

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB

FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

**EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DOS ESTUDANTES:
UMA ANÁLISE DO USO DOS RESULTADOS NO
CURSO DE PEDAGOGIA DA UEMA**

Ana Lúcia Cunha Duarte

Brasília
Março – 2013

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Ana Lúcia Cunha Duarte

**EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DOS ESTUDANTES:
UMA ANÁLISE DO USO DOS RESULTADOS NO
CURSO DE PEDAGOGIA DA UEMA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB) como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação sob a orientação do Professor Dr. José Vieira de Sousa.

Brasília
Março – 2013

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de
Brasília. Acervo 1007198.

Duarte, Ana Lúcia Cunha.
D812e Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes : uma
análise do uso dos resultados no curso de pedagogia
da UEMA / Ana Lúcia Cunha Duarte. -- 2013.
326 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) - Universidade de Brasília, Faculdade
de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.
Inclui bibliografia.
Orientação: José Vieira de Sousa.

1. Avaliação educacional - Ensino superior. 2. Educação
e estado - Ensino superior. I. Sousa, José Vieira de.
II. Título.

CDU 378.146(81)

**EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DOS ESTUDANTES:
UMA ANÁLISE DO USO DOS RESULTADOS NO
CURSO DE PEDAGOGIA DA UEMA**

Ana Lúcia Cunha Duarte

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior

Prof. Dr. José Vieira de Sousa
Faculdade de Educação/Universidade de Brasília (FE/UnB)
Orientador

Prof^a Dr^a Otilia Maria Lúcia Barbosa Seiffert
Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)
Examinadora – Externa

Prof^a Dr^a Maria das Graças Medeiros Tavares
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
Examinadora – Externa

Prof^a Dr^a Girlene Ribeiro de Jesus
Faculdade de Educação/Universidade de Brasília (FE/UnB)
Examinadora – Interna

Prof^a Dr^a Maria Abádia da Silva
Faculdade de Educação/Universidade de Brasília (FE/UnB)
Examinadora – Interna

Prof^a Dr^a Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva
Faculdade de Educação/Universidade de Brasília (FE/UnB)
Examinadora – suplente

Aos meus pais, Salomão Duarte (*in memoriam*) e Rita Cunha Duarte,
que me ensinaram valores indispensáveis à luta por
um mundo melhor e pelo esforço imensurável para
oportunizar as condições necessárias de estudo aos
seus seis filhos.

Ao meu amado filho Victor, por tudo que deixei de fazer por ele
nos últimos anos, pela compreensão da minha ausência,
inclusive quando eu estava por perto.

Aos meus irmãos, Bento, Ebelgasto, Rossana, Luciara e Luana,
pelo apoio e torcida na construção
deste projeto pessoal e profissional.

AGRADECIMENTOS

Ao concluir este estudo quero agradecer a Deus todo poderoso porque Dele e por Ele, são todas as coisas. As pessoas e instituições que, direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste sonho.

Ao meu orientador Prof. Dr. José Vieira Sousa, por acreditar em mim, por entender meus limites, e acima de tudo é um grande professor, que com suas incansáveis correções e orientações contribuiu muito para meu crescimento acadêmico.

Aos professores doutores da banca examinadora do projeto de qualificação: Marília Fonseca e Jacques Velloso e de defesa de tese: Marília Fonseca, Maria Abádia da Silva, Otília Maria Lúcia Barbosa Seiffert e Maria das Graças Medeiros Tavares.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UnB, com os quais pude compartilhar momentos valiosos de aprendizagem.

Aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas de Avaliação da Educação Superior (GEPAES), pelos momentos compartilhados de estudo e pelo companheirismo e a fraterna amizade e cumplicidade nas dificuldades e nas alegrias.

As minhas tias Graça e Maria José e a grande amiga Isabel Cristina pelo apoio, incentivo, confiança e acolhida em terras distantes.

À Prof. Dra. Zulene Muniz, com a qual tive oportunidade de estabelecer momentos de aprendizagem e de compartilhar dúvidas.

À Secretaria Municipal de Educação de São Luís, que soube reconhecer a importância da qualificação profissional no seu processo de melhoria da qualidade da educação da rede.

À Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), pela liberação e apoio financeiro concedido através de bolsa de estudos. O meu reconhecimento pela política de qualificação dos docentes da instituição.

Ao Centro de Educação, Ciências e Naturais (CECEN) e ao Centro de Estudos Superiores de Caxias (CESC), por contribuir no processo investigativo, garantindo as condições necessárias e participando do levantamento das informações de pesquisa.

Ao curso de Pedagogia de São Luís e Caxias, pela contribuição no levantamento das informações e no fornecimento de documentos e relatórios.

Aos professores do Departamento de Educação e Filosofia (DEFIL) pelo apoio e cumplicidade no encaminhamento do meu processo de afastamento. O meu sincero agradecimento

A todos os professores, gestores e estudantes do curso de Pedagogia da UEMA de São Luís e Caxias, pela contribuição valiosa no levantamento dos dados empíricos.

Ao Conselho Estadual de Educação do Maranhão (CEE/MA), especialmente a Câmara de Educação Superior, que forneceu informações importantes para este estudo.

Aos professores, que incansavelmente buscam uma escola de qualidade, apesar de nem sempre dispor de condições de trabalho favoráveis. Aqui fica a minha admiração, respeito e reconhecimento por todos que não desistem de lutar por uma educação de qualidade para todos.

Só da serenidade podem nascer grandes e belas ações.
Esta é a terra sobre a qual amadurecem os belos frutos.
Se nos enganarmos sobre os nossos dons da escolha da nossa carreira,
este erro recairá sobre nós mesmos,
e a sanção suscitará em nós mais sofrimento
do que todas as censuras do universo.

Marx e Engels

DUARTE, Ana Lúcia Cunha. **Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes: uma análise do uso dos resultados no curso de Pedagogia da Uema.** 2013. 326f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

RESUMO

Esta tese trata da avaliação da educação superior, com foco no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e recorte no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão (Uema). Para desenvolver a pesquisa, analisamos o uso dos resultados do Enade na gestão do curso de Pedagogia da Uema nos *campi* de Caxias e São Luís. Iniciamos fazendo um apanhado bibliográfico, que se caracterizou pelo estudo de autores que nortearam todo o estudo, bem como o levantamento e a análise de documentos durante todo o processo de construção da tese. O texto foi estruturado de forma a contemplar o processo de criação da universidade no Brasil e a realidade da educação superior, a reforma do Estado brasileiro e o seu impacto na educação superior e também o processo de expansão e privatização desse nível de educação no país. Damos prosseguimento à discussão com os processos avaliativos, ressaltando as propostas e experiências até chegar ao atual sistema de avaliação da educação superior brasileira. Contextualizamos a discussão sobre o Enade como instrumento de avaliação, destacando o relatório divulgado pelo Inep em 2009, referente ao Enade 2008 do curso de Pedagogia da Uema, nos *campi* Caxias e São Luís. Ressaltamos que optamos, no estudo, por uma aproximação com o olhar do materialismo histórico-dialético como método que implica ultrapassar a mera aparência dos fenômenos, propiciando o aprofundamento no conhecimento da essência do objeto que queremos conhecer. Nas nossas análises, tivemos sempre a preocupação de contemplar as categorias analíticas totalidade, contradição e mediação, enquanto os dados empíricos evidenciaram duas outras categorias de análise: qualidade e gestão. Priorizamos analisar os dados da investigação sobre o Enade a partir das repercussões dos resultados do exame na qualidade do mencionado curso e a gestão do uso desses resultados a partir das percepções e proposições de ações apontadas pelos sujeitos entrevistados. No contato com a empiria, realizamos entrevistas semiestruturadas com professores, gestores, estudantes e um representante do Conselho Estadual de Educação do Maranhão. Os estudantes que participaram da pesquisa foram escolhidos dentre aqueles que se submeteram ao Enade em 2008, como ingressantes, e em 2011, como concluintes. Os achados da pesquisa revelam que professores, gestores e estudantes reconhecem a importância da avaliação da educação superior, embora demonstrem pouco conhecimento dessa política no tocante ao uso dos resultados como instrumento que pode agregar valor às ações que visem a melhorias de qualidade no curso de Pedagogia da Uema. Afirmam também não perceberem que os resultados do Enade tenham repercutido em melhorias de qualidade do curso de Pedagogia da Uema nos *campi* de Caxias e São Luís, e ainda que os gestores não os utilizaram no desenvolvimento de ações ou mesmo para discutir os problemas detectados nos dois *campi* pesquisados. Desse modo, percebemos que a relação entre avaliação, qualidade e gestão precisa avançar e transformar-se verdadeiramente num processo de melhoria para o curso de Pedagogia.

Palavras-chave: Sinaes. Enade. Curso de Pedagogia. Qualidade. Gestão.

ABSTRACT

This thesis deals with the evaluation of higher education, with a focus on the Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), focusing the Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) in the Pedagogy course of Universidade Federal do Maranhão (Uema). To develop the research, we analyzed the use of the Enade results in the management of the Uema Pedagogy course in the campuses of Caxias and São Luís. We started making the bibliographical survey, which was characterized by the study of authors that guided the entire study, as well as the analysis of documents throughout all the construction process of the thesis. The text was structured so as to cover the creation process of the university in Brazil and the reality of higher education, the reform of the Brazilian State and its impact on higher education and also the process of expansion and privatization of that level of education in the country. We continue the discussion with the evaluation processes, highlighting the proposals and experiences to reach the current evaluation system of the Brazilian higher education. We contextualize the discussion about Enade as an evaluation tool, highlighting the report released by Inep in 2009 on the Enade 2008 of the Pedagogy course of Uema in São Luís and Caxias campuses. We emphasize that we chose, in the study, for a rapprochement with a historical-dialectical materialism look, as a method that allows the overcoming of the mere appearance of phenomena, providing a deeper understanding of the essence of the object supposed to be known. In our analysis, we always concerned to contemplate the analytical categories totality, contradiction and mediation, while the empirical data evidenced two other categories of analysis: quality and management. We prioritize to analyze research data on Enade from the repercussions of the examination results in the quality of that course and the management of the use of these results from the perceptions and action proposals mentioned by interviewees. In contact with the empirical reality, we conducted semi structured interviews with teachers, administrators, students and a representative of the Conselho Estadual de Educação do Maranhão. The students who participated in the survey were selected among those who underwent Enade in 2008, as beginners, and in 2011, as graduates. The research findings reveal that teachers, administrators and students recognize the importance of higher education assessment, although they show little knowledge of that policy regarding the use of the results of Enade as a tool that can add value to actions aiming at quality improvements in the Pedagogy course of Uema. They also claim they do not realize that the Enade results have improved the quality of the Pedagogy course in the Uema campuses of São Luís and Caxias, and also that managers do not use the results of Enade for developing actions or even to discuss problems detected in the two campuses surveyed. Thus, we realize that the relationship between evaluation and quality management needs to move forward and become truly a process of improvement for the Pedagogy course.

