

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS**

**CAROLINA TRENTINI MORAES SARMENTO**

**ENADE: PARA QUÊ E PARA QUEM? AS FINALIDADES DO EXAME NO  
ENTENDIMENTO DE DOCENTES E GESTORES DE PEDAGOGIA DE UMA IES  
DE CAMPINAS (SP)**

**CAMPINAS**

**2021**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO  
CAROLINA TRENTINI MORAES SARMENTO**

**ENADE: PARA QUÊ E PARA QUEM? AS FINALIDADES DO EXAME NO  
ENTENDIMENTO DE DOCENTES E GESTORES DE PEDAGOGIA DE UMA IES  
DE CAMPINAS (SP)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Samuel Mendonça

**CAMPINAS**

**2021**

Ficha catalográfica elaborada por Vanessa da Silveira CRB 8/8423  
Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI - PUC-Campinas

378.01  
S246e

Sarmiento, Carolina Trentini Moraes

ENADE: para quê e para quem? as finalidades do exame no entendimento de docentes e gestores de pedagogia de uma IES de Campinas (SP) / Carolina Trentini Moraes Sarmiento. - Campinas: PUC-Campinas, 2021.

126 f.

Orientador: Samuel Mendonça.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2021.

Inclui bibliografia.

1. Ensino superior - Avaliação. 2. Políticas públicas - Educação. 3. Exame Nacional de Desempenho de Estudantes. I. Mendonça, Samuel. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD - 18. ed. 378.01

**CAROLINA TRENTINI MORAES SARMENTO**

**ENADE: PARA QUÊ E PARA QUEM? AS FINALIDADES DO EXAME NO ENTENDIMENTO DE DOCENTES E GESTORES DE PEDAGOGIA DE UMA IES DE CAMPINAS (SP)**

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

APROVADA: 10 de dezembro de 2021.



DR SAMUEL MENDONÇA  
Presidente (PUC-CAMPINAS)



DRª MÔNICA PICCIONE GOMES RIOS  
PUC-CAMPINAS



DR ALEX OSWALDO SÁNCHEZ HUARCAYA  
PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATOLICA DEL PERU  
(PUC PERU)

Dedico esta dissertação ao meu amado filho Caio, minha inspiração para ser melhor a cada dia.

## AGRADECIMENTOS

Ao meu marido Filipe Sarmento,  
por estar sempre ao meu lado.

Ao meu analista,  
por me sustentar e fortalecer todos os dias.

Aos meus amigos, em especial à Ana Archangelo e à Claudia Campanaro,  
por sonharem este e muitos outros sonhos comigo.

À PUC-Campinas,  
Universidade que me acolheu e me motivou a aprender mais sobre educação. Local  
de encontro com profissionais queridos e competentes, em especial pela concessão  
da bolsa de estudos, que viabilizou minha permanência neste programa.

Ao Prof. Dr. Paulo Moacir Godoy Pozzebon,  
Pró-Reitor de Graduação, grande exemplo de gestor, que me proporcionou vivenciar  
esta experiência enriquecedora.

Ao Prof. Dr. Samuel Mendonça,  
Orientador e incentivador, pela oportunidade de realizar esta pesquisa.

Aos demais docentes do programa,  
Professores comprometidos com a construção deste trabalho. Em especial à Profa.  
Dra. Mônica Piccione Rios, por compartilhar conhecimento de maneira tão generosa  
e afetiva.

Aos amigos da PROGRAD,  
Colegas e docentes muito queridos. A torcida de todos foi essencial para a conclusão  
desta dissertação. Agradeço em especial à Profa. Fernanda Furtado Camargo, por  
ser minha primeira incentivadora.

À Profa. Marina Piason Breglio Pontes,

Amiga e motivadora, egressa do PPGE da PUC-Campinas, pela ajuda e pelas conversas tão valiosas, sendo sempre um exemplo para mim.

Aos meus colegas do mestrado,

Que mesmo em tempos tão desafiadores para a educação, com o início das atividades remotas, se mostraram próximos e generosos. Em especial, à Maynara Ribeiro, por ser competente e solícita.

“É sempre assim. Quando o sonho é forte,  
o pensamento vem. O amor é pai da  
inteligência. Mas sem amor todo  
conhecimento permanece adormecido,  
inerte, impotente”.

Rubem Alves  
(1933-2014)



## RESUMO

SARMENTO, Carolina Trentini Moraes. **ENADE**: para quê e para quem? As finalidades do Exame no entendimento de docentes e gestores de Pedagogia de uma IES de Campinas (SP). 2021. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Campinas, PUC-Campinas, 2021.

Esta dissertação possui Políticas Públicas como temática e como tema o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) tem como objetivo garantir o processo nacional da avaliação das Instituições de Educação Superior (IES), dos cursos de graduação e dos estudantes. Nesse âmbito, o ENADE foi criado para avaliar o desempenho acadêmico dos graduandos referente aos conteúdos programáticos previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao aprofundamento da formação geral profissional e o nível de atualização dos estudantes em relação à realidade brasileira e mundial. Nesse sentido, contemplamos discussões sobre as qualidades possíveis de serem representadas com as avaliações, denominadas aqui de qualidade pedagógica e qualidade ranqueável. Com os apontamentos acima, nossa pergunta é: quais são as finalidades do ENADE no entendimento de docentes e gestores de Pedagogia de uma IES de Campinas (SP)? Como objetivo geral, investigamos as finalidades do ENADE no entendimento de docentes e gestores de Pedagogia de uma IES de Campinas (SP). Em relação aos objetivos específicos: (i) reconhecemos a trajetória das políticas públicas de avaliação da educação superior a partir da década de 1990; (ii) identificamos e analisamos as mudanças no SINAES entre os anos de 2004 e 2020; (iii) identificamos e analisamos os dados referentes a pesquisas sobre o ENADE, no período 2007 a 2020; (iv) analisamos as finalidades do ENADE no entendimento de docentes e gestores do curso de Pedagogia pesquisado. Nossa pesquisa qualitativa teve início com a revisão de literatura na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) para reconhecer os resultados de produções sobre o Exame. Realizamos análise documental do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) pesquisado e das DCN dos cursos de Pedagogia, além da técnica de análise de conteúdo e aplicação de um questionário aberto aos docentes e gestores do curso pesquisado, totalizando doze participantes. Como resultado, criamos quatro categorias: (i) Qualidades Avaliativas; (ii) Desresponsabilização do Estado; (iii) Por Trás das Finalidades e (iv) Diálogo como Boniteza nas Avaliações. Elas sintetizaram as falas dos participantes acerca da discussão sobre qual é a qualidade que pode ser expressa com os resultados das avaliações externas, quando utilizados isoladamente. Além disso, demonstraram a iniciativa de desresponsabilização do Estado na utilização desses resultados, fomentando a competitividade e valendo-se dos *rankings* universitários em prol do atendimento ao direito constitucional de acesso à educação. Também evidenciaram as entrelinhas do Exame, para que se apresentasse pelas IES, inspiradas por Paulo Freire, a possibilidade de reinvenção do ENADE. Como contribuição, ressaltamos a necessidade de ouvir os docentes e gestores sobre as finalidades do ENADE com o intuito de problematizar ações para a reinvenção dos usos dos resultados do Exame, na busca de uma avaliação verdadeiramente formativa, visando a construção de um curso de qualidade pedagógica.

**Palavras-chave:** Políticas Públicas Educacionais; Avaliação em Larga Escala; Educação.

## ABSTRACT

SARMENTO, Carolina Trentini Moraes. **ENADE**: para quê e para quem? As finalidades do Exame no entendimento de docentes e gestores de Pedagogia de uma IES de Campinas (SP). 2021. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Campinas, PUC-Campinas, 2021.

This dissertation has Public Policy as its background and the National Student Performance Examination (ENADE in Portuguese) as its theme. The National Higher Education Assessment System (SINAES in Portuguese) aims to guarantee the national assessment process of Colleges (higher education institutions, IES in Portuguese), graduation courses and students. In this context, ENADE was created to assess the academic performance of undergraduate students regarding the program content available in the National Curriculum Guidelines (DCN in Portuguese), the development of skills and abilities to professional training and the updating of students in relation to Brazilian and world reality. For that matter, we include discussions about the possible qualities to be represented with the evaluations, named here pedagogical quality and rankable quality. With that in mind, our question is: what are the purposes of ENADE to Pedagogy professors and managers at a IES in Campinas (SP)? As a general purpose, we investigated the aims of ENADE in the understanding of Pedagogy professors and managers of a IES from Campinas (SP). Concerning specific purposes: (i) we have recognized the path of public policies for the evaluation of higher education since the 1990s; (ii) we have identified and have analyzed changes in SINAES between 2004 and 2020; (iii) we have analyzed data referring to research on ENADE, in the period of 2007 to 2020; (iv) we have analyzed the purposes of ENADE to professors and managers of the researched Pedagogy course. Our qualitative research began with a literature review in the Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD in Portuguese) to know the results of productions about the Exam. We have analyzed a document of the Pedagogical Course Project (PPC in Portuguese) mentioned and the DCN of the Pedagogy courses, in addition to the technique of content analysis and the application of an open questionnaire to teachers and managers of the course in the amount of twelve participants. As a result, we have created four categories: (i) Evaluative Qualities; (ii) Disclaimer of the State; (iii) Behind the Purposes and (iv) Dialogue as a beauty in assessments. They summarized the participants' statements about the discussion concerning what quality can be expressed with the results of external evaluations, when isolated. Furthermore, they have demonstrated the initiative to disclaim the State's responsibility in using these results, encouraging competitiveness and taking advantage of university rankings in favor of honor the constitutional right of access to education. They also highlighted what is between the lines of the Exam, so that the IES, inspired by Paulo Freire, could present the possibility of reinventing ENADE. As a contribution, we emphasize the need to listen to teachers and managers about the purposes of ENADE in order to discuss actions for the reinvention of the uses of the Exam results, in the search of a truly formative assessment, aiming at the construction of a pedagogical quality course.

**Keywords:** Educational Public Policies; Assessment on a large scale; Education.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Teses e Dissertações sobre ENADE e Diretrizes Curriculares Nacionais .....	52
Quadro 2 - Teses e Dissertações sobre ENADE, Diretrizes Curriculares e Pedagogia .....	63
Quadro 3 - Perfil dos Participantes – Diretora do Curso .....	77
Quadro 4 - Perfil dos Participantes – Docentes do Curso .....	77

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Base Digital de Teses e Dissertações
CEA	Comissão Especial de Avaliação
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CES	Censo da Educação Superior
CFC	Conselho Federal de Contabilidade
CNCST	Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia
CNDE	Campanha Nacional pelo Direito à Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
COVID-19	Coronavírus SARS-CoV-2
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CPC	Conceito Preliminar de Curso
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENC	Exame Nacional de Cursos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FMC	Física Moderna e Contemporânea
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDD	Índice de Desempenho de Desenvolvimento
IES	Instituições de Educação Superior
IGC	Índice Geral de Cursos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISAR	<i>International Standards of Accounting and Reporting</i>
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
ONGs	Organizações não governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional

PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIB	Produto Interno Bruto
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPP	Projeto Político Pedagógico
ProUni	Programa Universidade para Todos
PUC Goiás	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
PUC-Campinas	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
PUC-RS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SERES	Secretaria de Regulação da Educação Superior
SESu	Secretaria de Educação Superior
SETEC	Secretaria de Ensino Profissional e Tecnológica
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SIS	Síntese de Indicadores Sociais
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SUS	Sistema Único de Saúde
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UnB	Universidade de Brasília
UNCTAD	Conferência das Nações Unidas sobre Comércio e Desenvolvimento
UNINOVE	Universidade Nove de Julho
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

## Sumário

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>1 TRAJETÓRIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO A PARTIR DA DÉCADA DE 1990.....</b>	<b>20</b>
1.1 Qualidade Pedagógica x Qualidade Ranqueável.....	20
1.2 Universidade e Globalização .....	22
1.3 As Avaliações em Larga Escala no Ensino Superior .....	29
1.3.1 O PAIUB.....	31
1.3.2 O Provão.....	32
1.4 A Criação do SINAES .....	37
1.5. O ENADE .....	44
1.5.1 Os componentes do ENADE.....	47
1.5.2 Questionário do Estudante .....	48
1.5.3 A Prova ENADE .....	49
<b>2 CAMINHOS DA PESQUISA.....</b>	<b>51</b>
2.1 Revisão de Literatura.....	51
2.2 Procedimentos Metodológicos .....	67
2.2.1 Análise Documental .....	67
2.2.2 Análise dos dados .....	74
2.2.3 Questionário Aberto .....	75
2.3 Caracterização dos Participantes da Pesquisa .....	76
<b>3 AS FINALIDADES DO ENADE NO ENTENDIMENTO DE DOCENTES E GESTORES DE PEDAGOGIA DE UMA IES DE CAMPINAS (SP) .....</b>	<b>79</b>
3.1 Qualidades Avaliativas .....	79
3.2 Desresponsabilização do Estado .....	85
3.3 Por trás das Finalidades.....	91
3.4 Diálogo como Boniteza das Avaliações .....	99
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>108</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>115</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>124</b>

## INTRODUÇÃO

Criado em 2004, com a promulgação da Lei nº 10.861/2004, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) tem como propósito “[...] assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes” (Brasil, 2004b). Tal função ficou instituída com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, que determinou ser de competência da União a avaliação do rendimento escolar dos níveis de ensino fundamental, médio e superior, visando a melhoria da qualidade de ensino de todos eles (Brasil, 1996b).

Nessa perspectiva, o SINAES sob coordenação e supervisão da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), teve instituídas como finalidades:

[...] a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional (Brasil, 2004a).

Em função da polissemia do termo qualidade, este merece ser conceituado e problematizado, por isso será analisado, em especial, no capítulo um. No momento, cabe destacar que a qualidade para a educação só se completa na busca da universalização e permanência dos estudantes. Trata-se de uma qualidade essencial e insubstituível, de responsabilidade pública para o desenvolvimento pessoal e na construção de uma sociedade democrática. (José Dias Sobrinho, 2019). Nesse contexto, é fundamental a distinção de qualidade para a educação e qualidade para o mercado. Para o mercado

[...] se trata de uma qualidade de acordo com os critérios do mundo econômico, abstrata, genérica, quantitativista, e não propriamente da concepção de qualidade da educação como desenvolvimento pessoal, fortalecimento da cidadania, elevação cultural da população, promoção de equidade e da solidariedade, enriquecimento da identidade nacional, construção da Nação, enfim, formação humana plena, consistente, em todas as dimensões (Dias Sobrinho, 2019, p.06).

Dessa forma, a partir dos escritos de Dias Sobrinho, foram desenvolvidos para esta pesquisa dois termos para tratar as diferentes qualidades: i) pedagógica, referente à qualidade primordial para a educação, tornando-se elemento decisivo para a existência de Instituições de Ensino Superior (IES) responsáveis por sua função política e comprometidas com as demandas sociais; ii) ranqueável, considerando a qualidade para o mercado, majoritariamente quantitativa e conseqüentemente disponível para a criação de índices e *rankings*.

O SINAES, com o propósito de manter seus compromissos e como política pública que agrega avaliação e regulação, é composto por três instâncias: avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. Para tanto, foram criados exames, que ligados a indicadores, têm por função possibilitar ao Estado a aferição da oferta do ensino superior. Mônica Rios, Adolfo Calderón e Klinger Sousa (2012) afirmam que:

A Lei Federal nº 10.861, que institui o Sinaes, explicita as suas finalidades com ênfase para o aspecto da melhoria de qualidade da educação superior e da promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das IES. Ressalta, portanto, o seu caráter, por um lado, de regulação e, por outro, de emancipação. Sousa Santos (2005) enxerga o paradigma da modernidade assente sobre estes dois pilares – o da regulação e o da emancipação – cada qual com princípios que atuam em busca de um equilíbrio. A regulação se traduz pela imposição de limites à liberdade dos indivíduos em nome de uma convivência harmoniosa e próspera em sociedade e ocorre por meio da ação do Estado, pela regulação dos mercados e pelas regras de convívio social. A emancipação impõe-se no pleno desenvolvimento da liberdade e das potencialidades dos indivíduos, quer no plano estético-expressivo, no racional-cognitivo, quer no da ação prática de caráter moral (Rios, Calderón e Sousa, 2012, p.85-86).

Assim, cabe problematizar o caráter de emancipação do SINAES. É possível que se construa um sistema de avaliação emancipatório, considerando sobretudo a qualidade ranqueável? De acordo com Ana Maria Saul (2015, p.1309), a avaliação emancipatória é aquela “[...] comprometida com o futuro, com o que se pretende transformar, a partir do autoconhecimento crítico do concreto, do real, que possibilita a clarificação de alternativas para a revisão desse real”. Importante destacar que a avaliação emancipatória não despreza os dados quantitativos, porém, sua análise é realizada sempre por uma ótica qualitativa.

Durante a trajetória acadêmica, é esperado que as IES possibilitem aos estudantes o domínio acerca de conhecimentos específicos, habilidades e competências necessárias, de acordo com o perfil de formação constante nas



Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN)<sup>1</sup> de cada curso de graduação. Nesse sentido, é função do ensino superior o desenvolvimento pleno das competências profissionais além do desenvolvimento da capacidade de compreensão e trato de temas atuais e contemporâneos, resultando na formação de profissionais aptos e preparados para as transformações da sociedade (Márcia Brito, 2008).

Sendo assim, no âmbito do SINAES, com o objetivo de avaliar o desempenho acadêmico dos estudantes do ensino superior referente aos conteúdos programáticos previstos nas DCN, o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao aprofundamento da formação geral profissional e o nível de atualização dos estudantes em relação à realidade brasileira e mundial, foi criado o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE).

No ENADE são aferidas as habilidades acadêmicas (no sentido de capacidades) e as competências profissionais. A habilidade acadêmica é a capacidade escolar necessária para dominar a informação de uma área, reproduzi-la e usá-la independentemente. Essa é a habilidade possível de ser medida pelo ENADE (Brito, 2008, p.846).

Brito (2008) afirma que o SINAES foi criado, inicialmente, tendo implícita a ideia de que cada IES possui suas particularidades e que, a partir dessa concepção, buscou-se estabelecer pontos convergentes para atender ao sistema educacional e às especificidades de cada uma das instituições:

Assim, a avaliação deveria contemplar a análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das IES e dos cursos a ela vinculados. Dentro desta concepção, é fundamental o reconhecimento da diversidade e o respeito à identidade. A avaliação, quando concebida como um processo dinâmico, pode ser usada como referencial para que as Instituições de Educação Superior disponham de evidências empíricas não apenas de suas debilidades, mas também de suas potencialidades e de suas realizações (Brito, 2008, p.841).

---

<sup>1</sup> Em 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (nº 9394/96) ficou estabelecido que os currículos dos cursos superiores seriam elaborados de acordo com as diretrizes gerais nacionais para os cursos de graduação (DCN), sendo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) o instrumento que concentra a concepção do curso de graduação, os fundamentos da gestão acadêmica, pedagógica e administrativa, os princípios educacionais condutores de todas as ações a serem adotadas na condução do processo de ensino-aprendizagem do curso. Conforme disposto pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), um dos objetivos do ENADE é avaliar o rendimento dos concluintes, no que se refere aos conteúdos programáticos previstos nas DCN dos cursos superiores de graduação.

Em vista disso, o SINAES pretendia ser um sistema avaliativo dinâmico, pois possibilitaria às IES uma análise global das dimensões de seus cursos e da instituição em si. Os resultados seriam disponibilizados por meio de cada uma das instâncias avaliativas, incluindo o ENADE e, possibilitariam que cada instituição refletisse acerca de sua realidade, reconhecendo suas conquistas e fragilidades.

Desde 2014, ao trabalhar na área de regulação da Pró-Reitoria de Graduação de uma universidade na cidade de Campinas (SP), a pesquisadora desta dissertação obteve contato com resultados dos cursos de graduação junto ao ENADE; ao participar de cursos e seminários com representantes de outras IES, dúvidas foram notadas quanto às finalidades do ENADE como instrumento de avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes dos cursos de graduação, já que a grande maioria dos cursos superiores do país permanece muito aquém do resultado esperado no Exame<sup>2</sup>.

No ciclo 2018, por exemplo, apenas 3% dos cursos das faculdades privadas e 20% dos cursos das faculdades públicas atingiram a nota máxima, ou seja, obtiveram o conceito 5. Além disso, quase metade (48%) dos cursos avaliados nas instituições privadas obteve conceito 3, enquanto esse índice foi de 28% nas instituições públicas. Considerados com conceitos insuficientes (notas 1 e 2), cerca de 30% das instituições privadas e quase 20% das instituições públicas (Globo Notícias, 2019). Em relação ao ENADE 2019, 42% dos cursos das instituições privadas receberam conceitos insuficientes (notas 1 e 2), enquanto 54% dos cursos obtiveram conceitos 3 e 4, e apenas 1% ficou com conceito 5. Quando considerados os dados apenas de instituições de ensino superior públicas, um melhor desempenho foi observado: nas instituições federais, apenas 5% dos cursos obtiveram as notas mais baixas (1 e 2), 70% ficaram com conceitos 3 e 4, e 24% alcançaram notas máximas. Nas estaduais, 11% registraram as notas mais baixas e 16%, a mais alta. (Jornal de Brasília, 2020). Ao considerar os resultados obtidos pelos cursos de graduação, convém o questionamento acerca do que representam esses conceitos, o que eles realmente refletem em termos de qualidade e o que as IES fazem frente a esses resultados.

---

<sup>2</sup> O conceito ENADE assume valores de 1 a 5, sendo o conceito 3 o mínimo considerado como suficiente.

Dias Sobrinho (2008) afirma que o ENADE, ao contrário das avaliações em larga escala anteriores<sup>3</sup>, possui características estáticas e somativas e não mais dinâmicas e formativas. O autor declara ainda que o peso do ENADE no resultado global das IES é muito maior do que outras avaliações já elaboradas, sendo 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” (Dias Sobrinho, 2008, p.821).

Além disso, o ENADE alcançou grande visibilidade na mídia brasileira, compondo *rankings* universitários e tendo seus resultados quantitativos amplamente divulgados, como se as boas colocações refletissem a oferta de ensino de qualidade pedagógica, quando, no entanto, valem-se muito mais para a divulgação da qualidade ranqueável. Adolfo Calderón e Regilson Borges (2013) afirmam que a supervalorização dos mecanismos de avaliação em larga escala desafia tanto a avaliação da aprendizagem, quanto a avaliação institucional e a avaliação de sistemas, gerando impactos nas práticas de ensino, no trabalho docente, no currículo do curso, entre outros fatores relevantes na educação superior.

De acordo com Paulo Teixeira Júnior e Mônica Rios (2017), o ENADE tinha como propósito inicial constituir dados complementares para o SINAES na avaliação institucional, que deveria contemplar os demais aspectos, como a avaliação dos cursos e das instituições, contudo, passou a ser o protagonista. Nessas circunstâncias, “[...] instituições e estudantes empreendem esforços para ‘ir bem na prova’, e não produzir reflexões sobre os sentidos da formação e aperfeiçoamento institucional” (Teixeira Júnior e Rios, 2017, p.801). Ressalta-se que ao ganhar a centralidade do processo avaliativo proposto pelo SINAES, o ENADE se distanciou de sua proposta inicial, que era ser mais um instrumento para avaliação das IES, especificamente o instrumento para avaliação do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação frente ao esperado pelas DCN de cada curso. Com a premissa de centralidade do processo avaliativo, as IES passaram a se preocupar mais em conseguir bons resultados no Exame, especialmente por seu efeito midiático, do que utilizá-lo como um elemento para a avaliação global de suas fragilidades e reconhecimento de suas potencialidades e realizações.

---

<sup>3</sup> PAIUB (Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras) e o ENC (Exame Nacional de Cursos), popularmente conhecido como Provão, foram os exames do ensino superior aplicados anteriormente ao ENADE, ambos tratados mais especificamente no capítulo um.

Somada a essas razões, encontra-se a revisão de literatura realizada na Base Digital de Teses e Dissertações (BDTD) acerca das pesquisas sobre o ENADE, com vinte e oito trabalhos selecionados durante a busca efetuada entre o primeiro semestre de 2020 e o primeiro semestre de 2021; sendo que dezessete trabalhos estão analisados, conforme demonstrado no capítulo dois.

Nesse cenário de visibilidade do ENADE, eleito pelos *rankings* universitários como conceito capaz de comprovar por si só a existência ou não da qualidade pedagógica das IES, desvirtuando de sua finalidade descrita pelo SINAES, de ser uma das instâncias avaliativas que pretende verificar o desenvolvimento das habilidades acadêmicas e capacidades profissionais dos estudantes dos cursos de graduação frente às DCN; unido a revisão de literatura realizada e a colocação profissional da pesquisadora desta dissertação, resultaram no interesse para a realização desta pesquisa, bem como na definição do *lócus* deste estudo, que será o curso de Pedagogia de uma IES de Campinas (SP).

Dessa forma, o problema norteador desta pesquisa é: quais são as finalidades do ENADE no entendimento de docentes e gestores do curso de Pedagogia de uma IES de Campinas (SP)? Decorrente desse problema, o objetivo geral da pesquisa reside em investigar as finalidades do ENADE no entendimento de docentes e gestores do curso de Pedagogia de uma IES de Campinas (SP). Constituem os objetivos específicos: (i) reconhecer a trajetória das políticas públicas de avaliação da educação superior a partir da década de 1990; (ii) identificar e analisar as mudanças no SINAES entre os anos de 2004 e 2020; (iii) identificar e analisar os dados referentes a pesquisas sobre o ENADE, no período 2007 a 2020; (iv) analisar as finalidades do ENADE no entendimento de docentes e gestores do curso de Pedagogia pesquisado.

Do ponto de vista da matriz teórica da dissertação, muitos autores exploram a questão da avaliação, como é o caso de Dias Sobrinho (2005, 2008, 2004) e Saul (2015). Especificamente sobre o ENADE, foram examinados textos de Brito (2008), Rothen, Santana e Borges (2018) e Verhine (2015), principalmente. Considerando o objetivo deste estudo, foi realizada pesquisa qualitativa por meio de aplicação de questionário aberto a docentes e gestores do curso estudado, além de pesquisa documental da legislação sobre políticas públicas de avaliação, das DCN do curso de

Pedagogia, do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) em questão e do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)<sup>4</sup> da IES *locus* desta pesquisa.

Pesquisas denominadas como qualitativas constituem-se em uma modalidade investigativa que tem por objetivo compreender “[...] aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais” (Bernadete Gatti, Marli André, 2010, p.04). Dessa forma, foi utilizada a compreensão de significados nas dinâmicas histórico-relacionais para realização desta dissertação. Importante destacar que,

A aplicabilidade dos conhecimentos na área da educação depende do desenvolvimento de compreensões apropriadas, o que depende das condições de rigor nos cuidados investigativos, o que não quer dizer seguimento de rígidos protocolos, mas, sim, de domínio flexível de métodos e instrumentais necessários à aproximação significativa do real. Não podemos abrir mão do compromisso com a produção de conhecimentos confiáveis, se queremos que tenham impacto sobre a situação educacional em nosso país, pois só assim estaremos contribuindo para tomadas de decisão mais eficazes, substituindo as improvisações e os modismos que têm guiado as ações em nossa área. Nesse sentido, a busca de relevância e do rigor nas pesquisas é também uma meta política. (Gatti e André, 2010, p.11).

Considerando os instrumentos viáveis no momento da realização da pesquisa empírica, com o oferecimento de aulas apenas na modalidade remota devido à pandemia da Covid-19<sup>5</sup> (coronavírus SARS-CoV-2), ocorreu a aplicação de questionário eletrônico via Google formulários<sup>6</sup> aos participantes deste estudo. De acordo com Antônio Carlos Gil (2008), “[...] um questionário consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas” (Gil, 2008, p.121). Assim, questões específicas sobre as finalidades do ENADE foram propostas aos participantes, gestora do curso e docentes selecionados pela direção. Importante salientar que o material empírico fornecido pelos participantes deste estudo foi fundamental para especificidade do problema e escolha dos autores utilizados. Dessa forma, a presente dissertação estrutura-se em três capítulos, além da introdução e das considerações finais. Trajetória das políticas públicas de avaliação do ensino

---

<sup>4</sup> Com a edição da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que estabeleceu o SINAES, o MEC introduziu como parte integrante do processo avaliativo das IES, o seu planejamento estratégico, sintetizado no que se convencionou denominar de Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI. (Brasil, 2004b).

<sup>5</sup> Com a pandemia da Covid-19, as universidades passaram a desenvolver aulas apenas na modalidade remota, suspendendo ainda reuniões presenciais, seguindo protocolos de segurança que incluem o distanciamento social.

<sup>6</sup> Google Formulários permite que o usuário crie testes e pesquisas *on-line* e os envie para outras pessoas. (Suporte Google, 2021).

superior a partir da década de 1990; caminhos da pesquisa e revisão de literatura sobre o ENADE; e as finalidades do ENADE no entendimento de docentes e gestores de Pedagogia de uma IES de Campinas (SP).

No primeiro capítulo apresenta-se um debate sobre as universidades frente ao mundo globalizado, a criação das avaliações em larga escala no Brasil a partir da década de 1990, os exames de avaliação da educação superior até a chegada do SINAES, considerando suas concepções e mudanças; com foco na discussão da qualidade pedagógica x ranqueável que se mostra no contexto dessas avaliações.

No segundo capítulo apresenta-se o detalhamento da revisão de literatura sobre o ENADE e os procedimentos metodológicos deste estudo. Já no terceiro capítulo, encontram-se os resultados desta pesquisa, classificando o material empírico em categorias de análise.

## **1 TRAJETÓRIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO A PARTIR DA DÉCADA DE 1990**

Este capítulo tem por objetivo contextualizar o papel das universidades frente ao mundo globalizado, a criação das avaliações em larga escala no Brasil a partir da década de 1990, os exames de avaliação da educação superior até a chegada do SINAES, considerando suas concepções e mudanças; com foco na discussão da qualidade pedagógica x ranqueável que se mostra no contexto dessas avaliações.

### **1.1 Qualidade Pedagógica x Qualidade Ranqueável**

Conforme afirmamos, o termo qualidade, em razão de sua polissemia, merece ser conceituado e problematizado, visto que, apesar de possuir características específicas quando empregado na lógica do mercado e na esfera educacional, vem sendo utilizado como detentor de um mesmo significado, especialmente na divulgação dos resultados avaliativos pela mídia.

Dias Sobrinho (2019) afirma que a educação superior, ao considerar como uma de suas responsabilidades a formulação de reflexões sobre as transformações do mundo globalizado, sem a perda da visão crítica sobre os destinos do homem, deve atentar para sua importância na construção de uma qualidade essencial, insubstituível e irredutivelmente que seja:

[...] integrada nos processos gerais de socialização, do fortalecimento da cidadania, das estruturas críticas, intelectuais, éticas, culturais, de responsabilidade pública no desenvolvimento pessoal e na edificação de uma nação justa, solidária e radicalmente democrática (Dias Sobrinho, 2019, p.03).

Nesse sentido, o conceito de qualidade para a educação só se completa na busca da universalização e permanência dos estudantes, além disso, visa a “[...] elevação cultural da população, promoção de equidade e da solidariedade, enriquecimento da identidade nacional, construção da Nação, enfim, formação humana plena, consistente, em todas as dimensões” (Dias Sobrinho, 2019, p.06). Por outro lado, para o mercado, a qualidade está diretamente relacionada a algo mensurável, que por sua vez, deve estar sempre disponível ao público de forma

simples e objetiva, sendo representada por números e estatísticas (Dias Sobrinho, 2019).

