

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO: OS CURRÍCULOS DE PEDAGOGIA
CONVERSAM COM OS CONTEÚDOS DO ENADE?**

VANESSA TAÍS ELOY

FREDERICO WESTPHALEN - RS

2017

VANESSA TAÍS ELOY

**PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO: OS CURRÍCULOS DE PEDAGOGIA
CONVERSAM COM OS CONTEÚDOS DO ENADE?**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre, pelo Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª: Silvia Regina Canan

FREDERICO WESTPHALEN - RS

2017

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Folha de Aprovação

**PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO: OS CURRÍCULOS DE PEDAGOGIA
CONVERSAM COM OS CONTEÚDOS DO ENADE?**

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Silvia Regina Canan (Orientadora)

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

Prof.^a Dr.^a Edite Maria Sudbrack

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Brasil

Prof. Dr. José Vieira de Sousa

Universidade de Brasília (FE/UnB)

FREDERICO WESTPHALEN – RS

2017

IDENTIFICAÇÃO

Instituição de Ensino/Unidade:

URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

Campus de Frederico Westphalen

Rua Assis Brasil, 709 – Bairro Itapagé – 98400-000 – Frederico Westphalen - RS.

Direção do Campus

Diretora Geral: Prof.^a Dr.^a Silvia Regina Canan

Diretora Acadêmica: Prof.^a Dr.^a Elisabete Cerutti

Diretor Administrativo: Prof. Clóvis Quadros Hempel

Curso

Mestrado em Educação – Coordenadora: Prof.^a Dr.^a Luci Mary Duso Pacheco

Disciplina

Pesquisa em Educação II

Orientadora

Prof.^a Dr.^a Silvia Regina Canan

Orientanda

Vanessa Taís Eloy

Temática

Projeto Pedagógico de Curso: Os Currículos de Pedagogia Conversam com os Conteúdos do ENADE?

Dedico esta, bem como todas as minhas conquistas, aos meus pais, que me proporcionaram o aprendizado mais importante: o respeito ao próximo, a valorização dos estudos, a dignidade do trabalho, a apreciação da vida e o valor da família, determinante para enfrentar grandes batalhas e alcançar importantes conquistas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que fortaleceu minha caminhada, preservando minha saúde, sendo meu guia, consolo e força presente nos momentos de insegurança.

Agradeço aos meus pais, Valmir e Vera, e meu irmão Vitor, pelo amor, incentivo e apoio incondicional;

Ao meu noivo Rodrigo, pelo carinho, paciência, incentivo e pela capacidade de me trazer paz na correria do dia a dia.

A minha orientadora, Professora Doutora Silvia Regina Canan, meu reconhecimento, respeito e admiração. Esta dissertação é reflexo do estímulo e acompanhamento permanente nestes dois anos. Seu profissionalismo, dedicação, amor à pesquisa contribuíram para o meu crescimento.

Aos professores Doutores: José Vieira de Sousa e Edite Maria Sudbrack, que compuseram a banca de qualificação e a professora doutora Berenice Corcetti e Edite Maria Sudbrack que compuseram a banca de defesa, e que através de suas considerações e sugestões atentas permitiram enriquecer esta dissertação.

À URI, de modo especial aos professores do Mestrado em Educação: Arnaldo Nogaró, Breno Antônio Sponchiado, Cênio Back Weyh, Claudia Battestin Dupont, Edite Maria Sudbrack, Elisabete Andrade, Elisabete Cerutti, Luci Mary Duso Pacheco, Maria de Lourdes Pinto de Almeida, Neusa Maria John Scheid e Silvia Regina Canan, pelo aprendizado que me proporcionaram e pelo comprometimento com a educação.

Aos meus colegas de turma: Ana Paula Noro Grabowski, Analice Horn Spinello, Anilce Angela Arboit, Camila de Fatima Soares dos Santos, Daniela Jéssica Veroneze, Fabiana Cavalheiro Scalei, Fernanda Bortolin Maciel, Fernanda Furini, Gleide Cátia Presotto Bedenaroski, Janaíne Souza Gazzola, Jussania Basso Bordin, Laís Regina Jaeger, Raqueline Rigo Janke, Rosana Iribarrem Monteiro e Sedenir Antonio de Vargas, pelas angustias compartilhadas, pelas alegrias dos encontros e pelos conhecimentos construídos.

Aos citados agradeço pelas alegrias e tristezas compartilhadas. Com vocês, as pausas entre um parágrafo e outro de produção contribuíram para a construção da dissertação.

Epígrafe

TREM BALA

Ana Vilela

Não é sobre ter todas as pessoas do mundo pra si
É sobre saber que em algum lugar alguém zela por ti
É sobre cantar e poder escutar mais do que a própria voz
É sobre dançar na chuva de vida que cai sobre nós

É saber se sentir infinito
Num universo tão vasto e bonito, é saber sonhar
E, então, fazer valer a pena cada verso
Daquele poema sobre acreditar

Não é sobre chegar no topo do mundo e saber que venceu
É sobre escalar e sentir que o caminho te fortaleceu
É sobre ser abrigo e também ter morada em outros corações
E assim ter amigos contigo em todas as situações

A gente não pode ter tudo
Qual seria a graça do mundo se fosse assim?
Por isso, eu prefiro sorrisos
E os presentes que a vida trouxe pra perto de mim

Não é sobre tudo que o seu dinheiro é capaz de comprar
E sim sobre cada momento sorriso a se compartilhar
Também não é sobre correr contra o tempo pra ter sempre mais
Porque quando menos se espera a vida já ficou pra trás

Segura teu filho no colo
Sorria e abrace teus pais enquanto estão aqui
Que a vida é trem-bala, parceiro
E a gente é só passageiro prestes a partir.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASPA-Cúpula América do Sul-Países Árabes
BASIS-Banco de Avaliadores
BID-Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD-Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BM-Banco Mundial
CAPES-Coordenação de Aperfeiçoamento Profissional do Ensino Superior
CETPP-Centro de Estudos de Testes e Pesquisas Psicológicas
CMC-Conselho do Mercado Comum
CNRES-Comissão Nacional para Reformulação do Ensino Superior
CONAES-Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CPA-Comissão Própria de Avaliação
CPC-Conceito Preliminar de Curso
CRCES-Comissão Regional Coordenadora de Educação Superior
CRCFD-Comissão Regional Coordenadora da Formação Docente
DM-Dissertações de Mestrado
ECIEL-Programa de Estudos Conjuntos de Integração Econômica Latino-americana
ENADE-Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENC-Exame Nacional de Cursos
ENEM-Exame Nacional de Ensino Médio
FAPERGS-Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul
FHC-Fernando Henrique Cardoso
FIES-Programa de Financiamento Estudantil
FMI-Fundo Monetário Internacional
GERES-Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior
IES- Instituição de Ensino Superior
IGC-Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição
INEP-Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LEA-Liga dos Estados Árabes
OCDE- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU-Organização das Nações Unidas
PAIUB-Programa de Avaliação Institucional

PARU-Programa de Avaliação da Reforma Universitária
PIB- Produto Interno Bruto
PIBID-Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PISA- Programme for International Student Assessment
PNE-Plano Nacional de Educação
PPC-Projeto Pedagógico de curso
PROUNI-Programa Universidade para Todos
REUNI-Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RME-Reunião de Ministros de Educação do Mercosul
RS-Rio Grande do Sul
SAEB-Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SAEx-Sector de Avaliação Externa
SERES-Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior
SINAES-Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TD-Teses de Doutorado
UNASUL-União das Nações Sul-Americanas
UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP-Universidade Estadual de Campinas
UNODC-Escritório das Nações Unidas sobre Drogas e Crime
URI-Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

RESUMO

A pesquisa que se apresenta tratou da avaliação em larga escala no ensino superior, enfatizando o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes-ENADE, a fim de identificar se o PPC e a matriz curricular dos cursos superiores possuem aderência à avaliação. A pesquisa foi realizada no curso de Pedagogia de duas Instituições distintas, uma, a Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões-URI, comunitária, criada em 1992, ano de autorização da integração de instituições de ensino superior isoladas, a mesma possui seis campus todos localizadas no norte e noroeste do estado do Rio Grande do Sul, e outra, a Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP, pública, situada no estado de São Paulo, oficialmente fundada em 1966, possuindo 24 unidades de ensino e pesquisa, sendo 10 institutos e 14 faculdades. Para tanto, o problema de pesquisa foi: “A matriz curricular e o PPC dos cursos de Pedagogia da URI e da UNICAMP possuem aderência em relação aos conteúdos propostos na prova de Pedagogia do ENADE?”. Analisamos as matrizes curriculares e os PPCs dos cursos de Pedagogia das duas instituições em desenvolvimento no ano de 2014, bem como o exame aplicado no mesmo ano para os cursos de Pedagogia, identificando se há possibilidade do mesmo influenciar os documentos dos cursos. A metodologia utilizada teve como base em uma pesquisa qualitativa, sendo um estudo comparativo entre as IES, respeitando e destacando a distinção entre ambas, assentada em uma metodologia histórico-crítica, que compreende as questões do sistema educacional através do seu desenvolvimento histórico, contextualizado também nas relações sociais deste processo. A análise foi realizada com base na análise de conteúdo segundo Bardin, sendo elencadas três categorias: qualidade, currículo e avaliação. A dissertação possui quatro capítulos, o primeiro é a metodologia, o segundo refere-se à influência dos organismos internacionais perante as políticas públicas do Brasil, dando ênfase a influência ao nosso sistema de ensino superior, destacamos o poder do Banco Mundial, que é hoje o maior provedor de crédito financeiro para os países capitalistas em desenvolvimento, exercendo uma função de controle na economia e nas políticas dos países em desenvolvimento, aqui sendo destacado o Brasil. No terceiro capítulo trazemos sobre a avaliação em larga escala, o SINAES, fazendo uma comparação com a primeira avaliação do sistema superior o Exame Nacional de Cursos-ENC, e por fim, o ENADE que é parte integrante do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, que foi regulamentado pela Lei nº 10.861/04, sendo formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes, esta última é realizada através do ENADE. No quarto e último capítulo apresentamos a análise dos resultados, num primeiro momento, apresentamos as instituições pesquisadas com um breve histórico e suas características principais, destacando o curso de Pedagogia das IES. E a apresentação da análise que foi realizada com os documentos já citados, de acordo com os descritores elencados no projeto: *currículo, qualidade e avaliação*. Encerrando com a conclusão, em um momento de reflexão do referencial construído e do material analisado, onde concluímos que a influência sentida nas instituições e também na elaboração na prova do ENADE está nas diretrizes para os cursos superiores que ditam as normas e através das mesmas regulam o sistema de ensino superior.

Palavras-chave: Projeto Pedagógico de Curso; ENADE; Currículo; Qualidade; Avaliação.

ABSTRACT

This research dealt with the large-scale evaluation in higher education, emphasizing the National Student Performance Examination - ENADE, in order to identify if the PPC and the curricular matrix of the superior courses have adherence to the evaluation. The research was conducted in the Pedagogy course of two distinct Institutions, one, the Universidade Regional Integrada e das Missões - URI, communitarian, created in 1992 with the authorization of the integration of isolated higher education institutions, it has six campuses, all located in the north and northwest of the state of Rio Grande do Sul, and another, the Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP, located in the state of São Paulo, officially founded in 1966 owning 24 teaching and research units, of which 10 are institutes and 14 are colleges. Thus, the research problem was: "Do the curricular matrix and the PPC of the Pedagogy courses in URI and UNICAMP have adherence to the contents proposed in the ENADE Pedagogy test?" We analyzed the curricular matrices and the PPCs in the Pedagogy courses of the two developing institutions in the year of 2014, as well as the exam applied in the same year for the Pedagogy courses, identifying if it is possible to influence the course documents. The methodology used was based on a qualitative research, being a comparative study among HEIs, respecting and highlighting the distinction between both, based on a historical-critical methodology that includes the issues of the educational system through its historical development, also contextualized in the social relations of this process. The analysis was carried out based on content analysis according to Bardin, with three categories listed: quality, curriculum and evaluation. The dissertation has three chapters, the first of which refers to the influence of international organizations on public policies in Brazil, emphasizing the influence of our higher education system, We highlight the power of the World Bank, which is now the largest provider of financial credit to the developing capitalist countries, exercising a controlling role in the economies and policies of developing countries, here being highlighted Brazil. In the second chapter we bring the large-scale evaluation, the SINAES, making a comparison with the first evaluation of the superior system the National Exam of Courses-ENC, and finally, the ENADE which is an integral part of the National System of Evaluation of Higher Education - SINAES, which was regulated by Law 10,861 / 04, and consists of three main components: the evaluation of institutions, courses and student performances, the latter being carried out through ENADE. In the third and final chapter we present the analysis of the results, at first, we present the institutions surveyed with a brief history and its main features, highlighting the HEI Pedagogy course and the presentation of the analysis that was performed with the documents mentioned above, according to the descriptors listed in the project: *curriculum, quality and evaluation*. In a moment of reflection of the constructed reference and the material analyzed, we conclude that the influence felt in the institutions and also in the elaboration in the ENADE test is in the guidelines for the superior courses that dictate the norms and through them they regulate the system of superior education.

Keywords: Course Pedagogical Project; ENADE; Curriculum; Quality; Evaluation.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	12
2. CONCEPÇÕES E CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	23
2.1 Pesquisa Qualitativa	29
2.3 Desenho Metodológico da Pesquisa.....	31
2.3 Escolha dos Espaços da Pesquisa	36
3 ORGANISMOS INTERNACIONAIS X ENSINO SUPERIOR: HÁ INTERVENÇÃO?.....	38
3.1 A Intervenção dos Organismos Internacionais nas Políticas Públicas do Brasil	39
3.2 O Ensino Superior no Contexto das Organizações Internacionais	48
4. AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: UMA ANÁLISE HISTÓRICA E CONCEITUAL.....	57
4.1 A Avaliação em Larga Escala em um Contexto Histórico	61
4.2 Do Provão ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior	68
4.3 O ENADE como proposta de Avaliação em Larga Escala no contexto das Políticas Públicas Nacionais.....	75
5. ANÁLISE DA MATRIZ CURRICULAR E DO PPC DOS CURSOS DE PEDAGOGIA E DO ENADE: SINGULARIDADES E DISTIÇÕES ENTRE AS IES ..	85
5.1 URI e UNICAMP: Historiando as instituições e os Cursos de Pedagogia.....	85
5.2 A matriz curricular e o PPC dos cursos de Pedagogia: o que dizem os documentos?.....	91
5.3 O Currículo no contexto dos PPCs: aproximações e/ou distinções.....	100
5.4 Concepções de qualidade para a Avaliação em Larga Escala do Ensino Superior	108
5.5 Análise dos PPCs de Pedagogia da URI e da UNICAMP: a percepção dos documentos com relação a avaliação	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
REFERÊNCIAS.....	141
APÊNDICES	149
Pedido de autorização UNICAMP	150
Pedido de autorização URI	152

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente estudo tratou sobre o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes-ENADE como política de avaliação em larga escala e seus efeitos na matriz curricular e no Projeto Pedagógico de Curso-PPC dos cursos de graduação, mais especificamente, na nossa pesquisa, um estudo de caso entre os cursos de pedagogia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões-URI e da Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP. O problema de pesquisa foi: a matriz curricular e o PPC dos cursos de Pedagogia da URI e da UNICAMP possuem aderência em relação aos conteúdos propostos na prova de Pedagogia do ENADE?

A pesquisa teve por objetivo, analisar os conteúdos da matriz curricular e o PPC dos cursos de pedagogia da URI e da UNICAMP, bem como, a prova do ENADE de Pedagogia, para compreender se os conteúdos apresentam aderência. Os documentos analisados foram os em desenvolvimento no ano de 2014 até os em desenvolvimento na atualidade, bem como, a prova do ENADE aplicado no curso de Pedagogia em 2014.

Em busca de respostas para o nosso problema, foram elencadas questões que nortearam o desenvolvimento da pesquisa, juntamente com os objetivos específicos para alcançar cada questão. Das questões norteadoras, nos perguntamos durante a construção da dissertação: Em que contexto o ENADE é criado? Qual é o processo histórico percorrido pela avaliação em larga escala no Brasil? O que a avaliação em larga escala define por qualidade no ensino superior? Qual a interferência dos Organismos Internacionais na construção das políticas públicas e no Ensino Superior brasileiro? Qual a história das instituições pesquisadas e seus cursos de pedagogia, e como esta história repercute na constituição histórica dos currículos? É possível evidenciarmos relação entre os PPCs e a matriz curricular dos cursos de Pedagogia da URI e da UNICAMP com a prova do ENADE 2014 e seus conteúdos?

Os objetivos específicos que nos auxiliaram no desenvolvimento da pesquisa foram: Estudar o contexto em que o ENADE é criado, a fim de compreender suas finalidades; Historiar a avaliação em larga escala no Brasil, buscando conhecer o processo histórico em que foi construída; Conhecer o conceito de qualidade definido na avaliação em larga escala, buscando entender como esse conceito norteia o processo avaliativo; Compreender qual a interferência dos organismos internacionais na construção das políticas públicas e no Ensino Superior, buscando identificar como se deu esse processo no Brasil; Historiar o processo de constituição das instituições pesquisadas, bem como dos seus cursos de pedagogia, a fim de compreender a constituição histórica do currículo dos cursos; Analisar se é possível

evidenciar relação entre os PPCs e as matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia da URI e da UNICAMP com a prova do ENADE 2014 e seus conteúdos.

A escolha do campo da pesquisa se deu justamente por se tratar de instituições distintas, em que o estudo de caso tem por objetivos a identificação dos efeitos do ENADE nos documentos de um mesmo curso nas duas instituições, e se há possibilidade do exame influenciar os documentos e por consequência, no currículo dos mesmos.

Especificando o campo de pesquisa ressaltamos que a URI é uma universidade comunitária, que foi criada em 19 de março de 1992, data da autorização da integração de instituições de ensino superior isoladas. Hoje, a mesma possui seis campus, sendo eles nas cidades de Erechim, Frederico Westphalen, Santo Ângelo, Santiago, Cerro Largo e São Luiz Gonzaga, todas localizadas no norte e noroeste do estado do Rio Grande do Sul. Juntas, ofertam trinta e sete (37) cursos de graduação, cento e oitenta e dois (182) Cursos Lato Sensu e nove (9) cursos de Stricto Sensu, sendo sete (07) mestrados e dois (02) doutorados. Com um total de 16.507 alunos (as), e 930 professores (as). (dados de 2015). (URI, 2016).

A UNICAMP é uma universidade estadual, situada no estado de São Paulo, oficialmente fundada em 5 de outubro de 1966. A mesma possui 24 unidades de ensino e pesquisa, sendo 10 institutos e 14 faculdades, em que são ministrados cursos superiores de graduação e de pós-graduação nas quatro áreas do conhecimento: Exatas, Tecnológicas, Biomédicas e Humanidades e Artes. Juntas, ofertam sessenta e seis (66) cursos de Graduação, com 18.698 alunos matriculados, oito (08) cursos Lato Sensu e cento e quarenta e cinco (145) cursos de Stricto Sensu, sendo setenta e cinco (75) mestrados e setenta (70) doutorados. Com um total de alunos matriculados na pós-graduação de 15.918 (dados de 2014). (UNICAMP, 2016). Ambas as instituições participam da prova do ENADE.

O ENADE é parte integrante do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, que foi regulamentado pela Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004, sendo formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes, esta última é realizada através do ENADE. “[...] O Sinaes avalia todos os aspectos que giram em torno desses três eixos: o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações e vários outros aspectos.” (INEP, 2016). O ENADE tem por objetivo avaliar o rendimento dos alunos concluintes dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos, previstos nas diretrizes curriculares dos cursos, bem como, habilidades e competências adquiridas em sua formação.

O SINAES, também e, por consequência,

[...] possui uma série de instrumentos complementares: auto avaliação, avaliação externa, ENADE, Avaliação dos cursos de graduação e instrumentos de informação (censo e cadastro). Os resultados das avaliações possibilitam traçar um panorama da qualidade dos cursos e instituições de educação superior no País. Os processos avaliativos são coordenados e supervisionados pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes). A operacionalização é de responsabilidade do Inep. (INEP, 2016).

O ENADE é regulamentado pela Lei nº 10.861/04, que institui a criação do SINAES, pela Portaria Normativa nº 40, de 2007, republicada em 2010 que institui o e-MEC, e consolida disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores-Basis e o ENADE, e pelas Portarias Normativas que regulamentam o ENADE a cada ano, indicando os cursos e dando as providências para a realização do Exame para o ano em curso, sendo que cada ano com base na lei nº 10.861/04 e na Portaria nº 40/07, é instituída uma portaria por avaliação.

O ENADE tem por função avaliar o rendimento dos acadêmicos concluintes dos cursos de graduação, em relação aos conteúdos programáticos, habilidades e competências necessárias à área que está em formação. “O ENADE é obrigatório e a situação de regularidade do estudante no Exame deve constar em seu histórico escolar. A primeira aplicação do ENADE ocorreu em 2004 e a periodicidade máxima da avaliação é trienal para cada área do conhecimento.” (INEP, 2016).

A metodologia utilizada na pesquisa teve como base a pesquisa qualitativa, tendo como tipo o estudo de caso, assentada na metodologia histórico-crítica que busca a compreensão do sistema educacional através do seu desenvolvimento histórico, assegurando a importância do processo para a construção do sistema atual, contextualizado nas relações sociais deste processo. Esta metodologia, assim como a visão que considera a história como processo fundamental na construção de uma pesquisa, é fundamentada na dialética. Nas palavras de Corsetti (2010, p. 89) a mesma tem como visão “[...] compreender a Educação no contexto da sociedade humana, como ela está organizada e como ela pode contribuir para a transformação da sociedade.”

A pesquisa tem cunho qualitativo, haja vista, a compreensão da complexidade desta área, envolvendo um estudo teórico documental que proporcionou uma maior profundidade do tema pesquisado. Oliveira (2007, p. 37) afirma que, a pesquisa qualitativa é “[...] um processo de reflexão e análise da realidade, através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo a sua estrutura.”, sendo assim, a pesquisa qualitativa deve ser esboçada de forma clara ao leitor,

buscando entendimento e motivação sobre o assunto de maneira espontânea. Com essa finalidade e buscando bem analisar os documentos dos cursos de pedagogia das instituições pesquisadas, optamos em trabalhar a análise de conteúdo segundo Bardin (2016), elegendo para isso, três categorias: *qualidade, currículo e avaliação*, que se alicerçam nas questões e objetivos da pesquisa.

Visando contribuir com as investigações no campo da avaliação em larga escala, em especial no ensino superior, foi necessário conhecer/analisar a história da avaliação em larga escala no nosso país, a representação do ENADE para as instituições de ensino superior, bem como, as influências dos organismos internacionais sentidas nestes processos.

O interesse pelo tema de pesquisa é recente, mas possui reflexo de uma formação voltada para a área educacional, e pelo entendimento da importância da formação de professores nas licenciaturas das instituições superiores.

A pesquisa bibliográfica, como qualquer outra modalidade de pesquisa, inicia-se com a escolha de um tema. É uma tarefa considerada fácil, porque qualquer ciência apresenta grande número de temas potenciais para pesquisa. No entanto, a escolha de um tema que de fato possibilite a realização de uma pesquisa bibliográfica requer bastante energia e habilidade do pesquisador. (GIL, 2002, p. 60).

No início de minha formação acadêmica, influenciada pelo Ensino Médio na modalidade Normal, em 2011 iniciei o curso de Pedagogia na URI- Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, e foram quatro anos de muitas inquietações, pesquisas, estudos e desafios que me oportunizaram bolsas de estudos, me direcionando para os rumos da pesquisa educacional. As pesquisas giraram em torno da educação no campo, do trabalho ao Promenor, uma instituição que atende crianças em vulnerabilidade social de Frederico Westphalen, do ENADE e do PIBID-Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. A cada atividade ficava mais evidente o quanto a formação docente é essencial para suprir as carências que nossa educação vem sentindo.

A última pesquisa que realizei na graduação tratava de uma bolsa da FAPERGS (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul) cujo projeto tinha como título: Políticas de Avaliação em Larga Escala: o ENADE no contexto da gestão dos cursos superiores, sob orientação da professora doutora Silvia Regina Canan, na qual analisamos o ENADE como política de avaliação em larga escala, e como a universidade juntamente com os coordenadores dos cursos (gestores) reagem sobre ela, buscando saber se os mesmos abrem mão de estratégias para obter melhores resultados no exame.

Concomitante a este período, trabalhei como estagiária no SAEx, Setor de Avaliação Externa da universidade, setor esse que desenvolve um trabalho de auxílio aos coordenadores

de cursos e à direção com relação às avaliações externas, em especial as visitas *in loco* do MEC. Com tais oportunidades passei a tomar contato dos documentos necessário aos cursos e à instituição em geral, bem como, as normas, portarias e legislações que regem os cursos universitários. Sou Especialista em Docência no Ensino Superior, formação em que pude compreender melhor o funcionamento das universidades, bem como o processo de como a docência no ensino superior acontece, ou como poderia acontecer.

Estando cada vez mais envolvida com o processo de avaliação do ensino superior, cresceu em mim a vontade de aprofundar meus conhecimentos sobre o ENADE através da dissertação de mestrado.

O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes-ENADE, avalia o rendimento dos estudantes concluintes dos cursos de graduação com periodicidade trienal para cada área do conhecimento, tendo como objetivo, segundo informações constantes no site do MEC:

[...] avaliar o desempenho dos estudantes com relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos de graduação, o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao aprofundamento da formação geral e profissional, e o nível de atualização dos estudantes com relação à realidade brasileira e mundial, integrando o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). (MEC, 2016).

O ENADE é parte da avaliação dos cursos e das instituições superiores nacionais, fazendo parte do tripé avaliativo do SINAES, sendo estes: o Conceito do ENADE, o Conceito Preliminar de Curso (CPC) e o Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC). Esses indicadores fornecem uma fonte de dados para conhecimento da sociedade, podendo ser utilizados na elaboração e desenvolvimento de políticas públicas adequadas às necessidades sentidas por este sistema de ensino. Resta sabermos se o mesmo cumpre com seus objetivos ou é apenas mais uma avaliação quantitativa que ranqueia as instituições avaliadas, servindo como meio de competição entre os avaliados.

A escolha da investigação ser realizada no curso de Pedagogia refere-se ao interesse das pesquisadoras, por ambas possuírem a formação inicial nesta área, bem como, pela compreensão em ser um curso de licenciatura que forma professores para a Educação Infantil, Anos Iniciais, e para o curso Normal de nível médio, sendo um curso de extrema relevância para a formação de novas gerações de alunos e docentes, que estão presentes em diferentes níveis de escolaridade.

A dissertação tem o propósito de oportunizar uma reflexão acerca das políticas de avaliações em larga escala no ensino superior e sua repercussão nas instituições deste sistema de ensino. As instituições participantes da pesquisa são a Universidade Regional Integrada do

Alto Uruguai e das Missões- URI, por se tratar de uma instituição comunitária, que possui seis campus, todos localizados no norte e noroeste do Rio Grande do sul. E a Universidade Estadual de Campinas- UNICAMP, por ser uma instituição pública, a nível estadual, possuindo 24 unidades, localizadas no sudeste do Brasil.

Tamanhas diversidades entre instituições e localidades em que as mesmas estão inseridas, nos proporcionaram uma análise dos cursos de Pedagogia com relação ao ENADE, em que as semelhanças e/ou diferenças com relação ao modo como tratam essa avaliação, deu à pesquisa uma possibilidade mais consistente de análise da repercussão, ou não, do ENADE no currículo dos cursos pesquisados nas instituições de ensino superior.

No cenário internacional também podemos identificar algumas assessorias internacionais das quais o Brasil faz parte e que repercutem no ensino superior nacional, assim como as avaliações em larga escala, a exemplo do PISA- *Programme for International Student Assessment*, em português, Programa Internacional de Avaliação de Estudantes que é uma avaliação comparativa, coordenada pela OCDE e pela coordenação nacional de cada país participante, que no caso brasileiro é o INEP. A avaliação é realizada com os estudantes de 15 anos, idade que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. Avaliações internacionais rompem fronteiras para tratar de necessidades comuns, mas que junto com a cobrança de setores de um país que não esteja cumprindo com as necessidades da sociedade, e até mesmo a ajuda financeira para a melhoria de determinados setores de diferentes lugares, também vem acompanhado da hierarquia entre os países, em que os mais desenvolvidos economicamente se sobressaem aos que se encontram em desenvolvimento.

Na busca por contextualizar a temática no cenário nacional, realizamos uma pesquisa referente aos estudos já realizados, visando identificar se a mesma seria relevante para o desenvolvimento de uma nova pesquisa. Para tanto, foi necessário construir o estado do conhecimento, no qual foram pesquisados as Teses de Doutorado e Dissertações de Mestrado nacionais que possuam características semelhantes às do tema de nossa pesquisa.

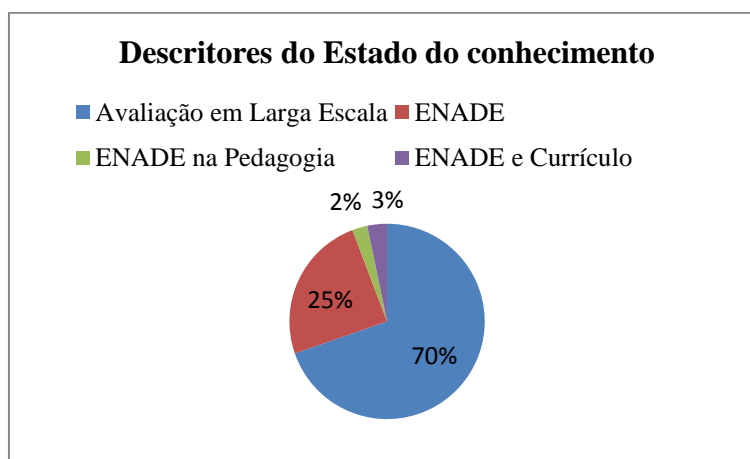
Nesse sentido, buscando fazer o mapeamento e a classificação de Dissertações de Mestrado (DM) e Teses de Doutorado (TD), selecionamos quatro palavras-chaves relacionadas ao tema de dissertação, a saber: *avaliação em larga escala, ENADE, ENADE na pedagogia, ENADE e currículo*. A pesquisa foi feita em relação a universidades brasileiras de natureza pública e privada, coletadas na biblioteca digital do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia/IBICT (<http://bdtd.ibict.br/busca>) correspondentes ao

período de 2005 a 2016, ou seja, nos últimos doze anos considerando que a pesquisa foi realizada em fevereiro de 2016.

Nas quatro palavras-chave foram encontrados um total de 399 trabalhos, sendo 261 D.M. e 138 T.D. A partir desse material, realizamos o mapeamento, classificação e análise do material científico coletado, com objetivo de identificar aspectos relevantes já pesquisados nesta linha de estudo, suas dimensões, períodos e localidades em que foi realizado. Tudo isso é parte constante da pesquisa realizada para se chegar ao estado do conhecimento e realizar um bom trabalho de acordo com as necessidades de pesquisa sentida pela sociedade acadêmica nacional.

O gráfico fornece uma visão geral do estado do conhecimento, incluindo os quatro (04) descritores específicos pesquisados, em que buscamos mostrar o total de dissertações e teses, em porcentagem, de cada descritor. Em azul, está classificado o descritor *Avaliação em Larga Escala*, em vermelho *ENADE*, em verde *ENADE na Pedagogia* e em roxo *ENADE e Currículo*.

GRÁFICO 01: Visão Geral – Todos Os Descritores*



Fonte: gráfico elaborado pela autora, a partir de pesquisa dos descritores no IBICT

Identificando a quantidade de trabalhos de cada descritor, bem como, a porcentagem que representa a pesquisa total, localizamos no banco de dados do IBICT um número de 278 produções no descritor *Avaliação em Larga escala*, representando 70% do total de produções.

Ainda, conforme consta no gráfico, o descritor *ENADE* possui o número total de 98 trabalhos, que representa 24% de nossa pesquisa. Para o descritor *ENADE na pedagogia*, o IBICT disponibilizou 10 produções, representando 2% das produções pesquisadas e para

ENADE e Currículo 13 produções o que representa uma porcentagem de 3% em nossa pesquisa. Os números encontrados nos quatro descritores representam um total de 399 trabalhos entre TD e DM, sendo que conforme os descritores ficavam mais específicos, menor era o número de trabalhos, demonstrando a baixa quantidade de trabalhos existentes sobre o tema de pesquisa.

De todos os trabalhos encontrados na pesquisa do estado do conhecimento, localizamos vinte (20) trabalhos relevantes ao nosso projeto, e após uma primeira leitura selecionamos os mais próximos à nossa proposta de investigação, sendo encontrados quatro (04) trabalhos, três (03) Dissertações de Mestrado e uma (01) Tese de Doutorado, em que, analisamos as semelhanças e diferenças do tema de nossa investigação.

Na Tese de Gontijo (2014) da UnB, a autora analisa as implicações do ENADE para o desenvolvimento do trabalho pedagógico e das práticas avaliativas de um curso de Pedagogia no Distrito Federal, através de análise de documentos da IES e entrevistas com gestores, professores e alunos. Tendo como aproximação entre os estudos perante a análise de documentos do curso de Pedagogia, mas com um objetivo distinto, que é a identificação da relação do ENADE com o trabalho pedagógico desenvolvido no curso. Segundo a autora: “Para que se possam vislumbrar novas práticas pedagógicas é importante reconhecer a contradição da relação entre a avaliação externa e a autonomia docente em relação ao trabalho pedagógico” (GONTIJO, 2014, p. 251).

Outro trabalho que utiliza de análise documental com relação ao ENADE é a DM da Wordell (2012), também da UnB, porém, possui um foco maior na percepção dos gestores, professores e alunos, através da realização de entrevista acerca do ENADE, e a razão atribuída por eles ao conceito cinco no ENADE de 2008 do curso de Pedagogia das duas Instituições pesquisadas. Ambas as instituições da pesquisa são privadas, estando localizadas na Bahia e no Maranhão. Nosso estudo também realizou pesquisa no curso de pedagogia em duas instituições, porém a nossa escolha das instituições se deu pela distinção entre as IES.

A DM de Rangel (2010) e Pereira (2010), ambos da Universidade de Brasília, buscaram identificar a importância atribuída ao ENADE e a repercussão do mesmo na instituição pesquisada. Rangel (2010) objetiva mais especificamente estudar o ENADE no curso de Pedagogia da UnB, através de análise de documentos oficiais, aplicado questionários aos estudantes ingressantes e concluintes que fizeram o exame em 2008, e entrevista com representantes da coordenação geral do ENADE/INEP, administração da IES pesquisada, coordenação do curso investigado e centro Acadêmico de pedagogia. E Pereira (2010) analisa

a repercussão do ENADE mais especificamente no planejamento da IES, na gestão dos cursos e no currículo dos cursos de Farmácia e Serviços Sociais da UnB.

Nesta perspectiva, a DM de Pereira (2010) é a que melhor se assemelha à nossa pesquisa, que também procura analisar a repercussão do ENADE no currículo, no nosso caso de Pedagogia, acrescentando também a análise da matriz curricular e da prova do ENADE de 2014, a fim de identificar a existência de concomitância entre eles.

Os resultados encontrados pelas pesquisas analisadas sinalizam implicação do ENADE perante as instituições de ensino superior, a primeira de Gontijo (2014), Destaca que: “[...] a análise da avaliação, como categoria do trabalho pedagógico, ajuda a desvelar como este se organiza dentro e fora da sala de aula, pois comunica o posicionamento ético-epistemológico que fundamenta essa organização.” Indicando que o ENADE possui influência no trabalho pedagógico e nas avaliações do curso pesquisado. Wordell (2012), constata a centralidade do ENADE na gestão curricular e a tensão exercida pelo mesmo nas instituições pesquisadas, através da percepção dos sujeitos parte deste estudo, mesmo que negada pelo discurso de alguns segmentos da instituição.

Referente aos resultados da pesquisa de Rangel (2010 p. 8), a mesma destaca que: “Os indicadores e as informações produzidas pelo ENADE têm contribuído efetivamente com o processo de regulação exercido pelo Ministério da Educação (MEC) e pouco com o processo avaliativo como indutor da qualidade da educação superior.” Os resultados de Pereira (2010) também apontam críticas ao referido exame, destacando que os três elementos avaliados pelo SINAES, que são a avaliação da instituição, dos cursos e dos estudantes, não se consolidam de forma sincrônica, não logrando deste modo, a amplitude que se espera do sistema. Com relação mais específica ao ENADE, foco da pesquisa do autor, o mesmo pouco repercute nas universidades públicas brasileiras, de acordo com o caso da UnB, e apresenta que dentre os elementos pesquisados se sobressai:

[...] a opinião da comunidade acadêmica da universidade pública de que o ENADE não se concretiza como um processo democrático e participativo, e, portanto, pouco repercute na dinâmica da organização acadêmica dos cursos e das instituições. Desta forma, o planejamento e o currículo dos cursos orientam-se por outros referenciais que não os resultados do exame. (PEREIRA, 2010, p. 128).

Através da pesquisa do estado do conhecimento, pudemos identificar que apesar da abrangência do ENADE, por se tratar de uma avaliação em larga escala nacional do ensino superior, há ainda poucos trabalhos realizados sobre o assunto e nenhum deles com a mesma proposta que assumimos para a dissertação. A incorporação desses trabalhos pesquisados faz parte da pesquisa como referencial teórico.

A presente dissertação possui quatro capítulos, o primeiro é a metodologia, o segundo refere-se à influência dos organismos internacionais perante as políticas públicas do Brasil, dando ênfase a influência ao nosso sistema de ensino superior. No capítulo, destacamos o poder do Banco Mundial, que é hoje o maior provedor de crédito financeiro para os países capitalistas em desenvolvimento, exercendo uma função ativa na economia e nas políticas dos países em desenvolvimento, aqui ressaltada a América Latina, em destaque o Brasil. Aproximando ainda mais ao tema pesquisado, buscamos contextualizar o ensino superior nacional, como parte das políticas públicas, para a identificação da interferência sentida por este sistema de ensino pelos organismos internacionais, sendo necessário também, historiar os caminhos percorridos pelo ensino superior, a forma com que se deu a expansão das universidades, bem como, os motivos para este sistema de ensino estar atrelado cada vez mais aos ditames do mercado, para a identificação de como os organismos externos estão presentes nesta conjuntura.

No terceiro capítulo abordamos a história da avaliação em larga escala no Brasil, bem como, o atual sistema de avaliação em larga escala da educação superior o SINAES, dando ênfase para um de seus componentes principais, a avaliação do desempenho dos estudantes, que é realizado através do ENADE, sendo este o nosso foco de pesquisa.

No quarto capítulo apresentamos a análise dos resultados, num primeiro momento, apresentamos as instituições pesquisadas com um breve histórico e suas características principais, destacando o curso de Pedagogia das IES para melhor compreender os resultados da análise. A análise foi realizada de acordo com os descritores elencados no projeto, que são: *currículo, qualidade e avaliação*. Deste modo, trazemos cada um destes descritores em um subtítulo. Sobre currículo, definimos o seu conceito de acordo com Pacheco (2001), Vasconcellos (2009), Moreira e Silva (2005), Goodson (1995), Costa (1998), Sacristán (2000) e Rasco (1994), apresentamos o que é o Projeto Pedagógico de Curso-PPC e a matriz curricular, e analisamos as características principais destes documentos dos cursos de Pedagogia das duas IES pesquisadas.

Referente ao descritor qualidade abordamos a definição do conceito do termo perante a avaliação em larga escala, buscando entender como esse conceito norteia a avaliação do ensino superior, em especial a avaliação do desempenho dos estudantes, e o que os documentos analisados trouxeram sobre qualidade. Ainda no quarto capítulo, trazemos a forma em que os documentos se referem a avaliação, sendo o item com maior distinção entre os documentos dos cursos, em que o curso de Pedagogia da URI, aborda com ênfase o assunto, descrevendo todas as formas avaliativas realizadas perante acadêmicos, curso e

Instituição, enquanto que no PPC do curso de Pedagogia da UNICAMP esse assunto não aparece com ênfase em seus documentos. Na análise não julgamos a distinção como característica de qualidade ou não, mas elencamos fatores que julgamos possuir relação com a disparidade entre os documentos analisados, sempre considerando os elementos constituintes das duas Universidades e o processo histórico que permeia essa construção.

Concluimos o texto trazendo as considerações finais numa retomada aos objetivos e com nossas principais conclusões sobre a pesquisa.

2. CONCEPÇÕES E CAMINHOS METODOLÓGICOS

Entendemos por *pesquisa* a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula o pensamento e ação. Ou seja, *nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática* (MINAYO, 2001, p. 17).

A pesquisa se fez necessária na busca por respostas que venham a contribuir com a educação, sendo uma prática indispensável na formação do aluno e do docente, que tem o poder de incentivar e ampliar os horizontes do ser em formação. Pesquisar é um ato de resistência, do não contentamento com o que está posto, buscando por si só, através de referências e análises, respostas que ajudem o pesquisador a se constituir na sua formação profissional e pessoal.

A percepção do inacabamento faz da pesquisa uma necessidade contínua, estando inserida no processo educativo em constantes questionamentos e descobertas, sendo fruto de incertezas, inquietações e descontentamentos, que levam ao objetivo de sanar tais sentimentos com o processo científico.

Pode-se definir pesquisa como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema. (GIL, 2002, p. 17).

Ao definir pesquisa, Gil, deixa claro o processo complexo de que a mesma faz parte. Sendo um processo racional, depende de comprovações constantes e de fundamentação adequada que ateste a veracidade do estudo, podendo tomar proporções que influenciem em mudanças na realização de determinadas atividades e até mesmo outros estudos, de acordo com os resultados proporcionados.

A pesquisa educacional possui um diferencial por se tratar de uma pesquisa social, trazendo elementos mais compatíveis com a pesquisa qualitativa, por tratar de políticas e práticas que envolvem seres humanos. Nesta perspectiva, Minayo (2001, p.13) destaca que: “A pesquisa social é sempre tateante, mas, ao progredir, elabora critérios de orientação cada vez mais precisos.”.

As pesquisas sociais possuem características muito peculiares e específicas dos locais pesquisados, em especial quando a pesquisa traz elementos do campo, como questionários e entrevistas à população e/ou profissionais da área pesquisada, bem como, grupo focal e

análise de documentos locais/regionais, destacando elementos próprios da comunidade pesquisada sob um contexto nacional e/ou mundial, que merecem ser considerados e analisados para buscar o entendimento e a melhoria da realidade.

Ressaltando o exposto e destacando o objeto das ciências sociais, a autora destaca ainda que:

O objeto das Ciências Sociais é histórico. Isto significa que as sociedades humanas existem num determinado espaço cuja formação social e configuração são específicas. Vivem o presente marcado pelo passado e projetado para o futuro, num embate constante entre o que está dado e o que está sendo construído. Portanto, a provisoriedade, o dinamismo e a especificidade são características fundamentais de qualquer questão social. (MINAYO, 2001, p. 13).

A provisoriedade destacada pela autora é característica da pesquisa, aqui ressaltada nas ciências sociais, mas mesmo em outras áreas de pesquisa, os resultados alcançados, alguns como verdades absolutas, podem ser postos em dúvida, ou até mesmo a comprovação da incoerência de tal resultado, como por exemplo, as teorias que surgiram ao longo dos anos sobre a ordenação do sistema solar, em que o geocentrismo (planeta terra no centro do sistema solar) foi contestado 14 séculos mais tarde pela teoria do heliocentrismo (o sol no centro do sistema solar), teoria mais aceita pelos cientistas.

O conhecimento é essencial ao ser humano, e como vimos, não é estático, é parte de um processo que está sujeito a constantes transformações, o que faz da pesquisa um desafio que precisa ser encarado com seriedade e comprometimento, buscando resultados consistentes que contribuam para o bem estar da sociedade. Marconi e Lakatos (2003, p. 154) conceituam a pesquisa como sendo “[...] um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais.”

A realização de uma pesquisa parte de um problema que merece ser estudado para a construção de um conhecimento novo que beneficie uma população, seja ela acadêmica e/ou local, trata-se de conhecer pesquisas sobre o tema, não as reproduzindo, mas promovendo o confronto entre dados coletados sobre determinado assunto. A pesquisa constitui-se de um conjunto de procedimentos sistemáticos e racionais, que focando em um determinado tema contribui para a ampliação do conhecimento.

Sendo o problema o ponto de partida da pesquisa, o mesmo dever ser bem elaborado, com propriedade, clareza, possível de ser respondido e de significação para a contribuição do meio acadêmico e social, sem estes requisitos a pesquisa se torna inviável e até mesmo dispensável de um processo investigativo. Concordamos com Marconi e Lakatos quando

salientam que: “A proposição do problema é tarefa complexa, pois extrapola a mera identificação, exigindo os primeiros reparos operacionais: isolamento e compreensão dos fatores específicos, que constituem o problema no plano de hipóteses e de informações.”. (2003, p. 159).