Keywords: Sinaes. Enade. Pedagogy course. Quality. Management.

RÉSUMÉ

Cette thèse porte sur l'évaluation de l'enseignement supérieur, en mettant l'accent sur le Sistema de Avaliação Nacional do Ensino Superior (Sinaes) et sur la coupure dans le Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) au cours de Pédagogie de l'Universidade Estadual do Maranhão (Uema). Pour développer la recherche, on a analysé l'utilisation des résultats de l'Enade dans la gestion du cours de Pédagogie de l'Uema, dans le campus de Caxias et celui de São Luís. On a commencé en faisant le relèvement de la littérature, qui a été caractérisé par l'étude des auteurs qui ont guidé l'étude dans son ensemble, bien que le relèvement et analyse de documents tout au long du processus de construction de la thèse. Le texte est structuré de façon à couvrir le processus de création de l'université au Brésil et la réalité de l'enseignement supérieur, la réforme de l'État brésilien, son impact sur l'enseignement supérieur, ainsi que le processus de privatisation et expansion de ce niveau d'enseignement dans le pays. Nous continuons la discussion avec les processus d'évaluation, en soulignant les propositions et expériences pour atteindre le système actuel d'évaluation de l'enseignement supérieur au Brésil. On contextualise la discussion sur l'Enade comme outil d'évaluation, en soulignant le rapport publié par l'Inep en 2009 sur l'Enade 2008 du cours de Pédagogie de l'UEMA dans les campus Caxias et São Luís. On mets l'accent sur ce le fait de que nous avons choisi, dans cette étude, un rapprochement avec le regard du matérialisme historique-dialectique comme une méthode qui permet de surmonter la simple apparence des phénomènes et permet une compréhension plus profonde de l'essence de l'objet que nous voulons connaître. Dans notre analyse, nous nous concernons toujours à contempler les catégories analytiques totalité, contradiction et médiation, tandis que les données empiriques ont révélé deux autres catégories d'analyse: qualité et gestion. On a priorisé l'analyse des données de l'investigation sur l'ENADE à partir des répercussions des résultats de l'examen sur la qualité du cours mentionné et la gestion de l'utilisation de ces résultats a partir des perceptions et des propositions d'actions mentionnées par les personnes interrogées. En contact avec l'empirie, nous avons mené des entrevues semi-structurées avec des enseignants, des administrateurs, des étudiants et un représentant du Conselho Estadual de Educação do Maranhão. Les étudiants qui ont participé à l'enquête ont été choisis parmi ceux qui ont subi Enade en 2008, en tant que recrues, et en 2011, en tant que diplômés. Les résultats de la recherche révèlent que les enseignants, les administrateurs et les étudiants reconnaissent l'importance de l'évaluation de l'enseignement supérieur, bien que ils montrent peu de connaissance de cette politique dans ce qui concerne l'utilisation des résultats de l'Enade comme un outil qui peut ajouter de la valeur aux actions visant à améliorer la qualité dans le cadre du cours de Pédagogie de l'UEMA. Ils affirment également qu'ils ne se rendent pas compte que les résultats de Enade ont passé d'améliorations de qualité dans le cours de Pédagogie de l'Uema aux campus de Caxias et São Luís, et que les gestionnaires n'utilisent pas les résultats de l'Enade dans le développement d'actions ou même pour discuter les problèmes détectés dans les deux campus étudiés. Ainsi, nous nous rendons compte que la relation entre l'évaluation et la gestion de la qualité doit avancer et devenir véritablement un processus d'amélioration du cours de Pédagogie.

Mots-clés: Sinaes. Enade. Cours de Pédagogie. Qualité. Gestion.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACG	Avaliação dos Cursos de Graduação
Andifes	Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BR	Brasil
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior
CCA	Centro de Ciências Agrárias
CCSA	Centro de Ciências Sociais Aplicadas
CCT	Centro de Ciências Tecnológicas
CE	Conteúdo Específico
CEA	Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior
CEB	Conferência Brasileira de Educação
Cecen	Centro de Educação, Ciências Exatas e Naturais
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEE/MA	Conselho Estadual de Educação do Maranhão
CF	Constituição Federal
CFC	Conselho Federal de Contabilidade
CFE	Conselho Federal de Educação
Cefet	Centro Federal de Educação Tecnológica
CESSC	Centro de Estudos Superior de Caxias
CET	Centro de Educação Tecnológica
CONED	Congresso Nacional de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Conaes	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CNRES	Comissão Nacional para a Reformulação da Educação Superior
CPC	Conceito Preliminar de Curso
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
Daes	Diretoria de Avaliação da Educação Superior
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais

DEM	Partido dos Democratas
Defil	Departamento de Educação e Filosofia
EAPEM	Escola de Administração Pública do Estado do Maranhão
EAPES	Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior
Enade	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENC	Exame Nacional de Cursos
Fapema	Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão
FaT	Faculdade de Tecnologia
FESM	Federação das Escolas Superiores do Maranhão
FG	Formação Geral
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FNDEP	Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública
FUM	Fundação Universidade do Maranhão
Gepaes	Grupo de Estudos e Pesquisas de Avaliação da Educação Superior
Geres	Grupo Executivo para a Reforma do Ensino Superior
GT	Grupo de Trabalho
GTI	Grupo de Trabalho Interinstitucional
GTRU	Grupo de Trabalho da Reforma Universitária
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDD	Índice de Diferença de Desempenho
Ides	Índice de Desenvolvimento do Ensino Superior
IES	Instituições de Educação Superior
IF	Instituto Federal
Ifes	Instituições Federais de Educação Superior
IGC	Índice Geral de Curso
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPLAC	<i>Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño</i>
JK	Juscelino Kubitscheck
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MA	Maranhão
Mare	Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação e da Cultura

MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
NE	Nordeste
Paideia	Processo de Avaliação Integrada do Desenvolvimento Educacional e da Inovação da Área
Paiub	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
Paru	Programa de Avaliação da Reforma Universitária
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PL	Projeto de Lei
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PQD	Programa de Qualificação de Docentes
Procad	Programa de Capacitação de Docentes
ProUni	Programa Universidade para Todos
PUC/PR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Raies	Rede de Avaliação das Instituições de Educação Superior
RU	Reforma Universitária
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SC	Sem Conceito
Sediae	Secretaria de Avaliação e Informação Educacional
SESu	Secretaria de Educação Superior
Sinapes	Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
Sudene	Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UB	Universidade do Brasil
UDF	Universidade do Distrito Federal
Uema	Universidade Estadual do Maranhão
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFPR	Universidade Federal do Paraná

UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UnB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
Univima	Universidade Virtual do Maranhão
Usaid	<i>United States Agency for International Development</i>
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 – Esquema da organização, análise e interpretação das informações coletadas.....	167
Ilustração 2 – Triangulação das informações da pesquisa.....	168

MAPA

Mapa 1 – Mapa do Estado do Maranhão com os Centros de Estudos Superiores da Uema.....	43
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Conceitos Enade 2005 e 2008 nos cursos de licenciatura da Uema no <i>campus</i> de São Luís.....	37
Quadro 2 –	Formação dos docentes do Departamento de Educação e Filosofia em 2012.....	38
Quadro 3 –	Evolução do conceito Enade no período de 2004 a 2011.....	133
Quadro 4 –	Enade dos cursos de Pedagogia no Estado do Maranhão: conceitos de 2005, 2008 e 2011.....	136
Quadro 5 –	Instituições, conceitos, número de ingressantes e concluintes dos cursos de Pedagogia do Estado do Maranhão avaliados no Enade 2008.....	138
Quadro 6 –	Conceitos e valores contínuos no Enade 2008 do curso de Pedagogia nos <i>campi</i> de Caxias e São Luís.....	140
Quadro 7 –	Conceitos e valores contínuos no IDD de 2008 do curso de Pedagogia nos <i>campi</i> de Caxias e São Luís.....	141
Quadro 8 –	Objetivos do curso de Pedagogia da Uema nos <i>campi</i> de Caxias e São Luís no Projeto Político Pedagógico de 2008.....	156
Quadro 9 –	Perfil dos professores pesquisados do curso de Pedagogia da Uema nos <i>campi</i> Caxias e São Luís.....	161
Quadro 10 –	Perfil dos gestores do curso de Pedagogia da Uema nos <i>campi</i> Caxias e São Luís	162
Quadro 11 –	Faixa etária dos estudantes do curso de Pedagogia da Uema nos <i>campi</i> Caxias e São Luís	163
Quadro 12 –	Classificação, número e código dos sujeitos entrevistados.....	170

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Instituições de educação superior no Brasil, Região Nordeste e Maranhão nos anos de 1996, 2004 e 2010.....	86
Tabela 2 – Instituições de educação superior, por categoria administrativa, no Brasil, Nordeste e Maranhão nos anos de 1996, 2004 e 2010.....	87
Tabela 3 – Instituições de educação superior por organização acadêmica – Brasil, Nordeste e Maranhão em 2010.....	88
Tabela 4 – Cursos de graduação no Brasil, Nordeste e Maranhão nos anos de 1996, 2004 e 2010.....	88
Tabela 5 – Cursos de graduação presenciais por organização acadêmica e categoria administrativa, no Brasil, Nordeste e Maranhão nos anos de 1996, 2004 e 2010.....	89
Tabela 6 – Vagas nos cursos de graduação presenciais, por categoria administrativa, no Brasil, Nordeste e Maranhão nos anos de 1996, 2004 e 2010.....	90
Tabela 7 – Ingressantes nos cursos de graduação presenciais, por categoria administrativa Brasil, Nordeste e Maranhão anos 1996, 2004 e 2010....	91
Tabela 8 – Concluintes nos cursos presenciais de graduação, por categoria administrativa, Brasil, Nordeste e Maranhão anos 1996, 2004 e 2010....	91
Tabela 9 – Resultado geral do desempenho dos estudantes no Enade 2008 do curso de Pedagogia da Uema de Caxias e do Brasil.....	142
Tabela 10 – Resultado do Enade 2008 do curso de Pedagogia da Uema de Caxias e do Brasil na formação geral	143
Tabela 11 – Resultado do Enade 2008 do curso de Pedagogia da Uema de Caxias e do Brasil no componente específico.....	143
Tabela 12– Resultado geral do desempenho dos estudantes no Enade 2008 do curso de Pedagogia da Uema de São Luís e no Brasil.....	144
Tabela 13– Resultado do Enade 2008 do curso de Pedagogia da Uema de São Luís na formação geral	145
Tabela 14– Resultado do Enade 2008 do curso de Pedagogia da Uema de São Luís no componente específico.....	146
Tabela 15– Número de cursos de graduação presenciais da Uema avaliados no Enade por ano nas faixas de conceito1 a 5 e cursos sem conceito.....	150

