciais e a distância, à produção de materiais instrucionais, na forma de livros, apostilas e softwares, às empresas de avaliação, ou, mais precisamente, de medida em larga escala, às consultorias empresariais na área e até mesmo à ação de consultores do meio empresarial que assessoram tanto a inserção de empresas educacionais no mercado financeiro, quanto direcionam investimentos de recursos para a educação. São facetas de acentuada transformação do panorama educacional em escala mundial (OLIVEIRA, 2009, p. 752-753).

Na dinâmica do capitalismo e do economicismo desenfreado, a lei do mercado impera e vence o mercado mais forte. Os impactos que a universidade pública sofrerá nesses períodos de política agressiva é o de intensificação dos processos de maior valorização das instituições privadas em detrimento das públicas e, como uma das consequências, a ciência e o conhecimento como perspectiva de bem maior da Universidade se esvaem por meio de políticas que são mais focadas em manter o viés privado da educação superior.

Como consequência, também, a educação, que deveria ser vista como um direito social, vai sendo transformada em serviço privado e a instituição pública universitária se vê fragilizada e isso pode impactar diretamente no processo formativo de quem passa por ela, uma vez que a “prestação de serviços” recai sobre o processo operacional, produtivo e flexível tendo em vista atender, essencialmente, à lógica capitalista.

Dando continuidade a essa reflexão, ressalta-se que no governo Dilma Rousseff (2011-2016) ocorre a manutenção de um olhar mais privatizante da educação superior com a presença cada vez maior de grupos estrangeiros como segmentos capazes de proporcionar os índices de lucratividade. Os dados do INEP/Censo 2013 apontam para um número de matrículas na casa de 1.932.527 estudantes, tanto em cursos presenciais ou a distância. Em contrapartida, a discrepância está para a matrícula de 5.373.450 estudantes em cursos de instituições privadas, presenciais ou a distância, confirmando a política de investimento no ensino privado.

Tais perspectivas apontavam para um cenário de valorização da ideia de que a universidade deveria trazer para o seio da sociedade sujeitos a serem formados sob a ótica da inovação, do empreendedorismo, da competitividade, da formação e da atração de capital humano, da mobilidade internacional, ou seja, o papel da universidade passa a ser visto como agente de desenvolvimento econômico e social.

No ano de 2018, o cenário esteve ainda mais complexo, uma vez que se percebeu uma possível crise para as universidades públicas, pela ausência de condições para manutenção, os cortes de recursos e de programas de financiamento de bolsas, o que vem a impactar nas condições de trabalho de todos que atuam no processo formativo, além de afetar a qualidade da produção científica, uma vez que se percebe uma crescente subordinação da pesquisa em detrimento de uma formação de sujeitos para o mercado.

Nessa direção, volta-se o olhar para os conceitos aqui tratados anteriormente, em que se estabelece no papel do Estado Regulador e Avaliador que se reveste na busca da qualidade da formação no ensino superior no âmbito da Universidade, qualidade esta focada na supervisão, no controle, na competitividade, em que avaliar o desempenho torna as instituições distintas e, por assim dizer, incentiva a elevação do mérito, da competência e do ranqueamento.

Mediante esse cenário de complexificação e o anseio das necessidades de se ampliar as demandas por uma educação que atenda à população e pela garantia de direitos sociais, num cenário em que as restrições na economia avançam, o contexto do “Estado Avaliador” constitui-se nesse processo reivindicatório da sociedade com o agravamento da crise econômica e “[...] produz a necessidade de um rigoroso acompanhamento das políticas oficiais, de controle dos gastos e medida de eficiência das instituições públicas ou de todas as beneficiárias dos recursos estatais” (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 59).

Conforme destaca Cuellar (2001), este Estado Regulador declinou do aparato material e humano do Estado Produtor. Isso não significa dizer que o Estado Regulador perdeu competências, pelo contrário, foram acrescentadas diversas outras relacionadas à regulação da economia e à fiscalização da sociedade. No que concerne à economia, deixou de intervir diretamente, salvo em casos excepcionais, consubstanciados naqueles relativos à segurança nacional e ao interesse coletivo.

Neste contexto, é imperioso dizer que a especialização e a verticalização do conhecimento, somados aos fatores anteriormente listados, impedem uma resposta rápida por parte do Legislativo. Todavia, com o emprego das agências reguladoras, é possível garantir

um desenvolvimento econômico racional e ético, otimizando a eficiência da regulação dentro de uma zona segura do gerenciamento normativo regulatório.

Neste alinhavar, é possível garantir a prestação de serviços públicos ou privados tidos como essenciais ao gozo dos direitos fundamentais, que deixaram de ser considerados exclusivamente em seu aspecto subjetivo de titularidade para açambarcar o aspecto objetivo de sua concretude. É de se mencionar, ainda, que o Estado Regulador trouxe o fenômeno da publicização, ou seja, conforme o Estado passou a ser gerencial, acabou por descentralizar, por assim dizer, algumas incumbências que tomava para si outrora. Na verdade, são tarefas não exclusivas do Estado, que poderiam ser desenvolvidas pela sociedade civil organizada, tais como esporte, educação, cultura, lazer, entre outras.

Na perspectiva de Afonso Janela (2013), o Estado-avaliador presente no período de 1990 até o final de 2000 caracterizou-se por trazer:

Retração crescente da autonomia relativa do Estado-nação e maior protagonismo de instâncias internacionais e transnacionais (União Europeia, OCDE, Banco Mundial...). Prioridade do Estado ao processo de acumulação. Expansão dos processos de globalização (cultural, política e econômica...). Consenso transideológico em relação à necessidade de políticas de avaliação. Incidência nos níveis de ensino básico e secundário (fundamental e médio) e maior diversificação e precocidade das avaliações externas nacionais. Consolidação de agências autônomas ou de direito privado para a avaliação e acreditação do ensino superior nacional. Protagonismo de agências internacionais para a qualidade, como a European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) em contexto europeu. Regulação pelo conhecimento, definição de indicadores e adesão a políticas baseadas em resultados e evidências. Participação mais frequente e regular em avaliações comparativas internacionais, com indução de rankings (PISA da OCDE, por exemplo). Harmonização, disseminação, standardização, imposição, entre outros, como mecanismos de transferência de políticas (AFONSO, 2013, p. 278).

Essa postura traz cada vez mais uma influência do pensamento neoliberal sobre os Sistemas de Avaliação do ensino superior brasileiro e faz que a Universidade responda de forma consentida a estas demandas e se fortaleça sob o aparato da educação que permite a avaliação standardizada, os *rankings* e se autorregula pelo Sistema exigido no âmbito das políticas de governo.

Nessa perspectiva, a ênfase na universidade que se qualifica por ter em si o processo de Avaliação Institucional como parâmetro de destaque e de competitividade tornou-se mais acirrado, a partir de 2010, uma vez que se consolidou por meio das políticas previstas desde o governo FHC e intensificadas nos governos Lula:

A avaliação da educação superior, no país, tem uma história que apresenta idas, voltas e transformações. No primeiro governo Lula, criou-se um sistema que vinculava a regulação da educação superior a um sistema de avaliação, o SINAES. No segundo governo, adotando-se a visão economicista de criar índices, foi reeditada a prática do ranque, desenvolvida pela imprensa durante os governos, estimulando o uso mercantil dos resultados e promovendo a concorrência entre instituições. Assume-se, assim, como herança, a concepção de que o papel do Estado é o de induzir e garantir a concorrência entre as instituições (ROTHEN, 2010, p. 113).

Já foi situado, também, o contexto dos Governos de Dilma Roussef no que tange à ampliação e manutenção do Sistema Nacional de Avaliação com o objetivo de conduzir as instituições de ensino superior a se moldarem aos padrões de formação que estão pertinentes a um viés cada vez mais neoliberal e neoconservador, uma vez que até o presente momento, nesta pesquisa, as leituras e reflexões encaminham para busca de compreender de que maneira a Universidade vem lidando com a exigência em manter padrões de qualidade, uma vez que se tornou permeada por condicionalidades econômicas e sociais e se vinculando a processos avaliativos internos e externos.

CAPÍTULO II - O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: A TRAJETÓRIA DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DO PAIUB AO ENADE

A crise pela qual passam as universidades, não apenas as brasileiras, mas em todo o mundo, vinculada à menor participação do Estado na distribuição do orçamento público destinado à Educação, leva governos a buscarem instrumentos que atendam à lógica de mercado, isto é, no que se refere à gestão da educação, notadamente de nível superior, procuram adequar as instituições públicas ao modelo das instituições privadas, enfatizando, assim, os resultados. Isto significa cuidar da educação como se fosse um produto, resultante de processos que não atendem, em princípio, ao papel da Universidade.

Em decorrência da crise econômica mundial, organismos internacionais propõem modelos de intervenção do Estado na educação, por meio de políticas educacionais que atendam aos parâmetros por eles estabelecidos. Levando-se em consideração uma política econômica globalizada neoliberal, organismos como Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI) indicam formas de intervenção do Estado no momento da distribuição do orçamento para o setor. Isso confere ao Estado o papel de fiscalizador dos serviços oferecidos pelas Universidades, o que, de certa forma, interfere na sua autonomia e na liberdade.

Os mecanismos de intervenção do Estado na educação são mais representativos sobre a forma de avaliação dos resultados apresentados pelas universidades. Portanto, o Estado imbuí-se na figura de Avaliador e, dependendo da forma como exerce essa função, os sujeitos envolvidos na questão educativa não aceitam determinadas formas de intervenção, o que não significa que rejeitam a ideia de avaliação.

Avaliar faz parte do cotidiano das instituições e dos sujeitos nela envolvidos, isso significa que em seu interior as Instituições, de forma democrática, participativa, se avaliam. O que muda a partir do momento que o Estado passa a ser o sujeito da avaliação – Estado Avaliador – é a utilização de instrumentos que não atendem às expectativas das universidades.

Abordar a questão da avaliação da educação pressupõe analisar, ainda que de forma sintética, os vários instrumentos de avaliação da educação brasileira. Nesta pesquisa, o objeto de análise foi a avaliação do ensino superior nacional em seus vários momentos históricos de implantação, implementação e consolidação. E pretende-se nesse percurso uma retomada sobre a evolução histórica da Avaliação Institucional no Brasil, a partir dos anos de 1990.

2.1 A Avaliação do Ensino Superior no Brasil: sentidos e contextos

Na verdade, quando se trata de educação, notadamente quanto ao ensino superior, surge o discurso, senão a certeza, de seu papel fundamental como instrumento de desenvolvimento e suas consequências, ou implicações, no papel do Estado e em suas políticas públicas. Neste sentido, evidencia-se a sua influência na Economia, quando se considera que a universidade é o espaço em que se produz conhecimento, que atende às necessidades da sociedade e, por via de consequência, do mercado.

Quanto ao mercado, deve-se observar que, num enfoque neoliberal, a economia se apresenta intrinsecamente relacionada às questões políticas e conforme afirma Queiroz (2011, p. 14), o “[...] mercado é capaz de coordenar problemas sociais, não apenas econômicos, mas também políticos”. Nesse sentido, aumenta algumas contradições entre o modelo capitalista, que apregoa a acumulação de capitais e o Estado do bem-estar, o que acarreta uma série de mudanças na ordem social, econômica e política, buscando exatamente a solução para a crise econômica. É nesse contexto que a política neoliberal apresenta soluções alternativas para a crise.

Ainda citando Queiroz (2011, p. 14): “[...] o mercado como elemento regulador da economia do Estado e de todos os serviços sociais de educação, saúde e habitação por ele mantidos”. Sendo assim, “[...] observa-se que uma das características da política neoliberal é a promoção de mecanismos de mercado no interior do espaço estrutural do Estado” (SANTOS *apud* FÁVERO; MANCEBO, 2004, p. 147) e, por reflexo, alguns setores da sociedade se estruturam com base nessa lógica.

Na aceitação da lógica neoliberal identificam-se algumas orientações para superação da crise econômica, como diminuição dos gastos públicos; redução de programas considerados gastos e não investimentos; diminuição da participação do Estado no fomento de serviços sociais, entre eles saúde, educação, pensões e aposentadorias, venda de empresas estatais, entre outras orientações. Essas orientações evidenciam a ausência de responsabilidade do Estado com políticas sociais, isto é, o Estado diminui cada vez mais sua participação e, conseqüentemente, sua responsabilidade na garantia ou prestação desses serviços, o que justifica a denominação de “Estado mínimo” em contraposição ao “Estado máximo”. Mínimo porque não promove nem mantém políticas sociais e educacionais; e máximo porque utiliza políticas de controle, entre as quais se destaca a política de avaliação (QUEIROZ, 2011).

Na perspectiva do Estado mínimo, sua participação no fomento de políticas de financiamento e fornecimento da educação diminui cada vez mais, ao passo que, na perspectiva do Estado máximo, aumenta o controle dos resultados do ensino superior, o qual será objeto de abordagens mais significativas neste trabalho.

Ao se tratar aspectos econômicos vinculados ao papel do Estado no estabelecimento de políticas sociais educacionais deve-se destacar a influência, para não dizer ingerência, de organismos internacionais, como Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), FMI e outros.

Em relação ao ensino superior, é necessário olhar para o papel da universidade, qual a sua significação para a sociedade, para o Estado e para o ser humano individualmente.

A universidade é concebida, na visão de Ristoff (*apud* FÁVERO; MANCEBO, 2004, p. 176), como “prestadora de serviço público, mesmo que seja financiada pelo setor privado, portanto, um espaço político, social e cultural, em cujo espaço está reproduzido [...] os representantes de grupos de interesse da sociedade”. O autor identifica como grupos de interesses os governos, os diferentes setores da economia, a mídia e outros.

Entre as funções da universidade, as quais são múltiplas, destacam-se a produção e difusão do conhecimento, e assim Lima, Cunha e Silva (*apud* SOUSA, 2013, p. 96) destacam que “[...] ela deve acompanhar os avanços tecnológicos, econômicos e sociais, lembrando-se que os serviços por ela prestados necessariamente são a favor da sociedade e de sua humanização”. Nesse sentido, ela deve buscar a qualidade dos serviços prestados, sem perder de vista os princípios que a sustenta, entre eles sua autonomia.

Outro aspecto que se deve considerar ao abordar o ensino superior é que ele, por si só, não é suficiente para a promoção do desenvolvimento, seja ele social, econômico ou cultural de uma nação. Isto significa que é imprescindível um sistema educacional eficiente, sem diferenças de aprendizado; que seja capaz de assegurar igualdade de oportunidades, o que significa dizer que esta pode ser entendida como a dispensa de tratamento diferenciado para aqueles que são diferentes; em que tenham sujeitos motivados e com condições adequadas de trabalho, entre outros fatores (HELENE *apud* MALNIC; STEINER, 2006). Além disso, não se pode perder de vista que um sistema educacional frágil, ineficiente ou insuficiente, ou seja, fatores que comprometem o futuro de qualquer país, pode acarretar prejuízos à sua autonomia.

A sociedade exige da universidade, seja ela pública ou privada, que atenda às exigências do mercado, que seja eficiente, que promova o equilíbrio entre custo e benefício, o que se apresenta como grandes desafios às instituições de ensino superior. Uma vez que

atender às diferentes expectativas, sejam elas de governos, empregadores, pais, alunos e sociedade como um todo, aumentam as incumbências das instituições, as quais devem apresentar maior responsabilidade, eficiência, eficácia e efetividade na prestação da atividade educacional e, portanto, tem a obrigatoriedade de considerar as transformações necessárias para atenderem às mudanças que o mundo globalizado exige (COSTA DE SOUSA *apud* FELTRAN, 2002).

Neste sentido, para se identificar de que forma a universidade está cumprindo o seu papel, necessariamente buscando apresentar respostas às exigências e expectativas dos vários setores da sociedade, é que se verifica a importância da avaliação.

Alguns organismos internacionais, que analisam o desempenho econômico dos países em desenvolvimento, notadamente o Banco Mundial, ao verificar a influência das universidades na produção do conhecimento, consideram que este não é voltado para o crescimento econômico, e, assim, sugere que modificações devem ser promovidas na modalidade do ensino superior, notadamente no interior das instituições públicas, entre as quais se destaca: maior competitividade; ampliação de instituições privadas, as quais devem buscar outras formas de financiamento que não as oferecidas pelo Estado; financiamento compatível com a produtividade.

Outra Instituição que confere importância à avaliação é a Unesco, a qual dispõe que deva ser observada a avaliação quantitativa e qualitativa, isto é, que não sejam evidenciados apenas dados objetivos do processo educacional, mas também a qualidade da formação que o ensino superior proporciona, ou seja, os resultados do processo de aprendizagem e suas implicações na formação do indivíduo, do ser humano.

Assim, para atender às exigências de uma universidade contemporânea, ela deve desenvolver mecanismos de aperfeiçoamento, o qual deve ser contínuo, e buscar também ferramentas que permitam planejamento da gestão universitária e um sistema de prestação de contas à sociedade daquilo que acontece em seu interior. Em outras palavras, ela necessita de um processo de avaliação, seja este interno ou não. Sendo assim, é necessário aprofundar a trajetória nacional da implementação dos instrumentos de avaliação no Sistema Educacional brasileiro.

Para se falar em avaliação no Sistema Educacional brasileiro, é necessário observar que o Estado, do ponto de vista formal e legal, isto é, de acordo com a Constituição Federal de 1988, é o responsável pela política educacional, a qual estabelece em seu Art. 211 que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios são responsáveis por seus respectivos

sistemas de ensino. No § 1º desse mesmo artigo fica determinado que é da competência da União “[...] garantir equalização de oportunidades e padrão mínimo de qualidade do ensino, mediante assistência técnica, e financeira [...]”. A essa determinação constitucional acrescenta-se o disposto no Art. 8º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB nº 9.394/1996), que a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios organizarão em regime de colaboração os seus sistemas de ensino.

No artigo 9º da LDB, em seu inciso IV, fica a União incumbida de assegurar o processo nacional de avaliação do ensino brasileiro. Evidencia-se, assim, que compete à Administração Pública Federal estabelecer as políticas educacionais relativas ao ensino fundamental, médio e superior, cujo objetivo seria a definição das prioridades e a melhoria da qualidade do ensino.

Atendendo aos dispositivos formais, ou legais, a ideia de avaliação torna-se centralizada nas mãos do Estado. Santos (*apud* FÁVERO; MANCIBO, 2004, p. 147), com muita propriedade, observa que o Estado “[...] se corporifica em Estado Avaliador em todos os aspectos da realidade educacional e em todos os níveis do sistema”. Neste trabalho, o objeto de análise é a avaliação do ensino superior, o qual sofrerá maiores impactos, haja vista que é neste nível de educação que as cobranças por maior e melhor conhecimento e competências, resultantes de uma educação formal, são mais exigidas, o que provoca discussões no âmbito das instituições, pois haverá questionamentos sobre o exercício da autonomia, da liberdade acadêmica das IES.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi mencionada pela primeira vez na história da educação do país na Constituição de 1934, que tinha por objetivo possibilitar aos sistemas de ensino a aplicação dos princípios educacionais constantes da Constituição Federal. A atual LDB, Lei nº 9.394/1996 acentua:

Art. 90. As questões suscitadas na transição entre o regime anterior e o que se institui nesta Lei serão resolvidas pelo Conselho Nacional de Educação ou, mediante delegação deste, pelos órgãos normativos dos sistemas de ensino, preservada a autonomia universitária.

Art. 91. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 92. Revogam-se as disposições das Leis nºs 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e 5.540, de 28 de novembro de 1968, alteradas pelas Leis nºs 9.131, de 24 de novembro de 1995 e 9.192, de 21 de dezembro de 1995 e, ainda, as Leis nºs 5.692, de 11 de agosto de 1971 e 7.044, de 18 de outubro de 1982, e as demais leis e decretos-lei que as modificaram e quaisquer outras disposições em contrário (BRASIL, 1996).

É importante lembrar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9.394/1996), ainda que tenha suscitado muita polêmica, pela primeira vez na história da educação do Brasil, é uma lei de fundo democrático, revelando as contradições e os interesses das diversas parcelas da sociedade civil, sendo esta baseada no princípio do direito universal à educação para todos.

Com base em ensinamentos de Cabral Neto e Castro (*apud* BRZEZINSKI, 2014), compreende-se que a história nunca se abre por si mesma e nunca se fecha para sempre. São os homens, em grupos, e confrontando-se com classes e conflitos, que fecham ou abrem os circuitos da história. Ressalta-se que o que foi normalizado pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, ao longo de quase duas décadas e passaram por algumas atualizações, interpretações, e, portanto, alterações foram realizadas de 1997 a 2013.

São vários os fatores que podem ser associados às mudanças que ocorreram para a transformação dos Sistemas de Ensino Superior, entre eles: o processo de globalização, a emergência da sociedade do conhecimento, os desajustes estruturais do mercado de trabalho e o estabelecimento de novos padrões de competência econômica.

Segundo Castells (*apud* CABRAL NETO; CASTRO, 2014), um aspecto de importância estratégica da competitividade tem origem, em primeiro lugar, na associação da interdependência crescente das economias e, em particular, dos mercados de capital e moedas que dificultam cada vez mais a existência de políticas genuinamente nacionais. Outro fator refere-se ao grau de importância que o conceito de competitividade assume nas agendas políticas, econômicas, nas empresas, nos governos e na mídia. Por isso, este autor reforça que a estrutura da economia global é produzida pela dinâmica da concorrência entre os agentes econômicos e os locais (países, regiões, áreas econômicas) onde estão situados.

Embora o novo paradigma competitivo, fundamentado em capacidade tecnológica, promova a interdependência na nova economia global, reforça a dependência de uma relação assimétrica que, no geral, fortaleceu os padrões de dominação criados por formas anteriores de dependência ao longo da história. Isso significa dizer que o Brasil vem experimentando situações de retrocesso.

A economia nacional perdeu sua tradicional dinâmica de alto crescimento sustentado na ampla geração de vagas, restando, atualmente, a medíocre variação de renda nacional. Dessa forma, a inserção do país na divisão internacional de trabalho acontece de forma periférica, caracterizada por relações internacionais articuladas por laços de dominação e

dependência, o que possibilita, para algumas nações, a imposição a outras de seus próprios interesses.

Ao se identificar a figura do Estado Mínimo, percebe-se que a sua participação no financiamento e fornecimento da educação ocorre de forma mínima e, ao contrário, no controle dos resultados da educação, notadamente o ensino superior, verifica-se a atuação do Estado de forma máxima. Isto fica evidenciado quando o país acata as diretrizes do Banco Mundial para a educação, o qual confere ao conhecimento um valor econômico. Esta instituição entende que, segundo Queiroz (2011, p. 16) destaca, nos

[...] países em desenvolvimento as universidades não desenvolvem com êxito a missão de promover o crescimento econômico e sugere diretrizes para reformas na educação superior, dentre elas [...] estímulo da competitividade entre instituições públicas, ampliação das IES privadas, financiamento correspondente à produtividade, redefinição do papel do Estado em relação ao ensino superior na busca de melhoria da qualidade acadêmica e institucional.

Assim, fica mais claro como o Estado deve se comportar no que diz respeito ao estabelecimento da política educacional brasileira. Somam-se a essa posição as exigências de outros organismos internacionais, como a Unesco, que defende a realização da avaliação bem como a diversificação das fontes de financiamento no ensino superior. O que se depreende do Estado é que, segundo Chauí (2001), a educação deixou de ser concebida como um direito e passou a ser considerada um serviço; que deixou de ser considerada um serviço público e passou a um serviço que pode ser privado ou privatizado, e definiu a universidade como uma Organização Social e não como uma Instituição Social.

Ao estudar a reforma do Estado, a partir dos anos 1990, e seus impactos na educação, notadamente no ensino superior, vários autores analisam e criticam as suas repercussões no interior das universidades, especialmente nas públicas. Várias são as questões que envolvem o ensino superior no país em relação à reforma do Estado e suas consequências, a começar pela discussão do papel da universidade na sociedade.

Sguissardi (2001), no Grupo de Trabalho sobre Política de Educação Superior, analisa que em cada época a universidade se apresenta com traços de modelos ideais, baseados nos modelos encontrados em países desenvolvidos, o que pode permitir uma transição de modelos entre universidade pública e privada, caracterizada como neoprofissional, heterônoma e competitiva, que se firma com características de organização a partir do Plano Diretor da Reforma do Estado, da LDB/1996, da Lei das Fundações e de vasta legislação, estabelecendo,

assim, novas relações entre o Estado e a sociedade, entendidas como empresas, e a Universidade. Fica, então, evidente um novo modelo de universidade no país.

Ao se estudar a história da universidade brasileira, fica claro que ela encontrou forte resistência, na sua aceitação, por parte do Estado desde a sua propositura, o que se evidencia com o momento em que se instaura a primeira apenas em 1920, com a criação da Universidade do Rio de Janeiro (ainda que em 1910 tenham sido criadas outras universidades, as quais desapareceram), que contou com a aglomeração de vários cursos antes isolados, sob a forma de confederação de Escolas. Nesse mesmo modelo surgiram outras instituições, que são consagradas com o Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931 (CHAUÍ, 2001). No contexto da Reforma do Estado, o mercado, segundo Chauí (2001, p. 1) destaca,

É portador de racionalidade sócio-política e agente principal do bem-estar da república, que considera direitos sociais como serviços definidos pelo mercado [...] assim, a universidade se insere no setor de prestação de serviços, interferindo na ideia de autonomia universitária e introduz termos como qualidade universitária, flexibilização da universidade.

Nesta visão, a universidade transforma-se em gestora de receitas e despesas, objetivando atingir metas e indicadores de desempenho, como pressuposto de reconhecimento ou renovação ou não de contratos, isto é, a universidade passa a ser gerida como empresa, com a obrigação de cumprir metas e alcançar os indicadores estabelecidos no contrato de gestão. Dessa forma, a autonomia da universidade restringe-se à captação de recursos via parcerias com empresas privadas.

A universidade, ao ser considerada como organização social e inserida no setor de serviços não exclusivos do Estado, celebra parcerias com a iniciativa privada e deve atingir metas, assim, reformas na educação brasileira tornam-se imprescindíveis. Para Chauí (2001), essa mudança na universidade surge no contexto de mudança no interior da sociedade, a qual acompanha as mudanças do capital, deixando de ser universidade funcional e passando a ser universidade operacional.

Aqui cabe trazer as observações de Dias Sobrinho (2003), o qual entende que os países que propuseram reformas em seus sistemas de educação superior com observância das diretrizes do FMI e da Unesco alcançaram maior aproximação da universidade com o modelo empresarial, sendo assim, a avaliação passa a ser instrumento de controle, eficiência e utilidade.

A denominação Estado Avaliador, adotado por alguns teóricos, atende de forma satisfatória à função que ele exerce como agente de controle, fiscalização e intervenção no sistema educacional. Isso muda o foco de sua preocupação, a qual passa a ser o conhecimento como produto, resultante das atividades desenvolvidas no contexto das IES, e a avaliação configura-se como uma prestação de contas.

Segundo Afonso (2009), o Estado avaliador reforça a avaliação como suporte do processo de responsabilização ou prestação de contas, relacionados aos resultados educacionais e acadêmicos, como mais importantes que os processos pedagógicos. Observa-se que o interesse em avaliar o ensino superior se impõe em razão das exigências de sua regulação e controle e não objetivando contribuir para transformar, de maneira qualitativa, a educação e a gestão da educação superior. A concepção de avaliação por parte do Estado, focada em resultados, gerou controvérsias no âmbito das universidades brasileiras.

É mister compreender a concepção de avaliação e suas modalidades como mecanismo de facilitação no processo de sua implementação na educação superior brasileira, a qual começa a se fazer presente, formalmente, a partir da década de 1980, ainda que em outros países esse sistema tenha se iniciado há mais tempo.

Juliatto (2005, p. 209) entende que a “[...] avaliação é meio e serviço de largo espectro e de variados propósitos, e destaca que ela se empenha na busca da excelência acadêmica de teor científico, profissional e de pesquisa”. Assim, observa-se um viés de análise que não enfoca apenas os resultados do produto, mas o próprio processo pedagógico. Há autores, como Dias Sobrinho (*apud* FELTRAN, 2002, p. 20), que informam que de acordo com a visão de um “[...] estado avaliador a avaliação se verifica por meio de instrumentos técnicos padronizados, o que viabiliza a quantificação dos dados e promove uma hierarquização dos cursos” e, conseqüentemente, das instituições.

Para tentar dirimir controvérsias sobre o papel do Estado na avaliação da educação superior brasileira, o Decreto nº 2.026/1996 dispõe sobre a concepção de um Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, ao estabelecer que a avaliação ocorrerá em quatro níveis: 1) desempenho global do sistema por região e unidade da federação, de acordo com as áreas de conhecimento e/ou natureza da IES; 2) desempenho individual da instituição em todos os níveis e modalidades de ensino, pesquisa e extensão; 3) avaliação dos cursos de graduação; 4) avaliação da pós-graduação por área de conhecimento. Esse Decreto consolida o papel do Estado como avaliador.

Nesse sentido, Leite e Balarine (*apud* FELTRAN, 2002, p. 24) apontam que “[...] as propostas avaliativas impostas pela área governamental se sustentam no controle e na exposição do julgamento”, e isto contraria os princípios da autonomia e liberdade acadêmica, que são preciosos às instituições universitárias.

A despeito da controvérsia sobre a modalidade de avaliação a ser adotado pela universidade, tem-se claro que um processo avaliativo é importante e necessário, pelo fato de propiciar à comunidade externa melhor visualização de sua realidade, afinal, a universidade deve se voltar para a realidade externa, para a sociedade, assim também deve propiciar à comunidade interna conhecer os seus problemas, sucessos, dificuldades, fracassos, até mesmo para junto a elas buscar as soluções ou alternativas de soluções para seus problemas.

Sob a ótica da universidade, a avaliação deve ser um processo útil, viável, uma questão ética e social, cujo objetivo é a qualidade. Portanto, não pode haver um modelo único de avaliação, pronto e acabado, que possa ser usado de forma indiscriminada, uma vez que deve respeitar a identidade institucional, seu dinamismo, seus processos de ensino e aprendizagem, bem como os conteúdos, os métodos e a forma como compreende, exerce ou desenvolve sua função social. Assim, vai-se observando que as universidades brasileiras não se furtam à implementação de um sistema avaliativo, mas discutem as metodologias propostas pelo Estado.

O processo avaliativo deve ser norteado por princípios, que alguns autores, como Afonso (*apud* SOUSA, 2013, p. 28), identificam como “[...] legitimidade, participação, integração, não punição/premiação do comportamento, compromisso da continuidade e da sistematização”. Entretanto, há autores que acrescentam outros princípios, como Morosoni e Leite (*apud* SOUSA, 2013, p. 28) que consideram

Os princípios da democratização, autonomia, qualidade formal e a política, legitimidade, auto-adesão e comparabilidade interna, e continuam: em outras palavras a avaliação deve ser global, isto é, compreender toda a realidade da instituição, como as atividades de ensino, o que compreende avaliar corpo docente e discente, monitores, bem como a pesquisa, na figura dos pesquisadores e técnicos e também a extensão. A administração também deve ser avaliada, de forma a contemplar todos os níveis da administração, dos servidores mais simples aos responsáveis pela gestão ou os dirigentes máximos.

Analisando-se a proposta apresentada, compreende-se que as autoras propõem dois processos avaliativos: uma avaliação externa e outra interna ou autoavaliação. Outra conclusão é para que os princípios apontados permitem à instituição usar os resultados da

avaliação na busca da melhoria da qualidade de seu projeto de instituição, de seu projeto acadêmico, facilitando a ela agir de acordo com sua função e seu compromisso social.

À proporção que a universidade e seus integrantes compreendem a necessidade da avaliação, que ela não tem por objetivo a punição ou premiação, mas assegurar o desempenho de suas atividades, objetivando a melhoria dos processos desenvolvidos em seu interior, grupos de estudos são formados, comissões compostas por professores, pesquisadores e gestores propõem debates, discussões, seminários para tratarem do tema.

Neste contexto, o Estado apresenta uma série de propostas, legislações, portarias, entre outros documentos legais, impondo às IES a adoção de medidas avaliativas, estabelecendo critérios, mecanismos e instrumentos de avaliação, adotando como pressuposto as diretrizes dos organismos internacionais.

Essas imposições foram os fatores desencadeadores de intensos debates entre os teóricos. É para tratar da avaliação institucional que se refere à próxima abordagem deste trabalho.

2.2 Avaliação do Ensino Superior no Brasil: implantação do Paru e do Paiub

Abordar a temática da avaliação institucional requer observar dois momentos distintos: antes e após o governo Fernando Henrique Cardoso (FHC). Antes porque são encontrados projetos e processos de avaliação cujo foco era mais voltado para os resultados, e após porque ocorre uma mudança de foco, uma vez que não apenas os resultados, mas também os processos são importantes.