Ao elaborar um problema é necessário o entendimento prévio sobre o assunto que se deseja estudar, sendo possível compreender o contexto em que o mesmo está inserido e qual a melhor forma de contemplá-lo, para que o estudo traga o maior e melhor número de benefícios possíveis, Gil (2002) apresenta algumas regras para a formulação de problemas científicos que contribuem para o encaminhamento da pesquisa.

A experiência acumulada dos pesquisadores possibilita ainda o desenvolvimento de certas regras práticas para a formulação de problemas científicos, tais como: (a) o problema deve ser formulado como pergunta; (b) o problema deve ser claro e preciso; (c) o problema deve ser empírico; (d) o problema deve ser suscetível de solução; e (e) o problema deve ser delimitado a uma dimensão viável. (GIL, 2002, p. 26).

Nesta perspectiva, podemos encarar a pesquisa como sendo a investigação de um problema, apoiada por uma metodologia, que guiará a abordagem do problema e do procedimento de coleta e análise dos dados. O objeto de pesquisa deve estar bem definido, ressaltando os procedimentos que serão realizados na investigação, sempre levando em consideração os aspectos éticos da pesquisa e o respeito ao objeto de investigação.

Nesse ínterim, pensamos o tema de nossa pesquisa que trata da avaliação em larga escala, que vem tomando força nos últimos anos no cenário nacional e internacional. No Brasil, esta prática iniciou posteriormente aos países da Europa, sendo influenciados por estes, para o seu desenvolvimento no cenário nacional. Hoje, no Brasil, são realizadas avaliações de nível internacional, como é o caso do *Programme for International Student Assessment - PISA*¹ em português Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, e avaliações nacionais em todos os níveis de ensino, que tem por objetivo principal fornecer indicadores de qualidade da educação nacional.

As avaliações em larga escala, além de fornecerem indicadores de qualidade, são um meio de regular a educação e fazer comparações entre países, estados e instituições. Cabe investigar, se tais avaliações fornecem validade e precisão em seus resultados, e como as mesmas são encaradas pelos setores públicos. As avaliações, ao fornecerem indicadores nos diferentes níveis de ensino, podem colaborar para a elaboração de políticas públicas que atendam às necessidades encontradas, buscando a melhoria da qualidade de ensino, ou

¹ Mais informações: <http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>

simplesmente promover ranqueamentos e apreciação exclusiva de dados, sem maior compromisso com o processo.

A pesquisa que realizamos, refere-se à avaliação em larga escala, em que analisamos se na matriz curricular e no PPC dos cursos é possível visualizar conteúdo ou aspectos metodológicos que possam ter relação com o ENADE. A pesquisa foi feita com o curso de pedagogia de duas instituições distintas, tendo o propósito de oportunizar uma reflexão acerca das políticas de avaliações em larga escala no ensino superior e sua repercussão nas instituições superiores, pública e privada, deste sistema de ensino.

Para a realização da pesquisa, foi necessário utilizar de uma metodologia que auxiliou com procedimentos coerentes, que contribuíram para o desenvolvimento do estudo, dando segurança ao pesquisador e credibilidade aos resultados alcançados. Demo (1985), ao conceituar metodologia, destaca que:

[...] a metodologia é uma preocupação instrumental. Trata das formas de fazer ciência. Cuida dos procedimentos, das ferramentas, dos caminhos. A finalidade da ciência é tratar da realidade teórica. Para atingirmos tal finalidade, colocam-se vários caminhos. Disto trata a metodologia. (DEMO, 1985, p. 19).

Desse modo, podemos identificar a metodologia como a base e estrutura de uma pesquisa, estando presente em todos os aspectos de sua realização, desde a construção do problema à análise dos resultados. Entendendo a necessidade e a importância da metodologia para uma pesquisa científica, optamos pela metodologia histórico-crítica, por compreendermos ser a que melhor condiz com o tema, trazendo benefícios na construção da pesquisa que pretendemos realizar. A metodologia histórico-crítica busca suas origens na dialética, mais especificamente no materialismo histórico, através do qual procuramos entender as condições materiais da existência humana. (SAVIANI, 2011).

A metodologia histórico-crítica busca a compreensão do sistema educacional através do seu desenvolvimento histórico, reconhecendo a importância do processo para a construção do sistema atual, sendo este contextualizado nas relações sociais deste processo. Esta visão que considera a história como processo fundamental na construção de uma pesquisa, é fundamentada na dialética, “[...] o motivo profundo dessa historicidade, que só a dialética explica, é a inescotabilidade do conteúdo racional da realidade, que jamais chega a ser captado em forma definitiva pela inteligência.”. (PINTO, 1969, p. 200).

O autor ainda destaca o modo como esse processo de consciência acontece, que segundo ele se dá paralelamente ao movimento natural do universo, formando assim, a consciência sobre si e do local que habita. Sempre destacando nesta contextura a

historicidade, que explica muitos dos acontecimentos atuais, e oportunizam melhores ações à serem desenvolvidas.

A historicidade como perspectiva para a compreensão da realidade é produto da presença da consciência humana. Mas as categorias gerais da dialética não derivam da reflexão da consciência sobre si, para serem secundariamente aplicadas ao universo real; são descobertas exatamente pelo movimento oposto, aquele pelo qual o homem se compreende como ser que deve ao processo natural a sua origem. (PINTO, 1969, p. 190).

Compreender a fundamentação da metodologia foi importante no processo de construção da pesquisa. Segundo Corsetti (2010): “A metodologia histórico-crítica fundamenta-se nos pressupostos teóricos da pedagogia histórico-crítica, cuja base é a dialética, essa relação do movimento e das transformações. Trata-se de uma dialética histórica expressa no materialismo histórico.” (CORSETTI, 2010, p. 88).

A autora, ao esclarecer a metodologia, chama atenção aos seus fundamentos e relações, demonstrando o contexto em que está inserida, o que reflete também na sua constituição. Triviños, ao contextualizar o materialismo histórico remete a fundamentação que esta metodologia possui no marxismo, salientando que:

O materialismo histórico é a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade. O materialismo histórico significou uma mudança fundamental na interpretação dos fenômenos sociais que, até o nascimento do marxismo, se apoiava em concepções idealistas da sociedade humana. [...] O materialismo histórico ressalta a força das idéias, capaz de introduzir mudanças nas bases econômicas que as originou. Por isso, destaca a ação dos partidos políticos, dos agrupamentos humanos etc., cuja a ação pode produzir transformações importantes nos fundamentos materiais dos grupos sociais. (TRIVIÑOS, 1987, p. 51-52).

A ressalva feita pelo autor é importante para o esclarecimento de como esta metodologia se constituiu, e quais seus elementos principais. Como podemos identificar, o marxismo trouxe muitas modificações para o campo da pesquisa, introduzindo a vivência em sociedade, refletindo na metodologia histórico-crítica que modificou a interpretação dos fenômenos sociais e as condições de inserção da educação nesse processo.

Para um melhor entendimento da metodologia histórico-crítica, se fez necessário o conhecimento de sua fundamentação, que é baseada na dialética e no materialismo histórico. Conceituando a dialética, Kosik ressalta que: “A dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a coisa em si e sistematicamente se pergunta como é possível chegar a compreensão da realidade.” (KOSIK, 1976, p. 20). A compreensão de fatos, acontecimentos,

e da existência em si, é um propósito da dialética, que se propõe a assim fazer com criticidade e responsabilidade. Ainda segundo o autor:

“A dialética não atinge o pensamento de fora para dentro, nem de imediato, nem tampouco constitui uma de suas qualidades; o conhecimento é que é a própria dialética em uma de suas formas; o conhecimento é a decomposição do todo. O “conceito” e a “abstração”, em uma concepção dialética, têm o significado de método que decompõe o todo para poder reproduzir espiritualmente a estrutura da coisa, e, portanto, compreender a coisa.”. (KOSIK, 1976 p. 18).

O conhecimento sendo identificado como a própria dialética, demonstra que a mesma corresponde a um processo em que a compreensão do que é estudado, sua origem e estrutura, é parte fundamental na pesquisa, trata-se de um processo complexo, mas primordial para a construção de um desenvolvimento da pesquisa que se consagra pelos meios que atesta sua veracidade e importância na sociedade. Para tanto, é preciso que o pesquisador use uma linguagem adequada para ser bem entendido, e que dissemine sua pesquisa entre seus semelhantes. “O que é pensamento dialético, tem de ser dito formalmente, pois se acha subordinado às categorias da linguagem, que são formadas por força de sua constituição social, de sua função como instrumento criado pelo homem para a comunicação com os semelhantes.”. (PINTO, 1969, p. 185).

A contextualização da sociedade humana na compreensão da educação é uma das principais características da metodologia histórico-crítica. Analisar o processo educacional, as concepções e caminhos históricos são fundamentais para a construção dos resultados do estudo, já que, para esta concepção metodológica a criticidade dos períodos históricos justificam as relações atuais do sistema educacional. “Isso desenvolve a possibilidade de se compreender a educação escolar como tal como ela se manifesta no presente, mas entendida essa manifestação presente como resultado de um longo processo de transformação histórica.”. (SAVIANI, 2011, p. 80).

Ressaltando as características da metodologia histórico-crítica, Corsetti destaca:

A metodologia histórico-crítica busca compreender a questão educacional a partir do desenvolvimento histórico objetivo. Isso significa compreender a Educação no contexto da sociedade humana, como ela está organizada e como ela pode contribuir para a transformação da sociedade. (CORSETTI, 2010 p. 89).

Considerar a educação como possibilidade de transformação da sociedade é fundamental nesta metodologia, demonstrando que a educação tem poder, e que quando bem realizada contribui na busca por uma sociedade melhor. Isto se deve a formação das novas

gerações, bem como, no engajamento por gerações mais críticas e autônomas de suas opiniões, diminuindo a dependência de governos autoritários.

Diferenciando a metodologia histórico-crítica da visão critico-reprodutivista, Saviani destaca que a mesma “[...] vai tomando forma à medida que se diferencia no bojo das concepções críticas. Ela diferencia-se da visão critico-reprodutivista, uma vez que procura articular um tipo de orientação pedagógica que seja crítica sem ser produtivista.” (SAVIANI, 2011, p. 74). Saviani complementa ainda destacando o sentido básico desta expressão:

Essa formulação envolve a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação. (SAVIANI, 2011, p. 80-97).

Compreendemos que a escolha da metodologia histórico-crítica nos deu um melhor suporte para a compreensão da temática e ampliação dos horizontes que nos levou a identificar como a história da avaliação em larga escala no ensino superior reflete no atual sistema de avaliação e qual a sua representação nas instituições superiores.

2.1 Pesquisa Qualitativa

A pesquisa que se apresenta teve como enfoque metodológico a abordagem qualitativa, que proporcionou uma análise com maior profundidade em relação aos currículos dos cursos de pedagogia das duas instituições pesquisadas, visando à identificação de como estes documentos caracterizam o ENADE, bem como, a análise do exame do ENADE, em relação à matriz curricular e o PPC dos cursos, averiguando se ambos são concomitantes. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa é o meio possível para alcançarmos os resultados das perguntas que levaram a construção desta pesquisa.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2001, p. 22)

A pesquisa qualitativa tem sido cada vez mais utilizada nas pesquisas educacionais, pela compreensão da complexidade desta área que vai além da quantificação, não desmerecendo essa abordagem de pesquisa, mas as pesquisas na área da educação, com maior frequência, ao quantificar dados busca a compreensão e justificativa dos mesmos, o que faz da

pesquisa qualitativa. Esse enfoque, também torna a pesquisa mais autônoma, e o pesquisador mais liberto, como salienta Triviños: “[...] o pesquisador, orientado pelo enfoque qualitativo, tem ampla liberdade teórico-metodológica para realizar seu estudo. Os limites de sua iniciativa particular estarão exclusivamente fixados pelas condições da exigência de um trabalho científico.” (TRIVIÑOS, 1987, p. 133).

A abrangência de conceitos da pesquisa qualitativa é ressaltada por Triviños, sendo necessária a identificação de suas origens para melhor compreendermos esta abordagem. Antes mesmo da pesquisa qualitativa chegar na área educacional o autor destaca que a mesma tem suas raízes “[...] nas práticas desenvolvidas pelos antropólogos, primeiro e, em seguida, pelos sociólogos em seus estudos sobre a vida em continuidade. Só posteriormente irrompeu na investigação educacional.” (TRIVIÑOS, 1987, p. 120). Essas raízes repercutem nos conceitos atuais da pesquisa qualitativa.

É importante salientar para a pesquisa qualitativa em geral que entender a etnografia como o “estudo da cultura” desenvolve para o enfoque etnográfico dois conjuntos de pressupostos sobre o comportamento humano de extraordinária relevância para a investigação em educação. Com efeito, insere-se a idéia de “contexto”, de uso mais ou menos comum entre os pesquisadores educacionais. (TRIVIÑOS, 1987, p. 122).

A etnografia como também é conhecida a antropologia nas pesquisas qualitativas, coloca em evidência o estudo da cultura e do comportamento humano, o que trouxe modificações significativas para o campo da educação, fazendo surgir um leque de possibilidades de assuntos a serem pesquisados, e com isso ampliando os conhecimentos em relação ao próprio homem e seu convívio social.

O contexto de nossa pesquisa corresponde com a reflexão de Canan (2009), quando a autora destaca:

A pesquisa qualitativa constitui-se, pois, em uma possibilidade que se apresenta como mais coerente em relação à proposta de investigação que pretendemos desenvolver. Isso, porém, nesse caso em particular, de forma alguma torna excludente a dimensão quantitativa que, devidamente refletida, tem um papel importante no contexto pesquisado. (2009, p. 35).

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa nos proporcionou um conhecimento mais aprofundado sobre a avaliação em larga escala no ensino superior nacional, bem como, a compreensão de como dois cursos de pedagogia de instituições distintas tratam o ENADE em seus documentos e se são concomitantes aos conteúdos do exame, buscando sempre a identificação da qualidade do ensino superior neste processo, que deve ser a principal preocupação dos sistemas de ensino.

2.3 Desenho Metodológico da Pesquisa

Mediante a pesquisa que nos propomos, analisamos como vem sendo realizadas as avaliações em larga escala no ensino superior nacional, especificando o ENADE neste contexto, e identificando de que maneira essa avaliação é referenciada nos documentos de duas instituições nos cursos de pedagogia. Para tanto, o seu desenho metodológico está organizado quanto aos fins de modo descritiva, o que nos permitiu analisar e interpretar os dados coletados, atendendo as especificidades da pesquisa, permitindo uma análise crítica das políticas de avaliação em larga escala e de sua utilização nas instituições de ensino superior, utilizados quanto aos meios à pesquisa bibliográfica e de análise de conteúdo, que nos deram subsídios para responder ao problema do estudo.

A pesquisa descritiva possibilita ao pesquisador conhecer mais a fundo uma determinada comunidade e/ou instituição, com suas características e peculiaridades que fazem dela, única, mesmo analisado em um contexto amplo. Gil (2002, p. 42) salienta que: “As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis.”

A descrição das características do meio pesquisado é reforçada por Triviños quando o mesmo descreve o foco da pesquisa descritiva, afirmando que:

O foco essencial destes estudos reside no desejo de conhecer a comunidade, seus traços característicos, suas gentes, seus problemas, suas escolas, seus professores, sua educação, sua preparação para o trabalho, seus valores, os problemas do analfabetismo, a desnutrição, as reformas curriculares, os métodos de ensino, o mercado ocupacional, os problemas do adolescente etc. (TRIVIÑOS, 1987, p. 110).

Os estudos desta área exigem do pesquisador um conhecimento amplo sobre o que se deseja pesquisar, bem como uma análise consistente que comprove a veracidade dos resultados obtidos com a pesquisa. Para tanto, é necessário alguns cuidados na realização do estudo que atestem o comprometimento que se tem com o objeto estudado. As delimitações da pesquisa também são fundamentais neste processo, concordamos com Triviños (1987, p. 112) quando ressalta: “Os estudos descritivos exigem do investigador, para que a pesquisa tenha certo grau de validade científica, uma precisa delimitação de técnicas, métodos, modelos e teorias que orientarão a coleta e interpretação dos dados.”

As pesquisas descritivas são amplas e possuem diferentes características, nesse sentido, cabe ao pesquisador delimitar os tipos de estudo que fornecem elementos mais condizentes com a pesquisa que se quer realizar para alcançar os resultados que respondam ao

problema de pesquisa. Deste modo, realizamos um estudo bibliográfico, através de textos, livros, revistas e demais materiais bibliográficos, que nos forneçam subsídios suficientes para compreender o contexto da avaliação em larga escala, bem como, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, como parte da avaliação das instituições de ensino superior. Segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 183):

A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas.

Deste modo, é possível identificar a amplitude de materiais fornecidos pela pesquisa bibliográfica, o que faz do pesquisador um garimpeiro de publicações que venham a contribuir com o estudo proposto. Mais do que selecionar materiais pertinentes ao pesquisado, é preciso que o pesquisador ao utilizar essa modalidade, tenha cautela em selecionar publicações com seriedade científica, atestando a veracidade da pesquisa que se propõe, Gil (2002, p. 45), já orientava que: [...] convém aos pesquisadores assegurarem-se das condições em que os dados foram obtidos, analisar em profundidade cada informação para descobrir possíveis incoerências ou contradições e utilizar fontes diversas, cotejando-as cuidadosamente.

A pesquisa bibliográfica foi fundamental para o nosso estudo, pois além de nos auxiliar em dados atuais importantes da avaliação em larga escala, e de demais assuntos que se complementam e são indispensáveis ao contexto pesquisado, também foram necessários estudos e dados históricos perante a metodologia histórico-crítica que optamos, o que nos permitiu fazer uma contextualização histórica do assunto pesquisado, justificando muitos fatores do nosso sistema atual. Como reforça o autor: “A pesquisa bibliográfica também é indispensável nos estudos históricos. Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados se não com base em dados bibliográficos.”. (GIL, 2002, p. 45).

Ainda dentro da pesquisa, para identificar se os documentos dos cursos de Pedagogia das instituições pesquisadas trazem elementos que correspondam às exigências do ENADE como: conteúdos, metodologia, etc., se fez necessário a realização da análise de conteúdo da matriz curricular e do PPC dos cursos de Pedagogia da URI e da UNICAMP, bem como da avaliação do ENADE de 2014, para verificar se os mesmos apresentam concomitância. Bardin (2016), ao definir esta técnica destaca:

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior vigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptáveis a um campo de aplicações muito vasto: as comunicações. (2016, p. 37).

Nesta perspectiva, podemos identificar que tal instrumento possui variadas possibilidades que devem ser conhecidas pelo pesquisador, de modo que o mesmo identifique a que melhor se adapta a investigação que se pretende realizar. O autor ainda relata que o instrumento possui dois polos, o “[...] desejo de rigor e necessidade de descobrir, de adivinhar, de ir além das aparências, expressam as linhas de força do seu desenvolvimento histórico e o aperfeiçoamento que, atualmente, ainda faz a análise de conteúdo oscilar entre as duas tendências.”. (BARDIN, 2016, p. 35).

A identificação do que está implícito nos documentos com relação a prova do ENADE foi a nossa maior motivação para a escolha dos instrumentos, pois como já constatamos em estudos realizados com diferentes políticas e documentos através de vários autores, muito do que é realizado na prática do meio educacional não consta em seus documentos, mas nas entrelinhas que interpretadas cada um a seu modo, menosprezam ou incorporam maior valor a algo sem o devido rigor do que está posto. É compreensível, e benéfico inclusive, que leis e documentos não sejam estáticos, mas também não deve ser permissível que cada qual a utilize de modo distinto, se distanciando do que os documentos propõe.

Triviños (1987), também afirma que a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas, mas ressalta que não basta técnicas bem definidas se não houver conhecimento teórico por parte do pesquisador, conforme consta na citação:

A classificação dos conceitos, a codificação dos mesmos, a categorização etc. são procedimentos indispensáveis na utilização deste método que comentamos. Mas todos estes suportes “materiais” são francamente inúteis no emprego da análise de conteúdo se o pesquisador não possuir amplo campo de clareza teórica. (TRIVIÑOS, 1987, p. 160).

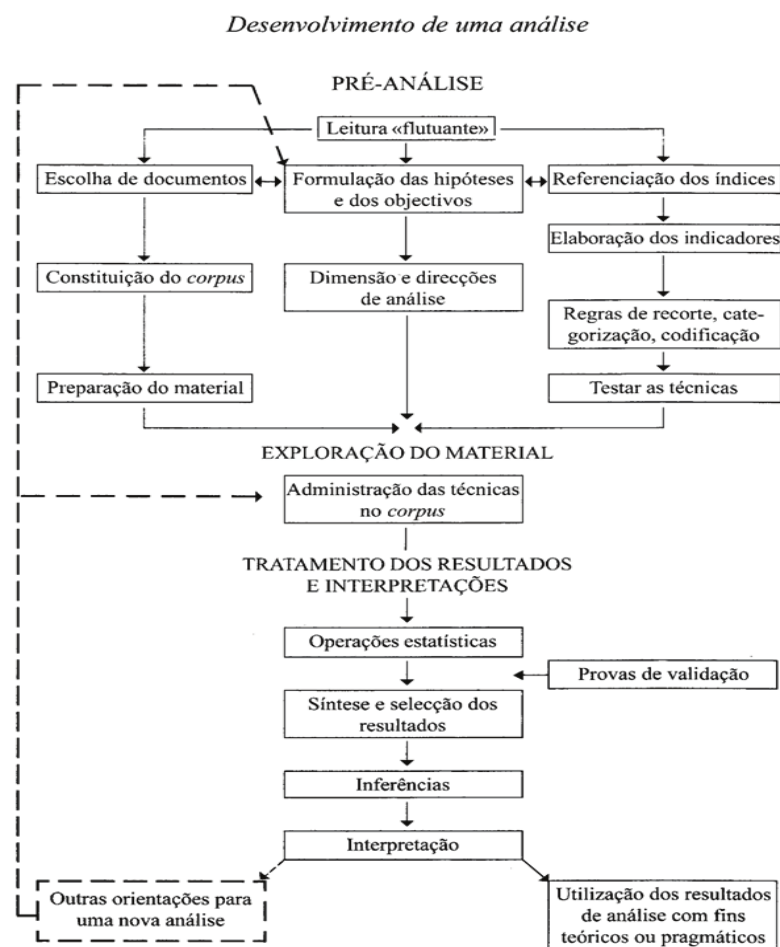
O conhecimento do pesquisador referente ao assunto de pesquisa é fundamental inclusive para a escolha dos procedimentos metodológicos, contribuindo para a veracidade dos resultados pretendidos com a investigação. A análise de conteúdo possui, segundo Bardin, três etapas básicas, sendo elas: pré análise; exploração do material; e tratamento dos resultados, a interferência e a interpretação.

A pré-análise refere-se à fase de organização da pesquisa, correspondendo “[...] a um período de intuições, mas tem por objetivo 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, 2016, p. 125). A fase seguinte, exploração do material, é a aplicação sistemática das escolhas feitas na pré análise, sendo uma fase “[...] longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas.” (p. 131) e a etapa final da análise de conteúdo, o tratamento dos resultados a interferência e a interpretação, é o tratamento dos resultados, de modo a torná-los significativos e válidos na pesquisa, com elementos que favoreçam o esclarecimento dos resultados, sejam eles gráficos, figuras, porcentagens, modelos, enfim, elementos que condensam os resultados da análise. (BARDIN, 2016).

Exemplificando o desenvolvimento de uma análise de conteúdo, Bardin (2016, p. 132) demonstra a organização da pesquisa em um esquema, que segue:

ESQUEMA 1: Desenvolvimento de análise de conteúdo



FONTE: Esquema apresentado pela autora: Bardin (2016, p. 132).

A categorização funciona como uma “[...] operação de classificação dos elementos de uma mensagem seguindo determinados critérios. Ela facilita a análise da informação, mas deve fundamentar-se numa definição precisa do problema, dos objetivos e dos elementos utilizados na análise de conteúdo.” (MORAES, 1999 p. 13). Deste modo, elegemos categorias de análise que condizem com a problemática de nossa investigação, sendo elas: *a qualidade, o currículo e a avaliação*.

As categorias foram eleitas com base na premissa de identificar o *currículo*, como a forma com que foram elaborados e o que o curso levou em consideração para a sua construção. A *qualidade* como meio de identificar se os PPCs explicitam como entendem a qualidade para seus cursos, e/ou como buscam alcançar a qualidade na formação de seus acadêmicos, e a *avaliação*, constatando se a mesma é ressaltada nos PPCs, e se demonstram influência as avaliações em larga escala, em destaque aqui, o ENADE.

Realizamos um estudo de caso entre as instituições, buscando analisar se as particularidades de ambas são predominantes para que o ENADE seja referenciado de forma diferente, ou não, entre seus cursos de pedagogia. Deste modo, frisamos que as particularidades de ambas serão ressaltadas perante o processo de investigação, o que nos permite fazer um comparativo, mesmo entre instituições tão distintas. Cabe destacar, que o nosso interesse refere-se à identificação do ENADE perante as instituições superiores.

Triviños ao conceituar estudo de caso destaca que:

É uma categoria de pesquisa cujo o objeto é uma unidade que se analisa aprofundamente. Esta definição determina suas características que são dadas por duas circunstâncias, principalmente. Por um lado, a natureza da abrangência da unidade [...] Em segundo lugar, também a complexidade do Estudo de Caso está determinada pelos suportes teóricos que servem de orientação em seu trabalho ao investigador. (TRIVIÑOS, 1987, p. 33-34).

A utilização do estudo de caso, entre outros propósitos e mais especificamente na nossa pesquisa, serve para descrever a situação do contexto em que está sendo realizada determinada investigação. “[...] os propósitos do estudo de caso não são os de proporcionar o conhecimento preciso das características de uma população, mas sim o de proporcionar uma visão global do problema ou de identificar possíveis fatores que o influenciam ou são por ele influenciados.” (GIL, 2002, p. 55). Realizamos o estudo de caso em duas instituições superiores distintas, buscando identificar como as mesmas abordam, quando abordam, o ENADE em seus documentos nos cursos de Pedagogia, nos proporcionando elementos importantes, sendo eles de semelhanças e/ou de diferenças entre os documentos,

demonstrando a visão institucional de um curso em instituições distintas e as relações distintas com o ENADE.

2.3 Escolha dos Espaços da Pesquisa

A pesquisa como já anunciamos é bibliográfica e com análise de conteúdo, contudo, para análise de conteúdo, foi necessário definir os espaços da realização da pesquisa. Como nossa pretensão era de identificar se há aderência entre matriz curricular e PPC de cursos de pedagogia com relação à prova do ENADE deste mesmo curso, com o objetivo de identificar como as instituições de ensino superior abordam (ou não) o ENADE nos documentos de seus cursos, compreendemos que as instituições pesquisadas deveriam ser distintas. Deste modo, foram escolhidas duas instituições de ensino superior, uma a Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, e outra a Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP.

A URI é uma universidade comunitária, que foi criada em 19 de março de 1992, data da autorização da integração de instituições de ensino superior isoladas. Hoje, a mesma possui seis campus, sendo eles de Erechim, Frederico Westphalen, Santo Ângelo, Santiago, Cerro Largo e São Luiz Gonzaga, todas localizadas no Rio Grande do Sul, mais especificamente no norte e noroeste do estado. Juntas, ofertam trinta e sete (37) curso de graduação, cento e oitenta e dois (182) Cursos Lato Sensu e nove (9) cursos de Stricto Sensu, sendo sete (07) mestrados e dois (02) doutorados. Com um total de 16.507 alunos (as), e 930 professores(as) (dados de 2015). (URI, 2015).

A UNICAMP é uma universidade estadual, situada no estado de São Paulo oficialmente fundada em 5 de outubro de 1966. A mesma possui 24 unidades de ensino e pesquisa, sendo dez institutos e 14 faculdades. “Nelas são ministrados cursos de nível superior de graduação e de pós-graduação nas quatro áreas do conhecimento: Exatas, Tecnológicas, Biomédicas e Humanidades e Artes.” (UNICAMP, 2016) Juntas, ofertam sessenta e seis (66) cursos de Graduação, com 18.698 alunos matriculados, oito (08) cursos Lato Sensu e 145 cursos de Stricto Sensu, sendo setenta e cinco (75) mestrados e setenta (70) doutorados. Com um total de alunos matriculados na pós-graduação de 15.918 (dados de 2014). (UNICAMP, 2016).

“Além de Campinas, as instalações da UNICAMP se estendem ainda às localidades de Piracicaba, onde fica a Faculdade de Odontologia (FOP), e Limeira, onde estão a Faculdade

de Ciências Aplicadas (FCA) e a Faculdade de Tecnologia (FT).” (UNICAMP, 2016) sendo todas do estado de São Paulo. A Instituição também possui colégios técnicos.

A distinção entre as duas instituições possibilitou uma análise mais consistente da repercussão do ENADE nas instituições de ensino superior, enriquecendo a nossa investigação que procurou realizar uma reflexão acerca da avaliação em larga escala, focando nas instituições superiores. Optamos por analisar a matriz curricular e o PPC dos cursos de Pedagogia destas instituições, para identificarmos se o ENADE está referenciado, e de que maneira, nos documentos das mesmas, analisando ainda, se os conteúdos da prova e da matriz curricular apresentam aderência, e assim pudemos compreender o que o ENADE representa para as instituições superiores e qual o resultado de tal representação.

Os documentos que utilizamos estão disponíveis à população através dos sites das instituições, facilitando o acesso ao material necessário à pesquisa. Mesmo sem haver a necessidade de um comitê de ética e uma aprovação para a realização da pesquisa, nos sentimos no dever de enviar um e-mail para as instituições pesquisadas, em que pedimos autorização para a divulgação de seus nomes em nossa pesquisa, esclarecendo que suas histórias e documentos seriam analisadas de forma ética e respeitosa, e que as comparações realizadas entre as duas instituições aconteceriam de forma a esclarecer a percepção dos cursos perante o ENADE, utilizando de suas características e histórias na justificativa dos elementos encontrados nos documentos, frisando o objetivo maior que é a identificação do ENADE nos documentos correspondentes. Ambas as instituições concordaram em participar da pesquisa, inclusive assinando o termo de autorização da divulgação de seus nomes.

3. ORGANISMOS INTERNACIONAIS X ENSINO SUPERIOR: HÁ INTERVENÇÃO?

“A falta de autonomia de um país é reflexo de um sistema capitalista desordenado que trata nações de forma hierárquica quanto a economia, desvalorizando sua cultura, seus costumes, suas crenças, raças, sua história.”. (ELOY, 2016).

No presente capítulo temos por objetivo compreender qual a interferência dos organismos internacionais na construção das políticas públicas e no Ensino Superior, buscando identificar como se deu esse processo no Brasil. Para atingir este objetivo, buscamos responder a uma das questões norteadoras da pesquisa, que questiona: Qual a influência dos organismos internacionais na construção das políticas públicas e no Ensino Superior Brasileiro?

A intervenção dos organismos internacionais sobre as políticas públicas brasileiras se dá pela necessidade de financiamento para a implantação de políticas, além de já estarmos comprometidos com o Banco Mundial pelas dívidas que o país possui a este provedor de crédito. O Banco Mundial veio ampliando as suas funções e com isso o financiamento para países em desenvolvimento vem acompanhado de exigências de legislações a serem cumpridas nacionalmente para a obtenção de crédito.

Trazendo um panorama do que será trabalhado neste capítulo, salientamos que na primeira parte, o estudo preocupa-se em contextualizar a situação das políticas públicas do Brasil perante os organismos internacionais, em especial o Banco Mundial, que exerce uma forte influência nas políticas públicas nacionais. O Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional em decorrência da incapacidade de pagamento de dívidas externas dos Estados da América Latina interveio por meio de planos de estabilização, ajustes estruturais e reformas institucionais. Segundo Silva: “Essa macro política, voltada para o ajustamento do modelo de desenvolvimento econômico, estendeu-se às políticas sociais e educacionais, de modo que o ajuste econômico foi acompanhado pelo ajuste social.”. (2002, p. 5).

Neste embate de interesses políticos e econômicos, a educação ficou à mercê de instituições financeiras que tratam o ensino como uma mercadoria, em que os interesses estão no econômico e não na qualidade de ensino da população em geral. O sistema de educação passa por muitas influências até chegar ao poder local, o que impede às escolas, muitas vezes, de vivenciarem no ensino a identidade do local que está inserida.

A segunda parte do estudo preocupa-se em contextualizar o ensino superior nacional, como parte das políticas públicas, para a identificação da interferência sentida por este

sistema de ensino pelos organismos internacionais. Para tanto, foi necessário historiar os caminhos percorridos pelo ensino superior, a forma com que se deu a expansão das universidades, bem como, os motivos para este sistema de ensino estar atrelado cada vez mais aos ditames do mercado para a identificação de como os organismos externos estão presentes nesta conjuntura.

3.1 A Intervenção dos Organismos Internacionais nas Políticas Públicas do Brasil

A educação em nosso país está relacionada com os organismos externos, que possuem uma grande influência na legislação e financiamento da mesma. O Banco Mundial, considerado hoje como o maior provedor de crédito aos países em desenvolvimento, intervém nesses mesmos países devedores com proposta de ajuda no que se refere ao financiamento das políticas públicas com ênfase para as políticas educacionais.

As políticas públicas são o meio utilizado como direcionamento para o controle social, visando o bem comum dentro de um Estado Democrático, através da participação dos entes públicos e da sociedade em geral. Para que seus objetivos sejam atendidos é necessário não somente vontade política, mas também gestão adequada e financiamento a cada projeto.

A partir da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) muitas mudanças ocorreram, em especial, a relação entre governos, que ultrapassaram as fronteiras territoriais, e com isso, os organismos internacionais se tornaram presentes nos acordos entre os países. Em decorrência deste fator, Silva (2012, p. 71) relata que houve a necessidade da:

[...] criação de instituições de abrangência internacional e acima dos Estados para ordenar e regular as complexas relações de cooperação econômica, financeira, política, ambiental e técnica entre os países. Diante dos conflitos, desacordos políticos e jurídicos; dos contenciosos econômicos e das divergências entre os governos, dos múltiplos interesses das empresas transnacionais, os Estados Unidos assumiram a posição de liderança de instituições como: Banco Mundial; Banco Interamericano de Desenvolvimento e Fundo Monetário Internacional, para assegurar seus interesses dentro e fora do país.

A necessidade da criação de tais organizações internacionais, como forma de organizar as relações entre nações, deveriam implementar e seguir normas que beneficiassem os interesses comuns a todos os países, mas o que ocorre na realidade é a adesão a uma cultura hegemônica em que países desenvolvidos, e em especial o já citado pela autora, os Estados Unidos, se sobressaem aos países em desenvolvimento, controlando e regulando as políticas públicas dos mesmos.

Destacando o Banco Mundial, que segundo Silva (2002, p. 52) foi criado “[...] sob os destroços da Segunda Guerra Mundial, tornou-se o maior provedor de crédito financeiro para os Estados em desenvolvimento com graves déficits sociais e principalmente, catalisador de recursos em outras fontes existentes no mercado mundial de capitais”. Nesse sentido, para os Estados em desenvolvimento obterem financiamento do Banco Mundial eles precisam estabelecer políticas públicas que venham ao encontro das prioridades do Banco, cumprindo com suas regras e normas.

Relatando sobre este mesmo período Masson (2003) ressalta outras questões que complementam a citação de Silva (2002):

Após a segunda Guerra Mundial o capitalismo vive um forte crescimento econômico nos países imperialistas, estabelecendo as condições necessárias para a consolidação de um novo modelo de Estado, especialmente na Europa e América do Norte, denominado de neoliberalismo. (MASSON, 2003, p. 25).

O crescimento econômico nos países imperialistas reforça os beneficiados com o Banco Mundial, trazendo um jogo de poder dos países desenvolvidos sobre os países menos favorecidos. Silva (2002, p. 85), ao relatar sobre o documento do Banco Mundial de 1992, destaca que o mesmo estabeleceu:

[...] as opções de políticas educacionais para melhorar a eficácia das escolas nos Estados capitalistas em desenvolvimento. Afirma-se, no documento, que as opções estão baseadas em investigações e avaliações anteriores, tomando em conta as diversas condições e antecedentes de cada país, concluindo com expressas políticas educacionais a serem executadas pelos Estados devedores. O que os documentos omitem são as particularidades, a memória, as experiências, as necessidades e a cultura de cada país. Desconsideram também os estudos comparados em educação, fundamentados em princípios filosóficos que apregoam ser os fatores invisíveis e os externos determinantes dos sistemas nacionais de ensino.

Deste modo, tais políticas exigidas pelo Banco Mundial seguem, ou estão definidas, conforme a ideologia e hegemonia econômica neoliberal. Essa ideologia econômica é diretamente inserida na lógica das ações políticas de países menos favorecidos, os quais necessitam “consentir” e “aceitar” imposições, a fim da viabilização de recursos financeiros. Assim, as políticas públicas são pensadas a partir da intervenção desses organismos internacionais, sendo que, os estados nacionais necessitam possuir capacidade de financiamento, nem que para isso seja necessário abrir mão de particularidades importantes de seu país.

O documento do Banco Mundial revela que o mesmo vem ampliando suas funções técnicas e financeiras, assumindo cada vez mais o papel político, em que, como Silva (2002) já nos relatou, leva em consideração avaliações anteriores, omitindo particularidades

importantes dos países devedores na formulação de políticas, em que os mesmos devem seguir para obter financiamentos.

Deste modo, as políticas públicas para a educação no Brasil são resultantes segundo Silva de três elementos assim citados:

[...] as políticas para a educação pública são resultantes, em primeiro lugar, das imposições das instituições internacionais, particularmente do Banco Mundial, nas prescrições socioeducacionais, não apenas pelo montante financeiro de que dispõe, mas pela capacidade de gerenciar e manipular o consentimento dos governados; em segundo lugar, resultam da capacidade de as entidades, associações, organizações e sindicatos avançarem na direção almejada pelas forças sociais opositoras; e em terceiro, das práticas pedagógicas inventadas, no interior de uma escola pública, em que se conjugam histórias de vida, identidades, valores, concepções teóricas, culturas e saberes. (SILVA, 2002, p. 5).

O que demonstra as prioridades que devem ser seguidas nas políticas públicas para o cumprimento das normas estabelecidas pelo Banco Mundial, ficando em terceiro e último lugar, aqui citado, a prática pedagógica alicerçada pela identidade e saberes construídos durante os anos pela população local, que é a que utiliza o espaço escolar e constrói uma história junto com o mesmo.

Oliveira (2005) aponta para alguns estudos que demonstram a necessidade de financiamento, muitas vezes com juros altos, justamente para suprir a demanda exigida pelo próprio órgão financiador, deste modo, os empréstimos se tornam um círculo vicioso, comandado pelos próprios financiadores. A autora ainda ressalta as ações de funcionários (referindo-se aos funcionários dos órgãos financiadores) e membros do governo, que atuam em um modelo contaminado, que busca por soluções rápidas, tendendo a adotar sistemas de outras nacionalidades, fora do contexto nacional.

A realidade educativa dos países da América Latina tem demonstrado significativa influência dos organismos internacionais pertencentes a ONU, de modo mais expressivo, o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento, estes organismos, ao organizar programas educacionais para tais países, o fazem de forma padronizada, recomendando o mesmo modelo para distintas realidades educativas de diferentes nacionalidades. (OLIVEIRA, 2005).

Tal padronização da educação em países latinos americanos, podem ser identificados na medida em que observamos a diversidade cultural de cada país, que possuem histórias distintas, realidades diferentes, e até mesmo idiomas diversificados entre si, no entanto, a política educacional é realizada em um modelo muito semelhante entre os distintos contextos nacionais. Oliveira (2005, p. 770) ressalta que isso talvez se explique pela:

[...] maneira quase padronizada com que os organismos internacionais pertencentes à ONU têm tratado esses países, buscando exercer, sem dúvida, influência sobre os novos desenhos de regulação social desses países por meio de suas orientações, extraídas de estudos e pesquisas produzidos por esses mesmos organismos, e por meio de outras formas de constrangimentos econômicos. Contudo, o que se observa é que, embora essas orientações sejam as mesmas para o subcontinente, resultam em diferentes processos de assimilação nos distintos países. Tais fatores podem ser atribuídos ao grau de mobilização do movimento social e em especial ao movimento sindical docente, às diferenças culturais e de constituição da identidade nacional desses países.

Nessa perspectiva, podemos constatar que há movimentos sociais que buscam por incluir em modelos estabelecidos as singularidades locais, diminuindo a disparidade entre a realidade local e o sistema educacional que se tenta impor. A quase padronização utilizada pelos organismos internacionais está diretamente ligada à regulação social que se deseja desses países. A ideia de uma padronização educacional, se pensada de modo a buscar por um nível de qualidade positivo para todas as nações, deveria ser planejada a partir da realidade local e das necessidades reais de tal nação e seus cidadãos, ao contrário disso, a intenção de padronizar condiz com a intenção de persuadir, regular e comandar a sociedade através do sistema educativo.

Evidenciando o Brasil neste contexto de regulação social Leher (1999, p. 19) ressalta a relação da educação de nosso país com a doutrina e segurança desejada pelos organismos externos e de modo especial pelos Estados Unidos, que é um regulador importante de tais organizações, salientando que: “A investigação dos acordos educacionais do Brasil com os Estados Unidos e do modo de atuação do Banco Mundial e da Unesco permite evidenciar que a preocupação com a segurança é constante.” E quanto mais o Brasil e demais países Latino Americanos estiverem submissos as organizações externas, maior é a hegemonia dos Estados Unidos e dos órgãos internacionais.

Referente à relação do governo brasileiro com os gestores do Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento-BIRD ou Banco Mundial, a mesma têm sido de conflitos hierárquicos e por consequência, quase sempre, de subordinação e consentimento desde a aprovação de seu primeiro empréstimo em 1946, no valor de 75 milhões de dólares. Nessas duas últimas décadas, foram aprovados empréstimos destinados ao ensino fundamental para as regiões sul, sudeste, nordeste e centro-oeste. (SILVA, 2002). Segundo Fonseca (1998), o BIRD em relação ao setor público brasileiro atua como:

[...] agência financiadora de projetos para a área de infra-estrutura econômica desde o final da década de 40, sendo que seus créditos representam pouco mais que 10% da dívida externa do país. A importância central do Banco ampliou-se, a partir dos

anos 70, quando passou a constituir uma das mais relevantes fontes de financiamento para o setor social, senão a maior delas. (FONSECA, 1998, p. 2).

O interesse pelo financiamento no setor social gira em torno de obter prestígio de outras agências internacionais, como as ligadas à ONU. Para tanto, o Banco Mundial atua juntamente com o FMI nos ajustes estruturais rumo à globalização econômica dos Estados membros. O Banco, como articulador político entre os países do terceiro mundo, possui grande responsabilidade perante as necessidades enfrentadas pelos países devedores, porém, a articulação de leis impostas pelo Banco é realizada sem um estudo aprofundado do país a ser implantado, não suprimindo assim as verdadeiras necessidades do poder local.

Os financiamentos para o setor social iniciaram no mandato de McNamara, até então Secretário da Defesa dos Estados Unidos (1961-1968), que assumiu a presidência do Banco Mundial em 1968, na qual permaneceu até 1981. Leher (1999) resalta algumas modificações importantes realizadas neste mandato nas ações realizadas pelo Banco Mundial:

[...] McNamara e os demais dirigentes do Banco, abandonaram gradativamente o desenvolvimentismo e a política de substituição das importações, deslocando o binômio pobreza-segurança para o centro das preocupações; é neste contexto que a instituição passa a atuar verdadeiramente na educação: a sua ação torna-se direta e específica. O Banco volta-se para programas que atendam diretamente as populações possivelmente sensíveis ao “comunismo”, por meio de escolas técnicas, programas de saúde e controle da natalidade, ao mesmo tempo em que promove mudanças estruturais na economia desses países, como a transposição da “revolução verde” para o chamado Terceiro Mundo. (LEHER, 1999, p. 22).

Os resquícios de um Secretário da Defesa são nítidos na gestão de McNamara no Banco Mundial, em que o foco se torna o binômio pobreza-segurança, passando a atuar diretamente na educação. Antes mesmo que assumir a presidência do BM, McNamara já apontava que o problema da segurança não era exclusivo militar, porque chegara-se ao tempo em que não era mais possível comprar segurança, referindo-se aos custos com os equipamentos militares, e que o mais correto seria prestar assistência aos países em desenvolvimento, como sendo uma predisposição para a paz entre os países. (LEHER, 1999).