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	21
CAPÍTULO 1 – VEREDA METODOLÓGICA	37
1.1 INTRODUÇÃO.....	37
1.2 CURSO E PARTICIPANTES.....	37
1.3 LOCAL DE PESQUISA	41
1.4 O MÉTODO DE ANÁLISE	44
1.5 ABORDAGEM USADA NO ESTUDO.....	49
1.6 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE.....	51
1.7 CONCLUSÃO.....	54
CAPÍTULO 2 – UNIVERSIDADE E EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA.....	56
2.1 INTRODUÇÃO.....	56
2.2 O PROCESSO DE CRIAÇÃO DA UNIVERSIDADE NO BRASIL E NO MARANHÃO.....	57
2.3 REFORMA UNIVERSITÁRIA DE 1968.....	68
2.4 A REFORMA DO ESTADO E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	72
2.5 EXPANSÃO E PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR A PARTIR DOS ANOS 1990.....	83
2.6 CONCLUSÃO.....	93
CAPÍTULO 3 – POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA.....	95
3.1 INTRODUÇÃO.....	95
3.2 DO USO DOS TESTES COMO MEDIDA À AVALIAÇÃO COMO PROCESSO FORMATIVO.....	95
3.3 AS EXPERIÊNCIAS DE POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA.....	100
3.3.1 Programa de Avaliação da Reforma Universitária (Paru).....	103
3.3.2 Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior (Geres)	107
3.3.3 Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub).....	113
3.3.4 Exame Nacional de Cursos (ENC).....	116
3.3.5 Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).....	120
3.4 CONCLUSÃO.....	129

CAPÍTULO 4 – ENADE NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEMA: O QUE OS RESULTADOS REVELAM?.....	130
4.1 INTRODUÇÃO	130
4.2 ENADE COMO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO.....	130
4.3 RELATÓRIO ENADE 2008 DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEMA.....	140
4.3.1 Curso de Pedagogia de Caxias.....	142
4.4.2 Curso de Pedagogia de São Luís.....	145
4.4 ENADE NA UEMA: O QUE O PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL E PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO APONTAM?....	148
4.5 CONCLUSÃO.....	158
CAPÍTULO 5 – O ENADE INDUZ À QUALIDADE NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEMA?	160
5.1 INTRODUÇÃO.....	160
5.2 ORGANIZAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	160
5.3 AVALIAÇÃO E QUALIDADE: DESAFIOS PARA O CURSO DE PEDAGOGIA DA UEMA	172
5.4 PERCEPÇÕES DA COMUNIDADE ACADÊMICA DA UEMA SOBRE O SINAES/ENADE E A QUALIDADE DO CURSO DE PEDAGOGIA.....	181
5.5 CURSO DE PEDAGOGIA DA UEMA: DOS ENTRAVES À SUPERANÇA..	194
5.6 CONCLUSÃO.....	201
CAPÍTULO 6 – OS RESULTADOS DO ENADE NA GESTÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEMA: PERCEPÇÕES E PROPOSIÇÕES.....	202
6.1 INTRODUÇÃO.....	202
6.2 GESTÃO DEMOCRÁTICA: UM PROCESSO A SER CONSTRUÍDO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEMA.....	203
6.3 GESTÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA E O USO DOS RESULTADOS DO ENADE	213
6.3.1 Percepções das ações de gestão no curso de Pedagogia da Uema <i>campi</i> Caxias e São Luís.....	215
6.3.2 Proposições de ações para melhorar a qualidade do curso de Pedagogia da Uema <i>campi</i> de Caxias e São Luís	219
6.4 GESTÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEMA: ENTRE VELHAS PRÁTICAS E NOVOS COMPROMISSOS	226
6.5 CONCLUSÃO.....	230
CONSIDERAÇÕES FINAIS	232
REFERÊNCIAS.....	244
APÊNDICES.....	258
ANEXOS.....	269

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este estudo está vinculado à Linha de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB). Tem como desafio analisar a avaliação da educação superior desenvolvida pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), com recorte no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade). A referência empírica é o curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão (Uema) nos *campi* de Caxias e de São Luís.

A decisão de estudar o Enade como componente de uma política nacional de avaliação da educação superior mais ampla justifica-se pela relevância, pertinência e atualidade de sua discussão no cenário nacional. Por outro lado, se articula com a nossa trajetória profissional vinculada aos estudos sobre avaliação institucional como docente, em especial, à experiência como coordenadora do curso de Pedagogia da Uema no *campus* de São Luís de 2005 a 2006. A tarefa de realizar uma pesquisa sobre avaliação se configura como um esforço investigativo para responder às questões preliminares esboçadas sobre o Enade como instrumento usado para avaliar o desempenho acadêmico dos estudantes dos cursos de graduação.

No estudo buscamos compreender a avaliação do desempenho dos estudantes, a partir do movimento dialético e contraditório que implica superação da visão de seleção, classificação e punição que tem se mantido nos processos avaliativos. Acreditamos que as contradições dão sentido ao movimento da avaliação que no decorrer da história tem demonstrado uma luta permanente entre grupos com interesses divergentes.

O esforço em ter um problema relevante, original e inédito possibilitou-nos a leitura de documentos, artigos e livros sobre a política de avaliação da educação superior no Brasil. A partir dessas leituras foi possível ampliar o meu universo de conhecimento sobre o Sinaes/Enade, objeto de pesquisa deste estudo.

A avaliação da educação superior brasileira, por se tratar de um assunto que tem despertado o interesse de muitos pesquisadores, precisa ainda avançar com a produção acadêmica, conforme dados levantados junto a Associação Nacional de Pós-Graduação

e Pesquisa em Educação (ANPEd)¹, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e de onze Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) que pesquisam sobre avaliação da educação superior no Brasil.

Para validar o estudo, realizamos um levantamento da produção acadêmica em torno da temática avaliação da educação superior com foco no Sinaes/Enade. Inicialmente, foram levantados os trabalhos da ANPEd, no período de 1995 a 2012, do Grupo de Trabalho (GT) 11, que discutem a política de educação superior. Foram encontrados 251 trabalhos entre sessões especiais, sessões de pôsteres, trabalhos encomendados e trabalhos apresentados. Destes, 33 são trabalhos que discutem a avaliação da educação superior brasileira correspondendo a 13,1% do total. Dos trinta e três trabalhos, 13 foram nos anos de 2000, 2001 e 2002, período em que a discussão sobre a avaliação ganhava destaque no cenário nacional. Os últimos cinco anos também registraram um percentual de 54,5%, isto significa 18 trabalhos dos 33 encontrados no levantamento.

Ainda na expectativa de justificar o estudo outra pesquisa foi realizada no banco de dados da Capes sobre o Sinaes/Enade nas dissertações de mestrado e teses de doutorado, considerando o período de 2004 a 2011. Encontramos 18 teses com estudos sobre avaliação da educação superior brasileira. Destas, quatro tratam da avaliação de desempenho dos estudantes, mas não discutem o uso dos resultados na gestão do curso de Pedagogia. Constatamos ainda que os estudos têm maior concentração nos dois últimos anos, 2010 e 2011. Foram 10 com pesquisas sobre Sinaes/Enade, mais da metade. Isso demonstra que a temática tem despertado interesse dos pesquisadores da área.

No que se refere ao levantamento das dissertações junto a Capes com pesquisa sobre Sinaes/Enade, foram encontradas 66. Destas, 22 tratam da atual política de avaliação da educação superior brasileira com recorte no referido exame. Entretanto, somente dois discutem o Enade no curso de Pedagogia, nenhum dos dois abordam a

¹ Com grande expressão no campo acadêmico educacional brasileiro, a ANPEd é uma sociedade civil, sem fins lucrativos, fundada em 1976. Em 1979, consolidou-se como sociedade civil e independente, admitindo sócios institucionais (Programas de Pós-Graduação em Educação) e sócios individuais (professores, pesquisadores e estudantes de pós-graduação na área). A finalidade da Associação é a busca do desenvolvimento e da consolidação do ensino de pós-graduação e da pesquisa na área da educação no Brasil. Ao longo dos anos, tem se projetado no país e fora dele, como um importante fórum de debates das questões científicas e políticas da área, tendo se tornado referência para acompanhamento da produção brasileira no campo educacional. Os Programas de Pós-Graduação em Educação *stricto sensu* são representados no Fórum de Coordenadores dos Programas de Pós-Graduação em Educação (EDUFORUM). Os grupos de trabalho congregam pesquisadores interessados em áreas de conhecimento especializado da educação.

temática do uso dos resultados na gestão do mencionado curso. Cabe ressaltar que outros trabalhos que não apresentam diretamente a temática avaliação a abordam de forma transversal.

Levantamos também as dissertações de mestrado e teses de doutorado em 11 Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE)² nas cinco regiões geográficas do país. A finalidade foi obter outras informações que ainda não constavam no banco de dados da Capes, pois percebemos que alguns trabalhos não faziam parte do mencionado banco.

As pesquisas registradas nas dissertações e teses sobre o Sinaes/Enade constituíram-se em referenciais para este estudo. A seleção dos trabalhos no levantamento junto aos PPGE seguiu três critérios de escolha, a saber:

- reportar à avaliação da educação superior;
- ser de instituição pública de educação superior;
- ter sido defendido no período de 2005 a 2011.

Cabe ressaltar que, dos onze programas pesquisados, em três não identificamos o total de dissertações e teses defendidas no PPGE, mas, mesmo assim, foi possível pesquisar por temática e identificar os trabalhos com pesquisa sobre o Sinaes, em particular o Enade.

Os dados permitiram constatar que, no âmbito desses programas, somente 16 dissertações de mestrado discutem a temática Sinaes/Enade. Os 8 programas possíveis de identificar os trabalhos defendidos, totalizaram 1.374 dissertações na área de educação, evidenciando que somente 1,2% discutiram a temática em tela. Quanto às teses, 576 foram defendidas. Desse total, 11 contemplam o Sinaes/Enade.