Dessa forma, para evidenciarmos as diferentes qualidades, para a educação e para o mercado, desenvolvemos os termos qualidade pedagógica e qualidade ranqueável. Qualidade pedagógica: se refere à qualidade essencial para a existência de IES responsáveis por sua função política e comprometidas com as demandas sociais da educação superior. Qualidade ranqueável: se refere à qualidade para o mercado, majoritariamente quantitativa e conseqüentemente disponível para a criação de índices e *rankings*. Sabemos que o discurso da qualidade pedagógica está presente nos processos avaliativos, porém, cabe-nos a reflexão: a comunidade acadêmica possui clareza acerca das funções das universidades na sociedade? Uma economia forte é importantíssima para o desenvolvimento do país e, nesse sentido, o ensino superior detém grandes responsabilidades na formação de profissionais competentes que fomentem as atividades do mercado. No entanto, os objetivos finais da educação são maiores e mais complexos, não podendo ser, de forma alguma, desconsiderados. Nas palavras de Dias Sobrinho (2019),

É indiscutivelmente desejável que a economia de um país seja forte, haja empregos condignos à população, os implicados nas atividades de produção sejam bem formados etc. A educação, especialmente a de nível superior, tem enormes responsabilidades na formação de profissionais competentes e capacitados. O Estado atribui à educação, com razão, um dos papéis mais importantes para o desenvolvimento da economia. Tudo isso faz parte dos legítimos interesses da sociedade. Contudo, as finalidades essenciais da educação, do conhecimento, da formação, são muito maiores e mais complexas que essas funções pragmáticas. A economia não deve determinar a sociedade. O contrário deveria ser o verdadeiro. A qualidade em termos empresariais contém apenas parte do sentido pleno dessa palavra. Diferentemente do meio empresarial e corporativo, a referência da educação é a sociedade. A educação é pública, isto é, patrimônio e responsabilidade de todos (Dias Sobrinho, 2019, p.02).

O que significa, efetivamente, uma sociedade justa, solidária e democrática? Como pensar em uma educação superior que atenda a esses princípios em um país tão desigual, como é o caso do Brasil?

Salientamos que a educação superior possui uma função política, de responsabilidade social, que significa produzir conhecimentos e formar com grande sentido de pertinência social profissionais com competências críticas, que possam auxiliar a responder às demandas e às carências da sociedade. Para tanto, é necessária autonomia universitária para identificação das prioridades e o conteúdo



social das carências e demandas. Tal autonomia exige ampla participação da comunidade acadêmica: alunos, professores e pesquisadores, para que se possa definir com clareza as prioridades, instaurando, assim, uma ética da responsabilidade social, unindo os atores acadêmicos aos agentes da sociedade civil, possibilitando agendas públicas voltadas às demandas da sociedade em si e não apenas às demandas da globalização (Dias Sobrinho, 2005).

Importante ressaltar, que no Brasil, antes da qualidade pedagógica é preciso lembrar que não há garantia de acesso universal à escola e, posteriormente, à universidade. Essa qualidade é luxo em um contexto de desprezo e ausência de investimento em educação, representado, entre outros motivos, pelo fato de os investimentos no Ministério da Educação<sup>7</sup> (MEC) virem diminuindo de maneira brusca. Durante os dois primeiros anos do governo Jair Bolsonaro<sup>8</sup>, os investimentos foram os menores desde o ano de 2010. No acumulado dos anos 2019 e 2020 foram investidos 7,2 bilhões de reais, enquanto no mesmo período do governo anterior foram investidos 13,5 bilhões de reais, representando uma redução de 47% no total dos investimentos. Tal situação teve maior impacto para o ensino superior e profissional, mas também afetou a educação básica. (Folha de São Paulo, 2021). Nesse cenário, será que há interesse no direcionamento de políticas públicas voltadas para à educação? Haverá interesse na oferta de ensino superior de qualidade pedagógica?

## 1.2 Universidade e Globalização

De acordo com Dias Sobrinho (2005), a universidade não está fora ou separada, mas encontra-se dentro das complexas relações da sociedade. É nesse sentido que buscamos mostrar os vínculos entre a universidade, a democracia e a globalização. Além disso, os problemas da universidade não dizem respeito somente a ela, tornando-se problemas de toda a sociedade e sendo, portanto, nada precisos e por inúmeras vezes sem respostas acertadas. Importante ressaltar que de acordo com a LBD (Lei nº 9.394/1996),

---

<sup>7</sup> O Ministério da Educação foi criado em 1930, com o nome de Ministério da Educação e Saúde Pública, pois desenvolvia atividades pertinentes a vários ministérios, como saúde, esporte, educação e meio ambiente. Anteriormente à criação do MEC, os assuntos ligados à educação eram tratados pelo Departamento Nacional do Ensino, ligado ao Ministério da Justiça. (Brasil, 2021).

<sup>8</sup> Jair Messias Bolsonaro é capitão reformado, político e atual presidente do Brasil, eleito em 2018. Para mais informações indicamos o livro escrito por Luiz Maklouf de Carvalho, intitulado O Cadete e o Capitão (Carvalho, 2019).

Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

I – produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional; [...]

Art. 53. No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições:

I – criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta Lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino;

II – fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes;

III – estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão; [...]

Art. 54. As universidades mantidas pelo Poder Público gozarão, na forma da lei, de estatuto jurídico especial para atender às peculiaridades de sua estrutura, organização e financiamento pelo Poder Público, assim como dos seus planos de carreira e do regime jurídico do seu pessoal. [...]

§ 2º Atribuições de autonomia universitária poderão ser estendidas a instituições que comprovem alta qualificação para o ensino ou para a pesquisa, com base em avaliação realizada pelo Poder Público (Brasil, 1996b).

Dessa forma, universidades são instituições que agregam ensino, pesquisa e extensão, possuindo autonomia aquelas que são regidas pelo Poder Público ou aquelas que comprovem alta qualificação para o ensino, ou para pesquisa, com base em avaliação. Além disso, de acordo com Marina Pontes (2016),

[...] as IES têm grande parcela de contribuição no desenvolvimento de um homem criativo, ético, competente e autônomo em sua área de atuação, sem deixar de se preocupar com o bem-estar social. Cabe a ela estar sempre repensando seus processos e suas políticas, com especial atenção à capacitação docente, dando sua contribuição valiosa para a formação do homem que necessita ser crítico em relação à vida e à sociedade, já que a educação precisa sobreviver ao longo do tempo e acompanhar as mudanças que vêm com ele (Pontes, 2016, p.43).

Sendo assim, é imprescindível que as IES sobrevivam ao tempo, buscando oferecer condições necessárias para a formação de sujeitos críticos e criativos, que acompanhem as mudanças da sociedade e do mundo como um todo. Por esse motivo, é fundamental pensarmos no papel e nos desafios das universidades no mundo globalizado. Nas palavras de José Libâneo, João Oliveira e Mirza Toschi (2006), globalização compreende um processo de “aceleração, integração e reestruturação capitalista”.

O capitalismo lançou-se, no final do século XX, em um acelerado processo de reestruturação e integração econômica, que compreende o progresso técnico-científico em áreas como telecomunicações e informática, a privatização de amplos setores de bens e serviços produzidos pelo Estado, a busca de eficiência e de competitividade e a desregulamentação do comércio entre países, com a destruição das fronteiras nacionais e a procura pela completa liberdade de trânsito para as pessoas, mercadorias e capitais, em uma espécie de mercado universal (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2006, p.74).

De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2006), globalização implica em ampla liberdade, que inclui a competitividade entre os países. No campo educacional, como podemos pensar nessa liberdade, considerando a regulação exercida pelo Estado? Por outro lado, como funciona o ranqueamento das IES? A IES mais competitiva seria aquela que, na mesma lógica do mundo globalizado, oferece as melhores condições de custo-benefício? Como se dá a avaliação e a valoração nessa esfera mercadológica?

Dias Sobrinho (2004), afirma que há dois paradigmas em relação à educação superior, um que a concebe de acordo com a lógica do mercado e outro que a considera como um bem público.

A avaliação fundada na epistemologia objetivista diz-se eminentemente técnica. Seu objetivo principal é prestar informações objetivas, científicas, claras, incontestáveis, úteis para orientar o mercado e os governos. Justifica-se pela idéia (sic) de que os clientes ou usuários da educação têm individualmente o direito de saber quais são as boas escolas, os bons professores, quem oferece os melhores serviços, segundo parâmetros prévia e objetivamente estabelecidos e levando em conta a relação custo-benefício. Esses parâmetros, normas e critérios, supostamente objetivos, ideais e abstratos, quase sempre se utilizam de procedimentos de quantificação de produtos, dada a necessidade de comparações e rankings, e estão voltados ao controle da qualidade dos serviços e produtos educacionais, à semelhança do que ocorre no mundo dos negócios. O controle, nessa perspectiva, efetua-se conforme a crença de que a avaliação seria neutra e objetiva, dado seu suposto caráter técnico. Objetividade, certeza, neutralidade, verificabilidade seriam asseguradas pelos procedimentos científicos, pelo uso de instrumentos objetivos e técnicas quantitativas (Dias Sobrinho, 2004, p.712).

Em defesa da avaliação fundada na epistemologia objetivista, há o pressuposto de que pode existir neutralidade no ato de avaliar. Nessa concepção, a avaliação é considerada apenas pelo seu caráter técnico e pelo uso de técnicas quantitativas. As informações resultantes das avaliações nessa epistemologia são incontestáveis, consideradas úteis para o governo e para o mercado (Dias Sobrinho, 2004).

Por outro lado, ao considerar a avaliação não apenas de forma técnica, mas com objetivos de uma avaliação educativa, que produz sentidos e assumindo seu

caráter ético e político, há a epistemologia subjetivista. Nessa epistemologia, além da necessidade da objetividade no ato de avaliar, com a produção de representações consistentes, é necessário que também se reconheça a dimensão social e intersubjetiva do conhecimento. Dessa forma, considera-se que não é possível objetividade sem subjetividade, bem como não há o quantitativo sem o qualitativo (Dias Sobrinho, 2004).

A epistemologia subjetivista tem uma perspectiva de compreensão da realidade diferente daquela da epistemologia objetivista. Para a epistemologia subjetivista, a realidade é complexa, dinâmica, aberta e polissêmica, a verdade é, portanto, relativa e dependente das experiências humanas concretas, a ciência e a técnica estão mergulhadas na ideologia, os valores estão impregnados das contradições sociais, e tudo isso impõe a necessidade de fazer uso também das abordagens qualitativas e intuitivas (Dias Sobrinho, 2004, p.721).

Qual é o paradigma que sustenta a avaliação das universidades no mundo globalizado? É possível, no mundo globalizado, que haja tempo para que sejam consideradas todas as ideologias e contradições que estão impregnadas na sociedade, nas universidades e nas avaliações? Há, na lógica mercadológica, a alternativa do uso de abordagens qualitativas e intuitivas?

A globalização exerceu grandes pressões na sociedade e na universidade, sendo a maioria marcada pelos sinais da urgência e das contradições. Nesse contexto, as universidades encontram-se inseridas em um cenário de turbulências e encruzilhadas para o qual não se sentem preparadas para responder, sofrendo pressões de lados opostos: da economia e exigências do mercado e, de outro, pela sociedade, como instância responsável pela função de democratização na diminuição das desigualdades (Dias Sobrinho, 2005).

No mundo globalizado é esperado que as universidades correspondam às exigências do mercado, abarcando e correspondendo às suas rápidas transformações. Por outro lado, historicamente, é papel das universidades a elaboração de uma compreensão abrangente e fundamentada das finalidades e transformações da sociedade. Para tanto, é necessária uma distância crítica entre a universidade e a sociedade, para que a primeira possa vê-la melhor.

É bem verdade que muitos dos problemas são comuns tanto à universidade em particular quanto à sociedade em geral. Porém, se a universidade não toma distância crítica para melhor ver a sociedade, ela se perde, e, então, perde a sociedade sua mais legítima instância de reflexão e de síntese. Se a

universidade adere acriticamente aos “objetivos” da sociedade, hoje mais identificados com a orientação tecnocrática e gestionária, ela abdica de sua função de formação, de educação e de autonomização dos participantes, em favor da organização da produção e de um pretendido controle das relações entre indivíduos. Quando obsessivos e reduzidos a uma mera dimensão econômica e pragmática, os fetichismos da máxima proficiência, da produtividade, da excelência, e a compulsão pelo conhecimento de pronta aplicação constituem uma ameaça à construção histórica da universidade crítica. A desfiguração da universidade não vítima somente a ela; tem como consequência o empobrecimento da própria sociedade, pois esta se desprové de sua principal instância reflexiva, cultural e civilizacional. Não perder sua vocação crítica e sua capacidade de visão de conjunto é muito importante para a universidade (Dias Sobrinho, 2005, p.165).

Nesse contexto, ao não tomar distância crítica da sociedade, a universidade perde sua instância mais legítima de reflexão e análise. O paradoxo desse distanciamento está no risco de a universidade não tratar dos problemas sociais. Então, como equacionar o distanciamento e ainda ocupar a universidade de investigações de caráter social?

A universidade que não se distancia criticamente da sociedade passa a ter por finalidade atender apenas aos aspectos mercadológicos, como produtividade e rapidez na criação de mercadorias e resultados, produzindo e reproduzindo avaliações com os mesmos objetivos. No entanto, podemos questionar a qual universidade o autor se refere. Será viável a existência de uma universidade que não atenda aos interesses mercadológicos? É possível atender aos interesses mercadológicos e ofertar educação de qualidade pedagógica ao mesmo tempo? A globalização também é responsável pela finalidade da ciência, determinando ainda parâmetros de financiamento, distribuição social, avaliação, entre outros:

Tanto a vida comum de um indivíduo quanto as políticas econômicas, sociais e culturais das nações, dos conjuntos de países e mesmo das realidades sem fronteiras são afetadas pelas formas de acesso, produção, distribuição e aplicação dos conhecimentos. A finalização da ciência, isto é, a atribuição de um determinado fim ou utilidade ao conhecimento, cria políticas e instâncias de controle, que vão desde a determinação de quais são os temas importantes, passando pelas determinações epistemológicas e metodológicas, às medidas e critérios de avaliação, financiamento, distribuição social etc. (Dias Sobrinho, 2005, p.169).

Qual é o tipo de avaliação que atende ao mundo globalizado? Será possível no mundo globalizado uma avaliação que não se preste à competitividade e que não produza *rankings*?

Nesse cenário, com o propósito de atender às demandas da economia de mercado, o ensino superior passou do discurso de democratização das sociedades na diminuição das desigualdades, tão presente nas décadas de 1960 e 1970, para o de atendimento à função econômica, ou seja, passou a apresentar um sentido muito mais imediatista, pragmático e individualista. Por democratização se deve compreender o direcionamento de políticas públicas no espírito da Constituição Federal de 1988, que assegurou direitos individuais e coletivos com destaque para o direito à educação. Ainda de acordo com Constituição Federal de 1988, foi concedido às universidades autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial,

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. [...]

Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (Brasil, 1988).

De acordo com o Dias Sobrinho (2005), com a globalização a educação superior começou a ser vista como “[...] instância produtora das fontes de riqueza, geradora e disseminadora dos conhecimentos, da capacidade de utilizar os saberes adquiridos e de aprender ao longo de toda a vida”. Esses são os principais fatores da competitividade (Dias Sobrinho, 2005, p.167).

Outrossim, na lógica mercadológica, o conhecimento não é suficiente. Faz-se necessária a competitividade contínua, que por consequência exige certificação contínua. Tal lógica é contraditória, pois à medida que aumenta as riquezas, faz crescer as massas de indivíduos pobres e vistos como descartáveis pelo capitalismo. São indivíduos que apresentam baixa qualidade e quantidade de consumo, além de não possuírem meios para a certificação continuada, indispensável para o mercado de trabalho cada vez mais competitivo. É importante destacar que, na lógica competitiva do mundo globalizado, nem todo conhecimento é capaz de produção de riqueza material, tal característica está diretamente relacionada aos processos de inovação tecnológica e produção industrial, por serem os detentores de maior sentido de competitividade (Dias Sobrinho, 2005).

Desse modo, as universidades inseridas em um discurso contraditório que une valores de mercado e educação, almejando resultados rápidos, rentáveis e, muitas

vezes ranqueáveis, tendem a promover avaliações também contraditórias, com justificativas de democratização das sociedades, mas, que por sua vez, utilizam-se de conceitos meritocráticos em sua operacionalização. Dito isso, será possível que as IES renunciem a um discurso contraditório, porém socialmente aceito? Será possível avaliação sem contradição?

Com a união cada vez mais próxima das universidades com o mercado, foi desencadeada uma forte tendência de comercialização e privatização da educação superior, reduzindo muitas vezes os estudantes ao estatuto de consumidores, aumentando ainda mais a competitividade e gerando maior exclusão entre os indivíduos que não se encaixam nessa forma de educação mercadológica. Assim, inseridas em um mundo cada vez mais competitivo, as instituições de ensino superior encontram-se obrigadas pelo mercado a se adaptarem às suas práticas e modos de funcionamento, inclusive no que diz respeito aos seus programas, tipos de pesquisas e avaliações (Dias Sobrinho, 2005).

Frente a esse mundo globalizado, a educação superior é solicitada a apresentar respostas rápidas à fragmentação e aceleração dos conhecimentos, além de atender à diversidade das demandas externas, principalmente aquelas relacionadas às necessidades de maior escolarização, eficiência, produtividade e competitividade. No entanto, tais necessidades não se apresentam da mesma forma em todo o mundo. Em países como o Brasil, por exemplo, a educação mais qualificada não é tão requerida, colocando o país como provedor de matéria prima e mão de obra de baixo custo (Dias Sobrinho, 2005). Nessa perspectiva, a solução frente à conjuntura apresentada seria a do investimento massivo em educação, incluindo a criação de políticas públicas voltadas à ampliação e à melhoria das relações de seus indivíduos com o conhecimento, no papel de produtores e beneficiários, e não apenas de fornecedores de matéria prima e mão de obra baratas (Dias Sobrinho, 2019).

Nesse cenário, ao refletirmos sobre o papel das universidades no mundo globalizado e sobre as diferentes qualidades para o mercado e para a educação, nossa proposta para o próximo item é, especialmente, refletir acerca das finalidades das avaliações externas no ensino superior. Conforme vimos, compete ao ensino superior muito mais do que o atendimento às questões mercadológicas, sendo sua principal responsabilidade a formação de profissionais com competências críticas, que possam auxiliar a responder às demandas e às carências da sociedade, não servindo apenas de mão de obra barata e qualificada às demandas da economia globalizada.

Para isso, descreveremos a trajetória das avaliações do ensino superior, com o objetivo de refletirmos sobre qual qualidade se prestam a avaliar. Será que a qualidade pedagógica, tão essencial no contexto do ensino superior, pode ser acompanhada e avaliada à distância, pelos exames em larga escala?

### **1.3 As Avaliações em Larga Escala no Ensino Superior**

O Ministério da Educação, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), tem avaliado os cursos superiores brasileiros desde 1996, com a utilização de testes padronizados. Além de realizar o acompanhamento à distância do ensino superior no Brasil com a aplicação dos exames, o INEP, ao disponibilizar anualmente relatórios detalhados para todos os cursos avaliados, pretendia contribuir para a gestão das IES, apresentando elementos que poderiam ser utilizados como diagnóstico da qualidade pedagógica do ensino ofertado. No entanto, cabe-nos refletir se é realmente a qualidade pedagógica que pode ser avaliada com esses testes.

Importante salientar que, embora a oferta de ensino superior de qualidade pedagógica seja essencial, os desafios da educação brasileira, com destaque para o ensino superior, são anteriores e se expressam no direito à educação, consolidado no texto constitucional, mas ainda distante da realidade de grande parte da população. De acordo com a pesquisa Síntese de Indicadores Sociais (SIS) de 2019, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o acesso à educação infantil aumentou nos últimos anos, com a frequência escolar na faixa etária de até 3 anos subindo de 30,4% em 2016, para 34,2% em 2018, enquanto na idade de 4 e 5 anos passou de 90,2% para 92,4%. Já na faixa de 6 a 10 anos e de 11 a 14 anos, o acesso está praticamente universalizado, com 99,6% e 99,1% das crianças na escola. Em relação ao ensino médio, que engloba as idades de 15 a 17 anos, a frequência é de 88,2%, representando um leve aumento na comparação com 2016, quando o percentual era de 87,2%. No entanto, o acesso ao ensino superior continua muito restrito, tendo se estabilizado entre os anos de 2016 e 2018, em 32,7% dos jovens de 18 a 24 anos estudando (Agência Brasil, 2019).

Ao considerarmos os dados acima, fica evidente que o desafio da educação superior brasileira é muito anterior ao oferecimento de educação de qualidade pedagógica. No entanto, mesmo com problemas de acesso, consideramos



fundamental a discussão da qualidade presente no contexto dos exames em larga escala, visto que ambos são importantes para a função democrática das IES, ao passo que nada adiantaria o acesso universal a uma educação sem qualidade pedagógica. Para tanto, retomamos as epistemologias objetivista e subjetivista da avaliação, que conforme anunciado por Dias Sobrinho (2004), apesar de contraditórias, não se excluem mutuamente, devendo ser complementares:

Simplificando, um desses enfoques faz a avaliação desenvolver-se como controle e tem como objetivo a verificação e a medida da conformidade. O controle verifica e constata o realizado, em atitude conservadora e voltada ao passado. No outro paradigma, a avaliação é ação de atribuição de valor e produção de sentidos. Sua base é o real, porém não simplesmente como produção passada e sentido já acabado, mas, sobretudo, como projeto aberto ao futuro. Trata-se de pôr em foco de conceituação, isto é, de questionar os significados das ações e das idéias (sic), tendo como referência os valores fundacionais da educação e, como perspectiva, a construção do futuro (Dias Sobrinho, 2004, p.723).

Nessa perspectiva, é necessário que os resultados das avaliações, para além da verificação do realizado, fomentem questionamentos para o futuro, sempre considerando a dimensão social e intersubjetiva do conhecimento (Dias Sobrinho, 2004). Luiz Carlos de Freitas, Mara Regina Lemes de Sordi, Maria Marcia Sirgrist e Helena Costa Lopes de Freitas (2009, p.08) afirmam que “[...] a avaliação é uma categoria pedagógica polêmica. Diz respeito ao futuro. Portanto, mexe com a vida das pessoas, abre portas ou as fecha, submete ou desenvolve, enfim é uma categoria permeada por contradições”. Assim, ao considerarmos a avaliação como algo permeado por contradições e que, simultaneamente, remete ao futuro, faz com que seja imprescindível que os resultados alcançados nos exames de larga escala, como o ENADE, por exemplo, façam parte do planejamento e replanejamento das ações da instituição. Em vista disso, há de ser considerada a avaliação na epistemologia subjetivista, ou seja, a avaliação vista para além de sua forma técnica, com objetivos de uma avaliação educativa, que produza sentidos, assumindo seu caráter ético e político; não sendo possível o uso de dados quantitativos sem o enfoque qualitativo (Dias Sobrinho, 2004). Será possível que os resultados do ENADE sejam utilizados na epistemologia subjetivista? Poderão os resultados das avaliações externas, como ENADE, por exemplo, proporcionar reflexões acerca do oferecimento da qualidade pedagógica? Procurar caminhos para explorar os limites do ENADE é parte

constitutiva de nossa investigação e, para tanto, descreveremos a seguir os exames que foram criados até a criação do SINAES, em 2004.

### 1.3.1 O PAIUB

Em 1993, no Brasil, foi criada a primeira política pública de avaliação da educação superior, pelo então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, intitulada Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB). De acordo com José Camilo dos Santos Filho (2018), o PAIUB foi elaborado com aspectos de uma avaliação formativa e emancipatória, objetivando a melhoria nos processos educacionais e tendo como premissa a autoavaliação das IES. Para tal, o programa de avaliação interna incorporava as funções burocráticas de regulação e controle do Estado como complemento e não centralidade. Em que consiste uma avaliação formativa e emancipatória? É possível que uma avaliação em larga escala cumpra tais finalidades?

De acordo com Saul (2015), a avaliação emancipatória é contrária ao mecanismo regulador, possuindo por finalidade descrever e analisar criticamente a realidade e a prática educativa. Nesse sentido, são características da avaliação emancipatória:

- Compromisso com a educação democrática, objetivando práticas de inclusão e desenvolvimento de educandos autônomos;
- Valorização do educando como sujeito do seu processo de aprendizagem;
- Priorização dos aspectos qualitativos do desenvolvimento do educando;
- Proposta de relação pedagógica democrática e horizontal entre educador e educando;
- Valorização do processo e os resultados do ato de ensinar-aprender;
- Utilização de processos dialógicos e participativos;
- Objetivo de melhorar o processo ensino-aprendizagem;
- Objetivo de replanejar a ação educativa (Saul, 2015, p.1309).

No entanto, o pensamento de que uma rigorosa avaliação, com forte controle estatal, na qual compete ao Estado as decisões do que deve ser ensinado e aprendido, além de qual método deve ser empregado, vem sendo cada vez mais defendido pela sociedade. Assim, o Estado passa a delimitar o currículo, o processo formativo e regulatório, além de influenciar diretamente a relação da sociedade com a educação (Saul, 2015). Isso se dá, entre outros fatores, devido a uma análise simplista dos resultados realizada pela mídia e divulgada à sociedade, na qual as boas

colocações nos *rankings* universitários passam a significar a oferta de ensino de qualidade pedagógica pelas IES. Além disso, cabe-nos lembrar que de acordo com a epistemologia subjetivista (Dias Sobrinho, 2004), não há neutralidade no ato de avaliar. Nesse sentido, Pontes (2016) afirma que,

[...] nenhuma concepção de educação superior pode ser neutra, e como consequência, nenhuma avaliação é isenta de valores políticos, culturais ou éticos. A avaliação da educação superior torna-se, assim, um dos temas mais complexos, não só para quem a estuda, mas também para quem a aplica, visto que não há consenso nem em relação ao que seja a educação superior nem quanto à avaliação em geral, incluindo o entendimento de qual é o seu papel na sociedade contemporânea (Pontes, 2016, p.43).

Nesse cenário, a educação superior encontra-se permeada de contradições, sendo impossível às avaliações, especialmente as de larga escala, escaparem das mesmas. Contudo, faz-se indispensável o entendimento sobre as finalidades das avaliações, na tentativa de se avaliar para o futuro.

Conforme vimos, o PAIUB foi criado em 1993, sendo a primeira política pública de avaliação da educação superior brasileira. No entanto, apesar de ser considerado como um importante programa de avaliação, perdurou por apenas três anos. Com aderência de forma voluntária totalizou cento e sessenta IES participantes durante o tempo de sua existência, entre universidades federais, estaduais, confessionais, comunitárias e privadas. Contudo, a falta de recursos financeiros desencadeou no término do programa (Santos Filho, 2018).

### **1.3.2 O Provão**

Em novembro de 1995, com a publicação da Lei nº 9.131, instituiu-se o Conselho Nacional de Educação (CNE) e, a partir de então, foram promulgadas leis específicas para a avaliação do ensino superior no país. Dessa forma, deu-se início ao Exame Nacional de Cursos (ENC), chamado popularmente de Provão. Em 1996, no governo Fernando Henrique Cardoso, foi atribuída ao Governo Federal, com a promulgação da LDB, a responsabilidade de assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, incumbindo-o “[...] de autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e dos estabelecimentos do Sistema Federal de Ensino Superior”. Também ficou determinada a renovação periódica da “[...]”

autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior” (Brasil, 1996b).

Diferente do contexto de outros países e do extinto PAIUB, nos quais a frequência aos exames de avaliação de desempenho do ensino superior acontece de forma facultativa, o Provão trouxe como obrigatória a participação do estudante, vinculando-a à emissão do diploma de conclusão de curso, resultando em uma avaliação de ampla abrangência e divulgação. Nesse cenário, em 1996, com a publicação do Decreto nº 2.026, foram estabelecidos procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior, entre eles:

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

O Provão se propôs a contemplar as especificidades das diferentes instituições, bem como suas condições de oferta e seus programas de pós-graduação. Em 2001, com a publicação do Decreto nº 3.860, que revogou o Decreto nº 2.026, a responsabilidade pela avaliação das IES e seus respectivos cursos de graduação foi atribuída ao INEP. Nessa perspectiva, a avaliação da IES e de cursos compreendia:

- I – avaliação dos principais indicadores de desempenho global do sistema nacional de educação superior, por região e Unidade da Federação, segundo as áreas do conhecimento e a classificação das instituições de ensino superior, definidos no Sistema de Avaliação e Informação Educacional do INEP;
- II – avaliação institucional do desempenho individual das instituições de ensino superior, considerando, pelo menos, os seguintes itens:
  - a) grau de autonomia assegurado pela entidade mantenedora;
  - b) plano de desenvolvimento institucional;
  - c) independência acadêmica dos órgãos colegiados da instituição;
  - d) capacidade de acesso a redes de comunicação e sistemas de informação;
  - e) estrutura curricular adotada e sua adequação com as diretrizes curriculares nacionais de cursos de graduação.
  - f) critérios e procedimentos adotados na avaliação do rendimento escolar;
  - g) programas e ações de integração social;
  - h) produção científica, tecnológica e cultural;
  - i) condições de trabalho e qualificação docente;
  - j) a autoavaliação realizada pela instituição e as providências adotadas para saneamento de deficiências identificadas;
  - l) os resultados de avaliações coordenadas pelo MEC;

III – avaliação dos cursos superiores, mediante a análise dos resultados do Exame Nacional de Cursos e das condições de oferta de cursos superiores (Brasil, 2001).

Com o novo decreto, o INEP passou a considerar outros fatores nas avaliações do ensino superior, tais como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), a estrutura curricular dos cursos de graduação de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), as condições de trabalho e qualificação do corpo docente, a autoavaliação da IES, entre outros. Dessa forma, o Provão pretendeu viabilizar a análise da oferta de qualidade pelo Ministério da Educação, tratando da eficiência das atividades que compõem o tripé universitário: ensino, pesquisa e extensão, a partir da coleta de dados que reflitam a realidade do ensino (Ebenezer Takuno Menezes, 2001).

O Provão era composto por quarenta perguntas de múltipla escolha, além de duas questões dissertativas e um questionário sobre as percepções discentes em relação à prova. O resultado era acessado de forma individualizada e sigilosa pelo estudante, sendo publicado em seu histórico escolar apenas a data de participação no Exame. Por ser obrigatório, o estudante que não realizasse a prova, não colaria grau. As IES, por sua vez, tinham seus resultados publicados numa escala de conceitos simplificados de A a E, sendo os conceitos A, B e C considerados satisfatórios. O Provão foi aplicado anualmente e a cada ano eram acrescentados novos cursos. Sua última edição ocorreu em 2003 e contou com vinte e seis cursos avaliados entre licenciaturas e bacharelados.

Importante destacar que o uma nota D ou E não era motivo para que o Ministério da Educação descredenciasse um curso. Nesse sentido, Claudio Castro (2001) afirma que resultados insatisfatórios eram vistos como sinais de alarme,

Ao detectar escores que merecem a nota E ou D, o Provão está identificando cursos que podem estar faltando com os critérios mínimos do ensino superior. Esse alarme, por sua vez, desencadeia um processo de visita por comissões de especialistas. Cabe a estas verificar se os cursos estão oferecendo o que se supõe que um curso deva oferecer (professores qualificados, bibliotecas, laboratórios, computadores, etc.). Se o curso está cumprindo com o que determinam a lei e as expectativas das comissões, ser classificado como E não é fatal. Pode ser apenas o resultado de receber alunos fracos. Nesse caso, exceto nas áreas onde há riscos para os clientes (tipicamente na área médica), não há razões para fechar o curso (Castro, 2001, p.22).

De acordo com Robert Verhine, Lys Dantas e José Soares (2006), o Provão surgiu como iniciativa de gerenciamento à distância da qualidade do ensino superior no Brasil, em meio a um cenário mundial de globalização e neoliberalismo. Tal política constituiu-se prática presente no Brasil e no exterior, tratando-se de uma tentativa de conter despesas, além da promoção de avaliações com o intuito de ir além da intervenção e do controle direto.

Nesse contexto, apesar das demais instâncias avaliativas, “[...] o “Provão” foi o instrumento de avaliação por excelência” (José Rothen; Gladys Barreyro, 2011, p.24). Tal fato se deu pela ênfase que lhe foi concedido pelo Ministério da Educação, além de sua repercussão junto aos meios de comunicação e seu uso mercadológico por parte das IES privadas, que buscavam apresentar seus índices satisfatórios de desempenho como sinônimo da oferta de ensino de qualidade pedagógica. Além disso, Rothen e Barreyro (2011) afirmam que a imprensa foi importantíssima no processo de tornar o Provão um exame de importância e reconhecimento, pois elaborava o *ranking* das instituições com os dados obtidos pelas IES, contribuindo de maneira expressiva para a criação de um imaginário social sobre a importância da prova. Ademais, o Provão facilitava a dupla regulação da educação, tanto pelo Ministério da Educação, quanto pelo mercado:

O “Provão” era concebido no sentido de dupla regulação do sistema: pelo Ministério e pelo mercado consumidor de educação. As instituições que não obtivessem bons resultados nos exames seriam fechadas pelo Ministério, ou pela “mão invisível do mercado” (Rothen; Barreyro, 2011, p.24).