Este trabalho não tem a intenção de esgotar a trajetória da implantação e da implementação da avaliação institucional no Sistema de Educação Superior no Brasil, mas apenas identificar os momentos mais significativos e as propostas mais relevantes apresentadas ao longo da trajetória de sua implantação, porque, por ser processual e sistemática, se encontra em contínuo processo de aperfeiçoamento.

A trajetória da avaliação institucional no país é discutida com muita propriedade por vários teóricos, notadamente por Queiroz (2011), ao analisar a proposta de avaliação apresentada pelo Sinaes.

Quadro 1 - Evolução história dos programas de avaliação do ensino superior¹³

| Documento/ Tópico | PARU 1983 a 1985i. | GERES 1986 a 1982ii. | PAIUB 1993 a 1995iii. | ENC - PROVÃO 1996 a 2003iv. | ENADE 2004 até os dias atuais. |
|--------------------------------------|--|--|---|---|---|
| Autoria | Grupo gestor (especialistas em análise de projetos, sendo alguns técnicos do MEC) | Grupo interno do MEC Secretaria da Educação Superior do MEC | Comissão Nacional de Avaliação (Representativa de entidades) | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). |
| Regulamentação | Lei 5.540/68 | Portaria nº 100 de 6 de fevereiro de 1986, e instalado pela Portaria nº 170, de 3 de março de 1986 | | Lei 9131/1995 e pelo Decreto 2026/1996 | Lei 10.861/2004 |
| Objetivo | Diagnóstico da educação superior | Propor nova lei de educação superior. | Propor uma sistemática de avaliação institucional. | Avaliar anualmente estudantes concluintes dos cursos de graduação- áreas definidas pelo MEC | Avalia 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 competências. |
| Função/ Concepção de avaliação | Formativa | Regulação | Formativa | Desempenho e não aprendizagem | avaliação de desempenho dos estudantes |
| Justificativa | Investigação sistemática da realidade e discutir as temáticas de Gestão, produção e disseminação de conhecimento | Contraponto da autonomia. Vincula financiamento | Prestação de contas por ser um bem público que atinge a sociedade | Avaliar a qualidade dos cursos de ensino superior no país | Concepção do Sistema Nacional de Avaliação – SINAES Avaliação de desempenho dos alunos dos primeiros e últimos anos dos cursos de graduação |
| Tipo de avaliação | Interna | Externa | Autoavaliação e Av. Externa | Externa | Externa-regulatória e formativa |
| Agentes da avaliação | Comunidade acadêmica | Secretaria de Educação Superior para a | Endógena e voluntária | Universal e obrigatório | Universal e obrigatório |

¹³ Quadro elaborado pelo autor com base nas seguintes obras: BARREYRO, G. B.; ROTHEN, J. C. **Avaliação**. Campinas, 2008; VERHINE, R. E; DANTAS, L. M. V.; SOARES, J. F. Do Provão ao ENADE: uma análise comparativa dos exames nacionais utilizados no Ensino Superior Brasileiro. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 52, p. 291-310, jul./set. 2006.

| | | Ed. pública Mercado (para a Ed. Privada) | | | |
|--|---|---|--|---|--|
| Unidade de análise | Instituição | Instituição | Instituição, iniciando pelo ensino de graduação | Instituição e cursos | Instituição e cursos |
| Concepção da instituição superior/universidade | Conhecer as condições reais nas quais se realizavam as atividades de produção e disseminação do conhecimento do sistema de educação superior. | Universidade socializadora das gerações de jovens. Desenvolve vínculos duráveis entre as pessoas, em sua vida futura. | Universidade como espaço público e aberto a sociedade. Necessidade de avaliar a qualidade da formação dos profissionais. | Criticidade em meio a sociedade por ter sido boicotada pelos estudantes e os resultados geraram o ranqueamento das IES. Qualidade total | Universidade e demais instituições de ensino são vistas como produtivista sob um enfoque neoliberal – sociedade do resultado |
| Instrumento | Indicadores e estudo de casos, sendo alguns técnicos do MEC | Indicadores e desempenho o MEC | Indicadores de desempenho de Avaliação (Representativa de entidades) | | Prova operatória - reflexão e análise sobre os conteúdos aprendidos durante a graduação. |

Nota: i. Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU);
 ii. Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (GERES);
 iii. Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras;
 iv. Exame Nacional de Cursos (ENC) – Provão;
 v. Exame Nacional de Desempenhos dos Estudantes (ENADE).

Na década de 1980, ocorre a criação do Programa de Avaliação da Reforma Universitária, o Paru, e o Grupo Executivo para Reforma da Educação Superior (Geres), todos pelo MEC. O Paru, criado pelo Conselho Federal de Educação, à época responsável pela educação superior, tinha como objetivo avaliar a reforma universitária, que havia sido implantada com a Lei nº 5.540/1968 e assim realizar um diagnóstico desse nível de ensino, tendo como objetivo verificar as mudanças no sistema do ensino superior e também nas universidades, notadamente na graduação. Esse programa enfatizou, ainda, as questões relativas à gestão das IES, assim como o processo de produção do conhecimento, almejando, assim, sua disseminação.

O Paru foi desenvolvido com o uso de metodologias ancoradas em questionários e contemplando os segmentos docente, discente e gestores. O que foi muito criticado nesse processo avaliativo foi o fato de este priorizar a quantificação dos dados relativos à qualidade dos corpos docente, discente e técnico-administrativo. Diante das inúmeras críticas sofridas, e das dificuldades de sua implementação, notadamente dos custos gerados e pela burocracia do MEC, foi desativado em 1984.

Em 1985, foi proposta a criação de uma Comissão Nacional, também denominada Comissão de Notáveis, que produziu um relatório identificando que, entre os problemas do ensino superior, seria a falta de parâmetros do governo para adotar uma política de alocação de recursos visando fortalecer as melhores IES e induzir as demais ao aperfeiçoamento. Essa Comissão identificou, ainda, em seu relatório, que as instituições necessitavam de mais autonomia, o que seria fator condicionante para melhorar a qualidade de seus serviços e processos, assim a avaliação seria o instrumento adequado a atingir seus objetivos (QUEIROZ, 2011).

Em 1986, a Comissão de Notáveis foi desfeita e nova proposta foi apresentada, denominada Geres, que sugere à Secretaria de Educação Superior do MEC o desenvolvimento do processo avaliativo sob dois enfoques: um que aborde a avaliação do desempenho institucional e outro que contemple a avaliação da qualidade dos cursos oferecidos, o que é mais abrangente do que as propostas apresentadas pela Comissão Nacional para Reformulação do Ensino Superior. De acordo com o Geres, o modelo avaliativo a ser adotado deveria utilizar “[...] instrumentos objetivos, indicadores de eficiência e produtividade em prol da distribuição de recursos” (QUEIROZ, 2011, p. 27).

Nessa perspectiva, seriam privilegiadas as instituições de ponta ou mais destaque, pois quanto melhor fossem os seus resultados maiores seriam os recursos despendidos, o que deixaria em maior evidência aqueles que já eram considerados centros de excelência. Assim o processo não propunha tratamento igualitário entre as IES, notadamente aquelas de regiões menos favorecidas, como Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Nesse sentido, o Geres foi duramente criticado pelas IES.

Também foi fator de tensão o momento político vivenciado pelo Estado brasileiro, uma vez que havia uma luta pela redemocratização do país e a universidade era o *locus* por excelência de acirrados debates políticos em defesa da educação, do fim da recessão econômica. Verifica-se, também, intensa mobilização social em prol da educação e o papel das IES e sua influência no processo de reconstrução da cidadania.

Todas essas questões contribuíram para assumir posições divergentes em relação à avaliação das instituições de ensino. De um lado, encontra-se o Estado e, do outro, são identificados Movimentos de Reitores e de Docentes. Ao governo interessava o controle dos resultados oriundos da avaliação como parâmetro para a distribuição dos recursos financeiros e financiamentos da educação. Para os professores, alunos e técnico-administrativos importava a manutenção da autonomia e liberdade acadêmicas, e aos reitores a avaliação

deveria propiciar o uso de critérios justos na distribuição dos recursos (QUEIROZ, 2011; FÁVERO; MANCEBO, 2004).

Observa-se que não há uma posição negativa na implementação do processo avaliativo, mas espera-se que o seu enfoque atenda a interesses diferenciados, o que não é um ponto negativo, pelo contrário. Os segmentos envolvidos no processo avaliativo o aceitam, apenas discordam de sua metodologia e uso de seus resultados.

Outro processo de avaliação institucional apresentado foi o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub). Em face de sua importância, merece um recorte maior na sua abordagem.

A proposta do Paiub foi apresentada pela Associação Nacional de Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) no ano de 1993. Pela sua origem já se identifica a sua melhor aceitação pela comunidade acadêmica, uma vez que é justamente da academia, que conhece suas necessidades e problemas, em resposta às propostas apresentadas que até então não atenderam de forma satisfatória aos anseios dessa comunidade.

Outro fator evidenciado com a proposta do Paiub é que as universidades compreendem e aceitam as questões relativas à avaliação, o que não aceitam de forma satisfatória são os instrumentos e as metodologias avaliativas apresentadas pelo Estado, as quais se verificaram de forma autoritária, construídas com pouca ou nenhuma contribuição das instituições de ensino superior e seus integrantes.

Fávero e Mancebo (2004) observam que a Comissão que redigiu o Paiub apresentou uma proposta inicial em que as questões relativas à avaliação deveriam se tornar conhecidas, e, para isso, seria necessário avaliar, inicialmente, a graduação, até porque era pouca a bibliografia sobre o tema, bem como experiências neste sentido. Assim, após estarem bem estudadas as questões teóricas, a avaliação seria ampliada para outras dimensões das instituições, para além da graduação.

O Paiub apresentou dois pressupostos significativos: ao considerar a universidade como um espaço de produção e “disseminação de saberes” é necessário que ela desempenhe com qualidade suas atividades-fim, ou seja, que a formação universitária seja bem qualificada, o que fica evidenciado na qualidade de seus serviços apresentados à sociedade.

O segundo pressuposto refere-se, de forma mais específica, à destinação prioritária desses serviços, os quais devem ser discutidos em função da organização e do estágio de desenvolvimento em que se encontra a sociedade a que serve.

Em outras palavras, os serviços oferecidos pela universidade devem atender às necessidades da sociedade, isto é, a universidade não pode continuar fechada entre muros,

mas se abrir para a realidade em que se insere, deve preocupar-se com as reais necessidades da sociedade, por meio do oferecimento de serviços que apresentem repostas aos seus problemas e anseios (QUEIROZ, 2011; FÁVERO; MANCEBO, 2004).

Ainda se referindo ao Paiub, percebe-se que ele aponta a necessidade de avaliar o ensino de graduação, tendo em vista seus desdobramentos no contexto da sociedade e internamente na instituição. Neste sentido, a avaliação será desenvolvida na análise das condições técnicas, de infraestrutura, recursos humanos, perfil profissional do curso, aspectos pedagógicos e envolvimento do aluno em atividades de pesquisa e extensão. Esta proposta, posteriormente, será repetida na instituição da política da avaliação estabelecida pelo Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes).

Ao se referir a uma avaliação interna, a comissão propõe o que seria denominado, posteriormente, de autoavaliação pela Portaria 302/1998. Na sua proposta, entende-se avaliação interna como aquela que abrange a avaliação de cursos, de disciplina, desempenhos docente, discente, técnico-administrativo e de gestão da universidade, e, ainda, a avaliação externa e estudos sobre os egressos, o que contempla a visão de globalidade da avaliação.

2.3 A perspectiva da avaliação do Ensino Superior no Brasil a partir dos anos de 1990: do Exame Nacional de Cursos (ENC) ao Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade)

Em 1995, ficou comprovada a inviabilização do projeto diante das dificuldades de financiamento para a continuação de sua implantação, e assim o Inep propõe o Exame Nacional de Cursos (ENC). A proposta foi reformulada após promulgação do Decreto nº 2.026/1996, que estabeleceu procedimentos para o processo de avaliação de cursos e de instituições de ensino superior e da Portaria MEC nº 302/1998.

De acordo com a Portaria, a avaliação individual das IES abordaria a avaliação das atividades de ensino, pesquisa e extensão em dois processos, sendo um interno ou autoavaliação, de acordo com as orientações da Secretaria de Educação Superior (Sesu), e uma avaliação externa, a qual se desenvolveria com visitas *in loco*, realizadas pela própria Secretaria.

O ENC, também denominado Provão, foi instituído em 1995, com a Medida Provisória nº 1.018, sendo regulamentada pela Lei nº 9.131/1995. Essa proposta foi instituída pelo MEC. Sendo este um órgão político e que também exerce uma função técnica, a proposta

do ENC compreende aspectos de controle e hierarquização, cujo objetivo maior é a regulação como mecanismo de identificação e comparação das melhores instituições.

Tendo por base esses parâmetros, fica claro que essa política avaliativa tem por objeto atender às diretrizes econômicas e de mercado, determinadas pelo Banco Mundial, de onde se pode inferir, com pequena margem de erro, o porquê do desestímulo ao financiamento do Paiub. Outra conclusão a que se pode chegar analisando as propostas avaliativas do governo é que fortalece a “desresponsabilização estatal” (QUEIROZ, 2011, p. 37), no financiamento e na manutenção do ensino superior no país, o que marcou o governo de FHC como o maior incentivador do ensino privado, e de privatização do ensino público de nível superior da história do país.

A avaliação passa a ser um mecanismo de prestação de contas vinculada aos seus resultados. Em seus artigos 3º e 4º dispõem que o processo avaliativo deverá ocorrer de forma sistemática, periódica, momento que serão avaliados os cursos e as IES, com critérios e procedimentos metodológicos mais abrangentes, de forma que os mencionados instrumentos permitiriam detectar a qualidade e a eficiência não apenas do ensino, mas também da pesquisa e da extensão desenvolvidas pelas IES.

Mais uma mudança proposta pelo artigo 3º foi o seu §1º que instituiu o Exame Nacional de Estudantes, a ser aplicado anualmente àqueles estudantes que se encontravam na fase de conclusão da graduação.

Outra observação pertinente ao ENC, que é bastante importante quando se pensa em qualidade, refere-se à análise que este propõe investigar em relação às habilidades e competências dos concluintes dos cursos de graduação, o que tem como instrumento de pesquisa a resposta a questionários, que abordam todo o processo de avaliação, assim também o contexto do curso, dirigentes e corpo docente.

De forma divergente dos pressupostos e princípios do Paiub, o ENC serviu mais como representação da avaliação externa, de forma compulsória, portanto impositiva, cujos procedimentos “eram norteados por uma perspectiva tecnológica de avaliação”, afirma Dias Sobrinho citado por Queiroz (2011, p. 39). Dessa forma, percebe-se o ENC vinculado à ideia de controle e competitividade, entre outros objetivos para mensuração e classificação.

Neste sentido, é importante a observação de Dias Sobrinho (*apud* QUEIROZ, 2011, p. 40), que afirma: “[...] avaliação é um instrumento amplamente utilizado como forma de viabilizar as reformas neoliberais, que se associam às premissas de que o Estado deve assumir funções de controle, planejamento e avaliação da educação superior”.

Isso se comprova quando se verifica que os resultados das avaliações foram utilizados como instrumento de advertência às Instituições sob a forma de possível fechamento de cursos para aquelas IES que obtivessem baixa conceituação; outra forma de advertência verificada foi também a garantia de credenciamento automático aos cursos que auferissem conceitos A e B. O que traz como consequência o aumento do fortalecimento da política do ensino superior privado no país.

Vários autores teceram considerações ao Sinaes e ao ENC e suas implicações. Belloni (*apud* BRZEZINSKI, 2008, p. 152) destaca o seguinte:

Com o advento do SINAES observa-se a tentativa de implantar uma sistemática de avaliação integrada, conceitualmente robusta e, principalmente, comprometida com a melhoria da educação, que deve ser sua finalidade principal. Pode-se concluir, também, que muitas características do novo sistema da avaliação da educação superior retomam, com aperfeiçoamento, algumas das propostas contidas no PLC/1088.

A entrada desse exame no cenário da educação superior pegou a todos de surpresa e colidiu com os propósitos do Paiub, ou seja, o ENC não contemplou instrumentos avaliativos que permitissem uma avaliação do ensino superior capaz de promover as melhorias qualitativas que o setor necessitava. Isto é, não permitiu melhorias nos setores administrativo e pedagógico das instituições, haja vista que ela se verificou de forma fragmentária, não analisou a realidade em sua globalidade.

Sendo assim, a avaliação constitui instrumento de simples prestação de contas vinculadas aos resultados; portanto, esses mesmos resultados seriam os fatores de melhoria, uma vez que as IES procurariam, cada vez mais, melhorá-los, o que leva à comparação entre instituições e agrava a competitividade. Isso gera uma situação de desgaste, desconforto e conflito, notadamente entre as IES privadas, as quais usam os resultados finais como fatores de captação de alunos e de mais recursos, especialmente entre a iniciativa privada, objetivando financiamentos e fortalecendo as empresas educacionais, evitando, dessa forma, o fechamento de cursos.

Entre as públicas fortalece nichos de excelência, o que aumenta o aporte de recursos públicos e, muitas vezes, investimentos do setor privado, destinados a elas e enfraquecem as IES de regiões mais carentes de orçamento, como Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Essa disparidade apenas agrava uma realidade, que por si só já é de difícil solução.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, Lei nº 9.394/1996 – fortalece e amplia a abrangência e incidência da sistemática de avaliação do ENC e institui a Avaliação das Condições de Ensino, a ACE, todos sob as diretrizes estabelecidas pelo MEC.

O ENC foi aplicado pelo MEC de 1996 a 2003, tendo sido substituído pelo Enade, em 2004, ao se promulgar o Decreto nº 3.860/2001, que mantém as quatro dimensões da sistemática de avaliação até então propostas, mas passa ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) a responsabilidade pela política de avaliação nacional.

No ano de 2004, a Política Nacional de Avaliação da Educação Superior no Brasil passa a ser normatizada pelas Portarias do MEC/SESU nº 11/2003 e nº 19/2003, que levam à criação do Sinaes. Neste momento, é instituída uma Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior (CEA), que inicia seus trabalhos estabelecendo como objetivos analisar, oferecer subsídios, propor recomendações, critérios e estratégias que permitissem a reformulação das políticas e dos processos avaliativos da Educação Superior brasileira. Essas propostas são conhecidas pelo público em 2003, constituindo, assim, um documento-referência na construção de um Sistema de Avaliação da Educação Superior.

Sousa (*apud* FELTRAN; MANCEBO, 2002, p. 22) observa que “[...] um processo avaliativo é um dos mais importantes em uma instituição de educação, é necessário à sua comunidade interna e ao mundo externo, pois propicia uma visualização ampla e profunda da realidade institucional”, portanto, o que se nota é que as instituições compreendem que a avaliação é processo irreversível, que objetiva a identificação de sua realidade, bem como de promoção da sua qualidade.

Dessa forma, seus resultados servirão de base para as decisões a serem adotadas institucionalmente, desde que os instrumentos de avaliação utilizados contemplem os objetivos, a estrutura acadêmico-científica e física e os currículos da instituição, pois com o conhecimento da realidade em suas várias dimensões ela terá condições de promover um salto qualitativo e tecnológico em uma nova etapa de seu processo de desenvolvimento.

Segundo Julliato (2005, p. 185), “[...] a avaliação vai se impondo gradualmente como modo regular de funcionamento das instituições educacionais”, não apenas pela concorrência entre as IES públicas e privadas, mas também pelos problemas financeiros que as universidades vivenciam, a avaliação vai se tornando parte da sistemática das instituições universitárias na busca da qualidade do ensino superior, como também da pesquisa. Assim, a avaliação torna-se essencial na busca de sua própria excelência.

Ainda na ótica do autor referenciado, destaca-se que “todos querem o aperfeiçoamento institucional, todos acreditam no melhoramento e estimam a avaliação como o meio condizente para tal fim” (JULLIATO, 2005, p. 185), e acrescenta que o melhoramento é fruto concentrado do comprometimento de toda a comunidade universitária, é o instrumento que a gestão dispõe para tornar esse comprometimento uma realidade efetiva.

Os fundamentos do Sinaes são identificados no sentido da busca da integração das dimensões interna e externas, particular e global, somativo e formativo, quantitativo e qualitativo, e também diversos objetos e objetivos da avaliação. A avaliação, sob a determinação deste Sistema de Avaliação, articula concepções, objetivos, metodologias, práticas e agentes, da instituição avaliada e agentes do governo, em outras palavras, serão processos avaliativos internos e externos.

Neste sentido, a CEA indica que o sistema avaliativo apresenta duas dimensões: uma avaliação formativa, isto é, que objetiva o aumento da qualidade e da capacidade de emancipação da educação e a outra dimensão é de regulação. Dessa feita, é competência da IES a construção dos mecanismos que facilitem o desenvolvimento nacional, bem como a formação de cidadãos. Isso gera a necessidade de maior liberdade à instituição para criar, pensar, criticar, aprender, produzir conhecimento e educar e, por outro lado, firma a competência do Estado como agente de supervisão e regulação do ensino superior (QUEIROZ, 2011).

Sendo o Estado o agente regulador, esse papel fica evidente ao promulgar a Lei nº 10.861/2004, que instituiu o Sinaes, ao determinar:

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, inciso VI.

De acordo com a determinação desta legislação, o Sinaes compreende uma avaliação que evidencia os fins da educação, uma concepção de homem, o projeto da instituição que se quer; para tanto, torna-se necessário um processo avaliativo que contemple a avaliação da IES, dos cursos de graduação e também do desempenho discente com a finalidade de promover a melhoria da qualidade da educação superior no país.

Tendo em vista essa sistemática de avaliação, será necessário o uso de três instrumentos avaliativos: Avaliação da IES (Avalies); Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG) e Avaliação do Desempenho dos Estudantes (Enade). De posse dos resultados destes

instrumentos avaliativos é possível compreender a complexidade do ensino superior brasileiro.

Entretanto, para se avaliar as três dimensões propostas, torna-se imprescindível conhecer as várias dimensões institucionais: sua organização didático-pedagógica, corpo docente e suas instalações. Assim, é evidente a importância de uma visita *in loco*, que será realizada por meio de Comissões de Especialistas, os quais são designados pelo próprio MEC/INEP, reforçando o papel fiscalizador do Estado.

A avaliação da IES proposta pelo Sinaes é um Sistema de Autoavaliação, isto é, uma avaliação em que os procedimentos internos observam suas diretrizes e, ainda, uma avaliação externa. A autoavaliação, ou avaliação interna, atende aos dispositivos estabelecidos pela Conaes, ao compreendê-la como um instrumento que permite à IES refletir sobre sua própria realidade, abrangendo todas as suas dimensões, como forma de identificar e refletir sobre seus conteúdos e ações sejam administrativas, pedagógicas ou financeiras, identificando, assim, os pontos positivos e negativos da instituição.

Queiroz (2011, p. 57) afirma que pela autoavaliação a IES passa a conhecer “[...] o conjunto de suas relações, programas, projetos, setores, funções e finalidades, compreendendo as atividades de ensino, pesquisa e extensão, de forma sintonizada com sua identidade e missão”.

Por sua vez, Nichols (*apud* JULIATTO, 2005, p. 199) propõe que

Na elaboração de documento definidor da instituição o mesmo deva conter referências à tradição e à filosofia educacional da IES; descreve suas principais características distintivas; o tipo de estudantes que acolhe; as áreas que enfatiza [...] no campo de seu ambiente acadêmico; a qualidade e diversidade de seu corpo docente; as carreiras profissionais que oferece; o currículo e os propósitos educacionais que sublinha [...].

Essa proposta de avaliação permite identificar os princípios em que se constitui a instituição de educação. Na autoavaliação é utilizada uma série de instrumentos que permitem identificar as várias dimensões da IES, como sua missão, Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI); política estabelecida de ensino, pesquisa/pós-graduação e extensão, e as normas de sua operacionalização. Analisa, também, de que forma, e quais instrumentos de comunicação com a sociedade a IES adota, qual a sua responsabilidade com a sociedade.

Outros instrumentos valorados são a política de pessoal, carreira docente e técnico-administrativa; política de aperfeiçoamento e de condições de trabalho; organização e gestão institucional; infraestrutura física, como biblioteca e recursos de informação e comunicação.

Compreende, ainda, as etapas de planejamento e de avaliação, bem como as políticas de atendimento dos estudantes e egressos e sua sustentabilidade financeira.

Analisando-se cada um dos instrumentos utilizados no levantamento dos dados, conclui-se que o grande objetivo do Sinaes com a autoavaliação não é apenas identificar dados quantitativos, mas também o estado da arte das várias dimensões que compõem a IES, ou seja, uma análise quantitativa e qualitativa.

Para desenvolver o processo de autoavaliação, a IES deve considerar o uso de metodologias adequadas, compostas por três etapas, constantes de preparação, desenvolvimento e consolidação da avaliação.

Na fase preparatória, deve instituir uma Comissão Própria de Avaliação (CPA), cujos integrantes ficarão com a responsabilidade de desenvolver processos avaliativos internos, de forma coletiva, participativa e democrática, isto é, incentivando a participação de todos os sujeitos atuantes nas várias dimensões institucionais.

Na segunda fase, a de desenvolvimento, deve-se promover a sensibilização interna, envolvendo toda a comunidade acadêmica, para que ela perceba a importância de sua participação no processo autoavaliativo, pois é da contribuição de cada um e de todos que se pode, democraticamente, apontar e identificar os pontos positivos e negativos da própria instituição de ensino. Nesta fase, é possível desmistificar os temores da comunidade e, conseqüentemente, diminuir as resistências à implantação do processo avaliativo, notadamente do processo autoavaliativo.

Juliatto (2005, p. 209) usa de uma epígrafe significativa em relação ao temor apresentado, especialmente pelo corpo docente, à adesão à implantação de um processo autoavaliativo: “se alguém não gosta do que vê no espelho, a solução não é quebrar o espelho ou deixar de usá-lo, senão melhorar a imagem”, daí a importância do processo de sensibilização da comunidade interna na aceitação do processo avaliativo.

A partir deste contexto, já se pode fazer uma análise crítico-reflexiva do processo e de seus resultados e como se deve proceder à melhoria da qualidade da instituição. Sendo assim, identificados os pontos frágeis e fortes da instituição, deve-se proceder à reelaboração ou nova elaboração de alternativas de novos caminhos às instituições de maneira a permitir a correção de rumos.

Ao adotar esses princípios avaliativos, identifica-se que eles respeitam as propostas anteriores do Paiub, qual seja a de uma avaliação qualitativa, cujo interesse está além de mensurar dados, mas de orientar um processo que permita a intensificação de uma cultura de

avaliação no interior das instituições de nível superior no país. Juliatto (2005, p. 192) observa que

[...] a autoavaliação é a que melhor serve à instituição, porque se ajusta às características específicas de cada caso; por ter sua fonte motivadora no comprometimento interno da comunidade acadêmica; apresenta maior possibilidade de seus resultados serem levados em consideração na hora da tomada de decisões que visem ao melhoramento do desempenho.

Ao considerar as ponderações do autor, conclui-se que não se pode ignorar que a avaliação, nestes moldes, é mensuração de resultados e atribuição de valores simultaneamente, pois ocorre um julgamento. Ainda considerando as ponderações do autor, nota-se que a autoavaliação apresenta um caráter formativo e somativo.

Formativo porque tem como pressuposto melhorar programas, cursos, atividades, por meio da identificação de seus pontos fortes e fracos. Somativo por se vincular a julgamento de valor e, portanto, mais conclusivo, com o intuito de que as informações produzidas no processo avaliativo permitam aos administradores identificarem os sucessos e fracassos, de forma a fundamentarem melhor suas decisões, para uma visão globalizada da instituição e suas respectivas decisões, objetivando a sua superação, o que contribui para a melhoria das várias dimensões da instituição.

Uma outra etapa do processo de avaliação, instituído pelo Sinaes, é o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade). Esse instrumento apresenta como principais objetivos aferir o desempenho dos estudantes relacionado aos conteúdos programáticos incluídos nos Projetos Pedagógicos de Cursos ou Propostas Curriculares, assim como identificar suas habilidades, como mecanismo de ajuste às exigências apresentadas nos vários momentos do curso, e também as competências por eles apresentadas como a identificação de situações externas aos conhecimentos apropriados de sua formação profissional, isto é, qual a visão do estudante sobre a realidade que abrange o universo de sua futura profissão.

Não se pode perder de vista que a realidade a ser compreendida pelos estudantes não se restringe ao local em que ele vive, mas que o mundo é globalizado e interdependente e também que as ciências não são isoladas.

O Enade utiliza como instrumentos avaliativos uma prova, um questionário de percepção da prova, um questionário socioeconômico dos estudantes e também um questionário do coordenador do curso. Entre todos esses instrumentos, o mais significativo é a prova, que compreende quarenta questões, cuja metodologia contempla dez questões de

formação geral, abordando todas as áreas de conhecimento, e trinta questões de conhecimento específico, sendo na modalidade de múltipla escolha e de questões discursivas.

Essas exigências acarretam na mudança da sistemática avaliativa de algumas instituições, que passaram a utilizar a mesma metodologia avaliativa exigida pelo Enade, notadamente no estabelecimento de questões avaliativas baseadas em estudo de caso. Todas essas mudanças servem de reflexão sobre a importância da sistemática de avaliação estabelecida pelo Estado Avaliador, que, ao estabelecer níveis de qualidade – de zero a cinco – para as IES, força que elas se atentem para o ranqueamento interinstitucional.

Para Sousa e Bruno (*apud* SOUSA, 2013, p. 70), o Enade, como um componente curricular obrigatório que deve constar no histórico escolar do aluno, interfere na autonomia das IES, a despeito da Lei nº 10.861 afirma que a “autonomia e a identidade institucional corroboram a percepção da centralização do processo avaliativo e de controle das instituições”.

A Avaliação Externa é também outro instrumento de avaliação instituído pelo Sinaes. Esta é uma modalidade de avaliação do sistema educacional e das instituições e tem como finalidade contribuir para o aprimoramento dos processos institucionais das IES, propiciando informações quantitativas e também qualitativas sobre eles. Essas informações são coletadas nas visitas *in loco*, desenvolvidas por meio de Comissões de Avaliação designadas pelo Inep. Esta avaliação utiliza como instrumentos o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI); o Projeto Pedagógico Institucional (PPI); o Censo da Educação Superior; o Cadastro das IES; os dados do Enade; os Relatórios de Resultados da Autoavaliação das IES.

A Portaria nº 300/2006 do Ministério da Educação estabelece uma forma única de instrumento de avaliação externa para todas as IES, sem contemplar as várias dimensões e diferentes instituições, sejam elas privadas ou públicas, composto por dez dimensões previamente estabelecidas pelo Sinaes, sendo essas dimensões coincidentes com as contempladas na autoavaliação. Essas diretrizes são encontradas no documento “Avaliação Externa das IES: Diretrizes e Instrumentos”, publicado pelo MEC/INEP/CONAES em 2006.

Gatti (*apud* MALNIC; STEINER, 2006, p. 315) ao tratar da avaliação institucional, objetivamente da Avaliação de Curso, “[...] informa que essa é a única modalidade de avaliação que permite o fechamento de cursos que não apresentem resultados satisfatórios”.

De acordo com as reflexões desta autora, o que se nota, na prática, é que a despeito de propor uma sistemática avaliativa que priorize a qualidade da educação superior, ao enfatizar dados quantitativos, percebe-se que a avaliação, promovida pelo Estado Avaliador, promove o ranqueamento das IES, isto é, a quantificação do processo avaliativo, o que se volta a afirmar,

privilegia as melhores instituições, porque para elas são destinados mais recursos orçamentários, em detrimento daquelas que não conseguem atingir os níveis de excelência que lhes são cobrados.

Ressalta-se que não há negativa na avaliação quantitativa, mas critica-se o uso dos resultados quantitativos apenas, ou na maioria dos casos, como fator de decisão da política educacional voltada para a educação superior. O que deve ser compreendido é que os processos de avaliação, quantitativo e qualitativo, se completam, não podem, ou não devem, ser usados isoladamente, mas complementarmente. Isso implica, conforme observam Real e Souza (*apud* SOUSA, 2013, p. 60), que

[...] os processos avaliativos precisam ser avaliados para garantir seu aperfeiçoamento e sua qualidade; são as IES que tem condições de avaliar o SINAES e propor melhorias, pois são elas que vivenciam os acertos e os erros do processo. Qualquer mudança inserida no SINAES pelo Estado, via INEP/MEC precisa ter como sustentação as opiniões e as experiências das IES sobre o seu processo de implementação e seus impactos.