A partir do levantamento realizado no banco de teses da Capes e dos onze PPGE, foi possível selecionar estudos que investigaram avaliação da educação superior em uma perspectiva muito próxima do nosso objeto de estudo. No entanto reiteramos que, apesar dessa proximidade temática, não investigam o uso dos resultados do Enade

² Programas de Pós-Graduação em Educação pesquisados: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade de São Paulo (USP), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal de Paraíba (UFPB), Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

na gestão acadêmica do curso de Pedagogia. Os trabalhos analisados com foco no Sinaes/Enade foram três dissertações de mestrado³ e quatro teses de doutorado⁴.

Registramos também que outros relevantes trabalhos de pesquisa foram feitos sobre avaliação da educação superior brasileira. O objetivo de levantar estes trabalhos é de ampliar a discussão e incentivar a investigação sobre a avaliação da educação superior, particularmente a avaliação do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação.

A nossa opção de análise foi fazer uma interlocução com o materialismo histórico dialético. Desse modo, encaminhamos a discussão sobre o Enade como um dos componentes do Sinaes que integra a política de avaliação da educação superior a partir das transformações econômicas e políticas da reforma do Estado brasileiro. Entretanto, compreender o Enade implica querer transformar a realidade que para Malagodi (1988, p. 69), “é necessário conhecê-la e, para conhecê-la, é preciso estudá-la”.

³ As dissertações com proximidade da pesquisa em tela foram (i) Rangel (2010) que defendeu a dissertação de mestrado na Universidade de Brasília (UnB) com o título *O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes no Curso de Pedagogia da UnB: avanços, limites e desafios*, tendo como orientador o professor Dr. José Vieira de Sousa. O objetivo do estudo foi compreender a importância atribuída, por diferentes atores, ao Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), considerando as estratégias de sua implementação no curso de Pedagogia da Universidade de Brasília; (ii) Pereira (2010) defendeu sua dissertação de mestrado na mesma universidade intitulada *As repercussões do Enade na gestão da universidade pública brasileira: o caso da UnB*, orientado pela professora Dra. Marília Fonseca. O autor estrutura o trabalho abordando os assuntos relacionados à temática em questão com destaque para o Enade na universidade pública brasileira. O objetivo foi analisar as repercussões do Enade na gestão da universidade pública brasileira a partir da experiência da UnB; e (iii) Reis (2009) produziu sua dissertação de mestrado defendida na UnB, com o título *O uso dos resultados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes nos Cursos de Física da Universidade de Brasília e da Universidade Católica de Brasília (2005)*, tendo como orientador também o professor Dr. José Vieira de Sousa.

⁴ As teses pesquisadas foram: (i) Cunha (2010) fez uma análise das práticas em autoavaliação desenvolvida pela Universidade Federal do Pará (UFPA) e de seus efeitos em quatro cursos de graduação desta IES, sob a orientação da professora Dra. Marília Fonseca. O recorte temporal são as experiências realizadas após 2004, sob a inspiração do Sinaes; (ii) Lima (2008) produziu a tese de doutorado *Avaliação institucional: o uso dos resultados como estratégia de (re)organização dos aspectos de discussão na universidade*, orientada pela professora Dra. Mara Regina Lemos De Sordi e defendida na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Nesse estudo, a autora situa o objetivo de sua pesquisa em compreender a produção e utilização dos resultados derivados dos processos de avaliação institucional, entendendo-os como estratégia de (re)organização dos espaços de discussão no contexto da universidade; (iii) Felix (2008) produziu em seu doutorado o estudo *Reconfiguração dos modelos de universidade pelos formatos de avaliação: efeitos no Brasil e Portugal*, orientada pela professora Dra. Denise Balarine Carvalho Leite e defendida na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A autora situa o objetivo da tese em investigar os efeitos e as mudanças promovidas pelos processos de avaliação institucional externa nos modelos de universidade; e (iv) Real (2007) defendeu em sua tese de doutorado *A qualidade revelada na educação superior: impactos da política de avaliação no Brasil*, a orientação foi da professora Dra. Sandra Maria Zákia Lian Sousa, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. O objetivo da investigação foi apreender os impactos que a política de avaliação da educação superior adotada no período de 1995 a 2002 proporcionou à construção da concepção de qualidade nas IES.

A escolha do materialismo histórico dialético se deu por apresentar a realidade aprofundando as indagações daquilo que existe, de fato, e não o que o pesquisador pensa que existe. A interlocução com o método permite compreender a existência da relação sujeito-objeto.

Silva (2008, p. 21), esclarece que “o princípio da interação entre os eixos da realidade cognitiva é produzido no enquadramento da prática social do sujeito, que captura e dialoga com o objeto na e por sua atividade, cujo conhecimento diz respeito, antes, de mais nada, à historicidade do sujeito e do objeto”. Compreendemos que o conhecimento científico é construído na relação sujeito-objeto que desvela a realidade, permitindo que sejam conhecidos os seus nexos constitutivos. Foi com essa compreensão que buscamos no decorrer deste estudo uma aproximação da realidade do objeto investigado.

Concordamos que o conhecimento científico trilha seu caminho saindo da aparência dos fatos em direção à essência que é a aproximação da realidade. O que torna o estudo necessário é o fato de a realidade implicar sair das aparências e aprofundar na essência do objeto que queremos conhecer. Quem possibilita essa aproximação da realidade é o método que captar a dialética da natureza do objeto. Marx (1983, p. 218) argumenta que “o melhor método será começar pelo real e pelo concreto que são condições prévias e efetivas. [...] o concreto é concreto por ser a síntese das múltiplas determinações, logo, unidade na diversidade”. Assim, o nosso estudo pesquisa a avaliação da educação superior brasileira, tendo como recorte os resultados do Enade 2008 no curso de Pedagogia da Uema nos *campi* de São Luís e Caxias.

O estudo da avaliação da educação superior brasileira é um componente necessário para compreender o sentido dado à política educacional no país. Desse modo, buscamos desenvolver o referido estudo tomando para análise as categorias analíticas: totalidade, contradição e mediação. Não é pretensão nossa exaurir a discussão do objeto de estudo com essas categorias, pois não é característica deste método dar a análise como finita, o que queremos é contribuir com o debate sobre o uso dos resultados do Enade, uma vez que eles constituem em diagnóstico. A seguir destacamos alguns trechos das falas⁵ dos gestores:

⁵ Os trechos destacados das falas estão codificados de forma que não seja possível a identificação do sujeito entrevistado. Os códigos estabelecidos foram: A para os gestores, D para os professores e C para os estudantes.

[...] A partir dos resultados da avaliação a Uema pode decidir onde investir, quanto investir? Em que área?. O Enade pode oferecer um diagnóstico do desempenho dos estudantes para que sejam feitas mudanças nos cursos. (A9, informação verbal).

[...] quando a instituição [Uema] passar por um processo de avaliação temos condições a partir dos resultados discutir nossas práticas e melhorá-las. (A3, informação verbal).

[...] o diagnóstico apontado pelos resultados das avaliações mostram como estão nossos cursos, as dificuldades e em que nível de aprendizagem estão nossos alunos. (A5, informação verbal).

Temos a expectativa de que a partir deste estudo a Uema crie proposições de ações que se desdobrem em melhorias na qualidade do seu curso de Pedagogia. Trazer à reflexão e ao debate público a temática avaliação da educação superior na perspectiva do Enade, especialmente no curso de Pedagogia, exige recorrer, também, a outros elementos a ela pertinentes como, por exemplo, a discussão sobre Estado, gestão, qualidade, avaliação institucional, universidade, entre outros.

Este estudo pode constituir-se em contribuição relevante para o curso de Pedagogia, já que tanto a comunidade acadêmica quanto as demais instâncias da sociedade civil, particularmente aquelas ligadas à educação superior, reconhecem que a instituição universitária, ao associar ensino, pesquisa e extensão contribui de maneira significativa e decisiva para melhorar a formação profissional e humana. Além disso, buscamos encaminhar o estudo para as leituras que tratam da temática, permitindo aprofundamento teórico e ajudando a desenvolver a construção da tese.

A pesquisa buscou, a partir do que é vivido na instituição e no curso, o ponto de início da investigação. Entretanto, em um estudo dessa natureza, é necessário desenvolver um processo de percepção das determinações e mediações com base nos nexos constitutivos da avaliação da educação superior para que professores, estudantes e gestores percebam a necessidade de transformar a realidade e a si mesmos.

Compreendemos que o conhecimento é construído na relação sujeito-objeto, pois esta relação permite desvelar a realidade a partir dos seus nexos constitutivos. Nesse sentido, analisamos a avaliação da educação superior brasileira, com recorte no uso dos resultados do Enade 2008 no curso de Pedagogia da Uema nos *campi* de São Luís e Caxias. Contudo, no estudo ficou evidenciado que os resultados do Enade não são usados pela gestão do curso de Pedagogia nos dois *campi* da mencionada instituição, sendo necessário ajustar os objetivos propostos inicialmente. O ajuste não

causou prejuízo ao trabalho, pelo contrário, possibilitou aprofundar a discussão sobre avaliação, gestão e qualidade questões que perpassam toda a tese. A nossa intenção foi provocar o debate e contribuir com o processo de melhoria de qualidade da educação superior. Compreendemos que a realidade é dinâmica e o objeto vai se reconfigurando à medida que a pesquisa avança o que mantém coerência com o método escolhido.

O estudo ora apresentado com título “Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes: uma análise do uso dos resultados no curso de Pedagogia da Uema” promove uma discussão sobre a avaliação da educação superior. O nosso desafio foi analisar o uso dos resultados do Enade tomando como referência duas categorias de análise, gestão e qualidade.

Pesquisar a avaliação da educação superior com recorte no Enade em uma universidade estadual tem limitações, uma vez que esse tipo de universidade não está submetida a mesma regulação⁶ que as outras IES federais e privadas estão, por ser de responsabilidade de cada Estado. No processo de investigação, inicialmente, estava previsto trabalhar apenas com o curso de Pedagogia de São Luís, mas a partir de uma análise mais apurada inserimos o curso do *campus* da Uema de Caxias. Isto significou ampliar o universo da pesquisa com mais documentos e sujeitos participantes (professores, gestores e estudantes) do curso nos dois *campi*. Desse modo, aumentou o número de entrevistados e de grupos focais com estudantes participantes como ingressantes no Enade 2008 e como concluintes em 2011.