Dando ênfase a este ideal, de prestar assistência aos países em desenvolvimento para alcançar a segurança, o BM passou a desenvolver programas nas áreas da educação e saúde, como podemos identificar na citação anterior, em que o autor destaca que tais programas atendiam as populações passíveis ao comunismo, trazendo formação técnica, para que em um curto espaço de tempo o indivíduo já pudesse adentrar no mercado de trabalho, aumentando a produção daquele país, e consequentemente ampliando a economia dos mesmos. Como se vê, tudo gira em torno do capital.

As estratégias utilizadas para a centralidade das ações do banco no contexto da pobreza-segurança se esgotaram na crise estrutural do capitalismo na década de 1970, e em decorrência da mesma os países periféricos tiveram aumento em suas dívidas. Aproveitando-se deste contexto, em que os países endividados ficaram à mercê das exigências realizadas pelos órgãos financiadores, tornando-os ainda mais dependente. Silva (2012) e Leher (1999) ressaltam diferentes questões neste contexto da crise dos anos 1970 que se complementam.

Silva (2012, p. 41-42) ressalta que os ciclos da crise do capital foi o responsável por impulsionar:

[...] os governos nacionais a pactuarem políticas entre os Estados, e estes estão cada vez mais interdependentes e articulados com organizações internacionais de educação e agências de crédito financeiros que atuam de maneira sistemática na definição de políticas para a educação dos países. No âmbito macro, desenha-se uma agenda supranacional entrelaçada com questões nacionais, com o risco de separar formuladores e executores dos processos da ação educacional.

Especificando a fala com relação as ações realizadas no contexto da crise pelo Banco Mundial, Leher (1999, p. 23) destaca que:

O Banco abraçou o ideário neoliberal e, diante da vulnerabilidade dos países endividados, impôs drásticas reformas liberais (ajuste e reformas estruturais). Esta crise colocou o Banco Mundial diante de novos desafios, propiciando condições excepcionais para o exercício de seu poder. No contexto da crise estrutural o Banco pôde impor condicionalidades com uma abrangência inédita.

Desta forma, podemos identificar que o Banco Mundial obteve maior poder de dominação com a crise estrutural do capitalismo. Tamanha dependência dos países da América Latina perante os financiamentos realizados, levou-os a uma crise da dívida em 1982, ficando vulneráveis e dependentes das condições exigidas pelo FMI e pelo BM, que exigiram um ajuste estrutural que era de liberar os ajustes de mercado, intensificando seu papel no desenvolvimento econômico, desta forma “O crescimento (e não mais o desenvolvimento) econômico seria o principal meio pelo qual a pobreza seria aliviada” seriam as palavras de um dirigente do Banco segundo Leher. Contextualizando o Brasil nesta conjuntura, o autor destaca que os países resistentes as intervenções e a imposição do neoliberalismo no início da década de 1980, em que vinham “[...] sustentando políticas neoestruturalistas, logo submeteram-se aos ditames dos “Novos Senhores do Mundo”. Este é o caso do Brasil, especialmente nos governos Collor e Cardoso.”. (LEHER, 1999, p. 24).

Com vistas a esclarecer as funções de dualidade entre o FMI e o Banco Mundial, trazemos Fonseca, que relata a questão por um ângulo histórico, destacando a continuação da divisão de papéis entre as duas agências:

Ao FMI cabia a fixação de políticas e normas para o desenvolvimento, enquanto o BIRD funcionava como agência de financiamento e de assistência técnica para projetos setoriais específicos. Ainda hoje, a dualidade de papéis existe formalmente: ao FMI cabe a concessão de empréstimos de curto prazo para questões macroeconômicas, a fixação de códigos de conduta política para os países credores e a definição de pré-condições para os créditos do Banco. O BIRD atua como agência de financiamento a longo prazo e de assistência técnica para projetos econômicos e sociais específicos. (FONSECA, 1998, p. 2).

Deste modo, podemos identificar que a divisão de papéis entre o FMI e o BIRD vem sofrendo modificações, e que o BIRD vem ampliando suas funções e exercendo, cada vez mais, uma dominação perante os países em desenvolvimento, atuando como órgão político central, coordenando de certo modo, o processo global de desenvolvimento. Para tanto, o BIRD vem elaborando documentos políticos, em que destaca as áreas da política econômica e social, sinalizando uma relação com as nações-membros.

Nesse jogo de interesses econômicos e políticos, presente na conjuntura do Banco Mundial, os Estados Unidos possui maior poder sobre o BIRD, já que é o único país que possui o poder de veto de qualquer decisão, pois possui um número majoritário na cúpula das instituições multilaterais, o que permite ao mesmo manter poder de dominação sobre os Estados da América Latina. Isto se deu, segundo Silva (2002, p. 42), “[...] pela prática da intervenção e da subordinação construída ao longo dos anos e escamoteada sob a forma financeira de assistência econômica, de programas de combate e alívio da pobreza, sob condições predeterminadas e com cobranças de juros crescentes”.

Os Estados Unidos é visto pelo Brasil, e demais países em desenvolvimento, como uma potência mundial tanto econômica, como política, deste modo, muitas políticas educacionais daquele país são copiadas, sem ao menos considerar as particularidades nacionais, como sendo políticas exemplares para a educação. No entanto, como podemos identificar no livro: *Vida e Morte do Grande Sistema Escolar Americano* de Diane Ravitch, que foi conselheira e secretária-adjunta do Departamento da Educação dos Estados Unidos, a educação neste país não tem colhido bons resultados das políticas que estamos copiando.

Citando algumas dessas políticas, Ravitch (2011, p. 23) em seu depoimento destaca que: “[...] eu defendi que certas mudanças administrativas e estruturais – ou seja, escolha escolar, escolas autônomas, pagamento por mérito e responsabilização – iriam ajudar a reformar as nossas escolas.” Tais mudanças serviam ao princípio básico no mundo empresarial, em que a historiadora estava sendo influenciada pela ideologia conservadora a acreditar que tais princípios seriam capazes de trazer melhorias ao sistema escolar americano, porém, se depara com outros resultados, relatando que:

Eu estava cada vez mais ressentida tanto com o movimento para escolha escolar como pelo movimento de responsabilização. Eu estava começando a ver o lado ruim de ambos e compreender que não eram soluções para nossos dilemas educacionais. Enquanto assistia aos movimentos ganharem força pelo país, concluí que o currículo e o ensino eram bem mais importantes do que a escolha e a responsabilização. (RAVITCH, 2011, p. 27).

O Brasil hoje, está passando pela mesma ilusão de que a autora relata, achando que o mundo empresarial poderá comandar a educação. Estamos implantando políticas fracassadas nos Estados Unidos por entender aquele país como um exemplo de gestão a ser seguido, sem ao menos estudarmos de forma aprofundada as suas políticas e os resultados que as mesmas obtiveram.

A política de responsabilização, já implantada em alguns estados brasileiros, demonstra uma preocupação no resultado de uma avaliação, que irá refletir no salário de seus professores e nos recursos que a escola irá ganhar, e não necessariamente na aprendizagem dos alunos. Para alcançar um resultado positivo, os professores, muitas vezes, priorizam as disciplinas que são avaliadas, que no caso são as disciplinas de português e matemática (o plano “Nenhuma Criança Fica para Trás” do então governo George W. Bush dos Estados Unidos também avalia apenas estas duas disciplinas e possui uma política de responsabilização muito semelhante com as políticas que estão sendo implantadas em alguns estados nacionais), ficando o aprendizado dos alunos nas demais disciplinas prejudicado, como se fossem menos importantes que o português e a matemática cobrados na avaliação.

O documento Pátria Educadora, que hoje está engavetado diante da repercussão negativa que o mesmo obteve, é outra política proposta no Brasil e que fracassou nos Estados Unidos. Uma política em que a educação seria financiada e comandada por empresas que até então não possuem relação alguma com o meio educacional, transformando a educação em mercadoria e a escola em empresa. Como podemos identificar no primeiro item do título “Ponto de Partida” que é parte do documento da Pátria Educadora, e que consta:

1. Aproveitar e ultrapassar o exemplo do que deu certo. Nos últimos anos o Brasil viu grande número de experimentos na tentativa de melhorar os resultados do ensino público. Muitos destes experimentos seguiram lógica de eficiência empresarial, valendo-se de práticas como a fixação de metas de desempenho, a continuidade da avaliação, o uso de incentivos e de métodos de cobrança, o acompanhamento e, quando necessário, o afastamento de diretores, a despolitização da escolha de diretores e a individualização do ensino, especialmente para alunos em dificuldade. (BRASIL, 2015 p. 5).

Segundo o que o documento nos traz, podemos identificar que a política com lógica empresarial é relatada como algo que já deu certo, mas na prática não há evidências concretas

de uma experiência de grande porte em relação à lógica empresarial que tenha funcionado no Brasil. Nos Estados Unidos, fundações criadas por empreendedores bem-sucedidos que desejavam transformar a educação americana, também não tiveram o êxito pretendido. Diane Ravitch relata a política como uma experiência fracassada, que desestruturou o sistema escolar sem trazer benefícios ao ensino, já que a educação era pensada com vistas ao econômico e ao sistema mercadológico. (RAVITCH, 2011).

Diante dessas evidências, podemos identificar o quanto o Brasil é influenciado nas suas políticas públicas pelo país norte americano, é um mercado de legislações em que pouco se analisam os resultados possíveis de serem alcançados em nosso país. Na apresentação do livro de Ravitch lançado no Brasil, José Clóvis de Azevedo faz um importante comentário a este respeito, destacando o poder do mercado e da economia sobre a educação, dizendo que:

O fracasso da educação americana baseada nos parâmetros do mercado é uma lição que devemos aprender. É preocupante as forças das tentativas de implantar esse modelo na educação brasileira. Vemos hoje uma tentativa de economização da educação brasileira. O tema da educação passa a ser pautado na grande mídia por economistas, consultores corporativos e de grandes fundações empresariais. Não são mais os pesquisadores, os acadêmicos da área educacional os preferidos pela mídia para o debate educacional, salvo exceções. Cada vez mais o debate educacional está contaminado pela ideologia de mercado. Tenta-se impor a educação os métodos gerenciais praticados nas empresas, o que significaria submeter a formação humana aos ditames do mercado, ao cálculo de custos. Esses propósitos ideológicos não levam em conta que o objeto da produção empresarial é completamente distinto do objeto da escola. O objeto da empresa produz coisas físicas, enquanto o objeto da educação é também sujeito, um conjunto de pessoa que tem história, que sente dor, prazer, que chora, que tem alegria, cultura, subjetividade, razão e emoção. (2011, p. 14).

A reflexão de Azevedo é bem pertinente em relação às tentativas de tratar a educação de acordo com os parâmetros de mercado. Como se fosse possível comercializar o ensino como um produto. É certo que os gestores de escolas e secretarias de educação precisam ser conhecedores do financeiro para a sustentação do meio escolar, no entanto, não podemos desmerecer os conhecimentos pedagógicos que devem ser prioritários na gestão do ambiente escolar, e não permitir que economistas tomem conta de funções educacionais que são muito mais complexas do que a contabilidade que também é necessária, mas que é apenas parte do todo, não o resultado final.

O enfoque dado ao modelo de mercado no meio educacional é resultante de uma governança em que os governos nacionais possuem uma dependência dos governos externos. Esse termo, governança, passou a ser conhecido no final dos anos de 1990. Shultz (2012, p.33-34) ao conceituar o termo destaca que:

A governança global se refere às regras e aos procedimentos que estruturam relações ao redor do mundo. [...] Governança global conceitualmente faz uma referência superficial às dinâmicas de um sistema que também possui vários aspectos do colonialismo e estudos imperiais, destacando a necessidade de abordar a hegemonia do desequilíbrio e distribuição de poder e a capacidade destrutiva do imperialismo.

Sendo assim, a governança só vem ressaltar a hegemonia de alguns povos sobre outros, marcadas pelo capital. Os governos nacionais não são mais a autoridade única e última para a tomada de decisões políticas, a governança determina os padrões dos processos políticos educacionais, sendo aplicada ao modelo de gestão pública do neoliberalismo, agindo segundo os padrões do mercado.

A origem do termo governança possui relação direta com a expansão dos ideais de globalização hegemônica na área das políticas educacionais, estando voltadas para a concepção de eficiência e eficácia que são priorizadas pelo mercado. Diante da forte vinculação do termo com o pensamento neoliberal e com as agências de financiamento internacionais, muitos estudiosos tinham receio em usar a terminologia e serem vistos como idealistas neoliberais. (SHULTZ, 2012).

Este modelo de governo passa a entender a educação como meio de construir capacidades do indivíduo, e não mais como um projeto social, desacoplando o indivíduo da sociedade em que se encontra. Nomeando tal forma de educação, o autor usa o termo “capital-humano”, que segundo ele é “conduzido pelas políticas do programa Education for All (o atual Learning for All, 2011)² do Banco Mundial e disseminados pelo mecanismos institucionais da UNESCO e da OCDE.”. (SHULTZ, 2012, p. 29). Assim como outras várias organizações internacionais. Desta forma, a educação fica reduzida a certificados que conduza o indivíduo para o mercado global, sendo demasiadamente seus valores intrínsecos.

3.2 O Ensino Superior no Contexto das Organizações Internacionais

O ensino superior no Brasil vem aumentando significativamente nos últimos anos, e perante o modelo de globalização neoliberal que está em vigor, este sistema de ensino vem

2 A Educação para Todos (EFA) o movimento é um compromisso global para fornecer educação básica de qualidade para todas as crianças, jovens e adultos. No Fórum Mundial de Educação (Dacar, 2000), 164 governos comprometeram a promover a EPT e identificou seis metas a serem cumpridas até 2015. Os governos, agências de desenvolvimento, a sociedade civil e o setor privado estão trabalhando em conjunto para alcançar os objetivos da EPT. O Quadro de Acção de Dakar mandato UNESCO para coordenar esses parceiros, em cooperação com os outros quatro organizadores do Fórum de Dacar (PNUD, UNFPA, UNICEF e Banco Mundial). Como a agência líder, a UNESCO se concentra suas atividades em cinco áreas fundamentais: diálogo político, acompanhamento, sensibilização, mobilização de recursos financeiros e de desenvolvimento de capacidades. (Tradução nossa) mais informações no link: <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/>

sofrendo reformulações na política, na gestão, no processo educativo e na legislação, isto tudo, em decorrência dos agentes financiadores da educação que visam aproximar o sistema de ensino com os princípios de mercado. Essa nova estrutura de gestão que segue o neoliberalismo faz da educação superior “[...] um dos mais rentáveis negócios do mundo e o interesse por seu controle e governança aprofunde a disputa e as contradições entre o Estado e o mercado globalizado.” (GIMARÃES-IOSIF; SANTOS, 2012, p. 101).

A expansão das universidades brasileiras se deu de forma mais significativa no pós-guerra, “[...] seguindo uma tendência mundial, uma vez que a recuperação da economia (já sob a égide do Banco Mundial) constituía-se como uma necessidade da sociedade capitalista que se redimensionava.” (MASSON, 2003, p. 49). Sendo assim, a educação superior é incentivada por ser entendida como uma forma de restabelecer a economia, sendo realizada segundo as concepções de mercado, incorporado pelo Banco Mundial.

Com a educação, em especial a educação superior, sendo introduzida ao modelo de mercado, visto como um negócio lucrativo, o ensino fica submetido aos ditames de organismos financiadores que ao investirem na oferta de cursos superiores, o fazem segundo os princípios mercadológicos com vistas em ampliar a economia no setor, comprometendo o processo democrático e emancipador que tal ensino deveria proporcionar.

A expansão do ensino superior, apesar de existirem algumas políticas do governo para a expansão de vagas no setor público, como é o caso do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais-REUNI, instituído em 2007, se deu de forma muito maior no setor privado, devido a flexibilização do governo perante o setor e no setor público deu-se, muitas vezes de forma desordenada, não atendendo, de forma prioritária a estados e municípios que, realmente, precisavam de Ensino Superior público. Em consequência deste contexto, Gimarães-Iosif e Santos (2012) destacam as políticas de avaliação que passam a fazer parte da agenda educacional ganhando destaque nos órgãos voltados para a educação superior.

Este cenário assolou o Brasil em decorrência da crise da década de 1980, que resultou em uma redução acentuada na destinação de dinheiro público para o ensino superior não só no Brasil, mas como em outros países da América Latina. Esta crise ocorreu segundo Waismann e Corsetti devido as “transformações ocorridas no final dos anos 1970 no mundo, e no início da década de 1990 no Brasil, onde ocorre uma modificação na organização social.” (2013, p. 2).

Diante da crise, a acumulação do capital que tinha como força dinâmica o Estado provedor (não implantada em sua plenitude no Brasil) passou a utilizar a dinâmica do livre

mercado, ocorrendo um novo tensionamento perante a relação entre Estado e Instituições de ensino superior, em que é aberto um espaço para crescimento do ensino superior privado. (WAISMANN; CORSETTI, 2013).

Confirmando este cenário nas políticas nacionais Guimarães-Iosif e Santos (2012, p. 105) destacam que:

As políticas do Estado Brasileiro, tais como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 subscreveram e alinharam-se às políticas capitalistas neoliberais de desenvolvimento. Apesar dos avanços educacionais inegáveis, nas últimas duas décadas, a visão mercadológica está instalada e promove um modelo que vem se sobrepondo à garantia dos direitos sociais. Os investimentos e subsídios para IESs privados têm sido frequentes.

Embora o crescimento do ensino superior tenha sido mais evidente nos últimos anos, essa expansão teve início na Lei 9.394/1996, a LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que flexibilizou a criação de instituições de ensino superior, com novas formas jurídicas para o ensino, como os centros universitários e faculdades integradas, que tinham como objetivo o aumento de oferta de vagas de graduação em instituições privadas, reduzindo assim os custos para o governo.

Amparados em Silva (2002), Waismann e Corsetti (2013, p. 2) destacam que:

[...] o período histórico pelo qual passa o Brasil no momento da formulação da LDB/1996 aponta para um projeto de restauração liberal conservadora, que restituiu os projetos político-financeiros, orientados pelo pensamento liberal, em que a desregulamentação do mercado conjuntamente com a privatização de empresas estatais, bem como a redução das políticas sociais, teve como objetivo central o equilíbrio orçamentário com o controle do déficit público.

Tais preceitos adotados pelo Brasil seguiram as recomendações dos organismos internacionais, em que a LDB torna-se um marco regulatório no sistema educacional do nosso país. O período histórico em que a LDB se constituiu, marcado pelo sistema neoliberal, denota a sintonia da Lei com a orientação política da época, e que vem orientando os processos brasileiros da educação. (WAISMANN; CORSETTI, 2013). Neste contexto, “[...] as universidades brasileiras sofrem inúmeros cortes em seus orçamentos, e o Estado assume a posição de Estado-avaliador, no qual se prioriza a atenção sobre o produto final.”. (MASSON, 2003, p. 50).

Muitos dos fatos já apresentados tiveram resquícios da reforma universitária de 1968, com princípios adotados de acordo com os padrões do ensino superior dos Estados Unidos, nossa principal influência até por exercer um papel importante perante o Banco Mundial. Masson (2003) contextualiza a reforma universitária ressaltando que:

A busca de ajustamento da universidade ao processo de desenvolvimento econômico impôs a reforma universitária, em 1968, a qual seguia os padrões do ensino superior dos Estados Unidos. Desta forma, a lei 5.540 foi marcada pelos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade (esses termos são encontrados nos documentos dos organismos internacionais, com muita frequência, a partir da década de 90), além da indissociabilidade entre ensino e pesquisa, dando prioridade às universidades com *locus* do ensino superior. Só de forma excepcional, esse ensino se daria em estabelecimentos isolados. (2003, p. 49).

A reforma universitária de 1968 no Brasil, embora o ensino superior ainda não tivesse tomado proporções significativas no território nacional, representa a legalidade dos princípios trazidos na citação, que são a racionalidade, eficiência e produtividade, usados por organismos internacionais e que foram adotados na reforma universitária. A indissociabilidade entre ensino e pesquisa também tratados na reforma universitária, não foi realizado na prática como relevante para um país em desenvolvimento, que segundo os princípios de mercado deveriam investir em produção rápida para melhorar a economia.

Décadas mais tarde, outras reformas surgiram no ensino superior, Mancebo (2004) relata alguns elementos resultantes da mesma, destacando o período do governo de Fernando Henrique Cardoso:

A reforma da educação superior tem sido objeto da ação político-administrativa de governos anteriores, especialmente no octênio de Fernando Henrique Cardoso (FHC), tanto pela via legislativa, quanto por medidas ostensivas de restrição do crescimento do setor público federal e de incentivo à expansão do setor privado; tanto pela negação da autonomia, pelo congelamento salarial, pela redução de vagas docentes e de funcionários e pelo drástico corte do financiamento das instituições federais de ensino superior, quanto pela adoção de um sistema de avaliação da educação superior contábil e definidor de ranking interinstitucional, ao gosto da mídia e do mercado. (MANCEBO, 2004, p. 5).

As medidas resultantes da reforma no ensino superior demonstram um afastamento do Estado perante o financiamento deste sistema de ensino, abrindo espaço para o setor privado e introduzindo um sistema de avaliação que incentiva a competição entre instituições superiores, o que segundo os ditames de mercado é um fator que qualifica o ensino superior.

Através desta abertura para o setor privado, que é o setor que mais possui vagas no Ensino Superior no país, o governo se desvia da responsabilidade para tal sistema educacional. Perante um número pequeno de universidades públicas nacionais, se compararmos ao número necessário para atender a demanda populacional, o governo vem investindo em políticas públicas no setor privado, que é o caso do Programa Universidade para Todos - Prouni³ e do Programa de Financiamento Estudantil-Fies⁴. O Prouni é um

³ Mais informações no site: <http://siteprouni.mec.gov.br/>

programa do Ministério da Educação, criado no governo de Luiz Inácio Lula da Silva em 2004, que oferece bolsa de estudos integrais e parciais (50%) para estudantes de baixa renda e que não possuem diploma em nível superior, em instituições privadas de ensino superior.

O Fies também é um programa do Ministério da Educação que financia a graduação no ensino superior de alunos matriculados em instituições privadas através da Lei 10.260/2001. Esse financiamento ocorre se a instituição de ensino em que o graduando está matriculado possui uma avaliação positiva perante o MEC. Programas como estes, que investem dinheiro público no setor privado, são criticados por muitos autores, mas para entrarmos no assunto precisaríamos contrapor o número de universidades públicas, que é deficiente pela demanda existente, bem como, analisarmos quem são os alunos do ensino superior público, muitos oriundos de educação básica privada com situação social favorável, que lhes dão melhores condições de competir por uma vaga no disputado setor público de ensino superior.

Deste modo, estudantes do interior dos estados optam por estudar em universidades privadas com o ensino noturno, em que as chances de conseguir acesso são maiores, além da possibilidade de continuar trabalhando diuturnamente e sem ter gastos de moradia nos grandes centros em que as principais instituições públicas estão localizadas.

A falta de investimento na educação superior perante o Estado possui grande influência do Banco Mundial, já que, segundo Leher (1999), o BM é explícito em sua “política antiuniversitária”. O autor ainda ressalta o que seria uma boa gestão para os países em desenvolvimento segundo os ditames do mercado e do Banco Mundial.

Compete à educação operar as contradições da segregação, propiciando aberturas para o futuro. O pressuposto, aqui presente, é: todos aqueles que fizerem as escolhas educacionais corretas terão possibilidades ilimitadas. Os indivíduos (e países) que priorizarem corretamente a educação terão um futuro radioso pela frente, comprovando, deste modo, a validade das bases do sistema. O capitalismo atual é justo com aqueles que souberem se qualificar corretamente. Basta não insistir nas prioridades erradas. Não adianta gastar com o ensino superior e a pesquisa, pois, conforme a tese das vantagens comparativas, os países em desenvolvimento devem perseguir nichos de mercado onde seja possível vender mercadorias de baixo valor agregado. (LEHER, 1999, p. 30).

Também faz referência à desvalorização das atividades de pesquisa, Masson (2003), destacando ainda a desvalorização também na extensão nos países menos desenvolvidos, alertando os prejuízos do não desenvolvimento destas atividades para a melhoria da qualidade do ensino superior, bem como, para autonomia intelectual e financeira da instituição.

⁴ Mais informações no site: <http://sisfiesportal.mec.gov.br/>

A desconsideração das especificidades locais na implantação de tais medidas indica que as intencionalidades são globais. A maioria dos países menos desenvolvidos enfrenta os problemas da precarização das condições de trabalho e uma desvalorização das atividades de pesquisa e extensão nas suas instituições universitárias que impedem a melhoria qualitativa do trabalho desenvolvido e comprometem a produção intelectual. Desta forma, ocorre uma grande perda da autonomia intelectual, mas, por outro lado, o aumento indiscriminado da autonomia financeira. (MASSON, 2003, p. 53).

Diante das referências citadas, podemos identificar a margem destinada à educação para os países em desenvolvimento segundo o Banco Mundial, que seguem os princípios de mercado e com isso propõe para estes países a necessidade de produção rápida e de baixo valor agregado, deixando claro inclusive, ser errado gastar com pesquisa e ensino superior, e com isso não possibilitando aos países em desenvolvimento saírem de sua condição de dependência econômica.

Autores como, Waismann e Corsetti (2013, p. 7) ressaltam a influência do Banco Mundial no ensino superior brasileiro, inclusive nas alterações realizadas no sistema de ensino, em que para o BM, o mesmo é fundamental para o desenvolvimento econômico do país, apresentando quatro orientações essenciais para a reforma do sistema educacional superior, que tem por objetivo alcançar as metas de ampliação do sistema de ensino sem aumento nos gastos públicos, sendo elas:

- Incentivar a maior diferenciação nas Instituições, encorajando o estabelecimento de instituições privadas;
- Proporcionar incentivos para que as instituições públicas diversifiquem as fontes de financiamento, entre elas, a participação dos estudantes nos gastos públicos, e a estreita vinculação entre o financiamento público e os resultados;
- Redefinir a função do governo no ensino superior, por meio da formulação de marcos jurídicos que orientem as políticas públicas;
- Adotar políticas que estejam destinadas concretamente a outorgar prioridade aos objetivos de qualidade e equidade. (BANCO MUNDIAL, 1995).

As orientações demonstram os desvios de responsabilidade do Estado perante o ensino superior, através do incentivo ao setor privado para a ampliação de vagas para o sistema de ensino, além do incentivo às instituições públicas em buscarem por financiamentos por outras vias que não apenas dos recursos públicos, deixando clara a preocupação econômica para com o ensino superior.

Para o Banco Mundial, segundo Junior e Sguissardi (2005), o ensino pago em Instituições superiores públicas e a ampliação de diferentes instituições privadas são muito importantes. Salientando o ideário do Banco, o autor destaca que estas alternativas “somadas a novas fontes alternativas de recursos, garantiriam competitividade, vista como fator de

maior qualidade” (2005 p. 14), tal visão com relação a competitividade está relacionada com os ditames de mercado.

Fazendo menção à coerência do ensino superior brasileiro com o Banco Mundial Leher (1999), destaca que:

[...] as diretrizes para o ensino superior são coerentes com o conjunto das proposições econômicas do Banco. Se o país submetido às orientações do Banco deve abdicar da construção de um projeto de nação independente, um sistema de ensino superior dotado de autonomia relativa frente ao Estado e às instituições privadas soa mesmo anacrônico. O ministro da educação do Brasil não vê sentido na produção de conhecimento novo nas universidades, pois, em sua concepção, o sistema produtivo “pode” buscar no livre mercado pacotes tecnológicos. (LEHER, 1999, p.27).

A autonomia contraditória de que o autor ressalta pode ser resultante do descomprometimento do Estado perante o ensino superior do Brasil, que é comprovado com o pensamento do ministro da educação da época que considera desnecessário a produção de novos conhecimentos nas universidades, se eximindo da necessidade de investimento para potencializar esta produção, que fica a cargo dos grandes centros, como nos Estados Unidos, e a nós só bastando adequar os pacotes tecnológicos de acordo com a nossa realidade.

Mancebo (2004), fazendo referência a um estudo divulgado pelo Ministério da Fazenda sobre os gastos sociais do governo central nos anos de 2001 e 2002, demonstra que o investimento para o ensino superior perante o governo é visto como irrelevante nos gastos sociais. Destacando as duas principais lições trazidas pelos documentos, a primeira dispõe que: “1) entre os gastos sociais do governo, a educação superior não deveria ser considerada relevante e deveria permanecer num plano secundário com relação a outros projetos governamentais”, e a segunda lição pode ser considerada a influência da primeira, em que consta: “2) há perfeita sintonia entre as análises da Fazenda e a dos organismos internacionais, especialmente as do Banco Mundial.”. (MANCEBO, 2004, p. 851).

A sintonia que o autor destaca do documento do Ministério da Fazenda com os organismos internacionais, destacando o Banco Mundial, reafirma o que já identificamos com outros autores, em outros documentos e ações realizadas no Brasil, demonstrando o quanto somos influenciados por organismos externos e como isso conduz a nossa educação, em especial o ensino superior aos ditames de mercado.

Ressaltando as influências que a educação superior sofre perante o Banco Mundial, Júnior e Sguissardi (2005) contextualizam as áreas influenciadas e as razões pelas quais ocorrem, conforme segue:

A simples leitura dos principais documentos publicados pelo BM seriam suficientes para verificar-se a profunda influência de seus diagnósticos e orientações sobre a educação superior junto às políticas públicas da maioria dos países. E isto se dá em áreas como as da legislação, do processo de privatização e diferenciação institucional, do financiamento público e diversificação de fontes de recursos, e da natureza das instituições, entre outras. As razões decorrem da ordem econômico-política hegemônica em termos globais, em que ocorrem a mundialização do capital, a reestruturação produtiva e a crise e reforma minimalista dos Estados nacionais. A conformidade com as orientações de organismos multilaterais de crédito e financiamento por países imersos na crise fiscal ou do déficit público são razões decorrentes. (JÚNIOR; SGUISSARDI, 2005, p. 9).

A conjuntura que encontramos em relação aos influenciados pelos organismos externos se dá com relação aos países em desenvolvimento, e com isso mais vulneráveis aos ditames externos. As áreas apresentadas pelo autor como as que recebem orientações externas, demonstram a pouca margem que temos em termos de nação, que acontecem em decorrência da ordem hegemônica que vivemos em termos globais, levando os países menos favorecidos economicamente a se submeterem aos ditames externos.

Destacando o ensino superior nacional, o autor apresenta:

Examinando-se as reformas tópicas em curso no Brasil, que vão da legislação (LDB, Decretos, Portarias Ministeriais, Propostas de Emendas Constitucionais sobre a autonomia, contratos de gestão, projetos de desenvolvimento institucional, etc.) ao financiamento (montantes e percentuais sobre o PIB aplicados em educação superior pelo Fundo Público), passando pela questão da natureza das IES, como já demonstrado por diversos estudos, é inevitável sua associação às diretrizes e recomendações do BM. (JÚNIOR; SGUISSARDI, 2005, p. 9).

Evidenciando as reformas do Brasil, o autor reafirma a associação da legislação e financiamento da educação superior no Brasil com as diretrizes e recomendações do Banco Mundial, o que revela a força do capital nas decisões de ordem educacional. Mancebo ao fazer menção ao capitalismo, destacando inclusive o conhecimento no mundo globalizado como algo ultrapassado para chamar a atenção de que a universidade não deve ir atrás de tudo que o mundo globalizado apresenta, afirmando que: “A sociedade globalizada permanece como sociedade de classes, sujeita a todas as exclusões carreadas pelo capitalismo e não pode ser tomada como uma realidade naturalizada à qual a universidade deva adaptar-se.”. (MANCEBO, 2004, p. 857).

Fazendo uma importante ressalva sobre o papel social das instituições de ensino superior, Masson (2003) lamenta que: “A universidade tem se transformado num negócio (principalmente pelo avanço da privatização e de parcerias com empresas) que não prioriza as demandas sociais, perdendo cada vez mais a legitimidade diante da sociedade.” O que prejudica não só a sociedade, que não é beneficiada como devia, mas também a universidade que perde sua essência e o conhecimento/desenvolvimento que uma construção civilizatória

poderia proporcionar. Ainda segundo a autora à universidade “[...] compete o desenvolvimento da ciência, porém de uma forma que atenda aos interesses sociais, constituindo-se como instrumento para a construção de um projeto amplamente civilizatório. (2003, p. 52).

Mesmo diante de diferentes esferas oferecendo o ensino superior, setor público (federal e estadual), ou setor privado (comunitário e comercial), Júnior e Sguissardi pontuam que em primeiro lugar:

[...] o saber é um bem público, que a universidade atual nasce com o Estado moderno para a manutenção e regulação do pacto social contemporâneo, que “o ensino, não se pode tomar como objeto de mercancia”, e que “o Estado é responsável pela sua prestação à sociedade” (Grau, 2005, p. 3); segundo, que, mesmo prestados pelo setor privado, os serviços educacionais são serviços públicos, e que, ao mesmo tempo em que a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 209, diz que eles podem ser oferecidos pela iniciativa privada, impõe a exigência “do cumprimento das normas gerais da educação nacional, e autorização e avaliação de qualidade pelo poder público”. (JÚNIOR; SGUISSARDI, 2005, p.23).

Deste modo, podemos identificar que a universidade possui um papel muito mais amplo e complexo do que o sistema de mercado recomendado por organismos internacionais, em especial o Banco Mundial. O papel social das instituições de ensino superior é de grande responsabilidade, pois é nela depositada a confiança da construção de conhecimentos e o desenvolvimento da ciência que é a possibilidade da construção do desenvolvimento social do local que a instituição está inserida, bem como de outras regiões que a universidade possa atingir, refletindo em melhoria da qualidade de vida da população.

As responsabilidades sociais das instituições superiores é um dos fatores avaliados pela avaliação em larga escala do ensino superior, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior-SINAES, sistema este que avalia as instituições, os cursos e o desempenho dos estudantes através do ENADE. A história da avaliação em larga escala no Brasil também possui reflexo nos e dos organismos externos, o que repercute no atual sistema avaliativo.

Sendo assim, é possível constatar a influência que os organismos internacionais exercem perante as políticas públicas educacionais do Brasil, dentre elas as políticas de constituição e avaliação da educação superior, o que repercute na formação profissional e nos rumos que o sistema de ensino vem tomando, que será trabalhado no capítulo que segue.

4. AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: UMA ANÁLISE HISTÓRICA E CONCEITUAL

A educação superior, como também a de qualquer outro nível, está intimamente articulada com os grandes movimentos da sociedade. Não há nenhuma transformação educacional que não implique simultaneamente alguma mudança social, pois são dimensões do mesmo fenômeno. Também não há nenhuma transformação importante na educação que não se valha da avaliação. (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 14).

O capítulo em voga, objetiva apresentar o contexto em que o ENADE é criado, a fim de compreender suas finalidades, bem como, historiar a avaliação em larga escala no Brasil, buscando conhecer o processo histórico em que foi construído, o que facilitará na compreensão do atual sistema de avaliação do ensino superior.

Conhecer o processo histórico da avaliação é fundamental para compreendermos o atual sistema avaliativo do Brasil. Ao pesquisarmos sobre o assunto, percebemos que avaliações já eram realizadas antes mesmo da existência de escolas, servindo como processo de seleção para jovens serem considerados adultos perante a comunidade e para disputar uma vaga de trabalho. Cardoso (2005) ao relatar a função do historiador, destaca a importância de conhecermos e analisarmos o passado:

O cotidiano dos historiadores é marcado pela necessidade de “restituir” o passado. Com efeito, como não vivenciou o processo histórico estudado, sua tarefa é procurar os fragmentos e, por meio destes, construir afirmações possíveis. Ao escolher determinado objeto de pesquisa, conseqüentemente, há que se considerar que o método – a forma pela qual se movimenta em meio à documentação – não está separado da escrita – resultado do trabalho. (CARDOSO, 2005, p. 1).

Diante da afirmação, podemos perceber a necessidade de realizar um estudo histórico sobre o tema a ser pesquisado, pois, mesmo quando a intencionalidade principal não seja a história do objeto/sujeito a ser pesquisada, esta trará para a pesquisa elementos importantes para a identificação de acontecimentos atuais, contribuindo para uma pesquisa consistente e contextualizada com os períodos históricos, fazendo um acompanhamento do percurso percorrido do objeto/sujeito pesquisado.

O processo de avaliação teve início muito antes do que se imagina, há indícios de que nos tempos primitivos os jovens das tribos teriam que ser aprovados em testes sobre costumes da comunidade que estavam inseridos para serem considerados adultos. Chineses e Gregos criavam exames de seleção para o trabalho antes de Cristo. E na Grécia, um dos filósofos mais importantes da história da humanidade, Sócrates, sugere uma forma de auto avaliação,

com uma de suas frases mais famosas: “Conhece-te a ti mesmo”, como requisito para chegar à verdade. (SOEIRO & AVELINE, 1982).

Dias Sobrinho, ao conceituar a avaliação em um sentido amplo ressalta que:

[...] é uma atividade que faz parte da vida humana e está presente no cotidiano dos indivíduos. Testes, provas e exames constituem boa parte da cultura escolar, como se fossem naturalmente ligados aos conhecimentos e à pedagogia. [...] Antes mesmo da institucionalização das escolas, a avaliação já era praticada para fins de seleção social. Com efeito, a avaliação está ligada à questão de escolhas, e a seleção social é tão “naturalmente” aderida a ela que passa como constituinte de sua essência. (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 35).

Os autores citados demonstram o quão abrangente a avaliação é em nossas vidas, incidindo sobre atividades diárias no nosso cotidiano, e que já ocupa essa posição há muitos anos. Sobrinho relata a avaliação como parte muito presente na cultura escolar, mas ressalta que a mesma surgiu como forma de seleção social, antes mesmo da existência de escolas. Segundo o dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa, a palavra avaliar apareceu formalmente na língua portuguesa em 1322, e o seu significado segundo o dicionário online de português (2016) ⁵ é: “Ato de avaliar, seu efeito. Cálculo do valor comercial de uma propriedade. O valor comercial é o preço mais provável pelo qual uma propriedade pode ser comprada ou vendida por pessoas capazes. As avaliações são feitas por especialistas denominados avaliadores.”.

Salientando o papel da avaliação, Cocco e Sudbrack (2014, p.19-20) salientam que:

A avaliação desempenha um importante papel nas relações pedagógicas e pode ser um instrumento de controle, de regulação ou de emancipação, dependendo da forma como será planejada, aplicada e como os resultados obtidos serão analisados e transformados em ações que possibilitem a tomada de decisões e o exercício da democracia.

Demonstrando a responsabilidade de um sistema avaliativo perante um sistema de ensino, podendo ser decisivo na construção de políticas que venham auxiliar e ou comprometer a qualidade da educação oferecida. Complementando, mas enfatizando a avaliação com base na educação superior e enfatizando as políticas educacionais, Dias Sobrinho destaca que:

A avaliação é a ferramenta principal da organização e implementação das reformas educacionais. Produz mudanças nos currículos, nas metodologias de ensino, nos conceitos e práticas de formação, na gestão, nas estruturas de poder, nos modelos institucionais, nas configurações do sistema educativo, nas políticas e prioridades da pesquisa, nas noções de pertinência e responsabilidade social. Enfim, tem a ver com as transformações desejadas não somente para a educação superior propriamente

⁵ <http://www.dicio.com.br/avaliar/>

dita, mas para a sociedade, em geral, do presente e do futuro. (DIAS SOBRINHO, 2010, p.196).

Apesar de ser um instrumento importante na implementação de reformas educacionais, a avaliação é realizada, muitas vezes, como forma de identificar se os currículos estão sendo cumpridos nas redes de ensino, assumindo uma posição de regulação perante a educação, através dos programas do governo e dos organismos internacionais, e com isso, vem perdendo o seu caráter pedagógico e metodológico da aprendizagem, e da reformulação de políticas, já que muitas instituições são punidas antes de haver uma averiguação da necessidade, ou não, de reformulações de políticas públicas.

A avaliação pode ser realizada de forma interna e/ou externa, sendo a avaliação interna, a que se dá no espaço da sala de aula e que tem mobilizado os docentes para as mudanças qualitativas de suas ações pedagógicas, e a externa, como bem ressalta Cocco e Sudbrack (2014, p. 22), “[...] em tese visa a melhoria da qualidade da educação e para isso busca avaliar o desempenho dos alunos em determinadas etapas da escolarização, por meio de testes de proficiência, questionários contextuais e diagnósticos do sistema de ensino.” Sendo uma avaliação imposta em nosso sistema educacional, que considera aspectos mais administrativos e padronizados.

A avaliação em larga escala é uma realidade ainda recente no Brasil, se considerarmos a utilização da mesma em países da América Latina, o que resulta em uma falta de dados históricos em relação à educação do nosso país. A primeira prática avaliativa em larga escala ocorreu em 1907 com o objetivo de estabelecer um anuário estatístico do Brasil, mas a avaliação era singela e restrita, pois foi realizada apenas no antigo Distrito Federal.

Em nível educacional a avaliação vem sendo cada vez mais discutida e utilizada, não apenas no processo de ensino aprendizagem, mas também como forma de regulação do governo perante as instituições de ensino. Assunção e Carneiro (2012) ao conceituar a avaliação, destacam a avaliação externa e fazem uma crítica a forma como o governo faz uso da mesma, atribuindo a esse modelo de avaliação como sendo idealizado em nível de mercado. Os autores enfatizam que:

É fato que toda avaliação se vincula a determinadas concepções de educação que, por sua vez, se integram a uma concepção de sociedade. Sendo a avaliação um fenômeno “ético-político”. Considerando que a educação é um bem público e não um negócio a ser empreendido em um contexto de mercado, não é possível concordar com o modelo de avaliação externa que vem sendo desenvolvido na educação brasileira, em todos os níveis educacionais, numa clara perspectiva de *rankeamento*, cujas informações são puramente quantitativas a respeito de quem são os melhores e os piores. (2012, p. 656).

Deste modo, o conceito de qualidade perante as avaliações externas é contestado por diversos autores. Uma prova única nacional em um país com tanta diversidade como o nosso é motivo de muita discussão, sendo posto em dúvida inclusive a veracidade dos resultados atribuídos a estas avaliações. Campo (2011), atribuí dois conceitos a palavra qualidade ao se referir à avaliação da educação superior, explicando que:

En relación al concepto de “calidad” de la educación superior, y su medición o evaluación, existen muy diversos conceptos y posiciones, lo que relievaa la relatividad del concepto. Mientras para algunos “calidad” significa el cumplimiento de determinados indicadores o parámetros comunes de funcionamiento de instituciones o programas, para otros el concepto de calidad hace referencia a logros y resultados em estudiantes, egresados y en la sociedad, independientemente de la manera como se organiza su experiencia educativa. (CAMPO, 2011, p. 167).

A avaliação tem tomado rumos abrangentes e complexos, sendo realizada para diferentes finalidades na sociedade em geral, e até mesmo em um mesmo sistema, como é o caso da educação. Neste sentido, a avaliação está presente em todos os setores educacionais, avaliando a aprendizagem dos alunos de forma metodológica para direcionar a prática educativa que será utilizada em sala de aula. A avaliação em larga escala, para medir os conhecimentos e ranquear o ensino nas turmas, escolas, estados e entre países, isso tudo veio sendo constituído durante os anos. A avaliação, como nos ressalta Dias Sobrinho (2003) é construída historicamente, e vem sofrendo mudanças de acordo com os movimentos dos fenômenos sociais:

Nos tempos modernos, a indústria veio a fazer amplo uso da avaliação, no sentido de apreciar os resultados das ações de formação ou capacitação, seja para selecionar e classificar os trabalhadores ou como informação útil à racionalização da gestão. Essa avaliação vinculada aos interesses de classificação e seleção guarda estreito vínculo com os processos de complexificação da sociedade. (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 15).

Desta forma, podemos identificar que a modernidade contribuiu para a ampliação das avaliações como forma de classificar as pessoas para o mercado de trabalho, o que se confirma também com o autor Perrenoud (1999, p. 11) que ressalta: “Bem antes de regular as aprendizagens, a avaliação regula o trabalho, as atividades, as relações de autoridade e a cooperação em aula e, de certa forma, as relações entre a família e a escola ou entre profissionais da educação.”.

Com o tempo, a avaliação foi se expandindo e tomando um espaço formal de aferir e regular à qualidade da educação, bem como, classificar pessoal para ocuparem cargos em concursos ou até mesmo para cursar uma graduação por meio dos vestibulares.