Com a divulgação midiática dos resultados do Provão, especialmente utilizados para a publicação de *rankings* universitários, as IES passaram a se preocupar em alcançar bons resultados no Exame. No entanto, cabe-nos refletir se essa apreensão estaria relacionada à preocupação da oferta de ensino de qualidade pedagógica pelas IES, ou estaria apenas refletindo uma inquietação acerca de serem bem aceitas pela sociedade, já que essa passou a ter amplo acesso sobre os conceitos da avaliação, simbolizados de maneira simplista por resultados que variavam de A a E. Assumindo a centralidade do processo avaliativo e produzindo resultados ranqueáveis, poderia o Provão, garantir ao Ministério da Educação, o gerenciamento à distância da oferta de ensino de qualidade pedagógica pelas IES?

Cabe lembrar que o Provão era apenas um dos instrumentos de avaliação dos cursos superiores, que compreendia ainda a avaliação dos indicadores de desempenho global do sistema nacional e a avaliação institucional do desempenho individual das IES. Contudo, como o resultado obtido pelos cursos junto ao Provão resultava na publicação de um conceito quantitativo, tais índices, como vimos, passaram a ser de grande interesse midiático na produção de *rankings* universitários, baseados exclusivamente no resultado alcançado pelo curso no Exame. Dessa forma, de maneira distinta ao que havia sido planejado, o Provão assumiu a centralidade do processo avaliativo do ensino superior, fazendo com os demais instrumentos fossem desconsiderados, especialmente a autoavaliação das IES, tão necessária para uma análise qualitativa e crítica dos resultados. Podemos pensar que o descompasso entre o planejado e o efetivado foi intencional? O que justificaria o referido descompasso?

Importante destacar que de acordo com Santos Filho (2018, p.260) com o Provão “[...] rompeu-se o equilíbrio de poder avaliador entre as IES e o Ministério da Educação assegurado pelo PAIUB, passando a prevalecer a hegemonia do Estado avaliador no novo modelo de avaliação”. Qual a principal diferença entre uma avaliação obrigatória e uma avaliação que se dá de forma facultativa? O Estado Avaliador pode exercer seu poder de controle e fiscalização em uma avaliação não obrigatória?

De acordo com Dias Sobrinho (2004), é característica do Estado Avaliador o controle de gastos e dos resultados dos órgãos públicos e instituições, com o Estado aumentando consideravelmente suas ações de controle e fiscalização.

O “Estado Avaliador” intervém para assegurar mais eficiência e manter o controle daquilo que considera ser qualidade. Para a educação superior tornou-se obrigatório o aumento da eficiência de acordo com a fórmula: produzir mais, com menos gastos. A forte presença do “Estado Avaliador” faz com que as avaliações protagonizadas pelos governos sejam quase exclusivamente externas, somativas, focadas nos resultados e nas comparações dos produtos, para efeito de provocar a competitividade e orientar o mercado, e se realizam ex post (Dias Sobrinho, 2004, p.708).

Nesse sentido, o Estado Avaliador utiliza-se das avaliações externas para divulgação da qualidade ranqueável, fomentando a competitividade entre as IES e eximindo-se da responsabilidade de acompanhar a oferta de ensino de qualidade pedagógica.

## 1.4 A Criação do SINAES

Em 2003, o então Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva criou uma Comissão Especial de Avaliação (CEA) e, com a promulgação da Lei nº 10.861, em 2004, foi instituído o SINAES. De acordo com Verhine (2015), o SINAES nasceu com o objetivo de articular avaliação educativa, de natureza formativa, com os processos de regulação, supervisão e fiscalização exercidos pelo Estado, sempre respeitando a identidade e a diversidade das instituições.

Nesse cenário, a regulação se dá pela aplicação e acompanhamento de regras e normas obrigatórias, sendo, assim, definida frente aos padrões estipulados pelo Estado. Além disso, a avaliação também é de competência da União, que faz uso de instrumentos de monitoramento e financiamento para cumprir tal função. Para Verhine (2015), essas formas de regulação “[...] envolvem a tomada de decisões, e tais definições exigem informações sobre a realidade em foco, que são precisas, confiáveis e contextualizadas” (Verhine, 2015, p.605). No entanto, as diversas finalidades do SINAES resultaram em uma variedade de procedimentos, instrumentos e metodologias, que podem ocasionar conflitos, à medida que os resultados das avaliações são utilizados por diversas esferas de tomada de decisão, nem sempre em acordo com o âmbito governamental. (Verhine, 2015). Conforme vimos, no Brasil, com a publicação da LDB, Lei nº 9.394/96, artigo 9º, ficou a cargo da União,

assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino (Brasil, 1996b).

Ainda, de acordo com a LDB, artigo 46º,

A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação.

§ 1º Após um prazo para saneamento de deficiências eventualmente identificadas pela avaliação a que se refere este artigo, haverá reavaliação, que poderá resultar, conforme o caso, em desativação de cursos e habilitações, em intervenção na instituição, em suspensão temporária de prerrogativas da autonomia, ou em descredenciamento (Brasil, 1996b).

Ressaltamos a função de avaliação e regulação da União, na qual os resultados das avaliações podem gerar sanções e punições, ocasionando em última instância,



no descredenciamento da IES. Em relação ao SINAES, Verhine (2015) afirma que apesar de sua legislação possuir enfoque na dimensão formativa da avaliação, considerando especialmente as atividades de autoavaliação das instituições, fica evidente em seus artigos 2º e 10º, suas características regulatórias:

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

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

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

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

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

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

[...]

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

I – o diagnóstico objetivo das condições da instituição;

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

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

IV – a criação, por parte da instituição de educação superior, de comissão de acompanhamento do protocolo de compromisso (Brasil, 2004b).

Importante destacar que no Brasil, regulação e avaliação são processos distintos e conduzidos por órgãos diferentes. De acordo com legislação específica, a avaliação realizada na esfera do SINAES está sob coordenação da Comissão de Avaliação de Educação Superior (CONAES), enquanto a regulação é realizada de acordo com o sistema da instituição, podendo ser federal, estadual ou municipal. A maior parte dos cursos de graduação foi regulamentada pela Secretaria de Educação Superior (SESU), enquanto os cursos tecnológicos foram regulamentados pela Secretaria de Ensino Profissional e Tecnológica (SETEC) e os ofertados a distância ficaram sob o controle da Secretaria de Educação a Distância (SEED). No sistema federal a regulação das instituições é de responsabilidade da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CNE), enquanto a regulação dos cursos

superiores de graduação ficou a cargo da Secretaria de Regulação da Educação Superior (SERES); em relação aos sistemas estaduais e municipais, a regulação se dá através de seus respectivos Conselhos Estaduais de Educação, conforme garantido pela LDB (Brasil, 2004b).

Para refletirmos sobre a concepção do SINAES e elencarmos mudanças significativas ocorridas no decorrer de sua existência, citamos Thereza Penna Firme (1994) para afirmar que toda avaliação possui quatro categorias, a saber: utilidade, o processo educacional necessita ser útil a todos os envolvidos, desde aqueles que o planejaram, especialmente até aqueles que participaram e poderão se beneficiar do processo avaliativo. Viabilidade, referente à necessidade de considerar todas as possibilidades de execução da avaliação, entre elas, disponibilidade de tempo, espaço, aderência política, acadêmica e social. Exatidão, que implica a avaliação para atender os seus objetivos, sendo imprescindível a escolha dos melhores instrumentos, além da existência de uma comunicação de excelência entre os envolvidos. Por fim, há a categoria ética da avaliação, significando que a mesma só deve ser realizada se for justa, apropriada, se não ferir valores, se for transparente e com devido respeito a todos os participantes.

Considerando as quatro categorias acima e retomando a Lei do SINAES, em seu artigo 3º, é instituído que a avaliação das IES levará em consideração diferentes dimensões institucionais, entre elas:

- I – a missão e o plano de desenvolvimento institucional;
- II – a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades;
- III – a responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural;
- IV – a comunicação com a sociedade;
- V – as políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho;
- VI – organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios;
- VII – infra-estrutura (sic) física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação;
- VIII – planejamento e avaliação, especialmente os processos, resultados e eficácia da auto-avaliação (sic) institucional;
- IX – políticas de atendimento aos estudantes;

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

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

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

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

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

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

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

Art. 5º A avaliação do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação será realizada mediante aplicação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE (Brasil, 2004b).

Nesse sentido, considerando as categorias da avaliação de Penna Firme (1994), podemos afirmar que o SINAES, de acordo com as finalidades expressas em sua legislação, possui características de uma avaliação útil e ética. Útil, pois ao integrar avaliação externa, dos estudantes e autoavaliação da instituição, produz resultados potencialmente úteis a todos os envolvidos, desde o Ministério da Educação, para o acompanhamento da oferta do Ensino Superior, até o estudante do curso de graduação, que pode verificar o seu conhecimento ao final do curso, comparando-o com o esperado de acordo com o perfil do egresso definido pelas DCN e avaliado por meio do ENADE. Além disso, docentes e gestores também podem utilizar os relatórios produzidos pelo SINAES para refletir sobre a IES e o curso em relação ao proposto em seu PPC e, em relação a outros cursos e instituições. Ademais, o SINAES pode ser considerado um sistema de avaliação ético, pois sua legislação valoriza os compromissos e responsabilidades sociais das instituições, estimando a missão pública e a promoção dos valores democráticos de cada uma delas. No entanto, a viabilidade e a exatidão do SINAES podem ser questionadas. Nas palavras de Verhine (2015),

Apesar de ter uma concepção elegante e bem articulada, a implementação do SINAES se tornou um processo árduo e, para muitos, decepcionante. A avaliação do desempenho estudantil foi implantada imediatamente em 2004, pois já existiam procedimentos e infraestrutura para a aplicação de exames em larga escala, decorrentes do período (1995 a 2003) em que se aplicava o Provão. Também a autoavaliação institucional se iniciou rapidamente, uma vez que, segundo informações fornecidas pelo MEC, a grande maioria das IES no país instituiu sua Comissão Própria de Avaliação (CPA)<sup>9</sup> no ano de 2004 e encaminhou seu relatório de autoavaliação ao MEC até o final de 2006. A etapa externa da avaliação, por outro lado, tanto de instituições quanto de cursos, demorou a se concretizar. Avaliadores em grande quantidade precisavam ser capacitados, instrumentos de avaliação tiveram que ser formulados, pré-testados e reformulados, e uma estrutura de logística teve que ser montada de modo a contemplar visitas *in loco* para todas as instituições e todos os cursos de nível superior que se integram ao sistema federal de educação (Verhine, 2015, p.609).

Dessa forma, constatamos que o SINAES se mostrou frágil em relação à viabilidade da avaliação, à medida que não foi considerada a quantidade de avaliadores capacitados e treinados em número suficiente para o cumprimento de todas as visitas *In Loco* previstas. Verhine (2015) ressalta que, de acordo com a Lei do SINAES, todos os cursos superiores do sistema federal receberiam visita *In Loco* de comissão de especialistas na mesma periodicidade do ENADE, ou seja, de três em três anos. Além disso, a exatidão da avaliação pode ser questionada, ao passo que o SINAES não possibilitou a comunicação de excelência entre os envolvidos, já que as IES não recebiam, no tempo programado, o retorno esperado de seus relatórios de autoavaliação.

Frente a essas questões, somadas à forte pressão do mercado e da imprensa por dados objetivos passíveis de ranqueamento, ajustes se fizeram necessários e, em 2008, foi publicada a Portaria Normativa MEC nº 4, que instituiu o Conceito Preliminar de Curso (CPC), tendo como um de seus objetivos limitar as visitas *In Loco* para alguns cursos considerados como “[...] mais problemáticos” (Verhine, 2015, p.610).

Para identificar tais cursos, o CPC foi criado, constituindo-se em um índice de qualidade de cursos construído a partir de dados existentes. Seus componentes captam as dimensões de avaliação estabelecidas pela Lei do SINAES, ou seja, organização didático-pedagógica, perfil do corpo docente e instalações físicas, e as variáveis que o compõem são identificadas matematicamente, utilizando dados do censo da educação superior, do ENADE e do questionário que acompanha o ENADE. Sua aplicação resulta na atribuição de conceito (de 1 a 5) para todos os cursos no sistema (exceto para aqueles novos ou sem informação suficiente para o cálculo, que recebem um registro “Sem Conceito”, S/C). Os cursos que recebem um

---

<sup>9</sup> Nos termos do artigo 11 da Lei do SINAES, toda IES constituirá sua Comissão Permanente de Avaliação (CPA), com as atribuições de conduzir os processos de avaliação internos da instituição, bem como sistematizar e prestar informações solicitadas pelo INEP (Brasil, 2004b).

conceito insatisfatório (1 ou 2) são visitados obrigatoriamente e seu conceito final é atribuído pela comissão que o avaliou *in loco*. Os outros cursos (os com conceitos de 3, 4 ou 5) podem solicitar uma visita avaliativa, mas, se não o fizerem dentro de 30 dias, o conceito preliminar é mantido como conceito final. Como consequência, aproximadamente 25% dos cursos têm que ser visitados, o que torna alcançável o número total de visitas que precisam ser realizadas por ano (Verhine, 2015, p.610).

Considerando a impossibilidade do previsto com a Lei do SINAES no que diz respeito à frequência das avaliações *In Loco*, o CPC foi introduzido. Outro ajuste, também de grande importância, foi a criação do Índice Geral de Cursos (IGC), com a publicação da Portaria MEC nº 12 de 2008. O IGC, por sua vez, passou a ser calculado com base nas médias ponderadas dos CPC da IES, considerando também, as notas dos programas de pós-graduação, tendo sua ponderação determinada pela quantidade de estudantes matriculados em cada um dos cursos (Brasil, 2019b). Assim, o IGC

[...] busca consolidar informações relativas aos cursos superiores constantes dos cadastros, censo e avaliações oficiais disponíveis no INEP e CAPES para servir de referência ao processo avaliativo da avaliação institucional externa (Verhine, 2015, p.611).

Verhine (2015) afirma que é necessário o reconhecimento das limitações de uma avaliação *In Loco* com efeitos regulatórios. Com a criação do IGC, a IES passou a ter uma nota média de seus cursos, assim, caso um curso de graduação seja mal avaliado durante uma visita *In Loco*, a IES tem a possibilidade de solicitar a visita de uma nova comissão de avaliadores, utilizando como parâmetro o IGC da instituição. Nesse cenário, de disponibilização dos conceitos de CPC e IGC, Verhine (2015) afirma que aspectos mais complexos do processo avaliativo, como por exemplo, a autoavaliação das instituições, não são adequadamente valorizados. Ainda, em relação ao CPC e o IGC, Verhine (2015) afirma que a “[...] simplicidade e aparente legitimidade cria um incentivo para seu aproveitamento por parte de órgãos de regulação, o que pode distorcer a delicada relação entre avaliação e regulação na sua forma originalmente planejada” (Verhine, 2015, p.613).

Verhine (2015) acentua ainda, que o uso do CPC e do IGC para fins regulatórios é problemático, pois tais conceitos e índices representam indicadores frágeis, fato comprovado pelas inúmeras mudanças já existentes no cálculo do CPC, na tentativa de buscar informações mais precisas. Além disso, esses indicadores são baseados na curva normal que, diferentemente da avaliação *In Loco*, na qual, em teoria, todas

as instituições estão aptas a serem bem avaliadas, 25% dos cursos e instituições, obrigatoriamente, terão resultados insatisfatórios (Verhine, 2015).

Rothen, Santana e Borges (2018, p.1431) afirmam que “[...] a armadilha discursiva se constrói ao pronunciar um discurso sobre algum tema utilizando ideias de fácil aceitação para a maioria da população”, além disso, “[...] armadilhas conceituais são construídas a partir de um discurso que une valores opostos, mas que muitas vezes aparecem, numa análise superficial, como complementares”. Nessa perspectiva, Verhine (2015) afirma que o CPC e o IGC representam a criação de indicadores que são facilmente calculados, divulgados e compreendidos pela sociedade, ganhando, assim, uma relevância muito maior do que a esperada. Dessa forma, o uso indistinto do CPC e do IGC pode representar armadilhas discursivas e conceituais, pois, ao se consolidarem como indicadores de fácil aceitação para a maioria da população, passam a ser, equivocadamente, considerados como indícios exclusivos da existência ou não da qualidade pedagógica da IES, desprezando as instâncias mais complexas da avaliação, como autoavaliação institucional, por exemplo. Além disso, a utilização indiscriminada desses indicadores pode desencadear conflitos frente aos valores expressos na legislação do SINAES, especialmente no que diz respeito à diversidade e autonomia de cada Instituição. Nesse sentido, o CPC e o IGC, em uma análise superficial, podem adquirir sentido de complementares ao SINAES, sendo divulgados como indicadores que estariam em consonância com seus ideais. Outrossim,

[...] todos os processos baseados em pontuação, mesmo que não tenham a intenção de transformar essa prática avaliativa em instrumentos de controle e de ranqueamento, acabam por oferecer um rico material que possibilita esta prática (Rothen; Santana; Borges, 2018, p.1434).

Desse modo, ao fornecer indicadores expressos por conceitos de 1 a 5, o CPC e o IGC mostram-se contraditórios à concepção do SINAES, tornando-se índices úteis para a comprovação da qualidade ranqueável das IES, sem necessariamente, conseguirem expressar a existência da qualidade pedagógica da instituição.

Importante lembrar, que de acordo com a Lei do SINAES, a avaliação deve considerar a promoção de valores democráticos e o respeito à diversidade e autonomia de cada IES. Nesse contexto, sua finalidade pode ser expressa pela busca da melhoria da qualidade pedagógica da educação superior. No entanto, apesar de possuir enfoque na dimensão formativa da avaliação, considerando, especialmente,

as atividades de autoavaliação das instituições, o SINAES também contém características regulatórias e de supervisão, sendo o responsável pelos diversos processos de autorização, credenciamento, reconhecimento e renovação das IES e de seus cursos de graduação. Nesse sentido, resultados insatisfatórios nas avaliações ensejam na celebração de protocolo de compromisso<sup>10</sup> entre IES e Ministério da Educação, podendo, inclusive, desencadear no encerramento do curso.

No próximo item, contextualizamos o ENADE, refletindo acerca de suas finalidades e demonstrando as mudanças que efetivamente se fizeram em relação ao Provão.

### **1.5 O ENADE**

Conforme vimos, o SINAES foi criado em 2004 preservando características do governo anterior no que se refere a separação entre avaliação dos cursos e a avaliação institucional. Com a publicação da Portaria nº 2.051/2004, foram especificadas as atribuições da CONAES e do INEP como meio de garantir a articulação entre a avaliação institucional, avaliação de cursos e avaliação dos estudantes. Tal portaria alterou e delimitou as responsabilidades do INEP, cabendo ao Instituto tarefas de execução das políticas públicas de educação, além dos procedimentos empregados na avaliação da IES, dos cursos e do desempenho dos estudantes. Nessa perspectiva, conforme afirmamos anteriormente, o ENADE foi criado com o objetivo de avaliar o desempenho acadêmico dos estudantes do ensino superior referente aos conteúdos programáticos previstos nas DCN, o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao aprofundamento da formação geral profissional e o nível de atualização dos estudantes em relação à realidade brasileira e mundial (Brasil, 2004a).

Dessa forma, o ENADE se tornou componente curricular obrigatório dos cursos de graduação, mantendo a divulgação dos resultados aos estudantes de forma individualizada e sigilosa, sendo devidamente discriminada apenas a presença no Exame no histórico escolar de cada discente participante. Também em semelhança ao Provão, o ENADE possui 40 questões, no entanto, enquanto no Provão as perguntas referiam-se apenas ao conhecimento específico esperado pelos alunos

---

<sup>10</sup> Protocolo de Compromisso é um procedimento adotado pelo MEC para saneamento das dificuldades, quando da obtenção pelas IES de conceitos insatisfatórios nos processos periódicos de avaliação.

concluintes, no ENADE a prova passou a ser composta por duas partes, formação geral e componente específico.

Em relação às novidades do ENADE, destacamos a avaliação dos estudantes ingressantes, sendo essa nota substituída, em 2012, pela nota do estudante no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)<sup>11</sup>. O objetivo de avaliar discentes ingressantes e concluintes é medir o valor agregado, ou seja, o valor gerado pelo curso ao estudante no decorrer de sua trajetória acadêmica, recebendo a denominação de Índice de Desempenho de Desenvolvimento (IDD). Dessa forma, o ENADE se mostrava como uma avaliação formativa, ou seja, que pretendia acompanhar a trajetória do aluno durante seu curso de graduação. Nesse sentido, podemos pensar que “em contraposição à avaliação classificatória e excludente está a proposta da avaliação formativa. Isso significa que ela só faz sentido dentro de um movimento mais amplo de resistência à lógica do modelo liberal conservador de sociedade” (Natália Silva; Olenir Mendes, 2017, p.279). Além disso, cabe-nos lembrar que um dos principais objetivos do SINAES, consistia em dificultar a criação de *rankings* universitários.

Desde a proposta de criação do SINAES, seus documentos teciam críticas ao ranqueamento das IES, indicando que não havia contribuição para a promoção da qualidade científica e social da educação. Dessa maneira, o ENADE também não deveria ser subsídio para a elaboração de rankings. [...] em busca de resultados mensuráveis, mídia e IES criaram esses rankings, utilizando isoladamente a nota do ENADE, o que por si só já pode ser considerado como um desvio do instrumento (Pontes, 2016, p.75).

Pontes (2016) afirma que a legislação do SINAES foi instituída considerando as críticas acerca da prática de ranqueamento possibilitada pelo Provão. No entanto, ao se tornar protagonista do sistema, o ENADE se mostrou em desacordo com a concepção de avaliação formativa, constituindo-se como uma avaliação classificatória. Dessa forma, será possível que um resultado expresso exclusivamente por conceitos, alfabéticos ou numéricos, não se preste a isso?

Outrossim, de acordo com Verhine, Dantas e Soares (2006), o maior propósito do ENADE seria o de atuar como um mecanismo para além da regulação, como era o caso do Provão. Para tanto, utilizaria o cruzamento da visão do aluno sobre a IES,

---

<sup>11</sup> O Enem foi instituído em 1998, com o objetivo de avaliar o desempenho escolar dos estudantes ao término da educação básica. O exame aperfeiçoou sua metodologia e, em 2009, passou a ser utilizado como mecanismo de acesso à educação superior, por meio do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), do Programa Universidade para Todos (ProUni) e de convênios com instituições portuguesas (Portal INEP, 2020).



somado a um diagnóstico de competências e habilidades adquiridas pelo aluno durante sua trajetória no ensino superior, além de um conteúdo relacionado à formação geral necessária a todas as áreas do conhecimento. No entanto, cabe-nos ressaltar que a similaridade na geração de resultados simplificados pelo Provão e pelo ENADE contribuiu para dar aos exames uma função simplista de fornecedores de informações para a concorrência mercantil e não uma ferramenta para a melhoria da qualidade pedagógica das instituições. Nesse sentido, Rothen e Barreyro (2011) afirmam que:

O ENADE 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; Barreyro, 2011, p.27).

Interessante observar o caráter paradoxal da análise de Rothen e Barreyro (2011) ao reconhecer a evolução do ENADE na comparação com o Provão, mas, ao mesmo tempo, sua estagnação no que diz respeito à lógica dos exames: atender aos interesses mercadológicos, com resultados expressos de forma simplificada e comparável. Nessa perspectiva, a qualidade expressa pelos resultados é a qualidade ranqueável, voltada unicamente para atender aos interesses do mercado.

Conforme vimos, a intenção de atribuir ao ENADE um papel decisivo para acompanhamento dos processos de ensino e de aprendizagem das IES e o libertar do caráter midiático, responsável pela criação dos *rankings* universitários existente no Provão não se confirmou, configurando o resultado do Exame especialmente útil e atual para essa finalidade. Nesse contexto, Rothen e Barreyro (2011) afirmam que a avaliação da educação superior brasileira segue na visão economicista da criação de índices com a prática do uso de *rankings* desenvolvida pela imprensa, estimulando o uso mercantil dos resultados e promovendo a concorrência entre as IES, nesse sentido “[...] 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; Barreyro, 2011, p.33).

Consequentemente, permanece a ideia de que tanto o Provão quanto o ENADE prestam-se a quantificar, por meio de conceitos alfabéticos ou numéricos, o valor da

educação superior, disponibilizando dados para a criação de *rankings*, ao invés de constituírem-se como exames diagnósticos que possibilitem uma análise global das IES. A avaliação nesse modelo perde sua referência de avaliar para o futuro, gerando apenas resultados simplistas, porém bem aceitos pelo mercado e pela sociedade como um todo.

### 1.5.1 Os componentes do ENADE

Conforme vimos, de acordo com o INEP, o propósito do ENADE é avaliar o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos previstos nas DCN, o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao aprofundamento da formação geral e profissional e o nível de atualização dos estudantes com relação à realidade brasileira e mundial. Para tanto, os estudantes habilitados<sup>12</sup> ao Exame são inscritos pela IES, sendo que para os concluintes é obrigatória a realização da prova e o preenchimento do Questionário do Estudante, tornando-se vinculada a emissão do diploma de conclusão do curso à situação de regularidade do estudante no ENADE.

As áreas de avaliação, bem como os cursos a elas pertencentes, são determinados de acordo com os ciclos avaliativos do ENADE. Nesse sentido, as áreas de conhecimento das licenciaturas e bacharelados derivam da tabela de áreas do conhecimento divulgada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), enquanto o Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (CNCST) é utilizado para os eixos tecnológicos. De acordo com o INEP, as áreas dividem-se em:

---

<sup>12</sup> O INEP publica anualmente a Portaria ENADE com os critérios dos alunos habilitados a serem inscritos no exame. Importante destacar que, apesar de serem inscritos, desde 2011 os ingressantes não participam do exame e tampouco respondem ao Questionário. Na última edição do ENADE, ocorrida em 2019, foram considerados:

I - ingressantes: aqueles que tenham iniciado o respectivo curso no ano de 2019, estejam devidamente matriculados e tenham de 0 (zero) a 25% (vinte e cinco por cento) da carga horária mínima do currículo do curso integralizada até o último dia do período de retificação de inscrições do Enade 2019;

II - concluintes de cursos de bacharelado: aqueles que tenham integralizado 80% (oitenta por cento) ou mais da carga horária mínima do currículo do curso definido pela IES e não tenham colado grau até o último dia do período de retificação de inscrições do Enade 2019, ou aqueles com previsão de integralização de 100% (cem por cento) da carga horária do curso até julho de 2020; e

III - concluintes de cursos superiores de tecnologia: aqueles que tenham integralizado 75% (setenta e cinco por cento) ou mais da carga horária mínima do currículo do curso definido pela IES e não tenham colado grau até o último dia do período de retificação de inscrições do Enade 2019, ou aqueles com previsão de integralização de 100% (cem por cento) da carga horária do curso até dezembro de 2019” (Brasil, 2019c).

### Áreas de conhecimento e eixos tecnológicos

#### Ano I

Cursos de bacharelado nas áreas de conhecimento de Ciências Agrárias, Ciências da Saúde e áreas afins;

Cursos de bacharelado nas áreas de conhecimento de Engenharias e Arquitetura e Urbanismo;

Cursos Superiores de Tecnologia nas áreas de Ambiente e Saúde, Produção Alimentícia, Recursos Naturais, Militar e Segurança.

#### Ano II

Cursos de bacharelado nas áreas de conhecimento de Ciências Biológicas; Ciências Exatas e da Terra; Linguística, Letras e Artes e áreas afins;

Cursos de licenciatura nas áreas de conhecimento de Ciências da Saúde; Ciências Humanas; Ciências Biológicas; Ciências Exatas e da Terra; Linguística, Letras e Artes;

Cursos de bacharelado nas áreas de conhecimento de Ciências Humanas e Ciências da Saúde, com cursos avaliados no âmbito das licenciaturas;

Cursos Superiores de Tecnologia nas áreas de Controle e Processos Industriais, Informação e Comunicação, Infraestrutura e Produção Industrial.

#### Ano III

Cursos de bacharelado nas Áreas de Conhecimento Ciências Sociais Aplicadas e áreas afins;

Cursos de bacharelado nas Áreas de Conhecimento Ciências Humanas e áreas afins que não tenham cursos também avaliados no âmbito das licenciaturas;

Cursos Superiores de Tecnologia nas áreas de Gestão e Negócios, Apoio Escolar, Hospitalidade e Lazer, Produção Cultural e Design (Portal do INEP, 2021).

Cada área é avaliada trienalmente, sendo que a avaliação se dá, com o mínimo de dois estudantes inscritos por curso. Após o Exame, é divulgado o conceito ENADE, que de acordo com o INEP expressa uma “[...] medida relativa do desempenho médio dos estudantes de um curso com relação ao desempenho médio da área de avaliação a qual ele pertence” (Brasil, 2019a).

### 1.5.2 Questionário do Estudante

Além da obrigatoriedade da realização da prova ENADE pelo estudante concluinte de graduação, é necessário que ele preencha integralmente o Questionário do Estudante, para que seja atestada sua regularidade no Exame. De acordo com o INEP, o resultado alcançado pelos concluintes dos cursos de graduação no ENADE está diretamente relacionado ao contexto de seus processos formativos. Nesse sentido, o objetivo do Questionário do Estudante é compor o perfil dos participantes, integrando informações de seu contexto às suas percepções e vivências, além de investigar a capacidade de compreensão dos estudantes frente à própria trajetória durante o curso e na IES; sendo composto por questões objetivas que exploram a

função social da profissão e os aspectos fundamentais da formação profissional. Ele representa um importante instrumento para que o Ministério da Educação e posteriormente as IES, por meio dos relatórios disponibilizados, conheçam a perspectiva dos estudantes concluintes de graduação acerca desses aspectos formativos.

Na última edição do ENADE, ocorrida em 2019, o Questionário contou com 68 questões, sendo 26 questões relacionadas à caracterização do perfil socioeconômico dos estudantes e 42 questões relacionadas à percepção discente sobre as condições do processo formativo. Essas, por sua vez, dividem-se em questões acerca da organização didático-pedagógica; infraestrutura e instalações físicas e oportunidades de ampliação da formação (Brasil, 2019c).

### **1.5.3 A Prova ENADE**

De acordo com o INEP, as provas do ENADE são compostas por duas partes distintas, sendo:

Em relação à Formação Geral: composta por 10 questões comuns a todos os cursos, sendo 8 de múltipla escolha e 2 discursivas, relacionadas a estudos de caso e situações-problema. A concepção dos itens dessa parte é balizada pelos princípios dos Direitos Humanos, sendo que as questões discursivas avaliam ainda aspectos como coesão, coerência, argumentação, vocabulário adequado, entre outros. Tal parte equivale a 25% do total da nota ENADE. Já em relação ao Componente Específico: contém 30 questões específicas de acordo com cada área de avaliação, sendo 3 discursivas e 27 de múltipla escolha, envolvendo estudos de caso e situações-problema. Essa parte equivale a 75% do total da nota ENADE (Portal INEP, 2021).

No decorrer deste capítulo, refletimos sobre o papel das universidades frente ao mundo globalizado, contextualizando a criação das avaliações em larga escala no Brasil e refletindo, especialmente, sobre a criação do SINAES. Dessa forma, considerando sua legislação e observando as mudanças e não mudanças do ENADE em relação ao Provão, discutimos qual é a qualidade que pode ser expressa em seus resultados. Dias Sobrinho (2008) afirma que com a globalização, passou a ser necessário

[...] que em toda parte a qualidade seja concebida e avaliada em termos objetivos e homologáveis. Nessa perspectiva, a qualidade passa a ser algo livre de contextos e interpretações subjetivas, identificável objetivamente, mensurável, enquadrável em escalas comparativas, possibilitando que se lhe aplique um selo, à semelhança do que se faz na indústria (Dias Sobrinho, 2008, p.818).

Nesse cenário, a avaliação se limita a “[...] controlar, medir certificar e regular, em detrimento dos processos participativos e formativos de reflexão e debates da comunidade acadêmica e científica, com prejuízo, portanto, ao exercício da autonomia universitária” (Dias Sobrinho, 2008, p.819). Sendo assim, com o exposto neste capítulo, podemos constatar que as avaliações em larga escala do ensino superior brasileiro visam ao atendimento da qualidade ranqueável, fornecendo dados simplistas e bem aceitos pela sociedade. Tal consideração está diretamente relacionada à visibilidade e utilidade do ENADE na criação dos *rankings* universitários, além da criação dos indicadores CPC e IGC conforme demonstramos.