Em razão do método de análise utilizado, foi necessário tomar mais uma decisão. Estudar as categorias analíticas⁷ do materialismo histórico dialético para compreender e apreender as contradições evidenciadas nas falas dos sujeitos, nos relatórios e nos documentos (Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Pedagogia dos dois *campi*). Fazer a interlocução com o pensamento marxista nos permitiu perceber que a avaliação nos moldes do Enade

⁶ Para Barroso (2006), o processo regulatório pode ter três níveis diferentes, mas complementares. São eles: (i) regulação transnacional; (ii) regulação nacional; (iii) microrregulação local. No primeiro nível, está a regulação que ocorre no âmbito das reuniões, dos acordos de cooperação técnica ou financeira com os organismos internacionais. O segundo nível está relacionado às formas institucionalizadas de ações do Estado que exerce a coordenação, o controle e a influência sobre o sistema educativo, orientado por leis e normas. O terceiro nível de regulação está relacionado a um complexo jogo de estratégias, negociações e ações de vários sujeitos, que pelas normas e injunções são ajustados localmente.

⁷ Segundo Kuenzer (2011), as categorias analíticas são amplamente trabalhadas na literatura das teses, dissertações e pesquisas que se desenvolvem no âmbito do materialismo histórico, são as categorias do próprio método dialético: práxis, totalidade, contradição, mediação, entre outras e podem ser chamadas também de categorias metodológicas.

apresenta fragilidades, mas com as devidas análises e discussões, os seus resultados podem ser considerados no diagnóstico do desempenho acadêmicos dos estudantes graduação.

Os dados triangulados na pesquisa apontam que a avaliação da educação superior do componente Enade, se analisados pela comunidade acadêmica, poderá apresentar elementos para um diagnóstico do curso de Pedagogia da Uema nos *campi* de Caxias e São Luís. Entretanto, ressaltamos que essa mesma avaliação do Enade tem servido para muitas instituições de educação superior apenas para ranquear seus cursos de graduação, deixando de provocar o debate dos resultados apontados no relatório com várias informações sobre os cursos e sobre a própria IES.

Perceber as contradições da avaliação da educação superior requer conhecer o processo de criação da universidade brasileira e, ao mesmo tempo, reconhecer que não é possível compreendê-la além dos limites institucionais. Essas contradições são encontradas em maior evidência fora do ambiente acadêmico, pois as mudanças ocorridas na sociedade provocam também nas IES mudanças que necessitam de debates, uma vez que o que ocorre na sociedade afeta diretamente a educação. O contrário também é verdadeiro, pois educação com padrão de qualidade para todos os brasileiros provocaria mudanças sociais expressivas.

No tocante à avaliação da educação superior destacamos a crise pós-1980, relacionada ao padrão de acumulação e de regulação social capitalista. No plano político a substituição do Estado de bem-estar social⁸ pelos processos de desregulação e privatização, que afetaram as universidades públicas com redução do financiamento e aumento do controle social. Já no plano econômico, a estratégia adotada foi a expansão dos mercados financeiros internacionais, cobrando das IES a formação superior de novas demandas exigidas pelos mercados (BARBOSA, 2006).

Para atender às mudanças necessárias, o Estado passou a usar as estratégias de mercado, entre elas a relativização entre público e privado, o que Afonso (2010) chama

⁸ O Estado de bem-estar social (Estado-providência ou *welfare state*) se refere às políticas de proteção trabalhistas e de garantias sociais ofertadas, mais ou menos entre 1945 e 1973, pelos Estados nacionais de capitalismo avançado. Contudo, o que caracterizou o *welfare state* não foi apenas a proteção social, pois esta já existia nos moldes estatais anteriores, mas a forma dessas políticas, que representavam a tentativa do Estado de conciliar e entrelaçar as demandas dos trabalhadores com as necessidades de manutenção e crescimento do capitalismo, nos contextos nacionais e internacionais. Assim, no *welfare state* o Estado se assumiu como árbitro da contradição entre capital e trabalho, tentando responder as reivindicações trabalhistas e garantir o acesso aos direitos sociais, como educação e assistência médica, ao mesmo tempo em que incentivava o crescimento capitalista através do fomento ao consumo e ao investimento privado. (FIORI, 1998).

de “quase-mercado educacional”⁹. Cabe evidenciar os interesses do Estado e do mercado onde a ampliação da concepção empresarial é alargada na área da educação, a partir do fortalecimento do setor privado e da inserção da competição no setor público.

Nesse sentido, apontamos as políticas de avaliação da educação superior como as que melhor assumem o papel de regulação e ainda assegurada pelo *ethos* privado. Esse tipo de regulação ganha força com as reformas estatais e o fortalecimento do Estado avaliador. Entretanto, não podemos

[...] restringir nosso olhar sobre a regulação educacional efetivada neste modelo estatal a uma perspectiva binária na qual: se mais Estado, menos mercado ou se mais mercado, menos Estado. Isto porque, no interior desse modelo de Estado podem existir diferentes formas e modelos de regulação. (OLIVEIRA, 2012, p. 99).

A avaliação adotada se caracteriza pelo modelo estandardizada, que tem como fundamento o controle de objetivos previamente definidos, aos produtos e resultados. A partir das avaliações o Estado pode intervir nas agências de formação, nos currículos, no financiamento da educação e ainda no incentivo à competição entre as IES. Outro ponto a ser destacado é a forma de divulgação dos resultados dos processos avaliativos, por rankings, que tem aceitação da sociedade civil. Afonso (2009, p. 120) argumenta que “isto acontece porque pela avaliação estandardizada criterial pode favorecer-se a expansão do Estado, simultaneamente, pela publicação dos resultados dessa mesma avaliação pode promover-se a expansão do mercado”.

Além do exposto também chama atenção que, mesmo com os problemas políticos e econômicos, as políticas de avaliação não demonstraram enfraquecimento ou esgotamento. O Estado tem se organizado nas questões econômicas, regulando principalmente o setor educacional. Santos (2004) acrescenta que dois motivos podem explicar as razões da crise do mercado contemporâneo e a sua relação com o abalo da legitimidade das IES, principalmente as públicas. Um dos motivos está relacionado ao caráter contraditório que os processos formativos assumiram, pois ao mesmo tempo em

⁹ A palavra mercado indica o sentido das políticas efetivadas pelos governos neoliberais em torno de 1990, pois estas substituíram o monopólio do estado nos níveis e modalidades educativas por um conjunto de fornecedores – público e privados – que passaram a competir pelos diferentes alunos, transformados em consumidores. O termo “quase” alerta sobre as especificidades da área educativa, cuja lógica não pode obedecer fielmente aos preceitos da livre concorrência dos mercados convencionais, uma vez que os aspectos fundamentais para a oferta dos serviços educativos continuam regulados pelo Estado. (AFONSO, 2009).

que consolida uma economia baseada no conhecimento com exigência de alta qualificação profissional, ao contrário, o processo de globalização promoveu um crescimento explosivo do emprego com baixa qualidade de formação. O outro é sobre a rigidez da formação universitária e as necessidades emergenciais de qualificação exigidas pelo mercado. Essa nova ordem fragiliza o papel social da universidade e coloca em xeque a qualidade da educação superior. O crescimento do mercado educacional, em especial a educação superior, focado em uma visão de negócios, tem como objetivo responder às demandas mercadológicas.

Em relação à avaliação institucional, observamos que, vem progressivamente sendo assumida pela comunidade acadêmica, por perceberem na avaliação um momento importante à reflexão coletiva sobre o papel da universidade. A avaliação não pode assumir o caráter coercitivo e nem a ação deliberada e isolada sobre si mesma, mas proporcionar um diálogo institucional relevante para o desenvolvimento de ações que subsidiem o processo de melhorias de qualidade da educação superior. Esse diálogo aponta as contradições a partir dos momentos de sínteses, com grau de criatividade e participação dos diferentes segmentos da instituição.

Compreender as contradições do processo de avaliação significa questionar autonomia e regulação. As duas apresentam uma estreita relação entre si. A regulação pode contribuir com a autonomia da instituição, mas é necessário que seja pautada nos compromissos historicamente acordados pelas IES.

A avaliação da educação superior ganha centralidade no debate educacional a partir da década de 1990, atrelada às reformas do aparelho burocrático do Estado. Surge como uma das estratégias do Estado realizar a reforma burocrática também do contexto das IES. No entendimento de Polidori (2000), a universidade responde de maneira criativa às pressões avaliativas quando propõe à sociedade mecanismos e formas de avaliação, exemplo disso, foi o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub). A participação da comunidade universitária no projeto de avaliação institucional possibilitando a universidade a se analisar, planejar e aprender dentro de padrões condizentes com seus compromissos sociais e acadêmicos. A avaliação que a Uema poderá desenvolver recomenda-se que seja pautada em uma perspectiva formativa, diagnóstica, emancipatória e em diálogo permanente com a sociedade, buscando melhorar a qualidade da educação superior, em especial do curso de Pedagogia.

Cunha (2010) comenta que a avaliação da educação superior é um espaço de disputa e de luta entre perspectivas de educação e sociedade distintas, que articula demandas do Estado, ao mercado e a comunidade acadêmica. Acrescenta ainda que é também *locus* de aprendizagem e desenvolvimento político pedagógico fundamental ao redimensionamento da IES.

A política de avaliação da educação superior, desenvolvida por meio do Sinaes/Enade, ainda precisa avançar na construção de uma cultura avaliativa. A tese defendida neste estudo é de que os resultados do Enade poderiam ser usados para agregar valor no diagnóstico do curso e Pedagogia e nas proposições de ações que visem melhorias na qualidade do mencionado curso. Entretanto, acrescentamos que é necessário a comunidade acadêmica fazer a discussão dos resultados apresentados nos relatórios com o desempenho acadêmico dos estudantes e ainda das condições de infraestrutura e de organização didático pedagógica oferecida pela IES e pelo curso.

No nosso estudo o curso analisado não apresenta indícios, pelos dados apontados na investigação, que os resultados do Enade 2008 foram usados para diagnosticar a qualidade do desempenho acadêmico dos seus estudantes e conseqüentemente do curso. Desse modo, trabalhamos destacando nas duas categorias de conteúdo definidas *a priori*, qualidade e gestão, que fizeram parte do roteiro de entrevista, do grupo focal e da análise documental. Contudo, outras categorias emergiram a partir dos dados levantados, revelando o não uso dos resultados do Enade pela gestão do curso de Pedagogia da Uema, as com maior evidência foram: (i) a necessidade de envolvimento da comunidade acadêmica para discutir os resultados do Enade; (ii) considerar os resultados do Enade como possibilidade de diagnóstico da qualidade do curso; (iii) levantar com professores e estudantes contribuições para o projeto de melhoria da qualidade do curso; (iv) envolver a comunidade acadêmica nas ações que visem melhorias de qualidade do curso; (v) promover avaliação do curso de Pedagogia a partir dos resultados alcançados pelos estudantes no Enade.