Como acentua a autora, é imprescindível que na avaliação, em suas diversas modalidades, mesmo que instituída pelo Estado, deve-se observar a figura primordial do processo avaliativo: a própria instituição de educação superior. Ela é capaz de, de forma democrática, participativa e ética, considerando seus princípios filosóficos, sociais e culturais, identificar com propriedade, considerando a lisura do processo, avaliar-se, enfrentar seus erros e acertos e buscar mecanismos adequados de sua correção. Ela é, também, no contexto de um processo avaliativo democrático e participativo, capaz de contribuir com mecanismos e instrumentos qualitativos de avaliação externa.

Com a análise dos resultados das avaliações internas e externas é que a PUC-Goiás busca aperfeiçoar seus cursos de graduação e, assim, analisando as licenciaturas, é que a presente pesquisa apresenta, no próximo capítulo, como esse processo está sendo desenvolvido no interior da Escola de Formação de Professores.

CAPÍTULO III - AS LICENCIATURAS NO CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

[...] a percepção de que o presente se enraíza no passado e se projeta no futuro [...] eu não posso compreender radicalmente o presente se não compreender as suas raízes, o que implica o estudo de sua gênese (SAVIANI, 2007, p. 4).

Tornar-se professor constitui-se no exercício da prática profissional, é um processo que se principia com a escolha da profissão, a inserção na formação inicial e a compreensão que o ato de conclusão da formação não finaliza o compromisso, visto que um dos atos fundamentais da docência é a constante elaboração de conhecimentos que contém a prática educativa.

Ao partir desses pressupostos, pode-se pontuar que a educação brasileira se tornou, a partir dos anos de 1980, alvo das reconfigurações do Sistema Nacional de Políticas Educacionais, objetivando promover o crescimento e a ampliação de demandas e acesso dos alunos às escolas, bem como a redefinição de programas e projetos de formação de professores.

Nesse sentido, compreender a formação dos professores no campo das licenciaturas é um desafio e, neste capítulo, será registrado de forma sucinta esse processo histórico até abranger o desenvolvimento das Licenciaturas na Pontifícia Universidade Católica de Goiás, *locus* da pesquisa que terá como resultado esta tese.

3.1 Cenário, Histórico e Formação de Professores no Brasil

Quando se fala de formação de professores no contexto da educação brasileira, é possível pensar em todo o processo histórico de constituição da educação no Brasil e nas questões centrais de seu percurso. Nesse sentido, optou-se por trazer o cenário histórico da formação de professores no âmbito das licenciaturas, a partir do ano de 1930. Para se discutir, de forma fundamentada o contexto histórico, foram escolhidos os seguintes autores: Castro (1974); Saviani (2005; 2009; 2011); Diniz-Pereira (1999; 2015); Fávero (2000); Brzezinski (2002); Gatti (2013; 2014); Gatti; Barreto; André (2011), entre outros. No âmbito legal, recorreu-se às Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 4.024/1971 e LDB nº 9.394/1996 –, bem como Pareceres e Portarias do Ministério da Educação e Cultura e do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Quanto aos licenciados, entende-se que as exigências legais, as políticas educacionais e a qualificação profissional por meio de um diploma (certificação) remontam à criação das primeiras Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras no Brasil. O período a que se refere se deu pelas Reformas do Ministro Francisco Campos, no ano de 1931, no governo do presidente Getúlio Vargas, cuja Reforma foi oficializada pelo Decreto nº 18.890, de 18 de abril de 1931, sendo ajustada e consolidada pelo Decreto nº 21.2141, de 4 de abril de 1932, em que se promoveu a reformulação do ensino secundário e superior, a criação do Conselho Nacional de Educação. Sendo assim,

[...] a divisão criada pela Reforma Francisco Campos foi rearranjada (sic) na Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942 (Reforma Capanema) ao estabelecer o ciclo ginásial, de quatro anos, e o ciclo colegial, de três anos, divisão que permaneceu na estrutura do ensino brasileiro até o início da década de 1970, quando foi criado o 1º grau, a partir de fusão do curso primário com o ciclo ginásial, e o 2º grau, formado pelo ciclo colegial (CUNHA, 2003, p. 51).

O papel das faculdades era formar professores para o ensino secundário e reiterado depois pelo Decreto-lei nº 8.457, de 26 de dezembro de 1945, que trata do Estatuto das Universidades e de sua organização. Não havia, no primeiro momento, uma Faculdade de Educação, mas dever-se-ia organizar os cursos de acordo com a estrutura exigida para a formação de profissionais nas áreas dos bacharelados e das licenciaturas. É a partir do Decreto de 1931 que se expressaria o tipo de formação nestas unidades: formar professores para o ensino secundário, numa estrutura organizacional prevista por meio da criação de institutos de formação no âmbito das Universidades. O primeiro “[...] Instituto de Ensino Superior que funcionou efetivamente, seguindo, de modo aproximado, o modelo projetado por Francisco Campos, foi a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo” (CASTRO, 1974, p. 631-632).

O que se percebe no período que vai de 1934 a 1961 é a tentativa de configuração de um modelo de formação de professores no âmbito das licenciaturas e esta vai sendo desenhada a partir do surgimento das Universidades de São Paulo (USP) em 1934, Universidade do Distrito Federal (UDF) em 1935 e a Universidade do Rio de Janeiro em 1937.

Para os licenciados formados nas Faculdades destas Universidades, ao final da formação, era necessária a obtenção de uma formação pedagógica, assim tornando-se o egresso apto a lecionar. De acordo com Saviani (2007, p. 17), desse contexto emerge um paradigma de formação em que se

[...] equacionou a questão relativa à formação de professores de nível secundário e para as próprias escolas normais. Aos Cursos de Licenciatura coube a tarefa de formar professores para as disciplinas específicas que compunham os currículos das escolas secundárias; e os Cursos de Pedagogia ficaram com o encargo de formar os professores para as Escolas Normais (SAVIANI, 2007, p. 17).

O Decreto-Lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939, definiu uma nova organização para as Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, criando a Faculdade Nacional de Filosofia, sendo uma das secções criada a do Curso de Pedagogia. Se, por um lado, o Decreto foi relevante, uma vez que foram estruturados os demais cursos, como Matemática, Química, Física, História e Geografia; por outro, embora se esteja mencionando aqui a formação de professores em Escolas Normais desde o final do século XIX, a organização dos cursos de licenciaturas para docência no âmbito das Universidades coexistiu até o ano de 1971. O mencionado Decreto delineia a exigência de diploma de licenciatura para o exercício do magistério secundário ou normal.

No período que vai de 1931, com a Reforma Francisco Campos, até 1942, com a Reforma de Gustavo Capanema, no governo do presidente Getúlio Vargas, a condição das licenciaturas era pouco compreendida no que tange à concepção de formação. O papel da Universidade no processo de formação de professores pautou-se nesse período ao cumprimento legal, advindo do contexto político que se encontrava o país. Um contexto político marcado pela Era Vargas que se alternava entre períodos democráticos e totalitários.

Havia um dilema em formar professores para atuar nas escolas primárias, secundárias e no ensino superior, até antes da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB nº 4.024/1961), uma vez que o sistema de ensino era regulado por diversas Leis Orgânicas que regiam os diferentes níveis de ensino, incluindo o ensino normal (Decreto-lei nº 8.530/1946). Para quem pretendia se tornar licenciado, em nível superior, deveria optar por fazer o curso secundário ou normal, pois para os demais a preparação para a carreira docente era realizada no interior dos cursos e de forma complementar.

No ano de 1961, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB nº 4.042/1961) é promulgada e entra em vigor em 1962, após longos embates, até mesmo com vários substitutivos e modificações que afetaram o entendimento sobre o papel da formação nas licenciaturas. Segundo Saviani (2011), essas demandas apenas revelam a “[...] precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país” (SAVIANI, 2007, p. 10).

Nesse sentido, a Lei nº 4.024/1961 organizava os níveis e as modalidades da seguinte forma: educação pré-primária, ensino primário, ensino médio, ensino secundário, ensino técnico e no capítulo IV, artigo 52, definia-se a formação para o magistério para o ensino primário, médio e superior. A dualidade na formação dos licenciados acontece pela caracterização que o texto legal aborda, cabendo às escolas normais a formação para o magistério no primário e, para o ensino médio, nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Assim, profissionais liberais de outras formações poderiam atuar como docentes tanto no secundário quanto no técnico, caso houvesse carência de professores para atuar nas áreas de formação desses cursos.

Em 1962, o conselheiro Valnir Chagas, do Conselho Federal de Educação, rompe com o esquema 3+1, tão propalado até então, em que se admitia que o bacharel pudesse se tornar licenciado apenas cursando mais um ano da disciplina didática, por meio do Parecer nº 252 de 1969 e da Resolução nº 02 de 1969. Com isso, a ruptura entre licenciatura e bacharelado configura-se como graus diferentes, porém a partir de disciplinas em comum os graus poderiam ser obtidos de forma paralela.

Ficaram fixados, portanto, a partir desta Resolução, o sentido da licenciatura, como responsável pela formação do professor para o ensino médio e para essa formação o chamado “currículo mínimo” foi fixado e como “matérias pedagógicas” aquelas de conteúdo específico para as licenciaturas.

Historicamente, as alterações na condução dos cursos de formação para atuação dos profissionais do magistério vão se ajustando em meio a tantas concepções antagônicas, e ao mesmo tempo a Universidade torna-se cada vez mais a referência principal como *locus* de formação de profissionais que vão em busca de um diploma para impulsionar a transformação que se situa na década de 1960.

Sob o regime político autoritário, a Reforma Universitária de 1968, caracterizada pela Lei nº 5.540, editada no governo militar de Costa e Silva, mesmo de forma contraditória ao cenário político de repressão e autoritarismo, eleva o ensino superior a algumas conquistas, tais como a expansão das vagas para o setor público e privado; estímulo à pesquisa e estruturação da carreira do magistério.

A educação, nos marcos do regime militar, nas décadas de 1960 a 1980 e início de 1990, tinha papel estratégico no processo de reorientação da política e da economia brasileira. O governo militar promoveu uma ampla reforma educacional, atingindo os diferentes níveis do sistema com o objetivo de adequar a educação às necessidades do desenvolvimento (FÁVERO, 2000).

Licenciaturas como História, Educação Física, Psicologia, Letras, Estudos Sociais, Pedagogia e Ciências vão se configurando num cenário legal que as colocam ora como plenas ora como curtas, em relação à formação. Ao mesmo tempo, as licenciaturas diferenciam-se na sua concepção por exigir um currículo próprio e matérias pedagógicas definidas pela Lei nº 5.692/1971, que fixou as bases e diretrizes para os ensinos de 1º e 2º graus. Essa mesma lei permitiu uma maior circulação entre os cursos de licenciatura, até mesmo para o curso de Pedagogia como complementação de estudos para outros licenciados.

Já a Reforma Universitária definida pela Lei nº 5.540/1968 destacava que os “[...] profissionais formados ou graduados em cursos superiores estranhos à formação do magistério começaram a requerer matrícula em cursos de formação pedagógica das Faculdades de Filosofia para obterem autorização de lecionar em cursos técnicos” (CASTRO, 1974). Em consequência disso, as licenciaturas, por indicação do Conselho Federal de Educação, foram reestruturadas tendo em vista atender a uma formação pautada em Núcleo Comum e Específico com várias habilitações, tais como os cursos de Ciências, Estudos Sociais, Letras e Educação Física.

No período marcado entre as décadas de 1940 e 1980, o campo da formação dos professores no âmbito das licenciaturas esteve difuso, uma vez que as opções de habilitações e a definição de possível formação por *complementação pedagógica*, prevista em resoluções e pareceres pelos Conselhos Estaduais de Educação, inserem no contexto o bacharelado como possibilidade de atender à atuação dos professores no ensino do 2º grau, por via da realização desta complementação.

Nesse sentido, ressalta-se a existência de uma transitoriedade prevista no Artigo 29 da Lei nº 5.692/1971 objetivando elevar, progressivamente, o número de alunos matriculados para que seja ajustada a formação de professores para atender “[...] as diferenças culturais de cada região do país” (BRASIL, 1971), e que polarizou o papel da licenciatura e do bacharelado como formação profissional.

Para se avançar um pouco mais na discussão sobre o cenário das licenciaturas, esta pesquisa enfocará discussões pertinentes a esse campo a partir do ano de 1980, período de início do processo de redemocratização da sociedade brasileira e reconfiguração política, econômica e social, e, conseqüentemente, no campo da educação, ao mesmo tempo que, nesse período, “[...] a discussão sobre a formação de professores ampliou-se quando o contexto da escola, a falta de condições materiais de trabalho docente, a condição de assalariado do professor passaram a ser considerados temas importantes no debate” (DINIZ-PEREIRA, 2011, p. 41).

A educação brasileira tornou-se, a partir dos anos de 1980, alvo das reconfigurações do Sistema Nacional de Políticas Educacionais, objetivando promover o crescimento e a ampliação de demandas e acesso dos alunos às escolas, bem como a redefinição de programas e projetos de formação de professores.

Volta-se o olhar aos países em desenvolvimento, aos países com demandas educativas baixas e, em alguns continentes, como é o caso da América Latina, à composição da educação básica ou para formação de alunos desde a primeira infância até a adolescência. Isso inclui, também, a educação de jovens e adultos. Na área da educação, os programas dos dois governos de Fernando Henrique Cardoso foram fundamentados na descentralização, privatização, parcerias entre setores públicos e privado, valorização e estímulo ao uso da tecnologia com programas de formação de professores, treinamento pedagógico e promoção de tecnologia na graduação.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei nº 9.394/1996) foi aprovada nesse período de mudanças sociais, econômicas e políticas que ocorreram no país. A LDB pode ser caracterizada como a principal responsável pelo surgimento de uma onda de debates sobre a formação docente no Brasil. Antes mesmo da aprovação dessa lei, ainda no seu trâmite no Congresso Nacional, suscitou-se discussões a respeito de quais caminhos a educação no Brasil estava galgando e, mais especificamente, sobre os novos parâmetros para a formação de professores, a fim de elevar o padrão de qualidade da educação.

A LDB 9.394/1996¹⁴, concebida num processo de retomada da democratização no país, sustentou em sua configuração a ansiedade e, ao mesmo tempo, inspirou frustração a todos aqueles que desejavam uma definição mais clara das Políticas de Formação de Professores. Segundo Diniz-Pereira (2011, p. 45), a concepção de formação na legislação passou pela

[...] lógica da improvisação. Profissionais de diferentes áreas são transformados em professores mediante uma complementação pedagógica de, no mínimo, 540 horas (LDB, art. 63, inciso I; Parecer CNE no 04/97). Desse total, 300 horas devem ser de prática de ensino (LDB, art. 65) e podem ser contabilizadas mediante capacitação em serviço (LDB, art. 61,

¹⁴ A formação dos profissionais de educação, de acordo com a LDBEN 9.394/1996, assegura em seus artigos 61 e incisos e 62 o seguinte: “Art. 61 A formação dos profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase de desenvolvimento do educando terá como fundamentos: I- a associação entre teorias e práticas, até mediante capacitação em serviço; II- aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. Art. 62 A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação” (BRASIL, 1996) (Nota do Autor).

inciso I). Ou seja, a legislação atual permite que profissionais egressos de outras áreas, em exercício no magistério, tornem-se professores valendo-se de um curso de formação docente de 240 horas! O que parece inconcebível em outros campos profissionais, como por exemplo, Direito, Medicina e Engenharia – é possível para o magistério, contrariando a própria denominação do Título VI da LDB, Dos Profissionais da Educação (DINIZ-PEREIRA, 2011, p. 45).

Ocorre que as licenciaturas, com a nova legislação, ainda estavam num cenário de dicotomização em relação aos bacharelados, bem como “[...] a desarticulação entre formação acadêmica e realidade prática, contribuíram para o surgimento de críticas sobre a fragmentação dos cursos de formação de professores” (DINIZ-PEREIRA, 2011, p. 46). Somente no ano de 2001 iniciou-se um processo de discussão junto a conselhos, entidades, associações e ao Ministério da Educação para se pensar no estabelecimento de diretrizes para a formação de licenciados e procurar romper com a formação pautada em torno do currículo mínimo.

No ano de 2002, com as Diretrizes Curriculares Nacionais, que se concebe a necessidade de formação de professores da educação básica em nível superior, no curso de Licenciatura de Graduação Plena, que foi definido pela Resolução CNE/CP nº 01/2002, e complementado pela Resolução CNE/CP nº 02/2002, que estabeleceu e padronizou a duração e carga horária para os cursos de Licenciatura no Brasil, e também definiu o tempo de reformulação de projetos pedagógicos, assim como traçou um perfil de formação pautado na perspectiva da pesquisa e da reflexão sobre a prática.

As Diretrizes Curriculares enfatizaram também em seu conteúdo uma relação das competências definidas como concepção de formação dos professores com a avaliação e a certificação. Para que os professores pudessem ser considerados em condições para o exercício do magistério e em conformidade com o Art. 8º das Diretrizes, o papel das competências formativas foi considerado como “[...] a referência para toda e qualquer forma de avaliação” (BRASIL, CNE, 2002, p. 4).

Assim, a certificação passa a ter como sustentação a definição de competências claras e objetivas e estas passam a fundamentar os projetos de cursos. Diante disso, as instituições precisariam adequar seus projetos, definir as competências e o perfil do professor e submeter-se ao processo de avaliação dos alunos por meio do Exame Nacional de Cursos (ENC) – Provão – e das Comissões de Avaliações de Cursos que se objetivavam constituir nos horizontes do MEC/INEP a partir de 2001.

As demandas definidas a partir da LDB 9.394/1996 estabelecem o papel determinante das Universidades como um dos espaços quase exclusivos de formação dos profissionais da educação para atuarem na educação básica, conforme preconiza o artigo 62:

[...] a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em Universidades e Institutos Superiores de Educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Esse cenário, sobretudo de legalização e legitimação, passa a definir quem tem o direito de exercer a profissão docente e essas determinações são advindas das políticas e imposições feitas pelo Estado secularmente.

No período de 1990 até o início dos anos 2000, o processo de expansão da educação superior prospectou a aplicação de cursos e vagas mediante a abertura para o crescimento de instituições privadas e a implantação dos Institutos Superiores de Educação, como espaços fora do âmbito da Universidade, como alternativa para formação de Pedagogos e demais licenciados. As tabelas 9 e 10 apresentam uma amostra do cenário de expansão.

Tabela 9 - Número de Cursos, Matrículas, concluintes e Ingressos no Ensino Superior no Brasil de 2006 a 2016

| Ano | Total Geral | | | | Nível Acadêmico | | | | | | | |
|------|-------------|------------|--------------|-------------|-----------------|------------|--------------|-------------|-----------------------------------|------------|--------------|-------------|
| | | | | | Graduação | | | | Sequencial de Formação Específica | | | |
| | Cursos | Matrículas | Ingressantes | Concluintes | Cursos | Matrículas | Ingressantes | Concluintes | Cursos | Matrículas | Ingressantes | Concluintes |
| 2006 | 23.257 | 4.944.877 | 1.998.163 | 784.218 | 22.450 | 4.883.852 | 1.965.314 | 762.633 | 807 | 61.025 | 32.849 | 21.585 |
| 2007 | 24.653 | 5.302.373 | 2.165.103 | 806.419 | 23.896 | 5.250.147 | 2.138.214 | 786.611 | 757 | 52.226 | 26.862 | 19.808 |
| 2008 | 26.059 | 5.843.322 | 2.360.035 | 885.586 | 25.366 | 5.808.017 | 2.336.899 | 870.386 | 693 | 35.305 | 23.136 | 15.200 |
| 2009 | 28.966 | 5.985.873 | 2.081.382 | 967.558 | 28.671 | 5.954.021 | 2.065.082 | 959.197 | 295 | 31.852 | 16.300 | 8.361 |
| 2010 | 29.737 | 6.407.733 | 2.196.822 | 980.662 | 29.507 | 6.679.299 | 2.182.229 | 973.839 | 230 | 28.434 | 14.593 | 6.823 |
| 2011 | 30.616 | 6.765.540 | 2.359.409 | 1.022.711 | 30.420 | 6.739.689 | 2.346.695 | 1.016.713 | 196 | 25.851 | 12.714 | 5.998 |
| 2012 | 32.050 | 7.058.084 | 2.756.773 | 1.056.069 | 31.866 | 7.067.688 | 2.747.089 | 1.050.413 | 184 | 20.396 | 9.684 | 5.656 |
| 2013 | 32.197 | 7.322.964 | 2.749.803 | 994.812 | 32.049 | 7.305.977 | 2.742.950 | 991.010 | 148 | 16.987 | 6.853 | 3.802 |
| 2014 | 33.010 | 7.839.765 | 3.114.510 | 1.030.520 | 32.878 | 7.828.013 | 3.110.848 | 1.027.092 | 132 | 11.752 | 3.662 | 3.428 |
| 2015 | 33.607 | 8.033.574 | 2.922.400 | 1.152.458 | 33.501 | 8.027.298 | 2.920.222 | 1.150.067 | 106 | 6.277 | 2.178 | 2.391 |
| 2016 | 34.440 | 8.054.254 | 2.986.636 | 1.170.960 | 34.366 | 8.048.701 | 2.985.644 | 1.169.449 | 74 | 3.553 | 992 | 1.511 |

Fonte: MEC/INEP (2016).

Tabela 10 - Número de Cursos de Graduação por Modalidade de Ensino e por Grau, Acadêmico (2006-2016)

| Ano | Cursos de Graduação | | | | | | | | | | | | |
|------|---------------------|-------------------------------------|-------------|--------------|-------------|--------------------------|---------------|-------------|-------------|--------------|-------------|--------------------------|---------------|
| | Total Geral | Modalidade de Ensino/Grau Acadêmico | | | | | | | | | | | |
| | | Presencial | | | | | | A distância | | | | | |
| | | Total | Bacharelado | Licenciatura | Tecnológico | Bacharelado/Licenciatura | Não informado | Total | Bacharelado | Licenciatura | Tecnológico | Bacharelado/Licenciatura | Não informado |
| 2006 | 22.450 | 22.101 | 11.435 | 6.436 | 3.037 | 1.192 | 1 | 349 | 79 | 181 | 88 | 1 | 0 |
| 2007 | 23.896 | 23.488 | 12.235 | 6.320 | 3.702 | 1.215 | 16 | 408 | 97 | 208 | 101 | 2 | 0 |
| 2008 | 25.366 | 24.719 | 12.937 | 6.200 | 4.355 | 1.227 | a | 647 | 138 | 344 | 162 | 3 | a |
| 2009 | 28.671 | 27.827 | 15.663 | 6.697 | 4.491 | 976 | a | 844 | 157 | 485 | 200 | 2 | a |
| 2010 | 29.507 | 28.577 | 16.401 | 7.401 | 4.775 | a | a | 930 | 185 | 521 | 224 | a | a |
| 2011 | 30.420 | 29.376 | 16.832 | 7.352 | 5.192 | a | a | 1.044 | 199 | 559 | 286 | a | a |
| 2012 | 31.866 | 30.718 | 17.486 | 7.613 | 5.619 | a | a | 1.148 | 217 | 581 | 350 | a | a |
| 2013 | 32.049 | 30.791 | 17.665 | 7.328 | 5.798 | a | a | 1.258 | 240 | 592 | 426 | a | a |
| 2014 | 32.878 | 31.513 | 18.319 | 7.261 | 5.933 | a | a | 1.365 | 290 | 595 | 480 | a | a |
| 2015 | 33.501 | 32.028 | 18.938 | 7.004 | 6.086 | a | a | 1.473 | 316 | 625 | 532 | a | a |
| 2016 | 34.366 | 32.704 | 19.795 | 6.693 | 6.216 | a | a | 1.662 | 387 | 663 | 612 | a | a |

Fonte: Mec/Inep; Tabela elaborada por Inep/Deed

Nesse sentido, vale ressaltar que a ideia prevalecente deveria ser de que as Universidades poderiam, acima de tudo, cumprir a sua função pública e nessas condições preparar de forma diferenciada o professor num projeto formativo que, não necessariamente, atenderia às demandas de mercado. As Universidades, como *lôcus* privilegiados para o desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão, seriam então conclamadas a formar professores, sem dissociar essas atividades, ou seja, é importante que, na formação docente, haja a integração da pesquisa nesse processo, de forma que ela estivesse comprometida com o processo de produção do conhecimento.

Assim, as licenciaturas foram reestruturadas no Brasil a partir da promulgação da LDB 9.394/1996 e do disciplinamento para todos os cursos de licenciatura por meio de Pareceres e Resoluções, o que se percebeu foi que as Instituições de Ensino Superior tiveram que se adaptar lentamente à nova legislação, às novas diretrizes curriculares instituídas para a totalidade dos cursos de licenciatura existentes. Vale lembrar que as Diretrizes formuladas por Comissões de Especialistas das respectivas áreas foram igualmente aprovadas pela Resolução CES/CNE, a partir do ano de 2002.

3.2 As Licenciaturas no Cenário Atual e a Avaliação do Enade

Para se compreender o cenário atual das licenciaturas no Brasil, abordar-se-á aqui dois aspectos fundamentais na estruturação das políticas de formação dos professores no âmbito do

ensino superior. Permanece-se na perspectiva de que a LDB 9.394/1996, ainda, define os preceitos básicos para articulação e construção da legalidade sobre a formação do professor, que, segundo Saviani (p. 199) “[...] em alguns aspectos a legislação provoca consequências positivas; em outras, consequências negativas”. Além de pensar nas consequências legais, entre outros documentos que definiram a proposição das políticas, a partir dos anos de 1990, foram os Planos Nacionais de Educação¹⁵ de 2001 e 2014.

Aliados a esse cenário, as Políticas Educacionais e Reformas do Estado tornam-se um fio condutor de processos de controle na configuração das profissões, uma vez que fica a cargo do Estado o controle da certificação, como competência para certificar e permitir o exercício da profissão. Isso ocorre a partir do momento em que o foco da formação se pauta nas Diretrizes Curriculares e no cumprimento das exigências legais, tanto na condução dos projetos de cursos aplicados pelas Instituições de Ensino Superior quanto pela imposição legal.

A implantação dos Sistemas de Avaliação Educacional ocorreu na mesma época da aprovação da LDB/1996, a qual determina que a autorização e o funcionamento de instituições e de reconhecimento de cursos seriam por prazos limitados e vinculados à realização de avaliações, ou seja, a lei aponta que a avaliação é um pilar essencial da educação (LÔRDELO; DAZZANI, 2009).

O objetivo da LDB é destacar a qualidade nas formas alternativas de atendimento às demandas do ensino superior, na definição de indicadores de qualidade para a política de avaliação e supervisão de instituições públicas e privadas. Agindo assim, o ensino superior obriga-se a ampliar seus contornos administrativos e pedagógicos para contemplar ou implementar a sistemática de avaliação. O artigo 3º da LDB 9.394/1996 destaca a obrigatoriedade de realização de avaliações periódicas nas Instituições de Ensino Superior e de seus cursos, uma vez que é da competência da União instituir um Sistema Nacional de Avaliação e estabelecer os mecanismos necessários ao acompanhamento das metas exigidas no Plano Nacional de Educação (PNE).

Em abril de 2004, com a promulgação da Lei nº 10.861, ficava instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), na perspectiva de inovar os processos

¹⁵ O PNE está referido no Art. 214 da Constituição Federal de 1988, que determina a sua elaboração de acordo os princípios fundamentais da educação brasileira: I) à erradicação do analfabetismo; (II) à universalização do atendimento escolar; (III) à melhoria da qualidade do ensino; (IV) à formação para o trabalho; e (V) à promoção humana, científica e tecnológica do país. Já a sua regulamentação foi determinada com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/1996 –, que deixou à cargo da União, em colaboração com Estados e Municípios, a incumbência de organizar o PNE, que posteriormente foi aprovado pela Lei nº 10.172, de 09/01/2001, com vigência decenal (<http://www2.camara.leg.br>).

de avaliação sistêmica desenvolvidos até então. Nesse sentido, o § 1º da referida lei apresenta como finalidades do Sinaes:

[...] 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, 2004, p. 1).

Para Dias Sobrinho (2003, p. 75), na verdade:

[...] o Ministério da Educação passou a dedicar grande importância à avaliação como controle e instrumentalização de suas políticas reformistas. Estas reformas requerem uma avaliação que seja capaz de medir de modo objetivo as instituições e averiguar as competências e habilidades profissionais que os cursos estão propiciando aos alunos, tendo em vista as necessidades de produtividade e competitividade que as empresas e o próprio governo apresentam.

Ou seja, fornecer subsídios para as instituições de ensino, orientar sua eficácia institucional, efetividade acadêmica e social e para o governo delinear políticas públicas. A sua finalidade maior é a de oferecer informações e indicadores da realidade como suporte para processos de interpretação e comparação entre referenciais construídos idealmente, como padrões de qualidade necessários à sua legitimidade.

O desenho que se configura, em 2004, com a implantação do Sinaes, apoiou-se em princípios que passariam a definir o papel do sistema e como estes seriam desenvolvidos na prática das instituições de ensino superior. Esses princípios são responsabilidade social com a qualidade do ensino superior; reconhecimento da diversidade do sistema; respeito à identidade, à missão e à história das instituições; globalidade, isto é, compreensão de que a instituição deve ser avaliada com base num conjunto significativo de indicadores de qualidade, vistos em sua relação orgânica e não de forma isolada; continuidade do processo avaliativo (BRASIL, 2004).

O Sinaes envolve a participação de toda a comunidade educativa, sob a gestão do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), com diretrizes e instrumentos aprovados pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes). Promovendo, assim, o processo de avaliação da qualidade das instituições superiores, por meio da autoavaliação e avaliação institucional, por meio das comissões *in*

loco, para fins de credenciamento e recredenciamento com a atribuição de Conceito Institucional (CI) e para a avaliação dos cursos de graduação para fins de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento, atribui-se o Conceito de Curso (CC). Por fim, um dos principais objetos de análise deste trabalho, a avaliação de desempenho dos estudantes por meio da aplicação do Enade.

No âmbito das três dimensões avaliativas: Avaliação Institucional Interna e Externa; a dos cursos de graduação e de desempenho dos estudantes será destacada a relevância da avaliação dos estudantes, por se entender que a ela está imbricada de forma significativa no contexto de uma possível definição das propostas pedagógicas dos cursos nas instituições superiores, entre eles os de formação de professores.

Para Maués (2009), a preocupação com a formação dos profissionais da educação passou a ser uma constante nas agendas de diferentes países, a fim de operacionalizar os objetivos pretendidos em relação ao novo papel esperado da escola, que passou a seguir novas regulações estabelecidas pelo processo de globalização. Portanto, evidencia-se que o Brasil passou de um

[...] atendimento educacional de pequenas proporções, próprio de um país predominantemente rural, para serviços educacionais em grande escala, acompanhando o incremento populacional e o crescimento econômico que conduziu a altas taxas de urbanização e industrialização (SAVIANI, 2007, p. 1).

Nessa perspectiva, o crescimento da população no Brasil, as alterações do cenário econômico, político e social permitiram um avanço, sobretudo da escolarização da população de maneira crescente em todos os níveis e modalidades de ensino. Defendido pelo Banco Mundial, o processo de avaliação permanente coloca-se como busca pela qualidade e pelo melhor desempenho dos alunos em todos os níveis, objetivando, com isso, uma escola que prepare exclusivamente, por um lado, para o trabalho valendo-se de um discurso sobre a igualdade a favor da escolaridade, por outro lado, para a excelência¹⁶. Aliado a essas demandas, Saviani (2007, p. 02) destaca que

[...] sobre problema da qualidade do ensino, a formação de professores se converteu, atualmente, numa das questões mais controvertidas e de maior visibilidade, uma vez que os professores e as instituições formadoras tendem a ser apontados como vilões pelas autoridades educacionais assim como por diversas modalidades de intelectuais influentes na mídia.