Será que os participantes desta pesquisa possuem as mesmas considerações sobre as avaliações em larga escala? Qual será a qualidade que eles consideram possível de ser verificada? Será que o ENADE, como integrante do SINAES, pode ser um componente da avaliação global do curso, favorecendo a prática da avaliação para o futuro?

Para refletirmos sobre as questões acima, apresentaremos no próximo capítulo a revisão de literatura realizada na BDTD, demonstrando a importância do Exame para diversas áreas do conhecimento, além de detalharmos a metodologia utilizada nesta pesquisa.

## 2 CAMINHOS DA PESQUISA

Neste capítulo apresentamos os resultados encontrados com a Revisão de Literatura realizada na BDTD entre o primeiro semestre de 2020 e o primeiro semestre de 2021. Além disso, descrevemos os procedimentos metodológicos realizados, compostos por Análise Documental sobre o curso selecionado e aspectos relacionados ao instrumento Questionário com a caracterização dos participantes da pesquisa empírica.

### 2.1 Revisão de Literatura

A revisão de literatura diz respeito a “[...] reconstrução ativa, com perspectiva pessoal interpretativo-crítica sobre o tema” (Gatti, 2003, p.07). Assim, é fundamental que ao se pesquisar, o ponto de partida diga respeito ao levantamento do que já se pesquisou sobre o tema nos últimos anos. É nesse sentido que apresentamos a revisão de literatura sobre o tema ENADE.

Ao iniciarmos a pesquisa, nosso objetivo era o de pesquisar o ENADE em relação às DCN de um curso de graduação, com vistas a analisar o Exame que aconteceria em novembro de 2020, confrontando as questões da prova com o que dizem as DCN do curso pesquisado. É importante lembrar, que de acordo com a LDB, os currículos dos cursos de graduação “[...] organizar-se-ão, no que concerne a objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação” (Brasil, 1996b). Nesse sentido, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) é o instrumento que concentra a concepção do curso de graduação, os fundamentos da gestão acadêmica, pedagógica e administrativa, os princípios educacionais condutores de todas as ações a serem adotadas na condução do processo de ensino-aprendizagem do curso. (Brasil, 1996b). Além disso, de acordo com o disposto pelo INEP, um dos objetivos do ENADE é o de avaliar o rendimento dos concluintes no que se refere aos conteúdos programáticos previstos nas DCN dos cursos superiores de graduação (Brasil, 2004a).

Dessa forma, no mês de março de 2020, demos início a revisão de literatura, elegendo a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) como ferramenta de pesquisa e considerando os descritores “ENADE” e “DCN”. Nesse

sentido, encontramos vinte e duas pesquisas sobre o tema, entre os anos de 2007 e 2019, conforme quadro abaixo.

**Quadro 1 - Teses e Dissertações sobre ENADE e Diretrizes Curriculares Nacionais**

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Orientador</b>	<b>Instituição</b>	<b>Tipo</b>	<b>Ano</b>	<b>PPG</b>
Exames nacionais e as "verdades" sobre a produção do professor de matemática	Isabel Cristina Machado de Lara	Denise Balarine Cavalheiro Leite	UFRGS	Doutorado	2007	Educação
A formação acadêmico-profissional para inclusão social nos cursos superiores de turismo: dos aspectos socioeconômicos à discussão curricular	Ana Luzia Magalhães Carneiro	Mario Sergio Cortella	PUC-SP	Doutorado	2008	Educação
Do currículo aos exames nacionais: uma análise da aderência do currículo do curso de ciências contábeis da UFSC às diretrizes curriculares nacionais, ao ENADE e ao exame de suficiência do CFC	Janaina Lopes Schmitz	Bernadete Limongi	UFSC	Mestrado	2008	Contabilidade
Avaliação da educação superior: repercussões no projeto político-pedagógico do Curso de Pedagogia da Unievangélica	Valter Gomes Campos	Iria Brzezinski	PUC Goiás	Mestrado	2009	Educação
O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes no curso de pedagogia da UnB: avanços, limites e desafios	Maria Luiza Nogueira Rangel	José Vieira de Souza	UNB	Mestrado	2010	Educação
As condições dos cursos de licenciatura em Geografia no Brasil: uma análise territorial e de situação	Vivian Fiori	Nidia Nacib Pontuschka	USP	Doutorado	2013	Geografia Humana

Comparação dos conteúdos curriculares no curso de Ciências Contábeis da PUC-SP com os melhores cursos das universidades brasileiras	João Conceição Teixeira Lima	José Carlos Marion	PUC-SP	Mestrado	2013	Ciências Contábeis e Atuariais
Um estudo sobre o alinhamento dos currículos dos cursos de ciências contábeis de IES da região sul do Brasil com as propostas de currículo da ONU/UNCTAD/ISAR e do Conselho Federal de Contabilidade	Miriam Frosi	Ernani Ott	UNISINOS	Mestrado	2013	Ciências Contábeis
A formação de professores de química em instituições de ensino superior do Rio Grande do Sul: saberes, práticas e currículos	Carlos Ventura Fonseca	Flávia Maria Teixeira dos Santos	UFRGS	Doutorado	2014	Educação
Diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em farmácia e o sistema de avaliação da educação superior: análise crítico-reflexiva da prova do ENADE 2010	Joice Nedel Ott	Bartira Ercília Pinheiro da Costa	PUC-RS	Mestrado	2014	Medicina e Ciências da Saúde
Formação em design: diálogo entre política e educação do designer	Romulo Miyazawa Matteoni	Jackeline Lima Farbiarz	PUC-RIO	Doutorado	2014	Design
Influência do SINAES na construção curricular do curso de pedagogia	Mônica de Souza Trevisan	Rosane Carneiro Sarturi	UFSC	Mestrado	2014	Educação
Reavaliação da formação do bibliotecário com base nos parâmetros de competência	Marilene Lobo Abreu Barbosa	Aida Varela	UFBA	Doutorado	2014	Ciência da Informação



Reorientação da formação em saúde: a contribuição do programa PET-Saúde	Bárbara Cássia de Santana Farias Santos	Luiz Roberto Augusto Noro	UFRN	Mestrado	2014	Saúde Coletiva
Caminhos para a avaliação da formação em odontologia: desenvolvimento, validação e aplicação de critérios	Talitha Rodrigues Ribeiro Fernandes Pessoa	Luiz Roberto Augusto Noro	UFRN	Doutorado	2015	Saúde Coletiva
Projetos pedagógicos do curso de graduação em biomedicina: análise das conquistas e desafios em relação às diretrizes curriculares nacionais	Cristiane Zappulla Pellegrino	Valéria Vernaschi Lima	UFSCAR	Mestrado	2015	Gestão da Clínica
Um estudo sobre a abordagem dos conteúdos estatísticos em cursos de Licenciatura em Matemática: uma proposta sob a ótica da ecologia do didático	Amari Goulart	Cileda de Queiroz e Silva Coutinho	PUC-SP	Doutorado	2015	Educação Matemática
O ensino de finanças corporativas: proposta do conteúdo programático para a área temática de finanças nos cursos de graduação em Administração	Eduardo Ribeiro Rodrigues	Alberto Borges Matias	USP	Doutorado	2015	Administração de Organizações
A formação do professor que ensina matemática nos anos iniciais: uma análise dos conhecimentos legitimados pelo MEC e sua operacionalização na prática	Diego de Vargas Matos	Isabel Cristina Machado de Lara	PUC-RS	Mestrado	2017	Educação em Ciências e Matemática
Revelações do SINAES: (des)caminhos da avaliação da qualidade nos Cursos de Pedagogia no Brasil	Jeferson Saccol Ferreira	Maria Beatriz Luce	UFRGS	Doutorado	2017	Educação

Estudo de conteúdos avaliados nos exames do ENADE 2013 e 2016 e REVALIDA 2015 e 2016 e sua correlação com a matriz de correspondência curricular do REVALIDA	Annie Beatriz de Carvalho	Rosa Malena Delbone de Faria	UNIFENAS	Mestrado	2018	Ensino em Saúde
Investigando aspectos históricos e filosóficos da Física Moderna e Contemporânea em um curso de Licenciatura em Física: Diálogo entre as competências presentes no Projeto Pedagógico de Curso e no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE)	Rafaella Martins da Silva	Marcos Antônio Barros Santos	UEPB	Mestrado	2019	Ensino de Ciências e Educação Matemática

Fonte: Construído pelos autores.

O procedimento metodológico da revisão consistiu em leitura dos textos selecionados partindo do título, resumo, introdução e o texto integral quando havia relação explícita com a proposta de pesquisa. A partir desse caminho, foi possível observar que os principais temas abordados nas pesquisas se relacionam à área da educação, saúde, contábil; além de temas referentes à formação superior em turismo, licenciatura em química, design, administração, biblioteconomia e licenciatura em matemática.

Com a revisão dos temas relacionados à área da saúde, verificamos uma preocupação por parte dos pesquisadores em realizar análises das questões do ENADE em relação ao perfil profissional delineado de acordo com as DCN. Nesse sentido, Joice Nedel Ott (2014), em sua dissertação de mestrado “Diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em farmácia e o sistema de avaliação da educação superior: análise crítico-reflexiva da prova do ENADE 2010”, defendida no Programa de Pós-Graduação em Medicina e Ciências da Saúde, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), sob a orientação de Bartira Ercília Pinheiro da Costa, teve como objetivo verificar se o caráter da prova ENADE e seu intuito avaliativo estavam condizentes com o preconizado pelas DCN do curso de

farmácia para a formação do profissional generalista. Para tanto, Ott (2014) analisou de maneira crítico-reflexiva as questões da prova ENADE realizada por acadêmicos de farmácia em 2010, por meio da opinião dos professores desse curso de instituições públicas e privadas, do estado do Rio Grande do Sul (RS).

Pessoa (2015), por sua vez, na tese “Caminhos para a avaliação da formação em odontologia: desenvolvimento, validação e aplicação de critérios”, defendida no Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), sob a orientação de Luiz Roberto Augusto Noro, buscou novas possibilidades para avaliação de cursos de odontologia por meio do desenvolvimento, validação e aplicação de critérios com base nas DCN. Para tanto, a pesquisa foi realizada em três etapas: desenvolvimento e validação de critérios de avaliação de cursos de odontologia com base nas DCN; estudo piloto para verificação da aplicabilidade dos critérios validados e avaliação de cursos de odontologia da região nordeste. O instrumento final proposto nesse estudo, de acordo com Pessoa (2015) representa alternativa diferenciada de avaliação da formação, tanto de cirurgiões-dentistas como de outros profissionais, considerando que as DCN preveem a formação com foco nas necessidades de saúde da população, integrada ao Sistema Único de Saúde (SUS) e baseada na aprendizagem centrada no estudante.

Salientamos que as pesquisas relacionadas à área da saúde demonstram uma relação importante entre as DCN e a formação crítica e reflexiva almejada para desempenho das funções profissionais junto ao SUS. Nessa perspectiva, destacamos a dissertação “Projetos pedagógicos do curso de graduação em biomedicina: análise das conquistas e desafios em relação às diretrizes curriculares nacionais”, defendida por Cristiane Zappulla Pellegrino (2015), sob orientação de Valéria Vernaschi Lima, no Programa de Pós-graduação em Gestão da Clínica, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Pellegrino (2015) demonstrou que a promulgação das DCN do curso de graduação em biomedicina, em 2003, apontou para a necessidade de um novo perfil profissional, alinhado às exigências da sociedade para a formação de profissionais de saúde no país. De acordo com a autora, faz-se necessário a ampliação de estudos que identifiquem as potencialidades e os desafios na elaboração e desenvolvimento de propostas educacionais que consigam traduzir as DCN em conteúdos articulados e integrados às práticas no SUS, visando uma nova formação. Frente a esse desafio, Pellegrino (2015), propôs a construção de uma

matriz avaliativa com o objetivo de promover uma autoavaliação aos interessados na formação biomédica.

Em relação à área contábil, destacamos as dissertações “Um estudo sobre o alinhamento dos currículos dos cursos de ciências contábeis de IES da região sul do Brasil com as propostas de currículo da ONU/UNCTAD/ISAR e do Conselho Federal de Contabilidade”, de Miriam Frosi (2013), sob orientação de Ernani Ott, pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) e a “Comparação dos conteúdos curriculares no curso de Ciências Contábeis da PUC-SP com os melhores cursos das universidades brasileiras”, defendida por João Conceição Teixeira Lima (2013), sob orientação de José Carlos Marion, no Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Contábeis e Atuariais, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). A dissertação de Frosi (2013) teve como objetivo avaliar o alinhamento dos currículos dos cursos de Ciências Contábeis ofertados em IES da Região Sul do Brasil à proposta de currículo mundial da Organização das Nações Unidas/Conferência das Nações Unidas sobre Comércio e Desenvolvimento/*International Standards of Accounting and Reporting* (ONU/UNCTAD/ISAR) e à proposta de currículo do Conselho Federal de Contabilidade (CFC). Para tanto, realizou pesquisa aplicada, qualitativa e quantitativa, descritiva e documental com 165 instituições da região sul que oferecem cursos de ciências contábeis na modalidade presencial e que disponibilizaram seus currículos nas respectivas páginas eletrônicas. De acordo com o autor, os resultados apontam para um alinhamento entre os currículos das IES participantes, o currículo proposto pela ONU/UNCTAD/ISAR e o currículo proposto pelo CFC.

Lima (2013), por sua vez, relatou a evolução e o ensino da contabilidade no Brasil, fazendo referências aos estudos realizados em torno do ensino e sua correlação com o perfil do profissional contábil no exercício de suas funções. Para tanto, realizou uma comparação por meio de pesquisa documental, utilizando-se de fontes de coleta de material estabelecidas pelo MEC, com 23 universidades brasileiras com conceito 5 no ENADE no ano de 2009 e, como resultado, concluiu que os conteúdos curriculares do curso de ciências contábeis averiguados na pesquisa estavam em conformidade com as DCN do curso pesquisado.

Ainda na área contábil, Janaina Lopes Schmitz (2008), sob orientação de Bernadete Limongi, em sua dissertação “Do currículo aos exames nacionais: uma análise da aderência do currículo do curso de ciências contábeis da UFSC às

diretrizes curriculares nacionais, ao ENADE e ao exame de suficiência do CFC”, do Programa de Pós-Graduação em Contabilidade da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), refletiu sobre a necessidade da existência de pessoas cada vez mais qualificadas para o mercado de trabalho na sociedade atual. De acordo com a autora, tal necessidade teve influência no campo educacional, contribuindo para o aumento no número de instituições de ensino superior, e conseqüente aumento no número de cursos ofertados. O MEC, por sua vez, estabeleceu processos regulatórios a fim de garantir a qualidade da educação disponibilizada pelas IES. Dessa forma, a autora utilizou-se das avaliações externas aplicadas aos alunos do curso de graduação em Ciências Contábeis da UFSC, sendo elas o ENADE, aplicado pelo INEP e o Exame de Suficiência, aplicado pelo CFC, para verificar a aderência do currículo do CCN-UFSC às exigências da Resolução 10/04 CNE/CES, por meio da sua análise/correlação com as questões das provas do ENADE e CFC.

Já na área do Ensino de Ciências e Educação Matemática, encontramos a dissertação intitulada “Investigando aspectos históricos e filosóficos da Física Moderna e Contemporânea em um curso de Licenciatura em Física: Diálogo entre as competências presentes no Projeto Pedagógico de Curso e no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE)”, defendida no ano de 2019, pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Nesse trabalho, a pesquisadora Rafaella Martins da Silva, sob orientação de Rosane Carneiro Sarturi, investigou o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas aos aspectos conceitual, histórico e filosófico da Física Moderna e Contemporânea (FMC) e as implicações dessa formação para o ENADE.

Silva (2019) utilizou como ponto de partida a análise de documentos oficiais externos como as DCN para a formação de professores para os cursos de física e as diretrizes das provas do ENADE, com o objetivo de identificar o perfil profissional do físico, bem como os conteúdos, as competências e as habilidades, que devem ser desenvolvidas com foco nos aspectos históricos e filosóficos da Física Moderna e Contemporânea; além de documentos oficiais internos, como o PPC, recorrendo a entrevistas com docentes da IES na busca de identificar as implicações do ENADE em suas práticas pedagógicas. Durante a realização da pesquisa, Silva (2019) selecionou problemas de FMC abarcados nas edições do ENADE, com ênfase naqueles que apresentaram uma perspectiva histórica e filosófica, constatando que

tais aspectos apenas foram utilizados para contextualização dos enunciados das questões, gerando distorções quanto à utilização da história da ciência. Assim, a autora pôde concluir que a grande maioria dos problemas analisados explorava apenas habilidades conteudistas, deixando de lado outras essenciais para o desenvolvimento de competências fundamentais para a formação do licenciado em Física.

Em relação ao campo da pesquisa em Educação, Isabel Cristina Machado de Lara (2007), em sua tese “Exames nacionais e as ‘verdades’ sobre a produção do professor de matemática”, sob orientação de Denise Balarine Cavalheiro Leite, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), analisou documentos elaborados pelo MEC e seus pares para avaliar os cursos de graduação utilizando-se dos exames nacionais. Lara (2007) comparou dados de fontes oficiais, como as DCN e os exames nacionais relativos ao período 1998-2005, tendo como padrão um curso de licenciatura plena em matemática, demonstrando de que modo as exigências das DCN avaliadas pelo Provão e pelo ENADE contribuíram para a produção de um profissional matemático adequado ao contexto da globalização. A partir disso, caracterizou o ENADE como um instrumento utilizado para dar conta das exigências impostas pela legislação, principalmente através do componente de formação geral e do modelo dinâmico evidenciado pelo valor agregado.

Ana Luzia Magalhães Carneiro (2008), sob orientação do Prof. Mario Sergio Cortella, em sua tese “A formação acadêmico-profissional para inclusão social nos cursos superiores de turismo: dos aspectos socioeconômicos à discussão curricular”, defendida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-SP, verificou em que medida o currículo do curso de Turismo favorece à atuação profissional dos egressos, especialmente no sentido da inclusão social, indicando critérios para a construção de currículos que favoreçam tal prática. Para tanto, realizou uma análise crítica do processo de construção do currículo na área de Turismo, valendo-se de pesquisa qualitativa e bibliográfica, especialmente apoiando-se nas DCN, que se constituem como a fundamentação para a construção dos currículos dos cursos superiores. Após a definição dos critérios de seleção, a pesquisadora elegeu dez IES de SP para serem as participantes da pesquisa. Carneiro (2008) coletou ainda, informações dos egressos acerca das questões discursivas do ENADE 2006, na busca de indícios da inserção dos conceitos de inclusão social, ética, responsabilidade

social, participação das comunidades em sua formação; constatando que há um distanciamento dos estudantes e egressos em relação a essas temáticas. Como resultado, indicou três critérios a serem incluídos na busca de uma base curricular que não se limite à produtividade, neutralidade e competitividade, a saber: qualidade social; identidade dos cursos e função social.

Na dissertação "Avaliação da Educação Superior: Repercussões no Projeto Político-Pedagógico (PPP) do Curso de Pedagogia da UniEvangélica", Valter Gomes Campos (2009), sob orientação de Iria Brzezinski, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás), discute sobre a importância do PPP e da avaliação institucional no ensino superior. Campos (2009) desenvolveu uma pesquisa qualitativa, buscando identificar, discutir e analisar a relação entre a avaliação da educação superior e o PPP do curso, refletindo sobre a autonomia das IES e a qualidade dos cursos superiores. De acordo com o autor, a avaliação institucional, tendo como força motriz seu caráter regulatório, configurou-se como principal instrumento para deflagrar as alterações no PPP do curso pesquisado. Nesse sentido, afirmou que os mecanismos regulatórios de maior influência são: avaliação externa, ENADE e as DCN. Ademais, constatou que os atores educacionais têm sido ouvidos e alguns avanços foram notados no sentido da educação emancipatória. Por outro lado, a pressão mercadológica exerceu grande influência, e como consequência, o curso foi reduzido de 4 para 3 anos de duração, produzindo deficiências na formação do egresso. Nesse contexto, Campos (2009) afirma que a alternativa para que o curso consiga o equilíbrio entre regulação e emancipação, consiste na possibilidade de a avaliação ser construída em conjunto, em um processo democrático e dialógico.

Pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB), destacamos a dissertação "O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes no Curso de Pedagogia - UnB: avanços, limites e desafios", de Maria Luiza Nogueira Rangel (2010), sob orientação de José Vieira de Souza; que pesquisou sobre o ENADE e sua importância como instrumento de política pública de avaliação da educação superior. Trata-se de pesquisa qualitativa, com investigação baseada na abordagem histórico-dialética, por meio de um estudo de caso, que teve como *locus* o curso de Pedagogia da UnB. Rangel (2010) analisou documentos oficiais e aplicou questionário aos estudantes ingressantes e concluintes que realizaram o ENADE em 2008. Além disso, entrevistou representantes do INEP, administradores da UnB e

representantes do centro acadêmico do curso. Como resultado, afirmou que o ENADE representa um avanço em relação ao Provão, no entanto, o uso equivocado do ENADE e dos indicadores por ele produzidos, ocasionado especialmente devido à incompreensão dos objetivos do Exame, têm contribuído muito mais com o processo regulatório do MEC do que com o processo avaliativo como indutor de qualidade da educação superior. Como alternativa a essa situação, a pesquisadora reforça a necessidade da incorporação dos resultados da autoavaliação e das demais instâncias do SINAES na avaliação da IES.

Em relação aos efeitos do ENADE e sua consonância com as DCN dos cursos de Pedagogia, encontramos a dissertação intitulada “Influências do SINAES na construção curricular no curso de pedagogia”, de Mônica de Souza Trevisan (2014), sob orientação de Rosane Carneiro Sarturi, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Trevisan (2014) pesquisou a influência do SINAES na reformulação dos currículos de Pedagogia de duas instituições públicas federais do Rio Grande do Sul, para compreender de que maneira as avaliações do SINAES influenciaram na concepção e reestruturação dos PPP dos cursos pesquisados. Valeu-se de metodologia qualitativa, com estudo de casos comparados e, estudo documental das legislações relacionadas ao SINAES e as DCN de Pedagogia. Com isso, a pesquisadora concluiu que a avaliação externa influencia os cursos de graduação, especialmente se contextualizada com os processos de autoavaliação; no entanto, no contexto do SINAES, a regulação é o que se sobrepõe.

Na tese “Revelações do SINAES: (des)caminhos da avaliação da qualidade nos Cursos de Pedagogia no Brasil”, escrita por Jeferson Saccol Ferreira, sob orientação de Maria Beatriz Luce, no ano de 2017, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, encontramos um estudo sobre a avaliação da qualidade da Educação Superior em Cursos de Pedagogia no Brasil, decorridos dez anos de implementação do SINAES. Para tanto, Ferreira (2017) analisou o ENADE 2014, bem como os relatórios de área, instrumentos de avaliação de curso e institucional do INEP, entre outros. O intuito do autor foi o de verificar a qualidade dos cursos de Pedagogia do Brasil, compreendendo se tal qualidade está moldada à supremacia do mercado, orientada pela face normativa da avaliação, ou à qualidade emancipatória, presente nos documentos oficiais e instituintes do SINAES. O pesquisador utilizou-se



de diferentes autores para compreender as classificações de qualidade em educação superior nos anos noventa, para a apreensão do termo a partir dos anos dois mil e, de que maneira a ambiguidade desse conceito influenciou as políticas educacionais em curso.

A pesquisa de Ferreira (2017) empregou metodologia de cunho bibliográfico, além de metodologia específica para identificar seis categorias e trinta e nove indicadores de qualidade, ancorados na proposta de Indicadores de Qualidade para a Educação Superior. Tal levantamento demonstrou que a qualidade da formação dos estudantes dos cursos de Pedagogia no Brasil, no período estudado, é baixa, refletindo na incapacidade de os alunos relacionarem teoria à prática, situar-se adequadamente em relação à profissão do pedagogo, problematizar assuntos relacionados à educação, ensaiar o ato de criticar e refletir, basear-se em percepções mediadas pelo conhecimento científico, entre outros. Assim, esse estudo demonstrou também, que os estudantes apresentaram inúmeras deficiências em relação ao perfil do egresso proposto pelas DCN. Nesse sentido, o autor afirma que há um conceito de qualidade existente nas DCN e outro acontecendo na prática. Confirma ainda, que o SINAES se apresenta de acordo com as exigências e necessidades da iniciativa privada, prejudicando a construção da equidade, emancipação e cidadania, como previsto em sua legislação.

Na tese “A formação de professores de química em instituições de ensino superior do Rio Grande do Sul: saberes, práticas e currículos”, Carlos Ventura Fonseca, sob orientação de Isabel Cristina Machado de Lara, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciência Matemática, da PUC-RS, utilizou-se de dados do SINAES e do ENADE, além de outros fornecidos pelas IES, para investigar 27 cursos do estado do Rio Grande do Sul que formam professores para a área de Química. Fonseca (2014) realizou estudo de casos múltiplos sobre a formação de professores de Química no Rio Grande do Sul, desenvolvido a partir de movimentos exploratórios sobre o contexto mais imediato dos cursos de licenciatura, a produção da comunidade acadêmica relacionada ao tema, o macro contexto educacional e o trabalho docente na Educação Básica. Tal estudo constatou, entre outros pontos, que grande parte dos currículos dos cursos avaliados apresenta pouca integração entre as disciplinas e que a contribuição dos cursos para o exercício profissional não possui o alcance desejável; estando em desacordo com as DCN para a Formação de Professores da Educação Básica e com as recomendações mais atuais das pesquisas

em currículo e Educação em Ciências. Esse fato pode ser observado, de acordo com o autor, pois a grande maioria das grades curriculares analisadas privilegiam os conhecimentos específicos de química, restando pouco espaço para a participação dos outros elementos, como os fundamentos teóricos sobre educação e outros conhecimentos específicos para a docência nessas estruturas.

Durante a realização desta revisão de literatura, constatamos uma presente preocupação dos pesquisadores em relacionar a influência das avaliações externas, especialmente o ENADE, como instrumento capaz de verificar se os cursos de graduação estão em consonância com o exigido pelas DCN em diversas áreas do saber, além de problematizar questões acerca do tipo de qualidade que pode ser verificada com os resultados do Exame. Por consequência, sentimos necessidade de delimitar nosso estudo do conhecimento, realizando assim, uma nova busca na BDTD, utilizando os descritores “ENADE”, “Diretrizes Curriculares” e “Pedagogia”, considerando nosso interesse na área educacional e elencando o curso a ser pesquisado.

A escolha do curso a ser pesquisado originou-se por diversas razões, como a minha formação profissional, o Programa de Pós-Graduação desta dissertação e, em especial, devido a importância de ouvir os docentes e gestores do curso de Pedagogia sobre os exames nacionais, especialmente o ENADE, com o intuito de problematizar ações para a construção de políticas educacionais. Assim, essa nova busca foi realizada no mês de maio de 2020 e refeita para atualização dos resultados no mês de abril de 2021, decorrendo em seis novos trabalhos, no período de 2010 a 2020, conforme quadro abaixo:

**Quadro 2** - Teses e Dissertações sobre ENADE, Diretrizes Curriculares e Pedagogia

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Orientador</b>	<b>Instituição</b>	<b>Tipo</b>	<b>Ano</b>	<b>PPG</b>
Avaliação do desempenho docente: o curso de Educação Física	Suélien Cristina Vaz de Oliveira	Regina Maria Rovigati Simões	UFTM	Mestrado	2014	Educação Física

O ensino de Língua Portuguesa: os documentos oficiais e a construção do discurso pedagógico do professor da rede Estadual de Ensino de Carapicuíba	João Hilton Sayeg de Siqueira	William Ruotti	PUC-SP	Doutorado	2016	Língua Portuguesa
Concepções de Filosofia em cursos de Pedagogia: análise de Projetos Pedagógicos	Andressa Gotierra	Samuel Mendonça	PUC-Campinas	Mestrado	2017	Educação
Estudo sobre o alinhamento entre a estrutura curricular de cursos de Ciências Contábeis Tocantinenses e a proposta de currículo do Conselho Federal de Contabilidade	Elizabeth Vieira dos Reis	Ernani Ott	UNISINOS	Mestrado	2017	Ciências Contábeis
A proposta formativa do curso de graduação em letras: análise e discussão de seu desempenho a partir dos resultados do ENADE (2005-2014)	Mércia Aparecida Monteiro Desenzi	Antonio Joaquim Severino	UNINOVE	Mestrado	2019	Educação
ENADE de pedagogia: questões discursivas e as competências das diretrizes curriculares nacionais (2006)	Elaine Cristina Navarro	Iria Brzezinski	PUC-Goiás	Doutorado	2020	Educação

Fonte: Construído pelos autores.

Após esse novo levantamento, optamos por dar enfoque aos trabalhos apresentados nos Programas de Pós-Graduação em Educação. Nesse contexto, destacamos a dissertação “Concepções de Filosofia em cursos de Pedagogia: análise de Projetos Pedagógicos”, defendida em 2017 no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). Nessa dissertação, Andressa Gotierra (2017) sob supervisão de Samuel Mendonça, investigou as concepções de filosofia em cursos de Pedagogia no Brasil, a partir do PPP de 15 universidades brasileiras, três de cada região do país, uma particular, uma federal e uma estadual, considerando as IES que obtiveram maior conceito no ENADE

nos anos de 2005, 2008 e 2011. A pesquisa partiu do pressuposto de que o ENADE se configura como uma avaliação rigorosa, e teve por objetivo examinar os PPP das instituições selecionadas, com a finalidade de elencar as concepções filosóficas explícitas ou tácitas presentes, utilizando-se de busca documental nos portais das universidades elencadas e posterior análise das propostas pedagógicas.

“A proposta formativa do curso de graduação em letras: análise e discussão de seu desempenho a partir dos resultados do ENADE (2005-2014)”, por sua vez, trata-se de pesquisa teórica, de natureza bibliográfica exploratória, desenvolvida no ano de 2019, pela pesquisadora Mércia Aparecida Monteiro Desenzi, sob orientação de Antonio Joaquim Severino, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (UNINOVE). Nessa pesquisa, a autora buscou compreender os motivos pelos quais os resultados alcançados pelos cursos de Letras (Bacharelado e Licenciatura em Língua Portuguesa, Espanhola e Inglesa), são considerados precários, nos últimos anos, na realização de avaliações do ensino superior como o ENADE. De acordo com Desenzi (2019), a ampliação da rede pública e privada do ensino superior, bem como a facilitação de seu acesso, a flexibilização das estruturas e a substituição do currículo mínimo pelas DCN, possibilitaram um aumento quantitativo em relação ao número de cursos de letras oferecidos, no entanto, tais cursos continuaram apresentando alto déficit qualitativo, de acordo com os resultados alcançados pelos cursos no ENADE. Tal fato pode ser comprovado à medida que, entre os anos de 2005 e 2014, as médias nacionais desses cursos pouco evoluíram, atingindo resultados muito baixos, especialmente em relação às habilidades dissertativas exigidas no Exame.

Na tese “ENADE de pedagogia: questões discursivas e as competências das diretrizes curriculares nacionais (2006)” de autoria de Elaine Cristina Navarro, sob supervisão de Iria Brzezinski, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás), foi realizada uma análise de cunho teórico, com metodologia descrita como materialismo histórico e dialético, com o objetivo de analisar se as questões discursivas de conhecimento específico constantes do ENADE 2017 se aproximam ou distanciam das competências requeridas pelas DCN do curso de Pedagogia, instituídas em 2006. Além disso, a tese se propôs a historicizar as políticas educacionais, práticas de avaliação do ensino superior no Brasil e as relações com o Estado Avaliador, analisando suas características no contexto da Reforma Gerencial do Estado no governo de Fernando

Henrique Cardoso, compreender a história de criação do INEP e analisar as competências para a formação do pedagogo expressas pelas DCN do curso. Com a pesquisa, Navarro (2020) construiu quatro categorias de análise para as questões, a saber: gestão escolar; docência: conhecimentos metodológicos; docência: conhecimentos teóricos e atuação em ambientes não escolares. Como resultado, a tese demonstrou que as questões discursivas de conhecimento específico constantes do ENADE 2017 se aproximam das categorias acima elencadas, exceto da categoria denominada pela pesquisadora como docência: conhecimentos teóricos, já que essa competência não foi considerada na elaboração das questões do Exame em 2017.