A atual avaliação da educação superior representada pelo Sinaes foi instituída pela Lei nº 10.861/04 e, no mesmo ano, regulamentada pela Portaria do Ministério da Educação (MEC) nº 2.051/04. De acordo com o Art. 1º da referida Portaria,

[...] o Sinaes tem por finalidade 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).

O objetivo do Sinaes é avaliar as instituições de educação superior, os cursos de graduação e o desempenho acadêmico dos estudantes em nível nacional. Ao promover a avaliação de instituições, de cursos e de estudantes, deve, conforme assegura o Art. 2º da Lei nº 10.861/04:

- I. avaliação institucional, interna e externa, contemplando a análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das instituições de educação superior e de seus cursos;
- II. o caráter público de todos os procedimentos, dados e resultados dos processos avaliativos;
- III. o respeito à identidade e à diversidade de instituições e de cursos;
- IV. a participação do corpo discente, docente e técnico-administrativo das instituições de educação superior e da sociedade civil, por meio de suas representações. (BRASIL, 2004).

A avaliação das instituições de educação superior visa identificar o perfil e o significado de sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando-se as diferentes dimensões institucionais. Por sua vez, a avaliação dos cursos de graduação tem por objetivo identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial as relativas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica.

No âmbito do Sinaes, a avaliação de desempenho dos estudantes dos cursos de graduação é realizada mediante aplicação do Enade que tem como objetivos aferir: (i) o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de cada curso de graduação; (ii) as habilidades dos estudantes para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento; e (iii) as competências dos estudantes para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento (INEP, 2009). Mesmo reconhecendo o Enade como um instrumento que avalia o desempenho dos estudantes de graduação não podemos esquecer que nos

últimos anos o referido exame sofreu mudanças que interferem no alcance dos objetos inicialmente propostos. No capítulo 4, essa discussão é aprofundada.

No tocante à avaliação da educação superior, existe vasta legislação produzida nas últimas décadas, como, por exemplo: a Constituição Federal (CF) de 1988; as Medidas Provisórias (MP) nº 2.143-34, de 28 de junho de 2001, que alteraram as atribuições da Câmara de Educação Superior, a MP nº 2.216-37, de 31 de agosto de 2001, que revogou a MP nº 2.143-34, dando redação ligeiramente diferente, a MP nº 147, de 15 de dezembro de 2003, entre outras; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96; o Plano Nacional de Educação (PNE – 2001-2010), instituído pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, a Lei 10.861, de 14 de abril de 2004, que instituiu o Sinaes e o Projeto de Lei nº 8.035/10 que institui o novo PNE (2011-2020), enviado no final de dezembro de 2010, ao Congresso Nacional de autoria do poder executivo, ainda não foi votado, a previsão é de aprovação no primeiro semestre de 2013. Com vigência prevista para os próximos dez anos, estabelecendo metas e estratégias a serem alcançadas até 2020. A importância do PNE para a educação brasileira se expressa nas desafiadoras metas propostas. A educação superior no referido plano conta com três metas, as de nº 12, 13 e 14.

Nas últimas décadas houve um indiscutível progresso no reconhecimento legal da avaliação associada à ideia da melhoria da qualidade da educação superior brasileira. O nosso estudo teve como suporte as contribuições de autores que estudam e pesquisam a temática em tela. Todos eles trouxeram contribuições no aprofundamento da compreensão do processo histórico de criação da universidade, do papel do Estado, da política de avaliação, do Sinaes/Enade e da qualidade e gestão da educação superior.

A avaliação voltada para medir a qualidade adquire centralidade no contexto das políticas neoliberais. Gomes (2002) ao analisar a educação superior, é enfático em afirmar que, o estudo de uma política de avaliação não deve caracterizar-se apenas pela contribuição que pode oferecer ao entendimento das características específicas de procedimentos e instrumentos avaliativos, mas deve, sobretudo, distinguir-se pela contribuição à compreensão crítica dos impactos e usos da avaliação e dos seus resultados.

No processo de construção do objeto de estudo algumas indagações foram fio condutor da análise. Definimos como questão central: a avaliação desenvolvida no âmbito do Sinaes, particularmente a executada pelo componente Enade, tem subsidiado a gestão acadêmica no diagnóstico e na proposição de ações que visem melhorias na

qualidade do curso de Pedagogia da Uema nos *campi* de Caxias e São Luís? Considerando essa indagação, outras três surgiram: (i) quais as contribuições dos resultados do Enade para melhorar a qualidade do curso de Pedagogia da Uema? (ii) quais as percepções dos professores, gestores e estudantes sobre os resultados do Enade do curso de Pedagogia da Uema? (iii) como os resultados do Enade poderiam subsidiar a gestão no processo de melhoria de qualidade do curso de Pedagogia da Uema?

Considerando que os objetivos se constituem em um dos elementos essenciais na condução do processo de investigação e interpretação dos dados de uma pesquisa, estabelecemos para o nosso estudo o objetivo geral analisar em que medida os resultados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) 2008 subsidiaram a gestão do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão (Uema) nos *campi* de Caxias e São Luís. Três outros objetivos foram definidos: a) analisar as percepções dos professores, gestores e estudantes sobre os resultados do Enade 2008 no curso de Pedagogia da Uema nos *campi* de Caxias e São Luís; b) identificar e analisar os problemas apontados pelos sujeitos sobre qualidade e gestão acadêmica do curso de Pedagogia da Uema nos *campi* de Caxias e São Luís; c) analisar as proposições de ações apontadas pelos professores, gestores e estudantes para melhorar a qualidade do curso de Pedagogia da Uema nos *campi* de Caxias e de São Luís a partir dos resultados do Enade 2008.

Na perspectiva de atender ao anunciado para o estudo, organizamos a tese contemplando a seguinte estrutura: considerações iniciais e finais e mais seis capítulos. Nas considerações iniciais problematizamos o objeto de pesquisa, a relevância do estudo, as questões norteadoras e os objetivos propostos.

No Capítulo 1, fizemos a opção de apresentar a metodologia usada no processo de investigação em um capítulo separado das considerações iniciais por considerar que o detalhamento da pesquisa pode contribuir na compreensão do objeto de estudo. Destacamos neste capítulo o processo de escolha do curso pesquisado e dos participantes, local de realização da pesquisa, o método de análise e os instrumentos e procedimentos de análise.

No Capítulo 2 analisamos a gênese e o processo histórico da universidade no Brasil, a reforma universitária de 1968 a qual produziu efeitos impactantes na educação superior como a abolição das cátedras vitalícias, introduzindo o regime departamental, a carreira acadêmica, legislação pertinente, entre outros. Discutimos também a Reforma do Estado brasileiro nos anos 1990 e seus impactos na educação superior. Analisamos a

partir da reforma administrativa do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) o papel avaliador do Estado que passa a ter uma nova função: avaliar a qualidade da educação associado ao conceito de gestão. Finalizamos o capítulo com a expansão e a privatização desse nível de educação fortalecido pela estratégia da diversificação das instituições de educação superior.

No Capítulo 3, discutimos os processos avaliativos aproximando o debate ao objeto de interesse do estudo, Sinaes/Enade. Abordamos o uso dos testes como medida à avaliação como processo formativo. A partir dessa discussão abordamos as experiências de política de avaliação da educação superior brasileira com ênfase no debate do atual do Sinaes.

No Capítulo 4, o Enade é o foco da discussão, uma vez que é um dos instrumentos de avaliação da atual política de avaliação da educação superior e recorte do nosso estudo. Destacamos neste capítulo a análise das particularidades do relatório do curso de Pedagogia da Uema nos *campi* de Caxias e São Luís sobre o Enade 2008, divulgado pelo Inep em 2009. Outro ponto analisado foi quanto aos aspectos institucionais sobre avaliação destacados no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e no Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Pedagogia da Uema *campi* de Caxias e São Luís.

No Capítulo 5, tratamos dos dados empíricos que foram analisados e interpretados considerando a relação entre avaliação e qualidade na educação superior. No referido capítulo consta o processo de organização, análise e interpretação dos dados da pesquisa, os desafios da avaliação e qualidade para o curso de Pedagogia, as percepções da comunidade acadêmica sobre qualidade, os entraves que dificultam o curso alcançar resultados melhores e a busca permanente para elevar a qualidade do mencionado curso.

No Capítulo 6, analisamos a questão da gestão e o uso dos resultados do Enade como instrumento que pode agregar valor no diagnóstico e na proposição de ações de gestão que visem melhorar a qualidade do curso de Pedagogia da Uema nos *campi* de Caxias e São Luís. No processo de análise destacamos a gestão democrática como alternativa para a Uema e para o mencionado curso caminharem em direção à qualidade. Nos achados da pesquisa enfatizamos as percepções e proposições dos sujeitos sobre as ações de gestão para melhorar a qualidade do curso nos dois *campi*.

Concluimos a tese com as considerações finais onde destacamos a gestão e a qualidade como uma relação que precisa ser construída no curso de Pedagogia da Uema

nos *campi* de Caxias e São Luís. Nesta retomada final procuramos fazer uma síntese das constatações e das análises produzidas a partir dos achados da pesquisa. Entretanto, em virtude do método adotado, este é um estudo sem conclusões definitivas. Dessa forma, as conjecturas levantadas no decorrer das análises servirão como novas pistas para outras investigações.

CAPÍTULO 1 – VEREDA METODOLÓGICA

1.1 INTRODUÇÃO

Nossa preocupação, neste capítulo, é mostrar como foi planejado, organizado e executado o estudo ora apresentado. Tomamos como ponto de partida o princípio de que quanto mais explicitada a metodologia for, maior a segurança do pesquisador nas análises feitas. Na expectativa de atender ao proposto, destacamos que em vários momentos tivemos preocupação com a obtenção dos dados no sentido de ser uma coleta imparcial, atendendo aos preceitos da investigação científica aliada à metodologia e à literatura que sustentam o referido estudo. Comprendemos que pesquisar é um ato que proporciona conhecimento sobre algo de uma dada realidade e que pode até contrariar o entendimento primeiro que temos e negar explicações que aparentemente são óbvias.