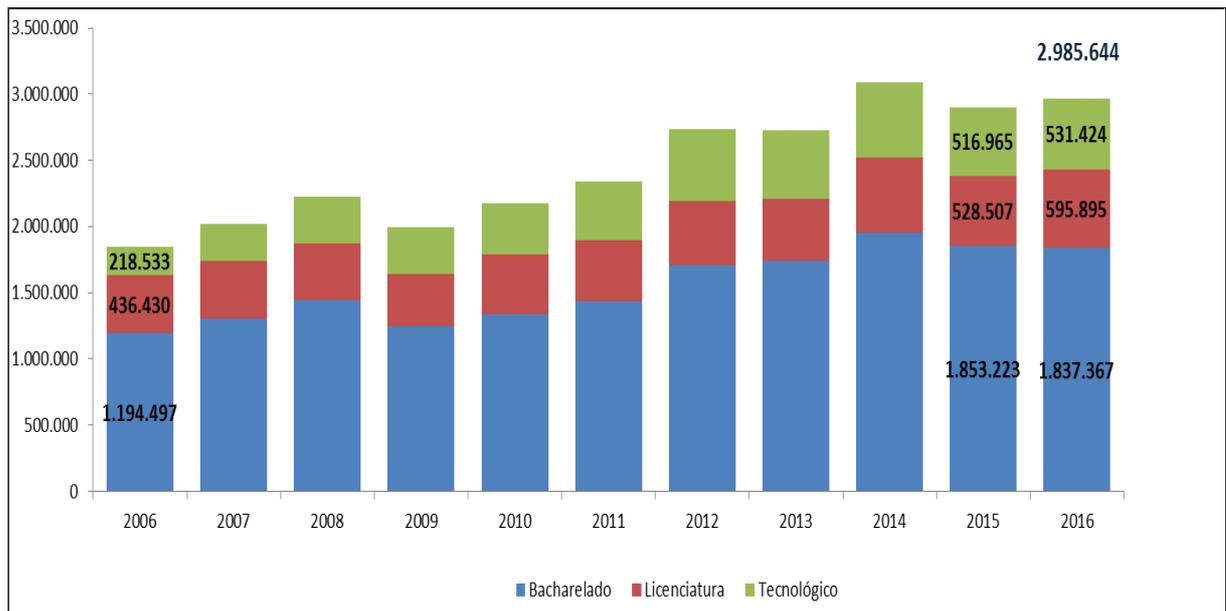
¹⁶ Esse discurso está presente em um relatório elaborado para a Unesco com a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors. O relatório foi publicado em forma de livro no Brasil, com o título *Educação: um tesouro a descobrir* (UNESCO. MEC, São Paulo, 1999).

Para tanto, o papel das licenciaturas que no Brasil se configura é uma das histórias do ensino superior, em destaque por causa do papel das Universidades nesse processo e o percurso da formação de professores, a partir dos anos de 1990. Ressalta-se que o cenário atual do ensino superior no Brasil ainda mantém, desde os anos 2000, um dos menores índices de matrícula da América Latina. Países como Argentina, Bolívia, Chile e Panamá apresentam uma taxa bruta de matrícula superior a 42%.

O Censo da Educação Superior de 2016, publicado pelo INEP, indica que “[...] entre 2006 e 2016, a matrícula na educação superior no Brasil aumentou 62,8%, com uma média anual de 5% de crescimento em relação a 2015, a variação positiva foi de apenas 0,2% [...], sendo 4,3 milhões de matrículas nas universidades, que correspondem a mais da metade (53,7%) do total” (BRASIL, 2016).

Ressalta-se que existe uma predominância significativa na escolha dos cursos de bacharelado pelos candidatos: do total de matrículas, em 2016, 69% foram para esses cursos e 18,9% foram para as licenciaturas. Mesmo com esse cenário, o ingresso nas licenciaturas entre 2006 e 2016 foi de um crescimento no patamar de 48,5%. Segundo os dados do Censo 2016, das “[...] matrículas nos cursos de licenciatura registradas em 2016, 38,1% estão em instituições públicas e 61,9% estão em IES privadas. Os números de matrículas nas faculdades nos cursos de licenciatura representam 15,7% do total de matrículas nesse grau acadêmico” (BRASIL, INEP, 2016). O gráfico, a seguir, demonstra o acesso na graduação por grau acadêmico.

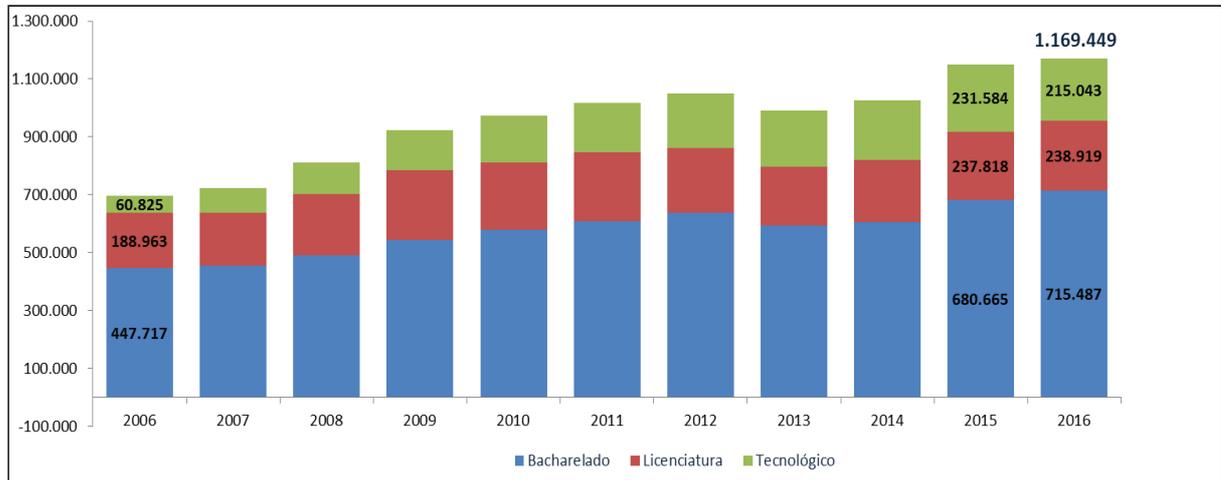
Gráfico 6 - Matrículas nos cursos de Bacharelado, Licenciatura e Tecnológico (2006-2016)



Fonte: INEP/MEC (2016).

Nessa perspectiva, encontra-se a evolução nos últimos dez anos da conclusão de estudantes em cursos de licenciatura. No ano de 2016, ficaram em 20,4%.

Gráfico 7 - Número de concluintes em cursos de Bacharelado, Licenciatura e Tecnológico (2006-2016)



Fonte: BRASIL, INEP/MEC (2016).

Conforme já se apontou anteriormente, a partir do ano de 2004, o cenário da educação superior foi tomado pelas mudanças que ocorreram no processo de avaliação das Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil, dada a implantação de um Sistema de Avaliação Nacional. Paradoxalmente, a avaliação foi alinhada a uma busca pelo Estado de ampliação do ingresso de pessoas no ensino superior. Um alinhamento que tem como forte bandeira a democratização e o cumprimento dos preceitos constitucionais e legais, em destaque a LDB 9.394/1996, em seu artigo 9º, incisos, VI, VIII e IX e no artigo 46, tratando das responsabilidades da União quanto a manter o processo de avaliação das instituições de ensino, em todos os níveis e modalidades, trançando como *eixo nodal* a legislação, que coloca em poder do Estado todo processo de avaliação e controle dos resultados de maneira uniforme, centralizadora e quantitativa.

Da mesma forma que no Provão, com a Lei 10.861/04, o ENADE tornou-se um componente curricular obrigatório e o histórico escolar de cada estudante deve registrar se foi cumprido ou não, ainda que as notas não façam parte dele. Vez que esse exame é aplicado a amostras de estudantes, a Portaria 2.051/04 estabeleceu que o registro de participação é indispensável no histórico, ‘independente do estudante ter sido selecionado ou não na amostragem’ (Art. 28). Aqueles não selecionados deverão ter o registro ‘Dispensado do ENADE pelo MEC nos termos do art. 50 da Lei 10.861/2004’ (VERHIME; DANTAS; SOARES, 2006, p. 18).

O princípio da avaliação para os estudantes dos cursos de graduação fundamenta-se na universalização do atendimento ao maior número possível de estudantes. A avaliação deveria ser realizada por estudantes ingressantes que cumprissem de 7% a 24% da carga horária de um curso de graduação e para os concluintes que já tivessem cumprido pelo menos 75%, para os cursos tecnológicos, e 80% para os demais cursos.

Como todo processo avaliativo, o Enade¹⁷, por ser um exame cuja concepção e seus princípios pautam-se no objetivo de aferir o desempenho de estudantes, levará em conta um conjunto de habilidades e competências previstas nas Diretrizes Curriculares de cada curso e nas análises em cada ciclo avaliativo¹⁸ e os resultados das avaliações são expressos numa escala padrão de 5 níveis. Os níveis 4 e 5 são considerados de alto desempenho, os níveis 1 e 2 são baixos e o nível 3 é o mínimo aceitável. A ênfase na regulação, mas particularmente no Enade, faz que surjam visões equivocadas de qualidade da educação.

Em 2009, a seleção dos estudantes deixa de ser amostral e passa a ser censitária e essa metodologia de seleção de alunos para a realização da prova foi novamente alterada em 2011. Os dados referentes à avaliação do Exame Nacional dos Estudantes do Ensino Médio (Enem) passaram a compor os dados dos ingressantes no Enade, dispensando-se os alunos ingressantes da realização da prova. Todavia, os concluintes continuaram a ser compulsoriamente convocados para realização da prova de conteúdos gerais e específicos da formação.

Como um dos princípios do Exame é de que os estudantes precisam “[...] compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento, contribuindo assim para a avaliação dos cursos de

¹⁷ Na aplicação do Exame do Enade, os instrumentos são os seguintes: 1 - Prova 1.1 - Formação Geral: 10 questões (8 questões de múltipla escolha; 2 discursivas); 1.2 - Componente Específico da área avaliada: 30 questões (27 questões de múltipla escolha e 3 questões discursivas); 1.3 - Questionário de percepção sobre a prova. 2 - Questionário do Estudante: obtém informações socioeconômicas e a percepção dos estudantes sobre suas condições de formação acadêmica (preenchido na Internet). 3 - Questionário do Coordenador: obtém informações de perfil do coordenador e sua percepção sobre a formação oferecida pelo curso (coletado nos quinze dias subsequentes à prova via Internet). (Diretoria de Avaliação da Educação Superior – DAES, 2016).

¹⁸ O ciclo avaliativo do Sinaes tem como referência as avaliações trienais de desempenho de estudantes (Enade). Os ciclos avaliativos foram definidos pela portaria ministerial, para disciplinar a oferta do Enade. Trata-se da Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007, republicada no DOU nº 249, Seção 1, 29/12/2010, p. 23, por ter saído, no DOU nº 239, Seção 1, de 13/12/2007. São assim divididos os ciclos: Grupo VERDE – ANO I Bacharelados nas áreas de Saúde, Agrárias e áreas afins; CST dos eixos tecnológicos: Ambiente e Saúde, Produção Alimentícia, Recursos Naturais, Militar e Segurança. Grupo AZUL – ANO II Bacharelados nas áreas de Ciências Exatas e áreas afins; Licenciaturas; CST dos eixos tecnológicos: Controle e Processos Industriais, Informação e Comunicação, Infraestrutura e Produção Industrial. Grupo VERMELHO – ANO III Bacharelados nas áreas de Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Humanas e áreas afins; CST dos eixos tecnológicos: Gestão e Negócios, Apoio Escolar, Hospitalidade e Lazer e Produção Cultural e Design (CGARCES/DIREGSES/MEC).

graduação” (BRASIL, 2004, p. 9), a prova é organizada a partir da elaboração de questões de formação geral, com um total de 10, e de formação específica, com um total de 30.

O Exame Nacional de Cursos (ENC), comumente chamado de Provão, realizado no período de 1996 a 2003 com estudantes formandos de graduação, foi a primeira tentativa efetiva de se avaliar a metodologia de ensino-aprendizagem de cursos de várias áreas. Em 2004, o provão foi substituído pelo Enade.

Com o desenvolvimento deste novo instrumento de avaliação, foram criados e emitidos alguns indicadores que tem por objetivo elaborar *rankings* das melhores Instituições de Ensino Superior (IES) do país, utilizando somente o elemento da avaliação realizada pelos cursos e pelos estudantes, o Enade. Nota-se que a intenção desse exame é medir e “[...] o valor agregado desempenha um papel central no delineamento dos testes e na possibilidade de melhorar a qualidade de informação fornecida por um exame dessa natureza” (VERHIME; DANTAS; SOARES, 2006, p. 18).

Um dos objetivos das atuais políticas de Estado é o crescimento do acesso ao ensino superior. Se, constitucionalmente, todo cidadão tem direito à educação e, de fato, deveria ser pública e gratuita, os dados apontam o que, historicamente, o Brasil acompanhou a partir dos anos de 1990 foi o fenômeno da expansão privada do ensino. Nesse sentido, os dados de acesso ao ensino superior e de realização do Enade evidenciam por ter-se maior acesso, porém em condições para conclusão mais complexas, haja vista que as mensalidades são caras e muitos desistem de manter-se numa IES privada.

Em 2016, de 5.867.011 ingressantes nesta rede de ensino, apenas 785.327 concluíram os cursos. Esta é a demanda de estudantes que fariam ou fizeram provas do Enade, de acordo com o ciclo avaliativo. Segundo Amaral (2009, p. 15), a “[...] educação é hoje considerada mais como um ingrediente indispensável para a concorrência econômica e menos como um direito social, e está se tornando cada vez mais um serviço”.

É importante destacar que o Enade é um exame em larga escala, não avalia a ênfase do curso, mas sim os itens que constam nas diretrizes curriculares nacionais, comuns a todos os cursos e a partir dos quais os projetos são construídos. Compete ao avaliador de curso, na visita *in loco*, verificar a compatibilidade entre a ênfase, a realidade social e o perfil do profissional graduado pela IES. Além disso, a implementação de exames padronizados, pelo Estado, vem acompanhada por um conjunto de orientações para docentes e gestores com a finalidade de alinhar as suas ações às expectativas das avaliações. Nesse sentido, o Enade, segundo Rothen (2010),

[...] é uma evolução se comparado com o ‘Provão’: avalia ingressantes e concluintes, formação geral e profissional. Contudo, desde a sua primeira edição, mantém a mesma lógica subjacente ao ‘Provão’: compara o desempenho das instituições e emite resultados simplificados. Comparações e resultados simplificados não são um mal em si, mas, dentro de uma lógica mercadológica, funcionam apenas como um fator de concorrência mercantil, em oposição à possível colaboração e troca de experiências visando à melhoria de qualidade (ROTHEN, 2010, p. 26).

Consequentemente, em primeira análise, o formato do exame e a obtenção de resultados que levam ao ranqueamento das instituições públicas e privadas de educação superior têm a tendência, de certa forma, como preocupação no âmbito da gestão pedagógica das IES, a uma inclinação dos conteúdos e das atividades formativas para que sejam adequadas ao padrão e direcionamento dos exames. Dias Sobrinho (2008, p. 821) afirma que

[...] INEP destituiu a avaliação institucional e erigiu o ENADE – agora um exame estático e somativo, não mais dinâmico e formativo – como centro de sua avaliação, atribuindo-lhe um peso muito maior do que ele tinha antes. Isso não é uma simples mudança de metodologia. E, sim, uma mudança radical do paradigma de avaliação: da produção de significados e reflexão sobre os valores do conhecimento e da formação, para o controle, a seleção, a classificação em escalas numéricas.

Sendo assim, no formato de uma avaliação em larga escala, as Instituições de Ensino Superior são vistas como prestadoras de um serviço educacional à comunidade, portanto, indicadas a prestar contas e dar à sociedade resultados favoráveis do trabalho realizado e, de forma inexorável, vão se ajustando a uma política de formação para o mercado, já que os conhecimentos por meio de uma realização de exames padronizados são delimitados em detrimento de outros.

Evidencia-se, também, que tais processos avaliativos, ao estimularem e esculpirem políticas de formação, terminariam por definir orientações curriculares, uma vez que a priorização pela avaliação de determinadas dimensões e temas contribuem para a criação de tendências curriculares, prioridades de ensino e critérios de julgamento do estudante, estabelecendo, finalmente, concepções de qualidade profissional (SOUSA, 2008).

A avaliação dos cursos de Licenciatura no Brasil pode ser acompanhada por meio da divulgação das Sinopses dos Resultados e dos Dados Estatísticos elaborados pelo Inep, desde a implantação do Sinaes e da caracterização do papel do Enade em 2004, como um indicador de qualidade de acompanhamento do desempenho dos estudantes egressos dos cursos. A avaliação dos cursos de graduação tem como objetivo identificar o projeto formativo e as

condições de ensino ofertadas aos estudantes, em especial as relativas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica (BRASIL, 2004).

O processo de Avaliação do Desempenho dos Estudantes na perspectiva do Enade apresenta como objetivo a aplicação periódica a estudantes concluintes das áreas de graduação e cursos superiores de tecnologia, conforme o ciclo trienal. As etapas vão desde o cadastramento dos estudantes pela instituição superior, preenchimento do Questionário Socioeconômico obrigatório, realização de prova em que são exigidos conhecimentos dos componentes curriculares obrigatórios dos cursos de graduação, além de conhecimento de formação geral. Ao final do processo, fica no histórico escolar do estudante o registro da situação de regularidade em relação ao Enade.

Cumpram-se o ciclo avaliativo, conforme nota explicativa 7, já tratada anteriormente, por aplicação da Lei do Sinaes e da Portaria 40/2007¹⁹ republicada em 2010. Fica estabelecido pela legislação que ao final da realização das provas do Enade o Inep emitirá: **Relatório do Curso**: desempenho do conjunto dos estudantes; **Relatório da Instituição**: visão do conjunto dos cursos da IES; **Relatórios de Área**: resultados dos cursos da área avaliados no país por tipo de instituição (Universidade, Centro Universitário ou Faculdade), organização acadêmica (pública ou privada); Unidade da Federação, região geográfica e país; **Percepção de concluintes e coordenadores sobre a formação** acadêmica ao longo da graduação; **Provas e Gabaritos do Enade** (BRASIL/INEP, 2016).

No processo avaliativo, esses resultados e a produção de relatórios comporão uma base de dados para que o sistema leve a cabo o conjunto de Indicadores de Qualidade²⁰, previstos por meio da avaliação institucional, avaliação de cursos e avaliação de desempenho dos estudantes:

a) *Índice Geral de Cursos Avaliados (IGC)* – é um indicador de qualidade que avalia as Instituições de Educação Superior. Resultado da média ponderada dos Conceitos Preliminares de Curso (CPC) da graduação no triênio de referência e dos Conceitos Capes dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da instituição de educação superior.

¹⁹ Instituiu o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, e o Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos Superiores e consolida disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores (Basis) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) e outras disposições. (*) Republicada por ter saído no DOU nº 239, de 13-12-2007, Seção 1, p. 39 a 43, com incorreção no original (BRASIL, 2010). Ressalta-se que essa portaria no ano de 2017 foi revogada pelas legislações que redefiniram o novo marco regulatório da educação superior.

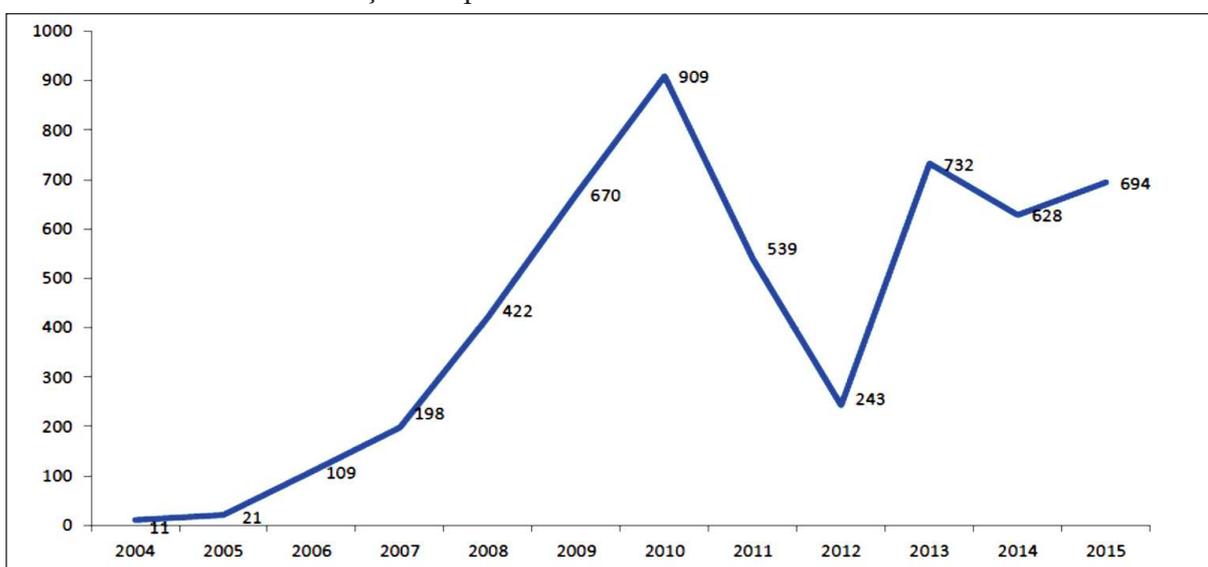
²⁰ “Os indicadores de qualidade são expressos em escala contínua e em cinco níveis, nos quais os níveis iguais ou superiores a 3 (três) indicam qualidade satisfatória. Eles servem como orientadores das avaliações *in loco* do ciclo avaliativo, sendo importantes instrumentos de avaliação da educação superior brasileira” (<http://portal.inep.gov.br/indicadores-de-qualidade>).

b) *Conceito Preliminar de Cursos (CPC)* – consubstancia diferentes variáveis que traduzem resultados da avaliação de desempenho dos estudantes, infraestrutura, instalações, recursos didático-pedagógicos e corpo docente.

c) *Conceito Enade* – calculado para um curso da IES, localizado em um município, considerada uma área da avaliação. A nota do curso inclui o desempenho dos alunos nas provas de formação geral e de formação específica (BRASIL, 2015).

A seguir, o gráfico aponta o número de Instituições avaliadas “*in loco*” pelo Inep, desde o ano da implantação do Enade em 2004 até o ano de 2015.

Gráfico 8 - Total de Instituições Superiores avaliadas *in loco* de 2004-2015



Fonte: INEP/DAES (2016).

A composição do Enade, como um exame em larga escala, pressupõe resultados por meio de indicadores dentro do sistema avaliativo que corroboram para que as instituições utilizem esse resultado para aferir o seu grau de qualidade como um serviço prestado à sociedade e, ao mesmo tempo, delinea caminhos que poderiam afetar a organização pedagógica de matrizes e projetos de cursos. Partindo dessa perspectiva, a pesquisa almejada pretende trazer, como um dos seus objetivos, a interpretação por parte dos atores institucionais da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, de que forma esse Exame tem trazido condições de análise da conjuntura dos cursos de Licenciatura ofertados.

3.3 As Licenciaturas na PUC-Goiás

3.3.1 Breve histórico da PUC-Goiás e a constituição do Projeto de Formação de Professores no âmbito das Licenciaturas

Discorreu-se até aqui, nesta pesquisa, sobre os percursos organizacionais e legais da formação de professores no Brasil no âmbito das Licenciaturas e procurou-se apontar que a formação deste profissional no contexto da história da Universidade mereceu um papel importante, quando, a partir da promulgação da LDB 9.394/1996, a define como *locus* principal para formação de professores. Segundo Camargo e Maués (2014, p. 85):

Pode-se dizer que com a LDB 9394/1996 (BRASIL, 1996a) foram instituídas pelo governo federais diferentes políticas no campo da formação docente voltadas para o favorecimento da expansão da formação inicial de professores e de parcela do professorado que atuava nas redes de ensino em âmbito municipal ou estadual. O investimento em programas de formação de professores que contemplassem esse segmento se fazia necessário dada a necessidade de atendimento às demandas nacionais por formação de professores, bem como aos compromissos internacionais firmados com o objetivo de ampliar a qualificação dos professores da educação básica, visando garantir melhor qualidade para esse nível de ensino.

No âmbito desta pesquisa, trata-se de articular o papel das Licenciaturas como espaço de formação inicial de professores, com o da avaliação estandardizada, no caso o Enade, com base nas exigências legais que identificam a prova como um componente curricular obrigatório e levam todos os cursos de graduação das Instituições Superiores a um campo de disputa, de ranqueamento e de associação ao discurso de que a avaliação nessa perspectiva é um dos condicionantes para a conquista da qualidade da educação superior.

Isto é, de que esta medida como política nacional seria promotora da melhoria da qualidade da educação nacional, porém, apesar da “[...] centralidade assumida pela formação de professores [...], o que se observou é que o conjunto de iniciativas governamentais foi insuficiente para alterar de forma significativa os índices de formação docente em nível superior” (CAMARGO; MAUÉS, 2014, p. 87).

A partir dos anos de 1980, surgiu um cenário econômico e político que vislumbrava mudanças significativas na articulação com os processos de redemocratização do país, nas lutas a favor da educação pública e em torno do processo de eleições diretas que se configurava no estado de Goiás.

Nas palavras de Dourado (2001, p. 63), as mudanças na relação de produção começam a exigir “[...] novos padrões de qualificação para o trabalho, justificando as políticas de

expansão e interiorização de serviços. Nesse sentido, destacam-se os serviços educacionais, particularmente a oferta do ensino superior, vista como emblema de modernização e progresso”.

O que se acompanhou no Brasil a partir da década de 1990, em diferentes estados brasileiros, foi justamente o fato de possibilitar que toda população pudesse ter acesso à educação superior como condição de acesso ao conhecimento formal e, conseqüentemente, ampliar novos rumos no mercado de trabalho, ou seja, a expansão do ensino superior vinculava-se a essa ideologia de modernização e de industrialização da sociedade brasileira.

De acordo com o gráfico 8, com dados do Censo de 2016, verificou-se que, de forma significativa, o processo de expansão privatista, interiorização do ensino superior e abertura de novos cursos fizeram crescer o número de matrículas em cursos presenciais, nesse nível de ensino em Goiás.

Verifica-se que o cenário da educação privada, nos últimos seis anos, teve um crescimento de 39% em relação ao número de matrículas em Goiás. Na área da educação pública, o aumento foi de 17%. Em 2014, havia 151,1 mil alunos matriculados nas IES da rede privada (72%), e 59,8 mil alunos na pública (28%), totalizando 210,9 mil alunos/matrículas.

Na perspectiva desta pesquisa, a ênfase é no campo da formação de professores nos cursos de Licenciatura da PUC-Goiás. Antes, destacam-se no cenário nacional os quinze cursos mais procurados de acordo com o Censo da Educação Superior de 2016.

Quadro 2 - Censo da Educação Superior de 2016

| | |
|---|-------|
| Pedagogia | 44,7% |
| Formação de professor de educação física | 11,7% |
| Formação de professor de história | 5,7% |
| Formação de professor de matemática | 6,0% |
| Formação de professor de biologia | 5,4% |
| Formação de professor de língua/literatura vernácula (português) | 5,3% |
| Formação de professor de geografia | 3,5% |
| Formação de professor de língua/literatura vernácula e língua estrangeira moderna | 2,6% |
| Formação de professor de língua/literatura estrangeira moderna | 2,8% |
| Formação de professor de química | 2,4% |
| Formação de professor de física | 1,8% |
| Formação de professor de artes visuais | 1,4% |
| Formação de professor de filosofia | 1,4% |
| Formação de professor de sociologia | 1,1% |
| Formação de professor de música | 1,1% |

Fonte: elaborada pelo autor com dados pesquisado Censo da Educação Superior de 2016.

De acordo com o Observatório do Plano Nacional de Educação (2014-2024), os dados da formação dos profissionais que atuam na Educação Básica em Goiás, em comparação ao Brasil, são os seguintes: no país, 68,4%, em 2007, e aumentou para 76,2%, em 2014. Em Goiás, os números eram de 78,1%, em 2007, e passaram para 83,1%, em 2014.

Na leitura do gráfico 11, é possível acompanhar o número de professores da Educação Básica segundo sua formação: Ensino Fundamental (incompleto ou completo), Ensino Médio (Magistério/Normal) completo, Ensino Médio completo e Ensino Superior completo. Também, pode-se observar estes números crescentes para professores das seguintes etapas da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (BRASIL, 2017)²¹.

Como se pode notar, há uma tendência de aumento no número de docentes da Educação Básica com formação Ensino Superior²². Comparando a média nacional, é crescente a formação de docentes que atuam em Educação Básica com formação superior em Goiás, chegando a 83%, em 2016.

Gráfico 9 - Porcentagem de Professores da Educação Básica com curso Superior



Fonte: BRASIL (CENSO, 2017).

²¹ Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/15-formacao-professores/indicadores>.

²² “Há avanços também no debate em relação à qualidade dos cursos de formação docente. O Conselho Nacional de Educação (CNE), publicou a Resolução nº 2, de 1º de junho de 2015, homologada pelo MEC, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (nos cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados e de segunda licenciatura) e para a formação continuada para os profissionais do Magistério da Educação Básica. A princípio, os estabelecimentos de ensino superior que ofertam os cursos de Pedagogia e Licenciatura teriam até junho de 2017 para adequar seus currículos a essas novas diretrizes, mas o CNE já indicou que prorrogará esse prazo por mais um ano. Não obstante, o desafio da formação de professores no Brasil não será resolvido apenas com o cumprimento formal da meta 15 do PNE. Para que de fato tenhamos professores preparados para enfrentar o complexo cotidiano da escola, uma política nacional de formação de professores precisa abordar a temática de maneira sistêmica, isto é, articulando-se com questões relativas à atratividade da carreira, dando maior clareza aos instrumentos regulatórios do ensino superior e maior centralidade ao ensino da didática, apoiando as redes a redefinirem os critérios de ingresso e de efetivação do estágio probatório e, por último, induzindo e apoiando o aperfeiçoamento das políticas de formação continuada de modo que estejam ancoradas na melhoria da prática em sala de aula” (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2017).

Para contextualizar o campo desta pesquisa, cabe resgatar a importância e o papel histórico da Universidade Católica de Goiás, atualmente Pontifícia Universidade Católica de Goiás, no cenário da educação superior no estado. Remonta que, por volta de 1930, com a mudança da capital e construção da cidade de Goiânia, com a chegada de diferentes grupos de profissionais para a região, o processo de criação de uma Universidade parte do Bispo Dom Emanuel Gomes de Oliveira quando este assumiu a Arquidiocese de Goiânia. E é por intervenção da igreja Católica que é idealizada a Universidade Católica de Goiás. Em 17 de outubro de 1959, o Decreto Presidencial nº 47.062 criou a Universidade de Goiás, primeira instituição de ensino superior do Brasil Central.

O objetivo principal da Universidade, fundamentada em bases comunitária, católica e filantrópica, era “[...] produzir saberes, distribuir bens simbólicos, criar e recriar modelos interpretativos, transformadores da realidade, por meio do ensino, da pesquisa e extensão, possibilitando a formação de quadros profissionais, capacitados e comprometidos na solução de problemas do nosso tempo” (UCG. PEG, 2003, p. 19). No campo da formação de professores, a Universidade teve um papel fundamental a partir do seu período de criação.

Partindo do pressuposto de que esta pesquisa parte do contexto histórico que fundamenta as transformações no contexto social, político e econômico do país, a partir dos anos de 1980, tratar-se-á de contextualizar a formação de professores no âmbito da Universidade.

No ano de 1994²³, acompanhando esse cenário de alterações educacionais, foi criado o Programa de Formação de Professores na Universidade coordenado pelo Colegiado das Licenciaturas e promovendo a articulação entre todos os departamentos que ofereciam cursos nesse campo. No ano 2000, foi proposto um seminário para constituição de comissão que atuaria na reformulação dos currículos de formação de professores, que à época eram Pedagogia, Biologia, Educação Física, Filosofia, História, Geografia, Letras, Matemática, Física e Química²⁴. Essa alteração no projeto formativo passou a vigorar em 2004, definindo os campos da Licenciatura e do Bacharelado no bojo da formação da Universidade, trazendo, com isso, um programa que priorizava o compromisso da UCG com a melhoria da Educação Básica.

²³ O programa de formação de professores vigorou de 1993 a 2003.

²⁴ Órgão que coordena a implementação e avaliação da Política de Formação de Professores na UCG (atual PUC-Goiás) (UCG, 2004).

Pretendia-se, por meio da elaboração de uma proposta de formação de professores, que rompesse com uma “[...] visão homogeneizadora e coisificadora do ser humano” (UCG, PFP, 2004, p. 11). O projeto investiu na formação de professores que pudessem dominar e produzir saberes e conhecimentos específicos e pedagógicos de forma processual e contínua tendo em vista a “[...] superação da consciência ingênua e construção da consciência crítica” (UCG, PFP, 2004, p. 12).