Com o avanço do semestre, em julho de 2020, devido à pandemia da Covid-19, o INEP publicou a notícia de que o ENADE 2020 será aplicado apenas em 2021, sem data definida. Nesse sentido, com a ausência do Exame em 2020, constatamos a impossibilidade de analisar as questões da prova do curso de Pedagogia no referido ano. No entanto, a grande importância atribuída ao ENADE por diversas áreas do conhecimento, conforme demonstrado pela revisão de literatura realizada e, considerando o ENADE como um instrumento planejado pelo MEC com o objetivo fundamental de avaliar o desempenho dos concluintes dos cursos superiores frente aos conteúdos programáticos previstos nas DCN e, conforme já demonstramos, sendo um Exame de grande impacto midiático e, por isso, considerado muitas vezes como sinônimo da existência da qualidade pedagógica dos cursos pela sociedade, comprovam a importância da análise realizada sobre os trabalhos apresentados.

Nessa perspectiva, demonstramos a relevância do tema ENADE para os cursos superiores, pois conforme constatamos, seu resultado é utilizado por diversas áreas com finalidades e contextos distintos, cabendo-nos questionar, qual o entendimento acerca das finalidades do ENADE para os docentes e gestores do curso de Pedagogia pesquisado.

Ressaltamos que esta dissertação possui compromisso ético e social de contribuir com reflexões sobre os exames em larga escola e acerca da qualidade por eles verificada no contexto da Universidade pesquisada e para os demais estudantes e pesquisadores da área educacional. Além disso, a ausência de estudos específicos sobre as finalidades do ENADE no entendimento de docentes e gestores de uma IES de Campinas (SP), dentro dos limites aqui anunciados, evidenciam o caráter de relevância social e acadêmica da pesquisa.

## **2.2 Procedimentos Metodológicos**

Considerando que o objetivo desta pesquisa é investigar as finalidades do ENADE no entendimento de docentes e gestores de Pedagogia de uma IES de Campinas (SP), optamos pela realização de uma pesquisa predominantemente qualitativa, levando em conta também dados quantificáveis, com o propósito de assimilarmos a realidade estudada e, assim, descrevê-la considerando aspectos humanos, físicos e materiais. Ademais, na pesquisa qualitativa há a atenção com os processos, dessa forma, as evidências vão se construindo ao passo que as questões vão sendo traçadas (Menga Lüdke; Marli André, 1986).

Nessa perspectiva, pesquisas qualitativas são vantajosas no campo educacional, pois valorizam sempre e com atenção os aspectos do comportamento social, valendo-se do percurso da pesquisa para se aproximar da realidade estudada. Além disso, pesquisas denominadas como qualitativas constituem-se em uma modalidade investigativa que tem por objetivo compreender as relações e construções culturais humanas, podendo estar relacionadas às dimensões grupais ou pessoais (Gatti; André, 2010).

Na realização desta pesquisa, buscamos considerar todos os componentes do cenário vivenciado pelo curso de Pedagogia pesquisado, bem como pela educação, em contexto mundial. Entretanto, cabe-nos lembrar que esta investigação se deu em um momento de aulas oferecidas exclusivamente de forma remota, devido à pandemia da Covid-19. Nesse contexto, consideramos indispensável o rigor nos cuidados investigativos, que não significa seguir protocolos extremamente restritos, mas flexibilidade de metodologias e instrumentos que visem uma aproximação significativa da realidade (Gatti; André, 2010). Assim, para esta pesquisa, os objetivos foram atingidos pelo uso das técnicas de análise documental e questionário aberto, conforme descritas abaixo.

Cabe registrar que o projeto de pesquisa que originou este trabalho foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) com sede na Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

### **2.2.1 Análise Documental**

A análise documental é um instrumento metodológico que requer a criteriosa escolha dos documentos que serão analisados, com a finalidade de complementar os demais dados da pesquisa, desencadeando em novas formas de compreender os fenômenos. Trata-se da possibilidade de se utilizar das informações passadas, com o objetivo de pensar intervenções para o futuro. (Jackson Sá-Silva; Cristóvão Almeida; Joel Guindani, 2009).

Nesse sentido, buscando instrumentos metodológicos complementares que nos permitissem coletar informações relevantes sobre as concepções do curso e da IES pesquisada, analisamos o PPC do curso de Pedagogia e o PDI 2018-2020 da instituição *lócus* desta dissertação, além de documentos ligados ao SINAES, legislação específica, DCN do curso de Pedagogia, entre outros.

### **2.2.1.1 As DCN e o PPC do curso de Pedagogia**

Conforme vimos no capítulo um, de acordo com o INEP, o ENADE avalia o desempenho dos concluintes dos cursos de graduação referente aos conteúdos programáticos previstos nas DCN, além do desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao aprofundamento da formação geral profissional e o nível de atualização dos estudantes em relação à realidade brasileira e mundial. Nesse sentido, considerando que esta pesquisa foi realizada tendo como *lócus* o curso de Pedagogia de uma IES de Campinas (SP), apresentamos abaixo considerações importantes acerca das DCN e do PPC do curso pesquisado.

As DCN do Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, foram instituídas com a Resolução CNE/Nº 1, de 15 de maio de 2006 e, de acordo com seu artigo 2º,

As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (Brasil, 2006).

Importante destacar que de acordo com o artigo acima, o foco do curso de Pedagogia é na formação do professor, ficando em segundo plano a formação do pedagogo. Nesse sentido,

Ao enfatizar a docência para crianças de 0 a 10 anos como eixo central do curso de pedagogia, deixa-se de lado a formação de professores intelectuais que atuarão com consciência e criticidade na educação básica, na elaboração de políticas públicas; deixa-se de lado também a formação dos pedagogos que atuarão como organizadores do trabalho pedagógicos nas escolas e em instituições não escolares, que atuarão como professores universitários e pesquisadores. O campo da pedagogia é amplo e reduzi-lo, como fez a Resolução CNE/CP nº 01/2006, é no mínimo um equívoco (Soares; Bettega, 2008b, p.18).

Parece-nos importante tecer algumas considerações acerca das DCN do curso de Pedagogia, especialmente no sentido de pensarmos as funções do curso. Para Carmem Silva (2001) tal questão é mais ampla, possuindo ligação direta com a identidade da Pedagogia enquanto campo do conhecimento. Quanto mais o campo da Pedagogia é considerado frágil, mais fica disponível para investidas de outras áreas. Soares e Bettega (2008a) afirmam que o enxugamento dos currículos, com diminuição da ênfase na teoria em detrimento da valorização da prática, é resultado de uma visão mercantilista e pragmática que invade o curso de Pedagogia. Nesse sentido, afirmam que esse modelo de curso, resultante das DCN, foi pensado para atender aos

[...] interesses do mercado mundial, deixando de lado a opinião de importantes pesquisadores da área. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia são a expressão e legitimação de um modelo mercantilista de educação, elas direcionam ao esvaziamento do currículo do curso, valorizando a prática em detrimento da teoria (Soares e Bettega, 2008a, p.13).

Interessante notar a relação do mercado com a trajetória da educação superior, especialmente na construção das legislações que se apresentam. Conforme anunciamos no capítulo um desta dissertação, a universidade que visa estritamente atender aos interesses mercadológicos se distancia cada vez mais de suas funções políticas e democráticas. Cabe-nos questionar se foi nesse cenário que foram criadas as DCN dos cursos de Pedagogia; afinal, será que há interesse na formação de pedagogos conscientes das funções das IES?



De acordo com o artigo 5º das DNC, o perfil do egresso deve estar apto, entre outras competências, a:

- I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária; [...]
- IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;
- X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;
- XI - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;
- XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;
- XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;
- XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não-escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas; [...]
- XVI - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes (Brasil, 2006).

Considerando que o aluno que realiza o ENADE é o concluinte, podemos deduzir que o estudante durante a realização do Exame já adquiriu as competências acima? Estaria ele apto a responder questões da formação geral da prova, balizada pelos princípios dos Direitos Humanos? Nesse contexto de discussão que se apresenta frente às exigências do mercado, a formação do pedagogo, para além das atribuições do professor, parece ser cada vez mais desafiadora para as IES. Com o intuito de conhecer como o curso pesquisado se posiciona frente a essas e outras questões, teceremos abaixo considerações sobre o PPC do curso.

O PPC do curso pesquisado data de 2016, e traz uma referência importante acerca da LDB (1996) e das DCN (2006). De acordo com o PPC de 2016, a primeira e mais importante mudança no curso pós LDB ocorreu em 2004, com a sua reestruturação, que levou em conta o cenário da época, os debates que se apresentavam para adequar o curso para a formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental, capacitados para trabalhar com pessoas com deficiências; bem como para a gestão. Assim, a implantação das DCN foi bem

recebida pelo curso, pois apontavam na mesma direção da reestruturação curricular. Importante destacar, que frente ao artigo 5º das DCN, o PPC pesquisado traz informação de que o curso

[...] possui identidade própria no que se refere à formação de professores para atuação na educação básica, fortalecendo uma concepção de “educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão”, tendo na organização e caracterização da formação pedagógica, uma concepção coerente com o que definem as Diretrizes Curriculares de Formação Inicial em Nível Superior de Professores no seu artigo 5º como anteriormente exposto. Certamente este é um diferencial que contribui para o enriquecimento e formação de todos os futuros docentes (PPC, 2016).

No trecho do PPC destacado acima, podemos observar a preocupação do curso em garantir a articulação entre teoria e prática na formação dos futuros docentes. Para tanto, o curso, entre outras ações, promoveu um seminário para discussão da implementação do PPC analisado, considerando como imprescindíveis:

1) o reforço da diretriz central do curso quanto à sólida formação teórica, a formação a partir dos clássicos do pensamento social e educacional nacional e internacional; 2) o esforço coletivo de elevar a formação dos alunos, estabelecendo como diretriz a pesquisa como princípio educativo e 3) por fim, superar o pragmatismo e o empirismo, tão afeito ao campo do conhecimento da pedagogia, e buscar uma nova articulação entre teoria e prática, estabelecemos como uma das diretrizes do curso a consistência teórico-prática dos estágios, por meio da supervisão criteriosa do corpo docente (PPC, 2016).

Mais uma vez observamos a constante preocupação do curso em integrar teoria e prática, visando a formação do professor com todas as competências exigidas pelas DCN. Nesse sentido, parece-nos importante salientar mais uma informação constante no PPC: “todas as disciplinas do curso possuem caráter teórico-prático, compreendido pela indissociabilidade entre teoria e prática”.

Em relação ao perfil do egresso, o PPC traz importantes informações acerca do perfil formado pelo curso, tratando-se de profissional apto a exercer funções do magistério da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; além de atividades relacionadas à organização e gestão de sistemas e instituições, estando, assim, preparado para atuar na gestão, no magistério ou em outras atividades educacionais como Organizações não governamentais (ONGs), museus, entre outros.

Especificamente em relação à avaliação interna, investigamos o PPC e o PDI da IES *lócus* desta pesquisa para contextualizarmos informações importantes. Existe na IES, desde 2003, conforme instituído pela Lei do SINAES, uma Comissão Própria de Avaliação (CPA), que desenvolve processos de autoavaliação em todas as atividades da IES, como ensino, pesquisa e extensão; além do atendimento às demais dimensões previstas pelo SINAES. Em relação à autoavaliação dos cursos, a IES conta, desde 2007, com um processo de avaliação semestral e permanente do ensino, englobando as dimensões das atividades discentes, docentes, da gestão e das condições de ensino; com o propósito de diagnosticar e definir metas para a oferta de ensino de qualidade pedagógica pela IES, visando a formação integral que compreende as exigências das DCN de cada curso de graduação, além da missão da instituição.

O PPC traz ainda informações sobre a autoavaliação do curso, que é realizada anualmente e conta com a participação dos docentes e alunos, objetivando seu acompanhamento permanente. Nesse sentido, há a perspectiva formativa do curso “[...] com a criação de possibilidades para que o mesmo seja colocado em movimento, visando o caráter coletivo de sua permanente construção” (PPC, 2016).

Em relação à avaliação externa, o PPC apresenta os dados dos últimos conceitos ENADE e CPC, demonstrando um comparativo do curso com os demais do estado e do país; além do demonstrativo das respostas fornecidas pelos concluintes no último Questionário do Estudante, que na época da formulação do PPC analisado, datava de 2014. Assim, verificamos que o desempenho do curso no ENADE 2014 foi superior ao seu desempenho no ENADE anterior (ocorrido em 2011), além disso, o curso obteve um conceito maior do que a média dos demais cursos do estado e do país.

Ainda sobre o ENADE, no Projeto Pedagógico, há o relato das ações que foram desenvolvidas “[...] no sentido de motivar e balizar os alunos” (PPC, 2016) para o Exame de 2014; constatando que essas ações contribuíram para a melhora do desempenho do curso. Assim, no PPC há a indicação das ações que devem ser seguidas, além de outras a serem implementadas,

- Organização de atividades com temáticas interdisciplinares relativas aos conhecimentos gerais como atividade complementar ao processo de formação dos alunos;
- Realização de reuniões com os alunos em momentos que antecederam a realização da prova ENADE/2014, com objetivo de conhecerem o formato da

avaliação, de conscientizá-los sobre a importância do comprometimento com a realização da prova, compreendendo seu valor para os futuros estudantes do curso;

- Aplicação de instrumento de avaliação do Projeto Pedagógico do Curso junto aos alunos do 8º período;
- Integração dos resultados da Avaliação de Ensino (interna) realizada pela instituição, para ajustes da política pedagógica do curso no que se refere às práticas, agindo de forma orientada para a contínua qualificação do curso de Pedagogia.

No entanto ainda há necessidade de novas ações que ampliem o diálogo, voltadas para:

- Esclarecimentos quanto ao entendimento e o funcionamento dos intercâmbios e/ou estágios dentro e fora do país;
- Identificação do que os estudantes estão considerando como insatisfatório quanto à organização didática pedagógica e infraestrutura da instituição;
- Retomar, em reunião com os professores, a análise do formato da prova, principalmente pela característica interdisciplinar das questões, pois, uma parcela, significativa dos estudantes indicou ter dificuldades ao responder à prova em razão da forma de apresentação do conteúdo;
- Desenvolvimento de trabalho junto aos docentes para análise das questões do ENADE/2014 e para organização de avaliações com esse formato;
- Realização de reuniões mensais com representantes de turmas para o acompanhamento de perto o desenvolvimento do projeto pedagógico (PPC, 2016).

Nesse contexto, observamos que os resultados do ENADE, assim como as respostas dadas pelos alunos ao Questionário do Estudante, fizeram parte da autoavaliação do curso e foram discutidos entre o corpo docente e discente, subsidiando o planejamento acadêmico pedagógico do curso para o ano seguinte, possibilitando reflexões acerca do currículo e sua matriz, constituindo-se como uma das referências para reestruturação do Projeto em andamento. Por fim, há no PPC, a sinalização dos avanços frente à avaliação passada.

Conforme pudemos constatar com as análises acima, há um constante desafio a ser enfrentado pelas IES na condução de seus cursos frente às DCN, considerando o papel das universidades no mundo globalizado. Especialmente no caso dos cursos de Pedagogia, que conforme sinalizamos, tendem a sobrepor prática à teoria, podendo ocasionar na formação de profissionais com sérias defasagens em relação à formação crítica necessária para atuação no campo educacional. No entanto, com a análise do PPC, parece-nos possível afirmar que o curso pesquisado tem por objetivo não dissociar teoria e prática, visando a formação de professores capacitados para demandas da, e além da sala de aula. Em relação aos usos dos resultados do ENADE, o curso integra avaliação externa e autoavaliação, buscando a análise global de suas fragilidades e avanços; sempre em comunicação com a comunidade acadêmica e, com perspectiva de se pensar e repensar o PPC, bem como o

planejamento das ações do curso como um todo. Nesse sentido, parece-nos possível que o ENADE seja componente de uma avaliação formativa, com vistas ao futuro. Terão os participantes desta pesquisa, o mesmo entendimento sobre o uso dos resultados do ENADE no curso?

### **2.2.2 Análise dos dados**

Para o tratamento dos dados desta pesquisa, optamos pela análise de conteúdo, conforme descrito por Laurence Bardin (1977). Nessa concepção, a análise organiza-se em três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento com interpretação dos resultados. A etapa de pré-análise corresponde a “[...] um período de intuições, mas, tem por objectivo (sic) tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise” (Bardin, 1977, p.95). Dessa forma, podemos considerar que a fase da pré-análise começou com a revisão de literatura, possibilitando que delimitássemos a questão desta pesquisa, ao considerarmos a relevância acadêmica e o contexto social envolvido. Para Bardin (1977) o período da pré-análise engloba três missões: escolha dos documentos, formulação dos objetivos e elaboração de indicadores que auxiliem na análise final.

Assim, durante a pré-análise, escolhemos os materiais para investigar: DCN dos cursos de Pedagogia, PPC do curso, PDI da IES e legislação correspondente ao SINAES; formulamos nosso objetivo principal, conhecer a finalidade do ENADE no entendimento de docentes e gestores do curso, além dos nossos objetivos específicos, identificar e analisar o que dizem as pesquisas sobre o ENADE, reconhecer a trajetória das políticas públicas de avaliação da educação superior a partir da década de 1990, identificar e analisar as mudanças ocorridas no SINAES entre os anos de 2004 e 2020; além de optarmos pelo instrumento aplicado, questionário aberto a docentes e diretora do curso. Outrossim, iniciamos a elaboração das possíveis categorias de análise, de acordo com indícios encontrados nas respostas dos participantes desta dissertação.

Em relação à exploração do material, Bardin (1977) afirma que: “Se as diferentes operações da pré-análise foram convenientemente concluídas, a fase de análise propriamente dita não é mais do que a administração sistemática das decisões tomadas” (Bardin, 1977, p.101). Iniciando a fase de análise, nos dedicamos a explorar

o material que foi escolhido e previamente analisado para esta pesquisa. Dessa forma, as informações relevantes das DCN, PPC e PDI somar-se-ão às respostas dos participantes e à teoria desenvolvida no capítulo um, para que alcancemos nosso objetivo, denominado aqui como a última fase, ou fase de “Tratamento dos resultados obtidos e interpretação”, na qual,

Os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (falantes) e válidos. Operações estatísticas simples (percentagens), ou mais complexas (análise factorial (sic)), permitem estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise (Bardin, 1977, p.101).

Consequentemente, é possível ao pesquisador atribuir significados aos resultados, transformando-os em material valioso para alcance dos objetivos propostos com a pesquisa e ainda com a possibilidade de descobertas inesperadas. (Bardin, 1977). Na perspectiva de Bardin (1977), a escolha das categorias leva em consideração o material bruto e, portanto, aquilo que os participantes explicitaram por ocasião da aplicação do questionário. Assim, quatro categorias foram elaboradas, com o objetivo de analisarmos as informações obtidas.

### **2.2.3 Questionário Aberto**

Para compreender o entendimento dos participantes desta pesquisa sobre as finalidades do ENADE, o instrumento escolhido foi o questionário aberto. De acordo com Gil (2008), a construção de um questionário requer vários cuidados, como a sequência, a quantidade e o conteúdo das questões e, como as demais técnicas de pesquisa, possui vantagens e desvantagens em sua utilização. Para o momento desta pesquisa, de oferecimento de aulas exclusivamente remotas, essa técnica foi considerada a mais vantajosa e segura.

Importante ressaltar aqui que o contexto da pandemia da Covid-19 impactou o que havia sido anteriormente planejado, pois nossa intenção era realizar entrevistas presenciais com os participantes. No entanto, devido aos protocolos sanitários, as questões foram apresentadas aos docentes e diretora do curso por meio de formulário

eletrônico, disponibilizado pelo Google Formulários. Destacamos que, apesar de representar uma grande mudança no que havíamos planejado para esta dissertação, acreditamos que a pandemia não alterou a relevância deste estudo, nem tampouco nosso envolvimento. Contudo, podemos afirmar que o enfrentamento à Covid-19 representou um desafio adicional ao ato de pesquisar, de existir como pesquisadores e, principalmente, construir conhecimento em meio a tantas perdas e mortes de pessoas queridas.

Destacamos também, que nossa opção pelo questionário aberto se deu visando a proporcionar ampla liberdade de resposta aos participantes (Gil, 2008). Nesse sentido, as questões propostas nos possibilitaram conhecer o entendimento dos participantes acerca da finalidade do ENADE. Informamos que no Apêndice um desta dissertação encontra-se a transcrição das questões do formulário aplicado.

### **2.3 Caracterização dos Participantes da Pesquisa**

A presente pesquisa foi desenvolvida com a direção e os professores do curso de Pedagogia selecionado. O primeiro participante que aceitou prontamente o convite foi a diretora do curso, que indicou os demais professores a serem convidados. O critério de escolha da direção foi considerar os docentes que ministraram aula no curso no 2º semestre de 2020 e 1º semestre de 2021. Assim, foram disponibilizados os contatos de e-mail de dezenove docentes para que fizéssemos o convite. O primeiro contato foi realizado em 22/03/2021 via correio eletrônico e um novo convite ocorreu em 29/03/2021. O reforço do convite aconteceu buscando mais respondentes para a pesquisa. No total, dos dezenove docentes convidados, onze aceitaram participar.

No levantamento do perfil dos participantes consideramos as seguintes informações: gênero; formação acadêmica e última titulação; tempo de docência na educação superior e o tempo de docência no curso de Pedagogia pesquisado. Em relação à direção, acrescentamos a informação do tempo nessa função. Abaixo apresentamos o quadro três, referente ao perfil da diretora do curso e o quadro quatro, referente ao perfil dos docentes. A nomeação dos participantes foi realizada de modo a preservar suas identidades, assim, optamos por identificá-los por letras e números: a diretora recebeu a nomenclatura D1 e os professores participantes P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10 e P11.

**Quadro 3 - Perfil dos Participantes – Diretora do Curso**

Participante	Gênero	Formação Acadêmica e última titulação	Tempo de Docência na Ed. Superior	Tempo de Docência no curso pesquisado	Tempo na gestão do curso pesquisado
D1	F	Graduação em Pedagogia Doutorado em Educação	14 anos	8 anos	4 anos

Fonte: Construído pelos autores.

**Quadro 4 - Perfil dos Participantes – Docentes do Curso**

Participante	Gênero	Formação Acadêmica e última titulação	Tempo de Docência na Ed. Superior	Tempo de Docência no curso pesquisado
P1	F	Graduação em Pedagogia Doutorado em Educação	18 anos	15 anos
P2	F	Graduação em Pedagogia Doutorado em Educação	20 anos	20 anos
P3	M	Graduação em História Doutorado em História	19 anos	19 anos
P4	F	Graduação em Pedagogia Mestrado em Biblioteconomia	33 anos	33 anos
P5	F	Graduação em Ciências Sociais Doutorado em Ciências Sociais	12 anos	6 anos
P6	F	Graduação em Pedagogia Doutorado em Educação	22 anos	10 anos
P7	M	Graduação em Filosofia Mestrado em Educação	19 anos	19 anos
P8	M	Graduação em Filosofia Doutorado em Educação	19 anos	10 anos
P9	F	Graduação em Pedagogia Doutorado em Educação	24 anos	15 anos
P10	F	Graduação em Pedagogia Doutorado em Ciências Sociais	22 anos	11 anos
P11	F	Graduação em Pedagogia Doutorado em Psicologia	12 anos	12 anos

Fonte: Construído pelos autores.

De acordo com as informações relacionadas nos quadros acima, 83,33% dos docentes possuem a última titulação em nível de doutorado, sendo que desse total (10 participantes) 60% o fez em Educação e 40% em outras áreas: História, Ciências Sociais, Filosofia e Psicologia; sendo notável a integração da Pedagogia com as



demais áreas do conhecimento relevantes à formação do pedagogo. Além disso, trata-se de um corpo docente com vasta experiência no curso, sendo que 50% dos participantes estão, no mínimo, há 15 anos ministrando aulas na IES.

O que será que esse corpo docente, com as diferentes especialidades de formação acadêmica e vasta experiência de docência no curso pesquisado, considera ser a finalidade do ENADE para o curso? Será que o contemplado no PPC se confirma na prática?

### **3 AS FINALIDADES DO ENADE NO ENTENDIMENTO DE DOCENTES E GESTORES DE PEDAGOGIA DE UMA IES DE CAMPINAS (SP)**

Este capítulo apresenta a análise sobre o que pensam os participantes desta pesquisa sobre as finalidades do ENADE, a partir da metodologia análise de conteúdo (Bardin, 1977) e fundamenta-se nas respostas do questionário aberto aplicado aos docentes e diretora do curso de Pedagogia pesquisado. Nosso critério de escolha se baseou nas respostas dos participantes ao questionário e, sendo assim, categorias foram criadas a *posteriori*. Para Bardin (1977), a escolha das categorias pode acontecer a *priori* ou a *posteriori*, ou seja, a partir do referencial teórico ou após a coleta de dados. Nesse sentido, optamos pela criação das categorias a *posteriori*, na tentativa de analisarmos a realidade como ela se apresentou no momento desta pesquisa, ou seja, sem a obrigatoriedade de encaixar todas as respostas em categorias já criadas. Importante ressaltar, que a criação das categorias após a coleta dos dados, proporcionou a esta análise abarcar novas possibilidades, além daquelas sonhadas no início desta pesquisa.

Nesse cenário, o agrupamento das ideias centrais presentes nas falas dos participantes, em consonância com a teoria exposta nesta dissertação e, sob a ótica da análise de conteúdo, desencadeou na criação de quatro categorias: (i) Qualidades Avaliativas; (ii) Desresponsabilização do Estado; (iii) Por Trás das Finalidades e (iv) Diálogo como Boniteza nas Avaliações.

#### **3.1 Qualidades Avaliativas**

Para dar início à categoria “Qualidades Avaliativas”, cabe-nos retomar o questionamento: Afinal, o que é qualidade? De acordo com o dicionário *on-line* de português, qualidade é uma “característica particular [...], atributo que designa uma característica boa de algo ou de alguém [...], natureza ou condição de; status [...], traço distintivo; aquilo que diferencia (algo ou alguém) dos demais [...]” (DICIO, s.d.). Ao considerarmos essas definições, qual será a característica particular de uma IES que a diferencia das demais, expressando existência de qualidade pedagógica? Quais serão seus atributos?

O conceito de qualidade em educação superior depende, fundamentalmente, da concepção de educação e da visão de mundo de quem o emite. Com um histórico de ampla variedade de significados ligada a ela, qualidade é um termo alusivo de difícil definição. Especificamente em relação à qualidade de instituições e cursos da educação superior, também existem diferentes entendimentos. Não obstante, com a emergência de procedimentos avaliativos como o provão e o ENADE, o desempenho dos estudantes em exames se tornou o principal critério para o governo e a sociedade reconhecerem cursos e instituições de educação superior como possuidoras (ou não) de qualidade no Brasil (Bertolin; Marcon, 2015, p.118).

Conforme afirmado por Júlio C. G. Bertolin e Telmo Marcon (2015), há diversos e diferentes entendimentos sobre o que é qualidade da educação superior. No entanto, o desempenho dos estudantes no ENADE tem sido utilizado como critério para o governo afirmar se um curso de graduação possui ou não qualidade pedagógica. Nesse sentido, ao analisarmos as falas de nossos participantes, destacamos o docente P9, que declarou que o ENADE é um *“resgate (necessário, porém não suficiente) da(s) política(s) de avaliação que todo o país que preze pela educação de qualidade deva ter como uma das ações de e para a melhoria do ensino”*.

Esse posicionamento valida a necessidade das políticas de avaliação para acompanhamento da oferta de qualidade pedagógica dos cursos de graduação. Ao considerarmos que o ENADE é um dos instrumentos do SINAES, cabe-nos lembrar que, de acordo com a Lei nº 10.861 de 2004, as finalidades do SINAES são:

[...] 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, 2004a).

No entanto, durante esta pesquisa, ao refletirmos sobre essa legislação, nos questionamos, diversas vezes, sobre qual a qualidade possível de ser comprovada com os exames em larga escala, especialmente com o ENADE. Importante destacar que quando aplicamos o questionário aos participantes, ainda não havíamos criado os termos qualidade pedagógica e qualidade ranqueável. Porém, ao analisarmos as respostas, ficou evidente que eles também se questionam sobre qual é a qualidade evidenciada com bons resultados no Exame.

Isso se deve ao fato que, conforme apresentado nos capítulos anteriores, apesar de ter sido criado com a intenção de verificar se o currículo do curso atende

às DCN da área de formação e aferir o conhecimento dos estudantes concluintes acerca de temas gerais e atuais, ao alcançar grande visibilidade na mídia brasileira, o conceito obtido pelas IES no ENADE passou a ser amplamente utilizado na criação de *rankings* universitários. Será que uma boa colocação em um *ranking* universitário, seguindo a definição de qualidade para o dicionário, é uma característica capaz de comprovar a existência de qualidade pedagógica de uma IES, diferenciando-a das demais?

As classificações e os rankings gerados e divulgados pela mídia com base nos resultados dos exames aplicados aos alunos quase sempre foram interpretadas pela sociedade e por governos e instituições como uma espécie de certificação da qualidade ou da não qualidade dos cursos e instituições de educação superior (Bertolin; Marcon, 2015, p.107).

De acordo com Bertolin e Marcon (2015), as boas colocações nos *rankings* costumam ser interpretadas pela sociedade e pelos governos como certificação da qualidade pedagógica dos cursos e das instituições. No entanto, conforme afirmamos, a inquietação sobre qual qualidade é refletida pelo ENADE e pelos *rankings* acadêmicos nos acompanhou constantemente no decorrer desta pesquisa. Nessa perspectiva, é válido que retornemos a Dias Sobrinho (2019), quando afirma que o conceito de qualidade para a educação só se completa na busca da universalização e permanência dos estudantes, possibilitando elevação cultural, promovendo equidade e solidariedade, ou seja, formação humana integral; representando, assim, características essenciais do que denominados como qualidade pedagógica. Será que o resultado de um único Exame é suficiente para atestar a qualidade pedagógica de uma instituição?

*O ENADE como Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes me parece ser uma proposta de avaliação do rendimento dos estudantes no ensino superior. Penso que a prova aplicada pode retratar um panorama geral no desempenho dos alunos em relação aos saberes previstos - currículo, habilidades e competências - para um curso de graduação. No entanto, o instrumento me parece ainda que relevante, limitado, para saberes outros vivenciados no ensino superior (P8).*

Para o docente P8, apesar de relevante, um bom resultado no ENADE não seria indicativo de qualidade pedagógica, já que outros saberes devem ser considerados para a formação humana integral, conforme afirmado por Dias Sobrinho (2019). Nesse sentido, destacamos a fala do docente P11 “[...] a finalidade do ENADE

*é avaliar a qualidade dos cursos de graduação do país. Ele cumpre parcialmente essa finalidade, pois, do meu ponto de vista, uma única prova não permite avaliar adequadamente um curso de graduação*". O docente P5 declarou que o ENADE "[...] em teoria serve para medir a qualidade do ensino superior [...] considero que a prova não pode ser usada como único parâmetro para essa avaliação". O que será que um único resultado em uma única prova pode atestar?