Apresentar a metodologia aplicada no estudo tem como objetivo mostrar o caminho percorrido no processo de construção da investigação. Nesse processo, inicialmente, estudamos sobre métodos de análises. A nossa opção foi pela aproximação com o materialismo histórico dialético e a abordagem de pesquisa qualitativa. Definimos também o campo de investigação, os instrumentos e procedimentos de pesquisa, bem como a escolha do curso e dos sujeitos participantes da investigação. A decisão de colocar um capítulo sobre a metodologia se deu em razão da necessidade de explicitar, no estudo, todo o processo metodológico percorrido. Esclarecemos que esta é uma opção nossa de apresentar a metodologia em um capítulo, outros estudos podem ser organizados de forma diferente sem, no entanto, comprometer a qualidade do trabalho.

1.2 CURSO E PARTICIPANTES

A opção de pesquisar o curso de Pedagogia do *campus* de São Luís justifica-se pelo fato do curso apresentar dentro do quadro das licenciaturas da Uema o critério

básico de variação de queda do conceito Enade 2005¹⁰, conceito 4 (quatro) e 2008, conceito 3 (três). Já o Curso de Pedagogia de Caxias foi pelo seu pioneirismo na instituição.

A seguir, apresentamos um quadro com os conceitos do Enade de 2005 e 2008 dos cursos de licenciatura da Uema no *campus* de São Luís.

Quadro 1 – Conceitos Enade 2005 e 2008 nos cursos de licenciatura da Uema no *campus* de São Luís

Cursos	Conceitos no Enade	
	2005	2008
Pedagogia	4	3
Letras	3	S/C ¹¹
Matemática	3	2
Biologia	2	3
Química	S/C	2
Física	3	2
História	5	3
Geografia	4	4

Fonte: Construção da autora com base nos dados do INEP (2010).

A partir dos conceitos alcançados pelos estudantes dos cursos de licenciatura da Uema de São Luís, no Enade 2005 e 2008, concluímos que o curso que melhor atendia aos critérios estabelecidos era o curso de Pedagogia. Os outros cursos de licenciatura analisados foram:

- a) Letras não atendeu ao critério estabelecido para a investigação, em razão de não ter sido avaliado em 2008, ficando, portanto, sem conceito;
- b) Matemática, Biologia, Química e Física tinham em 2008 uma configuração de curso de Ciências com habilitação nessas disciplinas. Apresentando uma situação indefinida na instituição.
- c) História apresentou um número pequeno de estudantes ingressantes que fizeram o Enade em 2008, aproximadamente 15, o que poderia inviabilizar a pesquisa, uma vez que não temos garantias de que, em 2011, haveria estudantes concluintes suficientes para participar do estudo;

¹⁰ Os conceitos do Enade 2005 dos cursos de licenciatura da Uema *campus* São Luís foram relacionados apenas com a finalidade de compará-los com os conceitos 2008 para verificar se houve alteração. Todavia, a pesquisa não trabalha com os resultados do Enade 2005.

¹¹ Quando o curso não tem estudantes ingressantes ou concluintes, ele não é avaliado, fica Sem Conceito (S/C) no Enade.

d) Geografia não teve variação no conceito Enade 2005 para 2008, além de apresentar a mesma situação do curso de História – aproximadamente 15 estudantes fizeram Enade 2008 como ingressantes.

O Curso de Pedagogia do *campus* de São Luís foi implantado em parceria com a Secretaria Estadual de Educação do Maranhão, em 1992, período em que foi criado o Programa de Capacitação de Docentes (Procad)¹², que deu origem ao referido curso. Em 1993, o curso de Pedagogia iniciava suas atividades oferecendo 210 vagas para os professores em exercício de sala de aula. Foram inscritos para o vestibular especial 802 candidatos (UEMA, 1998). A procura por parte dos profissionais que já exerciam a função docente na rede oficial superou as expectativas. Havia, pois, uma demanda reprimida e foi a partir dessa demanda que o curso foi criado passando a funcionar de forma regular no turno noturno com habilitação em Magistério.

Em 1995, foi criado o Centro de Educação, Ciências Exatas e Naturais (Cecen), absorvendo os cursos do Procad/Uema do *campus* de São Luís. O mencionado Centro, em 2012, contava com 10 licenciaturas, entre elas a pedagogia. Em 2011, o curso de Pedagogia *campus* de São Luís passou a ser oferecido também no turno vespertino, atualmente o mencionado curso funciona nos dois turnos, vespertino e noturno.

Quanto ao quadro de professores efetivos do Departamento de Educação e Filosofia (Defil), responsável pelo curso de Pedagogia *campus* de São Luís, tinha a seguinte titulação, em 2012.

Quadro 2 – Formação dos docentes do Departamento de Educação e Filosofia em 2012

Nº de docentes	Formação dos docentes					
	Graduação/especialização	Mestrado não reconhecido ¹³	Mestrado concluído	Mestrado em andamento	Doutorado em andamento	Doutorado concluído
30	2	12	9	5 ¹⁴	2	—

Fonte: Construção da autora com base em dados UEMA/DEFIL (2012).

¹² Programa de Capacitação de Docentes do Sistema Educacional do Estado do Maranhão, implantado em 1993, sendo desenvolvido pela Universidade Estadual do Maranhão, em parceria, inicialmente, com a Secretaria Estadual de Educação e várias Prefeituras com o objetivo não apenas de diminuir a falta de articulação existente entre a educação superior e os demais níveis de ensino, mas também reduzir as desigualdades internas e regionais tão evidentes no Maranhão. O Procad passou por várias versões, formando mais de 20 mil professores em cursos de licenciatura. (DUARTE, 2007).

¹³ O mestrado foi realizado por meio de um convênio entre a Uema e o Ministério de Educação de Cuba, representado pelo Instituto *Pedagógico Latinoamericano y Caribeño* (IPLAC). Realizado no Maranhão (São Luís, Caxias, Bacabal e Imperatriz) com quatro turmas de aproximadamente 30 alunos em cada, totalizando 120 professores. Destes, aproximadamente 110 concluíram o curso.

¹⁴ Dos cinco professores que estão fazendo mestrado, três são do mestrado que a Uema realizou com Cuba e que não foi reconhecido por IES no Brasil.

A partir de 2012, o Defil passou a contar com 30 docentes. Destes, 12 são professores com título de mestre não reconhecido no Brasil, feito por meio de um convênio entre o *Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño* (IPLAC) CUBA/Uema. Portanto, quando o assunto é titulação dos docentes do curso de Pedagogia, percebemos que a universidade carece com urgência de cursos de mestrado e doutorado com vista à qualificação de seus docentes.

Na trajetória do curso de Pedagogia de Caxias destacamos as reformulações curriculares que sempre visaram aprimoramento e adequação do curso com a realidade do município sem, no entanto, perder de vista o contexto estadual e nacional da forma do pedagogo. Em 2002, foi aprovado o novo Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Pedagogia do *campus* de Caxias pelo Conselho Estadual de Educação (CEE). Em 2006, logo após a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, o referido curso sofreu ajustes na sua estrutura curricular, passando a habilitar professores para a docência na educação infantil, nos primeiros anos do ensino fundamental, matérias pedagógicas e coordenação pedagógica de sistemas, gestão escolar, orientação educacional, supervisão escolar, educação de jovens e adultos e educação especial, respondendo às exigências da sociedade. Em 2012, a comunidade acadêmica de Caxias voltou a discutir o seu PPP para renovar o seu reconhecimento junto ao CEE do Estado do Maranhão, órgão responsável pela regulação dos cursos de graduação da Uema.

No processo de realização desta investigação, foram envolvidos 22 estudantes do curso de Pedagogia, 11 professores e 8 gestores dos dois *campi* e um representante do Conselho Estadual de Educação do Maranhão (Apêndice I). A seguir relacionamos os sujeitos, justificando a sua importância para o estudo, a saber:

- a) vice-reitor da Uema – a participação do vice-reitor se deu em razão da impossibilidade de entrevistar o reitor, a quem, solicitamos a sua entrevista por diversas vezes, sem obter sucesso. Cabe ressaltar que o vice-reitor tem forte liderança e poder de decisão dentro da Uema, o que nos faz acreditar que não houve prejuízo para o estudo (Apêndice H).
- b) pró-reitor de Graduação da Uema – tem papel importante na forma como a instituição trabalha a avaliação de cursos de graduação e como os resultados do Enade são incorporados na gestão acadêmica de cada curso (Apêndice G).
- c) coordenadores do Centro de Educação, Ciências Exatas e Naturais (Cecen) e Centro de Estudos Superiores de Caxias (CESC) – os dois cursos investigados

estão ligados a estes Centros; portanto, se a Uema tem algum trabalho direcionado ao uso dos resultados do Enade 2008 passa, necessariamente, pela gestão dos dois Centros (Apêndice F).

- d) coordenadores do curso de Pedagogia de Caxias e de São Luís – como os dois cursos de Pedagogia são objeto de estudo deste trabalho investigativo, são fontes de coleta de informação de extrema relevância para a pesquisa (Apêndice D).
- e) coordenadores do Departamento de Educação e Filosofia (Defil) e Departamento de Pedagogia de Caxias – consideramos importante envolvê-los, por entender que quase a totalidade dos professores desses dois departamentos estão no curso de Pedagogia (Apêndice E).
- f) professores do Defil/São Luís e professores do Departamento de Pedagogia de Caxias – trabalhamos com 6 professores de São Luís e 5 de Caxias. Todos ministraram aula no curso de Pedagogia em 2009, 2010 e 2011 (Apêndice C).
- g) estudantes do curso de Pedagogia dos *campi* de Caxias e São Luís – participaram 22 estudantes que fizeram o Enade em 2008 como ingressantes e concluintes no Enade de 2011. Do total de estudantes, 12 são de São Luís e 10 de Caxias (Apêndice J).

1.3 LOCAL DE PESQUISA

O Estado do Maranhão foi fundado em 1612 compreendia os atuais territórios do Piauí, Ceará, Pará e Amazonas, região que se subordinava diretamente à Coroa Portuguesa. Entre suas atividades econômicas destacavam-se a lavoura de cana-de-açúcar e a pecuária (para exportação de couro) e a coleta de cacau. A maior parte da população vivia em condições de extrema pobreza, sobrevivia da coleta, da pesca e praticando uma agricultura de subsistência.