Por determinação do Ministério da Educação, o cumprimento das Diretrizes Curriculares dos Cursos era uma condição *sine qua non* para organização de Projetos Pedagógicos dos Cursos. Essa deliberação estava vinculada à seguinte legislação:

- a) **Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001** – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
- b) **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002** – institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
- c) **Resolução CNE/CP nº 2, de 18 de fevereiro de 2002** – institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

Portanto, com a reformulação e implantação do Programa de Formação de Professores da Universidade Católica de Goiás, visava-se, também, o cumprimento das exigências legais previstas para todas as instituições de formação profissional superior. E por estar em sintonia com estas demandas, o programa adotou os princípios indissociáveis à proposta do Ministério da Educação, no que tange à formação dos professores para atuarem na Educação Básica, em diferentes níveis: docência como eixo epistemológico; relação teoria e prática indissociáveis em toda a formação; interdisciplinaridade e indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão.

Levando-se em conta que a avaliação sistêmica na educação superior tem seu período de implantação em 2004, com a implantação da Lei do Sinaes, o exame do Enade passou a ser aplicado a partir desse período, com a determinação de grupos de avaliação por ciclo.

Os cursos de Licenciatura seriam levados ao processo de avaliação e com os resultados de seus desempenhos seriam ou não dispensados do processo de avaliação *in loco*. Na PUC-Goiás, estes são os cursos de Licenciatura existentes e que já passaram por diferentes

ciclos avaliativos²⁵: Ciências Biológicas (autorizado em 09/04/1975), Educação Física (autorizado em 23/09/1999); Filosofia (08/12/1986), História (autorizado em 04/01/1949); Geografia (autorizado em 03/03/1952); Letras-Português (autorizado em 04/07/2008), Matemática (autorizado) em 2004, Química (autorizado em 16/04/2004), Física (autorizado em 09/07/1969) e Pedagogia (autorizado em 14/01/1949). Ao longo das análises, serão tratadas mais adiante as respostas dos cursos quanto ao processo avaliado pelo Enade.

Mediante as políticas nacionais e suas demandas quanto ao processo de formação de professores, a Universidade Católica de Goiás sempre esteve à frente de debates e discussões em torno do campo e no Programa de Formação de 2004 para além do cumprimento das demandas legais.

O projeto fundamenta-se em “[...] formar educadores com o domínio dos conhecimentos necessários à recriação para ter uma eficácia docente, pautada no compromisso social, político e na reflexão crítica, nos contextos escolares e não-escolares” (UCG, PFP, 2004, p. 17). Com uma formação comum a todos os cursos de licenciatura com *disciplinas teórico-práticas* de caráter geral e de cunho pedagógico, os componentes formativos ficaram assim articulados e, historicamente, o Programa veio pautando-se nas atualizações legais, nos processos da avaliação sistêmica e, especialmente, na vinculação com as Diretrizes Curriculares dos cursos.

A Universidade Católica de Goiás teve o reconhecimento como uma Universidade de Direito Pontifício em 08 de setembro de 2009, passando, assim, à categoria de PUC, sendo a 7ª no Brasil e a 19ª no mundo com este título. Em “[...] 23 de dezembro de 2009, a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação do Brasil publicou, no Diário Oficial da União, nº 246, a Portaria nº 1.747, que aditou o ato de credenciamento da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás)” (PUC, PDI, 2017, p. 19). Na nova organização da gestão da instituição, a demanda foi para a criação das Escolas de Formação, sendo assim abordadas no PDI (2017-2027):

As Escolas, enquanto unidades acadêmico-administrativas, também constituem instâncias mediadoras do processo de articulação dos cursos com outras instâncias e com o campo profissional no qual os egressos atuarão. Os princípios sobre os quais a colegialidade fundamenta sua prática podem assim ser sintetizados: respeito à autonomia das instâncias institucionais;

²⁵ Os ciclos avaliativos foram definidos por meio de uma portaria ministerial, que disciplinou a oferta do Enade. (Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007, republicada no DOU nº 249, Seção 1, 29/12/2010, p. 23. Essa portaria subordina a avaliação de IES e cursos de graduação de forma trienal para o desempenho de estudantes, que subsidiavam, respectivamente, os atos de credenciamento e de renovação de reconhecimento. O ciclo trienal teve início em 2004 - 1º ciclo: 2004-2006; 2º ciclo: 2007/2009. Com a republicação da PN nº 40, no final de 2010, os ciclos avaliativos reiniciaram nesse mesmo ano (Nota do Autor).

convivência participativa de todos os segmentos; assunção e cobrança de responsabilidades; relação orgânica entre a direção e as demais instâncias envolvidas no projeto acadêmico (PUC, PDI, 2017, p. 44).

As primeiras escolas a serem formadas a partir das metas do Plano de Desenvolvimento Institucional foram implantadas em 2014, sendo uma delas a Escola de Formação de Professores e Humanidades (EFPH) com a construção de uma unidade específica no Campus I (Área IV). Para a construção do novo Programa de Formação de Professores na PUC-Goiás foram constituídas comissões em um processo democrático e colegiado para elaboração do Projeto de Escola de Formação. Como docente e pesquisador presente há mais de trinta anos no seio da Universidade, acompanhou-se de perto a elaboração da proposta. Atualmente, na área das Licenciaturas, a PUC-Goiás oferece nove cursos de Licenciaturas e todos eles já compuseram processos de avaliação institucional ou pela avaliação *in loco* ou por desempenho dos estudantes (Enade).

O Projeto da Escola de Formação de Professores e Humanidades, que se encontra em processo de implantação, almeja:

[...] reafirmar a importância desta Escola na Região goiana e goianiense, tendo em vista toda a história e tradição que os cursos de Licenciaturas possuem ao comporem o escopo formativo desta Escola. Para além das metas previstas, o que importa ressaltar aqui é o papel da EFPH para a qualidade da educação básica. Neste caso, formar professores e pesquisadores da área da educação com compromisso político, formação ética e sólida formação pedagógica cumpre os objetivos a que se destinam esse Projeto Pedagógico (PROJETO, EFPH, 2017, p. 146).

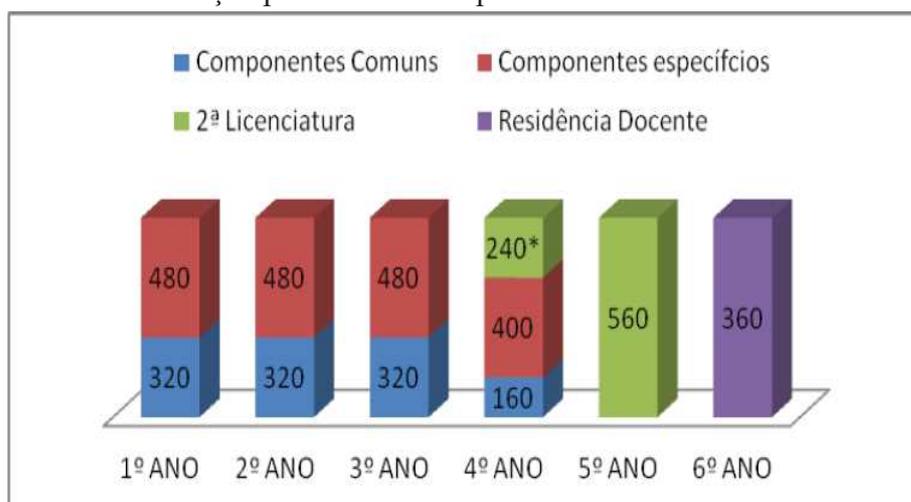
De acordo com a proposta de formação no âmbito das Licenciaturas (graduação) e no âmbito da Pós-graduação (*Lato e Stricto Sensu*), como formação continuada, parte como princípio e finalidade ser um projeto formativo de sociedade e de seres humanos. Portanto, são princípios do projeto: valorização da pessoa humana; formação ética e política; gestão colegiada; compromisso social e político da formação; compromisso com a transformação social; inserção social; concepção sociohistórica da identidade do professor; docência como base da formação e da identidade do professor; sólida formação pautada na relação dialética teoria e prática; ensino articulado com a pesquisa, pós-graduação e extensão na formação; interdisciplinaridade; fortalecimento do projeto formativo do discente (PUC-GOIÁS, EFPH, 2017).

O projeto traz em sua constituição um resgate histórico da Instituição e do projeto de formação proposto em 2004 e que, na atualidade, se configura no cenário atual, mediante as

metas 12, 13, 14 e 15 previstas no Plano Nacional de Educação (2014-2024) e na implantação Resolução nº 2, de 13 de maio de 2016, que definiu as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada* e das *Diretrizes Curriculares Específicas dos Cursos de Licenciaturas*. Esse pressuposto garante no Projeto de Formação que os egressos dos cursos de Licenciaturas possam:

- compreender, de forma crítica a realidade social e educacional do Brasil e do mundo;
- dominar os fundamentos epistemológicos e metodológicos do conhecimento e da aprendizagem;
- dominar, de forma crítica, os conteúdos pedagógicos e das diferentes ciências integrantes do currículo da educação básica;
- empreender as atividades educacionais em diferentes níveis e modalidades de ensino;
- conhecer o processo do desenvolvimento humano desde a infância até a maturidade, nos seus aspectos cognitivo, social e afetivo;
- atuar no processo do planejamento educacional em todos os seus níveis e em todas as suas fases;
- interpretar, implantar e implementar as políticas educacionais nos espaços escolares e não escolares;
- promover o respeito e a valorização da diversidade cultural no processo ensino-aprendizagem, apresentando propostas emancipadoras na solução de problemas educacionais e sócio-culturais;
- articular as dimensões teórico-práticas do processo de avaliação educacional, bem como o seu papel enquanto instrumento de aprendizagem;
- realizar pesquisa articulada ao ensino e à extensão, de forma interdisciplinar, realimentando a prática pedagógica;
- estabelecer relações efetivas entre a educação e as Tecnologias da Comunicação e Informação (TIC) promovendo mediações pedagógicas entre a informação e o processo ensino-aprendizagem na utilização das diferentes tecnologias;
- fortalecer o espírito de equipe por meio da prática interdisciplinar e coletiva;
- assumir uma postura ética na prática profissional e pedagógica;
- desenvolver consciência ecológica e respeito a todas as formas de vida (PUC-GOIÁS, EFPH, 2017, p. 148).

Com esta perspectiva formativa, o Projeto apresenta a Representação Gráfica do Perfil de formação profissional dos professores mostrada a seguir.

Gráfico 10 - Perfil de formação profissional dos professores

*as disciplinas que compõe estas 240h fazem parte da Formação Específica do Curso que compõe as 3.200 horas da primeira licenciatura e poderão ser aproveitadas na segunda licenciatura a partir dos cursos articulados para compor as 800 horas da segunda licenciatura.

Fonte: PUC-Goiás (PROJETO, EFPH, 2017, p. 151).

Para formar professores no âmbito das Licenciaturas, o projeto apresenta-se de forma articulada ao atendimento das novas exigências das Diretrizes Curriculares de 2015, para atendê-las integrando o ensino, a pesquisa e a extensão de forma a tomar como compromisso fundamental a formação crítica e cidadã na qual se reverte a tarefa primeira da Universidade, a fim de

[...] consolidar uma concepção de Proposta fundada nos compromissos sociais, políticos, econômicos, culturais e educativos e ser referência universitária. Isto implica um Projeto Pedagógico e um Projeto Institucional alinhados em uma cultura acadêmica que promova um ensino, em todas as suas dimensões, a capacidade crítica, a atualização científica e a concepção de educação continuada; a promoção do conhecimento no âmbito da pesquisa e sua relação com o ensino; o fortalecimento da extensão como processo educativo, investigativo e práxis social inseridos na realidade; e o fortalecimento de uma gestão acadêmica e pedagógica participativa, coletiva e inovadora (PUC-GOÍAS, EFPH, 2017, p. 66).

3.3.2 A avaliação do Enade nos cursos de Licenciatura da PUC-Goiás

Destacar no contexto da pesquisa o lugar que ocupa o Enade no âmbito da Universidade e seu papel no processo de formação de profissionais faz parte de um dos elementos de investigação deste estudo, ressaltando que o problema da pesquisa a ser investigado deve levar em consideração as políticas de Avaliação Institucional propostas pelo Sinaes, bem como com base nelas compreender e investigar qual é a percepção dos coordenadores dos cursos de licenciaturas da PUC-Goiás mediante a avaliação do Enade e

seus impactos na qualidade dos cursos de licenciaturas, dos projetos e da aprendizagem dos alunos.

Conforme já pontuado no Capítulo II deste trabalho, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes faz parte do Sistema de Avaliação Nacional como um componente curricular obrigatório para integralização de currículos dos cursos superiores, no caso desta pesquisa, analisando os Cursos de Licenciatura, no âmbito do processo de formação docente da PUC-Goiás. A tabela, a seguir, apresenta os cursos que serão analisados valendo-se do problema levantado.

Quadro 3 -Atos Legais dos Cursos de Licenciatura da PUC-Goiás (1º ato de autorização e último ato legal atual)

| CURSO (Licenciaturas) | AUTORIZAÇÃO 1º ATO LEGAL | RENOVAÇÃO DE RECONHECIMENTO ATO LEGAL ATUAL |
|----------------------------------|---|--|
| 1. CIÊNCIAS BIOLÓGICAS | Deliberação CEP/UCGGO Art. 35 Decreto 5.773/2006 (Redação dada pelo Art. 2º Decreto 6.303/2007) Portaria 286 de 21/12/2012. | Portaria MEC 794, de 14/12/2016 |
| 2. EDUCAÇÃO FÍSICA | Deliberação CEPE/UCGO (Art. 35 Decreto 5.773/2006 (Redação dada pelo Art. 2º Decreto 6.303/07) de 10 de 23/09/1999 | Portaria MEC 1.095, de 24/12/2015 |
| 3. FILOSOFIA | Resolução 24 de 08/12/1986 Art. 35 Decreto 5.773/2006 (Redação dada pelo Art. 2º Decreto 6.303/2007) | Portaria MEC 286, de 21/12/2012 |
| 4. FÍSICA | Art. 35 Decreto 5.773/2006 (Redação dada pelo Art. 2º Decreto 6.303/2007) | Portaria MEC 794, de 14/12/2016 |
| 5. GEOGRAFIA | Decreto 26.144 de 04/01/1949 Art. 35 Decreto 5.773/2006 (Redação dada pelo Art. 2º Decreto 6.303/2007) | Portaria MEC 419, de 08/05/2017 |
| 6. HISTÓRIA | Decreto 26.144 de 04/01/1949 Art. 35 Decreto 5.773/2006 (Redação dada pelo Art. 2º Decreto 6.303/2007) | Portaria MEC 794, de 14/12/2016 |
| 7. LETRAS-PORTUGUÊS | Decreto 26.144 de 04/01/1949 Art. 35 Decreto 5.773/2006 (Redação dada pelo Art. 2º Decreto 6.303/2007) | Portaria MEC 1.095, de 24/12/2015 |
| 8. MATEMÁTICA | Art. 35 Decreto 5.773/2006 (Redação dada pelo Art. 2º Decreto 6.303/2007) | Portaria MEC 794, de 14/12/2016 |
| 9. PEDAGOGIA | Decreto 26.144 de 04/01/1949 Art. 35 Decreto 5.773/06 (Redação dada pelo Art. 2º Decreto 6.303/2007) | Portaria MEC 794, de 14/12/2016 |
| 10. QUÍMICA | Resolução 002/2004 Art. 35 Decreto 5.773/2006 (Redação dada pelo Art. 2º Decreto 6.303/2007) | Portaria MEC 1095, de 24/12/2015 |

Fonte: Quadro elaborado pelo autor com base em dados coletados em <http://emec.mec.gov.br/emec/consulta>.

De acordo com a legislação educacional vigente, os cursos superiores passam por processos avaliativos internos e externos tanto para implantação quanto para seu funcionamento contínuo. As universidades gozam de autonomia para criação de cursos superiores, mas não ficam isentas do processo avaliativo institucional que prevê o reconhecimento e a renovação de reconhecimento dos cursos pelo processo de visita *in loco*

ou pelos processos de resultados obtidos pelos estudantes no Enade. Os cursos de Licenciatura da PUC-Goiás apresentam-se no corpo histórico da instituição com implantação desde 1949 até cursos mais recentes datados de 2012.

Levando em consideração que se fará analisar o papel do Enade e seus impactos com a implantação do Sinaes em 2004, o documento mais aproximado que traz um olhar sobre os cursos de graduação (licenciatura) da PUC é datado de 2007, quando fora aprovada por ato normativo da IES nº 18/2007, de 19 de dezembro de 2007, junto ao Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Administração da Universidade Católica de Goiás – EPEA/Câmara de Graduação – a Política e Diretrizes do Ensino de Graduação.

Assim, já se vinculava o papel da avaliação no acompanhamento dos cursos de graduação (licenciatura ou bacharelado) tendo em vista o atendimento às normativas previstas pelo Sinaes:

5.12. Avaliação dos Cursos - os cursos de graduação são permanentemente avaliados, segundo processos e métodos internos, definidos por seus respectivos colegiados de curso. A avaliação busca o aprimoramento e a atualização das práticas pedagógicas, do currículo, da sistemática de avaliação da aprendizagem e de outras dimensões que concorrem para a melhoria das atividades do ensino. Duas modalidades de avaliação são anualmente promovidas pela Prograd: avaliação do processo ensino-aprendizagem, via *on-line*, e conselho de professores e alunos, ambos em consonância com as comissões próprias de avaliação – CPA da instituição e dos cursos, articulados ao Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior – SINAES (UCG, 2007, p. 38).

Para isso, o documento procura aproximar os cursos da nova perspectiva que é direcionada pela implantação de um sistema de avaliação nacional e enfatiza a todos os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação sejam reformulados ou ajustados para perceber que os resultados do “[...] ENADE, assim como as recomendações que tenham sido apresentadas pelas comissões de avaliação do MEC, também precisam ser considerados” (UCG, 2007, p. 28). Nesse sentido, o Enade já aparece com um dos componentes curriculares a ser acompanhado pela gestão dos cursos e pelos atores do processo educativo na estruturação dos PPCs. Ressalta-se, também, no documento que é necessária a apresentação de um item do PPC que dialoga com a avaliação externa prevista pelo Sinaes:

2.2.5. Avaliação externa (Comissões MEC/Inep, ENADE e outros): Descrever como os resultados de avaliações externas, tais como os do ENADE são traduzidos pela unidade acadêmico-administrativa como instrumentos de gestão. Para tanto, produzir uma reflexão acerca dos resultados obtidos pelo curso nos processos de avaliação, explicitando a metodologia de discussão no interior da unidade acadêmica, a análise dos

resultados, os encaminhamentos realizados, dentre outros (UCG, 2007, p. 31).

Considerando que o Enade é um dos elementos dos eixos avaliativos previstos pelo Sinaes, o foco é no desempenho dos estudantes visando à mensuração de competências e habilidades adquiridas durante o processo de formação no ambiente universitário. Na implantação do Exame em 2004, estudantes ingressantes e concluintes eram inscritos e realizavam as provas, por meio de um sistema randomizado de seleção dos inscritos. A metodologia utilizada para promoção do resultado final abarcava três fatores combinados, sendo eles: (1) a média das notas que os estudantes adquiriram no Enade; (2) insumos utilizados, bem como infraestrutura e corpo docente; e (3) o Indicador de Diferença de Desempenho (IDD). Assim trata a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 (Sinaes).

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 (BRASIL, 2004).

Destaca-se que a Política e Diretrizes do Ensino de Graduação (2007) estava vinculada aos documentos principais da IES que traçam as diretrizes da Gestão Institucional e Pedagógica, que são o PDI e o PPI, também citados como articuladores nos Projetos dos Cursos, no caso em análise, os de Licenciaturas.

Na tabela, a seguir, constam os resultados do Enade obtidos pelos cursos da PUC-Goias, desde a aplicação da primeira edição do Exame em 2004 até o ano de 2017 (última edição)²⁶.

²⁶ A periodicidade máxima de aplicação do Enade em cada área será trienal – **Em 2004:** Agronomia, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Medicina Veterinária, Nutrição, Odontologia, Serviço Social, Terapia Ocupacional e Zootecnia. **Em 2005:** Arquitetura e Urbanismo, Biologia, Ciências Sociais, Computação, Engenharia (em oito grupos), Filosofia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia e Química. **Em 2006:** Administração, Arquivologia, Biblioteconomia, Biomedicina, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Comunicação Social, Design, Direito, Formação de Professores (Normal Superior), Música, Psicologia, Secretariado Executivo, Teatro e Turismo. **Em 2007:** Agronomia, Biomedicina, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Medicina Veterinária, Nutrição, Odontologia, Serviço Social, Tecnologia em Agroindústria, Tecnologia em Radiologia, Terapia Ocupacional e Zootecnia. **Em 2008:** Arquitetura e Urbanismo, Biologia, Ciências Sociais, Computação, Engenharia, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia e Química, além dos Cursos Superiores de Tecnologia em Construção de Edifícios, Alimentos, Automação Industrial, Gestão da Produção Industrial, Manutenção Industrial, Processos Químicos, Fabricação Mecânica, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Redes de Computadores e Saneamento Ambiental. **Em 2009:** Administração, Arquivologia, Biblioteconomia, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Comunicação Social, Design, Direito, Estatística, Música, Psicologia, Relações Internacionais, Secretariado Executivo, Teatro e Turismo, além dos Cursos Superiores de Tecnologia em Design de Moda, Gastronomia, Gestão de Recursos Humanos, Gestão de Turismo, Gestão Financeira, Marketing e Processos Gerenciais. **Em 2010:** Agronomia, Biomedicina, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Medicina Veterinária, Nutrição, Odontologia, Serviço Social, Terapia Ocupacional e Zootecnia, além dos cursos que conferem diploma de tecnólogo em Agroindústria, Agronegócios, Gestão Hospitalar, Gestão Ambiental e Radiologia. **Em 2011:** Cursos que conferem diploma de bacharel em Arquitetura e Urbanismo e Engenharia, cursos que conferem diploma de bacharel ou licenciatura em Biologia, Ciências Sociais, Computação, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática e Química, cursos que conferem diploma de licenciatura em Pedagogia, Educação Física, Artes Visuais e Música, além de cursos que conferem diploma de tecnólogo em Alimentos, Construção de Edifícios, Automação Industrial, Gestão da Produção Industrial, Manutenção Industrial, Processos Químicos, Fabricação Mecânica, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Redes de Computadores e Saneamento Ambiental. **Em 2012:** Cursos que conferem diploma de bacharel em Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Comunicação Social, Design, Direito, Psicologia, Relações Internacionais, Secretariado Executivo e Turismo, cursos que conferem diploma de tecnólogo em Gestão Comercial, Gestão de Recursos Humanos, Gestão Financeira, Logística, Marketing e Processos Gerenciais. **Em 2013:** Cursos que conferem diploma de bacharel em Agronomia, Biomedicina, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Medicina Veterinária, Nutrição, Odontologia, Serviço Social e Zootecnia e cursos que conferem diploma de tecnólogo em Agronegócio, Gestão Hospitalar, Gestão Ambiental e Radiologia. **Em 2014:** Cursos que conferem diploma de bacharel em Arquitetura e Urbanismo, Sistema de Informação, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Engenharia de Computação, Engenharia de Controle e Automação, Engenharia Mecânica, Engenharia Química, Engenharia de Alimentos, Engenharia de Produção, Engenharia Ambiental, Engenharia Florestal e Engenharia. Cursos que conferem diploma de bacharel ou licenciatura em Ciência da Computação, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras-Português, Matemática e Química. Cursos que conferem diploma de licenciatura em Artes Visuais, Educação Física, Letras-Português e Espanhol, Letras-Português e Inglês, Música e Pedagogia. Cursos que conferem diploma de tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Automação Industrial, Gestão da Produção Industrial e Redes de Computadores. **Em 2015:** Cursos que conferem diploma de bacharel em Administração, Administração Pública, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Comunicação Social – Jornalismo, Comunicação Social – Publicidade e Propaganda, Design, Direito, Psicologia, Relações Internacionais, Secretariado Executivo, Teologia e Turismo. Cursos que conferem diploma de tecnólogo em Comércio Exterior, Design de Interiores, Design de Moda, Design Gráfico, Gastronomia, Gestão Comercial, Gestão da Qualidade, Gestão de Recursos Humanos, Gestão Financeira, Gestão Pública, Logística, Marketing e Processos Gerenciais. **Em 2016:** Cursos que conferem diploma de bacharel nas áreas de: Agronomia, Biomedicina, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Medicina Veterinária, Nutrição, Odontologia, Serviço Social, Zootecnia. Cursos que conferem diploma de tecnólogo nas áreas de Agronegócio, Estética e Cosmética, Gestão Ambiental, Gestão Hospitalar e Radiologia (<http://portal.inep.gov.br/perguntas-frequentes4>).

Tabela 11 - Resultado do Enade de todos os cursos da Pontifícia Universidade Católica de Goiás - de 2004 a 2017

| CURSO | *H AB. | ENADE | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|-----------|-------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|--|--|
| | | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | | |
| ADMINISTRAÇÃO | B | | | 3 | | | 3 | | | 3 | | | 2 | | | | |
| AGRONEGÓCIO | T | | | | | | | | | | | 2 | | | | | |
| ANÁLISE E DESENVOLVIMENTO DE SISTEMAS | T | | | | | | | | 3 | | | 3 | | | 3 | | |
| ARQUEOLOGIA | B | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ARQUITETURA E URBANISMO | B | | 3 | | | 3 | | | 3 | | | 2 | | | 3 | | |
| BIOLOGIA - Bacharelado | B | | 2 | | | 3 | | | 3 | | | 2 | | | 2 | | |
| BIOLOGIA - Licenciatura | L | | 2 | | | 3 | | | 4 | | | 3 | | | 2 | | |
| CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO | B | | 3 | | | 2 | | | 3 | | | 3 | | | 4 | | |
| CIÊNCIAS AERONÁUTICAS | B | | | | | | | | | | | | | | | | |
| CIÊNCIAS BIOLÓGICAS - MODALIDADE MÉDICA | B | | | 2 | 2 | | | 2 | | | 3 | | | 3 | | | |
| CIÊNCIAS CONTÁBEIS | B | | | 3 | | | | 3 | | | 3 | | | 3 | | | |
| CIÊNCIAS ECONÔMICAS | B | | | 2 | | | | 2 | | | 3 | | | 3 | | | |
| DESIGN | B | | | 4 | | | | 2 | | | 3 | | | 3 | | | |
| DIREITO | B | | | 3 | | | | 3 | | | 3 | | | 3 | | | |
| EDUCAÇÃO FÍSICA | L | 1 | | | 2 | | | | 3 | | | 3 | | | 3 | | |
| ENFERMAGEM | B | 3 | | | 3 | | | | 3 | | | 3 | | | 3 | | |
| ENGENHARIA DE CONTROLE E AUTOMAÇÃO - MECATRÔNICA | B | | | | | | | | | | | 3 | | | 3 | | |
| ENGENHARIA AMBIENTAL | B | | 1 | | | 2 | | | 3 | | | 2 | | | 3 | | |
| ENGENHARIA CIVIL | B | | 2 | | | 2 | | | 2 | | | 2 | | | 3 | | |
| ENGENHARIA DE ALIMENTOS | B | | 2 | | | 2 | | | 1 | | | 1 | | | 1 | | |
| ENGENHARIA DE COMPUTAÇÃO | B | | 2 | | | 1 | | | 2 | | | 3 | | | 2 | | |
| ENGENHARIA DE PRODUÇÃO | B | | 2 | | | 2 | | | 3 | | | 2 | | | 4 | | |
| ENGENHARIA ELÉTRICA | B | | 2 | | | 2 | | | 2 | | | 2 | | | 2 | | |
| EVENTOS | T | | | | | | | | | | | | | | | | |
| FARMÁCIA | B | | | | | | | | | | | | | | 3 | | |
| FILOSOFIA | L | | 2 | | | | 2 | | | 3 | | | 1 | | 3 | | |
| FISIOTERAPIA | B | 3 | | | 4 | | | | 3 | | | 3 | | | 3 | | |
| FONOAUDIOLOGIA | B | 2 | | | 4 | | | | 3 | | | 4 | | | 2 | | |
| GASTRONOMIA | T | | | | | | | 1 | | | | | | 3 | | | |
| GEOGRAFIA | L | | 3 | | | 3 | | | | | | 3 | | | 4 | | |
| GESTÃO AMBIENTAL | T | | | | | | | | 3 | | | 3 | | | | | |
| HISTÓRIA | L | | 3 | | | 3 | | | 3 | | | 2 | | | 3 | | |
| JORNALISMO | B | | | | | | | 3 | | | 3 | | | 3 | | | |
| LETRAS | L | | 2 | | | 2 | | | | | | 3 | | | 3 | | |
| LICENCIATURA PLENA EM FÍSICA | L | | 3 | | | 3 | | | | 4 | | | 2 | | 3 | | |
| MATEMÁTICA | L | | 2 | | | 3 | | | | 3 | | | 3 | | 3 | | |
| MEDICINA | B | | | | | | | | 3 | | | 3 | | | 3 | | |
| NUTRIÇÃO | B | | | | | | | | 3 | | | 2 | | | 3 | | |
| PEDAGOGIA | L | | 2 | | | 3 | | | | 3 | | | 3 | | 3 | | |
| PSICOLOGIA | B | | | 3 | | | | 3 | | | 3 | | | 3 | | | |
| PUBLICIDADE E PROPAGANDA | B | | | 3 | | | | 2 | | | 3 | | | 3 | | | |
| QUÍMICA | L | | | | | 2 | | | | 3 | | | 3 | | 2 | | |
| RELAÇÕES INTERNACIONAIS | B | | | | | | | 2 | | | 3 | | | 2 | | | |
| SECRETARIADO | T | | | 3 | | | | 2 | | | | | | | | | |
| SERVIÇO SOCIAL | B | 2 | | | 4 | | | | 4 | | | 3 | | | 3 | | |
| TEOLOGIA | B | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ZOOTECNIA | B | 2 | | | 2 | | | | 2 | | | 3 | | | 2 | | |

Nota: *B – Bacharelado, L – Licenciatura, T – Tecnológico.

Fonte: tabela elaborada pelo autor com base em dados coletados em <http://emec.mec.gov.br/emec/consulta>.

Nota-se, pela tabela, que existe um padrão mínimo de notas com a mínima 1 (um curso) e a máxima 4 (em dois cursos) em períodos de avaliação diferenciados. Os resultados obtidos nos cursos não compõem objeto principal das análises desta pesquisa, mas o sentido desses resultados na perspectiva da gestão dos cursos e o que se pretende com base neles.

Essa discussão será abordada com mais aprofundamento no trabalho por meio de análises dos resultados da pesquisa.

No ano de 2011, a PUC-Goiás lança o projeto de Avaliação Interdisciplinar (AI) para aproximar os estudantes com as exigências prementes ao processo de formação e com a realização do Enade. Consiste na aplicação de um teste para todos os alunos de graduação elaborados partindo de uma matriz de referência baseada nas diretrizes curriculares de cada curso de graduação.

Retomando a constituição do Projeto de Formação de Professores no âmbito das Licenciaturas da PUC-Goiás, ressalta-se que a Pontifícia Universidade teve no ano de 2009 seu ato de credenciamento aditado pelo Ministério da Educação. Nesse processo, a revisão de toda estrutura de gestão acadêmica, administrativa e pedagógica da IES passou a configurar-se. As mudanças fundamentais na gestão passaram pela constituição das Escolas de Formação como

[...] unidades acadêmicas que, diretamente subordinadas à Reitoria, promovem atividades de ensino, pesquisa e extensão, articulando cursos, programas e projetos de graduação, Pós-graduação e educação continuada, ministrados na modalidade presencial ou a distância, em áreas de conhecimento afins (PUC-GOÍAS, EFPH, 2017, p. 75).

No cerne discursivo do atual Projeto de Formação de Professores não existem evidências ou relações pertinentes ao processo avaliativo previsto no Sistema Nacional de Avaliação para os Cursos de Graduação, na perspectiva do Enade, porém ressalta-se que foi mantida, no bojo da discussão do projeto de formação, a continuidade da Avaliação Interdisciplinar (AI) como um dos componentes dos Projetos Pedagógicos dos Cursos. De acordo com o Projeto de Formação:

A avaliação interdisciplinar (AI) é mais um componente curricular que deve constar de todos os Projetos Pedagógicos de Cursos na EFPH. Ela expressa o esforço de um trabalho articulado dos professores e a vivência interdisciplinar nos período/módulos dos cursos. Deve constituir-se como parte do processo ensino-aprendizagem mas, acima de tudo, como instrumento de gestão dos cursos, uma vez que ela oferece condições para que o PPC seja constantemente revisitado. De modo geral a composição da AI é assim tratada: *bloco de formação geral* com 10 (dez) questões e *bloco de formação específica* com 30 (trinta) questões). No Projeto Pedagógico da EFPH a avaliação interdisciplinar ganha aspectos que se difere das demais na PUC Goiás. Trata-se do sentido e significado atribuído ao **Bloco de Formação Geral da Docência e Bloco de Formação em Humanidades** (PUC-GOÍAS, EFPH, 2017, p. 168).