Conforme já discutimos em nosso capítulo um, resultados expressos por números e letras são bem aceitos pela sociedade, que tende a validar esses conceitos como evidências da existência da qualidade pedagógica de uma instituição. Assim, o termo qualidade quando relacionado diretamente a algo mensurável, disponível de forma simples e objetiva, se presta muito mais a atender aos interesses mercadológicos, tendo sido denominado nesta pesquisa pelo termo qualidade ranqueável. Essa qualidade, por sua vez, é de grande valia para as instituições com vieses mercadológicos, ao passo que, ao se preparem para o ENADE possuem a intenção de utilizar um bom conceito no Exame como um chamariz para boas colocações nos *rankings* universitários. Nesse cenário, um dos docentes participantes da pesquisa, P11, afirmou que

*As políticas públicas para o ensino superior são importantes mecanismos de avaliação e controle do ensino superior no país. No entanto, muitas delas, infelizmente, priorizam as Instituições de Ensino Superior privadas, com vieses mercadológicos (P11).*

Dessa forma, ao analisarmos as respostas fornecidas pelos participantes sobre qual seria a finalidade do ENADE e, considerando a legislação do SINAES, encontramos reflexões como a do docente P7, que considera que o ENADE "[...] visa aferir rendimento dos estudantes dos cursos de graduação, tornando-se instrumento de melhoria de qualidade. Não creio, em que pese muitos autores admitirem seu sucesso". Com essa afirmação, o docente P7 coloca em dúvida se o Exame poderia ser utilizado como instrumento de melhoria de qualidade pedagógica. Além disso, ao passo que os resultados do ENADE passaram a compor *rankings* universitários, nos parece que a qualidade possível de ser representada pelas boas colocações seja a qualidade ranqueável. Nessa perspectiva, a Diretora do curso foi enfática em seu posicionamento, afirmando que

*O resultado do Enade estabelecendo um ranking entre as instituições e classificando-as entre as melhores e piores em cada curso [...] descaracteriza a avaliação enquanto instrumento de articulação de política pública para melhoria do ensino superior, minimizando os objetivos do SINAES (D1).*

Ao afirmar que o ENADE, ao ser utilizado na composição dos *rankings*, minimiza os objetivos do SINAES, a Diretora se refere à sua legislação, que declara que a avaliação deve considerar a promoção de valores democráticos e o respeito à diversidade e autonomia de cada IES. Nesse sentido, o docente P3 foi categórico ao declarar que a finalidade do Exame é “[...] *estabelecer por meio de uma medição um ranking*”. O docente P7, por sua vez, afirmou que o ENADE “[...] *acaba por facilitar a criação de ranking das IES, fazendo com que vários gestores utilizem seus resultados como fonte de dados para tomada de decisão*”.

O emprego dos resultados do ENADE como fonte de dados para tomada de decisão, de acordo com Bertolin e Marcon (2015), também é utilizado pelo governo que

[...] transformou o ENADE num instrumento de medição da qualidade dos cursos e instituições da educação superior brasileira no momento em que vinculou desempenhos mínimos para firmar convênios com instituições, tais como PROUNI e FIES, para possibilitar acesso à base de dados científica ou para disponibilizar recursos do BNDES (Bertolin; Marcon, 2015, p.108).

Sobre isso, o docente P5 afirmou que o fato de o ENADE “[...] *ter estreita relação com algumas políticas de fomento pode prejudicar o curso e a instituição, por exemplo em casos de boicote*”. Com as afirmações acima, constatamos que os resultados do ENADE são validados pelo governo e por algumas IES como instrumentos legítimos de medição da qualidade pedagógica, desencadeando na tomada de decisões internas e externas às instituições. O docente P7, por sua vez, relatou que algumas IES têm se utilizado dos “[...] *resultados para atualização de matrizes curriculares, tornando se instrumento de pressão externa sobre os cursos*”. Nessa perspectiva, o docente P6 destaca um ponto essencial, a necessidade de compreensão acerca da constituição das políticas públicas:

*Acredito que para avaliar qualquer política é preciso ter clareza do seu processo de constituição. A resistência à implantação de políticas de avaliação do ensino superior sempre ocorreu, principalmente quando postas em forma fragmentada com intenção de ranqueamento das instituições. Os pressupostos descritos no SINAES tentam minimizar essa fragmentação e o ENADE surge nesse campo. Há que se considerar que mesmo com tal*

*intenção descrita, a de qualificação das IES, há por detrás um processo de regulação [...]*

*Acredito que o ponto negativo do Enade é como ele é utilizado pelas instituições. Torna-se muito mais uma pressão para os alunos e docentes, no sentido de treinar seus alunos para resultados satisfatórios que melhorem o desempenho da instituição na avaliação geral. Isso desfavorece a reflexão dos envolvidos e também há um processo de culpabilização que só agrava o processo. Outro fator negativo é que os resultados parecem ainda ficar na ideia do credenciamento e descredenciamento, sem que haja uma política mais efetiva de auxílio das instituições e entre as instituições para a melhoria do atendimento educacional. Outro aspecto extremamente negativo, a organização das provas estar atrelada às questões do atual governo, passar por censuras (P6).*

As colocações do docente P6 são fundamentais para refletirmos sobre as finalidades do ENADE. Ademais, esse processo de regulação, vai ao encontro da utilização do ENADE como possível indicativo de mérito das IES. Aqui vale lembrar, que conforme já afirmamos, a obtenção de resultados insatisfatórios nos processos periódicos de avaliação, desencadeiam em processos abertos pelo Ministério da Educação, para saneamento das dificuldades encontradas. Assim, o Exame possui diversas finalidades, indo muito além da verificação do currículo do curso em consonância com as DCN. Por outro lado, esse papel regulador pode ser considerado algo positivo, ao passo que atua, como denominado pela docente P9, de “*desacomodação interna*”, afirmando que o ENADE

*[...] faz um papel de regulador daquilo que podemos chamar de "desacomodação interna" das/nas universidades, principalmente aquelas que surgiram em meio a um cenário de ascensão do modelo de produção capitalista "bem selvagem" que mascarou o acesso das camadas populares para o ensino superior, mas que estão total e completamente destituídas de um compromisso técnico-político de formar a população a que se propôs em nível de uma tendência crítico-social dos conteúdos (P9).*

Ao considerarmos as falas de nossos participantes sobre a utilização do ENADE especialmente útil para os *rankings* acadêmicos e, atuando ainda como um mecanismo regulador, que por consequência afeta as instituições, parece-nos essencial que retomemos sua origem, refletindo sobre sua missão. Qual foi a intenção do Estado ao criar o ENADE? Será que esse Exame é capaz de refletir algo para além da qualidade ranqueável? Qual será a intenção do governo ao se utilizar de avaliações externas para a tomada de decisões? Essas e outras questões estiveram presentes nas falas de nossos participantes e, por esse motivo, criamos a categoria: Desresponsabilização do Estado.

### 3.2 Desresponsabilização do Estado

Considerando os apontamentos da categoria “Qualidades Avaliativas”, chegamos a uma importante questão: afinal, quais são as finalidades do Estado ao validar os resultados das avaliações, isoladamente, como indicativos de qualidade pedagógica? Para iniciarmos essa reflexão, apresentamos colocações da Direção do curso, acerca da necessidade do acompanhamento das políticas públicas.

*Toda política (ação) deve ser acompanhada em sua execução para corrigir rumos quanto a sua finalidade e objetivos. Todo processo e instrumento avaliativo são relevantes para se constituírem a base de indicadores para a indução de novas políticas e/ou ações de fortalecimento das instituições. O Enade se apresenta, como um instrumento para medir, aferir o quanto as instituições estão de fato cumprindo com seu papel formativo. Qual é o projeto das instituições de ensino superior? O que se pretende com o oferecimento do ensino superior? A quem é direcionado o acesso ao ensino superior? Quem definiu o papel das instituições de ensino superior? Quem definiu as diretrizes para formação? A que tipo de objetivos essas diretrizes querem atender? O projeto social e institucional do(s) órgão (s) gestores responsáveis têm utilizado e tratado os resultados dessas avaliações de forma equânime e consistente? Consistente com o que? O que ocorre com tantas instituições mercantilistas de ensino superior, diante das aferições providas por essas avaliações? Para responder com clareza qual a real finalidade da prova Enade é preciso remeter-se ao seu berço, a sua origem enquanto Provão na década de 90, compreender sua proposta originária de caráter totalmente liberal, que cumpriu bem com o papel de desresponsabilização do sistema de ensino federal, enquanto indutor de políticas de qualidade. Penso que o objetivo originário tem sido cumprido, ou seja, fazendo com que em busca da sustentabilidade da reputação das IES no mercado, sigam - elaborando projetos de formação profissional cada vez mais formatados. No entanto, quando se reporta a finalidade explicitada sobre a vinculação entre a avaliação e a regulação dos cursos, destaco que a prova tem como finalidade declarada obter indicadores para a indução da qualidade do ensino superior, no que diz respeito a eficácia institucional (efetividade acadêmica e social), além do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das IES, enquanto que a regulação refere-se ao papel de vigilância do Estado, supervisionando as IES quanto ao cumprimento das condições "mínimas" - normas fixas para a realização de suas finalidades e objetivos (D1).*

As afirmações acima nos fizeram refletir a respeito do “*papel de desresponsabilização do sistema de ensino federal, enquanto indutor de políticas de qualidade*”. Nesse sentido, retomamos ao apresentado em nosso capítulo um, sobre um modelo de avaliação amplamente validado pelo Estado Avaliador: o uso quase exclusivo de avaliações externas, com foco nos resultados e comparações, para provocar a competitividade entre as IES (Dias Sobrinho, 2004), fomentando, assim, a criação dos *rankings* universitários. De acordo com Pontes (2016), a escassez de recursos do governo para abarcar as necessidades sociais, desencadeou na



ampliação das IES privadas, resultando no aumento das ações de fiscalização e controle do Estado. Nesse contexto, o objetivo do Estado Avaliador passa a ser, basicamente, os resultados das avaliações, desprezando os processos pedagógicos e desvalorizando os processos formativos da avaliação, considerando IES como prestadoras de serviços e estudantes como consumidores (Rios; Calderón; Sousa, 2012).

Outro ponto da fala da Diretora que merece destaque é “[...] penso que o objetivo originário tem sido cumprido, ou seja, fazendo com que em busca da sustentabilidade da reputação das IES no mercado, sigam - elaborando projetos de formação profissional cada vez mais formatados”. O que o Estado deseja quando, por meio de avaliações externas, desencadeia nas IES a necessidade de seguir currículos formatados? Conforme vimos em nosso capítulo dois, o enxugamento dos currículos, com diminuição da ênfase na teoria em detrimento da valorização da prática é resultado de uma visão mercantilista e pragmática que invade o curso de Pedagogia (Soares; Bettega, 2008a). Nesse cenário, a universidade, visando atender estritamente aos interesses mercadológicos, se distancia cada vez mais de suas funções políticas e democráticas.

Durante essa análise de dados, considerando as falas de nossos participantes, ficou evidente o incômodo existente no grupo acerca das políticas públicas atuais em nosso país. Nessa perspectiva, destacamos o docente P6, que declara:

*Avaliar as políticas públicas para o ensino superior requer destacar em qual período estamos tratando. Se considerarmos o momento atual considero que houve nos últimos três anos um engessamento do que das ações que tinham como propósito o acompanhamento, a avaliação e o planejamento de novas propostas para a melhoria da qualidade do oferecimento do ensino proposto nas Universidades, considerando o ensino, pesquisa e extensão. O que antes parecia estar encaminhado para articulação maior entre os diferentes órgãos que regulam as políticas – MEC, CNE, SESu, INEP e CAPES, hoje temos ações que nem sempre são mantidas e articuladas entre os diferentes órgãos (P6).*

Essa expressão do docente P6, relatando um rompimento de políticas que pareciam “*estar caminhando para uma articulação maior*”, pode ser considerada umas das ideias centrais presentes nas falas de nossos participantes, com destaque para importantes considerações que refletem preocupação com políticas atuais que demonstram a “*desconsideração da ciência e da pesquisa*”, o “*desmonte da educação nos tempos atuais*” e a “*falta de responsabilidade do Estado*”. Assim, com o

agrupamento dessas ideias e com o intuito de refletirmos sobre as indagações presentes na categoria “Qualidades Avaliativas”, criamos a categoria “Desresponsabilização do Estado”. Importante ressaltar que essa categoria se encontra presente em grande parte das respostas dadas ao questionário, mostrando-se como um fato urgente e decisivo no entendimento dos participantes da pesquisa sobre as finalidades do ENADE e das políticas de avaliação da Educação Superior. Sobre isso, a Diretora do curso em consonância com o corpo docente, afirmou:

*O governo brasileiro, ao se adequar à lógica liberal desde a década de 90 vem se desresponsabilizando com as políticas públicas sociais e dentre elas da educação básica e também com a educação superior. No setor educacional a redução contínua do investimento e o crescente incentivo a privatização, delegando o ensino ao setor privado vem revelando a promoção do que estudiosos da política tem chamado de desmonte da educação pública, inclusive no ensino superior. Na não existência de um sistema de ensino único, forte e gerido pelo Estado tem representado a precarização das condições de acesso, permanência e qualidade para a educação da grande maioria da sociedade brasileira. Daí decorre a mito da meritocracia em detrimento de direitos. Em se tratando especificamente as políticas de formação de professores a realidade se agrava considerando: a qualidade da educação básica a que a população tem acesso, a vulnerabilidade das condições de trabalho docente na educação básica; desqualificação de toda ordem do profissional do magistério e seu impacto na busca por essa área de formação profissional; as políticas e diretrizes para formação do profissional docente numa perspectiva tecnicista; as ações de incentivo a garantia de acesso a graduação de um público excluído x as ações de criação dos cursos à distância até mesmo financiada pelo Estado realidades aliadas a ausência de política para educação básica que suplante o quantitativo, vemos a contradição revelada no esvaziamento dos cursos de formação de professores que ainda lutam para oferecer qualidade e a difícil subsistência das instituições estatais e privadas de caráter social. Até quando os cursos de formação de professores sobreviverão? As políticas compensatórias, muitos importantes, porém as mesmas têm cada vez se revelado insuficientes para que a docência seja atrativa. Existe no meu ponto de vista uma manipulação, indução naturalizada que direciona grupos específicos para a "busca" cada vez menor desse campo profissional (D1).*

Nesse cenário de “redução contínua do investimento e o crescente incentivo à privatização”, a presença de um Estado Avaliador fomenta ainda mais a competitividade da educação privada. Para o docente P2

*Estamos em tempos muito difíceis [...] Há uma ampliação de políticas voltadas para o favorecimento de grupos empresariais que têm assumido, em forma de pool, os caminhos do ensino superior. Em contrapartida as políticas de financiamento têm reduzido a força das instituições públicas e das sem-fins lucrativos (P2).*

Além disso, conforme demonstramos, houve a real queda dos investimentos no Ministério da Educação, sendo que entre os anos de 2019 e 2020 a redução foi de 47% do valor destinado pelo Governo (Folha de São Paulo, 2021), impactando diretamente no ensino superior e em sua avaliação. Tal queda se tornou uma preocupação constante entre o grupo pesquisado. O docente P4 destacou que:

*O momento revela um desconfortável descompromisso com esse nível educacional, decorrente de uma atuação do governo atual que não considera a ciência como algo importante para o desenvolvimento do país. Consequentemente o Ensino Superior não merece atenção nem investimento. Pesquisa para que? (P4).*

A queda de investimentos no ensino superior esteve presente em diversas falas, sendo sentida como um ataque às IES, impactando diretamente na qualidade pedagógica dos cursos. Afinal, é possível que a IES cumpra sua função social, que atenda as demandas sociais, sem recursos para pesquisa e extensão? Sobre isso, destacamos a resposta do docente P5: “[...] *no momento em que vivemos, as políticas para o ensino superior estão sofrendo grandes ataques que podem impactar severamente na qualidade do ensino superior, bem como no desenvolvimento científico do país*”. Além do mais, o docente P8 afirmou que das metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE), em 2014, poucas serão cumpridas,

*Das metas que o Plano Nacional de Educação (2014) estabeleceu para as políticas públicas do Ensino Superior até 2024, pouco se atingirá e "se" atingirá o desafio proposto, como por exemplo, aumentar a escolaridade média da população. O atual governo tem constantemente boicotado projetos e investimento para tais propósitos. No Ensino Superior o corte em agências de fomento para a pesquisa sofre constantemente ataques privando seu desenvolvimento. O presidente da República, Jair Bolsonaro, quando se refere à educação expressa desconhecimento e constante desprezo pela área e sua relevância. Baliza-se em discursos desprezíveis enaltecendo sempre o combate a "ideologias comunistas, p.ex." que, segundo seu breve conhecimento, ocuparam os espaços educacionais. Prioriza-se o constante embate ideológico e as políticas educacionais não avançam. Não há honestidade para desenvolver o que foi projetado, visto os constantes cortes de investimentos nas agências de fomento, como também, não há um projeto político que sustente as políticas públicas educacionais como prioridade, visto as constantes e desastrosas trocas de ministros da educação: 3 em apenas 2 anos de governo. O cenário é caótico, afinal, a postura governamental se limita ao desprezo pelo saber, e ilustro: em 2018, sua fatídica afirmação: "ninguém quer saber de jovem com senso crítico" (Folha de São Paulo, 2018). Considerando que o PNE (2014) prevê ao ensino superior elevar a porcentagem de matrículas e ofertas ao ensino público, há de maneira oposta forças políticas que não propiciam atingir a meta em um constante boicote da educação brasileira (P8).*

Com a declaração acima, é importante destacar que “[...] menos de 15% dos dispositivos do Plano Nacional de Educação devem ser cumpridos”, conforme afirmado pelo portal de notícias, Brasil de Fato (2021), em 24 de junho. A Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CNDE) elaborou um balanço das metas, concluindo que, em vigência desde 2014, apenas cinco das vinte metas se encontram parcialmente finalizadas. Andressa Pellanda, coordenadora do CNE, ressalta que:

Os principais motivos para o descumprimento do PNE são as políticas de austeridade e de cortes nas áreas sociais. O Plano é construído em um esquema de cumprimento progressivo das metas, o que significa que aquelas que têm prazo nos primeiros anos são basilares para o cumprimento de todas as demais (Brasil de Fato, 2021).

O PNE previa que o investimento em educação pública deveria atingir 10% do PIB (Produto Interno Bruto) até 2024, no entanto, representou apenas 5% no período de 2015 a 2017, diminuindo ainda mais no último período. Tais retrocessos foram ainda impactados pela pandemia e pela “agenda anticientífica, fundamentalista e militarista levada a cabo pelo governo federal” (Brasil de Fato, 2021). O docente P10 ressalta que a queda dos investimentos, bem como a descontinuidade do acompanhamento das políticas anteriormente implementadas, dificulta o entendimento sobre as políticas públicas atuais.

*Acredito que até 2016 caminhamos bastante nas políticas públicas para o ensino superior, com aumento de vagas, políticas de acesso, investimentos em infraestrutura, criação de diretrizes, de acompanhamento e de avaliação. No entanto, o trabalho recente estava em fase de acompanhamento, consolidação, avaliação... entendia-se a necessidade de discussão sobre a permanência, de diretrizes cada vez mais claras para criação de novos cursos, acompanhamento, autorização e avaliação. No entanto, confesso que tenho dificuldades pra uma avaliação nesse exato momento em que estamos vivendo porque entendo que estamos num momento muito complicado no país em diferentes esferas, em que vemos programas e políticas públicas de diferentes áreas se dissolvendo, com pouco investimento, com os cortes, com a falta de transparência sendo submetidas à precarização (P10).*

A necessidade do acompanhamento das políticas públicas, das metas traçadas e de suas avaliações é essencial. Frente ao cenário atual, considerando a diminuição dos investimentos em educação, somado ao contexto da pandemia da Covid-19, nos leva a refletir sobre quais serão as próximas metas para a educação. Entre as metas não cumpridas do PNE 2014 destaca-se “[...] elevar a taxa bruta de matrícula na Educação Superior para 50%” (Brasil de Fato, 2021). Nesse cenário, torna-se de

fundamental importância nossos questionamentos acerca da qualidade das IES e sobre o que as avaliações externas conseguem comprovar. Será que o aumento no número de matrículas é sinônimo de acesso a uma educação com qualidade pedagógica? Esse almejado crescimento representa massificação ou democratização<sup>13</sup> do ensino?

De acordo com François Dubet (2015, p.255) “[...] a massificação do ensino superior desempenhou papel democrático objetivo, favorável aos grupos sociais antes excluídos. Mas a massificação não equivale à democratização”. Isso se dá, pois nem todos os grupos sociais se favorecem da mesma forma e com a mesma intensidade. No Brasil, durante as últimas décadas, as matrículas no ensino superior cresceram substancialmente. Maria Ligia de Oliveira Barbosa (2019), evidencia que:

Nos últimos cinquenta anos a matrícula no sistema de Ensino Superior brasileiro cresceu consideravelmente: em 1900 havia apenas 10 mil estudantes. Em 1945, eles eram aproximadamente 45 mil, tendo passado para 95 mil em 1964 e para 8 milhões em 2015 (Barbosa, 2019, p.03).

Apesar desse expressivo aumento no número de matrículas, de acordo com Censo da Educação Superior (CES), em 2019 foram registradas 8.603.824 matrículas no ensino superior (Niskier; Xavier; Diniz, 2020), Barbosa (2019) adverte para o fato de algumas características se constituírem como fatores relevantes na trajetória acadêmica e consequente conclusão de curso: origem social, raça e sexo dos estudantes. Nesse sentido, qual será a parcela da população que tem acesso a uma educação superior de qualidade pedagógica? Será que os resultados do ENADE podem contribuir, de alguma forma, com a democratização do ensino superior?

Nessa perspectiva, trazemos o relato do docente P4, que declarou que o ENADE é “[...] usado muito mais para controle de algumas universidades privadas do que para uma análise dos resultados com vistas a projetos educacionais mais democráticos”. Essa declaração deu margem para questionarmos se o docente estava se referindo às instituições em geral, ou especificamente ao curso pesquisado. Tendemos a considerar que ele se referiu aos usos do ENADE de forma generalizada,

---

<sup>13</sup> Neste trabalho, inspirados pelos escritos de Dubet (2015), utilizamos o conceito de massificação como o processo de rápida expansão do número quantitativo de matrículas no Ensino Superior, ao passo que democratização está sendo usada no sentido complexo e qualitativo da questão, pois considera não só o aumento de matrículas, mas todo o processo de ingresso, permanência e conclusão do curso escolhido. Sendo assim, massificar é apenas o primeiro passo para democratizar, de fato, a educação de qualidade pedagógica.

já que em nossa análise do PPC do curso pesquisado, presente em nosso capítulo dois, notamos a preocupação da direção em integrar os resultados do ENADE aos processos educacionais. Tal fato pode ser observado com os relatos das ações tomadas frente ao último Exame, datado de 2014, estando disponibilizado no PPC os relatos das ações que foram planejadas e debatidas com os docentes e discentes, analisando quais deveriam ser mantidas, além das novas a serem implementadas.

Ainda sobre a democratização do ensino superior, o docente P7 afirmou que *“[...] as políticas públicas para o ensino superior deixam a desejar, fazendo com que a maioria dos jovens das camadas populares não acessem os espaços universitários”*. O docente P4, por sua vez, ao ser indagado sobre a finalidade do ENADE afirmou que o Exame

*“[...] passou a estabelecer rankings entre as universidades. É usado muita mais para controle de algumas universidades privadas do que para uma análise dos resultados com vistas a projetos educacionais mais democráticos que venham favorecer um número mais significativo de jovens brasileiros (P4).*

Considerando a exposição acima, será possível que o ENADE se preste a projetos educacionais democráticos? Que favoreça o acesso de jovens de diversos grupos sociais a IES com oferta de ensino de qualidade pedagógica? Que favoreça mais do que a simples criação de *rankings* universitários?

### **3.3 Por trás das Finalidades**

Para refletirmos sobre as indagações que surgiram com as categorias apresentadas e, como tentativa de ponderarmos sobre o que, afinal, há por trás das finalidades da criação do ENADE, parece-nos oportuno discutirmos sobre os instrumentos e técnicas utilizados na avaliação da qualidade do Ensino Superior. Dessa maneira, iniciamos essa categoria com a exposição do docente P9, que ao ser indagado sobre as políticas públicas para o ensino superior no Brasil, afirmou se tratar de uma questão bastante complexa

*“[...] e como tal, supõe uma certa resposta mais calcada nas incertezas. Começamos com algumas delas, o que, demanda elencar, minimamente, uma série de variáveis intervenientes para se “arranhar uma resposta incerta satisfatória”. Entretanto, vou me atrever à tentativa. Como iniciativa de inclusão dos grupos considerados excluídos: afrodescendentes, indígenas ou*

*ainda, das pessoas sem condições econômicas de arcar com a educação superior, me parecem medidas urgentes e necessárias em um país que ainda carrega o legado de ter sido colonial e também escravocrata. E no que diz respeito ao cenário brasileiro há que se lembrar, do ponto de vista histórico que a estruturação tardia da universidade no Brasil colaborou muito para o cenário ainda pouco evoluído e em franco progresso se comparado aos outros países do continente americano. Uma questão para caminharmos para um devido desenvolvimento quanto a este legado histórico é tentarmos instituir políticas públicas, por exemplo na Educação Básica que coloque em nível como nos demais países, a relação idade/série. No Brasil, esta defasagem é grandiosíssima tanto na educação básica quanto no Ensino superior. Outras questões que envolvem uma avaliação das políticas públicas para o ensino superior estão na alçada de natureza da geopolítica, macroeconômica e das questões técnicas e tecnológicas e que em cada uma delas há muito a ser feito, pois são dependentes de disputas que o tempo todo tangem a construção de políticas educacionais neste país: globalização, público x privado, maior e menor intervenção do estado, era digital e tantos outros [...] ainda temos/sofremos mais uma "penca de delineamento e efetivação de políticas públicas de GOVERNOS e não de ESTADO" como deveria ser, minimamente em uma NAÇÃO que se intitula DEMOCRÁTICA; o que, deveria atender e assegurar o PARA TODOS (P9).*

Para o docente P9, é fundamental que no Brasil se construam políticas públicas que caminhem no sentido de diminuir questões sociais seríssimas, que até hoje se perpetuam como herança de um país colonial e escravocrata. Nesse cenário, o fato de as questões de formação geral do ENADE se balizarem no Princípio dos Direitos Humanos, nos parece bastante positivo. Sobre isso, o docente P10 relatou,

*[...] particularmente, acho muito positivo, os princípios de Direitos Humanos por um longo tempo serem o eixo orientador para a prova de formação geral. Nas minhas atividades relacionadas ao Enade na instituição trabalhamos efetivamente para garantia dessas discussões ao longo do oferecimento dos cursos, e tenho a certeza que em muitos casos foi a possibilidade para que diferentes profissionais tivessem contato com as temáticas como diversidade, diferença, desigualdade, políticas públicas, pobreza, questão ambiental, entre outras (P10).*

A declaração acima nos possibilitou encontrar finalidades diversas para se pensar sobre como trabalhar o ENADE em sala de aula. É possível utilizar questões do Exame na promoção de debates sobre racismo, por exemplo? Haverá meios de fazer com que essa avaliação obrigatória promova encontros que possibilitem saberes para além daqueles obrigatórios da formação? Na busca da formação integral dos indivíduos, as IES poderão contar com uma avaliação externa para auxiliá-las nessa função?

Considerando ainda a contribuição do docente P9, encontramos outras questões fundamentais para nossas reflexões, como por exemplo, o desafio de se pensar a era digital e as grandes dificuldades de acesso às tecnologias da informação.

André Pires (2021), ressalta o fato de a pandemia da Covid-19 ter acirrado ainda mais esse desafio, considerando as imensas desigualdades sociais.

Um relatório produzido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020), utilizando dados da PNAD de 2018 sobre o tema da Tecnologia da Informação e Comunicação, indicou que somente 41% dos domicílios do Brasil possuíam computador e 12,5% tablet. A pesquisa ainda mostra que 20% dos domicílios não têm acesso à internet. Em 99,2% dos domicílios que possuem acesso à internet, este era feito pelo celular. Já os computadores, mais adequados às aulas remotas, eram acessados em somente 48% das residências com acesso à internet. É preciso indicar que este acesso varia de maneira muito significativa quando se considera a renda per capita do domicílio. O acesso ao computador e à internet estável, por exemplo, diminui significativamente quando se consideram os domicílios mais pobres. A ideia de que todo mundo está conectado e com equipamentos e serviços adequados para as aulas remotas mostrou-se muito desigual durante a pandemia (Pires, 2021, p.94).

De acordo com os dados apresentados, fica evidente que a origem social influencia diretamente a trajetória acadêmica dos estudantes do ensino superior no Brasil, especialmente no contexto da pandemia da Covid-19. Nesse cenário, parecemos urgente refletir sobre as diferenças entre políticas de governo e de Estado. De acordo com Dalila Andrade Oliveira (2011),

Considera-se que políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder às demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas. Já as políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade (Oliveira, 2011, p.329).

Políticas consideradas de governo tendem a ser datadas, enquanto as de Estado visam atender setores mais amplos da sociedade. Para Oliveira (2011), o papel que o Estado exerce em uma sociedade a torna mais ou menos integrada. Nesse sentido, “[...] a integração de um país é maior ou menor dependendo das políticas de saúde, segurança, previdência, regulação das relações de trabalho, entre outras que o Estado promove” (Oliveira, 2011, p.331). Dessa forma, conhecer e debater as políticas públicas é função primordial para as IES de qualidade pedagógica, ou seja, responsáveis por sua função política e comprometidas com as demandas sociais.



No Brasil, um Exame que atenda a todas as IES é ainda mais desafiador, considerando a diversidade e extensão de nosso território. O docente P4 declarou que o ENADE foi “[...] *pensado inicialmente como instrumento que poderia trazer dados da realidade para uma análise da realidade educacional em busca de uma qualidade cada vez maior, na prática não considerou a diversidade regional brasileira*”. Nesse sentido, Oliveira (2011) ressalta a necessidade de serem planejadas e executadas políticas de Estado, na tentativa de promover maior igualdade de oferta de ensino.

As dimensões do Brasil e o desenho institucional conferido pelo sistema federativo em vigor, somados aos desafios urgentes de reduzir significativamente as desigualdades sociais e consequentemente educacionais, indicam que essa estratégia demanda políticas de Estado. É urgente pensar mecanismos de redistribuição econômica que permitam corrigir as desigualdades contrastantes entre estados, municípios e regiões do país, promovendo maior equidade na oferta educativa para que se possa pensar em construir uma escola republicana de fato (Oliveira, 2011, p.335).

De acordo com o CES, em 2019 existiam mais de 2.600 IES no Brasil (Niskier; Xavier; Diniz, 2020). Nesse contexto, será possível a aplicação de um mesmo Exame a todas? Será possível comparar esses resultados, sem considerar as diferenças regionais, por exemplo? Para o docente P1,

*O Brasil é um país de dimensão continental, o que dificulta que uma mesma avaliação possa analisar as diferentes realidades existentes. Acredito que os cursos de graduação, além dos conteúdos gerais, devam atingir as necessidades de cada região, em todas as áreas do conhecimento (P1).*

A crítica do docente P1 sobre o ENADE se refere, entre outras questões, ao fato de o Exame não considerar as necessidades regionais de cada IES. O docente P2 declarou que “[...] *há desvantagens em um país continental e tão diversos como o nosso. As tentativas de homogeneização são um desafio*”. Importante destacarmos, que a maioria dos nossos participantes considera que o ENADE é um bom instrumento para avaliar a aprendizagem dos estudantes. Sobre isso, o docente P11 afirmou,

*O Enade avalia bem a aprendizagem dos alunos. Em geral, aqueles que são bons alunos ao longo do curso são, de fato, os que vão melhor na prova. É uma prova, em sua maioria, bem elaborada, com questões pertinentes e atualizadas, tanto que várias delas podem ser utilizadas em sala de aula. Mas isso é diferente de avaliar um curso inteiro, que tem vários outros fatores a serem considerados para além da aprendizagem dos alunos (P11).*

Com a afirmação acima, mais uma vez constatamos que a crítica não se endereça ao instrumento em si, mas ao peso que lhe foi dado. Nesse sentido, o docente P9 declara “[...] *um ranço ainda há que tratarmos de não ver o Enade como única forma de avaliar os saberes, as universidades, os professores e os alunos, pois é esta a mensagem que fica*”. Para o docente P11, “[...] *ser uma única prova, ao longo de quatro ou cinco anos de um curso, com um peso tão grande para uma IES. Um dia define um conceito que perdurará por, no mínimo, 3 anos*”. Com essas e outras afirmações, notamos que o maior incômodo e, por consequência, a maior crítica ao ENADE se deve ao fato de ser utilizado na composição dos *rankings* acadêmicos, sendo a comprovação da qualidade ranqueável dos cursos. Para o docente P2 as alterações necessárias vão “[...] *na direção do fortalecimento da autoavaliação e do diagnóstico - raio x dos cursos - e menos ranqueamento e competição*”. O docente P3 segue na mesma linha de raciocínio, ao afirmar que “[...] *mudaria o seu caráter de estabelecer um ranking e não levar em registro as avaliações internas realizadas no curso pelos docentes*”.