4.1 A Avaliação em Larga Escala em um Contexto Histórico

A avaliação em larga escala na educação é uma avaliação, como o nome já diz, de maior abrangência, que pode ser municipal, estadual, nacional, ou até mundial de acordo com o objetivo da avaliação e com o órgão que a organiza, que pode ser um programa do governo ou organismos internacionais. Tais avaliações geram dados para diagnosticar a situação educacional dos locais pesquisados, e visam, em especial nos casos nacionais, a identificação das fragilidades sentidas na área para a elaboração de políticas públicas que atendam às necessidades reais da população.

É fato também, que a avaliação em larga escala é uma forma de regular o sistema de ensino, e instituições que não obtêm resultados satisfatórios sofrem muitas vezes, punições por parte do governo, além de recriminação por parte da sociedade em consequência do ranking que a mídia divulga comparando as instituições de ensino.

Em geral, as avaliações em larga escala são utilizadas em caráter somativo, voltado para decisões de promoção (aprovado/reprovado), e pouco é aproveitado de seu caráter formativo, como avaliação do processo (feedback), tanto de alunos quanto de professores, ou de programa de formação (instituições). Existe a demanda implícita para intervenções, para prevenção (impedir e advertir), principalmente para os professores e para as Instituições de Ensino Superior; afinal, elas recebem os dados do desempenho geral de seus alunos e têm oportunidade enorme de melhoria, se utilizarem esta avaliação como formativa. (SANCHEZ, 2013, p. 31).

Nas palavras do autor, podemos identificar a crítica referente ao pouco aproveitamento dos resultados por parte da educação básica em relação às avaliações externas, sendo analisado somente o quantitativo e não buscando o caráter formativo que toda avaliação precisa ter. Com relação ao ensino superior o quadro não é diferente, já que as instituições recebem o desempenho geral de seus alunos e com isso tem a oportunidade de buscar por melhorias no que a avaliação apontou como fragilidades existentes, mas nem sempre o fazem.

A prática de avaliação no Brasil se intensificou na década de 1990, mas desde o início do século XX já haviam procedimentos avaliativos formais para a identificação da aprendizagem em diversos níveis, embora não fosse reconhecido e valorizado pela sociedade, sem adquirir relevância também para a produção acadêmica e no ensino, o que reflete ainda hoje no atraso de produções sobre a avaliação em larga escala que contribua com a formação da consciência avaliativa do meio educacional, área esta, que só veio a ganhar atenção e análise crítica recentemente no Brasil, se compararmos a relevância atribuída a avaliação em outros países. (GATTI, 2002).

Em 1907 ocorreram as primeiras medições brasileiras, que tinham o objetivo de coletar dados para estabelecer o Anuário Estatístico do Brasil, com informações referentes ao ensino público e privado. Esta coleta de dados foi realizada primeiramente apenas no antigo Distrito Federal, no Rio de Janeiro, e as informações eram quantitativas, referente ao número de escolas, de docentes, de matrículas e de repetências. (HORTA NETO, 2006).

Apesar de ser uma avaliação bastante limitada, em relação às informações e ao local pesquisado, ela pode ser considerada um marco no processo de coleta de dados educacionais do nosso país, demonstrando que já naquela época sentia-se a necessidade de uma avaliação em larga escala que fornecesse informações que pudessem contribuir com a elaboração de políticas educacionais adequadas e de metas, para que o acesso à educação, ainda restrito na época, pudesse se expandir.

Ao historiar fatos importantes do sistema educacional brasileiro, Soares (2011, p. 38) ressalta que:

A partir de 1925, a administração educacional ganhou espaço privilegiado e, em 1931, foi criada a Diretoria Geral de Informações Estatísticas e Divulgação, mas somente em 1936 se iniciou uma sistemática de coleta de dados que trabalhava com informações de todo o país. Isso ocorreu após a revolução de 1930 com a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, pelo decreto 19.430/30, que incorporou o antigo Departamento Nacional de Ensino, que era até então vinculado ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores.

Percorrendo a história, podemos identificar o quanto foram lentas as medidas tomadas para as mudanças necessárias no sistema de ensino, em que a criação de diretorias não bastavam para iniciar as ações necessárias, como a coleta de dados citada acima, obtendo um intervalo de cinco anos para que os dados começassem a ser pesquisados, com informações de todo o país pela primeira vez na história do Brasil.

Ainda segundo Soares (2011, p. 38): “Em 1937, o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, passa a ser o Ministério da Educação e Saúde”, que só em 1953 são separadas as ações da educação e saúde, ficando divididos entre o Ministério da Educação e Cultura e o Ministério da Saúde. Antes mesmo de o Ministério ser dividido em dois, foi criado “o Instituto Nacional de Pedagogia que em 1938 passa a denominar-se Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP⁶, com a finalidade de ser o centro de estudos de todas as questões relacionadas com educação e saúde”.

O primeiro Encontro do Comitê de Estatísticas Educacionais ligado a UNESCO-Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, foi realizado em

⁶ Hoje denominado: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- INEP

1947, em que foi traçado um planejamento com vistas a ampliar o acesso à educação, bem como, melhorar a qualidade da mesma, refletindo assim, nas estatísticas nacionais do ensino, o que demonstra a relevância atribuída às estatísticas pela UNESCO. No relatório da UNESCO resultado do Encontro realizado em Paris consta que:

"Estatísticas da Educação". Em colaboração com uma comissão de estatísticas educacionais, as seguintes atividades serão desenvolvidas em:

- a). Assistência na coordenação, padronização e melhoria das estatísticas nacionais de ensino;
- b). Assistência na padronização da terminologia educacional.
- c). Aconselhar Estados-Membros e organizações intergovernamentais sobre questões gerais relativas à coleta, interpretação e divulgação de dados estatísticos sobre educação;
- d). Explorar a possibilidade de publicação de um anuário sobre a educação internacional, que deve conter informações sobre as políticas educacionais e tendências, bem como estatísticas. (UNESCO, 2009, p. 189. Tradução SOARES, 2011).

Através do relatório da UNESCO (2009) é possível constatar as influências dos organismos internacionais sobre os países em desenvolvimento, entre eles o Brasil, de modo que encontros como estes levaram a Organização a reforçar seu incentivo e sua cooperação com os Estados-Membros, buscando organizar e melhorar a coleta de dados estatísticos sobre educação, ciência, tecnologia e comunicação, auxiliando os países com dificuldades. Os auxílios externos, sem dúvida, podem ser uma contribuição construtiva para países com dificuldades econômicas, ao mesmo tempo, a assistência vem acompanhada de exigências a serem cumpridas pelos países beneficiados, o que nem sempre é condizente com as verdadeiras necessidades locais, limitando a autonomia dos mesmos.

Nos anos 60, a educação no Brasil estava sendo incorporada em uma perspectiva mais tecnicista, estando em um contexto das políticas desenvolvimentistas do período. No entanto, “[...] no fim dos anos 70 e início dos 80, a avaliação educacional, que ainda não tomara fôlego entre nós, é posta ‘sob suspeita’ como área do conhecimento, inclusive pelas grandes discussões sobre as avaliações vinculadas aos vestibulares para ingresso no ensino superior” (GATTI, 2002, p. 19) ocorrendo repercussões negativas na mídia, o que gerou uma desqualificação dos processos avaliativos, descaracterizando, segundo a autora, o objeto como área de pesquisa.

Gatti (2002) nos traz sobre os estudos realizados referente à avaliação por profissionais brasileiros nas décadas de 60 e 70, os mesmos receberam cursos sobre elaboração de provas objetivas de especialistas estrangeiros, o que demonstra a influência externa no processo de avaliação. Também ressalta sobre uma avaliação externa do Programa

de Estudos Conjuntos de Integração Econômica Latino-americana – ECIEL que coletou dados em vários países da América Latina, dizendo que:

Nos anos 60 e 70, alguns profissionais receberam formação mais aprofundada na área de avaliação de rendimento escolar, alguns no exterior. Na Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro, criou-se, em 1966, o CETPP – Centro de Estudos de Testes e Pesquisas Psicológicas –, no qual foram estudados os diferentes testes educacionais e onde se começou a produzir material de avaliação, composto de provas objetivas, para as últimas séries do ensino médio, nas áreas de linguagem, matemática, ciências físicas e naturais e estudos sociais. Neste estudo, incluiu-se um questionário sobre características socioeconômicas dos alunos e suas aspirações. No CETPP, desenvolveram-se cursos sobre elaboração de provas objetivas com especialistas estrangeiros e fizeram-se várias publicações sobre temas ligados à avaliação educacional. Em meados dos anos 70, temos, pela iniciativa do ECIEL – Programa de Estudos Conjuntos de Integração Econômica Latino-americana –, um estudo avaliativo de porte sobre os determinantes dos níveis de escolaridade e do rendimento escolar obtidos por alunos com diferentes características pessoais e socioeconômicas. Aos alunos foi aplicado questionário para levantamento de dados sobre a situação socioeconômica, atitudes relacionadas com o processo escolar e aspirações, e um exame de compreensão de leitura e ciências. Foram coletados dados de diretores, professores e escolas. Este estudo foi realizado simultaneamente em vários países da América Latina e seus resultados amplamente discutidos. (GATTI, 2002, p. 21-22)

A criação do Centro de Estudos de Testes e Pesquisas Psicológicas – CETPP em 1966, foi um grande marco para a avaliação em larga escala no Brasil, o mesmo foi criado com o intuito de realizar estudos sobre testes avaliativos e produzir, através de estudos, provas objetivas para as séries finais do ensino médio. Como podemos identificar na citação, a produção destes materiais foi realizada através de cursos que eram ministrados por especialistas estrangeiros, o que justifica as influências externas ainda sentidas nas avaliações em larga escala nacional.

O atraso do Brasil com relação à educação e conseqüentemente com a avaliação da mesma, faz com que nos sintamos sempre em desvantagem em relação aos países mais desenvolvidos, este, além da nossa dependência financeira, são os grandes motivos para copiarmos formas avaliativas de outros países, o que não determina uma evolução em nosso sistema avaliativo, já que, por vezes, os sistemas implantados não condizem com a nossa realidade, além de chegarem até nós vindos, muitas vezes, de práticas externas fracassadas, e mesmo assim insistimos em valorizar o sistema educativo e avaliativo europeu.

A iniciativa, da ECIEL em realizar uma avaliação na América Latina nos anos 70 com vários dados coletados, como a autora descreve acima, demonstra uma preocupação já sentida em ter um acompanhamento de dados que estão diretamente ligados ao sistema de ensino, o que contribui para uma avaliação histórica do sistema educativo em diferentes países. (GATTI, 2002).

A avaliação da educação superior é fundamental para garantir a qualidade da formação de diferentes profissionais, ainda mais quando se trata de uma formação que se expandiu de forma muito rápida em um curto espaço de tempo. Embora esse crescimento tenha sido mais evidente nos últimos anos, teve início na Lei de Diretrizes e Bases-LDB 9394/96, que flexibilizou a criação de instituições de ensino superior com novas formas jurídicas para o ensino, como os centros universitários e faculdades integradas, com objetivo de expandir o setor privado no ensino, aumento a oferta de vagas de graduação e reduzindo os custos para o governo.

Com a expressiva facilidade em criar instituições superiores, o mercado nesta área se expandiu de forma abrangente, permitindo a formação superior a muitas pessoas, o que é positivo para facilitar o acesso à educação e ao mercado de trabalho, melhorando a remuneração desses profissionais que se qualificam para a função. Mas, ao mesmo tempo, a preocupação paira sobre a qualidade do ensino que está sendo oferecido nas instituições, que com grande demanda nem sempre conseguem bons profissionais para integrar o corpo docente, prejudicando o processo de ensino/aprendizagem, e colocando em risco a qualidade da formação superior.

Para a garantia da qualidade da educação do sistema de ensino superior, é necessário ter políticas públicas que assegurem, mesmo em instituições superiores privadas, a regulação do ensino oferecido, sendo esta realizada pelos órgãos de governo de forma externa as instituições de ensino. Segundo Barbosa, Freire e Crisóstomo; (2011) a avaliação externa iniciou antes mesmo da massificação do ensino superior, destacando que:

No Brasil, a avaliação externa ganhou mais destaque no governo Sarney quando se destacaram distintas modalidades de avaliação desta, e, a busca de otimização de recursos humanos e materiais das universidades no relatório da Comissão Nacional para Reformulação do Ensino Superior (CNRES) que motivou o Decreto nº 92.200/1985 que, no Art. 1º, IV, declara como objetivo a implantação de um sistema de acompanhamento e avaliação das instituições de ensino superior. (2011, p. 318).

Os autores demonstram que a avaliação externa já possui uma caminhada nas instituições de ensino superior, porém, essa caminhada é recente, assim como a expansão desse nível de ensino, tendo a avaliação sofrido muitas modificações durante os anos.

O Programa de Avaliação da Reforma Universitária-PARU representa uma marco na trajetória avaliativa da educação superior, sendo iniciado em 1983, é referenciado como a primeira pesquisa a nível nacional sobre a gestão das universidades brasileiras, surgindo segundo Gouveia et al (2005, p. 106) como “[...] um contraponto ao sistema de avaliação da pós-graduação implantado pela Coordenação de Aperfeiçoamento Profissional do Ensino

Superior (Capes) em meados da década de 1970.”. O mesmo foi originado pela própria Capes, sendo concebido como um mecanismo para identificar em que medida a reforma universitária que consta na Lei nº 5.540/68 se efetivou na graduação, e quais as vantagens e desvantagens enfrentadas pelos cursos superiores e pelas instituições.

Em 1993, foi criado o Programa de Avaliação Institucional-PAIUB, como resposta das instituições de ensino superior a implantação de uma avaliação institucional para a graduação brasileira, já que a pós-graduação já vinha sendo avaliada pelo PARU. O PAIUB foi o programa brasileiro de avaliação de maior aceitação, tendo como referência a educação entendida como um bem público. Rangel (2010, p. 96) destaca que “O PAIUB por entender que a prática avaliativa deve ser participativa, contínua e sistemática, representou uma resposta das universidades brasileiras ao desafio de implantar um sistema de avaliação institucional numa perspectiva formativa e emancipadora.”

Como primeira iniciativa a se efetivar, o Paiub logrou o envolvimento de IES e a promoção de uma cultura de avaliação no interior das instituições, constituindo um marco na trajetória da avaliação superior. Esse programa partia do entendimento de que o contraponto entre o pretendido e o realizado é que dá sentido à avaliação. Defendia que o processo de avaliação das IES deveria atender a uma tripla exigência da universidade contemporânea:

*“a) um processo contínuo de aperfeiçoamento do desempenho acadêmico;
b) uma ferramenta para o planejamento e gestão universitária;
c) um processo sistemático de prestação de contas à sociedade.”* (GOUVEIA ET AL, 2005, p. 109).

Embora esse programa tenha sido bem aceito na comunidade acadêmica, o mesmo não chegou a se estabelecer como um programa nacional de avaliação, sendo desativado em 1984. Segundo Dias Sobrinho (2003, p. 27), isso se deu devido as “[...] avaliações produzidas pelos governos e por agências contratadas e lançadas de modo quase sempre impositivo aos sistemas acabam fragilizando ou mesmo abafando as iniciativas de auto avaliação das instituições.” Para o autor o programa protagonizado pelas instituições foi abafado pelo Exame Nacional de Cursos, imposto pelo MEC.

Em 1985, foi criada a Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior, que no mesmo ano apresentou ao MEC o seu relatório final “Uma nova política para a educação superior brasileira” indicando a “[...] necessidade do então Conselho Federal de Educação de “estabelecer mecanismos de avaliação permanente do sistema brasileiro de educação, com apoio de comissões *ad hoc* de especialistas por ele designados.” (GOUVEIA ET AL, 2005, p. 107).

Ainda segundo o autor, “O relatório apresentava uma ênfase explicitamente regulatória de avaliação e a valorização do mérito individual no processo de redirecionamento

da política para a educação superior naquele momento.”. (GOUVEIA ET AL, 2005, p. 107). Iniciando uma proposta de controle de desempenho, em que alunos formados em áreas específicas, seriam submetidos a avaliações padronizadas.

A partir desse relatório, foi constituído o Geres, cuja tarefa era dar conseqüência ao relatório produzido pela Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior. Embora o Geres não tenha chegado à realização da reforma universitária, e menos ainda a uma política para a educação superior, a literatura sobre a avaliação da educação superior nos anos 1980 (Cunha, 2001; Dias Sobrinho, 2002; Brasil, 2003) indica a importância do relatório e do próprio Geres para a estruturação da política de avaliação da educação superior que se efetivou a partir da Lei nº 9.131/95, cujo desdobramento mais visível foi a implementação do Exame Nacional de Cursos. (GOUVEIA ET AL, 2005, p. 108).

O Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior-GERES teve seu processo marcado por um contexto político em que a avaliação, em especial no ensino superior, surge como propósito de identificação de problemas, contribuindo para a superação da crise e do momento em que [...] a política educacional brasileira era nitidamente contrária a universidade pública. (PEREIRA, 2009, p. 5). Pereira também destaca a identificação de duas tendências opostas nos projetos apresentados pelo GERES e pelas entidades.

A primeira, oriunda do Geres, opta por uma avaliação **técnico-burocrático**, na qual o objetivo é controlar, *ranquear*, instrumentalizar a distribuição de recursos, credenciamento das instituições e prestação de contas dos recursos. Na segunda, proposta pelas entidades, observa-se uma avaliação de cunho **participativa-formativa**, com objetivos de conhecer a instituição, melhorar a sua qualidade, prestar contas à sociedade das atividades exercidas. Essa concepção é correlata de um caráter processual da avaliação, desta maneira tenta-se avaliar o processo e não o produto. (PEREIRA, 2009, p. 5-6).

A distinção nítida de opiniões do GERES, programa de governo, e das instituições de ensino superior, demonstram o caráter regulatório exercido pelo governo no sistema de ensino, em que o objetivo da avaliação é de prestação de contas para com as instituições, o que explica o ranqueamento que ainda acontece em nossas avaliações, mesmo que hoje as propostas do governo se digam contrárias a esta ação que a mídia se encarrega de exercer.

A avaliação de uma instituição de ensino é um instrumento muito importante para detectar déficits, e através desse, orientar as reformas educacionais e induzir políticas públicas para a melhoria da qualidade do ensino. Após diversas tentativas frustradas no ramo da avaliação, a partir de 1995, através da Lei nº 9.131 que alterou a Lei nº 4.024/61, definindo a sistemática de avaliação coordenada pelo MEC, tendo por finalidade colaborar na formulação de políticas educacionais nacionais e de exercer atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministério da Educação. O parágrafo 2º do artigo 9º traz as atribuições da Câmara de Educação Superior, destacamos algumas alíneas a seguir:

- a) analisar e emitir parecer sobre os resultados dos processos de avaliação da educação superior;
- d) deliberar sobre os relatórios encaminhados pelo Ministério da Educação e do Desporto sobre o reconhecimento de cursos e habilitações oferecidos por instituições de ensino superior, assim como sobre autorização prévia daqueles oferecidos por instituições não universitárias;
- e) deliberar sobre a autorização, o credenciamento e o credenciamento periódico de instituições de educação superior, inclusive de universidades, com base em relatórios e avaliações apresentados pelo Ministério da Educação e do Desporto;
- f) deliberar sobre os estatutos das universidades e o regimento das demais instituições de educação superior que fazem parte do sistema federal de ensino; (BRASIL, 1995, p. 2).

A importância atribuída à avaliação nas reformas educacionais brasileiras vem chamando a atenção, e conseqüentemente os estudos relacionados à área estão aumentando de forma significativa. As políticas educacionais brasileiras estão relacionadas com as determinações de organismos internacionais, que segundo Assunção e Carneiro, (2012, p. 651) “[...] nos anos 1990, amparados pela orientação neoliberal explícita no governo FHC, se estabelecem dentro de um contexto maior de regulação do Estado, haja vista o papel desempenhado nos últimos anos pelas agências de fomento da educação no Brasil.”

As políticas de avaliação da aprendizagem e do rendimento escolar estão cada vez mais presentes nos países da América Latina, em especial no Brasil, em que nos últimos anos ocorreu a inclusão desses países em avaliações de medições internacionais, como uma forma de monitorar a qualidade da educação em cada local, como é o caso do PISA- *Programme for International Student Assessment*. E as políticas de avaliação no Brasil como o Exame Nacional de Ensino Médio – ENEM, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, Prova Brasil- Provinha Brasil, Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE, dentre outras avaliações que servem de instrumentos de regulação e de base para a formulação de políticas públicas de acordo com as necessidades sentidas diante dos resultados obtidos.

4.2 Do Provão ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

O desenvolvimento da avaliação educacional superior se deu durante os mandatos do Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, sendo este intitulado Exame Nacional de Cursos – ENC, mais conhecido como Provão, implantado e mantido nos dois mandatos do governo de FHC. Embora tenha sofrido muitas críticas na época, pela comunidade acadêmica, e de especialistas educacionais, foi uma iniciativa que estimulou mudanças no sistema de ensino superior no nosso país.

Segundo o INEP (2016) “O Exame Nacional de Cursos (ENC-Provão) foi um exame aplicado aos formandos, no período de 1996 a 2003, com o objetivo de avaliar os cursos de graduação da Educação Superior, no que tange aos resultados do processo de ensino-aprendizagem.” Apesar de ficar conhecido apenas como Provão, avaliação realizada aos estudantes, o mesmo faz parte de uma política mais ampla de avaliação da educação superior, a mesma considerava também o grau de titulação, o nível de dedicação dos professores, o volume de publicações, a adequação dos métodos pedagógicos, a qualidade de laboratórios, a proximidade com o mercado de trabalho, a biblioteca, etc., avaliando três aspectos: qualificação do corpo docente, organização didático-pedagógico e instalações.

O ENC era regulamentado segundo a Lei nº 9.131 de 24 de Novembro de 1995, alterando dispositivos da Lei nº 4.024/61, constando no artigo 3º sobre a avaliação dos cursos superiores, que segue:

Art. 3º Com vistas ao disposto na letra e do § 2º do art. 9º da Lei nº 4.024, de 1961, com a redação dada pela presente Lei, o Ministério da Educação e do Desporto fará realizar avaliações periódicas das instituições e dos cursos de nível superior, fazendo uso de procedimentos e critérios abrangentes dos diversos fatores que determinam a qualidade e a eficiência das atividades de ensino, pesquisa e extensão.

(Revogado pela Lei nº 10.861, de 2004)

§ 1º Os procedimentos a serem adotados para as avaliações a que se refere o caput incluirão, necessariamente, a realização, a cada ano, de exames nacionais com base nos conteúdos mínimos estabelecidos para cada curso, previamente divulgados e destinados a aferir os conhecimentos e competências adquiridos pelos alunos em fase de conclusão dos cursos de graduação.

§ 2º O Ministério da Educação e do Desporto divulgará, anualmente, o resultado das avaliações referidas no caput deste artigo, inclusive dos exames previstos no parágrafo anterior, informando o desempenho de cada curso, sem identificar nominalmente os alunos avaliados. (BRASIL, 1995).

O artigo apresentado determina a avaliação do ensino superior, dizendo inclusive que os critérios a serem avaliados são abrangentes pelos fatores em que determinaria a qualidade de um ensino superior, porém nos parágrafos que sucedem ao artigo, consta apenas os procedimentos a serem realizados na avaliação dos estudantes. São sete (7) parágrafos que compõe o Art. 3º, e dando sequência aos já apresentados, os demais ressaltam a obrigatoriedade do exame como condição prévia para a obtenção do diploma, constando inclusive no diploma do formando a realização do referido exame, sem constar nota individual e nem a nota do curso. A nota individual não deve ser utilizada como requisito a aprovação, e somente o aluno terá acesso ao seu desempenho.

Os alunos que já realizaram o exame e que julgarem conveniente realizá-lo novamente, poderão fazê-lo nos anos seguintes. No parágrafo 7º consta que cabe [...] ao

Ministro de Estado da Educação e do Desporto determinar os cursos a serem avaliados. (BRASIL, 1995).

Segundo Sousa e Fernandes (2016) no governo FHC não ocorreram mudanças significativas na expansão do ensino superior, devido à postura exitosa no financiamento, porém, ocorreram reformas que seguiam o neoliberalismo, conforme consta:

[...] com inspiração neoliberal, ocorreram reformas nas políticas e base legal para este nível de ensino, sendo marcante a abertura da educação superior ao setor mercantil por meio da Medida Provisória nº 1.477-40/1997. (Brasil, 1997b) Destaque-se que a aprovação do PNE 2001/2010 foi marcada pela tendência neoliberal. (SOUSA; FERNANDES, 2016, p. 196).

A postura neoliberal do governo FHC trouxe junto com as reformas e o PNE, a avaliação do ensino superior, que foi marcada por enfatizar o ranqueamento entre as instituições, deixando o ensino superior ainda mais próximo dos ditames de mercado, em que a competição é vista como fator que qualifica as instituições. Deste modo, “[...] este modelo mostrou-se insuficiente e fragmentado para responder ao questionamento referente ao tipo de educação superior que era oferecido aos brasileiros.” (POLIDORI; ARAUJO; BARREYRO, 2006, p. 427).

Seguindo o raciocínio de que o “Provão foi um mecanismo de regulação estatal, direcionado para a lógica do mercado, Barreyro e Rothen (2006, p. 959) ressaltam que apesar do “Provão” estabelecer nas suas normas punições em casos de resultados negativos, “[...] na prática não houve nenhum efeito punitivo, senão de divulgação midiática e publicitária em procedimentos de auto regulação típicos do mercado.”

[...] as iniciativas da avaliação do governo FHC foram marcadas pelo provão, pela ênfase no ranqueamento, divulgado com orgulho pelo então ministro Paulo Renato de Souza. As informações não só foram veiculadas na mídia em geral, mas por meio de um periódico específico para tal fim, a “Revista do Provão”, publicada pelo INEP/MEC. (ZANDAVALLI, 2009, p. 431).

A divulgação de resultados é importante para haver uma prestação de contas perante a sociedade, porém, uma avaliação deve ter por objetivo principal a identificação da real situação das instituições de ensino e dar subsídios que a auxiliem em busca de aprimorar sempre a qualidade do ensino oferecido.

Como vimos, o “Provão” foi alvo de muitas críticas pela comunidade acadêmica que se sentia pressionada por uma avaliação ranqueadora de instituições superiores. Polidori (2009, p. 442) cita duas questões principais que são criticadas neste sistema avaliativo: “[...]”

a) o fato de se utilizar o resultado do desempenho dos alunos para conceituar as Instituições de Educação Superior (IES) e, b) esse resultado ser apresentado em forma de *rankings*.”.

Segundo o mesmo autor, a metodologia utilizada pelo “Provão” era de apresentar as melhores e piores instituições, de acordo com a nota da avaliação dos estudantes. Mais tarde, perante um estudo apresentado pelo INEP, foi identificado que as notas que iam de “A” a “E” possuíam conceitos diferentes dependendo da área de formação, sendo que em algumas áreas o conceito A era menos que o conceito E de outra área de formação, como melhor explica Polidori, Araujo e Barreyro, (2006, p. 429):

Quando da sua extinção, em 2003, no momento da divulgação do Relatório Técnico do Exame Nacional de Cursos daquele ano, a nova equipe do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira –INEP, órgão responsável pela operacionalização dos instrumentos avaliativos da educação superior, desenvolveu uma análise diferenciada que permitiu visualizar os reais resultados emitidos no Provão. Ou seja, foi possível verificar que os conceitos atribuídos às IES, até então publicados, divididos em uma escala de “A” a “E”, significavam notas distorcidas. Para tal demonstração, foram divulgados, além dos conceitos absolutos, os conceitos relativos de cada curso. Foi possível verificar, portanto, que há instituições que obtiveram conceito “A” mas, na verdade, este “A” significou, como no caso da matemática, uma nota igual a 29,4 em 2002 ou 34,7; em 2003. Ainda outros exemplos foram trazidos, tais como: a nota 46,3 em Administração era “A”; já a nota 49,7 em Odontologia era “D”; 50,0 em Engenharia Civil era “A”, já 52,3 em Fonoaudiologia era “C”; 41,8 em Engenharia Elétrica era “B”; já 44,1 em Agronomia era “A”; 29,4 em Matemática era “A”; já em Pedagogia 32,0 era “D”.

A divulgação desta análise de conceitos causou bastante estranheza, já que o processo avaliativo e de computação das notas não teria sido esclarecido durante os anos de desenvolvimento do ENC. Toda via, Limana e Brito (2006, p. 34) ressaltam que “[...] o aspecto positivo do Exame Nacional de Cursos foi o de ter colocado em ação uma avaliação de desempenho que trouxe para o centro das discussões a questão da necessidade de avaliação das IES.” Sendo uma avaliação importante para a construção do novo sistema avaliativo do ensino superior, o SINAES.

Rangel (2010) especifica como foi esse processo de transição do Exame Nacional de Curso-ENC para o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior-SINAES, já no projeto de governo do candidato à Presidência da República eleito em 2003:

O processo de transição entre o fim do “provão” e o início do SINAES foi marcado por diferentes modelos e debates, o SINAES teve os princípios de sua formulação desenhados ainda no programa de governo do então candidato à Presidência da República, Luiz Inácio Lula da Silva. No documento, a avaliação aparecia como destaque nas políticas para a educação superior. A lógica apontava para uma contraposição aos instrumentos que não valorizavam a autonomia institucional das universidades. (RANGEL, 2010, p. 81).

Identificando as deficiências de avaliação do ensino superior do primeiro sistema, no segundo ano do primeiro mandato do governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, em 2004, é criado o atual sistema de avaliação, intitulado como SINAES- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, através da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 que tem como finalidade principal credenciar, recredenciar, reconhecer, renovar reconhecimento, e autorizar o oferecimento de cursos de graduação em instituições, iniciando uma nova etapa que engloba aspectos como ensino, pesquisa e extensão, gestão da instituição e corpo docente, responsabilidade social, criação de um banco de dados sobre a situação educacional no Brasil. (HILLESHEIM, ET AL, 2015).

Para Polidori (2009, p. 439) as mudanças que ocorreram nas duas últimas décadas com relação ao ensino superior e a avaliação do mesmo, foram radicais no seu formato e principalmente em relação à sua concepção. “[...] De uma avaliação totalitária e que primava pelo ranqueamento, passou para um processo que respeita as diversidades e as especificidades das Instituições de Ensino Superior (IES)”, momento em que foi instituído o SINAES.

No primeiro Parágrafo do artigo 1º da Lei de criação do SINAES consta que:

§ 1º O SINAES tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional. (BRASIL, 2004).

Esses aspectos trazidos pela Lei demonstram a preocupação com a melhoria da qualidade do Ensino Superior, e o comprometimento exigido da IES pela responsabilidade social, sendo de caráter regulatório, mas ao mesmo tempo emancipatório. Segundo Mantovani e Canan (2015): a regulação representa a imposição de limites à liberdade dos indivíduos em nome de uma convivência harmoniosa em sociedade, através da ação do Estado pela regulação do mercado e pelas regras de convívio social. Já a emancipação traduz-se no pleno desenvolvimento da liberdade e das potencialidades dos indivíduos, sendo no plano estético-expressivo, no racional-cognitivo, e também na ação prática de caráter moral.

Segundo Silva (2008), o SINAES:

[...] busca assegurar uma coerência conceitual, epistemológica e prática, bem como os objetivos dos diversos instrumentos e modalidades. De modo especial, esse sistema articula duas dimensões importantes:

1) Avaliação educativa propriamente dita, de natureza formativa, mais voltada a atribuição de juízo de valor e mérito em vista de aumentar a qualidade e as capacidades de emancipação e,

2) Regulação, em suas funções de supervisão, fiscalização, decisões concretas de autorização, credenciamento, recredenciamento, descredenciamento, transformação institucional, entre outras funções próprias do Estado. (2008, p. 110).

Desta forma, podemos perceber o âmbito da avaliação do SINAES como sendo complexo, envolvendo vários instrumentos que são utilizados em diferentes momentos, como a prova do ENADE, que é realizada pelos discentes das instituições de ensino superior, e as comissões de avaliadores *in loco* representadas por especialistas designados pelo INEP/MEC. Sendo assim, o SINAES fundamenta-se no compromisso de promover a melhoria da qualidade da educação superior, e na sua responsabilidade social.

Toda avaliação está exposta a críticas, pois trabalha com o conceito de qualidade, que nem sempre está claro diante do avaliado. Uma avaliação em larga escala, como é o caso das avaliações feitas pelo SINAES, é uma avaliação que engloba regiões muito distintas, porém, há de se ter a consciência de que os cursos de graduação formam para uma carreira nacional, independente da região em que foi formado. Referente à concepção de qualidade, o SINAES destaca que:

Na concepção avaliativa do SINAES, a qualidade das IES é referenciada e dinamizada pela participação dos diferentes atores institucionais, o que lhe confere um estatuto de responsabilidade democrática, desenvolvido e divulgado pela criação de uma cultura de qualidade, que se estabelece com a combinação de critérios científicos de avaliação e participação de atores acadêmicos e sociais. (BRASIL, 2006, p. 10).

Nesse sentido, a qualidade é um conjunto de atributos que devem cumprir com a missão e visão da instituição, havendo uma responsabilidade democrática, combinando o científico com a participação dos diversos membros que constituem uma instituição de ensino superior. Ainda segundo o SINAES, as condições avaliadas como qualidade podem apontar para direções diferentes, pois “[...] a definição de padrões de qualidade está ligada aos objetivos que direcionam o processo educativo e ao projeto pedagógico e científico da IES.”. (BRASIL, 2006, p.11).

O SINAES, que é parte do INEP, é formado, segundo o INEP (2016) por “três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes.” Para tanto, é necessário instrumentos complementares que auxiliem o sistema a cumprir com sua demanda, sendo eles: a auto avaliação, a avaliação externa, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes-ENADE, a avaliação dos cursos de graduação, além dos instrumentos de informação que são o censo e o cadastro.

Através dos resultados obtidos pelas avaliações realizadas por estes instrumentos, é possível traçar um panorama da situação dos cursos e instituições de ensino superior no

Brasil. Os processos avaliativos “[...] são coordenados e supervisionados pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes). A operacionalização é de responsabilidade do Inep”. (INEP, 2016).

O grande diferencial trazido pelo SINAES, além do aperfeiçoamento das avaliações já existentes, como do Exame Nacional de Cursos- ENC, que ficou popularmente conhecido como Provão para a atual avaliação realizada com os graduandos, o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes-ENADE, e a continuidade da avaliação dos cursos superiores, o diferencial foi à avaliação das instituições. Com a intenção de preparar a sociedade acadêmica a pensar na avaliação institucional, mobilizaram as IES para a criação da CPA- Comissão Própria de Avaliação, com o intuito de realizar uma auto avaliação interna nas instituições. (FRANCO, 2012).

Nas Diretrizes e Instrumento referente à avaliação externa das instituições de ensino superior, destaca o SINAES como um Sistema que representa a mudança no sentido de superar a lógica de avaliação fragmentária e classificatória, por ser de maior abrangência e integrar diferentes procedimentos avaliativos. O SINAES:

Vai além da verificação, realizada verticalmente (do MEC para as instituições de cursos), ao gerar um processo de avaliação compreensivo e pedagógico, que parte da IES e a ela retorna, passando pela ação mediadora do poder público. Desta forma, o SINAES representa uma concepção de avaliação que se constitui em instrumento de política educacional, voltada para a construção e consolidação da qualidade, da participação e da ética na educação superior - seja no plano da formação de profissionais, seja no plano do desenvolvimento científico e tecnológico – com respeito às diferentes identidades institucionais e regionais. (BRASIL, 2006 p. 12).

De acordo com o documento, podemos identificar que por mais regulatório que o Sistema precise ser nas instituições de ensino superior, tais avaliações retornam para a IES na perspectiva das instituições se qualificarem perante a identificação de suas falhas, realizando um processo de construção permanente para se consolidar como uma instituição que presa pela qualidade do ensino oferecido. Em relação à utilização das informações fornecidas pelo SINAES nas instituições superiores, O INEP ressalta que exerce a função de: “[...] orientação da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social; pelos órgãos governamentais para orientar políticas públicas e pelos estudantes, pais de alunos, instituições acadêmicas e público em geral” (INEP, 2016) contribuindo assim na orientação da realidade de cursos e instituições nacionais.

A avaliação das instituições acontece por meio de três componentes como já citamos anteriormente, a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes, e os resultados são tornados públicos e disponibilizados pelo Ministério da Educação. “A

divulgação abrange tanto instrumentos de informação (dados do censo, do cadastro, CPC e IGC) quanto os conceitos das avaliações para os atos de Renovação de Reconhecimento e de Recredenciamento.”. (INEP, 2016). A avaliação acontece em um ciclo trienal do SINAES com base na avaliação dos cursos contemplados na avaliação dos estudantes realizadas pelo ENADE.

Os resultados das avaliações realizadas pelo SINAES são utilizados não apenas para divulgação midiática, mas também com medida punitiva para instituições e cursos que não obtém um resultado satisfatório, como destaca Sousa e Fernandes (2016, p. 200-201):

Estes indicadores não são tidos no MEC apenas como critérios à ascensão da IES a outras categorias acadêmicas, pois a obtenção de notas negativas são usadas pela Seres⁷/MEC para descredenciá-las, mesmo que tenham histórico de notas positivas nas avaliações do INEP. Estudo do Observatório Universitário (2015) cita 63 IES que foram descredenciadas após 2008, a maioria por causa de notas insuficientes no ENADE, CPC ou IGC.

Nesta perspectiva, podemos contatar que o SINAES, por mais que tenha sido melhor referenciado por autores, que reconhecem a evolução do sistema avaliativo superior perante o antigo sistema, o provão, é preciso ressaltar que como avaliação em larga escala o sistema é regulatório e punitivo com relação a cursos e instituição que obtenham resultados insatisfatórios. Deste modo, a avaliação pode garantir uma qualidade mínima no ensino superior, assim como interromper o processo de ensino superior em instituições que eram consideradas de qualidade, sem uma assistência anterior para a resolução de possíveis dificuldades que a IES esteja passando, e até mesmo por calotes que os estudantes podem ter causado com a não realização do ENADE, que não é uma avaliação única para medidas drásticas, mas que é um importante componente da avaliação do SINAES. A qual especificamos no subtítulo que segue.

4.3 O ENADE como proposta de Avaliação em Larga Escala no contexto das Políticas Públicas Nacionais

O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes- ENADE, foi instituído como uma política de avaliação, que segundo Hillesheim, et al (2015, p. 5) é: “parte do processo avaliativo do SINAES, que por sua vez, fora “regrado” pela Medida Provisória 147, que seguiu a Lei 10.861”, tendo como objetivo, continuar o legado de avaliação nas IES, mas cobrindo as deficiências identificadas do antigo Provão. É importante ressaltar que o ENADE

⁷ Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior

faz parte de um conjunto de aspectos que são considerados, desta forma, o curso e a instituição são avaliados de forma ampla, não se tratando apenas de uma nota final, mas sim, parte de um processo avaliativo.

As legislações pertinentes ao ENADE são: a Lei nº. 10.861 de 14 de abril de 2004, que institui a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior-SINAES; a Portaria Normativa nº 40, de 2007, republicada em 2010 que Institui o e-MEC, e consolida disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores-Basis e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes-ENADE; e a Portaria Normativa nº 05 de 09 de março de 2016 (Regulamenta o ENADE 2016) que indica os cursos e dá as providências para a realização do Exame para o ano de 2016, sendo que cada ano com base a lei nº 10.861/04 e na Portaria nº 40/07, é instituída uma portaria por avaliação.

O artigo 5º da Lei 10.861/04 que institui o SINAES- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, trata da avaliação do desempenho dos estudantes, que é parte da avaliação dos cursos de instituições superiores, sendo realizada pelo ENADE. No artigo e em seu primeiro parágrafo consta que:

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

§ 1º O ENADE aferirá o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento. (BRASIL, 2004, p.2).

Condizendo com a legislação que institui o ENADE, segundo o site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP, órgão que implementa o Exame, o objetivo do mesmo é:

[...] avaliar e acompanhar o processo de aprendizagem e o desempenho acadêmico dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação; suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico da profissão escolhida, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento. (INEP, 2016).

Para tanto, o ENADE é composto por quatro instrumentos principais, que são a prova, o questionário do Estudante referente às impressões do graduando sobre a prova, o questionário do estudante, com perguntas relacionadas à instituição de ensino e relacionada ao socioeconômico do acadêmico, e questionário para o coordenador do curso avaliado. Vale ressaltar, que o questionário do estudante deve ser respondido em um período, designado pelo

sistema avaliativo, anterior a realização da prova, e o concluinte que não responder ao mesmo ficará em situação irregular junto ao ENADE.

Segundo o artigo 33-D da portaria 40, o ENADE é realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- INEP, sob orientação da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior-CONAES, contando com o apoio técnico de Comissões e Assessorias da Área. Sobre as atribuições do INEP, no parágrafo 2º do artigo 33-D consta que: “§ 2º O INEP constituirá um banco de itens, elaborados por um corpo de especialistas, conforme orientação das Comissões Assessoras de Área, para composição das provas do ENADE.”. (BRASIL, 2007).

A avaliação é realizada trienalmente aos alunos de todos os cursos de graduação, utilizando-se de procedimentos amostrais, que segundo Ristoff (2006), se justifica pelo fato do exame não ser centrado nos estudantes, o objetivo é identificar de modo geral o desempenho dos mesmos para a identificação da formação em que o curso está realizando, não se tratando de medir a capacidade do estudante para o exercício da profissão, o que abre a possibilidade do exame ser realizado por meio do procedimento de amostragem. Ainda segundo o autor, o procedimento viabiliza a ampliação de cursos avaliados. “O ENADE pode, portanto, ser feito e, por isso mesmo, é feito por amostragem. Em três anos, o ENADE vai cobrir cinquenta e duas áreas de conhecimento. É bom lembrar que o extinto “Provão” em oito anos atingiu vinte e seis áreas.”. (RISTOFF, 2006, p.12).

As primeiras avaliações eram realizadas ao final do primeiro e do último ano de curso, sendo aplicadas provas iguais aos alunos ingressantes e concluintes na justificativa de ter um acompanhamento da evolução dos acadêmicos no decorrer da graduação, não se limitando ao ponto de chegada do estudante, mas avaliando a sua trajetória.

Isso equivale a dizer que o ENADE se ocupa com conteúdos de todo o espectro das diretrizes curriculares e não apenas com as questões profissionalizantes. [...] Uma característica marcante do ENADE é que ele pode ser aplicado simultaneamente em ingressantes e concluintes, dentro da idéia de se poder ver a trajetória do estudante, o que permite identificar o nível de ingresso e o nível de saída dos mesmos, ajudando a orientar as instituições sobre a necessidade ou não, de se fazer ajustes ou revisões curriculares. (RISTOFF, 2006, p. 11).

A realização do ENADE por parte dos alunos inscritos, e a inscrição do mesmo por parte da Instituição de educação superior é obrigatória. O estudante inscrito que não comparecer ao ENADE ficará irregular perante o sistema, não podendo receber seu diploma enquanto não regularizar sua situação junto ao ENADE, já que o mesmo é um componente curricular obrigatório dos cursos superiores, constando no histórico escolar do estudante. Com

relação a obrigatoriedade da inscrição e da realização da prova a Lei 10.861/04 traz especificado em seus parágrafos 5º, 6º e 7º:

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

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

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

Apesar do ENADE prever a avaliação para os alunos ingressantes⁸ e concluintes⁹ de cursos do Ensino Superior, nos últimos anos a avaliação vem ocorrendo somente com a participação dos concluintes, sendo aproveitado o desempenho do Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM para os estudantes ingressantes, como uma forma de redução de custos, deste modo, hoje a inscrição a ser feita por parte da instituição de ensino superior deve abranger apenas os alunos que estão na fase final do curso, tendo cumprido oitenta por cento (80%) ou mais da carga horária mínima do currículo do curso da Instituição de Ensino Superior.

Referente à utilização do desempenho do ENEM dos estudantes ingressantes no ensino superior ser utilizado pelo ENADE, Gontijo (2014, p. 99) ressalta:

O caráter formativo atribuído ao ENADE pela possibilidade de um acompanhamento do estudante em dois momentos distintos do curso (inicial e final) é suprimido, pois o Enem não avalia as habilidades acadêmicas voltadas ao curso de graduação, mas as construídas no Ensino Médio. Quanto ao acompanhamento do processo de aprendizagem, pondera-se sobre a possibilidade deste não se efetivar.

A autora chama atenção para o risco do acompanhamento do processo formativo dos acadêmicos não acontecer com a utilização do resultado do ENEM no processo avaliativo do ENADE, já que o ENEM avalia a aprendizagem do ensino médio, ficando o ENADE, mais semelhante com a forma de avaliação anterior, o Exame Nacional de Cursos- ENC.