Compete, portanto, mediante o quadro descrito até o momento, compreender de que maneira a implantação da Escola de Formação de Professores e a estrutura proposta no projeto formativo poderá tratar as políticas de avaliação da educação superior e compreender como o Enade fará parte do componente curricular dos cursos, determinando um papel a ser compreendido por todos os atores do processo educativo. Esses elementos estarão presentes no capítulo a seguir, em que serão tratados os dados de análise da pesquisa de campo.

CAPÍTULO IV - O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DO ENADE NAS LICENCIATURAS DA PUC-GOÍÁS: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS PESQUISADOS

A reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação de transformar (FRIGOTTO, 2002).

Estudar a avaliação pressupõe, antes de tudo, esclarecer um cenário presente nas políticas educacionais assumido pelo Estado brasileiro, que configura modelos e uma pluralidade de características, e, sem dúvida, conforme afirma Dias Sobrinho (2010), a avaliação sendo concebida como instrumento das Reformas Educacionais.

Ao refletir sobre a mudança no papel do Estado, pode-se inferir que a partir da década de 1980 é possível notar um interesse crescente em relação à avaliação, especialmente por parte dos governos neoconservadores e neoliberais, podendo isso ser representado pela expressão “Estado Avaliador”. Tal concepção está relacionada a uma figura intervencionista do Estado, ao aumento de interferência e controle por meio da Avaliação Sistemática. Ainda, segundo este autor (DIAS SOBRINHO, 2008), o Estado adota modelos da gestão particular das empresas para a gestão pública dando maior ênfase nos resultados e não no processo.

As concepções e os princípios no âmbito do Sinaes sustentam que a avaliação de curso é articulada à Avaliação Institucional e que a avaliação da formação acadêmica e profissional deve ser entendida como uma atividade estruturada que permite a apreciação da qualidade do curso no contexto da realidade institucional. Estes pressupostos acompanham a aceitação do Sinaes como elemento norteador das políticas educacionais da educação superior brasileira.

O Projeto de Curso deve ser construído de modo a contemplar o conjunto de diretrizes organizacionais e operacionais que expressam e orientam a prática pedagógica do curso, sua estrutura curricular, as ementas, a bibliografia, o perfil profissional dos concluintes e tudo quanto se refira ao desenvolvimento do curso, obedecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais, estabelecidas pelo Ministério da Educação, conforme define o Parecer CES/CNE nº 146/2002, de 03 de abril de 2002.

Conforme Dias Sobrinho (2002), em que pesem os esforços e investimentos dos governos para a implantação dos modelos de avaliação na Educação Básica e na Educação Superior nas últimas duas décadas, inúmeros estudos dão conta de que o propósito indutor de qualidade da educação não tem logrado êxito.

Com base nas reflexões feitas por Assis e Amaral (2013), estes modelos avaliativos têm-se colocado no centro do poder do Estado, alinhados aos princípios neoliberais, segundo os quais a avaliação tem servido como instrumento fundamental das Reformas que levaram à descentralização e à expansão privada do Sistema Educacional, exercendo as funções de regulação, prestação de contas e responsabilização e não a de subsidiar a tomada de decisões na solução dos problemas. Para estes autores, a avaliação deixa de ser um processo construído coletivamente para se tornar um instrumento de medida da eficiência das IES no atendimento às demandas do mundo do trabalho.

Com isso, visando, também, a uma progressiva falta de compromisso do Estado, que acredita ter cumprido a sua função reguladora ao devolver os resultados às Instituições, responsabilizando-as pela solução dos problemas supostamente apontados no seu desempenho no *ranking*, construído tanto na Educação Básica quanto na Educação Superior, a partir, fundamentalmente, dos exames de larga escala.

A adoção dessas políticas desencadeou a elaboração de estudos que explicitam princípios, fundamentos e repercussões na educação superior no Brasil que vêm adotando o *receituário neoliberal* na definição dos rumos das políticas governamentais. Podem-se citar, entre outros autores, Buarque (2014); Catani, Oliveira e Dourado (2003), Dias Sobrinho (2003); Sguissardi (1997; 2000; 2004); Queiroz (2011); Bauer, Alavarse; Oliveira (2015); Verhine (2015); Assis e Amaral (2013); Chauí (2003); Rothen (2015); Santiago (2016); Peroni (2017); Oliveira (2013); Juliatto (2005); Cunha (2007), segundo os quais as políticas implementadas estão alinhadas ao ideário neoliberal recomendado por organismos multilaterais, tais como Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional (FMI) e Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) (ASSIS *apud* OLIVEIRA; FONSECA, 2008).

Tendo-se em vista tais pressupostos teóricos e diante do contexto maior em que se insere esta temática, pretende-se centrar os estudos no seguinte problema para ser investigado: qual é a percepção dos coordenadores dos cursos de licenciaturas da PUC-Goiás mediante a avaliação do Enade e seus impactos na qualidade dos cursos, dos projetos e da aprendizagem dos alunos? De modo mais específico, pode-se perguntar: como as coordenações pedagógicas dos cursos de Licenciaturas da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás) têm vivenciado essa avaliação representada por meio do Enade, de que maneira essa avaliação tem influenciado o desempenho de suas funções e na percepção destas coordenações sobre os professores que elas coordenam, e se existe, por parte do professor, uma preocupação no curso sob sua responsabilidade em promover uma abordagem pedagógica que possibilite o

desenvolvimento de pesquisa, ensino e extensão, de forma a atender às exigências atuais na educação superior?

Nesse sentido, entende-se que pesquisar é um exercício intelectual, em que se conectam intenções e motivos que levam a compreender um objeto, um fenômeno, um problema a ser desvendado, exigindo do pesquisador um “dever” necessário ao exercício do pensamento crítico diante das indagações que fundamentaram o problema desta pesquisa.

Sendo assim, esta pesquisa foi desenvolvida no cenário das Licenciaturas da PUC-Goiás, em dez cursos, a saber: Ciências Biológicas, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras-Português, Matemática, Pedagogia, Química, no segundo semestre de 2017. Foram selecionados como sujeitos da pesquisa os componentes das Coordenações de Curso, de cada Licenciatura, sendo estas coordenações organizadas de forma colegiada com dois até no máximo três docentes eleitos, dentro dos preceitos legais da Universidade, totalizando uma amostra de vinte e nove sujeitos que responderam a um questionário.

Este foi previamente testado, com questões abertas e fechadas, com os seguintes escores opcionais de repostas, para a primeira parte dos questionários: sim; em parte; não. Para a segunda parte, foram elaboradas quinze perguntas com os seguintes escores de respostas: concorda; discorda; discordo totalmente; prefiro não responder.

O questionário integra a pesquisa sobre o **Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes da Educação Superior (Enade) na percepção das coordenações dos cursos de licenciaturas da PUC-Goiás**, na linha de pesquisa: Estado, Políticas e Instituições Educacionais. Na aplicação, foi ressaltada a importância da participação e contribuições nas respostas às questões, sem identificação pessoal, uma vez que as análises serão realizadas considerando o conjunto dos questionários respondidos e não das respostas individuais e todos os contatados concordaram em participar da pesquisa e, então, responderem ao questionário.

O questionário foi estruturado em duas partes, sendo a primeira relacionada com o conhecimento que a coordenação de curso tem sobre o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, a Legislação pertinente ao assunto e as contribuições que o Sistema de Avaliação traz para a melhoria dos Cursos de Licenciaturas da PUC-Goiás. Na segunda parte, a finalidade do questionário era para conhecer qual a percepção da coordenação destes cursos de licenciaturas tem sobre os professores que atuam no curso que coordena e seu entendimento sobre o papel do Enade.

O método de investigação exige do pesquisador um exercício de compreensão crítica da realidade pesquisada para, a partir daí, expô-la aos demais. Gatti (2002, p. 54) afirma que

os “[...] métodos nascem do embate de ideias (sic), perspectivas, teorias, com a prática. Eles não são somente um conjunto de passos que ditam um caminho. São também um conjunto de crenças, valores e atitudes”. Isso significa que somente após o trabalho de investigação direta da realidade é que se têm condições de expor o entendimento do fenômeno estudado aos que queiram, também, conhecê-lo, dialeticamente.

Por isso, pretende-se compreender e analisar o objeto de estudo a partir da pesquisa qualitativa que, no entendimento deste estudo, pode ser considerada numa relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito. Tais perspectivas são consideradas como procedimentos básicos para a busca da interpretação dos fenômenos, atribuição de significados, descoberta de relações até então ocultas e de inter-relações estabelecidas.

Ao se propor fazer a pesquisa num enfoque dialético ou materialista dialético, é fundamental, em linhas gerais, contextualizar essa escolha, por compreender que no conjunto da história da sociedade brasileira, da educação e, conseqüentemente, da avaliação na educação superior na perspectiva do Enade, o fenômeno a que se pretende aproximar foi tratado valendo-se de pressupostos que possibilitaram a análise dos dados em busca do desvelamento do problema da pesquisa, conforme já afirmavam Frigotto e Gentili (2002, p. 81): dentro do processo “[...] dialético do conhecimento da realidade, o que importa fundamentalmente não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social”.

Nesse sentido, o referencial teórico e as entrevistas realizadas constituíram-se de procedimentos básicos para a busca da interpretação dos fenômenos, atribuição de significados, descoberta de relações até então ocultas e de interrelações estabelecidas.

4.1 Sistematização e Análise dos dados da Pesquisa (Questionários)

Para interpretação dos dados coletados para pesquisa, retoma-se às questões principais a serem tratadas na abordagem das análises sob o ponto de vista da pesquisa e do problema nela traçado ao longo deste estudo, de forma a cotejar pelas respostas, o entendimento e a interpretação do problema como um fenômeno histórico e dialético na sua totalidade. Na primeira parte, as análises irão confrontar os objetivos do Sistema Nacional da Educação Superior com a percepção que as coordenações de curso têm sobre o Sistema e se de fato eles tem conhecimento do Sistema de Avaliação como um todo.

Essa primeira análise deve levar em consideração o pressuposto de que o Sinaes em sua concepção legal tem como uma de suas finalidades a melhoria da qualidade da educação, dentro dos aspectos pertinentes ao ensino, à pesquisa, à extensão. Além de exigir, por parte das instituições de ensino, o desenvolvimento de ações que envolvem a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da Instituição, o corpo docente, as instalações físicas e, fundamentalmente, as ações das coordenações dos cursos que coordenam. As análises serão realizadas de forma isolada ou agrupadas por questões que se aproximam da resposta aos questionamentos do problema da pesquisa.

Na segunda parte, a finalidade do questionário será a de estabelecer as questões do problema da pesquisa àquelas que se relacionam com a percepção da coordenação sobre os professores que atuam nos cursos de Licenciatura da PUC-Goiás, na perspectiva do entendimento do que estes têm sobre o papel do Enade. Todas as análises deverão transitar pelos discursos legais e históricos sobre ensino superior brasileiro, já tratado como referencial teórico deste trabalho e que exigem das instituições um posicionamento como atores do cenário nacional sobre o contexto da Avaliação Institucional em todos os sentidos, bem como orientará ao final na produção de leituras e pesquisas acerca das políticas educacionais, da avaliação institucional e das produções no campo da avaliação em larga escala.

Primeira Parte do Questionário

Para compreender o desenvolvimento da pesquisa e sua pertinência com o objeto e o problema traçado, serão agrupadas as questões de 1 a 4. Nessas questões, apresenta-se o conhecimento que a coordenação dos cursos tem sobre o Sinaes e o Enade como componente desse Sistema.

Questão 1. Você conhece o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior?

Sim Em parte Não.

| | Frequência | Percentual | Percentual Válido | Percentual Acumulado |
|----------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Sim | 24 | 82,8 | 82,8 | 82,8 |
| Em parte | 5 | 17,2 | 17,2 | 100,0 |
| Não | 0 | 0 | 0% | |
| Total | 29 | 100,0 | 100,0 | |

Questão 2. Você conhece o Exame Nacional de Avaliação de Desempenho dos Estudantes (Enade)?

Sim Em parte Não.

| | Frequência | Percentual | Percentual Válido | Percentual Acumulado |
|----------|------------|------------|----------------------|-------------------------|
| Sim | 26 | 89,7 | 89,7 | 89,7 |
| Em parte | 3 | 10,3 | 10,3 | 100,0 |
| Não | 0 | 0 | 0% | |
| Total | 29 | 100,0 | 100,0 | |

Questão 3. Você conhece a legislação que define como deve ser organizado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior?

Sim Em parte Não.

| | Frequência | Percentual | Percentual Válido | Percentual Acumulado |
|----------|------------|------------|----------------------|-------------------------|
| Sim | 22 | 75,9 | 75,9 | 75,9 |
| Em parte | 4 | 13,8 | 13,8 | 89,7 |
| Não | 3 | 10,3 | 10,3 | 100,0 |
| Total | 29 | 100,0 | 100,0 | |

Questão 4. Você conhece a legislação que define como deve ser organizado o Exame Nacional de Avaliação de Desempenho dos Estudantes (Enade)?

Sim Em Parte Não.

| | Frequência | Percentual | Percentual Válido | Percentual Acumulado |
|----------|------------|------------|----------------------|-------------------------|
| Sim | 20 | 69,0 | 69,0 | 69,0 |
| Em parte | 7 | 24,1 | 24,1 | 93,1 |
| Não | 2 | 6,9 | 6,9 | 100,0 |
| Total | 29 | 100,0 | 100,0 | |

De acordo com a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação, em seu artigo 2º, pontua-se que o processo de avaliação deve assegurar relações de compromisso e de participação representativa de todos os atores sociais em uma instituição de ensino superior.

Nota-se que dos 29 entrevistados, 82,8% afirmam conhecer o Sinaes e 89,7%, o Enade. Já foi destacado que, a partir de 2004, as instituições de educação superior passam a integrar o Sistema Nacional de Avaliação, sendo avaliadas de forma interna (autoavaliação) e externa (avaliações *in loco*). Além disso, conforme o artigo 5º da Lei do Sinaes, a aplicação do Enade será a aferição do desempenho dos estudantes, passando, assim, a ser amplamente divulgado pelo MEC, em diferentes canais de comunicação, além de ser um componente

curricular obrigatório, regulamentado logo após a publicação da lei do Sinaes, por meio da Portaria nº 2.051, de 09 de julho de 2004.

Quando se questiona as coordenações sobre o entendimento da organização do Sinaes, sob o aspecto da legislação, dos 29 entrevistados, 75,9% afirmaram conhecer e 13,8% conhecem em parte e 10,3% afirmaram não conhecer. Em relação ao Enade, dos 29 entrevistados, 69% afirmaram conhecer a legislação que regula o exame e 24,1% conhecem em parte e apenas 6,9% desconhecem a legislação. Levando-se em consideração que desde 2004 existe uma crescente divulgação do Sistema de Avaliação e seu papel representativo para o desenvolvimento das instituições superiores, no caso em estudo a Pontifícia Universidade Católica de Goiás, infere-se que o desconhecimento ou conhecimento parcial do sistema de avaliação e seus componentes (exames e legislação), existe um conhecimento um pouco satisfatório por parte da equipe gestora do curso, da dimensão e do papel da avaliação para a Universidade. Entende-se que quanto mais a coordenação se situa no entendimento do sistema de avaliação (regulação e controle), mais será possível construir relações críticas sobre o processo.

Na questão 5, pergunta-se aos coordenadores se há compreensão dos processos pertinentes à avaliação institucional por uma exigência institucional e obteve-se a resposta apresentada a seguir.

Questão 5. A instituição exige que o(a) coordenador(a) do curso compreenda os processos de avaliação institucional?

Sim Em Parte Não

| | Frequência | Percentual | Percentual Válido | Percentual Acumulado |
|----------|------------|------------|----------------------|-------------------------|
| Sim | 23 | 79,3 | 79,3 | 79,3 |
| Em parte | 6 | 20,7 | 20,7 | 100,0 |
| Não | 0 | 0 | 0 | |
| Total | 29 | 100,0 | 100,0 | |

Do total de 29 entrevistados, 23, ou seja, 79,3%, afirmaram que a instituição exige a compreensão do processo de avaliação institucional e 20,7% apontaram que em parte. Nessa ótica, demonstra-se, novamente aqui, o que se afirmou anteriormente, que não há 100% de compreensão do sistema de avaliação por parte das coordenações e sendo obrigatoriedade das instituições de ensino compreenderem de forma ampla com a avaliação institucional, sob a perspectiva da imposição histórica que o próprio sistema vem promovendo desde 2004,

incidindo sobre as instituições a responsabilidade de conduzi-las a um nível de qualidade fundamentada sob o ponto de vista da racionalidade técnica pautada na produtividade e competição.

De forma análoga a esta análise, é tecida a interpretação do problema da pesquisa, por meio do cenário e das percepções das coordenações para o conjunto do processo de avaliação institucional. O que se encontra nas respostas da próxima questão também se relaciona com a percepção do papel do Enade para o aperfeiçoamento e crescimento dos cursos de Licenciatura por estas coordenações. Ressalta-se, novamente, a Portaria que regulamentou o Exame em 2004 no Sistema Nacional de Avaliação, como componente regulamentado pelo Sistema e tendo como função precípua:

Art. 23. A avaliação do desempenho dos estudantes, que integra o sistema de avaliação de cursos e instituições, tem por objetivo acompanhar o processo de aprendizagem e o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento (BRASIL, 2004).

Na questão a seguir, dos 29 entrevistados, 51,7% afirmam que existe um diálogo entre o Enade, o aperfeiçoamento e o crescimento do curso e 44,8% acreditam ser apenas em parte.

Questão 6. O Enade tem contribuído para a promoção de diálogo da coordenação com docentes e discentes na busca de aperfeiçoamento e crescimento do curso?

Sim Em Parte Não. Quais:

| | Frequência | Percentual | Percentual Válido | Percentual Acumulado |
|----------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Sim | 15 | 51,7 | 51,7 | 51,7 |
| Em parte | 13 | 44,8 | 44,8 | 96,6 |
| Não | 1 | 3,4 | 3,4 | 100,0 |
| Total | 29 | 100,0 | 100,0 | |

| Contribuição do Enade para o crescimento do curso | Frequência |
|---|------------|
| O Enade induz a realização de um processo avaliativa acerca da matriz | 1 |
| Rever processos avaliativos anteriores | 1 |
| Simulação de avaliações já realizadas | 3 |
| Facilitou a sistematização do trabalho e processos pedagógicos | 2 |
| Aluno falta | 1 |

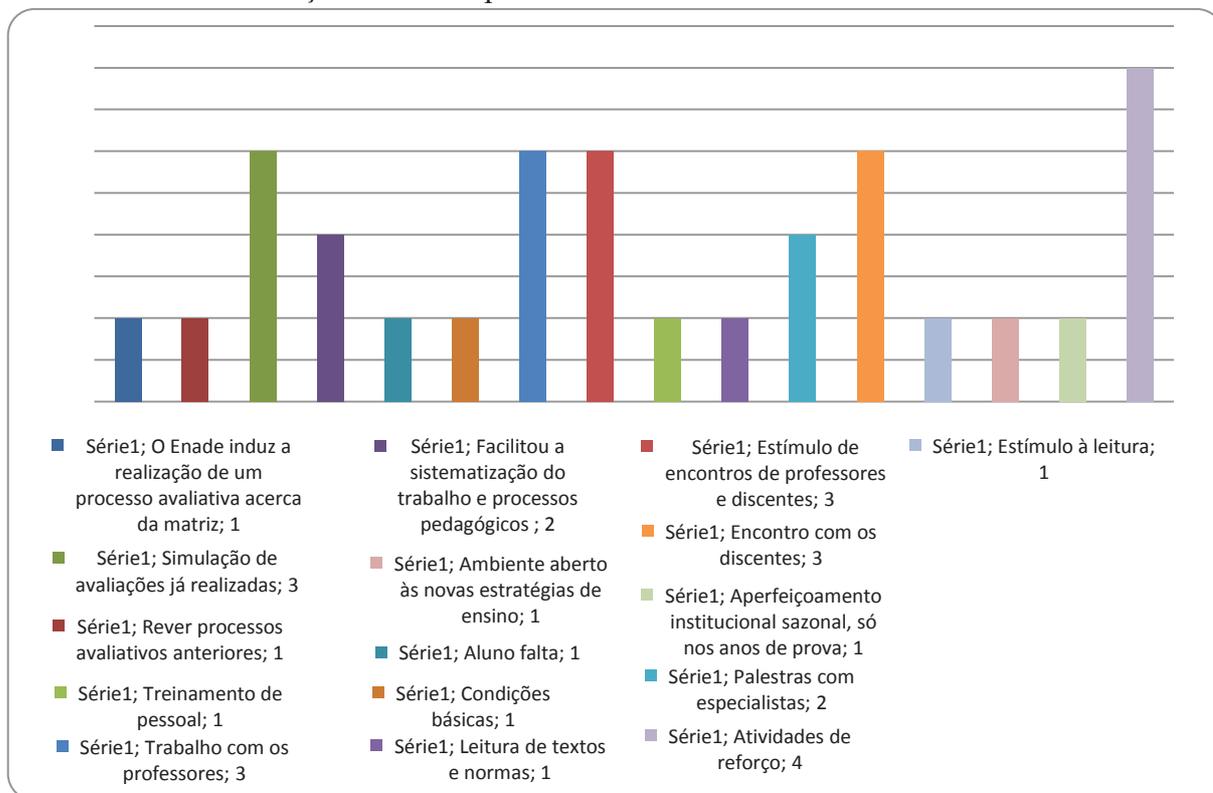
| | |
|---|-----------|
| Condições básicas | 1 |
| Trabalho com os professores | 3 |
| Estímulo de encontros de professores e discentes | 3 |
| Treinamento de pessoal | 1 |
| Leitura de textos e normas | 1 |
| Palestras com especialistas | 2 |
| Encontro com os discentes | 3 |
| Estímulo à leitura | 1 |
| Ambiente aberto às novas estratégias de ensino | 1 |
| Aperfeiçoamento institucional sazonal, só nos anos de prova | 1 |
| Atividades de reforço | 4 |
| TOTAL DE RESPOSTAS | 29 |

Para complementar o que foi afirmado anteriormente sobre esta questão, inseriu-se um detalhamento da resposta, em busca de compreender alguns aspectos que estão destacados no artigo 23, da Portaria nº 2.051/2004 e, também, levando-se em conta que desde o ano de 2017 o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em cumprimento ao Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, passa a publicar o Edital para execução das ações pertinentes ao exame. De acordo com o Edital nº 40, de 19 de junho de 2018, publicado no DOU nº 119, 22 de junho de 2018, Seção 3, o Enade,

[...] aferirá o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento (BRASIL, 2018).

Estes objetivos e o papel do exame expressos na legislação e na portaria do Enade para cada ciclo avaliativo foram apresentados no gráfico, a seguir, para os cursos de Licenciatura da PUC-Goiás. A Pró-Reitora de Graduação, professora Sônia Margarida de Souza, em entrevista a este pesquisador, em dezembro de 2018, afirma que o diálogo com o sistema do exame “*ocorre a partir do momento que a instituição, por meio da coordenação de cada curso, concebe que deve trabalhar com os alunos simulação de avaliações já realizadas, trabalho com os professores, estímulo de encontros de professores e discentes, encontro com os discentes, atividades de reforço e palestras com especialistas como propostas para apreensão do conhecimento do exame por parte da comunidade acadêmica.*”

No conjunto das respostas, infere-se que para que se tenham bons resultados no exame, os estudantes precisam passar também por uma espécie de treinamento e reforço de atividades tendo em vista o resultado que melhor poderá destacar a instituição e o curso.

Gráfico 11 - Contribuição do Enade para o crescimento do curso

Ao levar em conta a dinâmica pela qual a avaliação externa, por meio de um exame, é incorporada pelas políticas educacionais, não há um cumprimento completo dos objetivos, como aferir o rendimento dos estudantes nos cursos de graduação e, especialmente, estabelecer as relações com os conteúdos programáticos, suas habilidades e competências. As instituições ficam à mercê de um processo que, ao final, estabelecerá padrões comparativos entre uma instituição e outra e constituirá uma nota que, *a priori*, se leva ao sistema de ranqueamento entre as instituições, como no caso da PUC-Goiás, que em busca de melhores resultados desenvolve programas de treinamento, simulações de respostas e palestras de orientação sobre como os estudantes deverão fazer a prova.

Da mesma forma, quando é questionado se a instituição prepara e como prepara os estudantes para realização do Enade (questões 7 e 8), a resposta é a mesma que se espera quando há uma perspectiva de “treino para o exame”: amplia-se o número de aulas e prepara-se o estudante a cada ciclo avaliativo. Dias Sobrinho (2008, p. 205) esclarece que o papel da avaliação “[...] não é revelar ou determinar a verdade, mas sim fundar as possibilidades para os processos sociais reflexivos que produzam os sentidos a respeito das ações, relações e produções educativas”. O papel da avaliação para que se afirme uma qualidade da/na

educação superior deve ser além da aplicação de um exame, acima de tudo, o papel político, formativo, de prestação de serviço público, social e participativo.

Questão 7. A instituição procura preparar os alunos para o Enade?

Sim Em Parte Não.

| | Frequência | Percentual | Percentual Válido | Percentual Acumulado |
|----------|------------|------------|----------------------|-------------------------|
| Sim | 21 | 72,4 | 72,4 | 72,4 |
| Em parte | 8 | 27,6 | 27,6 | 100,0 |
| Não | 0 | 0 | 0 | |
| Total | 29 | 100,0 | 100,0 | |

Questão 8. Como a Instituição prepara os alunos para o Enade?

Mais horas aulas?

Programação especial com o agrupamento de disciplinas e professores de conteúdos afins e complementares.

Realiza explicações para professores e alunos de como as questões têm sido elaboradas.

| | Frequência | Percentual | Percentual Válido | Percentual Acumulado |
|------------------|------------|------------|----------------------|-------------------------|
| Mais horas aulas | 29 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Na contramão do que anseiam as políticas de avaliação do ensino superior, as instituições, na busca de obter resultados satisfatórios, inserem como parte de seus compromissos com o público que recebe os serviços da instituição na forma do ensino, da pesquisa ou da extensão a responsabilidade de manterem-se envolvidas no processo avaliativo de forma a fazer que os estudantes se atentem para que o compromisso com a avaliação seja o de obter resultados favoráveis. Ao mesmo tempo, todos os atores envolvidos no processo de formação dos sujeitos dentro da Universidade, como os coordenadores e professores, preocupam-se com a avaliação institucional, quer seja oferecendo cursos, capacitação, palestras ou simulações, conforme já relatado.

Apresenta-se, neste trabalho, uma tabela (Tabela 12), em que é possível visualizar os resultados obtidos em todos os ciclos do Enade desde 2004 até os dias atuais, para todos os cursos de graduação da PUC-Goiás, em especial os de Licenciatura vêm obtendo em sua maioria resultados nota 3, como resultado final da avaliação, de acordo com os parâmetros do exame (a nota se obtém a partir do resultado final – NC: Nota dos Concluintes no ENADE + NIDD: Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado – Nota 3 =

$1,945 \leq NC < 2,945$), ou seja, ao final do processo avaliativo o Enade irá representar 70% (setenta por cento) do principal componente para o cálculo do Conceito Preliminar do Cursos (CPC).

Nesse sentido, questionou-se às coordenações se existe uma preocupação por parte de todos em acompanhar os conteúdos dos cursos, melhorar os referenciais de estudo numa perspectiva atual e inovadora, bem como desenvolver um processo de adequação dos currículos para melhor formação dos sujeitos.

No Projeto da Escola de Formação de Professores da Universidade é citado, conforme já relatado no capítulo 3, que a Instituição desenvolve estas atividades, especialmente pela aplicação da Avaliação Interdisciplinar (AI), que foi criada em 2012, com o objetivo de, semestralmente, na forma de uma prova elaborada com base numa matriz de referência pautada nas diretrizes curriculares de cada curso, aproximar os estudantes do modelo de avaliação que se faz no Enade.

Não existe, com clareza, o enfoque dessa proposta como uma possível condição de revisão de currículos, melhoria e qualificação dos cursos na perspectiva de atendimento aos objetivos do Enade, entre eles o de “[...] ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão” (BRASIL, 2018), uma vez que, conforme as perguntas 9 e 10, pouco mais de 50% das coordenações atestaram que esses objetivos sejam plenamente motivadores para melhoria dos currículos dos cursos de Licenciatura.

Questão 9. Existe uma preocupação da coordenação do curso em acompanhar o conteúdo das disciplinas por meio de indicações de referenciais bibliográficos atuais e inovadores?

Sim Em Parte Não.

| | Frequência | Percentual | Percentual Válido | Percentual Acumulado |
|----------|------------|------------|----------------------|-------------------------|
| Sim | 15 | 51,7 | 51,7 | 51,7 |
| Não | 14 | 48,3 | 48,3 | 100,0 |
| Em Parte | 0 | 0 | 0 | |
| Total | 29 | 100,0 | 100,0 | |

Questão 10. A Coordenação do curso tem solicitado dos professores que façam adequação de suas práticas com vistas a atender as competências exigidas pelo Enade?

Sim Em Parte Não.

| | Frequência | Percentual | Percentual Válido | Percentual Acumulado |
|----------|------------|------------|----------------------|-------------------------|
| Sim | 17 | 58,6 | 58,6 | 58,6 |
| Em parte | 10 | 34,5 | 34,5 | 93,1 |
| Não | 2 | 6,9 | 6,9 | 100,0 |
| Total | 29 | 100,0 | 100,0 | |

Ao levar em considerações as inferências quanto à percepção que as coordenações têm do Enade, a resposta à última pergunta da primeira parte do questionário da pesquisa (questão 11) é uma constatação preliminar de que as coordenações atribuem ao estudante a mazela de seus resultados, uma vez que foram apontadas de 7 (sete) até 2 (duas) respostas aos seguintes problemas que gerariam notas 3 ou inferior a 3 nos resultados do exame nos últimos anos. São elas: reduzido capital cultural; falta de domínio de interpretação de texto; falta de instrumental básico/base intelectual; falta de compromisso do aluno com a avaliação; desinteresse do aluno; falta de leitura do aluno e aluno trabalha. Não foram apontadas nem falhas institucionais, nem as condições de trabalho e tão pouco falhas dos professores quanto ao processo ensino-aprendizagem que depende desses requisitos esquecidos de serem nomeados.

Novamente, retoma-se às reflexões de Dias Sobrinho (2008), quanto este afirma ser necessário repensar a técnica do exame, uma vez que se torne imprescindível é que essas técnicas propiciem reflexão, enriqueçam seus significados com o recurso a análises qualitativas, levem a questionamentos, isto é, façam parte de um conjunto de atividades epistêmicas e valorativas que produzam sentidos complexos e mobilizem os sujeitos para a tomada de decisões e de ações de melhoramento.