Nessa perspectiva, cabe-nos lembrar que, de acordo com Brito (2008), o SINAES foi criado tendo implícita a ideia de que cada IES possui suas particularidades e que, a partir dessa concepção, buscou-se estabelecer pontos convergentes para atender ao sistema educacional e às especificidades de cada uma delas, pretendendo ser um sistema dinâmico, possibilitando uma análise global às IES, para que todas refletissem acerca de suas realidades, reconhecendo suas conquistas e fragilidades, sendo mais um dado para a autoavaliação. Sobre a validade do instrumento em si, o docente P9 declarou que

*[...] do ponto de vista psicológico, ou melhor dizendo, da ciência Psicométrica, o instrumento tem fidedignidade estatística e valor de consistência interna (alfa) altíssimo. Com isso, podemos nos dispor de um certo grau (grande) de confiança de que o instrumento está avaliando sim, os "conceitos âncoras" (conforme a terminologia da teoria que o embasa), quanto aos conhecimentos elementares e em conexão dos futuros profissionais nas mais diferentes áreas de formação. E, embora muitos desgostem deste tipo de avaliação e da própria ciência estatística, o Enade tem produzido conhecimento científico de ponta quando se trata de buscar conexões entre competências e habilidades dos estudantes.*

*[...] como avanço, é o formato do instrumento. Quisera desde a educação infantil que o ensino fosse, entre outros fatores, estruturado sob a égide da RELAÇÃO/CONEXÃO entre os conhecimentos das diversas áreas tal como exige o ENADE (P9).*

Ainda sobre a validade do instrumento, a Direção do curso afirmou que a lógica exigida para que um estudante consiga bons resultados no Exame pode ser considerada algo interessante, como um referencial para o processo formativo. No entanto, muitas vezes, os conteúdos das questões podem se constituir como uma armadilha ideológica.

*[...] em relação a forma, os blocos de conhecimento, a estrutura dos itens apresenta desafios que podem ser um referencial para o processo formativo, a lógica do pensar exigida para que os alunos signifiquem e articulem os conhecimentos me parecem interessantes, porém em relação ao conteúdo as questões podem apresentar um viés não desejável, podendo se constituir numa armadilha no que diz respeito as ideologias implícitas e as abordagens tratadas.*

*Isto nos leva a pensar que a prova em si, não necessariamente mede a aprendizagem dos alunos devido aos diferentes fatores intervenientes, tanto em relação ao aluno, quanto em relação a própria prova (alunos: adesão e compromisso na realização da prova, estado socioemocional do momento; prova: extensa, tempo de duração x a sua natureza, extensão dos itens; abrangência das áreas de conhecimento do curso, viés ideológico) (D1).*

Sobre as questões do ENADE, o docente P4 destacou a importância de os estudantes estarem familiarizados a esse tipo de Exame para conseguirem bons resultados, expondo o fato de algumas IES promoverem testes para esse tipo de prova.

*Tenho usado algumas questões para serem discutidas em sala, mas se o aluno não tiver contato com o tipo de pergunta das provas, muitas vezes ele não consegue entender o que está em foco na questão e erra. Os alunos treinados para responder este tipo de pergunta respondem com mais acertos (P4).*

Sobre esse assunto, retomamos a Teixeira Júnior e Rios (2017), ao afirmarem que, ao passo que o ENADE passou a ser o protagonista da avaliação institucional, despertou o interesse para que IES e estudantes se dediquem apenas para conseguir bons resultados, deixando de utilizar o instrumento como mais um meio de produção de reflexões sobre a formação. Sobre esse protagonismo, citamos o docente P6 que reflete sobre o ENADE medir

*[...] alguns conhecimentos conceituais [...]. Gosto de fazer uma análise dos conteúdos das disciplinas que ministro e, em vários aspectos, as questões são formuladas de forma que os alunos tenham que usar os conhecimentos conceituais discutidos durante as disciplinas. Vejo também uma tentativa da formulação das questões para que os alunos utilizem os conhecimentos em situações reais, por exemplo, de sala de aula, principalmente nas questões*

*dissertativas. Assim, os conhecimentos procedimentais e declarativos podem ser avaliados também, mas uma parcela mínima. No entanto, é preciso considerar que a avaliação sempre representa um fragmento, há uma escolha intencional de quais competências e habilidades foram avaliadas e o curso é muito mais que essa seleção (P6).*

Qual será a escolha intencional do Estado, ao decidir as competências e habilidades que serão avaliadas em cada ciclo do ENADE? Conforme discutimos em nosso capítulo um, não há neutralidade nas concepções de educação superior, da mesma forma, não há avaliação isenta de valores políticos, éticos e culturais (Pontes, 2016). Para o docente P6,

*[...] a formulação de questões é uma tarefa extremamente complexa. Passar por um crivo de especialistas é fundamental. Um cuidado que colocaria na organização da prova é a forma como a redação é formulada, tivemos várias discussões com os alunos e que o entendimento de algumas questões dava realmente a opção para mais de uma resposta. Em um exame de escala nacional esse problema não deveria ocorrer (P6).*

Conforme afirmado pelo docente P6, a formulação das questões do ENADE é tarefa extremamente complexa, que abarca concepções importantes sobre a educação superior, sobre os currículos, sobre o papel das IES, entre outras. Nesse contexto, a direção do curso pontua no sentido de o principal foco do Exame ser a avaliação teórica das competências, desencadeando em “[...] muitas instituições se preocuparem apenas em se ajustarem às exigências mínimas do MEC para continuar funcionando, o que não garante qualidade, (D1)”. O que será que pode garantir qualidade pedagógica a uma instituição? Será que o ENADE pode representar alguma contribuição para isso? De acordo com a direção do curso, o Exame pode contribuir para uma

*[...] possível reflexão das instituições formadoras sobre as práticas pedagógicas que possam trazer melhorias para o resultado de desempenho com base nos pontos críticos detectados. A possibilidade das IES repensarem o modelo de ensino, a gestão institucional e a gestão do próprio curso.*

*[...] o ENADE como esta ponte entre o aprendizado do aluno e a competência da IES de transmitir os conhecimentos relativos ao que é ministrado em sala de aula revela o seu impacto enquanto um instrumento avaliativo padronizado e que tem o sentido de validação (verificação e/ou aprovação de determinado curso), sendo assim considero que necessariamente deve passar por melhorias constantes para traduzir, nesta avaliação, de forma otimizada os resultados obtidos por esse processo. Isso implica numa maior participação das IES nos editais do INEP para contribuição das organizações dos itens diminuindo o distanciamento das realidades regionais, por exemplo (D1).*

Conforme descrito acima, com alguns ajustes e considerações, o ENADE poderia ser utilizado como uma *“ponte entre o aprendizado do aluno e a competência da IES de transmitir os conhecimentos”* (D1). Para tanto, faz-se necessária maior participação da comunidade acadêmica: alunos, professores e pesquisadores. Tal participação atua para que sejam possibilitadas agendas públicas voltadas às demandas da sociedade em si, indo além das exigências da globalização e do mercado (Dias Sobrinho, 2015). Nesse sentido, o docente P9 afirma que é fundamental que o ENADE seja composto *“[...] de grupos representativos das diferentes universidades e até mesmo da sociedade civil”*. O docente P10, nessa direção, afirma que o ENADE necessita de *“[...] diretrizes claras, elaboradas com ampla participação dos profissionais e pesquisadores das áreas específicas”*. O docente P7, por sua vez, declara que falta *“[...] maior sintonia com os segmentos e organismos de representação das diversas áreas de conhecimento”*. O docente P10 relata a necessidade de o ENADE ser *“[...] amplamente discutido com bases sólidas, diretrizes claras como um processo contínuo e permanente de avaliação”*. Para o docente P6, o Exame possibilita refletir

*[...] sobre como os professores estão organizando seu processo de ensino e se há articulação entre as diferentes disciplinas é um processo que pode ser gerado pelo ENADE. Voltar-se para uma análise mais apurada dos processos inerentes às relações estabelecidas é um outro fator importante. No entanto, se a instituição já tem essa prática, o ENADE vem como uma estratégia para olhar ao seu entorno, como que me coloco diante de um cenário maior, quais são as estratégias usadas que são mais eficazes e quais são as que precisam ser melhor articuladas. No caso do curso de Pedagogia é muito comum verificarmos que os alunos que apresentam uma participação efetiva durante o curso são os que geralmente têm melhores resultados tanto no Enade como em concursos públicos (P6).*

Nesse contexto, o docente P6 afirma que para as instituições que já tem como prática se autoavaliar, o ENADE pode contribuir para que observem ao redor, se posicionando frente uma perspectiva maior. Para o docente P11,

*[...] uma avaliação como o Enade é um importante instrumento de gestão que possibilita rever o curso em busca de seu constante aprimoramento. Saber onde estamos acertando ou errando, redefinir estratégias, mudar caminhos, tudo isso é importante para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, para a qualificação dos cursos de graduação. No entanto, isso deve ocorrer ao longo de todo o processo e não só no ano em que há a realização do exame (P11).*

Importante destacar, que apesar de muitos participantes considerarem possível que o ENADE atue numa perspectiva de contribuir para a gestão das IES e dos currículos, alguns pontos pedem atenção imediata do Estado, na tentativa de evitar possíveis fraudes, fazendo com que a avaliação externa seja desacreditada. Sobre esse assunto, o docente P1 pontua que a finalidade do ENADE

*[...] seria verificar a potencialidade dos cursos para a constituição dos profissionais. No entanto, há necessidade de supervisionar melhor algumas instituições que camuflam dados, enviando estudantes "escolhidos" para realizar as provas. As instituições sérias perdem nessa perspectiva.  
[...] não regular as instituições para evitar fraudes; utilizar de uma única avaliação para as diferentes regiões do Brasil (P1).*

Essa percepção de que as “*instituições sérias*” se prejudicam com as fraudes do ENADE esteve presente em mais respostas, como a do docente P2, que declara “*[...] outro ponto a se destacar são as fraudes que burlam o sistema para que apenas alunos com bom desempenho façam o ENADE*”. Essa ação desempenhada por muitas IES, de selecionar apenas os bons alunos para o ENADE, vai totalmente na contramão do Exame como mais um dado para a autoavaliação do curso, respondendo muito mais às necessidades do mercado, tornando os resultados no Exame sinônimos da qualidade ranqueável, funcionando a serviço dos *rankings* universitários. Ainda nas palavras do docente P2, é “*[...] importante avaliar e considero que o ENADE pode ser um instrumento rico para a autoavaliação feita pelas instituições*”.

Qual é a importância das avaliações? As avaliações externas poderão ser utilizadas como indicativo da qualidade pedagógica, para além da qualidade ranqueável? O Estado pode contribuir verdadeiramente com a sociedade, ao promover políticas públicas de avaliação? Haverá boniteza no uso do ENADE para a autoavaliação das instituições?

### **3.4 Diálogo como Boniteza das Avaliações**

A categoria “Diálogo como Boniteza das Avaliações” foi criada tendo como inspiração os ensinamentos de Paulo Freire. Dessa forma, ela surgiu ao refletirmos sobre a autoavaliação das instituições, bem como os processos formativos que o

ENADE pode proporcionar. Sabemos o peso que esse Exame possui para as IES, o impacto que seus resultados geram no mercado e nos *rankings* universitários, mas, afinal, será que com diálogo o ENADE pode fazer parte do processo formativo do ensino superior? Haverá boniteza no processo avaliativo dialógico?

Ana Maria e Araújo Freire (2021), organizaram um livro intitulado “A palavra boniteza na leitura de mundo de Paulo Freire”, em que o educador apresenta que a palavra boniteza possui dimensão poética, pois é ressignificada. Dessa forma, boniteza vai além da aparência de algo bonito, sendo inerente ao que é verdadeiro e bom “[...] tem a ver com a crença em um mundo mais justo. É posicionamento político. Tem a ver com direitos civis e humanos. Fala do trabalho justamente remunerado, da comida na mesa, da escola popular e democrática de qualidade” (Maria; Freire, 2021, s.p.).

Nesse contexto, cabe-nos destacar, que de acordo com a definição acima, a boniteza da educação está intrinsecamente ligada à democratização da educação superior, já que se relaciona diretamente com os direitos civis e humanos, considerando a importância de o aluno ter condições de, além de ingressar na universidade, concluir seu curso, com chances dignas de estudar, estagiar, aprender e se relacionar com qualidade de vida; o que vai muito além da massificação, que visa garantir apenas o ingresso, sem considerar a permanência e a qualidade pedagógica da formação e do diploma.

Será que o ENADE pode ser utilizado no sentido da democratização do ensino superior? Por que trazer Paulo Freire para esta pesquisa?

Conforme relatamos no decorrer desta dissertação, o mundo e em especial o Brasil, vivenciaram momentos extremamente desafiadores entres os anos 2020 e 2021, período que abarca este trabalho. No último dia primeiro de novembro, o planeta atingiu a trágica marca de mais de 5 milhões de mortos pela pandemia da Covid-19, de acordo com os dados da Universidade Johns Hopkins (Globo Notícias, 2021).

Além do contratempo de pesquisarmos inseridos no contexto da pandemia da Covid-19, há o desafio de se refletirmos sobre as políticas públicas no Brasil vivenciando o atual governo. Para ilustrarmos esse cenário, trazemos a manchete abaixo, referente ao mês de setembro deste ano, exatamente o mês em que comemoramos o centenário Paulo Freire,

No Brasil do governo de Jair Bolsonaro, foi necessária intervenção judicial para proteger a imagem de um dos principais educadores do mundo. A Justiça Federal do Rio proibiu o governo federal de tomar qualquer atitude que atente contra a dignidade de Paulo Freire. O patrono da educação brasileira, morto em 1997, é alvo de ataques constantes de Jair Bolsonaro e de seus seguidores (Redação RBA, 2021).

Que imenso desafio é refletir sobre educação em um país que precisa de intervenção judicial, na tentativa de impedir ataques do próprio presidente ao patrono da educação brasileira e um dos maiores educadores do mundo. Haverá diálogo que seja suficiente para transformar ignorância em reflexão? Haverá IES capaz de transformar, por meio do diálogo, índices numéricos em subsídios para o processo formativo?

De acordo com Ivo Dickmann e Ivania Dickmann (2021), no ano em que celebramos o centenário de Paulo Freire, sua pedagogia, após os injustos ataques recebidos, tem se mostrado ainda mais presente no Brasil e no mundo, possibilitando que vivenciamos um “[...] tempo de reavivamento de suas obras, de redescobrimiento de suas contribuições para a Educação Popular, para a educação básica e o ensino superior (Dickmann e Dickmann, 2021, p.08).

O que significa redescobrir as contribuições de Freire para o ensino superior? Que relação pode haver com o ENADE?

Durante sua trajetória, Paulo Freire foi criador de um extraordinário pensamento político-pedagógico, alicerçado na amorosidade e na rigorosidade, que possibilitou a relação dialógica entre educadores e educandos. Além disso, no decorrer de uma intensa releitura de si mesmo, Freire se apropriou das questões mundiais emergentes de seu tempo, tornando-se um cidadão do mundo, promovendo diálogo sobre todos os temas que lhe fossem incitados. Nesse contexto, todos aqueles que se consagram a refletir sobre sua pedagogia, necessitam estar advertidos de um de seus maiores ensinamentos: “[...] se quiser me seguir, não me siga, me reinvente” (Dickmann e Dickmann, 2021, p.09).

Será possível reinventar Paulo Freire no Brasil de hoje? Para Dickmann e Dickmann (2021),

Esse chamado à reinvenção é difícil, mas é possível. Cada um/uma precisa fazer uma análise do contexto pedagógico que atua e encontrar formas de reinventar o mestre no seu cotidiano educativo. Isso se faz adequando nossa didática na perspectiva freiriana, utilizando o diálogo como princípio epistêmico-metodológico, trazendo o entorno da escola/universidade para



dentro da sala de aula, produzindo novos conhecimentos comprometidos com a transformação da realidade [...] Dickmann e Dickmann, 2021, p.09).

Haverá possibilidade de reinventarmos o papel do ENADE nas instituições?

Conforme discutimos no decorrer desta pesquisa, na lógica mercadológica do mundo globalizado, o controle da educação, por meio dos exames em larga escala, tornou-se exercício recorrente. No entanto, tal prática se contrapõe fortemente aos princípios da educação emancipatória, tão essencial na perspectiva Freiriana. Nesse sentido, Rothen, Santana e Borges (2018) afirmam que frequentemente propaga-se um discurso sobre avaliação como um instrumento para alcance da qualidade. No entanto, de acordo com os autores, diferentes propostas de avaliação estão muitas vezes ligadas à ideia de controle, utilizando por vezes um discurso aparentemente emancipatório em sua defesa.

Paulo Freire (2013) afirma a necessidade de questionarmos o para quê, para quem, o que e como de toda política pública. De acordo com Rothen, Santana e Borges (2018), tais questões, apesar de aparentarem corriqueiras, são essenciais à medida que não é possível afirmar as finalidades da avaliação sem conhecermos o porquê ou para quem. Somente após respondidas as perguntas iniciais a concepção de avaliação se mostrará, bem como seus diferentes destinos.

Há nas instituições o conhecimento acerca do “para quê” se fazer ENADE? Conhecimento do “para quem” são endereçados os resultados? Sabemos que existem avaliações de diversos tipos e objetivos. Algumas ajudam na exclusão dos mais frágeis e outras de excelência são capazes de promover a inclusão social. Nessa perspectiva, as respostas obtidas às questões iniciais são estruturais.

Sobre os diferentes tipos de avaliação, no decorrer de nosso capítulo um, dialogamos com Saul (2015) e as práticas da avaliação emancipatória, que possibilitam a análise crítica da realidade e da prática educativa, ao priorizar os aspectos qualitativos e valorizar o processo, para além dos resultados. Nesse contexto, a avaliação emancipatória se constitui como uma avaliação “[...] comprometida com o futuro, com o que se pretende transformar, a partir do autoconhecimento crítico do concreto, do real, que possibilita a clarificação de alternativas para a revisão desse real” (Saul, 2015, p.1309).

Será possível que o ENADE faça parte de um processo dialógico e que resulte em uma avaliação comprometida com o futuro? De acordo com Mônica Rios (2021),

O diálogo, essência da pedagogia freiriana, consiste em uma relação horizontal entre as pessoas envolvidas. Nessa relação horizontal, os papéis do avaliado e do avaliador não se confundem e a autoridade do avaliador, que reside no seu compromisso, não é negada. A relação dialógica-dialética entre avaliador e avaliado possibilita a ambos organizarem o seu próprio crescimento (Rios, 2021, p.126).

Uma avaliação que possibilite, a avaliador e avaliado, organizar seu crescimento (Rios, 2021). Será que o ENADE pode, de alguma maneira, atuar nesse sentido? De acordo com o docente P10, se o ENADE

*[...] for efetivamente incorporado nos cursos de graduação, desde a concepção e elaboração com objetivos claros do PPC como componente curricular que se apresenta com diretrizes claras, entendo que a prova nesse sentido cumpra um importante papel pedagógico, de avaliação. Visto que, se incorporado no PPC faz parte do processo de formação dos estudantes (P10).*

Essa afirmação, em nossa análise, representa a fala de um docente ciente das ações descritas no PPC do curso sobre o Exame, conforme descrevemos em nosso capítulo dois. Tal afirmação se baseia no fato de termos observado a perspectiva emancipatória da avaliação, ao passo que o curso se valeu dos processos dialógicos e participativos para planejamento e replanejamento de suas ações. Além disso, verificamos que os resultados do ENADE e as respostas do Questionário do Estudante fizeram parte da autoavaliação do curso. O docente P2, por sua vez, declarou que o ENADE pode servir *“[...] de balizamento para promover a autoavaliação no âmbito das IES”*. Ainda nesse contexto, o docente P4 afirmou *“[...] pensando em avaliação institucional, esta prova trouxe motivo para os professores discutirem o desempenho de seus alunos e com isso partir para uma reflexão sobre o ensino na universidade”*. Será que as declarações acima abrem uma possibilidade para reinvenção do uso dos dados do ENADE?

Quando o curso consegue reinventar o ENADE, utilizando-se de seus resultados como mais um dado de sua realidade, as finalidades do Exame podem ser diversas, valiosas e atuais, proporcionado que o “para quê” ganhe sentido na prática educativa. O docente P6 pondera ser

*[...] favorável às avaliações externas, desde que seus resultados possam servir de reflexões que gerem ações acordadas de forma democrática dentro das próprias instituições [...] o ENADE que poderia trazer dados para uma reflexão do processo formativo nos três âmbitos – instituição, docentes e*

*discentes – passa muitas vezes a se tornar um processo de treinamento dos estudantes para realizar as provas (P6).*

Podemos considerar que essa colocação representa os diversos usos e finalidades que o ENADE pode ter para as instituições, ou seja, diferentes “para quê” e “para quem”, já que de acordo com o docente acima, o mesmo Exame pode desencadear reflexões que abarcam vários âmbitos da IES, gerando ações acordadas de forma democrática; ou apenas servir de treino de um modelo específico de prova para uma determinada parcela de estudantes, na tentativa de obtenção, por parte da instituição, de um conceito que tende a não expressar nada além da qualidade ranqueável.

Frente às colocações acima e para analisarmos as ações desempenhadas pelos docentes pesquisados em relação ao ENADE, retornamos a Saul (2015), que declara que para Paulo Freire há uma relação vital entre a avaliação e as práticas educativas. Nas palavras de Paulo Freire: “[...] o trabalho de avaliar a prática jamais deixa de acompanhá-la. [...] a prática precisa de avaliação como os peixes precisam de água e a lavoura de chuva” (Freire, 1992, p.83-84). Com isso, Paulo Freire reconhece a validade das avaliações para as práticas educativas. Rios (2021) destaca que:

A avaliação educacional tem sido geradora de amplos debates, sobretudo pelo seu potencial transformador qualitativo. Considerar a realidade que está e pensar que pode vir a ser outra, em uma perspectiva freireana, nos convida à mobilização em prol da efetivação de melhorias e superações. Nessa direção, faz-se necessário desvelar a realidade, para que possamos identificar aspectos desenvolvidos e a desenvolver e, em face desses últimos, realizar, no diálogo, intervenções intencionais (Rios, 2021, p.121).

Quanta boniteza há no diálogo! A transformação de dados meramente quantitativos, por meio de uma análise qualitativa dialógica, pode representar a revelação da realidade, com possibilidades reais de criação e recriação, na busca da superação das dificuldades e consciência dos aspectos desenvolvidos. Importante ressaltar, que de acordo com Paulo César de Oliveira e Patrícia Carvalho (2007), o universo a partir do qual Paulo Freire analisa o processo educacional é o da cultura, considerando sempre seu vínculo intrínseco com a conscientização e a liberdade. Nesse sentido, é estrutural a necessidade de se conscientizar educandos e educadores de que “[...] ninguém educa ninguém, os homens aprendem comunitariamente” (Freire, 1970, p.68). Dessa forma, todo saber é construído em

conjunto com um novo saber, tornando o processo de aprendizagem algo contínuo, favorecendo a autonomia do educando, ao passo que esse se posiciona e se limita. Nessa perspectiva, o início para o processo de conscientização é a constatação do jogo dialético das relações homem-mundo. Ou seja, é essa ação dialética que possibilitará a tomada de consciência, por parte do homem, de sua ligação com o mundo; sendo somente por meio da práxis<sup>14</sup> que o homem toma consciência de si, do mundo e dos outros (Oliveira e Carvalho, 2007). Nesse cenário, em que a práxis possibilita reflexão e ação, a avaliação torna-se essencial para a educação, pois

[...] não é possível praticar sem avaliar a prática. Avaliar a prática é analisar o que se faz, comparando os resultados obtidos com as finalidades que procuramos alcançar com a prática. A avaliação da prática revela acertos, erros e imprecisões. A avaliação corrige a prática, melhora a prática, aumenta a nossa eficiência (Freire, 1992, p.83).

Será que a IES, conhecendo as finalidades do ENADE, podem utilizá-lo para que avaliem e repensem suas práticas, percebendo seus avanços e reconhecendo suas fragilidades, na busca de exercer seu papel democrático dentro da sociedade? Ao ser questionado sobre os trabalhos realizados acerca do ENADE, o docente P6 relatou que

*[...] no curso de Pedagogia tivemos várias ações para que os alunos entendessem o que era o Enade e a importância para reflexões tanto por parte deles quanto dos docentes e do curso em geral. Tivemos momentos de depoimentos de quem já passou pelo exame, de estudo das questões entre os docentes e entender quais os conteúdos das diferentes disciplinas estaria envolvido em cada questão. Há uma prática de apresentação dos resultados no início do planejamento dos professores e a necessidade de se pensar em ações conjuntas para a melhoria do aprendizado de determinadas competências e habilidades. É certo que essas ações nem sempre contam com a adesão de todos os docentes, mas penso que mobilizou muito o repensar de forma geral para determinadas questões. No meu caso, quando ministrava a disciplina de Psicologia da Educação coloquei como uma meta sempre ter questões próximas da organização do Enade em minhas avaliações, penso que os alunos também precisam experienciar não só próximo ao exame, mas em diferentes momentos de o curso responder questões objetivas e discursivas tal como o exame formula, que são muitas vezes próximas aos concursos públicos. Após a prova sempre há uma discussão sobre as questões e a proposta de pensar sobre o que ainda não foi compreendido e o que é necessário para sua compreensão (P6).*

---

<sup>14</sup> De acordo com Paulo Freire, um dos sentidos da práxis é “ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (Freire, 2013, p.52).

Com a declaração acima, constatamos a importância do envolvimento do corpo docente nas ações relacionadas ao ENADE. A ação, conforme nos relatou o docente P6, proporcionou que os estudantes se apropriassem das finalidades e, também, dos resultados do Exame, além de possibilitar reflexões importantes sobre o currículo. Nessa perspectiva, Rios (2021), afirma que,

A comunidade escolar e acadêmica, como um todo, precisam ser sensibilizadas para que incorporem os objetivos, propósitos e funções da avaliação, e que, sobretudo, se assumam partícipes da avaliação. O processo de sensibilização e participação contribui para fortalecer a credibilidade em relação ao processo avaliativo (Rios, 2021, p.132).

A credibilidade do processo avaliativo é fundamental para que o curso pense e repense sua prática, o que inclui conhecimento das políticas públicas e dos instrumentos vigentes por parte de toda comunidade acadêmica. Nesse contexto, a diretora do curso relatou que durante suas aulas relacionadas à disciplina de Gestão e Planejamento Educacional, discutiu com os estudantes os instrumentos para planejamento de políticas, incluindo o SINAES (D1). A docente P1, também nos contou que quando foi diretora do curso atuou na mesma direção, buscando “[...] conscientização relacionada ao impacto de cada respondente para o curso. Fizemos também algumas oficinas relacionadas ao contexto social vigente. Tivemos bons resultados nos dois exames que acompanhei”. Ainda sobre integrar o ENADE às disciplinas do currículo, o docente P10 nos contou sobre um trabalho realizado no curso, na disciplina Avaliação Educacional, no qual promoveu debates sobre a

[...] compreensão do SINAES e exame e entendimento sobre o tipo de prova operatória ...foi proveitoso e importante para realização do Enade e formação dos estudantes. Também realizei e/ou coordenei e/ou organizei algumas atividades pensadas para o Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas que abarcava mais 7 cursos além da Pedagogia ...que foram muito interessantes e acredito importante para a realização do Enade e para a formação dos estudantes da mesma forma (P10).

O docente P11 também relatou a realização de alguns

[...] trabalhos importantes, que tiveram um bom envolvimento das alunas. O foco principal sempre foi mostrar a importância de realizarem uma prova com seriedade e compromisso com aquilo que foram aprendendo ao longo de todo o curso. Além disso, foi possível fazer uma análise da prova e do impacto dela para a Instituição, tanto no que diz respeito ao resultado do Enade em si, como à composição do Conceito Preliminar de Curso (CPC). Pelo fato das alunas terem como objeto de estudo a educação, o processo é facilitado e a

*análise da prova como política pública acaba por fazer parte do conteúdo de aprendizagem (P11).*

Importante destacar, que refletir sobre o ENADE não significa preparar os alunos para o Exame, ou treiná-los para um modelo específico de prova. Sobre esse assunto, o docente P9 afirmou que não realiza nenhuma ação

*[...] específica no sentido de preparação para a prova naquele estilo, de jeito nenhum. No entanto, em todas as minhas turmas, tanto da Pedagogia quanto das licenciaturas, não abro mão de realizar pelo menos uma avaliação na estrutura do ENADE, a fim de que os resultados gerem discussões de desempenho (nota), mas sobretudo dos processos cognitivos em jogo, uma vez que há estilos diferenciados de perguntas que evocam habilidades também diferenciadas. A este respeito a macroestrutura dele já é um desafio ao estudante que, na escola básica sequer faz este tipo de exercício mental: texto-base; enunciado e alternativas. E as questões de Complementação simples e múltipla, de Interpretação e de Asserção-razão. Tais estruturas provocam "verdadeiras revoluções cognitivas" e são fundamentais nos processos de ensino e de aprendizagem (P9).*

Com os diversos relatos apresentados, observamos que o ENADE pode fazer parte de um processo emancipatório da avaliação do curso e dos estudantes, ao passo que, incorporado ao currículo e com suas finalidades e endereçamentos conhecidos e debatidos pela comunidade acadêmica, se torna parte de um processo dialógico. Tal processo é o que denominamos, nesta pesquisa, de boniteza das avaliações. Estamos cientes de todas as dificuldades enfrentadas pelas IES frente às políticas públicas atuais, no entanto, conforme descrevemos no início desta categoria, é preciso que nos reinventemos e que utilizemos das avaliações a nosso favor. Por fim, concordamos com Rios (2021) ao declarar que “[...] conferir concretude à prática da avaliação emancipatória, são ações que se encontram no espectro do nosso esperar. Esperar implica tornar as utopias provisórias e ousar o inédito viável, como aprendemos com Freire” (Rios, 2021, p.132).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo investigar as finalidades do ENADE no entendimento de docentes e gestores de Pedagogia de uma IES de Campinas (SP). Para tanto, remeteu-nos a problematizar a trajetória das políticas públicas da avaliação da educação superior no Brasil, identificando e analisando as mudanças ocorridas no âmbito do SINAES, especialmente em relação ao ENADE, desde sua criação em 2004 até o momento atual para, finalmente, analisar as finalidades do Exame no entendimento dos participantes.

Para alcançarmos nosso objetivo, iniciamos pela revisão de literatura com o levantamento do que já se pesquisou sobre o ENADE nos últimos anos e constatamos uma consideração dos pesquisadores em relacionar a influência do Exame como instrumento apropriado para analisar se os cursos de graduação estão em consonância com o exigido pelas DCN em diversas áreas do saber, além de problematizar questões acerca da qualidade que pode ser representada com seus resultados.

Em relação à metodologia, optamos pela realização de uma pesquisa predominantemente qualitativa, considerando, também, dados quantificáveis, valendo-nos de nosso percurso para nos aproximarmos da realidade estudada. Para tanto, utilizando-nos especialmente da análise documental do PPC do curso pesquisado e as DCN dos cursos de Pedagogia, além da técnica de análise de conteúdo (Bardin, 1977).

No que se refere à trajetória das políticas públicas de avaliação, conforme demonstrado neste trabalho, verificamos que a avaliação externa tem como missão, de acordo com sua legislação, a melhoria da qualidade da educação superior. No entanto, nos questionamos acerca da qualidade comprovada com os resultados dessas avaliações, já que muitas vezes são expressos por conceitos simples, representados por letras ou números, sendo amplamente utilizados pela mídia para a criação e divulgação dos *rankings* universitários.

Nessa perspectiva, na tentativa de refletirmos sobre as qualidades que essas avaliações podem expressar, criamos os termos qualidade pedagógica e qualidade ranqueável, sendo a pedagógica considerada um elemento decisivo para a existência de IES responsáveis por sua função política e comprometidas com as demandas sociais, atuando na formação de profissionais com competências críticas, que possam

auxiliar a responder às demandas e às carências da sociedade, não servindo apenas de mão de obra barata e qualificada às demandas da economia globalizada. Por outro lado, a qualidade ranqueável se presta aos interesses mercadológicos, sendo expressa majoritariamente de forma quantitativa, tornando-se extremamente útil na criação de índices e *rankings* universitários.

Conforme vimos, as políticas públicas de avaliação da educação superior se consolidaram no Brasil, em especial a partir da década de 1990. Nesse contexto, em 1993 foi criada a primeira política pública de avaliação da educação superior, o PAIUB, que possuía aderência de forma voluntária das universidades, tendo perdurado por apenas três anos.

No ano de 1995 surgiu o Provão, representando uma iniciativa de gerenciamento à distância da qualidade do ensino superior. Importante destacar que essa prática representou, especialmente, uma tentativa de conter despesas, além de promover uma avaliação com o intuito de ir além da intervenção e do controle direto. Assim, o Provão estabeleceu como obrigatória a participação do estudante, vinculando-o à emissão do diploma de conclusão de curso, resultando em uma avaliação de ampla abrangência e divulgação.