⁸ Estudantes ingressantes são aqueles que tenham iniciado o respectivo curso no ano de 2016, devidamente matriculados, e que tenham de zero a vinte e cinco por cento da carga horária mínima do currículo do curso cumprida até o dia 31 de agosto de 2016. (INEP, 2016) (referente à avaliação de 2016).

⁹ Estudantes concluintes dos Cursos de Bacharelado são aqueles que tenham expectativa de conclusão do curso até julho de 2017 ou que tenham cumprido oitenta por cento ou mais da carga horária mínima do currículo do curso da IES até o dia 31 de agosto de 2016. (Referente à avaliação de 2016).

Estudantes concluintes dos Cursos Superiores de Tecnologia são aqueles que tenham expectativa de conclusão do curso até dezembro de 2016 ou que tenham cumprido setenta e cinco por cento ou mais da carga horária mínima do currículo do curso da IES até o dia 31 de agosto de 2016. (INEP, 2016) (referente à avaliação de 2016).

A prova do ENADE, em que os estudantes concluintes são submetidos, é composta por quarenta (40) questões, dez (10) referente a formação geral, sendo destas oito (08) questões objetivas e duas (02) questões discursivas e trinta (30) referente ao componente específico, sendo vinte e sete (27) questões objetivas e três (03) questões discursivas. A prova possui ainda nove (09) questões referente a percepção da prova. O INEP (2016) esclarece o que são os conceitos e como o mesmo é formado.

Conceito ENADE = 25% ‘conhecimentos gerais’ + 75% ‘conhecimentos específicos’

Contribui para avaliar os cursos de graduação por meio da Verificação das competências, habilidades e conhecimentos desenvolvidos pelos estudantes.

Permite:

1 Aferição do desempenho dos estudantes no que se refere ao uso, síntese e integração de conhecimentos adquiridos ao longo do Curso.

Acompanhamento, Pelos cursos/IES, das medidas/propostas pedagógicas implementadas.

Avaliação Comparativa da formação oferecida aos estudantes no âmbito das áreas avaliadas. (INEP, 2016).

O resultado do ENADE fornece um conceito de um a cinco (1 a 5) de acordo com a lógica de qualidade do INEP, o conceito um (1) representa um desempenho inexistente em relação ao referencial de qualidade; o conceito dois (2) desempenho insuficiente em relação ao referencial de qualidade; o conceito três (3) desempenho dentro do referencial de qualidade; o conceito quatro (4) desempenho muito bom em relação ao referencial de qualidade e o conceito máximo, cinco (5) desempenho excelente em relação ao referencial de qualidade. Há ainda o SC “Sem Conceito” “quando não reúne as condições para gerar o conceito pela inexistência de algum ou mais indicadores essenciais”, não agregando qualidade, seria o caso, por exemplo, de instituições que não inscrevem os alunos a participarem da avaliação.

As estatísticas básicas da prova são divulgadas contendo a nota mínima e máxima dos cursos, bem como, a média do desempenho dos estudantes. Nas estatísticas básicas, contém dados com relação aos estudantes de determinado curso na instituição, no estado, na região e a nível nacional. Com relação ao desempenho por aluno, o mesmo, através de seu cadastro junto ao INEP, consegue ter acesso a sua nota, sendo vedada a identificação nominal por parte do INEP, somente o estudante tem acesso ao seu desempenho, conforme o artigo nº 5º da lei nº 10.861/04 em seus parágrafos 9º e 10, que segue:

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

§ 10. Aos estudantes de melhor desempenho no ENADE o Ministério da Educação concederá estímulo, na forma de bolsa de estudos, ou auxílio específico, ou ainda alguma outra forma de distinção com objetivo similar, destinado a favorecer a excelência e a continuidade dos estudos, em nível de graduação ou de pós-graduação, conforme estabelecido em regulamento. (BRASIL, 2004).

O resultado do ENADE, juntamente com o questionário do estudante, são elementos fundamentais para o cálculo dos indicadores de qualidade do ensino superior. Em caso de resultados positivos, com base no Conceito Preliminar de Curso-CPC ou Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição-IGC satisfatórios, há a hipótese de dispensa da avaliação *in loco* prevista pela Portaria Normativa 40.

Já em caso de resultados insatisfatórios, a instituição deverá requerer renovação de reconhecimento ou credenciamento do curso, conforme consta no artigo 35-C da Portaria 40 que segue: “Art. 35-C Os cursos com CPC insatisfatório e as instituições com IGC insatisfatório em qualquer dos anos do ciclo deverão requerer renovação de reconhecimento ou credenciamento, respectivamente, no prazo de até 30 (trinta) dias da publicação do indicador”. Complementando, Rangel (2010, p. 117) destaca que: “Quando um curso de uma IES obtém um conceito inferior a três (3) é considerado de baixa qualidade e é firmado protocolo individual de compromisso entre IES e o MEC, no intuito de que as deficiências sejam efetivamente sanadas.”.

Referente aos indicadores de qualidade, a Portaria Normativa 40 traz as especificações em seu artigo 33-B, em que consta:

Art. 33-B São indicadores de qualidade, calculados pelo INEP, com base nos resultados do ENADE e demais insumos constantes das bases de dados do MEC, segundo metodologia própria, aprovada pela CONAES, atendidos os parâmetros da Lei nº 10.861, de 2004:

I - de cursos superiores: o Conceito Preliminar de Curso (CPC), instituído pela Portaria Normativa nº 4, de 05 de agosto de 2008;

II - de instituições de educação superior: o Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC), instituído pela Portaria Normativa nº 12, de 05 de setembro de 2008;

III - de desempenho de estudantes: o conceito obtido a partir dos resultados do ENADE; (BRASIL, 2007).

Segundo o INEP (2016) “Esses indicadores mensuram a qualidade dos cursos e das instituições do país, sendo utilizados tanto para o desenvolvimento de políticas públicas da educação superior quanto como fonte de consultas pela sociedade. Os parágrafos 1º e 2º do mesmo artigo, trazem ainda, as especificações do que é calculado para a formulação do CPC e do IGC, conforme segue:

§ 1º O CPC será calculado no ano seguinte ao da realização do ENADE de cada área, observado o art. 33-E, com base na avaliação de desempenho de estudantes,

corpo docente, infraestrutura, recursos didático-pedagógicos e demais insumos, conforme orientação técnica aprovada pela CONAES.

§ 2º O IGC será calculado anualmente, considerando:

I - a média dos últimos CPCs disponíveis dos cursos avaliados da instituição no ano do cálculo e nos dois anteriores, ponderada pelo número de matrículas em cada um dos cursos computados;

II - a média dos conceitos de avaliação dos programas de pós-graduação stricto sensu atribuídos pela CAPES na última avaliação trienal disponível, convertida para escala compatível e ponderada pelo número de matrículas em cada um dos programas de pós-graduação correspondentes;

III - a distribuição dos estudantes entre os diferentes níveis de ensino, graduação ou pós-graduação stricto sensu, excluindo as informações do inciso II para as instituições que não oferecerem pós-graduação stricto sensu. (INEP, 2016).

Deste modo, podemos identificar que o ENADE é um fragmento das avaliações de cursos e de instituições superiores, sendo uma avaliação importante, mas não fragmentada, fazendo parte de um contexto de avaliações. Sendo assim, nenhuma instituição poderá ser punida levando em consideração somente o desempenho dos estudantes no exame, antes, é necessário à averiguação da situação dos cursos para a identificação ampla do cenário.

Sob essa mesma perspectiva, não é possível ranquear os cursos e/ou as instituições por conta da avaliação do ENADE, como constata Ristoff (2006):

[...] a nota do ENADE não é a nota do curso, mas tão somente parte da nota do curso. Por isso mesmo, nenhuma decisão regularizadora foi tomada ou será tomada, apenas com base no desempenho dos estudantes. A nota do ENADE fará parte da avaliação “in loco” do curso que será feita periodicamente por especialistas através de visitas. Sendo assim, a nota do ENADE, não sendo ela considerada igual à qualidade do curso, não deve ser usada para “ranqueamento”. (RISTOFF, 2006, p.12).

Mesmo assim, e nisso o autor mesmo consente, que o ranqueamento acontece por meio da mídia, que com os resultados divulgados para o conhecimento do público, a mídia destaca os cursos e/ou instituições com os melhores e os piores desempenhos, colocando as instituições em colocações de acordo com o conceito alcançado. A própria instituição, quando obtém um resultado satisfatório, divulga o mesmo como forma de marketing para a instituição.

Vale ressaltar que a obrigatoriedade do ENADE por parte do aluno, é do mesmo se fazer presente e assinar o cartão resposta, com isso, muitos estudantes, descontentes com a instituição e/ou com a avaliação, não respondem o questionário, o que prejudica o desempenho do curso avaliado. É necessário que os alunos entendam o ENADE como o exercício da cidadania, pois a prova aplicada aos estudantes universitários tem o dever de garantir aos mesmos o ensino de qualidade necessário para a formação profissional, cobrando as falhas das universidades quando necessário.

Esta falta de entendimento acontece pela precária compreensão sobre o Exame. Os acadêmicos sentem-se prejudicados e forçados a se submeterem a uma avaliação que na visão de muitos deles é desagradável e desnecessária. Através de uma estratégia de gestão, poderia ser dada maior ênfase ao assunto, já que a participação do aluno representa uma contribuição para assegurar a qualidade do seu curso, da instituição e do sistema nacional de educação superior, assim, à resistência que persiste poderia ser reduzida. Em vez de encarar o Exame como uma punição individual e/ou coletiva, o aluno poderia entender sua participação como uma responsabilidade e contribuição social.

Afonso (2009, p. 18) concorda com L. Allal (1986, p.176) quando afirma:

As modalidades de avaliação adaptadas por um sistema de formação têm sempre uma função de regulação, o que significa que a sua finalidade é sempre a de assegurar a articulação entre as características das pessoas em formação, por um lado, e as características do sistema de formação, por outro.

A regulação vista no processo de avaliação, também é importante para garantir a formação de um profissional de qualidade, uma vez que os resultados das avaliações servem para os professores refletirem sobre seus métodos pedagógicos, e sobre a sua própria imagem profissional, identificando as falhas para posteriormente corrigi-las junto ao grupo de docentes. Deste modo, é possível afirmar que a avaliação influencia na gestão da aula, na aprendizagem e na motivação do aluno. Mas esta deve ser uma influência positiva, que agregue em uma educação de qualidade, já que o objetivo principal dos cursos de graduação deve ser formar profissionais qualificados, e não apenas um bom resultado nas avaliações externas, aliás, o bom resultado deve vir em consequência da boa formação que o curso oportuniza.

Concomitantemente, a avaliação deve ser utilizada como um instrumento para corrigir os desvios apontados no seu resultado, implicando em uma reflexão/ação em que a instituição de ensino como um todo coloca à disposição os recursos necessários para superar os déficits identificados na avaliação.

Segundo Mazonetto, et al (2013, p. 7), “A Avaliação Educacional é um sistema que tem por finalidade diagnosticar e subsidiar a implantação de novas políticas Educacionais. Também deve ser concebida para promover um monitoramento contínuo em relação ao sistema escolar.” Servindo da mesma forma para destacar os efeitos positivos e negativos das políticas educacionais.

O ensino superior é cada vez mais necessário para o ingresso no mercado de trabalho, e dessa forma, podemos notar que por mais que ainda não tenhamos um número de vagas

suficiente, o aumento de instituições de ensino superior é muito grande e esse aumento se deu de forma rápida. É por esse motivo que o ensino superior é tão distinto entre uma instituição e outra e que se tem uma insuficiência nos recursos orçamentários, principalmente nas instituições públicas.

A expansão do ensino superior reforça ainda mais a importância da avaliação externa, para garantir aos estudantes e ao mercado de trabalho uma boa formação profissional. Segundo Aragão; Bertagna (2012, p. 242) há duas opiniões referente do que é necessário para a universidade, afirmando:

Para uns, a universidade deve responder a desafios e demandas de setores desenvolvidos das sociedades e das administrações governamentais, na perspectiva da eficiência. Para outros, a universidade deve estar comprometida com sua história e autonomia, com um papel social importante na formação e desenvolvimento da cidadania.

Desse modo, é possível identificar pontos de vista diferentes sobre o papel da universidade na sociedade, é certo que é importante valorizar as especificidades locais e regionais das instituições de ensino, mas as características e saberes de cada curso devem ser prioridades, e então serem bem trabalhadas junto à cultura local.

A cobrança que a universidade vem sentindo, está relacionada também ao Banco Mundial “[...] que dissemina a perspectiva neoliberal e exerce um papel central no processo de globalização do capitalismo” (p. 242), essa cobrança, vem em decorrência da eficiência e da qualidade em relação a demanda de uso racional e responsáveis pelos recursos públicos. Desse modo, a avaliação externa demandada pelo governo, volta-se à política e à gestão das instituições de ensino superior, utilizando testes padronizados para medir o nível de conhecimentos dos acadêmicos no final dos cursos, não valorizando o processo de ensino-aprendizado e a produção cultural, científica, tecnológica e de formação cidadã. (ARAGÃO; BERTAGNA, 2012).

Apesar das falhas ainda existentes no programa, precisamos salientar que o ENADE é uma importante política de avaliação que busca verificar a qualidade do ensino superior, além de oferecer informações para a construção de novas políticas e a revisão e reflexão das práticas desenvolvidas nos cursos superiores, minimizando assim as deficiências do ensino superior brasileiro.

O que pretendemos analisar é de que modo este exame de desempenho dos estudantes é tratado nos documentos dos cursos de pedagogia de duas instituições distintas, justamente para ter a percepção da relação do ENADE com a documentação dos cursos superiores, identificando se o PPC e a matriz curricular do mesmo possuem aderência a avaliação do

ENADE. Para tanto, o estudo que segue no desenvolvimento da dissertação precisará envolver alguns fatores para chegarmos a uma resposta do nosso problema de pesquisa, conforme esclareceremos no item da sequência.

5. ANÁLISE DA MATRIZ CURRICULAR E DO PPC DOS CURSOS DE PEDAGOGIA E DO ENADE: SINGULARIDADES E DISTIÇÕES ENTRE AS IES

5.1 URI e UNICAMP: Historiando as instituições e os Cursos de Pedagogia

A pesquisa como já anunciamos é bibliográfica e com análise de conteúdo, contudo, para análise de conteúdo, foi necessário historiar os espaços da realização da pesquisa, para, então, identificar se há aderência entre a matriz curricular e Projeto Pedagógico de Curso-PPC de cursos de Pedagogia com relação à prova do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes-ENADE deste mesmo curso. O objetivo dessa proposição é identificar como as instituições de ensino superior abordam (ou não) o ENADE nos documentos de seus cursos, considerando as diferenças existentes entre as instituições pesquisadas. Deste modo, foram analisados os documentos de duas instituições de ensino superior, uma a Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI e, outra, a Universidade Estadual de Campinas- UNICAMP.

A URI é uma universidade comunitária, integrada, regional e multicampi que foi criada em 19 de março de 1992, data da autorização da integração de instituições de ensino superior isoladas, sendo reconhecida pela Portaria “[...] nº 708, de 19 de maio de 1992; reconhecida pela Portaria nº1295, de 23 de outubro de 2012, com sede na cidade de Erechim, Estado do Rio Grande do Sul.”. (PDI, p. 11).

A URI é originada de fundações isoladas: a FAPES- Fundação do Alto Uruguai para a Pesquisa e o Ensino Superior, a FUNDAMES- Fundação Missioneira do Ensino Superior e a FESAU- Fundação de Ensino Superior do Alto Uruguai. Sendo uma Universidade Comunitária, a mesma é uma Instituição sem fins lucrativos e filantrópica, mantida pela FuRI- Fundação Regional Integrada, que é uma entidade técnico-educativo-cultural, mesmo assim, de acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (2016-2020), a Universidade:

[...] depende das mensalidades pagas pelos acadêmicos e de recursos de projetos de pesquisa e extensão para a sua manutenção, salvo em alguns casos, não recebe financiamento ou recursos públicos. A URI não tem fins lucrativos, sendo os resultados econômicos reinvestidos na própria Universidade. O marco fundacional de sua mantenedora, Fundação Regional Integrada (FURI), coloca seu patrimônio sob a tutela do Ministério Público. Em síntese, pode-se afirmar que a URI é uma instituição de direito privado, mas não de propriedade privada, que cumpre uma importante função social nas regiões em que se faz presente. (PDI, p. 12).

Segundo o Projeto Pedagógico Institucional-PPI (2016-2020), a fundação FuRI tem por finalidade o desenvolvimento regional através da educação e de serviços especializados, visando o que consta nos seguintes incisos:

- I- Manter a Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões;
 - II- promover a educação em todos os níveis e graus, a educação de base e a educação permanente;
 - III- promover a formação, o aperfeiçoamento e a especialização técnico-profissional de pessoal, para os fins da educação nacional;
 - IV- promover a conscientização comunitária e incrementar a integração de propostas e realizações, visando ao desenvolvimento regional e global;
 - V- propugnar por uma melhor articulação entre os diversos graus de ensino;
 - VI- promover estudos e pesquisa nos domínios das ciências e da tecnologia;
 - VII- promover a divulgação científica, tecnológica e artístico-cultural, visando a colocar os conhecimentos sistematizados a serviço da coletividade;
 - VIII- assessorar dentro das finalidades da Fundação, os governos municipais e outros organismos e instituições regionais no planejamento global e setorial, e na elaboração e execução de projetos;
 - IX- mobilizar recursos econômicos, técnicos e humanos para atender às dificuldades da Fundação.
- Parágrafo Único- A Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões gozará de autonomia administrativa, didático-pedagógica, financeira e disciplinar, nos termos deste Estatuto, das leis aplicáveis e na forma de seu Estatuto e Regimento. (PPI, p. 12).

Hoje, a URI possui seis campus, sendo eles nas cidades de Erechim, Frederico Westphalen, Santo Ângelo, Santiago, Cerro Largo e São Luiz Gonzaga, todas localizadas nas regiões do Alto Uruguai e das Missões do Rio Grande do Sul, mais especificamente no Centro-Oeste, Norte e Noroeste do Estado. Dados de 2015, mostram que juntas, ofertam trinta e sete (37) cursos de graduação, cento e oitenta e dois (182) Cursos Lato Sensu e nove (9) cursos de Stricto Sensu, sendo sete (07) mestrados e dois (02) doutorados. Com um total de 16.507 alunos (as), e 930 professores (as). (URI, 2015).

Sua inserção regional é vasta, estando instalada em seis municípios, a Universidade atende:

[...] à população que provém de mais de 100 municípios das regiões do Alto Uruguai, Médio Uruguai, Missões, Centro-Oeste e de alguns municípios catarinenses próximos aos seus Câmpus. Sua atuação está comprometida com o desenvolvimento educacional, científico e tecnológico. Desde sua criação, por meio de programas e projetos de extensão universitária, insere-se e desencadeia diferentes atividades comunitárias, contribuindo no enfrentamento/resolução dos dilemas socioambientais vivenciados pela população, entidades e instituições do território em que atua. (PDI, p. 14).

Possuindo uma ampla inserção regional, a Universidade é uma Instituição reconhecida regionalmente, gozando de uma proximidade com os municípios que possuem acadêmicos e pós-graduandos na Instituição. “[...] a URI goza de autonomia didático-científica,

administrativa e de gestão financeira e patrimonial, obedecendo ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.” (PDI, p. 11) o que possibilita segundo a Instituição a concretização de sua missão, que é: “[...] formar pessoal ético e competente, inserido na comunidade regional, capaz de construir o conhecimento, promover a cultura, o intercâmbio, a fim de desenvolver a consciência coletiva na busca contínua da valorização e solidariedade humana.”.

O curso de Pedagogia teve início no campus de Santo Ângelo em 1970, como uma extensão da Universidade Federal de Santa Maria, em 1976 foi autorizado o curso no campus de Erechim, e em 1990 o curso iniciou no campus de Frederico Westphalen, porém, neste período as Instituições ainda eram isoladas, passando a ser universidade apenas em 1992. Neste mesmo ano São Luiz Gonzaga passa a ofertar o curso, que hoje não está mais em desenvolvimento no campus, e em 1998, o Campus de Santiago também passa a ofertar o curso de Pedagogia.

A URI oferta, para o curso de Pedagogia hoje, cento e cinquenta (150) vagas, todas destinadas ao vestibular com ingresso no primeiro semestre, sendo quarenta (40) vagas para o Campus de Erechim, trinta (30) vagas no campus de Frederico Westphalen, cinquenta (50) vagas no campus de Santo Ângelo e trinta (30) vagas em Santiago. O curso é noturno em todos os campus, sendo a realização dos estágios realizadas no turno diurno. Estas vagas constam no PDI de 2011-2015 sendo mantida essa ofertada no atual PDI de 2016-2020.

Segundo o PPC do curso, o mesmo atua buscando características que ressaltam ser importantes para a formação de um profissional docente:

[...] o Curso de Pedagogia procura atender às expectativas da comunidade regional, no que diz respeito à formação de um professor atualizado, crítico, questionador, voltado para a criação de uma nova ordem social. Essa visão cientificamente fundamentada serve de base para o desenvolvimento do Curso. Por isso, tem como caráter desafiador a experiência de tomar a Educação Infantil, a Educação Básica, a Formação Pedagógica e a Gestão Educacional como objeto de estudo universitário. É um desafio constante, exigindo discussão, análise, reflexão e revisão permanentes. (URI/PPC, 2014, p. 24).

A identidade de um curso/instituição é um ponto essencial para a acolhida e ou exclusão da comunidade local, tendo um grande impacto, tanto no desenvolvimento econômico como no desenvolvimento social, pode alavancar o desenvolvimento da região, se perceber o seu compromisso social perante a população ali inserida, que vai além dos graduandos da instituição.

Fazendo um levantamento do número de graduandos do curso de Pedagogia da URI, no ano de ingresso dos alunos que realizaram o ENADE em 2014, ou seja, no ano de 2011, os

quatro campus que ofertam o curso de Pedagogia tinham 381 acadêmicos matriculados no curso, já no ano de 2014 o número decresceu para 352 matrículas e atualmente a universidade possui 336 alunos matriculados no curso de Pedagogia.

Com relação ao número de alunos do curso de Pedagogia que fizeram o ENADE em 2014, no campus de Erechim foram quarente e dois (42) participantes e vinte e seis (26) dispensados, de um total de sessenta e oito (68) alunos em situação regular junto ao ENADE 2014. No campus de Frederico Westphalen foram quinze (15) alunos participantes e vinte (20) dispensados. No campus de Santiago foram dezessete (17) alunos participantes da avaliação, e no campus de Santo Ângelo apenas dois (02) alunos participaram da avaliação, sem haver alunos dispensados em ambos os campus.

Buscando identificar onde estão os graduados do curso de Pedagogia da URI, e se os mesmos optaram por uma formação continuada na mesma instituição que realizaram a formação inicial, foi constatado que no campus de Erechim sete (07) egressos de Pedagogia que fizeram a prova do ENADE em 2014, estão cursando especialização em Psicopedagogia. No Campus de Frederico Westphalen quinze (15) egressos estão cursando especializações na área da educação e dez (10) egressos estão cursando o Mestrado em Educação. Os campus de Santiago e de Santo Ângelo não possuem cursos de pós-graduação na área de educação em andamento.

A outra Instituição pesquisada é a UNICAMP, uma universidade estadual, situada no estado de São Paulo oficialmente fundada em 5 de outubro de 1966. A mesma possui vinte e quatro (24) unidades de ensino e pesquisa, sendo dez (10) institutos e quatorze (14) faculdades. “Nelas são ministrados cursos de nível superior de graduação e de pós-graduação nas quatro áreas do conhecimento: Exatas, Tecnológicas, Biomédicas e Humanidades e Artes.” (UNICAMP, 2016) Juntas, ofertam sessenta e seis (66) cursos de Graduação, com 18.698 alunos matriculados, oito (08) cursos Lato Sensu e 145 cursos de Stricto Sensu, sendo setenta e cinco (75) mestrados e setenta (70) doutorados. Com um total de 15.918 alunos matriculados na pós-graduação (dados de 2014). (UNICAMP, 2016)¹⁰. “Além de Campinas, as instalações da UNICAMP se estendem ainda às localidades de Piracicaba, onde fica a Faculdade de Odontologia (FOP), e Limeira, onde estão a Faculdade de Ciências Aplicadas (FCA) e a Faculdade de Tecnologia (FT).” (UNICAMP, 2016) sendo todas do estado de São Paulo. A Instituição também possui colégios técnicos.

¹⁰ Dados constantes no site UNICAMP.

Em relação ao curso de Pedagogia da IES, o mesmo foi instaurado alguns anos após a fundação da instituição, segundo dados constantes no site da UNICAMP (2017):

Em 05 de outubro de 1973, o Prof. Marconi Freire Montezuma, responsável pelo Departamento de Educação, expediu um ofício de nº 147/73 ao Reitor, Zeferino Vaz, solicitando autorização para a instalação e funcionamento do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UNICAMP, salientando a importância do referido curso para a formação de especialistas para a educação. (Coutinho, 2002: 70) Ao que tudo indica sua solicitação e justificativa surtiram efeito, pois o curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UNICAMP começou a funcionar em 1974 com a finalidade de formar especialistas para a educação.

Ao ser criado, o curso foi organizado em três habilitações: Orientação Educacional, Administração Escolar e a Supervisão Escolar, não constando, neste primeiro momento, a habilitação para o magistério. (UNICAMP/PPC, 2017).

A habilitação para o magistério não consta dos catálogos de graduação de 1974, 1975 e 1976; no entanto, o catálogo de 1976 afirmava que o licenciado em Pedagogia poderia atuar no magistério de primeiro e segundo graus e, ainda, como docente Universitário. Esta habilitação de magistério (da Escola Normal que habilitava o graduado a lecionar as disciplinas e atividades práticas da Escola Normal) só esteve presente como tal a partir do catálogo de 1977, que afirmava, ainda, que o licenciado poderia atuar no ensino de primeiro e segundo graus. (UNICAMP/PPC, 2017, p. 17).

O curso de Pedagogia da Faculdade de Educação/UNICAMP objetiva para o percurso de formação do seu licenciado a qualificação para o trabalho em instituições educativas “[...] para atuar no magistério na Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, disciplinas pedagógicas de cursos de formação em nível médio e Educação Especial, na gestão pedagógica e educacional, no âmbito escolar e institucional.” Qualificando também para trabalhos em instituições não escolares. Ainda segundo consta no site da instituição faz parte da formação profissional do pedagogo “[...] a experiência investigativa, bem como de reflexão acerca de aspectos políticos e culturais da ação educativa.”

O curso de Pedagogia da UNICAMP, diferentemente do curso da URI, é oferecido em dois períodos, sendo um de forma integral com aulas diurnas, e outro noturno, diferenciando a quantidade de semestres entre eles. O primeiro é realizado em oito (8) semestres e o segundo em dez (10). Segundo a instituição, a proposta do curso de Pedagogia ser oferecido em dois períodos diferentes é uma maneira de intervir na sociedade com o curso indo além da sala de aula, dando maiores possibilidades de ingressos de alunos distintos a IES.

A proposta do curso de graduação em Pedagogia da UNICAMP, oferecido pela Faculdade de Educação (FE), nos períodos integral e noturno, é proporcionar a formação necessária para intervir nas mais diversas realidades educacionais, sejam elas formais ou não. O objetivo é oferecer ao aluno sólida formação teórico-prática

que lhe permita atuar na sociedade por meio da educação, seja na sala de aula, nos cargos de gestão ou em quaisquer outras áreas que requisitam um trabalho político-pedagógico. O currículo de Pedagogia é constituído por um rol bastante diversificado de disciplinas que vão desde a área de humanas, como filosofia, psicologia, sociologia, história, antropologia, linguística, passando por aquelas que tratam do currículo escolar – português, matemática, geografia, história, ciências -, até aquelas que situam a atuação do pedagogo no contexto da legislação e das políticas educativas, contribuindo para a reflexão na sala de aula e acerca da sala de aula, bem como no contexto do planejamento e da gestão escolar. (UNICAMP, 2017).

A formação de um docente capacitado para a função que irá exercer demanda uma vasta gama de conhecimentos, tanto curriculares como humanísticas, já que o pedagogo está em contato direto com pessoas das mais diversas idades. Para tanto, é necessário proporcionar formação que consiga intervir nestas diversas realidades educacionais, como a citação bem destaca.

Com relação à quantidade de alunos matriculados em Pedagogia na UNICAMP, a mesma possuía em 2011, um total de 400 matrículas, sendo 90 alunos ingressantes, 2011 é o ano de ingresso dos estudantes que realizaram o ENADE 2014. No ano de 2014 a instituição possuía 420 acadêmicos de pedagogia matriculados e atualmente possui 425 alunos. Em 2014, 90 estudantes participaram da prova do ENADE. Com relação aos dados dos egressos de uma possível formação continuada na mesma instituição, não temos informações, sendo alegando pela coordenação do curso de Pedagogia da UNICAMP a inexistência de estudo sobre o assunto para informar.

A distinção entre as duas instituições possibilitou a realização de uma análise mais consistente da repercussão, ou não, do ENADE nas instituições de ensino superior, enriquecendo a nossa investigação que procurou realizar uma reflexão acerca da avaliação em larga escala, focando nas instituições superiores. Optamos por analisar a matriz curricular e o PPC dos cursos de Pedagogia destas instituições, para identificarmos se o ENADE está referenciado, e de que maneira, nos documentos das mesmas, e assim compreendemos o que o ENADE representa para as instituições superiores e qual o resultado de tal representação.

Os documentos que utilizamos estão disponíveis à população através dos sites das instituições, facilitando o acesso ao material necessário à pesquisa. Mesmo sem haver a necessidade de um comitê de ética e uma aprovação para a realização da pesquisa, nos sentimos no dever e enviamos uma carta para as instituições pesquisadas, em que pedimos autorização para a divulgação de seus nomes em nossa pesquisa, esclarecendo que suas histórias e documentos seriam analisadas de forma ética e respeitosa, e que as comparações realizadas entre as duas instituições aconteceriam de forma a esclarecer a percepção dos cursos perante o ENADE, utilizando de suas características e histórias na justificativa dos

elementos encontrados nos documentos, frisando que o nosso objetivo maior é a identificação do ENADE nos documentos correspondentes. Obtivemos tais autorizações de ambas as instituições sem qualquer ato de resistência, ao contrário, ambas se mostrando favoráveis às pesquisas científicas.

5.2 A matriz curricular e o PPC dos cursos de Pedagogia: o que dizem os documentos?

O termo currículo¹¹ é utilizado em diferentes concepções, sendo referenciado com conceitos distintos entre autores e teorias, o que merece nosso esclarecimento. Pacheco (2001, p. 15) ressalta que o “[...] lexema currículo, proveniente do étimo latino *currere*, significa caminho, jornada, trajetória, percurso a seguir e encerra, por isso, duas ideias principais: uma de sequência ordenada, outra de noção de totalidade de estudos”.

Fazendo referência a contextualização do termo currículo, Vasconcellos (2009) corrobora salientando a aproximação do termo no latim e também no grego:

[...] currículo vem do latim *Curriculum*, carreira, curso, percurso, lugar onde se corre, campo (do verbo *currere*, ato de correr, percurso feito na pista). No grego, não encontramos uma palavra correlata; uma primeira aproximação a curriculum pode se dar pelo termo *odós*, caminho; mais próximo do sentido que aqui usamos de curriculum é a palavra *paidéia*, educação das crianças, curso da instrução. Outra palavra é *paidagôgos*, pedagogo, de *paidos*, criança + *agôgê*, ação de conduzir (escravo encarregado de acompanhar a criança até a escola e de ensinar as lições em casa), que remete também a ideia de caminho. (VASCONCELLOS, 2009, p. 26).

Ambas as citações se complementam, destacando a ideia de percurso, trajetória a seguir, e através das aproximações do termo no grego, podemos identificar a proximidade da relação com a escolaridade, tendo a concepção, de que o currículo seria o caminho a ser percorrido pela escola/universidade, ou pelo sistema de ensino na sua totalidade, envolvendo todos os seus segmentos, bem como esclarecendo, de acordo com a legislação vigente as funções e ações a serem desenvolvidas pela instituição.

O currículo educacional, tanto da educação formal quanto da educação informal é um projeto com propósitos e definições a serem desenvolvidas, ao contrário de um currículo *vitae*, que apresenta o percurso já percorrido de uma pessoa. “[...] um conceito de currículo definido em termos de projeto, incorporado em programas/planos de intenções que se

¹¹ Vamos trabalhar currículo com base nos autores que trazemos no referencial teórico, através dos quais formamos uma conceituação nossa para a identificação do termo. Entendemos currículo como um planejamento educacional com projeções e propósitos a serem realizados durante o período de seu desenvolvimento, não sendo estático, mas sim, podendo ser aperfeiçoado de acordo com as necessidades sentidas durante o percurso, sendo o mesmo um importante documento educacional.

justificam por experiências educativas, em geral, e por experiências de aprendizagem, em particular.”. (PACHECO, 2001, p. 15).

Nesta perspectiva, o currículo é um documento de uma instituição, no caso de instituições educacionais, o mesmo deve zelar pelo cumprimento das obrigações e objetivos, prezar pelas características sociais e culturais do meio que está inserido, bem como, do conhecimento, valorização e respeito às diferenças existentes. A respeito das implicações do currículo, Moreira e Silva (2005, p. 7-8) destacam que:

[...] o currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. [...] o currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares.

Deste modo, muitas questões devem ser levadas em conta na construção de um currículo pertencente a um sistema de ensino, devendo conter elementos indispensáveis à constituição escola/universidade, bem como, ressaltando as particularidades do local em que o currículo será desenvolvido. A descrição de como as legislações educacionais serão contempladas é um componente elementar para a comprovação da importância atribuída por aquela organização educacional em relação ao cumprimento de obrigações legais a cada sistema de ensino.

A descrição de currículo, bem como a sua formulação é um assunto referenciado por diversos autores, e muitos deles relatam a importância de historiarmos o assunto para melhor compreendermos as modificações que foram ocorrendo durante os anos, e as questões que prevaleceram. Goodson (1995) destaca a necessidade de voltarmos ao passado para compreendermos o presente, destacando:

A luta para definir um currículo envolve prioridades sociopolíticas e discurso de ordem intelectual. A história dos conflitos curriculares do passado precisa, pois, ser retomada. Do contrário, nossos estudos sobre escolarização deixarão sem questionamento e análise uma série de prioridades e hipóteses que foram herdadas e deveriam estar no centro de nosso esforço para entender a escolarização na teoria e operacionalizá-la na prática. (GOODSON, 1995, p. 28).

Sendo um documento que define e organiza as instituições escolares nos diferentes níveis educacionais, o currículo sempre foi alvo de atenção, possuindo características distintas de acordo com o direcionamento político de cada época. Segundo Moreira e Silva (2005), o currículo passou a ganhar a devida importância e pesquisas relacionadas aos problemas das questões curriculares no final do século XIX nos Estados Unidos, em que foi dado o início ao

estudo da temática, como forma também, de organizar o processo educativo escolar, surgindo em pouco tempo, um novo campo de estudo.

Destaca-se neste período, a grande preocupação por parte dos superintendentes dos sistemas escolares americanos e dos teóricos precursores nos estudos dessa nova temática, “[...] com o processo de racionalização, sistematização e controle da escola e do currículo.” (MOREIRA; SILVA, 2005, p. 9). Deste modo, ainda segundo os autores:

[...] o propósito mais amplo desses especialistas parece ter sido planejar “cientificamente” as atividades pedagógicas e controlá-las de modo a evitar que o comportamento e o pensamento do aluno se desviassem de metas e padrões pré-definidos. (MOREIRA; SILVA, 2005, p. 9).

Esse fato, também se justifica no período pós Guerra Civil, em que a economia americana passou a ser dominada pelo capital industrial, com o país produzindo em larga escala, foi necessária maior mão de obra, e a produção passou a ser mais complexa exigindo formação dos operários. Neste período de processo da industrialização e de urbanização da sociedade se afastavam a homogeneidade das comunidades rurais, e essas diferentes condutas, juntamente com os imigrantes que vieram preencher o mercado de trabalho,

[...] acabou por ameaçar a cultura e os valores da classe média americana, protestante, branca, habitante da cidade pequena. Como consequência, fez-se necessário e urgente consolidar e promover um projeto nacional comum, assim como restaurar a homogeneidade em desaparecimento e ensinar às crianças dos imigrantes as crenças e comportamentos dignos a serem adotados. (MOREIRA; SILVA, 2005, p. 10).

Neste viés, a escola, bem como o seu currículo, assume uma postura de controle social e de adaptação dos imigrantes na cultura local, afastando dos mesmos, as crenças, costumes e valores trazidos do seu país de origem, ajustando a escola às necessidades da economia e ajustando o currículo de acordo com as características de ordem, racionalidade e eficiência.

Amparados em Kliebard (1974), Moreira e Silva (2005) destacam duas tendências a serem observadas nos primeiros estudos sobre o tema: [...] uma voltada para a elaboração de um currículo que valorizasse os interesses do aluno e outra para a construção científica de um currículo que desenvolvesse os aspectos da personalidade adulta então considerados “desejáveis.” (2005, p. 11) No Brasil, a primeira, contribuiu para o desenvolvimento do escolanovismo e a segunda para o tecnicismo.

Especificando o Brasil nesta conjuntura de abordagem do currículo, segundo Costa (1998, p. 15) “A emergência da teoria curricular crítica no Brasil pode ser situada no final da década de 1970, após o início do processo de abertura política. É nesse momento que explode,

em todo o país, a literatura pedagógica de cunho mais progressista.” Na década seguinte, de 1980, os artigos publicados estiveram voltados a crítica das diretrizes curriculares da década anterior, sem apresentar alternativas de reformulação para a melhoria deste campo, o que era indispensável neste período para as escolas do Brasil.

No início da década de 1990, as teorias e currículos de nosso país estão sensíveis às influências da teoria social europeia, o que foi se modificando dentro da mesma década, como ressalta a citação a seguir:

[...] na segunda metade da década de 1990, os estudos e debates sobre currículo no Brasil intensificam-se e diversificam-se temática e teoricamente. No entanto, apesar dessa efervescência, a teoria curricular crítica, semelhante ao que ocorre nos Estados Unidos, é vista como em crise, como padecendo de grave problema [...] a sofisticação teórica, segundo os próprios estudiosos do campo, não foi ainda suficientemente útil para o processo de construção de uma escola de qualidade no país. (COSTA, 1998, p. 19).

A crise da teoria curricular demonstrou uma distância existente entre o currículo na sua teoria, e as reais necessidades da prática, o que colocou sob suspeita a necessidade de um currículo elaborado com sofisticação para a existência de uma escola de qualidade. Deste modo, os autores se deparam com a importância do currículo ser construído através do contexto da localidade em que a instituição de ensino está inserida, atendendo as particularidades, a cultura e os valores da população que necessita de um ensino a partir de sua realidade.

Neste ínterim, de acordo com Sacristán (2000, p. 14-15), o currículo pode ser analisado segundo cinco âmbitos, que faz uma organização de acordo com diversas definições e perspectivas de currículo, que seguem:

- O ponto de vista sobre sua função social como ponte entre a sociedade e a escola.
- Projeto ou plano educativo, pretense ou real, composto de diferentes aspectos, experiências, conteúdos, etc.
- Fala-se do currículo como a expressão formal e material desse projeto que deve apresentar, sob determinado formato, seus conteúdos, suas orientações e suas seqüências para abordá-lo, etc.
- Referem-se ao currículo os que entendem como um campo prático. Entendê-lo assim supõe a possibilidade de: 1) analisar os processos instrutivos e a realidade da prática a partir de uma perspectiva que lhes dota de conteúdo; 2) estudá-lo como território de intersecção de práticas diversas que não se referem apenas aos processos de tipo pedagógico, interações e comunicações educativas; 3) sustentar o discurso sobre a interação entre a teoria e a prática educativa.
- Referem-se a ele os que exercem um tipo de atividade discursiva acadêmica e pesquisadora sobre todos estes temas.

Os itens trazidos pelo autor demonstram a importância da função social do currículo, sendo assim, a elaboração do mesmo segue o sistema de ensino a que se propõe, de acordo

com o seu campo prático. Ainda segundo o autor: “A prática a que se refere o currículo, no entanto, é uma realidade prévia muito bem estabelecida através de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos, etc.” (SACRISTÁN, 2000, p. 13) através destes, muitos pressupostos estão presentes, a cultura, as crenças e valores locais que condicionam a teoria do currículo.

Através da elaboração de um currículo, se definem as ações que se pretendem realizar durante um determinado período, é a realização de um planejamento contendo tudo que é necessário para o sistema de ensino, conforme a legislação vigente do país, porém, o currículo não é estático, devendo ser reformulado conforme a realidade que se impõe na prática de seu desenvolvimento. Complementando, Goodson (1995) ressalta que: “[...] o currículo escrito é exemplo perfeito de invenção da tradição. Não é, porém, como acontece com toda tradição, algo pronto de uma vez por todas; é, antes, algo a ser definido onde, com o tempo, as mistificações, tendem a se construir e reconstruir.”. (GOODSON, 1995, p. 27).

É difícil ordenar num esquema e num único discurso coerente todas as funções e formas que parcialmente o currículo adota, segundo as tradições de cada sistema educativo, de cada nível ou modalidade escolar, de cada orientação filosófica, social e pedagógica, pois são múltiplas e contraditórias as tradições que se sucederam e se misturaram nos fenômenos educativos. Não devemos esquecer que o currículo não é uma realidade abstrata à margem do sistema educativo em que se desenvolve e para o qual se planeja. (SACRISTÁN, 2000, p. 15).

Sacristán (2000) corrobora com Goodson (1995) quando destaca que o currículo deve conter as tradições do sistema de ensino, mas reconhece sua amplitude e a possibilidade, quase que inevitável, se não inevitável, de um currículo não contemplar alternativas e/ou soluções para todas as situações que possam vir a ocorrer durante a prática escolar, por isso, que o currículo deve estar sempre em processo de construção e reconstrução. Sendo assim, “[...] o currículo escrito nos proporciona um testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações; constitui também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização.”. (GOODSON, 1995, p. 21).

Sendo assim, o currículo possui a finalidade de um planejamento do funcionamento de uma instituição de ensino, ou de uma rede de instituições, contemplando as mais diversas esferas, e com diferentes sentidos:

En el primer sentido, el concepto de curriculum adquiere inevitablemente un significado prescriptivo. Curriculum es, entonces, aquello que debe ser llevado a cabo en las escuelas, es el plan o la planificación, por la cual se organizan los procesos escolares de enseñanza/aprendizaje. En el segundo sentido, el curriculum es tratado como un fenómeno digno de ser estudiado; como una región disciplinar que se nutre de la investigación de cualquiera de las vertientes en las que como fenómeno el curriculum se presente. (RASCO, 1994, p. 18).

Perante a explicação do autor, o mesmo destaca que o termo currículo é utilizado com dois sentidos distintos, o primeiro deve ser elaborado nas escolas, e funcionar como um espaço de planejamento da organização do sistema educativo daquele local. Já o segundo sentido, contempla o currículo como fenômeno a ser estudado, como uma disciplina de investigação. Vasconcellos (2009) complementando sobre o currículo do primeiro sentido, trazido por Rasco (1994), ressalta: “Currículo, do ponto de vista teórico-metodológico, é da ordem da mediação; logo, a Proposta Curricular é fruto da tensão entre a intencionalidade (Projeção de Finalidade) e a realidade (Análise da Realidade).”. (VASCONCELLOS, 2009, p. 28).

O currículo de que tratamos na pesquisa, refere-se ao Projeto Político de Curso- PPC e da Matriz curricular, que é componente do PPC, do curso de Pedagogia de duas instituições. Para tanto, se fez necessário uma contextualização dos documentos pertinentes às Instituições de Ensino Superior - IES, as quais possuem três documentos pedagógicos singulares, que são: o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI, o Projeto Pedagógico Institucional - PPI e o Projeto Pedagógico de Curso - PPC.

Sacristán (2000) faz referência à diferenciação do currículo da educação básica, e do currículo universitário, que oferece uma formação profissional ao acadêmico.

O currículo do ensino obrigatório não tem a mesma função que o de uma especialidade universitária, ou o de uma modalidade de ensino profissional, e isso se traduz em conteúdos, formas e esquemas de nacionalização interna diferentes, porque é diferente a função social de cada nível e peculiar a realidade social e pedagógica que se criou historicamente em torno dos mesmos. (SACRISTÁN, 2000, p. 15).

O Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI consiste em um documento em que se define a filosofia de trabalho, a missão e a visão da IES, sendo um instrumento de planejamento e gestão de acordo com a identidade da Instituição. O documento possui uma abrangência de cinco anos, devendo trazer a caracterização geral da instituição e a projeção para o futuro, contemplando a estrutura organizacional administrativa e pedagógica, devendo apresentar metas e objetivos para o período, com as diretrizes, cronogramas e metodologia para a orientação de suas ações para materializar os objetivos e estratégias traçados. O documento tornou-se obrigatório através da Portaria nº 7 de 19 de março de 2004, “[...] o MEC a SESu, a SETEC e o Sistema de Acompanhamento de Processos das Instituições de Ensino Superior (SAPIEnS/MEC) consagram as Diretrizes para Elaboração do PDI.” (PICAWEY, 2008 p. 94).

A Portaria trata sobre a viabilidade técnica do Sistema SAPIEnS/MEC¹², bem como, dos aditamentos necessários ao PDI. No artigo 1º está especificado o compromisso do MEC com o PDI aprovado e dos aditamentos em períodos de vigência, constando que:

Art. 1º O Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI aprovado, que se constitui em compromisso da instituição com o MEC, no período de vigência, deverá sofrer aditamento no caso de sua modificação, considerando a inclusão ou exclusão de cursos, por meio do ingresso no Sistema SAPIEnS/MEC, em local específico, identificado como ADITAMENTO DE PDI. (BRASIL, 2004).

O PDI é um documento muito importante para a instituição de ensino superior, é a projeção do desenvolvimento da instituição, é fundamental para possíveis mudanças na IES, como por exemplo, a abertura de novos cursos, que só poderá acontecer se o curso que se deseja implementar constar no PDI. Porém, a aprovação do PDI, por si só, não autoriza a instituição a implementar o que nele está previsto, devendo de acordo com o Artigo 2º da Portaria nº 7: “[...] de acordo com o cronograma apresentado no PDI, proceder às solicitações que se fazem necessárias, encaminhando seus pedidos, pelo Sistema SAPIEnS.”. (BRASIL, 2004).

O Projeto Pedagógico Institucional-PPI, é um instrumento político, filosófico e teórico-metodológico, que através da trajetória histórica e das características das IES, norteará as práticas acadêmicas da Instituição superior. Segundo o Ministério da Educação, a fundamentação do PPI deve:

[...] expressar uma visão de mundo contemporâneo e do papel da educação superior em face da nova conjuntura globalizada e tecnológica, ao mesmo tempo em que deve explicitar, de modo abrangente, o papel da IES e sua contribuição social nos âmbitos local, regional e nacional, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão como componentes essenciais à formação crítica do cidadão e do futuro profissional, na busca da articulação entre o real e o desejável. (BRASIL, 2006 p. 35).

Deste modo, o documento busca dar um direcionamento à instituição, através da projeção dos valores originados das particularidades da mesma, assumindo um compromisso que é definido pelo seu coletivo. O PPI é delimitado por um horizonte de longo prazo, não se configurando como um documento de um período de gestão, ou com projeções específicas para um determinado período, como é o caso do PDI. Picawy (2008), complementa salientando que o PDI é um documento institucional “[...] que reúne todos os cursos

¹² Segundo o § 1º da Portaria Nº 4.361, de 29 de dezembro de 2004, o “SAPIEnS/MEC é um sistema informatizado que possibilita a inserção de documentos, despachos e relatórios nos respectivos processos, por meio da Internet com utilização de tecnologias de informação, de forma a permitir a interação entre as instituições de educação superior e os órgãos do Ministério da Educação, visando a tramitação dos processos, o acompanhamento e o controle.” (BRASIL, 2004).

oferecidos na IES, caracterizando-os, sucintamente, de modo a organizar a rede das macro perspectivas das áreas do conhecimento; também constitui bases teóricas e legais ao desenvolvimento e organização dos PPCs.” (PICAWEY, 2008 p.96-97) Podemos identificar que o PDI e o PPI são os documentos que trazem a realidade ampla da instituição superior, com as características que a configura, tendo o conhecimento como principal objeto e objetivo.

O Projeto Pedagógico de Curso-PPC consiste no documento que traz a concepção dos cursos de graduação, contendo os fundamentos da gestão administrativa e pedagógica, com os princípios a serem adotados de acordo com o curso e com a legislação que o rege. O PPC deve conter os objetivos gerais, a forma de organização da estrutura acadêmica do curso, a justificativa da necessidade econômica e social do curso para a região que o mesmo abrange, os fundamentos norteadores e a matriz curricular do curso em questão, contendo as disciplinas, a carga horária, as atividades complementares necessárias e os estágios curriculares, etc. Vale ressaltar que cada curso possui o seu PPC de acordo com as diretrizes nacionais específicas para o mesmo.

Abordando os PPCs dos cursos de licenciatura, que é o caso de nossa pesquisa, Picawy, (2008) ressalta que:

Na construção dos PPCs e Formação Docente, ou seja, de todas as licenciaturas, a ação-reflexão-ação aponta para o processo de resolução de problemas como estratégia didática privilegiada; a ação de saber resolver, trazer e construir alternativas viáveis de solução, apresenta-se como fundamental às competências referentes: aos valores de uma sociedade democrática, ao papel social da escola; ao domínio dos conteúdos, do conhecimento pedagógico, dos processos de investigação e do gerenciamento do auto-desenvolvimento profissional. Desta maneira, com todas essas implicações de desenvolvimento dos cursos de formação de professores, estão seus PPCs responsáveis pela publicação desta “tessitura institucional” não somente ao registro de processos no banco de informações do MEC, mas, e principalmente, à comunidade escolar, que o institui legalmente nas ações cotidianas. (PICAWEY, 2008 p. 87- 88).

Sendo assim, podemos compreender a importância do PPC para a comunidade acadêmica, e para a sociedade que precisa dos profissionais que o curso irá formar, não sendo meras informações para o banco de dados do MEC. O PPC é o apoio aos professores e demais profissionais presentes na formação dos acadêmicos do curso, que direciona as características e perfil do profissional em formação. Quando falamos em cursos de licenciaturas, falamos em formação de professores que irão formar as próximas gerações, sendo uma responsabilidade muito grande para a instituição de ensino e para os cursos em questão, que precisam estar com seus projetos muito bem fundamentados como parte da garantia de uma formação de qualidade.

Com base na documentação exigida para a IES é que a mesma é avaliada pelo SINAES, que avalia o curso a partir de suas características. Com relação à intencionalidade política dos documentos das Instituições Picawy (2008) destaca:

As medidas orientadoras da CONAES, regulando o SINAES, permitem-nos perceber as intencionalidades políticas que devem ser implementadas nas IES brasileiras. Podemos distinguir claramente as relações sistêmicas entre PDI, PPI e PPC, promovendo uma sensibilidade de articulações entre os documentos na dinâmica organizacional, com ênfase acentuada da dimensão pedagógica. [...] Os PPCs, em orientação nas DCNs para cada curso de graduação da IES, apresentam a descrição, as reflexões, as dimensões situacionais, teóricas e metodológicas da gestão acadêmica. (PICAWEY, 2008 p. 96-97).

A articulação dos documentos de uma instituição é fundamental não apenas para as avaliações em larga escala, que verificam as possibilidades práticas do que está descrito, mas para que a universidade possua uma sintonia entre os cursos e a gestão administrativa, buscando por objetivos comuns. Com relação ao currículo, alguns autores criticam a forma de organização do mesmo, segundo Vasconcellos (2009) o currículo é estático, limitando a prática educativa. O autor cita o currículo disciplinar instrucionista, que é uma corrente pedagógica baseada no tecnicismo, destacando que a mesma organiza o currículo em “[...] séries, matérias, grades, decorrentes da lógica disciplinar e da centralidade do conteúdo – ao invés do educando –”, provoca distorções no uso dos tempos, espaços, saberes e recursos, uma vez que há uma fragmentação geral.”. (VASCONCELLOS, 2009, p. 22). O autor destaca ainda o currículo como instrumentos de poder através do uso político do mesmo.

A finalidade principal está no aprendizado do graduando, devendo o mesmo ser a centralidade do processo de ensino para a partir de seu perfil buscar pela sua humanização e formação profissional. À crítica da utilização do currículo como uma “grade” de conteúdos fechados, que segundo Vasconcellos, limitam o aprendizado, o mesmo destaca que:

Enquanto Proposta Curricular, há uma visão restrita, que entende currículo como conjunto de matérias (“grade”), programas, lista de conteúdos (que o professor “tem que” dar; esta compreensão revela a dicotomia entre a esfera de decisão e a de execução). Tais dispositivos podem fazer parte, mas não esgotam absolutamente a concepção de currículo. Assumimos uma visão ampliada, integral de currículo como projeto de formação. Projeto aqui entendido na perspectiva dialética-libertadora que demanda a elaboração e a realização interativa, e não simplesmente redação de documentos; *intenção e realidade*. (VASCONCELLOS, 2009, p. 28).

A perspectiva apresentada, propõe assumir o currículo como projeto de formação, que cumpre sua função de forma integral e não apenas atende às exigências dos órgãos federativos, reflete em uma instituição com princípios e características próprias, que permite à

mesma possuir um ambiente de aprendizado constante e dinâmico, formando um perfil de profissional diferenciado para o mercado de trabalho e para o convívio social de modo geral.

Tomando como ponto de partida essas questões, nos propusemos, nesta pesquisa, a analisarmos o problema de pesquisa: A matriz curricular e o PPC dos cursos de Pedagogia da URI e da UNICAMP possuem aderência em relação aos conteúdos propostos na prova de Pedagogia do ENADE? Tendo por base três categorias que passamos a analisar: currículo, qualidade e avaliação.

5.3 O Currículo no contexto dos PPCs: aproximações e/ou distinções

Buscando respostas ao problema de pesquisa, analisamos os documentos dos cursos de Pedagogia da URI e da UNICAMP, sendo estes o PPC e a Matriz Curricular, bem como a prova do ENADE de 2014, através da metodologia da análise de conteúdo de Bardin, a partir das três categorias já anunciadas: currículo, qualidade e avaliação.

Após a qualificação, contatamos com as duas instituições a serem investigadas, para que, com o consentimento das coordenadoras de Pedagogia de ambas as Instituições, iniciássemos nossa pesquisa, descrevendo os cursos, enfatizando os seus PPCs.¹³

Do Curso de Pedagogia da URI analisamos o PPC de 2014, que continua em vigor na instituição, sendo que as únicas alterações referente ao PPC anterior (2011) corresponde a ordem diferenciada de algumas disciplinas em seus semestres. Já do curso de Pedagogia da UNICAMP, analisamos o PPC de 2013, bem como, o atual de 2017 que também apresentam poucas modificações, sendo uma delas, a carga horária do curso e de seus estágios diante das modificações legais instauradas pelo Parecer CNE/CP 02 de 2015.

A distinção entre a forma como são descritos os PPCs das duas instituições deixa explícitas algumas diferenças, o que podem ser reflexo da constituição das duas instituições, uma pública e outra privada. O PPC de Pedagogia da URI possui 342 páginas com muitos títulos e subtítulos explicativos, detalhando o funcionamento do curso, em busca também de justificar cada item ali descrito, comprovando a sua veracidade e a preocupação com a qualidade dos seus documentos e com o curso em si. Trata-se de um projeto cujo detalhamento de cada parte fica evidente.

O PPC do curso de Pedagogia da UNICAMP possui descrição mais sucinta, e objetiva, mas com grande inserção teórica, localizando o curso em seu processo histórico. Com 42

¹³ Conforme autorizações em anexo.

páginas destaca a constituição do curso de Pedagogia na história do Brasil, demonstrando o quanto a instituição esteve presente na discussão das Diretrizes, juntamente com grandes entidades nacionais tendo como propósito a garantia de um curso que obtivesse a identidade necessária à formação de professores.

Até chegarmos a atual identidade e diretrizes do curso de Pedagogia foi necessário nos direcionarmos para a história que o mesmo percorreu, destacando a década de 1980, em que as discussões sobre a formação do professor estavam voltadas ao debate sobre o curso de Pedagogia, Canan (2009) ressalta que:

Esta foi uma década decisiva em termos de construção da identidade da Pedagogia. Na pauta do momento estava a definição do papel do pedagogo, a partir de, pelo menos, duas questões principais: a) de que caberia ao educador o poder de decidir e reorganizar o trabalho pedagógico, no sentido da necessidade de reorientação política da organização escolar, a partir da perspectiva que contempla a luta pela gestão coletiva da escola; b) que o educador teria o poder de levar para o interior da sala de aula as grandes questões do cotidiano da classe trabalhadora, já que sem a efetiva participação do povo a escola não poderia contribuir, efetivamente, para as necessárias mudanças sociais. (CANAN, 2009, 192).

O PPC da UNICAMP enfatiza estes momentos decisivos para a definição da identidade do curso de Pedagogia e relata o comprometimento do mesmo com os debates das reformulações da época, no PPC consta que:

Em meados da década de 1980, os cursos de Pedagogia de Universidades comprometidas com as reflexões acerca da formação dos profissionais da educação passaram a apresentar modificações em seus currículos de modo a abranger a formação do educador e dos professores de primeira a quarta séries e educação infantil.

Entretanto, foi durante a década de 1990 que houve um maior incremento das reformulações e algumas Faculdades de Educação Públicas protagonizaram propostas de reformulação dos cursos de Pedagogia fundamentadas nos princípios da ANFOPE (BRZEZINSKI, 1995).

Entre as universidades que apresentaram tais discussões e reformulações, podemos citar as propostas da Universidade Federal Fluminense (1994), da Universidade Federal de Minas Gerais (1996), da Universidade Federal de Mato Grosso (1994) e da Universidade Estadual de Campinas (1992 e 1997). (UNICAMP/PPC, 2017 p. 13).

As Conferências Brasileiras de Educação - CBEs foram as que abriram a possibilidade dos educadores poderem discutir o rumo das políticas educacionais. A conferência foi promovida pela Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação - Anped, pelo Centro de Estudos Educação e Sociedade- Cedes e a Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior – Andes. A ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação também foi fundamental para que as faculdades públicas passassem a protagonizar a reformulação do curso, e dentre elas a UNICAMP.

Para Freitas (1999):

Faz parte dessa trajetória e luta pela formação a definição de uma política nacional global de formação dos profissionais da educação e valorização do magistério, que contemple de forma prioritária no quadro das políticas educacionais. E em condições de igualdade, a sólida formação inicial no campo da educação, condições de trabalho, salário e carreira dignas e a formação continuada como um direito dos professores e obrigação do Estado e das instituições contratantes. (FREITAS, 1999, p. 19).

A LDB nº 9394/96 foi um marco no processo de mudança curricular através do Edital 4 de 1997 que solicitou às Instituições de Ensino Superior propostas para a elaboração de diretrizes para os cursos de graduação, o que levou as Instituições a refletirem sobre o processo de formação de seus cursos. (CANAN, 2009). Consta no referido edital:

As Diretrizes Curriculares têm por objetivo servir de referência para as IES na organização de seus programas de formação permitindo uma flexibilidade na construção dos currículos plenos e privilegiando a indicação de áreas do conhecimento a serem consideradas, ao invés de estabelecer disciplinas e cargas horárias definidas. As Diretrizes Curriculares devem contemplar ainda a denominação de diferentes formações e habilitações para cada área do conhecimento, explicitando os objetivos e demandas existentes na sociedade. (Edital No. 4/97, apud, SCHEIBE, 2007, p. 45).

O PPC da UNICAMP, que como já salientamos, trouxe um panorama sobre a história do curso de Pedagogia no Brasil, ressaltando as evoluções e/ou dificuldades encontradas perante as legislações e pareceres. No caso das Diretrizes curriculares, segundo consta no PPC, para o curso de Pedagogia da UNICAMP “[...] as diretrizes vieram reforçar as concepções defendidas e implementadas no Curso, desde a reforma curricular de 1997, que propôs uma configuração curricular inovadora e audaciosa, rompendo com as habilitações ainda vigentes naquele período.”. (UNICAMP/PPC, 2017, p. 16).

No bojo da discussão sobre as diretrizes curriculares, as IES sendo desafiadas a refletirem sobre o processo de formação profissional oferecido pelo seu curso, tiveram um espaço na construção das diretrizes curriculares, tornando-as mais eficazes para o sistema de ensino.

Concomitante a discussão das diretrizes curriculares estava em pauta à formulação da Base Comum Nacional, um evento que merece destaque foi o VIII Encontro Nacional da ANFOPE, ocorrido em Belo Horizonte em 1996. Alguns elementos significativos abordados no evento foram:

A multiplicidade de estudos indicava, portanto, que a questão central da base comum nacional consistia na abertura de possibilidade de construção de novas configurações curriculares, tendo como espinha dorsal a unidade entre teoria e

prática que passou a constituir-se um eixo curricular [...] Entre as diversas sugestões de eixos curriculares advindas das próprias experiências curriculares que se desenvolviam, podem ser citados as seguintes: trabalho, teoria e prática, compromisso social, gestão democrática e interdisciplinaridade. Um outro eixo que vem sendo amplamente discutido pela ANFOPE é a avaliação, que poderá abranger desde a avaliação das políticas educacionais, a avaliação institucional até a avaliação de desempenho de aluno. É importante destacar que o processo de construção escolhido pelo movimento nacional para discutir, debater e propor a base comum nacional para as reformulações curriculares é bastante diverso do adotado pela atual gestão do MEC que tomou a decisão de elaborar Parâmetros Curriculares Nacionais para a Escola Fundamental. Essa iniciativa, sem dúvida, não garantiu a participação ampla dos educadores interessados na questão, tampouco partiu das experiências existentes no país (ANFOPE, 1996).

Apesar das críticas trazidas pela ANFOPE devido a não garantia da participação dos educadores para a construção da Base Comum Curricular naquele momento, bem como, pela mesma não partir das experiências nacionais, as discussões promovidas pela ANFOPE, contando com o apoio de outras entidades, resultaram mais tarde, na aprovação das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, em 2006.

Com relação ao currículo de Pedagogia o PPC da UNICAMP destaca que o “[...] currículo atual, implementado em 1997, é fruto de uma discussão pautada pelos indicativos do Movimento dos Educadores organizado pela ANFOPE, ANPEd, CEDES, FÓRUMDIR, entre outros, em que a FE-UNICAMP sempre se fez representar.”, em que mais uma vez destaca a presença da universidade e do seu curso de Pedagogia em momentos importantes para a formação e solidificação da identidade do curso de Pedagogia. (UNICAMP/PPC, 2017, p.18). Sobre esse requisito tão importante para o curso em destaque, é preciso lembrar que o curso de Pedagogia da URI¹⁴ começou na década de 1990, 16 anos após o curso de Pedagogia da UNICAMP, e por isso não vivenciou algumas reformas citadas no PPC de Pedagogia da UNICAMP.

Destacando alguns elementos que necessitavam de aperfeiçoamento do currículo de Pedagogia a UNICAMP destaca o “[...] eixo da pesquisa, os estágios curriculares, os núcleos temáticos, a grade curricular “fechada.” Como sendo “[...] aspectos que vinham sendo recorrentemente apontados em nossos momentos de avaliação semestral – assembleias e avaliações individuais -, bem como nas discussões que se realizavam na Comissão de Pedagogia e nos Departamentos.”. (UNICAMP/PPC, 2017, p. 19).

Desta forma, no PPC da UNICAMP (2017, p. 20) podemos ver que o curso se propôs:

¹⁴ Embora tenha tido sua primeira criação em 1976, naquele momento o curso era ofertado em instituições isoladas que mais tarde se unificaram, criando a URI. Neste sentido, o ano de 1992 foi o que realmente fortaleceu os debates e discussões em torno das diretrizes no âmbito da Universidade.

[...] a tarefa de repensar o currículo de Pedagogia, não apenas na direção do atendimento às exigências legais, mas da possibilidade de aperfeiçoarmos nossas propostas e práticas. A partir das discussões realizadas nos Seminários de Pedagogia e Seminários de Estágio no decorrer do ano de 2006, passamos a analisar o currículo a partir dos princípios já delineados e assumidos, porém destacando os seguintes aspectos:

- o eixo da pesquisa e da prática – unidade teoria-prática;
- o estágio supervisionado;
- os núcleos temáticos;
- a ampliação das práticas de formação;
- a perspectiva multidisciplinar e de trabalho coletivo;
- o compromisso social e ético;
- o tempo necessário para a formação do pedagogo.

Fazendo referência ao currículo do curso de Pedagogia da UNICAMP, bem como, às exigências legais de 2006, Jeffrey, Assis e Grandin (2016, p. 300) corroboram salientando que:

Embora o antecedente histórico do curso de licenciatura em Pedagogia-UNICAMP, aponte a opção por diferentes reformas, a fim de atender as demandas normativas e pedagógicas, a publicação das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, em maio de 2006, demandou a revisão de alguns aspectos curriculares, com destaque para os estágios supervisionados, as distintas práticas de formação e a carga horária do curso.

Perfazendo a trajetória histórica das legislações, referentes ao currículo do curso de Pedagogia de todo país, podemos identificar a luta existente pela construção do mesmo, bem como, e de forma mais conflitante, pela construção de uma identidade para o curso, mas que por meio de muito empenho e também de muitos embates, foi aprovada a Resolução CNE/CP n.º 1 de 15 de maio de 2006, e mesmo diante da sua aprovação não encerraram a discussão sobre o assunto.

Foram quatro as resoluções do Conselho Nacional de Educação que direcionaram a construção do currículo do curso de Pedagogia, bem como da formação de sua identidade, sendo elas as Resoluções CNE/CP n.º 1 e 2 de 2002, a Resolução CNE/CP n.º 1 de 2006 e a Resolução CNE/CEB n.º 2 de 2015. E embora, o PPC do curso de Pedagogia da UNICAMP se diferencie do PPC do mesmo curso da URI ao trazer a historicidade do curso de Pedagogia no Brasil, a Resolução CNE/CEB n.º 2 de 2015 não é citada, nem mesmo no PPC de 2017, contendo o mesmo material histórico que os PPCs anteriores, mas se adequando as exigências de cargas horárias de disciplinas que a mesma Resolução exige.

Diferente do PPC de Pedagogia da UNICAMP, que retoma o histórico do curso no Brasil, o PPC de Pedagogia da URI parece focar na construção do currículo de seu curso, citando estar de acordo com as legislações vigentes para o mesmo e detalhando a forma de sua elaboração, ressaltando que para a elaboração da proposta: “[...] Optou-se por uma

metodologia participativa e dialógica, envolvendo os segmentos universitários (docentes, alunos, dirigentes), sob a coordenação do Departamento de Ciências Humanas da Universidade.” (URI/PPC, 2014, p. 11) Destacando que o projeto possui a perspectiva da provisoriedade, sendo retificado de forma permanente, enquanto processo inconcluso.

No mesmo consta que:

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) pode ser entendido como um instrumento balizador para a formação universitária, concebido coletivamente no âmbito do curso. Ao constituir-se, o Projeto Pedagógico do Curso enseja a construção da intencionalidade para o desempenho do papel social do Curso, promovendo articulação entre ensino, pesquisa e extensão, avaliação, gestão e articulação direta com a Pós-graduação. O Projeto gestado baliza-se pelo momento vivido, pela prospecção do futuro e pelas necessidades que circundam a formação de professores e, por consequência, a formação docente no Curso de Pedagogia. (URI/PPC, 2014, p. 34).

A formulação e o desenvolvimento de um PPC, como ressalta o mesmo documento do curso de Pedagogia da URI, dá sustentação para a formação que se pretende realizar através do curso. A formulação do mesmo é realizada de forma coletiva, de modo a contemplar as características do curso do momento e a projeção do que se pretende para o futuro próximo. Tais características demonstram a complexidade do documento e a grande responsabilidade das instituições superiores.

Fazendo referência ao engessamento do currículo por meio das legislações, no PPC de Pedagogia da URI destacam que o mesmo busca:

[...] superar a fragmentação das habilitações, propondo um currículo onde as habilitações cedam espaço a núcleos temáticos que visam não somente ao Ensino, que estejam articulados com a Pesquisa, a Extensão e Pós-Graduação, fomentando um exercício interdisciplinar e o trabalho colaborativo numa visão integradora do Curso. (URI/PPC, 2014, p. 35).

Com referência a este tema a UNICAMP também se manifestou, quando destacou a incoerência de uma grade curricular “fechada” acima já mencionada. Temos impressão ao ler o documento que o termo “grade” é uma crítica ao engessamento do currículo por meio das legislações que regem a sua formulação, por ser um termo incoerente com a ideia de currículo que a universidade defende.

Com relação à estrutura e organização dos currículos das duas instituições, ambas contemplam a modalidade presencial. O curso de Pedagogia da URI é realizados em oito (08) semestres, em turno noturno cumprindo um total de 3.200 horas, sendo 2.800 horas de atividades formativas e 300 horas de práticas de estágio supervisionado nas áreas de habilitação do Curso e 100 horas de atividades complementares. O curso de Pedagogia da

UNICAMP possui a possibilidade da realização do curso diurno em tempo integral, sendo realizado em oito (08) semestres e em dez (10) semestres no curso noturno, cumprindo um total de 3.732 horas, sendo 3.210 horas de disciplinas teórico-práticas-orientação, 420 horas de estágios supervisionados e 105 horas de práticas curriculares.

O Curso de Pedagogia da UNICAMP, que teve seu início ainda na década de 1970, destaca ainda, no seu PPC, algumas reformas pelas quais o Curso passou, de acordo com a legislação de cada período.

O curso passou por várias reformas, em que se destacaram: a relação teoria-prática e as habilitações propostas (reformulação de 1979); ampliação e diversificação da didática na formação do pedagogo, bem como a ampliação da carga horária de estágios (reformulação de 1984); a obrigatoriedade da formação para o magistério nas séries iniciais, a pesquisa como eixo de formação, a criação do curso noturno (reformulação de 1992); a docência como base da formação, a formação teórica sólida e interdisciplinar, não fragmentada em habilitações, o eixo da pesquisa, a criação dos núcleos temáticos, a organização curricular por módulos bimestrais; o compromisso ético e político com a escola pública (reformulação de 1997). (UNICAMP/PPC, 2017, p. 18).

A UNICAMP ao relatar o perfil do profissional licenciado no seu curso de Pedagogia, destaca que “O percurso de formação do licenciado em Pedagogia objetiva qualificação para o trabalho em instituições educativas [...]”, fazendo parte “[...] dessa formação profissional a experiência investigativa, bem como de reflexão acerca de aspectos políticos e culturais da ação educativa.”. (UNICAMP/PPC, 2017, p. 22).

No subtítulo intitulado “Conhecimentos Teóricos e Práticos e compromissos esperados para o profissional pedagogo” estão elencados itens das características necessárias para a formação de um profissional formado naquele curso daquela universidade, dentre eles está à responsabilidade dos Pedagogos com o setor público, já que foi pelo mesmo que os alunos obtiveram a sua formação profissional, no subtítulo, estão citados os seguintes itens:

- a) capacidade de entender os novos parâmetros da cultura como atividade humana, como prática de produção e de criação;
- b) compreender o processo de trabalho pedagógico que ocorre nas condições da escola, da educação formal e não formal e as condições de desenvolvimento da criança de 0 a 10 anos;
- c) compreender a dinâmica da realidade, utilizando-se das diferentes áreas do conhecimento para produzir a teoria pedagógica;
- d) identificar os processos pedagógicos que se desenvolvem na prática social concreta, que ocorrem nas instituições escolares e também fora delas, nos movimentos sociais;
- e) equacionar os fundamentos das políticas públicas, em especial no campo educacional e, a partir deles, intervir nas diferentes instâncias em nível dos sistemas municipal, estadual e federal em condições de propor/alterar/contrapor políticas educacionais, pedagógicas e curriculares que busquem a eliminação da discriminação e a seletividade que hoje impedem o acesso e o direito à educação;

- f) buscar articuladores que garantam a unidade teoria/prática no trabalho pedagógico, tendo parâmetros claros que orientem a tomada de decisão em relação à seleção, organização e seqüência dos conteúdos curriculares que superem a forma atual de organização da escola e do currículo;
- g) vivenciar o trabalho coletivo e interdisciplinar na ação pedagógica, de forma interrogativa e investigativa, contribuindo para a construção de saberes e conhecimentos no campo educacional;
- h) implementar formas de gestão democrática na escola, estando em condições de organizar e gerir, como profissional, a articulação dos sujeitos escolares entre si e destes com os movimentos sociais fora da escola;
- i) assumir o compromisso com a educação pública de qualidade, para todos;
- j) assumir o compromisso de transformar a educação e as condições sociais sobre as quais ela se dá, tendo como norte a transformação da sociedade. (UNICAMP/PPC, p. 24-25).

A URI ao traçar o perfil do profissional a ser formado pelo curso de Pedagogia destaca que o mesmo deve ser um educador capaz de atuar na tríplice função: ensino, pesquisa e extensão, bem como, na organização da gestão e nas experiências educacionais escolares e não-escolares, possuindo as seguintes características: “pesquisador, intelectual auto reflexivo, sensível à multiculturalidade, com domínio de conhecimentos teórico-práticos, políticos e sociais e comprometido com a construção da justiça social.” (URI/PPC, 2014, p.35) . O curso ainda cita itens que devem promover a indissociabilidade entre ensino-pesquisa e extensão, objetivando:

1. Promover a formação contínua e permanente de pessoas e profissionais qualificados, solidários e comprometidos com a visão institucional, para atuarem na sociedade.
2. Promover a produção do conhecimento, através da pesquisa, perpassando o ensino, na perspectiva de estendê-lo à sociedade.
3. Fortalecer as condições para o desenvolvimento das atividades de extensão, visando ao desenvolvimento regional auto-sustentável e à integração com a sociedade; a valorização da cultura e das manifestações regionais, a sua difusão pelos meios de comunicação e o investimento na vida e em ações solidárias.
4. Implementar e gerar parcerias, estimular o intercâmbio com instituições que representam os segmentos sociais, enfatizando a mobilidade acadêmica e a cooperação internacional.
5. Implementar práticas de planejamento e gestão institucional co-responsáveis, criativas e adequadas às necessidades da universidade e da comunidade. (URI/PPC, 2014, p. 12).

Deste modo, podemos identificar as características peculiares dos cursos de Pedagogia, que possuem relação direta com a identidade das instituições e da distinção entre o público e o comunitário. Enquanto a UNICAMP frisa a formação do Pedagogo para além do processo de ensino e aprendizagem, destacando a importância de buscar por políticas públicas que aperfeiçoem o sistema de ensino nacional, bem como, assumir o compromisso com o setor educativo público, a URI, como uma instituição regional e comunitária destaca o seu compromisso com a comunidade em que está inserida, através dos Pedagogos por ela

formados, bem como, a importância de implementar parcerias para disseminar o conhecimento entre distintas instituições.

Destacando o desafio da formação de professores, Freitas (1999) ressalta:

O que está em jogo, hoje, para o conjunto dos educadores e para a sociedade brasileira é a defesa do campo educacional e, nele, do curso de pedagogia e das faculdades/centros de educação, como espaços de formação do profissional da educação básica estudioso da educação, em condições de exercer sua prática em ambientes formais e não-formais, escolares e não-escolares, e em todos os espaços em que se desenvolva o trabalho educativo. (FREITAS, 1999, p. 28).

A preocupação da defesa do campo educacional e a busca por uma formação docente de qualidade é perceptível nos PPCs de Pedagogia de ambas as IES, embora seja de forma distinta. Analisando os PPCs com base no descritor “currículo”, é perceptível o comprometimento do curso de Pedagogia da UNICAMP com as reformas curriculares para o mesmo curso, demonstrando o envolvimento e a participação da UNICAMP nos momentos decisivos dessas discussões. A URI não relata participação em debates de diretrizes e resoluções, até porque é uma instituição mais recente, tendo iniciado a Pedagogia em tempo posterior ao curso da UNICAMP, não vivenciando as reformas anteriores, por sua vez, o PPC do curso de Pedagogia enfatiza a construção de seu documento de forma democrática e participativa, descrevendo também a forma com que o curso procede com a formação dos acadêmicos.

Nesse particular, além do modelo de Instituições que é determinante na promoção de algumas discussões mais específicas, o tempo histórico são determinantes, neste caso, na definição e construção do curso. Nesta linha, veremos a seguir como é possível ler a concepção de qualidade dos cursos.

5.4 Concepções de qualidade para a Avaliação em Larga Escala do Ensino Superior

Outra questão importante em nossa pesquisa, refere-se a qualidade e a concepção desta para a avaliação em larga escala. Ao analisarmos os documentos dos cursos, bem como a prova do ENADE através do descritor “qualidade”, nos deparamos com muitas questões que demonstravam a preocupação com a qualidade dos cursos, sem que para isso houvesse a necessidade de uma citação explícita do que seria qualidade para os cursos e/ou instituições. A palavra aparece por vezes, em partes do PPC da URI, nos momentos em que o mesmo se refere aos processos avaliativos em que a mesma é submetida, sendo estes internos e externos à instituição, reconhecendo esses processos como meio de avançar em qualidade.

Conceituar qualidade¹⁵ é um tanto complexo, pois denota percepções muito particulares do que se quer que seja qualidade ou não, a relatividade do tema está relacionada às diferentes opiniões, bem como as diferentes crenças, culturas e valores. Corroborando com a questão Demo (1994, p. 26) salienta que: “Qualidade é de estilo cultural, mais que tecnológico; artístico, mais do que produtivo; lúdico, mais do que eficiente; sábio, mais do que científico.”

Ainda segundo o autor, a qualidade seria uma produção humana:

[...] parte-se do ponto de vista de que somente o homem produz qualidade. Ou de que qualidade é uma conquista humana, em sua história, em sua cultura. Objetos naturais não possuem propriamente qualidade porque são dados na natureza. Pode-se aplicar, no máximo, a noção de qualidade formal. Um diamante tem mais qualidade que outro, de acordo com suas propriedades internas mais ou menos perfeitas. Mas não é em si uma obra de arte, porque isto já seria obra do homem. (DEMO, 1994, p. 21).

Partindo do princípio que qualidade é uma conquista humana, a falta de qualidade em qualquer área seria o fracasso de um projeto também humano. Rios (2006, p. 64) também ressalta a abrangência do termo qualidade, destacando que o mesmo é “[...] social e historicamente determinado, porque emerge em uma realidade específica de um contexto concreto.” Mantovani e Canan (2015, 65), ao direcionarem o termo qualidade para as ciências humanas e naturais destacam que o “[...] conceito é mais usual é que qualidade significa a perfeição de algo diante da expectativa das pessoas.”

Especificando a qualidade na educação, também pudemos constatar várias interpretações, Rios destaca que:

[...] quando se fala em educação de qualidade, está se pensando em uma série de atributos que teria essa educação. A qualidade, então não seria um atributo, uma propriedade, mas consistiria num conjunto de atributos, de propriedades que caracterizam a boa educação. Poderíamos dizer então, que Qualidade, com maiúscula, é, na verdade, um conjunto de “qualidades.”. (RIOS, 2006, p. 68-69).

A autora ao destacar a Qualidade na educação como sendo um conjunto de qualidades, salienta também que: “[...] O que se deseja para a sociedade não é uma educação de qualidade total, mas uma educação da melhor qualidade, que se coloca sempre à frente, como algo a ser construído e buscado pelos sujeitos que a constroem.”. (RIOS, 2006, p. 74). Concordamos com a autora por entendermos que a educação da qualidade total não é possível em uma perspectiva de que a educação não é estática e sim um processo que está em constante desenvolvimento e evolução, também não é artigo de mercado, embora, algumas políticas

¹⁵ O conceito de Rios (2006) é o que mais se aproxima ao conceito que queremos trabalhar nesta pesquisa.

apontem para isso. Não é possível chegarmos a um limite ao que a educação pode nos proporcionar.

Boa educação não é questão de anos de estudo, de títulos formais, de livros sugeridos, mas de uma qualidade humana, que um alfabeto pode muito bem ter. Não se fabrica educação como se fabrica uma escola. Esta é um produto, aquela um processo. Mais lento, porque profundo. A formação da cidadania pode ser muito secundada pelo estudo, pela profissionalização, pelo domínio de instrumentalidades, mas não há correlação necessária, porque antes de tudo não é uma questão técnica, mas de arte, de sabedoria, de bom senso. (DEMO, 1941, p. 27).

Explicando o conceito de qualidade na educação, Demo (1941) classifica em dois termos: “qualidade formal” e “qualidade política”. Qualidade formal refere-se a instrumentos e métodos, “[...] poderia significar a perfeição na seleção e montagem de instrumentos”. (1941, p. 17) Exemplificando a tecnologia por ser possível inventar instrumentos que possam solucionar problemas cotidianos ou não. Já a qualidade política refere-se a finalidades e conteúdo. Segundo o autor, esta pode nos colocar mais questões do que respostas, sem deixar, no entanto, de ser essencial na realidade histórica. “Refere-se fundamentalmente a conteúdos e é, em consequência, histórica. Não é dos meios, mas dos fins. Não é de forma, mas de substância.” (1941, p. 20). Deste modo, a qualidade formal caracteriza-se como o meio e a qualidade política como o fim, sendo ambas de igual importância, sendo partes de um todo.

Buscando analisar os documentos dos cursos de Pedagogia a luz das conceituações descritas, pudemos identificar que ambas as instituições demonstram proporcionar um conjunto de qualidades na formação de seus acadêmicos, mas de formas distintas. A UNICAMP demonstra a sua preocupação com a qualidade do curso de Pedagogia, quando ressalta a sua luta por uma identidade, bem como, por diretrizes que proporcionem um curso de qualidade e uma identidade que ressalta a profissionalização docente do Pedagogo. Isso tudo, não é ressaltado como um modo particular ao curso da UNICAMP, mas sim, da Pedagogia como um curso de formação de professores a nível nacional.

A URI, por sua vez, durante todo o PPC, procura demonstrar a sua preocupação com a qualidade dos documentos analisados e do seu curso de Pedagogia, sempre frisando a sua legitimidade e cuidado com a questão legal. Através do material que obtivemos contato para a realização da pesquisa, que foram o PPC e a Matriz Curricular de ambas as instituições, sem a interpretação das práticas desenvolvidas pelos cursos, pudemos perceber que, provavelmente, haja uma preocupação maior por parte do curso de Pedagogia da URI, com o atendimento à legislação, em que, em seus documentos o curso utilizou de uma articulação de que tudo o que está no projeto é, de fato, desenvolvido pelo curso.

Essa demonstração, por vezes, exacerbada da comprovação da legitimidade do curso, nos leva a identificar a preocupação com o sistema avaliativo externo que regula as instituições superiores. Uma das avaliações realizadas é o ENADE, foco de nossa pesquisa, a avaliação segundo o Artigo 5º da Lei nº 10.861/04 ressalta o que é avaliado, demonstrando o que entendem por qualidade do desempenho dos estudantes e, por consequência, no curso.

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

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

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

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

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

Os parágrafos que citamos do artigo 5º, são os que trazem elementos que são avaliados através da Prova do ENADE, sendo de acordo com os conteúdos programáticos que estão previstos nas diretrizes curriculares de cada curso, bem como, outros elementos ligados às competências e a compreensão da realidade brasileira e mundial. A Prova do ENADE é elaborada conforme um padrão mínimo de qualidade estabelecido por especialistas de cada área do conhecimento.

Todo ano é criada uma portaria normativa que estabelece os cursos que serão submetidos à realização do Exame. Para o ano de realização da prova do ENADE para o curso de Pedagogia, em 2014, foi criada a Portaria Normativa Nº 8, de 14 de março de 2014, que consolida disposições sobre indicadores de qualidade e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE, a mesma resolve que no mesmo ano as provas seriam aplicadas para os seguintes cursos: “I - que conferem diploma de bacharel em:” Arquitetura e Urbanismo, Sistema de Informação, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Engenharia de Computação, Engenharia de Controle e Automação, Engenharia Mecânica, Engenharia Química, Engenharia de Alimentos, Engenharia de Produção, Engenharia Ambiental, Engenharia Florestal e Engenharia. (BRASIL, 2014).

Aos cursos “II - que conferem diploma de bacharel ou licenciatura em:” Ciência da Computação, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras-Português, Matemática e Química. Aos cursos “III - que conferem diploma de licenciatura em:” Artes Visuais, Educação Física, Letras-Português e Espanhol, Letras-Português e Inglês, Música, e Pedagogia. E por fim, aos cursos que conferem diploma de tecnólogo em: Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Automação Industrial, Gestão da Produção Industrial, e Redes de Computadores. (BRASIL, 2014).

A mesma Portaria, ao estabelecer a realização da prova do ENADE destaca:

§1º - As provas do ENADE 2014 serão elaboradas pelo Inep, conforme as Diretrizes do ENADE 2014, a partir dos itens do Banco Nacional de Itens da Educação Superior.

Art. 11º - O INEP disponibilizará o Questionário do Estudante, de preenchimento obrigatório, no período de 21 de outubro a 23 de novembro de 2014, exclusivamente por meio do endereço eletrônico <http://portal.inep.gov.br>, conforme dispõe o art. 33-J, § 1º da Portaria Normativa MEC nº 40, de 2007.

Art. 13º - Para o cálculo do conceito ENADE 2014, a ser atribuído aos cursos descritos no art. 1º desta Portaria Normativa, será considerado apenas o desempenho dos estudantes concluintes habilitados, regularmente inscritos pela IES, e participantes do ENADE 2014.

Tomando por base a prova do ENADE de Pedagogia de 2014, foco de nossa pesquisa, a mesma é constituída por quarenta (40) questões, sendo dez (10) questões sobre formação geral, destas duas (02) discursivas e oito (08) objetiva, e trinta (30) questões do componente específico, sendo destas vinte e sete (27) questões objetivas e três (03) questões discursivas. A prova também possui nove (09) questões sobre a percepção da prova, que não possuem pontuação. Especificando melhor o peso da pontuação de questão, segue o quadro apresentado na prova do ENADE.

Tabela 1: Prova de Pedagogia do ENADE 2014.

Partes	Número das questões	Peso das questões no componente	Peso dos componentes no cálculo da nota
Formação Geral/Discursivas	D1 e D2	40%	25%
Formação Geral/Objetivas	1 a 8	60%	
Componente Específico/Discursivas	D3 a D5	15%	75%
Componente Específico/Objetivas	9 a 35	85%	
Questionário de Percepção da Prova	1 a 9	-	-

Fonte: ENADE (2014).

Como destaca a portaria Nº 8 de 2014, a prova é elaborada de acordo com as Diretrizes Curriculares dos respectivos cursos, que são trazidos, mais especificamente no componente específico, que possui 75% do peso da prova, a formação geral também consta nas Diretrizes curriculares, mesmo assim, no padrão resposta das questões discursivas, que contêm os itens necessários que o aluno deve elencar em cada questão discursiva para pontuar, após a relação do padrão resposta das questões discursivas da formação geral, o documento traz uma observação que as respostas do item devem pautar na Portaria INEP nº 255, de 02 de junho de 2014, constando:

Art. 3º No componente de Formação Geral serão considerados os seguintes elementos integrantes do perfil profissional: atitude ética; comprometimento social; compreensão de temas que transcendam ao ambiente próprio de sua formação, relevantes para a realidade social; espírito científico, humanístico e reflexivo; capacidade de análise crítica e integradora da realidade; e aptidão para socializar conhecimentos em vários contextos e públicos diferenciados.

Conforme o Artigo 3º citado, é possível identificarmos o recorte da avaliação que possibilita a socialização dos conhecimentos diferenciados dos diversos contextos que nosso país possui, mesmo assim, elenca itens de um padrão resposta que cada questão descritiva deve conter, ficando, por vezes, contraditório de acordo com o que regem ser o componente “Formação Geral”. Já o “Componente Específico” dá conta de analisar a formação do aluno conforme as suas diretrizes, também impondo um padrão resposta para as questões descritivas.

Conforme institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação de licenciatura em Pedagogia, em vigor no período de formação dos estudantes que realizaram o ENADE 2014, a Resolução CNE/CP Nº 1 de maio de 2006, ainda permitida para as instituições até 2018, quando entra em vigor a Resolução CNE/CP Nº 2 de julho de 2015, fica “[...] definido princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior no país.” (Brasil, 2006).

O segundo inciso do parágrafo e do artigo segundo ressalta as áreas que devem compor na formação de Pedagogia que constam nas questões gerais e específicas da prova do ENADE, conhecimentos como “[...] o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico o linguístico, o sociológico, o político o econômico o cultural.” (Brasil, 2006).

As questões referentes à formação geral da prova de Pedagogia do ENADE 2014, giraram em torno de problematizações de questões do cotidiano. As discursivas trataram sobre

o desafio da mobilidade urbana e sobre a violência na disputa por um ponto de guardador de carros disputada por moradores de rua que acabou com uma vítima fatal. Ambas as questões não são tratadas diretamente nas diretrizes curriculares de ambos os cursos analisados, porém são problematizações existentes na sociedade que constam na ementa da disciplina de Realidade Brasileira do curso de Pedagogia da URI, presente no “Núcleo de Fundamentação Básica”. A disciplina contém uma carga horária de 60 horas, tendo 4 créditos. Na ementa da disciplina consta que:

Análise da sociedade brasileira em seus componentes econômicos, políticos, culturais, científicos e tecnológicos, investigando as raízes da atual situação e as saídas possíveis para os problemas nacionais. Análise das formas de apresentação política e da construção da cidadania nos dias atuais. (URI/PPC, 2014, p. 119).