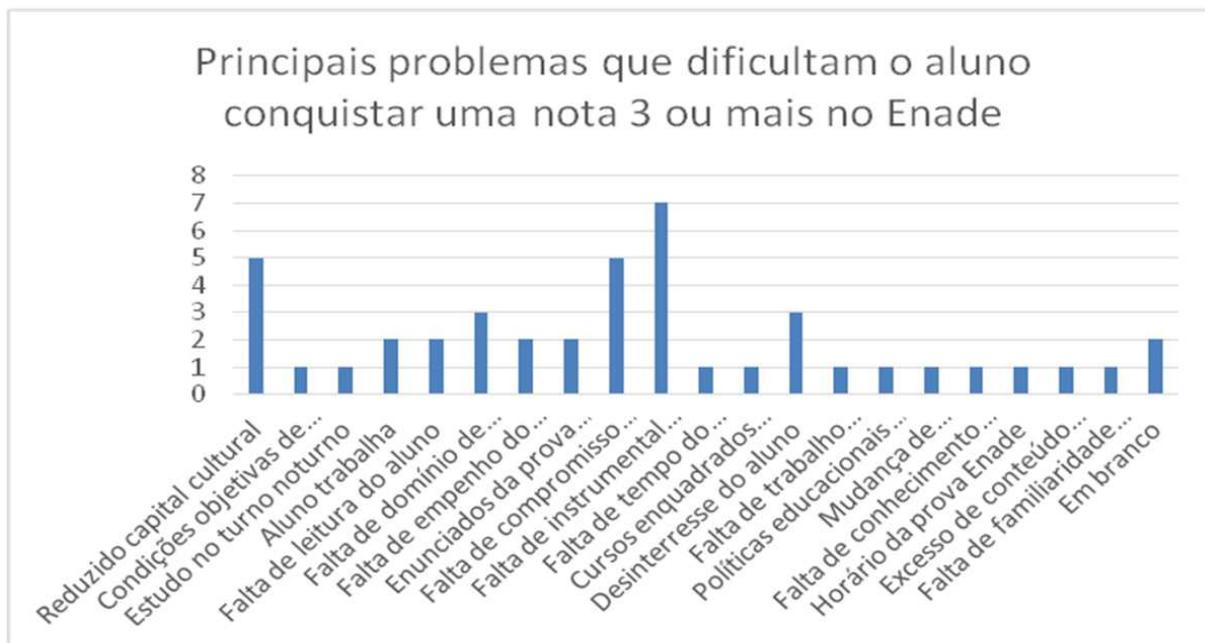
Desde o ano de 2004, as instituições superiores estão atreladas a um novo processo de avaliação institucional e, ao mesmo tempo, vitimizadas pelo sistema quando não conseguem atingir índices mais altos de qualidade, na perspectiva do ranqueamento. Sendo o Enade um dos componentes do currículo e obrigatório para os estudantes, as instituições, ainda, apresentam dificuldades em estabelecer um diálogo no “[...] sentido pedagógico de autonomização e de auto-regulação (sic), e se relaciona com os projetos e processos institucionais de formação e gestão, ao mesmo tempo que é uma política pública inscrita nos programas do Estado” (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 201).

A avaliação, portanto, até o momento, na perspectiva das coordenações, prescindiria de resultados mais satisfatórios, a partir do momento em que os estudantes que entram na Universidade tivessem mais condições de desenvolver-se nos cursos e, ao mesmo tempo, assumirem o compromisso com a avaliação deles mesmos.

Questão 11. Na opinião da coordenação do curso, quais são os principais problemas que dificultam o aluno a conquistar uma nota de 3 ou mais, na avaliação do Enade?

| Principais problemas que dificultam o aluno conquistar uma nota 3 ou mais no ENADE | Frequência |
|---|-------------------|
| Reduzido capital cultural | 5 |
| Condições objetivas de permanência no curso de graduação | 1 |
| Estudo no turno noturno | 1 |
| Aluno trabalha | 2 |
| Falta de leitura do aluno | 2 |
| Falta de domínio de interpretação de texto | 3 |
| Falta de empenho do aluno em relação a sua formação | 2 |
| Enunciados da prova do ENADE demasiadamente grande | 2 |
| Falta de compromisso do aluno com a avaliação | 5 |
| Falta de instrumental básico/base intelectual | 7 |
| Falta de tempo do aluno para participar de atividades formativas | 1 |
| Cursos enquadrados com pouco espaço para autonomia | 1 |
| Desinteresse do aluno | 3 |
| Falta de trabalho consistente da coordenação | 1 |
| Políticas educacionais para melhorar a nota do ENADE | 1 |
| Mudança de metodologia de ensino, buscar construir o conhecimento | 1 |
| Falta de conhecimento do aluno em relação à universidade | 1 |
| Horário da prova ENADE | 1 |
| Excesso de conteúdo da prova | 1 |
| Falta de familiaridade com o tipo de questão do ENADE | 1 |
| Em branco | 2 |
| TOTAL DE RESPOSTAS | 44 |

Gráfico 12 - Principais problemas que dificultam o aluno conquistar uma nota 3 ou mais no Enade



Segunda Parte do Questionário

Para tratar do problema da pesquisa sobre a percepção das coordenações, restava, então, questionar o papel dos docentes nesse processo. Na segunda parte do questionário, pretende-se buscar qual é a percepção destas coordenações sobre os professores que atuam no curso que coordenam. Foram apresentadas, nesta parte, respostas para 15 questões com os seguintes escores: **A. Concordo Totalmente/B. Concordo/C. Discordo/D. Discordo Totalmente/E. Prefiro não responder.**

Considerando que todos os atores do processo educativo deverão estar envolvidos com o Projeto de Avaliação Institucional da Universidade, o primeiro questionamento está ligado ao papel do Enade e como um instrumento de avaliação. Conforme a questão n. 1 aponta, na perspectiva dos sujeitos pesquisados, 48,3% dos professores não consideram o exame como um instrumento adequado; 34,5%, como adequado e apenas 3,4% atestam a sua pertinência plena.

Questão 1. Os professores consideram o Enade um instrumento adequado para avaliar o curso?

| | Frequência | Percentual | Percentual Válido | Percentual Acumulado |
|-----------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Concorda totalmente | 1 | 3,4 | 3,6 | 3,6 |
| Concorda | 10 | 34,5 | 35,7 | 39,3 |
| Discorda | 14 | 48,3 | 50,0 | 89,3 |
| Discorda totalmente | 3 | 10,3 | 10,7 | 100,0 |
| Prefiro não responder | 0 | 0 | 0 | |
| Não Respondeu | 1 | 3,4 | | |
| Total | 29 | 100,0 | 100,0 | |

Durante a escrita deste trabalho de pesquisa, optou-se, no capítulo II, por discorrer sobre o ensino superior no Brasil e a trajetória da avaliação institucional, desde o Paiub até o Enade. Serão retomados, aqui, alguns pontos fundamentais da implantação das políticas de avaliação do ensino superior, com base na Lei do Sinaes, em que se permeiam aspectos a serem avaliados nas instituições em torno do que estas desenvolvem no ensino, na pesquisa e na extensão e esta tríade deve estar interligada em diferentes ações em torno da responsabilidade social, dos direitos humanos, da valorização cultural, da gestão da instituição, dos resultados da avaliação dos discentes, do compromisso com a formação e valorização docente, da estrutura física e de vários outros aspectos definidos no âmbito da legislação.

Pautado nessas questões, destaca-se, nas questões 2 e 3, o que foi questionado às coordenações sobre o papel que o Enade exerce sobre o currículo das Licenciaturas e das reflexões e alterações aportadas para o currículo do curso e do plano de ensino. Obteve-se como respostas na perspectiva da ação dos professores que 48,3% não concordam que exista um repensar do currículo em função dos resultados do Enade. Também 17,2% concordam plenamente que ocorra esse repensar e, contraditoriamente, 17,2% discordam dessa questão. Infere-se que, como gestores do curso, estes sujeitos pesquisados apontaram uma perspectiva que indica ausência de compreensão do papel da avaliação externa e dos objetivos do Enade, que é de aferir “[...] o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências [...]” (BRASIL, 2004).

Ressalta-se que será exigido, portanto, que as instituições superiores possam acompanhar a “[...] evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a

outras áreas do conhecimento” (BRASIL, 2004). Uma vez que, inegavelmente, os resultados da avaliação precisam ser analisados pelas instituições para obter-se uma perspectiva crítica de seus resultados, independentemente se este é ou não pertencente ao processo de avaliação em larga escala, compreender, também, a quem estes servem tendo em vista um dos preceitos da Lei do Sinaes, que é o de se buscar pela avaliação *a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior*.

Questão 2. O currículo do curso foi repensado a partir de resultados do Enade?

| | Frequência | Percentual | Percentual Válido | Percentual Acumulado |
|-----------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Concorda totalmente | 5 | 17,2 | 17,9 | 17,9 |
| Concorda | 3 | 10,3 | 10,7 | 28,6 |
| Discorda | 14 | 48,3 | 50,0 | 78,6 |
| Discorda totalmente | 5 | 17,2 | 17,9 | 96,4 |
| Prefere não responder | 2 | 6,8 | 3,6 | 100,0 |
| Total | 28 | 96,6 | 100,0 | |
| Total | 29 | 100,0 | | |

Questão 3. A nota do Enade vem possibilitando ao professor reflexões e alterações no currículo do curso e em seu plano de ensino?

| | Frequência | Percentual | Percentual Válido | Percentual Acumulado |
|-----------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Concorda totalmente | 3 | 10,3 | 10,7 | 10,7 |
| Concorda | 11 | 37,9 | 39,3 | 50,0 |
| Discorda | 8 | 27,6 | 28,6 | 78,6 |
| Discorda totalmente | 3 | 10,3 | 10,7 | 89,3 |
| Prefere não responder | 4 | 13,7 | 10,7 | 100,0 |
| Total | 28 | 96,6 | 100,0 | |
| Total | 29 | 100,0 | | |

Na questão 4, admite-se pelas coordenações dos cursos compreender que parte da avaliação institucional deveria trazer aos cursos uma tomada de decisão quanto ao seu papel. Questionou-se, aqui, se o exame tem contribuído para alterar a proposta metodológica e a prática dos docentes para que estes possam promover o desenvolvimento crítico, reflexivo e argumentativo dos discentes. Somente 10,3% concordam plenamente, 37,9% concordam e 34,5 discordam e infere-se, com isso, que, nessa perspectiva, o papel da avaliação “[...] não é revelar ou determinar a verdade, mas sim fundar as possibilidades para os processos sociais

reflexivos que produzam os sentidos a respeito das ações, relações e produções educativas” (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 205).

Na mesma direção, na resposta das coordenações à questão n. 5, logo a seguir, ao elaborar o plano de ensino, 34,5% discordam de que existe uma alteração tendo em vista as exigências das bases legais do exame, contrariando a postura sobre o entendimento dos professores sobre o currículo. Na questão 5, admite-se que 58%, em média, concordam que os planos de ensino devem atender às exigências do Enade.

Questão 4. O Enade tem contribuído para alterar a proposta metodológica e a prática dos docentes, no que se refere ao desenvolvimento de crítico, reflexivo e argumentativo dos discentes?

| | Frequência | Percentual | Percentual Válido | Percentual Acumulado |
|-----------------------|------------|------------|----------------------|-------------------------|
| Concorda totalmente | 3 | 10,3 | 10,7 | 10,7 |
| Concorda | 11 | 37,9 | 39,3 | 50,0 |
| Discorda | 10 | 34,5 | 35,7 | 85,7 |
| Discorda totalmente | 1 | 3,4 | 3,6 | 89,3 |
| Prefere não responder | 4 | 13,7 | 10,7 | 100,0 |
| Total | 28 | 96,6 | 100,0 | |
| Total | 29 | 100,0 | | |

Questão 5. O plano de ensino tem sido fonte de atenção, no que tange ao conhecimento, acompanhamento e discussão com os discentes, em virtude das exigências do Enade?

| | Frequência | Percentual | Percentual Válido | Percentual Acumulado |
|-----------------------|------------|------------|----------------------|-------------------------|
| Concorda totalmente | 3 | 10,3 | 10,7 | 10,7 |
| Concorda | 14 | 48,3 | 50,0 | 60,7 |
| Discorda | 10 | 34,5 | 35,7 | 96,4 |
| Discorda totalmente | 1 | 3,4 | 3,6 | 100,0 |
| Prefiro não responder | 1 | 3,4 | 0 | 0 |
| Total | 28 | 96,6 | 100,0 | |
| Total | 29 | 100,0 | | |

As questões, a seguir, de números 6, 7 e 8 relacionam-se à ideia de que a avaliação institucional por meio das determinações da Lei do Sinaes cumpra um dos seus objetivos que é o de possibilitar às instituições de educação superior, por meio da avaliação, desenvolver práticas que orientem ao desenvolvimento da pesquisa, ensino e extensão como condição para melhoria da qualidade da educação. Percebe-se que sob a ótica dos sujeitos pesquisados, 65%

concordam que os professores costumam assumir uma postura de responsabilidade sobre o que ensinam com o objetivo de atender às demandas do ensino superior, como já apontam as discussões nos capítulos introdutórios desta pesquisa.

Questão 6. Na visão do professor existe uma preocupação no curso sob sua responsabilidade em promover uma abordagem pedagógica que possibilite o desenvolvimento de pesquisa, ensino e extensão, de forma a atender às exigências atuais na educação superior?

| | Frequência | Percentual | Percentual Válido | Percentual Acumulado |
|-----------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Concorda totalmente | 6 | 20,7 | 20,7 | 20,7 |
| Concorda | 13 | 44,8 | 44,8 | 65,5 |
| Discorda | 10 | 34,5 | 34,5 | |
| Discordo totalmente | 0 | 0 | 0 | 100,0 |
| Prefiro não responder | 0 | 0 | 0 | |
| Total | 29 | 100,0 | 100,0 | |

Questão 7. Para o professor, o Enade tem promovido reflexões acerca do processo de avaliação de aprendizagem dos discentes?

| | Frequência | Percentual | Percentual Válido | Percentual Acumulado |
|-----------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Concorda totalmente | 4 | 13,8 | 13,8 | 13,8 |
| Concorda | 18 | 62,1 | 62,1 | 75,9 |
| Discorda | 7 | 24,1 | 24,1 | |
| Discordo totalmente | 0 | 0 | 0 | 100,0 |
| Prefiro não responder | 0 | 0 | 0 | |
| Total | 29 | 100,0 | 100,0 | |

De acordo com o que se tem institucionalizado na PUC-Goiás com relação ao acompanhamento do desempenho dos estudantes no exame e suas interrelações com os currículos e as práticas na Universidade, encontra-se destaque diante do papel da formação imbricado no projeto de avaliação das instituições de educação superior, conforme são adotadas práticas que aproximam e até mesmo induzem os estudantes a dominarem o formato da avaliação como tentativa de obter resultados satisfatórios, o que gera a acreditação institucional. Enfim, de maneira geral, em “[...] termos legais e burocráticos, acreditar é produzir um documento oficial, isto é, de fé pública, que certifica a qualidade de determinadas instituições e reconhece a legitimidade de seus atos e, de modo especial, garante oficial e

publicamente a validade das titulações acadêmicas e habilitações profissionais, em escala nacional e, tendencialmente, internacional” (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 13).

Os resultados da questão n. 8 apresentam que 65% dos professores indicam à coordenação que a avaliação da aprendizagem tem influência no que se exige no Enade e essa postura pode ter um fator de determinação e direcionamento comprometido por um modelo ou padrão de formação de pessoas. Essa percepção fica clara com a questão, a seguir, de número 9, em que se duvida que o estudante tenha um conhecimento mais aprofundado dos conteúdos das disciplinas que compõem o currículo de formação, no caso, as Licenciaturas.

Questão 8. O professor percebe que a avaliação da aprendizagem em seu curso tem sido discutida a partir do modelo de avaliação do exame?

| | Frequência | Percentual | Percentual Válido | Percentual Acumulado |
|-----------------------|------------|------------|----------------------|-------------------------|
| Concorda totalmente | 5 | 17,2 | 17,2 | 17,2 |
| Concorda | 14 | 48,3 | 48,3 | 65,5 |
| Discorda | 8 | 27,6 | 27,6 | 93,1 |
| Discorda totalmente | 2 | 6,9 | 6,9 | 100,0 |
| Prefiro não responder | 0 | 0 | 0 | |
| Total | 29 | 100,0 | 100,0 | |

Questão 9. No entendimento do professor, os resultados do Enade têm demonstrado que os estudantes apresentam conhecimento do conteúdo das disciplinas do curso?

| | Frequência | Percentual | Percentual Válido | Percentual Acumulado |
|-----------------------|------------|------------|----------------------|-------------------------|
| Concorda totalmente | 1 | 3,4 | 3,4 | 3,4 |
| Concorda | 9 | 31,0 | 31,0 | 34,5 |
| Discorda | 10 | 34,5 | 34,5 | 69,0 |
| Discorda totalmente | 4 | 13,8 | 13,8 | 82,8 |
| Prefiro não responder | 5 | 17,2 | 17,2 | 100,0 |
| Total | 29 | 100,0 | 100,0 | |

Retoma-se, aqui, para as próximas análises, que na visão das coordenações os professores reconheceriam o exame Enade como uma forma de aproximação de repensar o currículo sob o ponto de vista da formação para o mundo do trabalho e por ser um exame que avalia o desempenho dos sujeitos, seria possível compreender essa percepção a partir dos resultados, o embate já está nas respostas à questão 10, que mostra que 37,9% das coordenações concordam que é possível esse repensar e 65% discordam que essa relação se

estabeleça. Nas questões de número 11 e 12, agrava-se, ainda mais, sob uma perspectiva de não concordância de que esse exame possa promover um processo de revisão das práticas pedagógicas dos professores e na forma como se tem percebido a intervenção da Universidade, com base nos resultados dos estudantes e, conseqüentemente, dos cursos na avaliação, ou seja, 65% dos sujeitos pesquisados apontam que há uma intervenção nesse processo.

Questão 10. O Enade tem propiciado ao curso repensar o papel da formação para o mundo do trabalho?

| | Frequência | Percentual | Percentual Válido | Percentual Acumulado |
|-----------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Concorda totalmente | 1 | 3,4 | 3,4 | 3,4 |
| Concorda | 11 | 37,9 | 37,9 | 41,4 |
| Discorda | 8 | 27,6 | 27,6 | 69,0 |
| Discorda totalmente | 9 | 31,0 | 31,0 | 100,0 |
| Prefiro não responder | 0 | 0 | 0 | |
| Total | 29 | 100,0 | 100,0 | |

Questão 11. Os resultados do Enade são tratados como relevantes ao processo de revisão das práticas pedagógicas dos professores?

| | Frequência | Percentual | Percentual Válido | Percentual Acumulado |
|-----------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Concorda totalmente | 4 | 13,8 | 13,8 | 13,8 |
| Concorda | 9 | 31,0 | 31,0 | 44,8 |
| Discorda | 13 | 44,8 | 44,8 | 89,7 |
| Discorda totalmente | 2 | 6,9 | 6,9 | 96,6 |
| Prefiro não responder | 1 | 3,4 | 3,4 | 100,0 |
| Total | 29 | 100,0 | 100,0 | |

Questão 12. Existe uma intervenção da Universidade em seu curso a partir dos resultados do Enade?

| | Frequência | Percentual | Percentual Válido | Percentual Acumulado |
|-----------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Concorda totalmente | 7 | 24,1 | 24,1 | 24,1 |
| Concorda | 12 | 41,4 | 41,4 | 65,5 |
| Discorda | 8 | 27,6 | 27,6 | 93,1 |
| Discorda totalmente | 2 | 6,9 | 6,9 | 100,0 |
| Prefiro não responder | 0 | 0 | 0 | |
| Total | 29 | 100,0 | 100,0 | |

No capítulo em que foi analisado o papel das Licenciaturas na PUC-Goiás e sua organização na Universidade, são destacadas as demandas apresentadas no Projeto de Escola de Formação de Professores e Humanidades e entre elas de que maneira serão tratadas as questões pertinentes à Avaliação Institucional.

Para compreender essas exigências, resgata-se o que a Universidade compreenderá como uma de suas práticas mediante os resultados obtidos nos exames desde 2004 e a proposta de ter na avaliação um caminho para tornar visível que os cursos da instituição apresentam resultados satisfatórios, até mesmo adotando um mecanismo de divulgação da instituição na perspectiva ranqueadora.

Para isso, retoma-se a leitura do Projeto de Formação dos Professores e destaca-se a proposta implantada em 2012, por meio da Resolução nº 03/2012 CG/CEPEA (Câmara de Graduação da PUC-Goiás), com o registro oficial da implantação da Avaliação Interdisciplinar. Essa avaliação tornou-se um elemento curricular obrigatório, em que se determina que todos os alunos deverão fazer uma vez a cada semestre uma prova, com o mesmo formato de prova do exame nacional, e terá como finalidade, além de avaliar o aluno, capacitá-lo para fazer a prova do Enade, explorando na prova capacidade argumentativa, interdisciplinaridade, interpretação de charges, gráficos, tabelas. Esta ação é a única que é sistematizada e cumprida por todos os cursos de graduação da universidade. De acordo com o art. 128, §§ 1º ao 5º, do Regimento Geral da PUC-Goiás:

Art. 128. O processo avaliativo no semestre é realizado, no mínimo, por meio de 4 (quatro) avaliações que compõem a Nota Final de cada disciplina.

§ 1º. As avaliações de que trata o presente artigo são organizadas em dois conjuntos, Nota 1 (N1) e Nota 2 (N2), sendo que, em cada um, são aplicadas, no mínimo, duas avaliações resultantes de uma ou mais atividades acadêmicas, excluída a Avaliação Interdisciplinar.

§ 2º. A nota resultante do primeiro conjunto de avaliações (N1), cujo grau máximo é de 10 (dez) pontos, representa 40% (quarenta por cento) da composição da Nota Final (NF).

§ 3º. A nota resultante do segundo conjunto de avaliações (N2), cujo grau máximo é de 10 (dez) pontos, representa 60% (sessenta por cento) para a composição da Nota Final.

§ 4. A Avaliação Interdisciplinar (AI), de caráter obrigatório, integra a avaliação discente de todos os cursos de graduação e equivale a 10% (dez por cento) da nota N2.

§ 5º. A nota final de cada disciplina resulta da média ponderada das notas N1 e N2, conforme a expressão:

$$NF = N1 \times 0,4 + N2 \times 0,6$$

Sendo:

$$N2 = RN + AI; e,$$

$$RN \leq 9 \text{ e } AI \leq 1$$

Onde:

NF = Nota Final;
N1 = Nota resultante do primeiro conjunto de avaliações
N2 = Nota resultante do segundo conjunto de avaliações
RN2 = Nota Resultante da N2
AI = Avaliação Interdisciplinar (PUC GOIÁS, REGIMENTO GERAL, 2018, p. 78).

Com a análise o Projeto da Escola de Formação de Professores, encontrou-se em um dos itens o seguinte texto:

A Avaliação Interdisciplinar da EFPH/NEPEH conta com cinco questões elaboradas a partir de um tema selecionado semestralmente a partir dos Eixos Temáticos Gerais. Durante o semestre esse tema é trabalhado nas disciplinas que compõem esses eixos temáticos e discutidos durante o Colóquio do NEPEH. A seleção do tema ocorre durante as reuniões colegiadas do Núcleo, pelos membros que o compõem. Após a seleção um texto é elaborado coletivamente, com a finalidade de promover uma reflexão humanística a respeito do tema selecionado. As questões que compõem a AI são elaboradas de forma interdisciplinar e envolvem os estudos sociológicos, filosóficos e teológicos (PUC GOIÁS, EFPH, 2017).

Esse aspecto, de certa forma, aparece como resposta à questão n. 13, em que se questiona sobre o processo de avaliação e os parâmetros exigidos para as provas do Enade, na realização das avaliações nos cursos de Licenciatura, ou seja, 65% dos sujeitos pesquisados responderam que os professores elaboram suas avaliações na perspectiva do Exame, mas 34,5% discordam dessa relação. Tangencia-se, talvez, um elo de criticidade ao sistema de avaliação e seus propósitos ranqueadores na perspectiva dos professores? É um questionamento a refletir.

No mesmo viés, as respostas das questões de n. 13 e 14 provocam o exercício da reflexão, quando, de fato, fica mais claro que 65,5% das coordenações concordam que o Enade vem trazendo parâmetros para a elaboração de avaliações de aprendizagem nos cursos. Essa característica de olhar sobre o exame pode ser apontada como alienatória para “treinar” o estudante alcançaram bons resultados. Contraditoriamente, logo ao se questionar o que representa como interesse por parte dos professores em compreender as habilidades e competências para formação dos profissionais exigidas no Exame, a resposta obtida é que 54% concordam e 44,8% discordam que os professores tenham interesse em compreender essas exigências.

Grosso modo, uma das exigências impostas pelo sistema de avaliação é que a prova do Enade tenha como pressuposto a base formadora pautada nos princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação e também as principais demandas atuais

da sociedade em relação ao processo formativo. Deveria ser, portanto, mesmo que numa perspectiva crítica, dimensionar a avaliação da aprendizagem para o desenvolvimento de habilidades e competências pertinentes às diretrizes e aos parâmetros de formação, não apenas para realização do exame.

Questão 13. Os professores do curso têm elaborado avaliações com vistas a atender aos parâmetros do Enade?

| | Frequência | Percentual | Percentual Válido | Percentual Acumulado |
|-----------------------|------------|------------|----------------------|-------------------------|
| Concorda totalmente | 6 | 20,7 | 20,7 | 20,7 |
| Concorda | 13 | 44,8 | 44,8 | 65,5 |
| Discorda | 10 | 34,5 | 34,5 | |
| Discordo totalmente | 0 | 0 | 0 | 100,0 |
| Prefiro não responder | 0 | 0 | 0 | |
| Total | 29 | 100,0 | 100,0 | |

Questão 14. Os professores do curso têm demonstrado interesse em compreender as competências e habilidades exigidas pelo Enade?

| | Frequência | Percentual | Percentual Válido | Percentual Acumulado |
|-----------------------|------------|------------|----------------------|-------------------------|
| Concorda totalmente | 2 | 6,9 | 6,9 | 6,9 |
| Concorda | 14 | 48,3 | 48,3 | 55,2 |
| Discorda | 13 | 44,8 | 44,8 | |
| Discordo totalmente | 0 | 0 | 0 | 100,0 |
| Prefiro não responder | 0 | 0 | 0 | |
| Total | 29 | 100,0 | 100,0 | |

Na última questão da segunda parte do questionário da pesquisa, suscita-se como as coordenações dos cursos de Licenciaturas percebem o olhar dos professores, quando se questiona se o Enade é, de fato, um instrumento de avaliação que permite ter o conhecimento das condições didático-pedagógicas e de infraestrutura do curso que está sendo avaliado. A resposta é de uma discordância considerável de 82,8% dos 29 sujeitos pesquisados apontarem que o Enade, na perspectiva dos professores, não é capaz dessa leitura e complexidade a partir dos resultados, conforme a questão n. 15, logo a seguir.

Questão 15. O professor percebe o Enade como instrumento de avaliação, é suficiente para o conhecimento das condições didático-pedagógicas e de infraestrutura do curso avaliado?

| | Frequência | Percentual | Percentual Válido | Percentual Acumulado |
|-----------------------|------------|------------|----------------------|-------------------------|
| Concorda | 5 | 17,2 | 17,2 | 17,2 |
| Discorda | 16 | 55,2 | 55,2 | 72,4 |
| Discorda totalmente | 8 | 27,6 | 27,6 | |
| Discordo totalmente | 0 | 0 | 0 | 100,0 |
| Prefiro não responder | 0 | 0 | 0 | |
| Total | 29 | 100,0 | 100,0 | |

Tendo em vista que a avaliação de uma instituição não é centrada apenas nos resultados do Enade, uma vez que existem outros componentes, indicadores e pressupostos a serem pensados no âmbito da avaliação. Ao mesmo tempo, trata-se de compreender o papel que a Universidade exerce ou se articula com a avaliação institucional como um todo, pois a “[...] noção de qualidade em educação é inseparável da noção de cidadania” (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 85).

Há que se cumprir as prerrogativas legais, mas mediante a leitura e a interpretação das respostas dos questionários, infere-se que esse é um argumento que, ainda, não fica claro apenas com estas questões. Formalmente, os documentos demonstram um direcionamento e as práticas não formalizadas pela Universidade, em que o pesquisador acompanha como docente na instituição, vão desde ações engajadas pelas Comissões Própria de Avaliação (CPA) até visitas e reuniões com gestores dos cursos e pró-reitores para trazer os resultados à tona e analisá-los em todas as instâncias.

4.2 O Desenvolvimento de ações da PUC-Goiás em relação aos resultados do Enade nos Cursos de Licenciatura

São retratadas, neste capítulo, de modo descritivo e analítico, as respostas de um questionário aplicado às coordenações, sujeitos da pesquisa, dos cursos de Licenciatura, como proposição de investigação e busca uma interpretação de um fenômeno que se formata como o problema da pesquisa, ou seja, a percepção que os gestores dos cursos têm sobre o Enade e as percepções que estas coordenações têm dos professores que atuam nos cursos que coordenam assumem mediante esse Exame. Como representam os cursos, as coordenações e

os professores assumem, também, a tarefa de compreender o papel da Avaliação Institucional, sua concepção e os resultados como compositores de um processo que tem influências nas relações pedagógicas e administrativas da Universidade.

Partindo desse pressuposto, considera-se necessário trazer também como um aspecto de reflexão crítica compreender de que maneira a Universidade vem objetivamente trazendo propostas, reflexões e ações mediante a forma como a comunidade interna acompanha os resultados das avaliações do Enade e atuam valendo-se destes resultados.

Para isso, vale ressaltar que no processo de avaliação no âmbito das políticas educacionais, o papel da acreditação é a de constatar e de verificar se a uma instituição ou um curso cumpre ou não com os parâmetros de qualidade definidos por estas políticas. Uma qualidade que até o presente momento em nossas pesquisas vem apresentando respostas que levam ao direcionamento pela Universidade do cumprimento legal das demandas e de agendas políticas, tendo em vista a efetivação de seu funcionamento.

As respostas obtidas nos questionários aplicados às coordenações dos cursos de Licenciatura apontam para um olhar por parte das coordenações e dos professores que incide sobre o trabalho pedagógico, o cumprimento destas exigências no processo avaliativo.

Como uma forma de ampliar um pouco mais o leque de interpretação dos dados e, conseqüentemente, de proceder a uma análise crítica, na qualidade de pesquisador, realizou-se uma entrevista com a Pró-reitora de Graduação da PUC-Goiás, professora Sônia Margarida Souza, em novembro de 2018. Assim, foi possível dialogar valendo-se da perspectiva da gestão da Universidade, sendo questionado de que forma são desenvolvidas ações sobre como trabalhar com as coordenações e a comunidade acadêmica, por parte da Pró-reitora de graduação.

Foi relatado que a partir do momento em que o resultado da avaliação do Enade de cada curso torna-se público, a Pró-Reitora vai em cada congregação conversar com os professores sobre estes resultados e solicita à coordenação de cada curso que os professores trabalhem com os alunos a prova, mostrando o modelo das questões, o grau de dificuldade, as habilidades cobradas.

A cada ano um grupo de cursos deverá inscrever seus estudantes para realizar a prova do Enade. Nesse caso, a Pró-Reitora vai ao curso, convoca uma congregação dos professores e faz uma exposição sobre o exame e solicita dos professores e da coordenação um trabalho contínuo com os alunos durante o período que antecede ao Exame, em forma de prova.

Caberá a cada coordenação, de cada curso, promover durante o ano do Enade provas simuladas, mesa-redonda com temas que abrangem a formação geral e fazer muitas reuniões

com os alunos para conscientizá-los sobre a importância de participar com o objetivo de obterem melhores resultados no Exame.

Ainda como parte da entrevista com a Pró-Reitora de Graduação, ela relatou que no ano anterior ao ciclo do Enade de cada curso é elaborado o plano de ação para ser desenvolvido no curso, são feitos alguns procedimentos operacionais, como reuniões, por exemplo. Há alguns procedimentos pedagógicos com os professores, tais como: incluir todos os professores do curso que vai ser avaliado na preparação para o Enade; observar o Edital do Inep para elaborar questões com base nos conteúdos propostos; são ministrados para os professores cursos de formação sobre elaboração de itens no modelo do Enade; o plano de ensino da disciplina para o semestre/ano deve focar o Enade; incluir nas avaliações em forma de prova (N1 e N2) questões semelhantes a do Enade.

Com os alunos devem ser realizadas várias reuniões para conscientizá-los da importância do Exame; organizar seminários com temas que dizem respeito à formação geral da prova do Enade e realizar grupo focal com alunos que irão fazer a prova no ano do ciclo.

Portanto, a única ação formal, sistematizada, institucional que a Universidade tem sobre o Enade e os resultados de cada curso de graduação é o desenvolvimento da Avaliação Interdisciplinar (AI), sendo as outras atividades promovidas pela equipe da Pró-Reitoria de Graduação e as Coordenações dos Cursos de Graduação, que envolvem também os professores resolvendo as provas, elaborando questões similares a do Enade, promovendo simulados, entretanto, nenhuma destas ações são descritas em projetos institucionais. A avaliação interdisciplinar está descrita no documento institucional que trata da política e diretrizes da graduação:

Avaliação interdisciplinar (AI): é uma estratégia de qualificação do processo ensino-aprendizagem, por meio de uma prova cujas questões são construídas a partir de uma matriz de referência dos conteúdos das disciplinas de cada curso de graduação. Visa a avaliar conhecimentos, habilidades e competências previstas nos objetivos do curso e no perfil do egresso, conforme exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos cursos de graduação. No processo de construção da prova, que é aplicada semestralmente, há profundas discussões e reflexões dos docentes acerca dos conteúdos ministrados e previstos nos Planos de Ensino de cada curso. Por meio da AI, no processo de avaliação, é oferecida ao discente a oportunidade de vivenciar a abordagem interdisciplinar dos conteúdos e a articulação da teoria com a prática em relação aos conhecimentos adquiridos durante o semestre (PUC-GOÍÁS, EFPH, 2017).