O Provão, apesar de ser apenas uma das instâncias avaliativas, foi considerado “[...] o instrumento de avaliação por excelência” (Rothen; Barreyro, 2011, p.24), devido especialmente a sua repercussão junto à mídia que se utilizou de seus resultados na elaboração dos *rankings* universitários, proporcionado que as IES privadas o utilizassem de forma mercadológica, já que as boas colocações nos *rankings* passaram a ser consideradas como comprovação da oferta de ensino de qualidade “pedagógica” na busca para atrair mais alunos. O Provão foi aplicado anualmente e a cada ano eram acrescentados novos cursos. Sua última edição ocorreu em 2003, contabilizando vinte e seis cursos avaliados entre licenciaturas e bacharelados.

Seguindo a cronologia da avaliação do ensino superior brasileiro, no ano de 2004 foi instituído o SINAES, com o objetivo de combinar avaliação formativa com os processos de regulação, supervisão e fiscalização exercidos pelo Estado, além de dificultar a criação dos *rankings* universitários. Nesse sentido, de acordo com sua legislação, a avaliação deve considerar a promoção de valores democráticos e o respeito à diversidade e autonomia de cada IES. Assim, sua finalidade pode ser expressa pela busca da melhoria da qualidade da educação superior. Acreditamos



que essa busca esteja relacionada à qualidade pedagógica, considerando que as IES estejam comprometidas com as demandas sociais e atuando na formação de profissionais com competências críticas. No entanto, apesar de possuir enfoque na dimensão formativa da avaliação, considerando, especialmente, as atividades de autoavaliação das instituições, o SINAES, conforme consta em sua legislação, contém características regulatórias e de supervisão, sendo o responsável pelos diversos processos de autorização, credenciamento, reconhecimento e renovação das IES e de seus cursos de graduação. Assim, é de competência do SINAES a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes, sendo que essa última se dá por meio do ENADE.

O ENADE foi criado com o objetivo de avaliar o desempenho acadêmico dos estudantes do ensino superior referente aos conteúdos programáticos previstos nas DCN, o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao aprofundamento da formação geral profissional e o nível de atualização dos estudantes em relação à realidade brasileira e mundial (Brasil, 2004a). Nesse sentido, em analogia ao Provão, tornou-se componente curricular obrigatório dos cursos de graduação, mantendo a divulgação dos resultados aos estudantes de forma individualizada e sigilosa, sendo devidamente discriminada apenas a presença no Exame no histórico escolar de cada discente participante.

Em relação às novidades do Exame, enfatizamos a avaliação dos estudantes ingressantes, que tem por objetivo medir o valor gerado pelo curso ao aluno no decorrer de sua trajetória acadêmica. Dessa forma, o ENADE se apresentava como uma avaliação formativa, que buscava acompanhar a trajetória do acadêmico durante seu curso de graduação, porém, ao se tornar protagonista do sistema avaliativo, o Exame se mostrou em desacordo com a essa concepção, já que seus resultados se mantiveram disponíveis para a manutenção dos *rankings* criados com o Provão. Nesse sentido, permanece a ideia de que as avaliações em larga escala visam ao atendimento da qualidade ranqueável, disponibilizando dados simplistas, mas bem aceitos pela sociedade.

Nessa perspectiva, ao desenvolvermos nossa pesquisa com docentes e gestores de Pedagogia de uma IES de Campinas (SP), aplicamos um questionário aberto com o objetivo de conhecermos o entendimento dos participantes desta dissertação sobre as finalidades do ENADE, bem como suas concepções sobre as políticas públicas atuais.

Como resultado, criamos quatro categorias: (i) Qualidades Avaliativas; (ii) Desresponsabilização do Estado; (iii) Por Trás das Finalidades e (iv) Diálogo como Boniteza nas Avaliações. Cabe destacar que tais categorias foram criadas a *posteriori*, possibilitando, de acordo com a técnica de análise de conteúdo (Bardin, 1977), a verificação da realidade como se apresentou no momento desta pesquisa.

Com a categoria “Qualidades Avaliativas”, demonstramos que a percepção dos participantes está em consonância com a teoria apresentada nesta pesquisa, dado que, suas falas consideram a utilização do ENADE especialmente útil para os *rankings* universitários, demonstrando que seus resultados estão diretamente ligados a validação da qualidade ranqueável. Além disso, nossos participantes consideram o ENADE um importante mecanismo regulador, que por consequência afeta as instituições, se constituindo como um Exame que é de conhecimento e preocupação de todos. Por outro lado, também se mostrou possível que o Exame faça parte de um processo formativo de avaliação, dependendo diretamente da postura da IES em relação a ele, já que para o Estado, as avaliações tendem a ser utilizadas como mecanismos de desresponsabilização pela oferta e acompanhamento do ensino superior de qualidade pedagógica.

Com esses apontamentos, surgiu a categoria “Desresponsabilização do Estado”, contemplando as reflexões acerca dos objetivos do Estado ao validar os resultados das avaliações, isoladamente, como indicativos de qualidade “pedagógica”. Nesse contexto, de acordo com as falas dos gestores e corpo docente, ao se utilizar das avaliações externas com enfoque nos resultados e comparações, o Estado fomenta a competitividade entre as instituições, validando a existência dos *rankings* universitários. Tal postura aproxima as universidades do mercado, resultando em uma forte tendência de comercialização e privatização da educação superior que, muitas vezes, reduz os estudantes ao estatuto de consumidores, aumentando ainda mais a competitividade e gerando maior exclusão entre os indivíduos que não se encaixam nessa forma de educação mercadológica.

Nessa perspectiva, o Estado se desresponsabiliza por sua função constitucional que versa sobre o direito de todos possuírem acesso à educação, utilizando-se, ainda, das avaliações externas para formatar os currículos, resultando na priorização do atendimento mercadológico das IES que, muitas vezes, deixam de lado suas funções políticas e sociais, que incluem a busca de uma sociedade justa e democrática, formando cidadãos críticos e criativos. Destacamos que essa categoria

englobou muitas falas, refletindo a preocupação sobre o cenário político atual do país, no qual os investimentos em educação tiveram uma queda de quase 50% no comparativo com os anos anteriores. Além disso, estamos vivenciando tempos de ataque direto às IES e à ciência.

Considerando as indagações que surgiram com as categorias acima e, como investida para refletirmos sobre as entrelinhas do Exame, desenvolvemos a categoria “Por Trás das Finalidades”. Nessa categoria, apresentamos as falas de nossos participantes sobre o ENADE como instrumento avaliativo, abarcando suas especificidades, tratando-se de um Exame complexo, composto por questões específicas de cada área avaliada, bem como de conhecimento geral, balizadas pelos Princípios dos Direitos Humanos. Esse fato nos foi apresentado como algo bastante positivo, dando margem para que sejam feitos usos diversos das questões, tornando-as válidas para a promoção de debate acerca de temas essenciais à educação. Em relação às críticas apresentadas ao Exame, muitas consideraram o fato de uma mesma prova avaliar um país continental, como é o caso do Brasil, sem abordar as particularidades de cada região. Outra questão se refere a sua periodicidade, fazendo que um único dia defina a reputação de um curso por, no mínimo, 4 anos, considerando o prazo para divulgação de um novo resultado. Ademais, é importante que as IES sejam supervisionadas, com o objetivo de se evitar fraudes, para que a avaliação externa não seja desacreditada.

No entanto, constatamos que para nossos participantes, com alguns ajustes e considerações, o ENADE pode ser considerado um bom instrumento para avaliação dos estudantes, apesar dos problemas decorrentes de seu protagonismo no sistema avaliativo e seu uso indiscriminado na composição dos *rankings* universitários. Nessa perspectiva, o Exame pode ser utilizado como uma *“ponte entre o aprendizado do aluno e a competência da IES de transmitir os conhecimentos”* (D1). Para tanto, é imprescindível maior participação da comunidade acadêmica, possibilitando agendas públicas voltadas às demandas da sociedade em si, indo além das exigências do mercado. Dessa forma, torna-se possível que o ENADE contribua com a gestão das instituições e dos currículos.

Por fim, a categoria “Diálogo como Boniteza das Avaliações” foi pensada tendo como inspiração os ensinamentos de Paulo Freire. Nesse contexto, refletimos sobre os processos formativos que o ENADE pode proporcionar às instituições, especialmente ao se fazer componente ativo da autoavaliação. Para Freire, boniteza

vai além da aparência de algo bonito, sendo inerente ao que é verdadeiro e bom, estando ligado à crença em um mundo mais justo. Dessa forma, acreditamos que a boniteza da educação está essencialmente relacionada à democratização do ensino superior.

Essa categoria pretendeu despertar algo que nos foi ensinado por Freire, a necessidade da reinvenção. Assim, o que propomos é a reinvenção dos usos do ENADE pelas instituições, para que ele se torne parte essencial de um processo formativo, participe da educação emancipatória. Acreditamos que seja fundamental, como Freire nos apresentou, que possamos questionar o para quê, para quem, o que e como de toda política pública. Nesse sentido, este trabalho pretendeu fomentar essas questões sobre o ENADE, buscando investigar suas finalidades na concepção dos nossos participantes.

Acreditamos que esses questionamentos, bem como o diálogo presente nos processos de avaliação, em especial com a autoavaliação, podem caracterizar o ENADE como substância da avaliação para o futuro. Pudemos demonstrar que esse entendimento esperançoso está presente nas falas de nossos participantes, ao relatarem que o envolvimento do corpo docente com as ações relacionadas ao ENADE, possibilitou que o Exame fizesse parte de reflexões importantes sobre o currículo. Assim, reafirmamos que “[...] o trabalho de avaliar a prática jamais deixa de acompanhá-la [...] a prática precisa de avaliação como os peixes precisam de água e a lavoura de chuva” (Freire, 1992, p.83-84). Com diálogo é possível que dados meramente quantitativos possam ser transformados, revelando a realidade e, possibilitando situações reais de criação e recriação, buscando a superação das dificuldades e a consciência dos aspectos desenvolvidos.

No entanto, sabemos que o ENADE, como se apresenta atualmente, visa muito mais atender aos interesses mercadológicos na disponibilização dos dados para os *rankings* universitários, do que ser parte de um processo avaliativo dialógico. Porém, apesar da postura do Estado e dos usos indiscriminados dos resultados do Exame e demais indicadores da educação superior, pudemos constatar com esta pesquisa, a possibilidade da reinvenção do ENADE, no diálogo e, por meio dos processos de autoavaliação para o curso pesquisado. Nesse contexto, constatamos que o Exame pode fazer parte de um processo emancipatório da avaliação do curso e dos estudantes, ao passo que, incorporado ao currículo e com suas finalidades e endereçamentos conhecidos e debatidos pela comunidade acadêmica, se torna parte

de um processo dialógico. Tal processo é o que denominados, nesta pesquisa, de boniteza das avaliações.

Considerando o limite de toda pesquisa que se encerra, este estudo pretende motivar questionamentos que poderão ser objeto de novas pesquisas. Dessa forma, esta dissertação possui potencial para outras reflexões acerca das avaliações externas e das políticas públicas de avaliação da Educação Superior.

## REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. **Acesso a nível superior no Brasil é abaixo dos padrões internacionais**. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em:

<https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2019-11/acesso-nivel-superior-no-brasil-e-muito-abaixo-dos-padroes-internacionais>. Acesso em: 03 jun. 2021.

BARBOSA, Maria Ligia Oliveira. Democratização ou massificação do Ensino Superior no Brasil? **Revista de Educação PUC-Campinas**, v.24, n.2, p.240-253,

2019. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/4324/2808>. Acesso em: 27 out. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BERTOLIN, Júlio C. G; MARCON, Telmo. O (des)entendimento de qualidade na educação superior brasileira – Das quimeras do provão e do ENADE à realidade do capital cultural dos estudantes. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 20, n. 1, p. 105-122, mar. 2015. Disponível em chrome-

extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fwww.scielo.br%2Fj%2Faval%2Fa%2FLrGpqyyhTVmnw4Vds75bYTN%2F%3Flang%3Dpt%26format%3Dpdf&cflen=728772&chunk=true. Acesso em: 30 out. 2021.

BRASIL. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Portaria nº 2.051, de 9 de julho de 2004**. Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído na Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Conaes, Brasília, DF, 2004a. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Farquivos%2Fpdf%2FPORTARIA\_2051.pdf&cflen=22064&chunk=true. Acesso em: 27 out. 2021.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil.

Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 23 nov. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 2.026, de 10 de outubro de 1996**. Estabelece procedimentos para o processo de avaliação de cursos e instituições de ensino superior. Casa Civil, Brasília, DF, 1996a. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/antigos/d2026.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/antigos/d2026.htm). Acesso em: 23 nov. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001**. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 jul. 2001. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/d3860.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3860.htm). Acesso em: 23 nov. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB.** São Paulo: Saraiva, 1996.

BRASIL. **Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 23 nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.** Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Leis, Brasília, DF, 2004b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/10.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/10.861.htm). Acesso em: 23 nov. 2021.

BRASIL. **Ministério da Educação (MEC).** Brasília: Portal oficial, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br>. Acesso em: 23 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares – Cursos de Graduação.** Brasília: MEC, SEB, 2006.

BRASIL. **Nota Técnica Nº 5/2020/CGCQES/DAES.** Metodologia utilizada no cálculo do Conceito Enade referente ao ano de 2019. Brasília, DF, 2019a. Disponível em: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fdownload.inep.gov.br%2Feducacao\\_superior%2Fenade%2Fnotas\\_tecnicas%2F2019%2FNOTA\\_TECNICA\\_N\\_5-2020\\_CGCQES-DAES\\_Metodologia\\_de\\_calculo\\_do\\_Conceito\\_Enade\\_2019.pdf&cflen=271040&chunk=true](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fdownload.inep.gov.br%2Feducacao_superior%2Fenade%2Fnotas_tecnicas%2F2019%2FNOTA_TECNICA_N_5-2020_CGCQES-DAES_Metodologia_de_calculo_do_Conceito_Enade_2019.pdf&cflen=271040&chunk=true). Acesso em: 23 nov. 2021.

BRASIL. **Nota Técnica Nº 58/2020/CGCQES/DAES.** Metodologia utilizada no cálculo do Conceito Preliminar de Curso (CPC) referente ao ano de 2019. Brasília, DF, 2019b. Disponível em: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fdownload.inep.gov.br%2Feducacao\\_superior%2Fenade%2Fnotas\\_tecnicas%2F2019%2FNOTA\\_TECNICA\\_N\\_58-2020\\_CGCQES-DAES\\_Metodologia\\_de\\_calculo\\_do\\_CPC\\_2019.pdf&cflen=501326&chunk=true](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fdownload.inep.gov.br%2Feducacao_superior%2Fenade%2Fnotas_tecnicas%2F2019%2FNOTA_TECNICA_N_58-2020_CGCQES-DAES_Metodologia_de_calculo_do_CPC_2019.pdf&cflen=501326&chunk=true). Acesso em: 23 nov. 2021.

BRASIL. **Portaria Nº 828, de 16 de abril de 2019.** Estabelece o regulamento do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - Enade 2019. Brasília, DF, 2019c. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/71925767](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/71925767). Acesso em: 23 nov. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 2006. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_rcp0106.pdf?query=LICENCIATURA](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_rcp0106.pdf?query=LICENCIATURA). Acesso em: 23 nov. 2021.

BRASIL DE FATO. **Menos de 15% dos dispositivos do Plano Nacional de Educação devem ser cumpridos.** Lábrea, 2021. Disponível em:

<https://www.brasildefato.com.br/2021/06/24/menos-de-25-das-metas-do-plano-nacional-de-educacao-devem-ser-cumpridos>. Acesso em: 31 out. 2021.

BRITO, Márcia Regina F. de. O SINAES e o ENADE: da concepção à implantação. **Avaliação, Campinas**; Sorocaba, v. 13, n. 3, p. 841-850, nov. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/ZdhwTwShNXXfT9GN5fjcMnf/?lang=pt>. Acesso em: 14 jun. 2021.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio; BORGES, Regilson Maciel. Avaliação Educacional: Uma abordagem à luz das revistas científicas brasileiras. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, v. 6, p. 167-183, 2013. Disponível em: <https://revistas.uam.es/riee/article/view/3849>. Acesso em: 14 jun. 2021.

CAMPOS, Valter Gomes. **AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: REPERCUSSÕES NO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UniEVANGÉLICA**. 2009. 176 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2009.

CARNEIRO, Ana Lúzia Magalhães. **A formação acadêmico-profissional para inclusão social nos cursos superiores de turismo: dos aspectos socioeconômicos à discussão curricular**. 2008. 368 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

CARVALHO, Luiz Maklouf. **O CADETE E O CAPITÃO**. São Paulo: Todavia, 2019.

CASTRO, Claudio de Moura. **Provão: como entender o que dizem os números**, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Brasília, 2001. Disponível em: <http://200.130.24.54/documents/186968/485287/Prov%C3%A3o+como+entender+o+que+dizem+os+n%C3%BAmeros/613afb0a-caee-4810-be9d-674ce29e3104?version=1.3>. Acesso em: 28 maio 2021.

DESENZI, Mércia Aparecida Monteiro. **A proposta formativa do curso de graduação em letras: análise e discussão de seu desempenho a partir dos resultados do ENADE (2005-2014)**. 2019. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2019.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria?. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 703-725, out. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mmDFy9Sk6vHzq7R4hJxWKNk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 28 maio 2021.

DIAS SOBRINHO, José. Educação superior, globalização e democratização: qual universidade? **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 164-173, abr. 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/275/27502814.pdf>. Acesso em: 28 maio 2021.

DIAS SOBRINHO, José. Qualidade, avaliação: do SINAES a índices. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Sorocaba, v. 13, n. 3, p. 817-825,



nov. 2008. Disponível em:  
<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/284>. Acesso em: 28 maio 2021.

DIAS SOBRINHO, José. Qualidade, pertinência, relevância, responsabilidade social, bem público. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Sorocaba, n. 24, p. 1-7, abr. 2019. Disponível em:  
<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/3608> Acesso em: 28 maio 2021.

DICIO. **Significado de qualidade**. Dicionário online de português. s.d. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/qualidade/>. Acesso em: 30 out. 2021.

DICKMANN, Ivo; DICKMANN, Ivanio. PEDAGOGIA DO CENTENÁRIO: LEGADO E REINVENÇÃO DE PAULO FREIRE. PREFÁCIO. In: DICKMANN, Ivo; DICKMANN, Ivanio (Orgs.). **100 anos com Paulo Freire**, tomo 1. Chapecó: Livrologia, v.1, 2021. Disponível em:  
<https://drive.google.com/drive/folders/1OOY1mhbRqPk5f-zqWTH-UwXhLx-Hcnx3?usp=sharing>. Acesso em: 03 nov. 2021.

DUBET, François. QUAL DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR? **Caderno CRH [online]**. v. 28, n. 74, p. 255-266, 2015. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/ccrh/a/cr4ZVVQDwgYGpPXbgYCpWDC/?lang=pt>. Acesso em: 23 nov. 2021.

FERREIRA, Jeferson Saccol. **Revelações do SINAES: (des)caminhos da avaliação da qualidade nos Cursos de Pedagogia no Brasil**. 2017. 311 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

FOLHA DE S. PAULO, **Sob Bolsonaro, gasto do MEC com investimentos é o menor desde 2010**. Folha de São Paulo, São Paulo, 14 fev. 2021. Disponível em:  
<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/02/sob-bolsonaro-gasto-do-mec-com-investimentos-e-o-menor-desde-2015.shtml>. Acesso em: 30 maio 2021.

FONSECA, Carlos Ventura. **A formação de professores de química em instituições de ensino superior do Rio Grande do Sul: saberes, práticas e currículos**. 2014. 325 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 50 ed. São Paulo: Cortez, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 54 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREITAS, Luiz Carlos de; SORDI, Mara Regina Lemes de; MALAVASI, Maria Marcia Sigris; FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. 2 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

FROSI, Miriam. **Um estudo sobre o alinhamento dos currículos dos cursos de ciências contábeis de IES da região sul do Brasil com as propostas de**

**currículo da ONU/UNCTAD/ISAR e do Conselho Federal de Contabilidade.** 2013. 119 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2013.

GATTI, Bernardete. A pesquisa em educação: pontuando algumas questões metodológicas. **Nas redes da educação**, v. 2, n. 2, p. 1-9, out. 2003. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/revista/gatti.html>. Acesso em: 14 jun. 2021.

GATTI, Bernardete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLOBO NOTÍCIAS. **3,3% dos cursos de faculdades privadas tiveram conceito máximo no ENADE 2018**. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/10/04/33percent-dos-cursos-de-faculdades-privadas-tiveram-conceito-maximo-no-enade-2018.ghtml>. Acesso em: 28 maio 2021.

GLOBO NOTÍCIAS. **Mundo passa dos 5 milhões de mortes por Covid**. Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2021/11/01/mundo-passa-dos-5-milhoes-de-mortes-por-covid.ghtml>. Acesso em: 02 nov. 2021.

GOTIERRA, Andressa. **Concepções de Filosofia em cursos de Pedagogia: análise de Projetos Pedagógicos**. 2017. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2017.

JORNAL DE BRASÍLIA. **Faculdades particulares têm 1% de cursos com nota máxima no Enade 2019**. Brasília, 2020. Disponível em: <https://jornaldebrasil.com.br/noticias/brasil/faculdades-particulares-tem-1-de-cursos-com-nota-maxima-no-enade-2019/>. Acesso em: 14 maio 2021.

LARA, Isabel Cristina Machado de. **Exames nacionais e as "verdades" sobre a produção do professor de matemática**. 2007. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas estrutura e organização**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LIMA, João Conceição Teixeira. **Comparação dos conteúdos curriculares no curso de Ciências Contábeis da PUC-SP com os melhores cursos das universidades brasileiras**. 2013. 120 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis Atuariais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. **A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARIA, Ana; FREIRE, Araújo (Orgs.). **A palavra boniteza na leitura de mundo de Paulo Freire.** São Paulo: Paz & Terra, 2021.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. **Verbete ENC (Exame Nacional de Cursos).** Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001.

NAVARRO, Elaine Cristina. **Enade de pedagogia: questões discursivas e as competências das diretrizes curriculares nacionais (2006).** 2020. 179 f. Tese (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2020.

NISKIER, Celso; XAVIER, Iara de Moraes; DINIZ, Janguié. **Cenários da Educação Superior Brasileira no Contexto da Covid-19: Impactos e Transformações.** Brasília: ABMES Editora, 2020. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/publicacoes/CenariosEducacaoCovid19.pdf>. Acesso em: 24 out. 2021.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional Brasileira. **Educação & Sociedade [online]**, v. 32, n. 115, pp. 323-337, 2011. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbnmnibpcjpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fwww.scielo.br%2Fj%2Fes%2Fa%2FhMQyS6LdCNDK8tHk8gL3Z6B%2F%3Flang%3Dpt%26format%3Dpdf&clen=136154&chunk=true>. Acesso em: 23 nov. 2021.

OLIVEIRA, Paulo César de; CARVALHO, Patrícia de. A intencionalidade da consciência no processo educativo segundo Paulo Freire. **Paidéia**, v. 17, n. 37, p. 219-230, 2007. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbnmnibpcjpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fwww.scielo.br%2Fj%2Fpaideia%2Fa%2FwCTvB3PvYqXHvSYDnBSCq6F%2F%3Fformat%3Dpdf%26lang%3Dpt&clen=97292&chunk=true>. Acesso em: 23 nov. 2021.

OTT, Joice Nedel. **Diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em farmácia e o sistema de avaliação da educação superior: análise crítico-reflexiva da prova do ENADE 2010.** 2014. 314 f. Dissertação (Mestrado em Medicina e Ciências da Saúde) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

PELLEGRINO, Cristiane Zappula. **Projetos pedagógicos do curso de graduação em biomedicina: análise das conquistas e desafios em relação às diretrizes curriculares nacionais.** 2015. 111 f. Dissertação (Mestrado em Gestão da Clínica) – Universidade Federal de São Carlos, 2015.

PENNA FIRME, Thereza. Avaliação: Tendências e Tendenciosidades. **Ensaio**, Vol. 1, nº 2, Rio de Janeiro, 1994.

PESSOA, Talitha Rodrigues Ribeiro Fernandes. **Caminhos para a avaliação da formação em odontologia: desenvolvimento, validação e aplicação de critérios.**

2015. 142 f. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

PIRES, André. A Covid-19 e a Educação Superior no Brasil: usos diferenciados das tecnologias de comunicação virtual e o enfrentamento das desigualdades educacionais. **Educación**, Lima, v. 30, n. 58, p. 83-103, 2021. Disponível em: [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1019-94032021000100083&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1019-94032021000100083&lng=es&nrm=iso). Acesso em: 25 out. 2021.

PONTES, Marina Piason Bréglio. **OS EFEITOS DO SINAES NO CURSO DE TURISMO DA PUC-CAMPINAS: PERCEPÇÃO DOS GESTORES, PROFESSORES E EGRESSOS**. 2016. 232 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2016.

PORTAL INEP. **Conceito ENADE**. Página Inicial. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/indicadores-de-qualidade-da-educacao-superior/conceito-enade>. Acesso em: 22 nov. 2021.

PORTAL INEP. **Provas e Gabaritos**. Página Inicial. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enade/provas-e-gabaritos>. Acesso em: 22 nov. 2021.

RANGEL, Maria Luiza Nogueira. **O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes no curso de pedagogia da UnB: avanços, limites e desafios**. 2010. 244 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

REDAÇÃO RBA. **Justiça proíbe Bolsonaro de atentar contra dignidade de Paulo Freire**. Rede Brasil Atual, 2021. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2021/09/justica-proibe-bolsonaro-de-atentar-contradignidade-de-paulo-freire/>. Acesso em: 01 nov. 2021.

RIOS, Mônica Piccione Gomes. Avaliação educacional: uma conversa com inspiração em Paulo Freire. In: DICKMANN, Ivo; DICKMANN, Ivanio (Orgs.). **100 anos com Paulo Freire**, tomo 1. Chapecó: Livrologia, v.1, 2021. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1OOY1mhBRqPk5f-zqWTH-UwXhLx-Hcnx3?usp=sharing>. Acesso em: 02 nov. 2021.

RIOS, Mônica Piccione Gomes; CALDERÓN, Adolfo Ignacio; SOUSA, Klinger Luiz Oliveira. A educação superior em pauta: desafios em tempo de Sinaes. **EccoS**, São Paulo, n. 29, p. 81-96. set./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/download/3681/2387>. Acesso em: 31 maio 2021.

ROTHEN, José Carlos; BARREYRO Gladys Beatriz. Avaliação da Educação Superior no Segundo Governo Lula: “Provão II” ou a Reedição de Velhas Práticas? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 114, p. 21-38, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/H9JCnJBfDmwgBDc7hbqV43y/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 jun. 2021.

ROTHEN, José Carlos; SANTANA, Andréia da Cunha Malheiros; BORGES, Regilson Maciel. As Armadilhas do Discurso sobre a Avaliação da Educação Superior. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.43, n.4, p.1429-1450, 2018. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmninnibpcjpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fwww.scielo.br%2Fj%2Fedreal%2Fa%2Fn7wStbLVQF4hQB7zkPSKvMz%2F%3Fformat%3Dpdf%26lang%3Dpt&clen=237457&chunk=true>. Acesso em: 02 nov. 2021.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. Evaluación e impacto de la educación superior en Brasil: historia, desafíos y perspectivas. **Tendencias Pedagógicas**, v. 31, 253-274, 2018. Disponível em: <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/tp2018.31.014>. Acesso em: 14 jun. 2021.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, ano I, n. 1, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 14 jun. 2021.

SAUL, Ana Maria. Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1299-1311, dez., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3nMScNcgg4HFXrrMTTtsGtc/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 jun. 2021.

SCHMITZ, Janaína Lopes. **Do currículo aos exames nacionais: uma análise da aderência do currículo do curso de ciências contábeis da UFSC às diretrizes curriculares nacionais, ao ENADE e ao exame de suficiência do CFC.** 2008. 140 f. Dissertação (Mestrado em Contabilidade) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2008.

SILVA, Carmem S. Bissoli. Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia no Brasil: um tema vulnerável às investidas ideológicas. In: **24 Reunião da Anped: intelectuais, conhecimento e espaço público**, Anais. Caxambu: Anped, 2001. Disponível em: <http://ced.ufsc.br/nova/textos/CarmenBissoli.htm>. Acesso em 06 jun. 2021.

SILVA, Natália Luiza e MENDES, Olenir Maria. Avaliação formativa no ensino superior: avanços e contradições. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 22, n. 1, 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772017000100271&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772017000100271&lang=pt). Acesso em: 04 jun. 2021.

SILVA, Rafaela Martins da. **Investigando aspectos históricos e filosóficos da Física Moderna e Contemporânea em um curso de Licenciatura em Física: Diálogo entre as competências presentes no Projeto Pedagógico de Curso e no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE).** 2019. 100 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2019.

SOARES, Solange Toldo; BETTEGA, Maria Odette de Pauli. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia no Brasil: legitimação de um modelo mercantilista de educação. **Conference: IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre questões curriculares**, Florianópolis, 2008a. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/305730755\\_DIRETRIZES\\_CURRICULARES\\_NACIONAIS\\_PARA\\_O\\_CURSO\\_DE\\_PEDAGOGIA\\_NO\\_BRASIL\\_LEGITIMACAO\\_DE\\_UM\\_MODELO\\_MERCANTILISTA\\_DE\\_EDUCACAO](https://www.researchgate.net/publication/305730755_DIRETRIZES_CURRICULARES_NACIONAIS_PARA_O_CURSO_DE_PEDAGOGIA_NO_BRASIL_LEGITIMACAO_DE_UM_MODELO_MERCANTILISTA_DE_EDUCACAO). Acesso em: 06 jun. 2021.

SOARES, Solange Toldo; BETTEGA, Maria Odette de Pauli. Políticas Públicas de Formação Docente e a Ação Pedagógica no Ensino Superior. In: **VII Seminário de la Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente: Nuevas Regulaciones em América Latina**, Anais. Buenos Aires: Redestrado, 2008b. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/solangesoares/politicas-pblicas-de-formao-docente-e-a-ao-pedaggica-no-ensino-superior>. Acesso em: 14 jun. 2021.

SUPORTE GOOGLE. **Como usar o Formulários Google**. 2021. Disponível em: <https://www.google.com/intl/pt-BR/forms/about/>. Acesso em: 23 nov. 2021.

TEIXEIRA JUNIOR, Paulo Roberto; RIOS, Mônica Piccione Gomes. Dez anos de SINAES: um mapeamento de teses e dissertações defendidas no período 2004 - 2014. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 22, n. 3, p. 793-816, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/JnTGJrtPrsTz66r9nNrNDKP/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 jun. 2021.

TREVISAN, Mônica de Souza. **Influência do SINAES na construção curricular do curso de pedagogia**. 2014. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

VERHINE, Robert Evan. Avaliação e regulação da educação superior: uma análise a partir dos primeiros 10 anos do SINAES. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 20, n. 3, p. 603-619, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/n8WYbvtmRRgBFtvr3QkcKCt/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 14 jun. 2021.

VERHINE, Robert Evan; DANTAS, Lys Maria Vinhaes; SOARES, José Francisco. Do Provão ao ENADE: uma análise comparativa dos exames nacionais utilizados no Ensino Superior Brasileiro. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 52, p. 291-310, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/dRSFJczMp6NFrCm8LLTYrhH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 jun. 2021.

## APÊNDICES

### APÊNDICE 1 - QUESTIONÁRIO ABERTO

- Nome Completo
- Disciplinas Ministradas no Curso de Pedagogia
- Como você avalia as políticas públicas para o ensino superior no país?
- Qual você considera ser a finalidade do Enade?
- A prova cumpre tal finalidade?
- Você considera o Enade um bom instrumento para medir a aprendizagem dos alunos de um curso de Graduação? Justifique.
- Quais os pontos positivos do Enade, em sua avaliação?
- Quais os pontos negativos do Enade, em sua avaliação?
- Existe algo que você mudaria no Enade?
- Se sim, discorra sobre o assunto.
- Você já realizou algum trabalho específico com seus alunos sobre o Enade? Como foi?
- Qual a sua avaliação sobre não ter acontecido Enade em 2020?
- A Pandemia impactou sua visão sobre o Enade? Por quê?