Na matriz curricular do curso de Pedagogia da UNICAMP não consta a disciplina de Realidade Brasileira, e nenhuma outra disciplina com um nome semelhante, a interpretação da visão de mundo está na especificação da disciplina Sociologia Geral, que segundo a ementa na disciplina é realizado o:

Estudo das Teorias Sociológicas Clássicas - Durkheim, Weber e Marx. Todos esses autores trouxeram para a sociologia temas fundamentais para o entendimento da formação e transformação da sociedade moderna por intermédio da interpretação e visão de mundo diversas. (UNICAMP/PPC, 2013, p. 36).

Apesar na disciplina possuir um objetivo mais específico as teorias sociológicas, a mesma atende a problematização da sociedade. A matriz curricular do curso de Pedagogia da URI possui a disciplina específica que discutem os temas que são abordados na questão, assim como também possui disciplinas sobre a sociologia, cumprindo também com a percepção de visão de mundo perante autores e teorias sociológicas.

As questões objetivas sobre a formação geral giraram em torno de assuntos como: as redes sociais, ecologia, tecnologia, economia, invenções na medicina, distinção de gênero no tempo dedicado aos afazeres domésticos e ao trabalho remunerado, tempo de deslocamento dos brasileiros para o trabalho e das transformações nos meios rural e urbano a partir do século XX. Assuntos estes presentes no cotidiano, mas que as respostas exigiam interpretação e visão de mundo.

No componente específico, as questões discursivas foram realizadas com base no planejamento, desenvolvimento e avaliação de aula para a educação infantil, ressaltadas nas disciplinas de Pedagogia da Educação Infantil e Estágio Supervisionado III – Educação Infantil da matriz Curricular do curso da UNICAMP e nas disciplinas de Cuidar e Educar na Educação Infantil, Fundamentos Teóricos Metodológicos de Literatura Infantil A e Ação

Pedagógica C – Estágio Supervisionado na Educação Infantil da matriz curricular do curso da URI.

A segunda questão discursiva do componente específico refere-se à participação da comunidade escolar para a formação de uma escola cidadã e a construção da cidadania, e apesar no discurso de ambas as instituições no decorrer do PPC em defesa da presença da comunidade escolar na construção de suas instituições, não há nenhuma disciplina específica sobre o assunto, ou que traga o tema em sua ementa.

A outra questão do componente específico é referente a atuação do pedagogo em espaços não escolares prevista nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. Sobre o assunto, o curso de Pedagogia da UNICAMP disponibiliza das disciplinas de Educação Não-formal e do Estágio Supervisionado V – Educação Não-formal. Já o curso de Pedagogia da URI oferece uma disciplina sobre o assunto, que é o Campo Profissional PED B que especifica em sua ementa, que na mesma é realizado o “Envolvimento na dinâmica escolar e não escolar, observando, identificando e analisando as possibilidades de atuação do pedagogo nos diversos setores dos espaços institucionais, estabelecendo relações teórico–práticas da educação, reais e possíveis.”. (URI/PPC, 2014, p. 149).

As questões objetivas no componente específico da formação do pedagogo tratou de forma enfática sobre as políticas educacionais, citando leis importantes como a LDB-Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Ambas as instituições possuem a disciplina de Política Educacional: Organização da Educação Brasileira, e a UNICAMP também possui a disciplina de Políticas de Educação Infantil. Embora o tema de políticas e legislações brasileiras estejam na ementa de várias disciplinas.

Estas questões ressaltadas na avaliação estão todas presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais, que institui no terceiro artigo que para a formação do licenciado de Pedagogia é central:

- I- o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para a cidadania;
- II- a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;
- III- a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino. (BRASIL, 2006).

Com relação as legislações da década de 90, que trouxeram muitas mudanças e com algumas modificações permanecem até hoje no nosso sistema de ensino, Scheibe e Aguiar (1999, p. 222) destacam que: “A questão evidentemente é complexa, e convive com a necessidade de estabelecer um sistema nacional para a formação de professores no país que dê

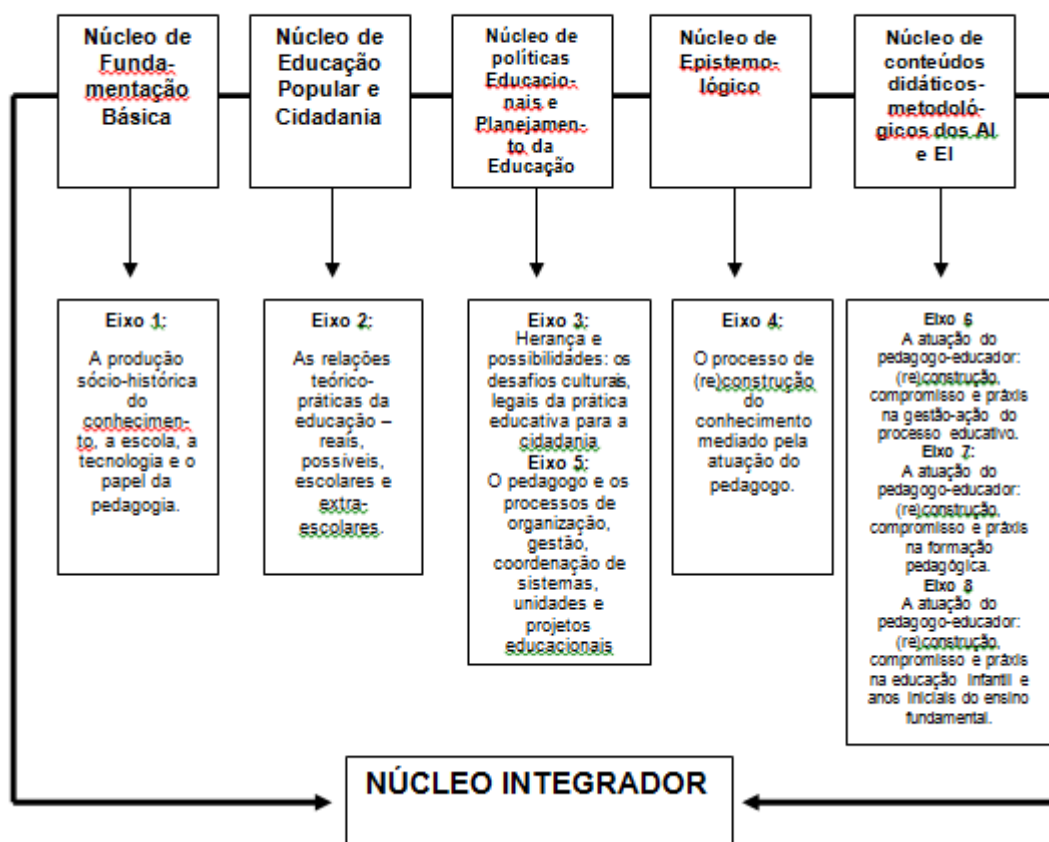
conta da capacitação de amplos contingentes necessários para suprir a escolarização básica nacional”. Demonstrando a importância de políticas bem elaboradas e de uma formação de qualidade para os estudantes dos cursos de licenciaturas.

A prova também traz questões relacionadas aos diferentes níveis de ensino em que o pedagogo pode atuar, sobre didática, currículo, teóricos da educação, avaliação, libras, Projeto Político Pedagógico. Ou seja, assuntos que estão presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais e que são obrigatórios na formação do Pedagogo para todas as instituições superiores. Tais assuntos constam nas matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia da URI e da UNICAMP.

O curso de Pedagogia da URI utiliza uma sistematização de suas disciplinas conforme eixos temáticos por núcleo, conforme segue na imagem:

Imagem 1: Sistematização dos Eixos temático por núcleo

a) Sistematização dos Eixos Temáticos por Núcleo



A organização das disciplinas em eixos temáticos por semestres parte, segundo o PPC da URI:

[...] da suposição de que a atuação pedagógica é mais significativa e fecunda na medida em que as temáticas das tradicionais áreas curriculares forem abertas e girarem em torno de temas que expressam preocupações sociais atuais. De acordo com este ponto de vista, os eixos temáticos cumprem a função de aglutinar as tradicionais “matérias” que compõem a base curricular. Na medida em que os eixos temáticos estejam articulados em termos de continuidade e cumulatividade (linha temática), servem de fio condutor das atividades pedagógicas, de tal modo que integram a aplicação e a teoria, o cotidiano e o científico. (URI/PPC, 2014, p. 97).

Os eixos condutores buscam uma continuidade de acordo com as temáticas, procurando demonstrar com essa organização a importância de todas as disciplinas e a coerência dentro da necessidade da temática tratada no curso de Pedagogia. (URI/PPC, 2014).

O modo como as duas instituições construíram o PPC dos cursos foi bem distinta, retratando o que já apontamos anteriormente, no que se refere ao documento PPC ser mais ou menos detalhado. As matrizes curriculares das instituições pesquisadas são propostas de forma bem diferente. Enquanto a matriz curricular de Pedagogia da URI o detalhamento das disciplinas por semestre e em cada disciplina apresenta a sua carga horária; créditos no curso; ementa; objetivos; conteúdo programático; metodologia; avaliação; bibliografia básica; e bibliografia complementar, em algumas disciplinas inclusive, as bibliografias básicas e complementares são distintas entre os campus da URI.

A grade curricular do curso de Pedagogia da UNICAMP, como a mesma a intitula, é composta também pelo detalhamento das disciplinas por semestres, uma do curso diurno e outra do curso noturno, e após apenas a ementa de cada disciplina, não trazendo as demais especificações de cada disciplina. Acreditamos que o curso deve possuir o detalhamento do que é trabalhado em cada disciplina do curso em um outro documento, já que as informações são imprescindíveis e cobradas inclusive pelas avaliações *in loco* do MEC, que averiguam, entre outras questões, se os livros presentes na bibliografia das disciplinas são ofertados na biblioteca da IES.

De fato, há a necessidade de regular um sistema educativo que teve sua ampliação de forma muito rápida, a partir da Lei 9394/96 que expandiu as formas jurídicas de oferecimento do ensino, o que se coloca em questão é uma prova imposta aos estudantes, que obrigados a estarem no local e data exigidos, podem simplesmente assinarem o cartão resposta sem realiza

de fato a avaliação, podendo inclusive boicotar o resultado do ENADE. A avaliação não prevê o esclarecimento de provas respondidas ou não, apenas divulga a média final dos estudantes.

Nesse particular, entendemos ser necessária a maior divulgação e a conscientização da importância das avaliações em larga escala para a identificação do cumprimento das responsabilidades institucionais para a formação de profissionais graduados com qualidade, porém, para que de fato isto seja possível, é imprescindível que a comunidade acadêmica perceba a preocupação com a formação acadêmica, e não trate a avaliação como um fator de ranqueamento que aponte a qualidade das instituições por meio de uma prova única, e por vezes, rejeitada por estudantes. O intuito da prova deve ser o de contribuir para a reflexão da instituição sobre a qualidade do ensino que propõe, e não para pontuar mais ou menos que outra.

Os cursos de licenciatura possuem uma responsabilidade muito grande com todo o sistema de ensino, já que, através deles são formados os professores dos mais diferentes níveis de ensino. No caso da educação básica, em especial no setor público do nosso país, que possui, sim, muitas deficiências. Brzezinski (1999) ainda no final dos anos 1990 já apontava, sendo esta afirmativa ainda atual, de que o principal acusado pelo fracasso do ensino é o professor, sendo que este não pode carregar a culpa de um sistema falho sozinho. Segundo a autora, além das medidas que levam a desvalorização “[...] dos profissionais da educação e ao sucateamento das instituições superiores públicas voltadas para a formação de professores, o governo insiste em apontar o despreparo dos professores como a única causa do fraco desempenho dos estudantes.” (1999, p. 83). Desempenho esse, apontado pelas avaliações em larga escala.

Destacando a importância dos professores na construção das políticas educacionais na busca por uma educação de maior qualidade com políticas de acordo com a realidade, a autora destaca que: “Não é demais reiterar o alerta feito por mim, desde 1994, de que os movimentos sociais de educadores necessitam manter a vigilância sobre o Estado, a fim de que políticas educacionais não sejam definidas nos gabinetes.”. (BRZEZINSKI, 1999, p. 82).

A construção de uma educação de qualidade, em todos os níveis de ensino, depende de vários setores, e principalmente de uma parceria entre eles, para que, trabalhando juntos, possam trilhar o mesmo caminho em busca de um objetivo comum, que é a educação de qualidade. Nesta perspectiva, Rios (2006) contribui trazendo o conceito de educação, que segue:

Dizemos que a educação é um processo de socialização da cultura, no qual se constroem, se mantêm e se transformam os conhecimentos e os valores. Ao

definirmos assim a educação, nos reportamos à categoria de “substância”. Se esse processo de socialização se faz com a imposição de conhecimentos e valores, ignora as características dos educandos, diremos que é uma má-educação. Se tem, ao contrário, o diálogo, a construção da cidadania, como propriedade, nós a chamaremos de uma boa educação. Toda educação tem qualidade. A boa educação, que desejamos e pela qual lutamos, é uma educação cujas qualidades carregam um valor positivo. (RIOS, 2006, p. 70).

Rios traz uma importante reflexão referente à conceituação de educação, sendo possível, por meio desta, a construção de uma cidadania plena, ficando o desejo, a construção real de uma qualidade que transcenda os muros institucionais, indo além dos moldes do ENADE e/ou da avaliação em larga escala como um todo.

Perante a análise dos PPCs de Pedagogia das instituições pesquisadas, ambas destacam características dos seus cursos capazes de proporcionar qualidade na formação dos pedagogos, embora não fosse utilizada a terminologia. O PPC do curso de Pedagogia da UNICAMP destaca a luta pela identidade do curso de Pedagogia como um todo, não apenas da sua instituição. Já o curso de Pedagogia da URI, em seu PPC, traz um material mais extenso e específico de seu curso, destacando, em detalhes, tudo que a IES e o curso buscam para oferecer uma formação de qualidade. Essa característica do PPC de Pedagogia da URI demonstra a preocupação em uma prestação de contas nos processos avaliativos, valorizando, desta forma, uma documentação consistente e detalhada das ações realizadas pelo curso. Isso por si só não é garantia de qualidade, mas, não podemos negar que revela uma grande preocupação, tanto com a qualidade do curso quanto com a avaliação externa a que ele será submetido. De outra parte, o fato do PPC da UNICAMP não conter maiores detalhamentos, não denota que o curso não esteja preocupado com a qualidade, são jeitos diferentes de construir os processos.

5.5 Análise dos PPCs de Pedagogia da URI e da UNICAMP: a percepção dos documentos com relação a avaliação

Ao analisarmos os documentos dos cursos de Pedagogia das duas instituições através do descritor “Avaliação”, pudemos identificar que o PPC de Pedagogia da URI teve uma preocupação constante em trazer o tema para o seu documento. Enquanto o PPC de Pedagogia da UNICAMP não referencia as formas de avaliações internas e externas da IES.

O PPC de Pedagogia da URI, traz referência sobre todas as formas de avaliação que a Instituição e o Curso estão sujeitos, desde avaliações internas às avaliações externas, retratando a forma com que cada avaliação é desenvolvida, bem como, o que cada uma

propicia para a IES e/ou curso. O documento traz que a avaliação institucional é uma prática da instituição já há algum tempo devido a mesma ser uma “[...] instituição comunitária e membro do Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas- COMUNG, aderiu ao Programa da Avaliação Institucional das Universidades que compõe o COMUNG – PAIUNG.” (URI/PPC, 2014, p. 8).

Com relação às alterações que a avaliação externa do SINAES proporcionou à Instituição, o documento destaca que:

A implementação do SINAES propiciou à URI, rever e valorizar as práticas avaliativas existentes e a constituir, em agosto de 2003, uma Comissão Própria de Avaliação (CPA), com a função de coordenar, articular o processo interno de avaliação, previamente existente, bem como disponibilizar e divulgar informações, utilizando instrumentos unificados para as diferentes unidades. Tal comissão é composta por membros de todas as unidades, visando à maior integração entre as mesmas, bem como das ações a serem realizadas. (URI/PPC, 2014, p.8).

O SINAES trouxe algumas modificações do antigo Exame Nacional de Cursos-ENC estando em destaque à abrangência do que é avaliado nas IES, não sendo mais apenas o desempenho dos estudantes, também realizado através do ENADE. Uma das modificações foi a exigência da criação de uma Comissão Própria de Avaliação a CPA, como uma forma de auto avaliação das IES, o que o PPC de Pedagogia da URI relatou ser um componente positivo para o Curso.

Ainda para contemplar diferentes dimensões do SINAES, “No ano de 2004, foi instituído e implementado o Programa de Avaliação Institucional - PAIURI. Este programa contempla as diferentes dimensões do SINAES, que norteiam o processo avaliativo: a dimensão da graduação, da pós-graduação (*lato e stricto-sensu*), da pesquisa, da extensão e da gestão institucional.”. (PPC URI, 2014, p.9).

O condicionamento que o documento demonstra através da avaliação do SINAES caracteriza a regulação sentida pela instituição. Mesmo trazendo pontos positivos para a avaliação interna da IES, o PPC demonstra que as atividades estão ocorrendo para atender as dimensões do sistema avaliativo, demonstrando a regulação sentida pela IES. Ao contrário do PPC de Pedagogia da URI, o documento de Pedagogia da UNICAMP parece menos preocupado com as questões referentes à avaliação, já que não aborda qualquer avaliação da Instituição ou do Curso, dificultando nosso olhar sobre o tema.

Fazendo alusão ao Estado-regulador, que vem se tornando uma característica de muitos países, dentre eles o Brasil, Afonso (2001, p. 25) destaca que “[...] não é apenas a expressão Estado-regulador que vem acentuar o facto de o Estado ter deixado de ser produtor

de bens e serviços para se transformar sobretudo em regulador do processo de mercado.” Mas também as suas conexões “[...] com a realidade multidimensional da globalização e das instâncias de regulação supranacional.” Se referindo a educação, o autor usa o termo Estado-avaliador, demonstrando o papel que o Estado vem assumindo perante a educação, em especial no ensino superior.

No que diz respeito à educação, começo por fazer uma breve alusão a algumas das dimensões do Estado-avaliador (*evaluative state*). Esta qualificação, [...] ainda no âmbito de trabalhos relativos às políticas de ensino superior, visa sobretudo sinalizar o facto de estar em curso a transição de uma forma de regulação burocrática e fortemente centralizada para uma forma de regulação híbrida que conjuga o controle pelo Estado com estratégias de autonomia e auto-regulação das instituições educativas. (AFONSO, 2001, p. 25).

O modelo de autonomia e regulação são característicos dos organismos multilaterais que veem desempenhando papéis políticos no Brasil e demais países capitalistas em desenvolvimento. Santos (2002) ao tratar da regulação cita três princípios da mesma:

Para entender corretamente o desenvolvimento desequilibrado e hipercientificado do pilar da emancipação é necessário não esquecer o desenvolvimento concomitante, e igualmente desequilibrado do pilar da regulação nos últimos dois séculos. Em vez de desenvolvimento harmônico dos três princípios da regulação – Estado, mercado e comunidade -, assistimos geralmente ao desenvolvimento excessivo do princípio do Estado e do princípio da comunidade. (SANTOS, 2002, p. 56).

Reduzindo, deste modo, a emancipação e autonomia local em razão da regulação que surge como forma de controle dos órgãos reguladores de nossas políticas públicas. Isso todo possui reflexo no Banco Mundial, que como maior provedor de crédito financeiro para países capitalistas vem expandindo cada vez mais as suas funções, assumindo um papel social perante aos países devedores, complementando, Canan (2016, p. 56) ressalta que: “[...] a tarefa do Banco tornou-se cada vez mais política, uma vez que, de financiador, passa a ser o mentor do processo de desenvolvimento.”

As ações idealizadas pelo Banco Mundial, das quais o Brasil é submetido, são recebidas com o consentimento das autoridades locais, que insistem em acreditar que políticas de países desenvolvidos possam funcionar mesmo em um local tão distinto, e sem um estudo aprofundado da nossa realidade. Tais consentimentos eximem as autoridades locais de buscarem alternativas próprias que viabilizem uma educação de qualidade de acordo com as necessidades de nosso país.

Perante a crise de credibilidade dos países latino-americanos da década de 1980, o Banco aprofundou a sua influência a estes países, trazendo como solução da crise, em que os

países são postos como protagonistas, para o protagonismo do banco que traz como solução o crescimento econômico e a alocação de recursos, fomentando reformas político-econômicas aos países. Segundo Canan (2016, p. 59), “Nesse cenário, a educação aparece como importante instrumento de crescimento econômico e do aumento da produtividade do trabalho. As novas exigências tecnológicas são as grandes balizadoras da necessidade deste aumento de produtividade.”

Sendo assim, a educação é posta como uma fonte econômica para reestabelecer a crise dos países, desde que formassem mão de obra barata para produzir produtos de baixo valor agregado a ser comercializado. A educação que Canan (2016) ressalta não se trata da educação superior, que não é incentivada pelo Banco Mundial ao setor público, devendo esta ser ofertada pelo setor privado, que possui hoje o maior número de oferta de vagas no Brasil.

A postura que o Estado vem tomando, ao focar na regulação do ensino superior, está relacionada com a vasta oferta de ensino nos setores privados, que tem aproveitado o espaço concedido pelo MEC para fazer negócios através da educação, numa abordagem totalmente mercadológica. Com a abertura de vagas para diversas jurisdições e a regulação do ensino superior o Estado se exime da responsabilidade de ampliações de vagas no setor público, facilitando a expansão do ensino superior privado com qualidade duvidosa.

Assim como está colocada poderíamos até pensar que a avaliação é um mecanismo eficiente, inclusive para inibir ações as quais contrariam às políticas de governo, porém nosso estudo parece apontar que não há essa eficiência. Nos parece, ao revisar e estudar os documentos, que este detalhamento dos processos que o PPC de Pedagogia da URI apresenta, faz parte de uma proposta institucional válida para os demais cursos que vivenciam essa “cultura da avaliação”, em todos os sentidos, seja como avaliação formativa, seja como diagnóstica.

Referente às etapas do processo de avaliação, enquanto instituição (URI), de acordo com o PPC de Pedagogia, pode ser descrita da seguinte forma: “Sensibilização e Mobilização; Diagnóstico Institucional; Auto avaliação ou Avaliação Interna; Avaliação Externa e Reavaliação/Avaliação da Avaliação.” (URI/PPC, 2014, p. 9).

Com relação à gestão do curso estar de acordo com a avaliação, o PPC ressalta que:

O Coordenador do Curso desenvolve a função de articulador do trabalho entre os professores e acadêmicos, favorecendo a atuação interdisciplinar. O desempenho da Gestão do Curso é aferido através do PAIURI (Programa de Avaliação Institucional da URI), no qual se constata grau satisfatório de atendimento às necessidades dos acadêmicos. (URI/PPC, 2014, p.43).

O PPC de Pedagogia da URI também apresenta um subtítulo intitulado como: “Sistema de Avaliação do Projeto do Curso, onde consta sobre a avaliação, mas voltado para o curso em si, trazendo sobre o ENADE, o NDE, e a percepção do curso referente a avaliação que viabilize uma educação de qualidade. Com relação ao ENADE, o documento descreve:

No desempenho acadêmico, é avaliada a utilização das vagas e a demanda pelo curso, o desempenho dos egressos, os resultados do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), as avaliações das condições de ensino, as avaliações com objetivo de renovação de reconhecimento, resultados da avaliação interna do curso, através da avaliação institucional (AI), desempenho dos acadêmicos nas disciplinas teóricas e teórico-práticas e o desempenho dos docentes. Na integração com a comunidade são avaliadas as atividades curriculares e extracurriculares do curso, a inserção do profissional no mercado de trabalho, a participação da comunidade, através dos projetos de pesquisa e extensão, no apoio ao curso e a socialização dos conhecimentos na comunidade e vice-versa. (URI/PPC, 2014, p.43).

Identifica-se, deste modo, a relação das avaliações externas com a definição de vagas do curso. O documento ainda destaca as formas de avaliação, ENADE, Avaliação Institucional, que vai além da avaliação dos acadêmicos e docentes, avaliando também a integração do curso/instituição com a comunidade, a integração entre ambas é muito importante na busca pelo desenvolvimento local.

Outro requisito avaliado no reconhecimento e renovação do reconhecimento é a Existência de um Núcleo Docente Estruturante-NDE. No caso da URI “A instituição, composição e atribuições do NDE estão definidas na Portaria MEC nº 147/2007, Portarias nº 1, 2 e 3/2009 (DOU de 06/01/2009)”. A mesma destaca que o Núcleo “[...] constitui-se em requisito legal no processo de avaliação, [...] dos Cursos de Graduação – Bacharelados e Licenciaturas - e Superiores de Tecnologia do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES.”. (URI/PPC, 2014, p.43). O NDE é formado pelo coordenador do curso e por, no mínimo, 30% dos docentes do Curso, o mesmo tem por responsabilidade coordenar a elaboração, implementar e consolidar o Projeto Político Pedagógico do curso de graduação.

Com relação à Avaliação Institucional, segundo o PPC de Pedagogia da URI, o aluno é sujeito a avaliação “[...] Semestral e da Avaliação do Curso – Semestral e/ou sempre que se fizer necessário, conforme Programa praticado pelo Curso.” (URI/PPC, 2014, p. 47). O Programa de Avaliação Institucional da Universidade é operacionalizado pela CPA e a avaliação é realizada pelo curso. E segundo o documento do curso, as avaliações realizadas tem demonstrado uma conceituação plenamente satisfatória, conforme consta:

Dados de 2011 revelam que, no que tange à atuação do professor nos quesitos motivação, domínio de conteúdo, incentivo ao aluno e capacidade de ensinar e relacionar ao contexto do Curso, entre outros aspectos, a conceituação plenamente

satisfatória. Esta avaliação é realizada semestralmente por todos os alunos do curso, em todas as disciplinas. (URI/PPC, 2014, 48-49).

Já em relação à auto avaliação dos alunos, o PPC de Pedagogia ressaltou que:

[...] as respostas incidem satisfatoriamente sobre nível de satisfação com a disciplina, participação ativa nas aulas, realização de estudos, leituras e atividades extraclasse. Contudo, ressalva-se que, o espaço destinado à leitura é incipiente e os alunos carecem de maior disponibilidade de tempo, em parte, pelo fato de serem alunos de curso noturno e, portanto, trabalhadores que estudam. (URI/PPC, 2014, p.49).

O reconhecimento do público alvo da Instituição é importante para que se atenda às necessidades para uma formação de qualidade, na graduação que o mesmo está cursando, de acordo com as possibilidades do acadêmico, fornecendo materiais que facilitem o processo. Destacando o contexto do ensino no curso de graduação, o documento destaca o processo avaliativo do mesmo, ressaltando:

O processo de avaliação no ensino da graduação é uma das formas de viabilizar a melhoria de sua qualidade, constituindo-se em importante ferramenta para planejamento da gestão universitária. Ela é, também, uma forma de assegurar a prestação de contas à sociedade das atividades das IES, pois tanto as instituições que oferecem ensino gratuito face ao financiamento de recursos públicos, quanto as privadas, possuem inequívoca responsabilidade social. (URI/PPC, 2014, p.49).

Ao destacar a responsabilidade social da Instituição, mesmo não sendo uma instituição que recebe recursos públicos, é possível salientarmos o compromisso da IES e do curso de Pedagogia e a identificação dos mesmos serem importantes agentes de desenvolvimento social, reafirmando a importância da licenciatura na melhoria da qualidade da educação brasileira. O PPC ainda cita um fator preocupante para a educação relacionado aos cursos de licenciatura: “No que se refere à relação candidato/vaga no curso, em média nos últimos vestibulares, apura-se um decréscimo de demanda pelo momento histórico vivenciado pelas Licenciaturas.” (URI/PPC, 2014, p.280) o que pode ser o resultado da crise da valorização do profissional docente.

O item do PPC que trata do “Sistema de Avaliação do Processo de Ensino Aprendizagem” esclarece, de acordo com a legislação da Universidade, os aspectos legais que o docente deve considerar acerca da avaliação, tais aspectos estão propostos no Regimento da Universidade, que propõem: “Art. 79 – A avaliação do rendimento escolar é feita por disciplina, levando em conta o desempenho.” (URI/PPC, 2014, p.280). E no art. 80 ressalta a atribuição de notas na escala de 0 (zero) a 10 (dez) para a avaliação do desempenho docente.

O último título do projeto enumerado como décimo segundo é sobre “Avaliação e aperfeiçoamento do Projeto” em que faz referência a um aperfeiçoamento constante do PPC de Pedagogia, colocando em foco a formação de professores, o documento destaca que:

A política de avaliação institucional exige atenção aos aspectos quantitativos e qualitativos na prática de formação de professores. Nesta direção, propugna-se atenuar a rígida dicotomia quantitativo/qualitativa, conduzindo as análises no sentido de inter-relação entre ambos na avaliação do processo de formação que garanta o desenvolvimento de competências profissionais. (URI/PPC, 2014, p. 287).

O mesmo também ressalta que entende como necessário a constituição de grupos de trabalhos e fóruns de discussão permanentes, a fim de tornarem públicas as interpretações do processo avaliativo, “[...] construindo parâmetros, critérios e padrões com o coletivo NDE: Colegiado do Curso e Departamento da Universidade.” Ao citar alguns princípios, que segundo o documento, parecem indicar a busca do aperfeiçoamento constante, o mesmo traz características que são postas em dúvidas e/ou negadas pelas avaliações em larga escala no ensino superior.

Alguns princípios parecem indicar a busca do aperfeiçoamento constante, tais como ideias de globalidade, comparatividade, respeito à identidade, caráter não punitivo ou premiativo, adesão voluntária; legitimidade; continuidade; descentralização; pertinência do processo; participação coletiva e possibilidade de crescimento e emancipação. Nesta perspectiva, “o projeto, ao propor uma realidade, sempre se põe a favor ou contra algo existente, com base em alguma verificação da ‘realidade rebelde’, que desafia o ser humano. Portanto, ao se falar em projeto, fala-se, ao mesmo tempo, numa avaliação do que está posto (para negá-lo ou afirmá-lo) com base em informações, deduções, análises, intuições, etc”. (VALE, 1999, p. 70). (URI/PPC, 2014, p. 287-288).

Ao trazer um item que se refere à avaliação do próprio projeto, percebe-se a relevância que o PPC de Pedagogia da URI atribui ao processo avaliativo, avaliando o seu próprio documento. As características destacadas como relevante ao processo de aperfeiçoamento demonstram a importância atribuída a autonomia exercida pela IES, o que não é permitido no processo de avaliação em larga escala do ensino superior.

Negando a preocupação com as avaliações em larga escala do ensino superior como forma restrita a imagem pública da Instituição, o PPC destaca que:

O Curso, em questão, articula-se à política de avaliação da Universidade Regional Integrada através da CPA (Comissão Própria de Avaliação) que por sua vez articula-se ao SINAES – Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior, procurando, ainda, valer-se da autoavaliação, sem ancorar-se na endogenia ou preocupação meramente com uma imagem pública favorável. O grande norte pretende ser o da avaliação enquanto processo capaz de promover caminhos emancipatórios. (URI/PPC, 2014, p. 287).

A distinção entre os PPCs dos cursos de Pedagogia das duas IES parece evidente, seja pela distinção entre número de páginas, (o que não necessariamente seja relevante) pela diversidade do que foi tratado em cada documento, sendo que a distinção mais significativa que encontramos foi no descritor “Avaliação”, que com exceção a disciplina de Avaliação Educacional na matriz curricular da UNICAMP, a mesma não cita a avaliação em nenhuma outro momento, nem o processo avaliativo das disciplinas, a auto avaliação da instituição e as avaliações externas, temas estes tratados no PPC de Pedagogia da URI.

As ambiguidades aqui apresentadas demonstram a não existência de um padrão dos documentos dos cursos superiores, o que permite a cada IES construir o seu projeto de acordo com o seu perfil institucional, e com as características do público e local atendido. O que os documentos e os cursos de graduação precisam seguir são as legislações vigentes para cada curso, sendo determinado a carga horária, bem como, as disciplinas necessárias para cada formação.

A última Resolução para os cursos de licenciatura é a Resolução de número 2 de 1º de julho de 2015, a qual “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.” (BRASIL, 2015) A maior modificação que a Resolução prevê para o curso de Pedagogia é o aumento na carga horária e dos estágios supervisionados do curso.

O PPC do curso de Pedagogia da URI que está em vigor foi implementado em 2014, não estando ainda, de acordo com a nova resolução que estabelece um prazo até 2018 para que as IES se adequem a nova legislação. O PPC da UNICAMP, apesar de não citar a Resolução nº 2, como o faz com as resoluções anteriores, está de acordo com a nova Resolução. Ao analisarmos o PPC de 2013 e o de 2017, o de 2013 por ter sido o que vigorava quando os alunos prestaram o ENADE, e o de 2017 para acompanharmos as modificações realizadas, constatamos que as alterações estão baseadas apenas na carga horária ampliada.

A possibilidade de criação e implementação de um curso superior, bem como a determinação da quantidade de vagas é estabelecida pelas universidades por conta da autonomia que possuem para este fim. No entanto, na condição de estado avaliador, o MEC, mediante avaliações negativas dos cursos no ENADE, pode diminuir vagas, cortar PROUNI e FIES, até que seja restabelecida a “qualidade” aqui entendida como um conceito igual ou maior que três.

São de competência da Secretaria de Educação Superior (Sesu) os atos autorizativos de credenciamento ou recredenciamento de instituições e de autorização, reconhecimento ou renovação de reconhecimento de cursos de graduação presencial e cursos sequenciais. (BRASIL, 2010, p. 1).

É devido a esta regulação do sistema universitário que surgem muitas críticas ao Estado, devido ao mesmo ofertar uma quantidade insuficiente de vagas no ensino superior público e por abrir as portas para um ensino superior privado através de políticas públicas que incentivam e possibilitam a entrada de muitos estudantes a este sistema de ensino em instituições com fins lucrativos. Deste modo, o estado se exime da responsabilidade de ofertar mais vagas e acaba cumprindo o papel de estado avaliador, regulando instituições superiores e punindo-as quando não alcançam as características exigidas nas avaliações.

O MEC divulgou em 2010, através do seu portal, o documento “Qualidade da Educação Superior”, que traz sobre as formas que o mesmo utiliza para garantir uma educação superior de qualidade, no mesmo, consta que o principal desafio do MEC no período de 2003-2006 foi promover a efetivação da diretriz da qualidade no ensino superior, e que: “[...] Para tanto, a ação do MEC estrutura-se em três funções: avaliação, regulação e supervisão das instituições e dos cursos de ensino superior.” e comenta também sobre a avaliação do MEC em cursos de Pedagogia, onde relatam as medidas tomadas para cursos, em que seus alunos obtiveram um conceito insatisfatório no ENADE.

Pedagogia e Normal Superior – Em 2009, foi instaurado processo de supervisão especial em onze cursos Normais Superiores e 49 cursos de Pedagogia que apresentaram resultados insatisfatórios nas avaliações do MEC. Das 60 instituições, 36 assinaram termo de saneamento de deficiências. Encerrado o prazo para implementação das medidas, dezesseis deles haviam sido encerrados – treze por solicitação da própria instituição e três por determinação da Sesu. Outros dez cursos tiveram de suspender o ingresso de novos alunos porque, durante o prazo de saneamento de deficiências, repetiram conceitos insatisfatórios no ENADE. Os demais cursos continuam em avaliação.

Tipo de supervisão Nº de cursos Resultados até março/2010

Supervisão de cursos de Pedagogia e Normal Superior, 49 cursos de Pedagogia 11 cursos Normais Superiores

- 16 cursos tiveram oferta encerrada
- 22 cursos estão passando por verificação in loco
- Abertura de processo para encerramento da oferta de dois cursos e redução de vagas (BRASIL, 2010, p. 1).

Em pesquisa ao Diário Oficial da União, os autores Sousa e Fernandes (2016, p. 195) ressaltam atos punitivos em consequência de conceitos insatisfatórios do ENADE:

[...] entre maio de 2009 e março de 2010, Fernandes (2012: 39) identificou 476 atos punitivos por causa de resultados insatisfatórios no ENADE. Na ocasião, a Sesu/MEC referia às avaliações presenciais do Sinaes como “avaliação de regulação”, (p. 43) sugerindo equivalência entre um processo e outro. (SOUSA; FERNANDES, 2016, p. 195).

Tanto o documento elaborado pelo MEC como os autores citados demonstram o ato punitivo exercido através da avaliação do ENADE, que podem ser encarados sob perspectivas distintas. Do mesmo modo que a avaliação pode estar impedindo que cursos com baixa qualidade forneçam certificados de graduação, também, muitas IES, por temer um ato punitivo, formam os seus alunos com base na resolução de questões do ENADE, em que a preocupação com a resolução de uma prova se torna maior que a qualidade do profissional que está em formação.

O modelo de avaliação em larga escala que o Brasil segue hoje tem influência nas transformações das políticas públicas inglesas entre os anos de 1983 e 1989, período decisivo para a avaliação que começou a ser vista como uma estratégia centrada na obtenção de objetivos, como a eficiência e a produtividade sob controle direto do Estado. (AFONSO, 2000) Segundo o mesmo autor:

[...] Uma das mudanças importantes, tanto fora como dentro do contexto educacional, é a ênfase genérica na avaliação dos resultados (e produtos) e a conseqüente desvalorização da avaliação dos processos, independentemente da natureza e fins específicos das organizações ou instituições públicas consideradas. (AFONSO, 2000, p. 118).

A não utilização dos resultados das avaliações em larga escala para qualificar o processo de aprendizagem se torna um desperdício de oportunidade de debater e analisar os resultados em busca da qualificação da formação oferecida. Por vezes, a não utilização dos resultados pode ser reflexo do descontentamento da obrigatoriedade em participar das mesmas. No caso do ENADE, o mesmo dá retorno dos resultados gerais dos acadêmicos para o curso e dos resultados individuais para cada acadêmico em um login que o mesmo criou. Mas a utilização destes resultados para modificações na instituição e/ou graduação dependem de cada curso e IES.

A presença constante do descritor avaliação no PPC de Pedagogia da URI em relação a não existência do mesmo no PPC de Pedagogia da UNICAMP, demonstra uma distinção entre ambas e, reconhecendo que a não existência não significa que haja oposição a tais avaliações, porém, parece não haver a mesma preocupação nas diferentes IES em tratar sobre a avaliação em seus documentos. Os detalhes ressaltados pelo PPC da URI demonstra a relevância que o mesmo confere à avaliação em larga escala, que até por ser uma instituição privada e ter seus conceitos ranqueados pela mídia de modo que pode comprometer a opção de estudantes pela Instituição, bem como, serve como marketing na obtenção de conceitos favoráveis. Desta forma, possivelmente entendam o conceito do ENADE e demais avaliações

do MEC como sendo uma importante forma de visibilidade do curso, quando o conceito é favorável.

Através deste item apenas, não foi possível constatarmos uma indução do ENADE na construção do currículo, apenas o PPC de Pedagogia da URI trata do assunto, mas sem um detalhamento mais específico ao ENADE. De fato, através do referencial construído, a avaliação se tornou central, considerando a regulação do MEC, o que é inegável. Porém, quanto à influência nos documentos, foi possível constatamos que o que induz a construção curricular são as Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação e não do ENADE, que também é construído a partir das Diretrizes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa que apresentamos teve o propósito de estudar o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes-ENADE que é parte da avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, que regulam o sistema de ensino superior nacional, buscando identificar seus possíveis efeitos no Projeto Pedagógico de Curso-PPC e na matriz curricular do curso de Pedagogia de duas instituições, sendo realizado um estudo de caso entre os cursos da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões-URI e da Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP, sem o objetivo de julgar os documentos dos cursos, mas sim, de averiguar se o exame do ENADE causa impacto nos mesmos.

Deste modo, o problema de pesquisa foi: a matriz curricular e o PPC dos cursos de Pedagogia da URI e da UNICAMP possuem aderência em relação aos conteúdos propostos na prova de Pedagogia do ENADE? Tendo por objetivo, analisar os conteúdos da matriz curricular e o PPC dos cursos de pedagogia da URI e da UNICAMP, bem como, a prova do ENADE de Pedagogia, para compreender se os conteúdos apresentam aderência. Os documentos analisados foram os que estavam em desenvolvimento no ano de 2014 e os que estão em desenvolvimento na atualidade, além da prova do ENADE aplicada no curso de Pedagogia em 2014.

Durante a realização da pesquisa buscamos responder as seguintes questões norteadoras: Em que contexto o ENADE é criado? Qual é o processo histórico percorrido pela avaliação em larga escala no Brasil? O que a avaliação em larga escala define por qualidade no ensino superior? Qual a interferência dos Organismos Internacionais na construção das políticas públicas e no Ensino Superior brasileiro? Qual a história das instituições pesquisadas e seus cursos de pedagogia, e como esta história repercute na constituição histórica dos currículos?

Para tanto, foram definidos como objetivos específicos: Estudar o contexto em que o ENADE é criado, a fim de compreender suas finalidades; Historiar a avaliação em larga escala no Brasil, buscando conhecer o processo histórico em que foi construído; Conhecer o conceito de qualidade definido na avaliação em larga escala, buscando entender como esse conceito norteia o processo avaliativo; Compreender qual a interferência dos organismos internacionais na construção das políticas públicas e no Ensino Superior, buscando identificar como se deu esse processo no Brasil e Historiar o processo de constituição das instituições pesquisadas, bem como dos seus cursos de pedagogia, a fim de compreender a constituição histórica do currículo dos cursos.

O ENADE é regulamentado pela Lei nº 10.861/04, que institui a criação do SINAES, pela Portaria Normativa nº 40, de 2007, republicada em 2010 que institui o e-MEC, e consolida disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores-Basis e o ENADE, e pelas Portarias Normativas que é instituída por avaliação que regulamentam o ENADE a cada ano, dando as providências para a realização do Exame e indicando os cursos a serem avaliados.

O ENADE avalia o desempenho dos estudantes do ensino superior, através de questionário pessoal e sobre a instituição, e principalmente, através de uma prova de conhecimentos gerais e específicos da graduação que o acadêmico está cursando, sendo a mesma realizada a cada três anos em cada curso para alunos ingressantes e concluintes, muito embora, nos últimos anos estejam sendo realizadas somente com os alunos concluinte como forma de diminuir os custos.

Ao tratar do ENADE, o site o INEP destaca que:

Os principais objetivos da avaliação envolvem melhorar o mérito e o valor das instituições, áreas, cursos e programas, nas dimensões de ensino, pesquisa, extensão, gestão e formação; melhorar a qualidade da educação superior e orientar a expansão da oferta, além de promover a responsabilidade social das IES, respeitando a identidade institucional e a autonomia de cada organização.

A melhoria ou não do mérito das instituições e de seus cursos dependem, evidentemente, do conceito atribuído pela avaliação ao desempenho dos estudantes, e sendo esta uma avaliação em larga escala, que nem sempre é compreendida pelos estudantes como uma forma de garantia de qualidade do ensino superior, estudantes que não se esforçam em responder a prova e/ou que simplesmente assinam o cartão resposta, o que é obrigatório entre os convocados, prejudicam a média geral do curso, deixando estremecida a confiança do resultado da avaliação estar de acordo com a realidade da qualidade oferecida pelo curso.

O primeiro capítulo traz a metodologia utilizada na dissertação, que será melhor especificada juntamente com a análise nestas considerações finais. No segundo capítulo buscamos responder a questão: Qual a interferência dos Organismos Internacionais na construção das políticas públicas e no Ensino Superior brasileiro? E diante dos estudos realizados através de referências como Silva (2002), Masson (2003), Oliveira (2005), Leher (1999) Fonseca (1998), entre outros, relatam evidências que demonstram a influência exercida pelos Organismos Internacionais sobre as políticas nacionais, sendo possível identificar como o sistema educacional brasileiro é dependente dos organismos externos e como isso repercute na prática educacional.

O Banco Mundial, que é o maior provedor de créditos para países em desenvolvimento, estabeleceu políticas educacionais que visam melhorar a eficácia da educação dos países capitalistas em desenvolvimento. Estas políticas, de acordo com os documentos do BIRD, teriam sido construídas a partir de investigações e avaliações anteriores, mas omitindo as particularidades, a identidade e a cultura de cada país. Tais políticas são impostas aos países devedores, o que demonstra a influência não só econômica, mas política do Banco Mundial sobre os países em desenvolvimento que necessitam de auxílio financeiro e que com isso se submetem as exigências do órgão financiador.