No Regimento, a avaliação está descrita da seguinte forma: “[...] § 4º. A Avaliação Interdisciplinar (AI), de caráter obrigatório, integra a avaliação discente de todos os cursos de

graduação e equivale a 10% (dez por cento) da nota N2” (PUC-GOIÁS, REGIMENTO INTERNO, 2018, p. 78). Assim, a Universidade a configura como obrigatória e como componente da avaliação da aprendizagem dos estudantes, orientando para uma política interna de atuação direta sobre os resultados futuros do Exame.

Da mesma forma, os professores deverão participar dessa atividade conforme prevê o Regimento interno: “XIII. elaborar em conjunto com os demais docentes do curso bem como aplicar a Avaliação Interdisciplinar, das disciplinas da área da sua competência, nas datas estabelecidas no calendário acadêmico” (PUC-GOIÁS, REGIMENTO INTERNO, 2018, p. 155).

Durante a análise dos questionários e dos documentos referentes a esta pesquisa, procurou-se identificar o papel da Comissão Própria de Avaliação (CPA), que foi regulamentada pela Lei nº 10.861/2004 e sua constituição e composição estão estabelecidas na Portaria nº 2051/2004, no artigo 7º e § 2º, descrita nesses documentos institucionais. No Plano de Desenvolvimento Institucional (2017-2027), encontra-se assim descrito o papel da avaliação na Universidade e o papel da CPA:

Em todas as avaliações, busca-se a melhoria da qualidade do ensino, pesquisa, extensão e gestão, mediante diagnóstico da realidade institucional. A avaliação subsidia a revisão do planejamento e sua execução, sendo fiel aos parâmetros que determinam as ações da PUC: excelência e qualidade. O Projeto de Autoavaliação Institucional (PAAI) apresenta as metodologias de coleta de dados que são utilizados na elaboração dos relatórios postados pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) na plataforma do e-Mec, seguindo as dimensões e eixos estabelecidos pelo SINAES. A CPA utiliza dados oriundos das unidades institucionais produzidos ad libitum (PUC-GOIÁS, PDI, 2017-2027, p. 100).

Já foi tratado anteriormente que a Lei do Sinaes (2004) e outras pertinentes ao processo de Avaliação Institucional acentuam sobre o compromisso das instituições superiores com a comunidade interna e externa, para fazer que o Exame seja amplamente divulgado internamente e que seus resultados sejam publicizados a essa comunidade. Entende-se que a avaliação é inerente a qualquer atividade humana, mas não constitui uma tarefa fácil, uma vez que não se pode desconsiderar as implicações que estas possam trazer às instituições. Para o Estado, estabelecer pontos de chegada é fácil, parece difícil é transformar pontos de partida diferentes (VERHINE; DANTAS; SOARES, 2006). Nota-se que, na entrevista realizada com a Pró-reitora, não foi enfatizada a relação do trabalho em conexão com os preceitos legais e institucionais com a CPA.

Nessa perspectiva, como uma principal ação institucional por parte da Universidade é trabalhar na perspectiva de preparar os estudantes com avaliações no modelo do Exame, nota-se que fica definido o lugar da instituição ante a compactuar com as exigências pertinentes às regras do Exame e de forma direta afetam o trabalho dos professores e coordenadores para que estes adotem postura pedagógicas nessa mesma direção. Essas demandas levam a inferir que a relação da Universidade com esta política é de ter também a busca em obtenção de resultados que destaquem os cursos e a instituição, colocando na perspectiva utilitarista de servir-se dos resultados para *ranking* e destaque como instituição que apresenta qualidade de ensino.

CONSIDERAÇÕES

A pesquisa teve como objeto de análise as políticas de avaliação de desempenho dos estudantes do ensino superior. A investigação trouxe para a discussão como foi a implantação do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub) (1993), posteriormente o Exame Nacional de Cursos, conhecido como Provão (1996), e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), em vigor desde 2004.

Focou-se no seguinte problema: qual percepção que as coordenações das licenciaturas da Pontifícia Universidade Católica de Goiás têm sobre a avaliação feita pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes da Educação Superior (Enade) e a compreensão destes coordenadores de qual é a visão que seus professores têm no curso em que atuam?

Em vista disso, buscou-se, com os resultados obtidos com os questionários de respostas fechadas e abertas, verificar se estas avaliações vêm desenvolvendo garantia de legitimidade e de qualidade para realimentar os planejamentos dos procedimentos de análise de Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação.

Com o objetivo geral da pesquisa, foi analisada a regulação da Educação Superior, sobretudo quanto à visão das coordenações dos cursos de licenciaturas da PUC-Goiás.

Com os objetivos específicos, elencados no início desta pesquisa, verificou-se com a análise histórica da graduação no Brasil nos últimos anos que houve avanços no ensino superior, quanto à ampliação do acesso, por exemplo, no entanto, no que se refere a padrão de qualidade, muito, ainda, é preciso fazer quanto a investimentos e a garantia de igualdade de condições de acesso.

Outro objetivo foi identificar a concepção de avaliação contida nos documentos do Sinaes, que foi criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Assim, percebeu-se que com a implantação do Sinaes e, conseqüentemente, do Enade, foi possível acompanhar os resultados dos cursos de graduação no país, no caso desta pesquisa, especificamente, para os cursos de Licenciatura.

Tais considerações permitem afirmar que os resultados obtidos com as avaliações externas, sobretudo o Enade, devem fomentar políticas para a melhoria do ensino superior.

Mais especificamente, ainda, buscou-se analisar os aspectos da Avaliação Institucional nos cursos de licenciaturas da PUC-Goiás, considerando que as discussões quanto ao processo de formação de professores já estavam presentes na Instituição desde 2004, como o Programa de Formação.

Esses debates ficaram ainda mais intensificados e institucionalizados com a nova organização da gestão da instituição em atendimento às metas do Plano de Desenvolvimento Institucional, a partir de 2014, entre elas, a criação da Escola de Formação de Professores e Humanidades (EFPH).

Um outro objetivo foi avaliar a visão das coordenações dos cursos de Licenciaturas da Pontifícia Universidade Católica de Goiás sobre a avaliação feita pelo Enade e seus impactos na qualidade dos cursos, nos projetos e na aprendizagem dos alunos. Para isso, foram escolhidos 10 cursos: Ciências Biológicas, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras-Português, Matemática, Pedagogia, Química.

As análises teóricas levam à percepção de que se tem conduzido as instituições de educação superior a se moldarem aos padrões de formação, uma vez que até o presente momento, nesta pesquisa, as leituras e reflexões encaminham para busca de compreender de que maneira a Universidade vem lidando com a exigência em manter padrões de qualidade, uma vez que está vinculada a processos avaliativos internos e externos.

Além disso, com a pesquisa de campo, foi possível perceber como aqueles sujeitos percebem a avaliação externa, especificamente o Enade. Assim, num primeiro momento, o questionário apresentou questões para identificar o conhecimento das coordenações de curso sobre o Sinaes, bem como as contribuições que o Sinaes trouxe – ou não – para a melhoria dos Cursos de Licenciaturas da PUC-Goiás.

A pesquisa partiu do pressuposto de que o Sinaes/Enade, em sua concepção legal, tem como uma de suas finalidades a melhoria da qualidade da educação, nos aspectos pertinentes ao ensino, à pesquisa, à extensão. Além de exigir, por parte das instituições de ensino, o desenvolvimento de ações que envolvem a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da Instituição, o corpo docente, as instalações físicas e, fundamentalmente, as ações das coordenações dos cursos que coordenam.

Os resultados, porém, no que diz respeito à primeira parte do questionário, que enfocou a percepção das Coordenações dos Cursos de Licenciaturas pesquisados, confirmam que estas Coordenações conhecem a legislação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior e o Exame Nacional de Avaliação de Desempenho dos Estudantes.

Entretanto, os resultados relacionados sobre as contribuições para a promoção de diálogo da coordenação com docentes e discentes na busca de aperfeiçoamento e crescimento do curso; se a instituição procura preparar os alunos para o Enade; se existe uma preocupação da coordenação do curso em acompanhar o conteúdo das disciplinas por meio de indicações de referenciais bibliográficos atuais e inovadores; se a Coordenação do curso tem solicitado

dos professores que façam adequação de suas práticas tendo em vista atender às competências exigidas pelo Enade e, na opinião da coordenação do curso, quais são os principais problemas que dificultam o aluno a conquistar uma nota de 3 ou mais, na avaliação do Enade, considerando as inferências quanto à percepção que as coordenações têm destes itens sobre o Enade, as respostas apresentaram um alto índice de discordância do sistema e de suas propostas.

Os resultados da pesquisa mostram, um alto índice de respostas das coordenações, que não existe, com clareza, o enfoque dessa proposta como uma possível condição de revisão de currículos, melhoria e qualificação dos cursos na perspectiva de atendimento aos objetivos do Enade, entre eles o de ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico da formação profissional do aluno.

Cinquenta e um por cento das respostas das Coordenações dos cursos pesquisados culpam os alunos, alegando, especialmente, reduzido capital cultural; falta de domínio de interpretação de texto; falta de instrumental básico/base intelectual; falta de compromisso do aluno com a avaliação; desinteresse do aluno; falta de leitura do aluno.

Com base nestes resultados é necessário que estas Coordenações repensem suas estratégias quanto ao exame, uma vez que se torna imprescindível que propiciem reflexões, enriqueçam seus significados com o recurso das análises qualitativas, levando aos questionamentos, isto é, que novas ações façam parte de um conjunto de atividades epistêmicas e valorativas que produzam sentidos mais eficazes e mobilizem os sujeitos para a tomada de decisões e de ações de melhoramento dos resultados da avaliação.

Na segunda parte do questionário desta pesquisa, pretendeu-se buscar a percepção destas coordenações sobre os professores que atuam no curso que coordenam. Foram apresentadas, nesta parte, respostas para 15 questões com os seguintes escores: A. Concordo Totalmente/B. Concordo/C. Discordo/D. Discordo Totalmente/E. Prefiro não responder. Nesta parte da pesquisa os resultados foram surpreendentes no sentido de que a maioria das respostas mostra um alto índice de professores que não assumem o Enade como sistema de avaliação que possa melhorar a qualidade do curso.

Na visão do pesquisador, a posição demonstrada pelos professores está indo na contramão, pois deve-se considerar que todos os atores do processo educativo deverão estar envolvidos com o Projeto de Avaliação Institucional da Universidade e com o Enade como um instrumento de avaliação e um componente curricular obrigatório.

Com base nos resultados obtidos pela pesquisa, verificou-se que há um conhecimento não muito satisfatório da coordenação e dos professores dos cursos avaliados, quanto à avaliação externa para a Universidade. Em muitas respostas é possível perceber que se considera apenas em parte o diálogo entre o Enade e o aperfeiçoamento do curso. Para o bom desempenho no Exame, considera-se que os acadêmicos precisariam ter treinamentos e reforço, como a aplicação da Avaliação Interdisciplinar (AI). Há, portanto, segundo as respostas, entre os principais problemas que dificultam o aluno a obter um melhor resultado no Exame estariam suas próprias fragilidades culturais.

Num segundo momento, com o questionário, buscou-se conhecer a percepção da coordenação sobre os professores quanto ao Enade. Mais de 50% dos pesquisados discordam quanto ao Exame ser um instrumento adequado para avaliar o curso e quanto ao currículo ter sido repensado com base nos resultados do Enade. É também mostrado pela pesquisa que mais de 50% das opiniões quanto ao Enade ter contribuído para alterar a proposta metodológica e a prática dos docentes, no que se refere ao desenvolvimento crítico, reflexivo e argumentativo dos discentes.

Diante disso, pode-se concluir que a hipótese levantada de que existia um pleno conhecimento das coordenações e dos professores que atuam nas licenciaturas sobre o exame do Enade não foi comprovada, mas os objetivos da pesquisa concretizaram-se, pois foi possível observar a efetivação das avaliações externas, considerando as políticas implementadas e a perspectiva daqueles que estão mais próximos do processo, como as coordenações dos cursos de graduação, em especial, as licenciaturas.

Os resultados levaram a crer que as ações da PUC-Goiás em relação aos resultados do Enade devem ser mais incisivas em todos os cursos de graduação (conforme tabela 11), não apenas nos Cursos de Licenciatura, institucionalizando ações nos Projetos Pedagógicos de cada curso, implementando ainda mais, a formação continuada com os professores; inserindo nos Planos de Ensino ações: como seminários, mesas de debates e palestras, bem como promover oficinas para os professores elaborarem item de prova usando as linguagens que o Enade usa, como charge, gráficos, tabelas, tiras, mapas, estudo de caso, contextualização dos assuntos entre outros.

O Exame tem, na verdade, exercido uma pressão na Universidade e, em consequência, na gestão dos cursos e dos professores em sala para uma avaliação mais classificatória do que formativa. Além disso, uma parte da avaliação é a resposta dos estudantes ao questionário socioeconômico, que, de forma livre e autônoma, poderão tecer um olhar para a instituição

que, a depender do curso e suas condições, pode trazer sérias consequências à construção e manutenção do projeto da Universidade.

Por isso, é preciso que PUC-Goiás pense pesquisas mais detalhadas para verificar a eficácia dos resultados do Exame, em forma de prova, aplicado pelo Enade, para a melhoria da qualidade das propostas pedagógicas dos cursos de graduação, particularmente das licenciaturas, uma vez que seus egressos são aqueles que atuarão na Educação Básica. Em que medida os conteúdos exigidos/as competências avaliadas no Exame têm levado os professores a adequarem suas práticas no contexto da sala de aula. Além de observar se os resultados do Enade têm demonstrado que os estudantes apresentam conhecimento do conteúdo das disciplinas do curso ou apenas são ‘treinados’ para responder às questões.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação**: regulação ou emancipação. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Mudanças no Estado-avaliador. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 53, abr.-jun. 2013.

AMARAL, Alberto. Avaliação e qualidade do ensino superior. As muitas racionalidades da qualidade. In: LEITE, Denise (Org.). **Avaliação participativa e qualidade**: os atores locais em foco. Trad. Mircele Dornelles. Porto Alegre: Sulina; Editora Universitária Metodista IPA, 2009. p. 11-32.

AMARAL, Nelson Cardoso. A vinculação avaliação/financiamento na Educação Superior Brasileira. **Impulso**, Piracicaba, v. 16, n. 40, p. 81-91, 2005.

ASSIS, Lúcia Maria de; AMARAL, Nelson Cardoso. Avaliação da educação: por um sistema nacional. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 12, p. 27-48, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 06 fev. 2019.

BAUER, Adriana; ALAVARSE; Ocimar Munhoz; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1.367-1.382, dez., 2015.

BELLONI, Isaura. **A função social da avaliação institucional**. Campinas: Unicam, 1998.

BORGES FILHO, João Nascimento. **A universidade operacional**. Disponível em: <www2.unifap.br/borges>. Acesso em: 06 fev. 2019.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, **Diário Oficial da União**. Seção 1 - Página 6377, 12 ago. 1971,

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

_____. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno – CNE/CP, **Resolução nº 02/2002** de 19 fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, CNE/CP, 2002.

BRASIL. Ministério de Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior**: da concepção à regulamentação. 2. ed. ampl. Brasília: INEP, 2004. 155 p.

_____. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. **Diário Oficial da União**. Seção 1, p. 7, 25 abr. 2007.

_____. Ministério da Educação. **Notas Estatísticas: Censo da Educação Superior**. Brasília: MEC, 2014.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. (Série Legislação; n. 125).

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 548, de 4 de dezembro de 2015. Regulamenta a aplicação do ENAD 2015. **Diário Oficial da União**. Seção 1, n. 233, 7 dezembro de 2015.

_____. Ministério da Educação. **Censo da Educação Superior 2016**: notas estatísticas. Brasília: MEC, 2016.

_____. **Observatório do PNE**. 2017. Vídeo, duração 2m56s. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/sobre-observatorio>>. Acesso em: 06 fev. 2019.

_____. Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Edital nº 40, de 19 de junho de 2018, **Diário Oficial da União**, nº 119, Seção 3, 22 de junho de 2018,

BRZEZINSKI, I. **Profissão professor**: identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano Editora, 2002.

_____. **LDB dez anos depois**: reinterpretação sob diversos olhares. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. (Org.). **LDB/1996 contemporânea**: contradições, tensões, compromissos. São Paulo: Cortez, 2014.

BUARQUE, Cristovam. **A universidade na encruzilhada**. São Paulo: UNESP, 2014.

CABRAL NETO, A.; CASTRO, A. M. A. Educação superior no Brasil: os contraditórios caminhos da expansão pós-LDB. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB/1996 contemporânea**: contradições, tensões, compromissos. São Paulo: Cortez, 2014, v. 1, p. 256-285.

CAMARGO, Arlete Maria Monte de; MAUÉS, Olgaíses Cabral. A expansão do ensino superior, políticas de formação docente e atratividade da carreira. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 1, p. 77-91, 2014.

CASTRO, Amélia Domingues de. A licenciatura no Brasil. **Revista de História**, São Paulo, v. 50, n. 100, p. 627-652, out./dez, 1974.

CASTRO, Claudio de Moura. Educação no Brasil: atrasos, conquistas e desafios. In: TAFNER, Paulo (ed.). **Brasil: o estado de uma nação – mercado de trabalho, emprego e informalidade**. Rio de Janeiro: IPEA, 2006.

CATANI, Afrânio M.; OLIVEIRA João Ferreira de; DOURADO, Luiz Fernandes. Política educacional no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 75, p. 67-83, 2001.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1993.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; DA SILVA, R. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

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

_____. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, set./out./nov./dez., 2003.

COÊLHO, Maria Inês de M. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Revista Avaliação das Políticas Públicas Educacionais**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008.

CUELLAR, Leila. **As agências reguladoras e seu poder normativo**. São Paulo: Dialética, 2001.

CUNHA, L. A. **A universidade temporã**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

_____. Dimensões sociais da gestão universitária. In: VELLOSO, Jacques (Org.). **O ensino superior e o Mercosul**. Rio de Janeiro: Garamond, 1998, p. 53-84.

_____. O Ensino Superior no Octênio FHC. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 37-61, abr. 2003.

_____. **A universidade temporã: o ensino superior – da Colônia à Era Vargas.** 3. ed. São Paulo: UNESP, 2007.

DANTAS, L. M. V.; Do Provão ao ENADE: uma análise comparativa dos exames nacionais utilizados no ensino superior brasileiro. Ensaio. **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 14, p. 291-309, 2006.

DEISE Mancebo; VALE Andréa Araujo do; MARTINS, Tânia Barbosa. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20 n. 60 jan.-mar. 2015.

DIAS DA SILVA, M. H. G. F. Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 381-406, 2005.

DIAS SOBRINHO, José. Exames gerais, provão e avaliação educativa. **Avaliação**, Campinas, ano 4, v. 4, n. 3 (13), p. 27-50, set., 1999.

_____. **Avaliação na educação superior.** Petrópolis: Vozes, 2000.

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

_____. Qualidade, avaliação: do SINAES a índices. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 13, n. 3, p. 817-825, nov. 2008.

_____. Avaliação educativa: produção de Sentidos com valor de formação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 193-207, mar. 2008.

DIAS SOBRINHO, José; BALZAN (Org.). **Avaliação institucional, teoria e experiência.** São Paulo: Cortez, 2000.

DINIZ-PEREIRA, J. E. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 92, n. 230, p. 34-51, 2011.

DOURADO, Luiz Fernandes. **A interiorização do ensino superior e a privatização do público.** Goiânia: Ed. da UFG, 2001.

_____. Reforma do estado e as políticas para educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação e Sociedade**, Campinas, CEDES, n. 80, p. 235-253, 2011.

_____. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 05 dez. 2018.

_____; CATANI, Afrânio M.; OLVEIRA, João Ferreira de (Orgs.). **Políticas e gestão da educação superior**: transformações recentes e debates atuais. São Paulo: Xamã, 2003.

_____. Reforma do estado e as políticas para educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação e Sociedade**, Campinas: CEDES, n. 80, p. 235-253.

_____. Educação superior no Brasil: políticas, tendências e desafios. **RBPAAE**, v. 27, n. 1, p. 53-65, jan./abr. 2011.

DURHAM, E. Educação superior, pública e privada (1808-2000). In: SCHWARTMAN, Simon; BROCK, Colin. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro. Nova Fronteira. 2005. p. 197-240.

FÁVERO, Maria de Lourdes de. **Universidade e poder**: análise crítica: fundamentos históricos: 1930-1945. Brasília: Plano, 2000.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque; MANCEBO, Deise (Orgs.). **Universidade**: políticas, avaliação e trabalho docente. São Paulo: Cortez, 2004.

FELTRAN, Regina Célia de Santis (Org.). **Avaliação na educação superior**. São Paulo: Papyrus, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio; GENTILI, Pablo. **A cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GAMBOA, Sílvio Ancisar Sánchez. Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. **Contrapontos**. Itajaí, v. 3, set./dez. 2003, p. 393-405.

GARCIA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1995.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002. (Série: Pesquisa em Educação, v. 1).

_____; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

_____; BARRETO, E. S. S.; ANDRE, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

JULIATTO, Clemente Ivo. **A universidade em busca da excelência**: um estudo sobre a qualidade da educação. 2. ed. Curitiba: Champagnat; Goiânia: Ed. da UCG, 2005.

KRASILCHIK, Myriam. Docência no ensino superior: tendências e mudanças. **Cadernos de Pedagogia Universitária**. São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação da USP – EDUSP, 2008.

LEHER, Roberto. **Reforma Universitária do governo Lula**: retorno do protagonismo do Banco Mundial e das lutas antineoliberais. 6 fev. 2004. Disponível em: <http://www.adur-rj.org.br/5com/pop-up/Reforma_universit_governo_LULA.htm>. Acesso em: 05 dez. 2018.

LEITE, Denise; FERNANDES; Cleoni Barboza. **Qualidade da educação superior**: avaliação e implicações para o futuro da universidade. Colab. Cecília Luiza Broilo. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. (Série Qualidade da Educação Superior).

LORDÊLO, J.A.C.; DAZZANI, M.V. (Orgs.). **Avaliação educacional**: desatando e reatando nós [online]. Salvador: EDUFBA, 2009.

MALNIC, Gerhard; STEINER, João E. (Orgs.). **Ensino superior**: conceito & dinâmica. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2006.

MANCEBO, Denise; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Expansão da educação superior e a reforma da rede federal de educação profissional. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, p.73-94, jan./abr., 2015.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. Trad. José Carlos Bruni (et al.). 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Os Pensadores).

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 1º capítulo, seguido das teses sobre Feuerbach. Trad. Álvaro Pina. Lisboa: Avante, 1981. (Biblioteca do Marxismo-Leninismo; 16).

MATTOS, P. L. C. L. **As universidades e o governo federal**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1983.

MOREIRA, Daniel Augusto. **Didática do ensino superior**: técnicas e tendências. São Paulo: Pioneira, 1997.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBP AE**, v. 25, n. 2, p. 197-209, maio/ago. 2009.

OLIVEIRA, João Ferreira. Acesso à educação superior no Brasil: entre o elitismo e as perspectivas de democratização. In: SOUSA, João Vieira de (Org.). **Educação Superior**: cenários, impasses e propostas. Campinas: Autores Associados, 2013, p. 273-312.

_____; FONSECA Marília (Org.). **Avaliação Institucional: sinais e práticas**. São Paulo: Xamã, 2008.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A transformação da educação em mercadoria no Brasil **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009.

PALHARINI, Francisco de Assis. Revista Avaliação: pólo de resistência da avaliação institucional autônoma e democrática. In: FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque; MANCIBO, Deise (Orgs.). **Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente**. São Paulo: Cortez, 2004.

PAULO NETTO, José. **O que é marxismo**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

PERONI, Vera. *et al.* Reformas educacionais de hoje: as implicações para a democracia. **Retratos da Escola**. Brasília, v. 11, n. 21, p. 415-432, jul./dez. 2017.

PUC-GOIÁS. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS. **Projeto Pedagógico da Escola de Formação de Professores e Humanidades (EFPH) – PUC-Goiás: compromisso com a formação humana, com a educação e com a pesquisa**. Goiânia: PUC-Goiás, 2017.

PUC-GOIÁS. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS. **Regimento Geral PUC Goiás**. Goiânia: PUC Goiás, 2018.

PUC-GOIÁS. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS. **Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI, 2017-2027**. Goiânia: PUC Goiás, 2017.

PROGRAMA DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS (PAIUB). Documento Básico. **Avaliação, Raies**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 54-59, dez. 1996.

QUEIROZ, Kelli Consuelo Almeida de Lima. **Eu avalio, tu avalias, nós nos autoavaliemos?** Uma experiência proposta pelo SINAES. Campinas: Autores Associados, 2011. (Coleção Políticas públicas de Educação).

RABELO, Jackline; JIMENEZ, Susana; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes (Orgs.). **O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015.

REVISTA ENSINO SUPERIOR. O que os números revelam - o retrato do ensino superior. São Paulo, ano 10, n. 115, 2007.

ROTHEN, José Carlos. A universidade de elite ou para todos. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, n. 37, p. 109-122, mar. 2010.

SAMPAIO, Helena. **Evolução do ensino superior brasileiro** - 1808 a 1990. Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior - USP -DOCUMENTO DE TRABALHO 8 / 91. 2002. São Paulo. p. 1-30.

_____. **Ensino superior no Brasil: o setor privado**. São Paulo: Hucitec, 1999.

SANFELICE, José Luís. Dialética e pesquisa: seus embasamentos científico-filosóficos. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 1, p. 135-154, 2005.

SANTIAGO, Homero Silveira. Percursos de Marilena Chauí: filosofia, política e educação. **Educ. Pesquisa**. São Paulo, v. 42, n. 1, p. 259-277, jan./mar. 2016.

SAVIANI, D. A nova Lei de Diretrizes e Bases. **Pro-Posições**, Campinas, n. 1, p. 7- 13, mar. 1990.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SGUISSARDI, Valdemar (Org.). **Educação superior: velhos e novos desafios**. São Paulo: Xamã, 2000.

_____. Diferenciação e diversificação: marca das políticas de educação superior no final do século. In: **Educação Superior: velhos e novos desafios**. São Paulo: Xamã, 2001, p.47-62.

SILVA JÚNIOR, J. dos R. **Reforma do Estado e da educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002.

_____. Reforma da Educação superior: a produção da ciência engajada ao mercado e de um novo pacto social. **Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais**. São Paulo: Xamã, 2003.

SOUSA, S. M. Z. L. Avaliação e carreira do magistério: premiar o mérito? **Retratos da escola**. Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 81-93, jan./dez. 2008.

SOUSA, José Vieira (Org.). **Educação superior: cenários, impasses e propostas**. Campinas: Autores Associados, 2013. (Coleção Políticas Públicas de Educação). Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 22 jan. 2017.

STEINER, J. E.; MALNIC, G. **Ensino Superior: conceito e dinâmica**. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 2006.

TEIXEIRA, Anísio. **O ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1969.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS (UCG). **Política e Diretrizes do Ensino de Graduação** - Aprovada pelo ato normativo n. 18/2007 de 19 de dezembro de 2007, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão e Administração da UCG. Goiânia: UCG, 2007.

_____. **Política e Diretrizes do Ensino de Graduação** - Projeto UCG: princípios, identidade, missão e opções estratégico-institucionais. Goiânia: UCG, 2008.

VERHINE, Robert E. Avaliação e regulação da educação superior: uma análise a partir dos primeiros 10 anos do SINAES. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 3, p. 603-619, nov. 2015.

_____; DANTAS, L. M. V.; SOARES, José Francisco. Do Provão ao ENADE: uma análise comparativa dos exames nacionais utilizados no ensino superior brasileiro. Ensaio. **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 14, p. 291-309, 2006.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política educacional em tempos de transição (1985-1995)**. Brasília: Plano Editora, 2000.

APÊNDICE

QUESTIONÁRIO A SER APLICADO AOS COORDENADORES DE CURSOS DE GRADUAÇÃO – LICENCIATURAS

Este questionário integra uma pesquisa sobre **Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes da Educação Superior (Enade) na percepção dos coordenadores de cursos de licenciaturas da PUC-Goiás**. A pesquisa faz parte de minha tese de Doutorado na linha de pesquisa: Estado, Políticas e Instituições Educacionais e, para tanto, a sua participação é muito importante. Informo que você não precisa se identificar, pois as análises serão realizadas a partir do conjunto dos questionários respondidos e não das respostas individuais.

Percepção do(a) Coordenador(a) do Curso

1) Você conhece o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior?

Sim Em parte Não

2) Você conhece o Exame Nacional de Avaliação de Desempenho dos Estudantes (Enade)?

Sim Em parte Não.

3) Você conhece a legislação que define como deve ser organizado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior?

Sim Em parte Não.

4) Você conhece a legislação que define como deve ser organizado o Exame Nacional de Avaliação de Desempenho dos Estudantes (Enade)?

Sim Em Parte Não.

5) A instituição exige que o(a) coordenador(a) do curso compreenda os processos de avaliação institucional?

Sim Em Parte Não

6) O Enade tem contribuído para a promoção de diálogo da coordenação com docentes e discentes na busca de aperfeiçoamento e crescimento do curso?

Sim Em Parte Não. Quais:

7) A instituição procura preparar os alunos para o Enade?

Sim Em Parte Não

8) Como a instituição prepara os alunos para o Enade?

Mais horas aulas?

Programação especial com o agrupamento de disciplinas e professores de conteúdos afins e complementares.

Realiza explicações para professores e alunos de como as questões têm sido elaboradas.

9) Existe uma preocupação da coordenação do curso em acompanhar o conteúdo das disciplinas por meio de indicações de referenciais bibliográficos atuais e inovadores?

Sim Em Parte Não.

10) O(a) coordenador(a) do curso tem solicitado dos professores que façam adequação de suas práticas tendo em vista atender às competências exigidas pelo Enade?

Sim Em Parte Não.

11) Na sua opinião, quais são os principais problemas que dificultam o aluno a conquistar uma nota de 3 ou mais na avaliação do Enade?

A partir da percepção da coordenação sobre os professores que atuam no curso que você coordena, leia as afirmações abaixo e assinale com um (X) aquela que expressa o seu entendimento.

A: Concordo totalmente/B: Concordo/C: Discordo/D: Discordo Totalmente/E: Prefiro não responder

| Afirmativa | No seu entendimento | A | B | C | D | E |
|------------|--|---|---|---|---|---|
| 1 | Os professores consideram o Enade um instrumento adequado para avaliar o curso? | | | | | |
| 2 | O currículo do curso foi repensado a partir de resultados do Enade? | | | | | |
| 3 | A nota do Enade vem possibilitando ao professor reflexões e alterações no currículo do curso e em seu plano de ensino? | | | | | |
| 4 | O Enade tem contribuído para alterar a proposta metodológica e a prática dos docentes, no que se refere ao desenvolvimento de crítico, reflexivo e argumentativo dos discentes? | | | | | |
| 5 | O plano de ensino tem sido fonte de atenção no que tange ao conhecimento, acompanhamento e discussão com os discentes, em virtude das exigências do Enade? | | | | | |
| 6 | Na visão do professor, existe uma preocupação no curso sob sua responsabilidade em promover uma abordagem pedagógica que possibilite o desenvolvimento de pesquisa, ensino e extensão, de forma a atender às exigências atuais na educação superior? | | | | | |
| 7 | Para o professor, o Enade tem promovido reflexões acerca do processo de avaliação de aprendizagem dos discentes? | | | | | |
| 8 | O professor percebe que a avaliação da aprendizagem em seu curso tem sido discutida a partir do modelo de avaliação do exame? | | | | | |
| 9 | No entendimento do professor, os resultados do Enade têm demonstrado que os estudantes apresentam conhecimento do conteúdo das disciplinas do curso? | | | | | |
| 10 | O Enade tem propiciado ao curso repensar o papel da formação para o mundo do trabalho? | | | | | |
| 11 | Os resultados do Enade são tratados como relevantes ao processo de revisão das práticas pedagógicas dos professores? | | | | | |
| 12 | Existe uma intervenção da Universidade em seu curso, a partir dos resultados do Enade? | | | | | |
| 13 | Os professores do curso têm elaborado avaliações com vistas a atender os parâmetros do Enade? | | | | | |
| 14 | Os professores do curso têm demonstrado interesse em compreender as competências e habilidades exigidas pelo ENADE? | | | | | |
| 15 | O professor percebe o Enade como instrumento de avaliação, é suficiente para o conhecimento das condições didático-pedagógicas e de infraestrutura do curso avaliado? | | | | | |