Segundo Silva (2002, p. 96) “Os Projetos do Banco Mundial são de intervenção sistemática e seus padrões de empréstimos e de juros condicionam os devedores a estudos preliminares e a resultados a serem alcançados.”. O que vem a comprovar e justificar a falta de autonomia que possuímos no estabelecimento de metas e políticas que poderiam favorecer o poder local perante a valorização de suas individualidades.

O ensino superior do nosso país, como podemos identificar durante o segundo capítulo, passou por muitas modificações nas últimas décadas, obtendo um aumento significativo com a flexibilização da criação de instituições de ensino superior no setor privado, inclusive com novas formas jurídicas para o ensino através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, como os centros universitários e faculdades integradas, que tem como objetivo o aumento de oferta de vagas de graduação no setor privado, reduzindo assim os custos para o governo.

Através das referências trazidas podemos concluir que a expansão de instituições superiores, principalmente no setor privado se deu, também, pela influência dos Organismos Internacionais que ressaltam o investimento do governo no ensino superior como sendo incorreto nos países capitalistas em desenvolvimento, que deveriam investir em produção rápida e de baixo custo para a ampliação da economia, condicionando estes países, dentre eles o Brasil, a não sair de sua condição de dependência.

No terceiro capítulo tratamos sobre a avaliação em larga escala, enfatizando a avaliação do Sistema de ensino superior, realizado pelo SINAES, e o ENADE como parte da avaliação do SINAES e foco de nossa pesquisa. Durante o capítulo procuramos responder a duas questões norteadoras que são: Em que contexto o ENADE é criado? e, qual é o processo histórico percorrido pela avaliação em larga escala no Brasil?

Nesta perspectiva, buscamos conhecer à história da avaliação em larga escala no Brasil, em especial no ensino superior, aprofundando o estudo com relação ao presente sistema de avaliação do ensino superior. Identificamos que a avaliação em larga escala é uma

prática recente em nosso país, mas que vem tomando proporções consideráveis nos últimos anos, aumentando o interesse em pesquisas que ainda são carentes nesta temática. Assim como muitas de nossas políticas públicas, a avaliação em larga escala também possui influência dos países desenvolvidos, sendo realizadas avaliações comparativas entre os países, principalmente com relação à educação básica.

Os processos avaliativos do ensino superior nacional são coordenados e supervisionados pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior-Conaes e a operacionalização é de responsabilidade do Inep. O SINAES ao destacar a utilização dos resultados de suas avaliações relata que:

As informações obtidas com o Sinaes são utilizadas pelas IES para orientar sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social, pelos órgãos governamentais para destinar a criação de políticas públicas e pelos estudantes, pais de alunos, instituições acadêmicas e público em geral, para guiar suas decisões quanto à realidade dos cursos e das instituições. (SINAES, 2017).

Os resultados das avaliações retornam as IES, e ficam disponíveis em sites públicos sem montar um ranqueamento entre as instituições, o que, aliás, a mídia se encarrega de fazer. O retorno dos resultados podem levar a IES a fazer uma análise e reflexão sobre a formação que a mesma está proporcionando a seus acadêmicos, mas esta é uma opção individual, sem cobranças do sistema avaliativo.

Tratando mais especificamente sobre o SINAES, o segundo subtítulo do capítulo traz a diferenciação entre o Exame Nacional de Cursos – ENC, conhecido popularmente como Provão e o atual sistema avaliativo superior, o SINAES, em que procuramos trazer características peculiares de cada sistema.

O Provão foi uma forma de avaliar as instituições superiores “[...] no que tange aos resultados do processo de ensino-aprendizagem” (INEP, 2017) através de uma avaliação realizada pelos estudantes concluintes da formação superior, o mesmo foi implementado e mantido nos dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso, aplicado no período de 1996 a 2003, e embora a avaliação seja restrita, por avaliar a qualidade do curso apenas com base na qualidade de seus alunos e/ou do resultado que o mesmo obteve em uma prova, sofrendo muitas críticas na época, esta foi uma iniciativa que estimulou mudanças no ensino superior no país, sendo um pontapé também, para a criação do atual sistema avaliativo.

Através da identificação das deficiências da avaliação do ensino superior do primeiro sistema, durante o primeiro mandato do presidente Luís Inácio Lula da Silva foi criado o SINAES, que é composto por três componentes principais, sendo: a avaliação das

Instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes, este último, mais semelhante a avaliação anterior, é realizado através do ENADE.

A ampliação das áreas avaliadas no ensino superior demonstra um comprometimento maior com um resultado mais preciso com a realidade, sendo melhor referenciado por autores ao reconhecerem a evolução da avaliação do sistema de ensino superior perante o Provão, mas é necessário destacarmos que como toda avaliação em larga escala a avaliação é parte de um sistema regulatório e punitivo com os cursos e instituições que não obtiverem resultados satisfatórios. O que é positivo se pensarmos em uma garantia da qualidade do ensino superior, mas, que ao mesmo tempo preocupa com a forma em que as instituições possam conduzir o ensino pensando mais em treinar seus alunos para a realização da prova, do que para uma formação de qualidade para futuros profissionais formados na graduação.

E por fim, o capítulo especifica o ENADE, que tem por função avaliar o rendimento dos acadêmicos concluintes dos cursos de graduação, com questões objetivas e específicas relacionadas aos conteúdos programáticos previstos para cada curso. O ENADE é realizado a cada três anos em cada curso sendo obrigatório para os estudantes concluintes, constando inclusive a situação de regularidade do estudante no seu histórico escolar, e sendo impossibilitado de receber o diploma se estiver em situação irregular com o sistema.

O ENADE, assim como toda avaliação em larga escala é uma forma de regulação, e segundo Sousa e Fernandes (2016, p. 195) o exame acabou estabelecendo indicadores de qualidade a serem avaliados nos cursos superiores, conforme segue:

Com base no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), foram criados indicadores de qualidade das instituições e de seus cursos. Esses indicadores subsidiam o MEC nas atividades de regulação, por meio das quais o ministério credencia e recredencia as universidades, centros universitários e faculdades e autoriza, reconhece e renova o reconhecimento de cursos. Os indicadores também podem motivar ações de supervisão pelo MEC. O desempenho insatisfatório de um curso ou instituição nas avaliações, por exemplo, pode levar o ministério a determinar desde medidas de enfoque corretivo dos problemas até abertura de processo administrativo para aplicação de penalidades. Assim, a atuação do poder público não se dá apenas no controle prévio, durante o processo de credenciamento de uma instituição ou de autorização de um curso. Dá-se igualmente no controle e fiscalização posteriores e permanentes do ensino oferecido, como forma de garantir a melhoria da qualidade. (BRASIL, 2010, p. 1). (SOUSA; FERNANDES, 2016, p. 195).

Deste modo, a avaliação se tornou contínua entre os cursos superiores nacionais, o que exige das IES o cumprimento das ações descritas para a autorização do curso, e a sequência de um bom trabalho sob a penalidade de punições perante o MEC, com possibilidade inclusive de extinguir as vagas para o curso avaliado com baixa qualidade, sendo que a percepção de que o curso precisa de avaliação *in loco* é realizada de acordo com o conceito do

mesmo no ENADE. Por isso a preocupação dos cursos para com a prova do ENADE, e a necessidade da consciência do papel social exercido pelo acadêmico na realização da prova.

No quarto e último capítulo trouxemos a análise dos resultados, sendo necessário para tanto, a descrição das principais características das instituições pesquisadas, respondendo a questão norteadora: Qual a história das instituições pesquisadas e seus cursos de pedagogia, e como esta história repercute na constituição histórica dos currículos? Concordamos com Moraes (1999, p.3) quando o mesmo destaca que: “[...] cada vez mais, a compreensão do contexto evidencia-se como indispensável para entender o texto. A mensagem da comunicação é simbólica. Para entender os significados de um texto, portanto, é preciso levar o contexto em consideração.”

A escolha das instituições superiores se deu pela distinção entre ambas, que são a Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões-URI e a Universidade Estadual de Campinas. A URI é uma universidade comunitária, que foi criada em 19 de março de 1992, data da autorização da integração de instituições de ensino superior isoladas. Hoje, a mesma possui seis (06) campus, localizadas no norte e noroeste do estado do Rio Grande do Sul, nas cidades de Erechim, Frederico Westphalen, Santo Ângelo e Santiago, Cerro Largo e São Luiz Gonzaga, Juntas, ofertam trinta e sete (37) curso de graduação, cento e oitenta e dois (182) Cursos Lato Sensu e nove (09) cursos de Stricto Sensu, sendo sete (07) mestrados e dois (02) doutorados. Com um total de 16.507 alunos (as), e 930 professores (as). (dados de 2015) (URI, 2016).

A UNICAMP é uma universidade estadual oficialmente fundada em 5 de outubro de 1966, situada no estado de São Paulo, a mesma possui 24 unidades de ensino e pesquisa, sendo dez institutos e quatorze faculdades, em que são ministrados cursos superiores de graduação e de pós-graduação, ofertando sessenta e seis (66) cursos de Graduação, com 18.698 alunos, oito (08) cursos Lato Sensu e cento e quarenta e cinco (145) cursos de Stricto Sensu, sendo setenta e cinco (75) mestrados e setenta (70) doutorados. Com um total de alunos matriculados na pós-graduação de 15.918 (dados de 2014). (UNICAMP, 2016).

Especificando a conceituação e a importância do currículo para o ensino superior, ressaltamos, com base nos autores referenciados, como Pacheco (2001), Vasconcellos (2009), Moreira e Silva (2005), Goodson (1995), Costa, (1998), Sacristán (2000) e Rasco (1994), o currículo como um planejamento educacional que projeta ações a serem desenvolvidas durante o período proposto pelo documento, destacando que, assim como um planejamento, o mesmo não é estático, e sim flexível de acordo com as necessidades sentidas perante o percurso, sendo um documento de extrema importância para a IES, devendo imprimir as

características da mesma. Por este motivo, os currículos podem ser muito distintos entre si. Pacheco ao conceituar currículo destaca que:

[...] o currículo, apesar das diferentes perspectivas e dos diversos dualismos, define-se como um projeto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interativo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem. Mais ainda, o currículo é uma prática pedagógica que resulta da interação e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, económicas culturais, sociais, escolares...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas. (PACHECO, 2011, p. 20).

Sendo um documento crucial para a organização e legalização dos cursos e da IES, o currículo, como destaca o autor, deve conter todos os elementos indispensáveis para o desenvolvimento de uma instituição de ensino, destacando elementos políticos, administrativos, econômicos, sociais, culturais, pedagógicos, etc., cada documento deve representar a IES como um todo, e/ou o curso específico de que está tratando.

Para a análise de nossa pesquisa, foi utilizado o Projeto Pedagógico de Curso-PPC e a Matriz Curricular, que é parte do PPC, para a identificação de como os cursos de Pedagogia das duas IES pesquisadas descrevem os seus documentos e se apresentam aderência a avaliação do ENADE, buscando responder a questão: É possível evidenciar relação entre os PPCs e a matriz curricular dos cursos de Pedagogia da URI e da UNICAMP com a prova do ENADE 2014 e seus conteúdos?

Pra tanto, destacamos que a metodologia utilizada na pesquisa é de cunho qualitativo, sendo um estudo de caso, assentada na metodologia histórico-crítica. A metodologia histórico-crítica busca a compreensão do sistema educacional através do desenvolvimento histórico, destacando a importância do processo para a construção do sistema atual, sendo contextualizadas também nas relações sociais deste processo. Tal metodologia é fundamentada na dialética.

Para a análise dos documentos, bem como, da prova do ENADE 2014, optamos por utilizar a análise de conteúdo segundo Bardin (2016), elegendo para isso, três categorias: *qualidade, currículo e avaliação*, que se alicerçam nas questões e objetivos da pesquisa. Segundo a autora categorização é:

[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registros, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos. (BARDIN, 2016, p.147).

As categorias foram eleitas por entendermos que através da análise das mesmas nos documentos poderíamos chegar a uma possível resposta do nosso problema de pesquisa. Durante o processo de análise, separamos em tabelas cada parte do PPC em que constavam ou demonstravam relação com cada descritor: *qualidade, currículo e avaliação*, separados por descritor e por curso investigado, todos os descritores possuem relação com o que pretendíamos analisar que é a aderência dos documentos com a prova do ENADE. Estando de acordo com o que ressalta Bardin (2016, p.148) “Classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com os outros.”

O currículo, sendo um dos descritores elencados para a realização da análise de conteúdo definida na nossa metodologia, através da análise dos PPCs, identificamos as principais características dos documentos das duas IES. E pudemos constatar que ambos possuem muita distinção, a começar pelo número de páginas, em que o Curso de Pedagogia na URI tem um documento bem detalhado, destacando aparentemente todas as atividades realizadas pelo mesmo, possuindo 342 páginas. Já o mesmo curso da UNICAMP possui um PPC muito mais sucinto e objetivo, mas com embasamento teórico significativo, contendo 42 páginas. A diferença de páginas é bem significativa para um documento de um mesmo curso, o que pode ensejar várias leituras: o que está implicado na não descrição dos conteúdos programáticos e referências? Esses aspectos, por si só, revelam qualidade? O fato de um currículo trazer maior discussão sobre questões epistemológicas do que sobre conteúdos altera a qualidade? O que as escritas e as não escritas podem revelar?

O PPC de Pedagogia da URI ressalta a importância do próprio documento para o curso e relata de forma detalhada as ações em que o curso desenvolve e/ou é submetido, destacando os objetivos e a repercussão de cada ação para o aprimoramento do curso e da IES. Já o curso da UNICAMP fez um referencial teórico com relação à história do curso de Pedagogia no Brasil, mencionando estar presente, como instituição, nos debates das reformas para as quais o curso de Pedagogia passou, estando sempre envolvido na luta pela construção da identidade do profissional Pedagogo em geral, não apenas a formação da UNICAMP. A participação do curso e da IES nas reformas instituídas demonstram o comprometimento e o envolvimento do mesmo com a formação de professores. Devemos salientar que a participação nas mesmas reformas por parte da URI não são ressaltadas em seus documentos, até pela IES ser mais jovem, e o curso estar se constituindo no período mais conturbado das reformas que definiam os rumos a serem tomados no curso de Pedagogia.

Com relação ao descritor qualidade, buscamos conceituar o termo com base nos autores Demo (1994), Rios (2006), Mantovani e Canan (2015) que ressaltam a dificuldade de

uma definição por depender do ponto de vista de cada um. Consideramos o conceito de RIOS (2006) que destaca a qualidade como sendo um conjunto de atribuições que caracterizam uma boa educação, no caso educacional, conceituação essa que mais se aproxima com o que queremos trabalhar.

Nos documentos, a palavra qualidade não está descrita de modo a conceituar ou exemplificar como o curso busca pela mesma, porém, de formas distintas entre as IES, ambos os documentos demonstram que o curso proporciona qualidade no processo de formação de seus acadêmicos, ao descrever ações desenvolvidas pelo mesmo que remetem ao entendimento de que há busca por qualidade.

A URI demonstra a sua preocupação com a qualidade de seus documentos, e nele também a preocupação em legitimá-los colocando em ação as atividades descritas. A UNICAMP demonstra uma preocupação com relação à qualidade do curso de Pedagogia quando destaca a luta do curso na construção da identidade do profissional pedagogo e por diretrizes que condizem com a busca da qualidade. Por parte dos documentos analisados, percebemos uma preocupação muito forte voltada às questões normativas e legais por parte do curso de Pedagogia da URI, o que demonstra uma necessidade de legitimar a sua importância e o seu empenho perante seus acadêmicos e comunidade local e regional, demonstrando também um cuidado com as avaliações externas que regulam o curso.

E, por fim, ao analisarmos os documentos a luz do descritor avaliação, encontramos a maior distinção entre as IES. No PPC de Pedagogia da URI a palavra avaliação aparece constantemente, o documento descreve, aparentemente, todas as avaliações que o curso realiza, desde avaliações institucionais, formas avaliativas das disciplinas, até mesmo as avaliações em larga escala, sendo citado o SINAES e o ENADE. Tais avaliações são relatadas como importantes para o aperfeiçoamento do curso, contribuindo para a melhoria da qualidade da formação oferecida.

No PPC de Pedagogia da UNICAMP a palavra avaliação só aparece em uma disciplina oferecida pelo curso sobre o assunto, mas não são especificadas as avaliações internas e externas, não constando nem mesmo se essas avaliações acontecem de fato. O fato de não relatarem a avaliação em seus documentos, dificulta a nossa compreensão sobre qual o entendimento do curso sobre as mesmas. Isso, porém, não significa que o curso se oponha as avaliações, ou não as realiza. O que constatamos é que o tema não é tratado no Projeto Pedagógico de Curso desta instituição.

É possível considerarmos que tais distinções entre os documentos dos cursos de Pedagogia das IES pesquisadas possuam relação com a sua constituição jurídica: público e

privado. Em todo o documento o curso da URI se mostrou mais detalhista e cuidadoso em trazer todos os assuntos relevantes para o curso, demonstrando cumprir com todas as ações exigidas legalmente para um curso superior que forma professores.

Ao tratar do assunto avaliação, a distinção entre: não ressaltar nenhuma prática avaliativa e descrever todas elas salientando a importância de cada uma, demonstra uma preocupação maior com relação às avaliações por parte da instituição privada, que depende de resultados satisfatórios para ser a opção de escolha de formação profissional de futuros acadêmicos e para obter bolsas de financiamento estudantil, através do Fundo de Financiamento Estudantil-Fies e bolsas de estudos federal para o setor privado, através do Programa Universidade para Todos-Prouni.

O ENADE, como já salientamos não foi ressaltado nos documentos do curso de Pedagogia da UNICAMP, e foi descrito no PPC do mesmo curso da URI. Em ambos os documentos não evidenciamos aderência em virtude da prova do ENADE, porém, a URI ao tratar de todas as avaliações demonstra considerar relevante às avaliações em larga escala, as quais podem repercutir efeitos maiores em instituições privadas por depender da mensalidade dos estudantes para manter as Instituições. Para o setor público as punições também podem ocorrer por parte do MEC, em caso de avaliações insatisfatórias, no entanto, é o próprio setor público que terá que investir no seu sistema de ensino.

Resumindo a análise dos PPCs de Pedagogia da URI e da UNICAMP, de acordo de com as categorias, trazemos a tabela que segue:

TABELA 1: Análise dos PPCs de Pedagogia de acordo com as categorias

URI	UNICAMP
CURRÍCULO	
Detalhados, destacando, aparentemente todas as atividades desenvolvidas pelo Curso/IES;	Sucinto e objetivo, mas com embasamento teórico significativo;
QUALIDADE	
A palavra qualidade não está descrita de modo a conceituar ou exemplificar como o curso busca pela mesma, porém, ambos os documentos demonstram que o curso proporciona qualidade no processo de formação de seus acadêmicos;	
AValiação	
A palavra avaliação aparece constantemente, o documento descreve, aparentemente, todas	A palavra avaliação só aparece em uma disciplina oferecida pelo curso sobre o

as avaliações que o curso realiza, desde avaliações institucionais, formas avaliativas das disciplinas, até mesmo as avaliações em larga escala, sendo citado o SINAES e o ENADE;	assunto, mas não são especificadas as avaliações internas e externas, não constando nem mesmo se essas avaliações acontecem de fato;
---	--

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2017).

Após essa análise dos PPCs como nos propusemos a trabalhar nessa pesquisa, afirmamos que foi possível alcançarmos os objetivos que traçamos para a pesquisa, e respondendo a questão que elencamos no título: os currículos conversam com os conteúdos da prova do ENADE? Concluímos que na realidade não é o ENADE que está influenciando o currículo. Através da análise dos documentos e do histórico dos cursos, identificamos que são as Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação que induzem os currículos e com base nestas são construídas as provas do ENADE. Nesse caso, podemos afirmar, ainda que isso possa externar muito mais uma opinião, que se o curso é construído a partir das Diretrizes e que estas são as bases de construção do ENADE, um curso consistente, trabalhando na perspectiva do aprofundamento científico, da relação teoria e prática, no estudo dos clássicos, no desenvolvimento de estudos que tragam significado à formação, esse curso não precisa preocupar-se com o resultado da avaliação externa, porque esta será consequência.

O tema não se esgota nesta pesquisa, ao contrário, nos instiga buscarmos uma continuidade com expectativas para uma próxima pesquisa, seja com a possibilidade de entrevista para a compreensão não só da documentação, mas também da averiguação de atividades descritas nos documentos estarem ou não conduzindo ações do curso, ou outras ações que não são descritas nos documentos. A constatação das diferenças e/ou aproximações da regulação do ensino superior do Brasil com relação à países da América Latina e até mesmo com países mais desenvolvidos economicamente, também é um tema que despertou na realização deste. Enfim, o campo da pesquisa não se esgota, esperamos que através deste estudo possamos contribuir com a pesquisa na área da avaliação em larga escala, bem como, instigar novas pesquisas na comunidade acadêmica.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **AValiaÇÃO EDUCACIONAL: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas.** São Paulo, Cortez, 2009.

AFONSO, Almerindo Janela. Reforma Do Estado E Políticas Educacionais: Entre A Crise Do Estado-Nação E A Emergência Da Regulação Supranacional. **Educação & Sociedade**, ano XXII, no 75, Agosto/2001.

AGÊNCIA EDUCA BRASIL. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira.** São Paulo: Midiamix, 2002. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br>>. Acesso em: 08 de mar. 2016.

ANFOPE. **VIII ENCONTRO NACIONAL: Documento Final.** Belo Horizonte, Julho de 1996. Disponível em: http://www.lite.fae.UNICAMP.br/anfope/menu2/links/arquivos/doc_final_viii.doc> Acesso em: 20 mai 2017.

ARAGÃO, José Euzébio de Oliveira Souza; BERTAGNA, Regiane Helena. **Políticas Públicas de Avaliação do Ensino Superior: tateando um conceito de qualidade da educação.** Revista NUPEM, Campo Mourão, v. 4, n.7, ago./dez. 2012.

ASSUNÇÃO, Mariza Felipe; CARNEIRO, Verônica Lima. O papel do estado e as políticas públicas de educação: uma análise das avaliações externas no ensino fundamental. **RBP AE**, v. 28, n.3, p. 645-663, set/dez. 2012.

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior: Las lecciones derivadas de la experiencia.** Washington D.C., 1995.

BARBOSA, Glauber de Castro; FREIRE, Fátima de Souza; CRISÓSTOMO, Vicente Lima. Análise dos Indicadores de Gestão das IFES e o desempenho Discente no ENADE. **AValiaÇÃO: Revista da Avaliação da Educação Superior.** V. 1, n.1. p. 317- 343, mar. 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016.

BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. Avaliação da Educação Superior como Política Pública. In. CATANI, BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos (Orgs). **Avaliação da Educação: diferentes abordagens críticas.** São Paulo: Xamã, 2011.

Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/busca>. Acesso em: 29 fev. 2016.

BRASIL. **Avaliação Externa das Instituições de Educação Superior: Diretrizes e Instrumentos.** Ministério da Educação. Comissão Nacional de Avaliação de Educação Superior Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, DF, fev./2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB.** 1996.

BRASIL. **Lei n.º 10.861 de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. **Lei n.º 9.131, de 24 de novembro de 1995**. Altera dispositivos da Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Brasília, DF, 1995.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria Normativa n.º 40, de 12 de dezembro de 2007**. Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações de processo de regulação, 2007.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria Normativa n.º 5, de 9 de março de 2016**. Regulamenta o ENADE 2016 e indica os cursos e dá as providências para a realização do Exame. 2016.

BRASIL. **Pátria Educadora**: a qualificação do Ensino Básico como obra de construção nacional. Versão Preliminar. Secretaria de Assuntos Estratégicos. Presidência da República. Versão Preliminar. Brasília, 22 de abril de 2016. Disponível em: <http://www.sae.gov.br/category/assuntos/educacao/patria-educadora/>. Acesso em 06 mai 2016.

BRASIL. **Portaria Nº 4.361**, De 29 De Dezembro De 2004. BDOU de 30 de dezembro de 2004, Seção 1, páginas 66/67. 2004. Disponível em: portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/port_4361.pdf. Acesso 20 jun 2017.

BRASIL, Secretaria De Educação Superior. **Portaria Nº 7**, De 19 De Março De 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/port_4361.pdf . Acesso 20 jun 2017.

BRASIL. Ministério Da Educação Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Anísio Teixeira **Avaliação Externa De Instituições De Educação Superior** Diretrizes e Instrumento Brasília | DF | Fevereiro | 2006.

BRZEZINSKI, Iria. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Respeito à cidadania ou disputa pelo poder? In. **Educação e Sociedade**: revista quadrimestral de ciências da Educação. Formação de Profissionais da Educação Políticas e tendências. Nº 68. Campinas: Cedes, 1999.

CAMPO, Victor Manuel Gómez. Expansión y evaluación de la educación superior. In CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da. (Orgs). **Políticas Públicas de Educação na América Latina: lições aprendidas e desafios**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

CANAN, Silvia Regina. **Diretrizes nacionais para a formação de professores da educação básica**: tensões e limites entre o específico e o pedagógico na formação docente. São Leopoldo, 2009, 399 f. Tese de Doutorado em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. 2009.

CANAN, Silvia Regina. **Influência dos organismos internacionais nas políticas educacionais: só há intervenção quando há consentimento?** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

CARDOSO, Maria Abadia O campo da história: especialidades e abordagens. Fênix – **Revista de História e Estudos Culturais**. Uberlândia, v. 2, n.3, p. 1-10, Jul./Ago./Set. 2005.

COCCO, Eliane Maria; SUDBRACK, Edite Maria. Políticas de avaliação em larga escala e OBEMEP: ressignificações. In. SUDBRACK, Edite Maria. (Org.) **Políticas educacionais: condicionantes e embates na educação básica**. Frederico Westphalen: URI- Frederico Westphalen, 2014.

CORSETTI, Berenice. A metodologia histórico-crítica e a reflexão sobre a questão do rendimento escolar no Brasil. In. MARTINS, Ângela Maria; WERLE, Flávia Corrêa. (Orgs.) **Políticas educacionais: elementos para reflexão**. Porto Alegre: Redes Editora, 2010.

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e Política Cultural. In. COSTA, Marisa Vorraber (Org.) **O currículo nos limitadores do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 1985.

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1994.

Dicio. **Dicionário Online de Português**. Disponível em: <<http://www.dicio.com.br/>>. Acesso em: 08 de mar. 2016.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais de educação básica: as políticas educacionais e o movimento das educadoras. In. **Educação e Sociedade**: revista quadrimestral de ciências da Educação. Formação de Profissionais da Educação Políticas e tendências. Nº 68. Campinas: Cedes, dez. 1999.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As Pesquisas Denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, no 79, Agosto/2002.

FONSECA, Marília O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. In: **Revista da Faculdade de Educação**. v.24 , n.1 , São Paulo Jan./Jun. 1998.

FRANCO, Sérgio Roberto Kieling. **O Sinaes em seu processo de implementação: desafios e perspectivas**. Revista entreideias, Salvador, v. 1, n. 2, p. 9-25, jul./dez. 2012.

GATTI, Bernardete A. Avaliação Educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. EccoS Rev. Cient., **UNINOVE**, São Paulo: (n. 1, v. 4): 17-41, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Tradução de Atílio Brunetta; Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GONTIJO, Simone Braz Ferreira. **Implicações do ENADE para a Organização do Trabalho Pedagógico e as Práticas Avaliativas em um Curso de Pedagogia**. Brasília, 2014, 302 f. Tese de Doutorado em Educação, Universidade de Brasília-UnB. 2014.

GOUVEIA, Andréa Barbosa; et al. Trajetória da Avaliação da Educação Superior no Brasil: singularidades e contradições. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 16, n. 31, jan./jun. 2005.

GUIMARÃES-IOSIF, Ranilce; SANTOS, Aline Veiga dos. A governança contemporânea na educação brasileira: atores, disputas e desafios. In. GUIMARÃES-IOSIF, Ranilce. (Org.). **Política e governança educacional: contradições e desafios na promoção da cidadania**. Brasília, DF: Universa: Liber Livro, 2012.

HILLESHEIM, Máira Adriana; SIEVES, Douglas; VIZZOTTO, Liane. **ENADE: uma visão político-educacional sobre suas competências**. Disponível em: <http://www.upe.br/portal/download/imprensa/cpa/09%20%20ENADE%20UMA%20VIS%C3%83O%20POL%C3%8DTICO-EDUCACIONAL.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2015.

HORTA NETO, João Luiz. **Avaliação Externa: a utilização dos resultados do Saeb 2003 na gestão do sistema público de ensino fundamental no Distrito Federal**. Dissertação de Mestrado. 144 f. Brasília, DF, 2006.

HOUAISS, A. (Ed.). **Dicionário eletrônico Houaiss da língua português**. São Paulo: Editora Objetiva Ltda, 2009.

INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/>. Acesso em: 10 out. 2016.

JEFFREY, Debora Cristina; ASSIS, Ana Elisa Spaolonzi Queiroz; GRANDIN, Luciane. O curso de licenciatura em pedagogia: uma análise das adequações normativas e curriculares. **Revista Internacional Educação Superior**. Campinas, SP, v. 2, n. 2, p. 291-310 maio/ago.2016

JÚNIOR, João dos Reis Silva; SGUISSARDI Valdemar. A nova lei de educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público? **Revista Brasileira de Educação**. Maio /Jun /Jul /Ago 2005 N. 29. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a02>. Acesso em: 28. Jun. 2016.

KOSIH, Karel. **Dialética do concreto**; 2 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica** - 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

LEHER, Roberto. Um Novo Senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Revista Outubro**, São Paulo, v.1, ed. 3, p.19-30. 1999.

LIMANA, Amir; BRITO, Márcia Regina F. de. O Modelo de Avaliação Dinâmica e o Desenvolvimento de Competências: algumas considerações a respeito do ENADE. In. RISTOFF, Dilvo; BRITO, Marcia Regina F. de (Orgs.) **ENADE: Perspectiva de Avaliação**

Dinâmica e Análise de Mudança. Brasília-DF, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

MANCEBO, Deise. Reforma Universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 25, n. 88, p. 845-866, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a10v2588.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2016.

MANTOVANI, Isabel Cristina de Almeida; CANAN, Silvia Regina. **Educação e Pedagogia Universitária: Até que ponto Formamos Docentes para o Ensino Superior?** Curitiba, PR: CRV, 2015.

MASSON, Gisele. **Políticas para a formação do pedagogo: uma crítica às determinações do capital.** Dissertação de Mestrado. 156 f. Ponta Grossa, PR, 2003.

MAZZONETTO, Clenio Viane; MAZZONETTO, Angela Maria Paloschi; CANAN, Silvia Regina. Políticas de Avaliação em Larga Escala e suas Possibilidades. Disponível em: Acesso em: **Anais do evento VIII Congresso Internacional de Educação da UNISINOS e III Congresso Internacional de Avaliação.** 2013.

MEC. **Ministério da Educação.** Disponível em: <http://www.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 de set. 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade.** 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOREIRA, Antonio Flávio. SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade.** Tradução se Maria Aparecida Baptista. 8 ed. São Paulo, Cortez, 2005.

OLIVEIRA, Maria Marly de, **Como Fazer Pesquisa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OLIVEIRA. Dalila Andrade. Regulação das Políticas Educacionais na América Latina e suas Consequências para os Trabalhadores Docentes. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 753-775, Especial - Out. 2005 753. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a03>. Acesso em: 20 mai. 2016.

PACHECO, José Augusto. **Currículo: teoria e práxis.** Porto-Portugal: Porto Editora, LDA. 2001.

PEREIRA, Rodrigo da Silva. **As repercussões do ENADE na gestão da universidade pública brasileira: o caso da UnB.** Brasília, 2010, 147 f. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade de Brasília-UnB. 2010.

PEREIRA, Rodrigo da Silva. **Trajatória da Avaliação da Educação Superior de 1980-2008.** Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/295.pdf . Acesso em: 09 nov. 2016. 2009.

PERRENOUD, Philippe. Formar professores em contextos sociais em mudança. Prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação**, Set-Dez 1999, n° 12, p. 5-21. 1999.

PICAWY, Maria Maira “**PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional, PPI – Projeto Pedagógico Institucional e PPC – Projeto Pedagógico de Curso, entre o dito e o feito, uma análise da implementação em três IES/RS/BRASIL**”, 2008, 262 f. Tese de doutorado em educação, PUCRS. 2008.

PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e existência**. Editora Paz e Terra, 1969.

POLIDORI, Marlis Morosini; ARAUJO, Claisy M. Marinho; BARREYRO, Gladys Beatriz. SINAES: Perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira. Ensaio: **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.14, n.53, p. 425-436, out./dez. 2006.

POLIDORI, Marlis Morosini. Políticas de Avaliação da Educação Superior Brasileira: Provão, SINAES, IDD, CPC, IGC e outros índices. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 439-452, jul. 2009.

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

RASCO. J. Félix Ângulo. **?a qué llamamos curriculum?** IN BLANCO. Nieves; ÂNGULO, José Félix Ângulo. Teoría y desarrollo del curriculum. Pavia: Ediciones Aljibe. 1994.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

RISTOFF, Dilvo. Introdução. In. RISTOFF, Dilvo; BRITO, Marcia Regina F. de (Orgs.) ENADE: **Perspectiva de Avaliação Dinâmica e Análise de Mudança**. Brasília-DF, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. **As Pesquisas Denominadas do Tipo “Estado da Arte” em Educação**. Diálogo Educ., Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. Ernani F. da F. Rosa- 3. Ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANCHEZ, Elúbian de Moraes. **Avaliação de Aprendizagem: é importante errar!** Dissertação de Mestrado.156 f. São Paulo, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 4ª ed. São Paulo: Cortez. 2002.

SAVIANI, Dermeval, **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. Ver. Campinas, SP. Autores Associados, 2011.

SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia Ângela. Formação de profissionais da educação no Brasil: O curso de pedagogia em questão. In. **Educação e Sociedade: revista quadrimestral de ciências da Educação**. Formação de Profissionais da Educação Políticas e tendências. Nº 68. Campinas: Cedes, 1999.

SHULTZ, Lynette. Governança global, neocolonialismo e respostas democráticas para políticas educacionais. In. GUIMARÃES-IOSIF, Ranilce. (Org.). **Política e governança educacional: contradições e desafios na promoção da cidadania**. Brasília, DF: Universa: Liber Livro, 2012.

SILVA, Gustavo Javier Castro da; SILVA, Cléa de Lima e. Avaliação do Ensino Superior no Brasil: O SINAES SOB HOLOFORTES! **Revista Processus de Estudos de Gestão e Financiamentos** – Ano 3 – Ed. 07, 2008.

SILVA, Maria Abádia da. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. Campinas/SP: Fapesp, 2002.

SILVA, Maria Abádia. **Agências, instituições e organizações internacionais atuam nas decisões de políticas para a educação básica pública?** In. GUIMARÃES-IOSIF, Ranilce. (Org.). Política e governança educacional: contradições e desafios na promoção da cidadania. Brasília, DF: Universa: Liber Livro, 2012.

SOARES, Carlos Renato. **Sistemas de Avaliações em Larga Escala na Perspectiva Histórico-Cultural: o caso do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE**. Dissertação de Mestrado. 204 f. Juiz de Fora, 2011.

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

SOBRINHO, José Dias. **Universidade e Avaliação: entre a ética e o mercado**. Florianópolis: Insular, 2002.

SOBRINHO, José Dias. **Avaliação E Transformações Da Educação Superior Brasileira (1995-2009): DO PROVÃO AO SINAES**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 1, p. 195-224, mar. 2010 . Disponível em: http://www.ufrgs.br/cpa/periodicos/revista-avaliacao-da-educacao-superior-2010/AVALIACaOETRANSFORMACOES_ArtigoRevAval2010_v15n1a11.pdf . Acesso 20 mai 2017.

SOEIRO, Leda; AVELINE, Suelly. **Avaliação Educacional**. Porto Alegre: Sulina, 1982.

SOUSA, José Vieira de; FERNANDES, Ivanildo Ramos. **Sinaes ou Neo-Sinaes? A Avaliação da Educação Superior no Brasil à Luz do ENADE Ampliado**. In. CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da (Orgs.). Expansão e Avaliação da Educação Superior: diferentes cenários e vozes. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2016.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Organizações das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.** Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/>. Acesso em: 10 abr. 2016.

UNICAMP. Universidade Estadual de Campinas. **Plano Político Pedagógico do Curso de Pedagogia.** Disponível em: <http://www.UNICAMP.br/UNICAMP/>. Acesso em: 15 out. 2016.

URI. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. **Balanco social 2015.** Disponível em: <http://www.reitoria.uri.br/>. Acesso em: 15 out. 2016. 2015.

URI. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. **Plano Político Pedagógico Do Curso De Pedagogia.** Disponível em: <http://www.uri.br/>. Acesso em: 15 out. 2016.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Currículo: a atividade humana como princípio educativo.** São Paulo: Libertard; v. 7, 2009.

VENDRAMINI, Claudette Maria Medeiros. **Análise Multidimensional do Exame Nacional de Desempenho do Estudante.** In. RISTOFF, Dilvo; BRITO, Marcia Regina F. de (Orgs.) ENADE: Perspectiva de Avaliação Dinâmica e Análise de Mudança. Brasília-DF, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

WAISMANN, Moisés; CORSETTI, Berenice. **O Banco Mundial e as políticas públicas para o ensino superior no Brasil: um estudo a partir de trajetória dos docentes, da relação dos concluintes e da remuneração dos trabalhadores com ensino superior (1995/2010).** 36ª Reunião Nacional da ANPEd. Goiânia-GO, 2013. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt11_trabalhos_pdfs/gt11_2742_texto.pdf. Acesso em: 10 jun. 2016. 2013.

WORDELL, Eleni Hosokawa. **Conceito cinco no ENADE em Cursos de Pedagogia: que referenciais estão em jogo? .** Brasília, 2012, 258 f. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade de Brasília-UnB. 2012.

ZANDAVALLI, Carla Busato. Avaliação da Educação Superior no Brasil: os antecedentes históricos do SINAES. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, V.14, n. 2, p. 385-438, jul. 2009.

APÊNDICES



PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO

Venho por meio deste, solicitar autorização da divulgação do nome do Curso de Pedagogia da UNICAMP na pesquisa de Dissertação: “**AValiaÇÃO EM LARGA ESCALA: OS CURRÍCULOS CONVERSAM COM OS CONTEÚDOS DA PROVA DO ENADE?**”, sob a responsabilidade da Mestranda Vanessa Tais Eloy e da orientadora Professora Doutora Sílvia Regina Canan. A pesquisa, já aprovada pela banca de qualificação, tem por problema de pesquisa e objetivos os seguintes:

3.2 Problema

- A matriz curricular e o PPC dos cursos de Pedagogia da URI e da UNICAMP possuem aderência em relação aos conteúdos propostos na prova de Pedagogia do ENADE?

Objetivo Geral

- Analisar os conteúdos da matriz curricular e o PPC dos cursos de pedagogia da URI e da UNICAMP, bem como a prova do ENADE de Pedagogia para compreender se os conteúdos apresentam aderência;

Objetivos Específicos

- Estudar o contexto em que o ENADE é criado, a fim de compreender suas finalidades;
- Historiar a avaliação em larga escala no Brasil, buscando conhecer o processo histórico em que foi construído;
- Conhecer o conceito de qualidade definido na avaliação em larga escala, buscando entender como esse conceito norteia o processo avaliativo;
- Compreender qual a interferência dos organismos internacionais na construção das políticas públicas e no Ensino Superior, buscando identificar como se deu esse processo no Brasil;
- Historiar o processo de constituição das instituições pesquisadas, bem como dos seus cursos de pedagogia, a fim de compreender a constituição histórica do currículo dos cursos;

Deste modo, frisamos que nossa intenção não é a avaliação da instituição, mas sim a identificação da citação, ou não, do ENADE nos documentos das instituições que possuem características distintas. A análise do conteúdo dos documentos será realizada



em um estudo comparativo entre as IES de forma ética e respeitando a história e as características das Instituições pesquisadas. No projeto ressaltamos que:

Os documentos que utilizaremos estão disponíveis à população através dos sites das instituições, facilitando o acesso ao material necessário à pesquisa. Mesmo sem haver a necessidade de um comitê de ética e uma aprovação para a realização da pesquisa, nos sentimos no dever de enviar uma carta para as instituições pesquisadas, em que pedimos autorização para a divulgação de seus nomes em nossa pesquisa, esclarecendo que suas histórias e documentos serão analisadas de forma ética e respeitosa, e que as comparações realizadas entre as duas instituições acontecerão de forma a esclarecer a percepção dos cursos perante o ENADE, utilizando de suas características e histórias na justificativa dos elementos encontrados nos documentos, frisando o objetivo maior que é a identificação do ENADE nos documentos correspondentes. (ELOY, 2017, p. 97)

Realizaremos a pesquisa com base na última prova do ENADE de Pedagogia, que foi realizada no ano de 2014, deste modo, iremos analisar os PPCs e a Matriz Curricular que estiveram em desenvolvimento a partir do ano de 2014.

Atenciosamente,
Vanessa Tais Eloy
Dr^a. Sílvia Regina Canan

De acordo em 28/03/2017

Prof^a. Dra. Débora Cristina Jeffrey
Coordenadora do Curso de Pedagogia

Prof^a. Dra. Débora Cristina Jeffrey
Coordenadora do Curso de Pedagogia
FE - UNICAMP - Matrícula 296075

Pedido de autorização URI

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO

Venho por meio deste, solicitar autorização da divulgação do nome do Curso de Pedagogia da URI na pesquisa de Dissertação: **"AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: OS CURRÍCULOS CONVERSAM COM OS CONTEÚDOS DA PROVA DO ENADE?"**, sob a responsabilidade da Mestranda Vanessa Tais Eloy e da orientadora Professora Doutora Sílvia Regina Canan. A pesquisa, já aprovada pela banca de qualificação, tem por problema de pesquisa e objetivos os seguintes:

3.2 Problema

- A matriz curricular e o PPC dos cursos de Pedagogia da URI e da UNICAMP possuem aderência em relação aos conteúdos propostos na prova de Pedagogia do ENADE?

Objetivo Geral

- Analisar os conteúdos da matriz curricular e o PPC dos cursos de pedagogia da URI e da UNICAMP, bem como a prova do ENADE de Pedagogia para compreender se os conteúdos apresentam aderência:

Objetivos Específicos

- Estudar o contexto em que o ENADE é criado, a fim de compreender suas finalidades;
- Historiar a avaliação em larga escala no Brasil, buscando conhecer o processo histórico em que foi construído;
- Conhecer o conceito de qualidade definido na avaliação em larga escala, buscando entender como esse conceito norteia o processo avaliativo;
- Compreender qual a interferência dos organismos internacionais na construção das políticas públicas e no Ensino Superior, buscando identificar como se deu esse processo no Brasil;
- Historiar o processo de constituição das instituições pesquisadas, bem como dos seus cursos de pedagogia, a fim de compreender a constituição histórica do currículo dos cursos;

Destacamos, frisamos que nossa intenção não é a avaliação da instituição, mas sim a identificação da citação, ou não, do ENADE nos documentos das instituições que possuem características distintas. A análise do conteúdo dos documentos será realizada em um estudo comparativo entre as IES de forma ética e respeitando a história e as características das instituições pesquisadas. No projeto ressaltamos que:

Os documentos que utilizaremos estão disponíveis à população através dos sites das instituições, facilitando o acesso ao material necessário à pesquisa. Mesmo sem haver a necessidade de um comitê de ética e uma aprovação para a realização da pesquisa, nos sentimos no dever de enviar uma carta para as instituições pesquisadas, em que pedimos autorização para a divulgação de seus nomes em nossa pesquisa, esclarecendo que suas histórias e documentos serão analisadas de forma ética e respeitosa, e que as comparações realizadas entre as duas instituições acontecerão de forma a esclarecer a percepção dos cursos perante o ENADE, utilizando de suas características e histórias na justificativa dos elementos encontrados nos documentos, frisando o objetivo maior que é a identificação do ENADE nos documentos correspondentes. (LLOY, 2017, p. 97)

Realizaremos a pesquisa com base na última prova do ENADE de Pedagogia, que foi realizada no ano de 2014, deste modo, iremos analisar os PPCs e a Matriz Curricular que estiveram em desenvolvimento a partir do ano de 2014.

Atenciosamente,
Vanessa Taís Elloy
Dr. Silvia Regina Canan

De acordo em 21/06/2017



Prof.^a Juliane Piovesan
Coordenadora do Curso de Pedagogia