Em 1969, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) classificou o Estado do Maranhão como Estado da Região Nordeste. Existia anteriormente uma indefinição quanto a essa classificação. Não se sabia, até então, se era Meio Norte, região de transição ou Nordeste Ocidental. O Maranhão apresenta características tanto amazônicas como nordestinas, mas prevaleceram para a classificação do IBGE as características nordestinas. O referido Estado possui 217 municípios, com uma

população total de 6.367.138 habitantes (IBGE, 2009). Dos 100 municípios brasileiros com maior grau de exclusão social, 35 são do Estado do Maranhão, o que significa que dos 217 municípios maranhenses, 16,1% deles, 35 têm o maior grau de exclusão social do país como pobreza, nível de escolaridade e analfabetismo (IBGE, 2009).

O quadro educacional maranhense reflete as contradições geradas pela situação de desenvolvimento vivida pelo Estado. Cabe destacar que, na economia, há desequilíbrio entre um setor primário fundamentado em práticas agropecuárias ainda rudimentares, um crescimento industrial marcado pela implantação de grandes projetos em áreas maranhenses extensas, um aumento do serviço público, no qual o governo aparece na condição de grande gerador e provedor de bens e serviços.

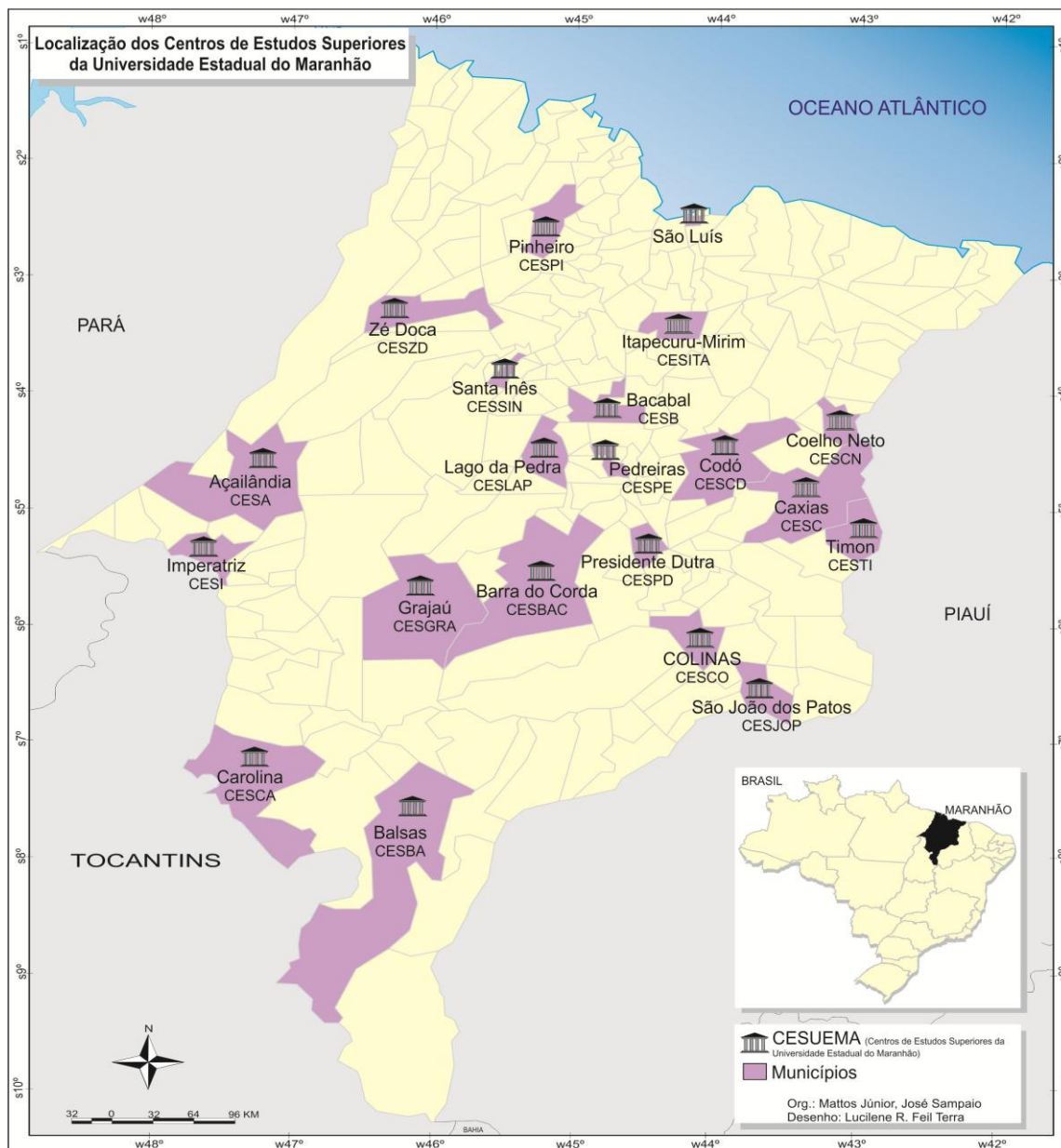
Existem no Maranhão um acentuado êxodo rural, crescimento demográfico explosivo da capital e das principais cidades interioranas e empobrecimento da maioria da população. Aos elevados índices de analfabetismo e evasão escolar somam-se, por exemplo, os dos professores sem formação adequada para o exercício da docência nas escolas de educação básica.

Quanto à educação superior pública estadual, em 1972, é criada a Federação das Escolas Superiores do Maranhão (FESM), constituída, inicialmente, por Unidades de Ensino Superior. Do conjunto de Escolas e Faculdades foi criada a Universidade Estadual do Maranhão, Lei nº 4.400, de 30 de dezembro de 1981, instituída sob a forma de autarquia de natureza especial, vinculada à Secretaria de Ciências e Tecnologia. Trata-se de uma instituição de direito público, com autonomia didático-científica e patrimonial, de acordo com o que preceitua a Constituição Estadual. Seu funcionamento foi autorizado em 25 de março de 1987.

A Uema, assim como outras IES no Brasil, tem passado por um processo de expansão e interiorização muito acentuado. No entanto, esse crescimento tem apresentado algumas preocupações por não contemplar as condições mínimas de funcionamento dos centros e cursos. Isso é perceptível nos resultados das avaliações do Enade, tanto em relação ao curso de Pedagogia como aos resultados dos cursos de outras áreas do conhecimento oferecidos pela Uema. O processo de expansão e interiorização da Uema, até 2012, contava com 24 Centros de Estudos Superiores, sendo quatro deles no *campus* de São Luís, o Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA), Centro de Ciências Agrárias (CCA), Centro de Ciências Tecnológicas (CCT) e Centro de Educação, Ciências Exatas e Naturais (Cecen); os outros 20 Centros estão localizados no continente. Os Centros têm a responsabilidade de administrar, coordenar

e acompanhar os departamentos e cursos. A seguir apresentamos o mapa do Estado do Maranhão com localização de todos os Centros da Uema.

Mapa 1 – Estado do Maranhão com a localização dos Centros de Estudos Superiores da Uema – 2012



Fonte: MATTOS JUNIOR; TERRA (2012) mineo.

O ponto forte de interiorização e expansão da Uema é a formação inicial nos cursos de licenciatura, criados como forma mais efetiva para romper o baixo nível de qualificação profissional dos docentes. A ressalva que fazemos desse processo de interiorização e expansão é quanto às condições concretas de criação e manutenção

desses cursos, em especial o curso de Pedagogia, que necessita de professores qualificados tanto nos centros mais antigos quanto nos recém-criados. Além da carência de formação profissional, a infraestrutura dos locais onde os centros funcionam é precária; em muitos casos em escolas cedidas pelas prefeituras ou associações. Essa realidade pode ser percebida em outros estados brasileiros, principalmente quando se trata de universidade estadual. Com efeito, ressaltamos que com essas condições fica difícil tratar de qualidade do curso de Pedagogia, uma vez que a preocupação tem sido apenas no sentido de criar mais cursos no interior do Estado.

Historicamente a educação superior é colocada em um campo de luta onde as políticas de avaliação da educação superior apresentam contradições implícitas nas intenções que carregam cada projeto. Uma avaliação voltada para o processo de diagnóstico, acompanhamento e formação pode significar avanços no sentido de elevar a qualidade da educação oferecida pelas IES. Entretanto, cabe esclarecer que a avaliação pode estar impregnada de propósitos bem diferentes que não visam ser uma avaliação formativa e sim uma avaliação com caráter apenas de selecionar, classificar e ranquear. Não é o que defendemos no nosso estudo.

A nossa pesquisa sobre avaliação da educação superior com recorte no uso dos resultados do Enade, busca uma aproximação com o pensamento marxista de que a pesquisa tem de captar detalhadamente da matéria, analisar suas várias formas de evolução e rastrear suas conexões íntimas, passando da aparência para a essência. Foi nessa perspectiva que analisamos o uso dos resultados do Enade 2008, pela gestão do curso de Pedagogia da Uema nos *campi* de Caxias e São Luís, fazendo a interlocução com a realidade de forma a sair do aparente e aproximar a realidade da essência do fato investigado.

1.4 MÉTODO DE ANÁLISE

Etimologicamente, a palavra método, em português, tem origem latina. O termo *methodus* por sua vez, vem do grego *métodos* e é composto por duas outras palavras gregas: *metá*, que significa buscar, pesquisar, procurar e *odós*, caminho, passagem reta, via. Meksenas (2002, p. 73) acrescenta que em “sentido figurado, a justaposição dessas duas palavras significa a maneira de fazer ou o meio para fazer”. *Métodos* pode, então,

compreender uma pesquisa que é realizada a partir de um plano inicial e segue um conjunto de regras racionais, aceitas pelos cientistas. O estudo ora apresentado trilha caminhos direcionados para a construção de conhecimentos novos.

Gatti (2007, p. 43) chama atenção para a questão do método, argumentando que “método não é algo abstrato. Método é ato vivo, concreto, que se revela nas nossas ações, na nossa organização do trabalho investigativo, na maneira como olhamos as coisas do mundo”. Quando se fala de método, está se tratando da forma de construir o conhecimento. Este estudo compartilha deste entendimento, pois ao analisar o uso dos resultados do Enade de 2008 na gestão do curso de Pedagogia da Uema, nos *campi* de Caxias e São Luís constrói novos conhecimentos sobre avaliação, gestão e qualidade.

Assim como o método tem a ver com os caminhos a serem percorridos, com instrumentos e procedimentos usados na pesquisa, a investigação, em todo processo de pesquisa tem de estabelecer critérios. É importante assinalar que o método ou o caminho de se chegar ao objeto é dado pelo tipo de objeto a ser estudado.

Considerando o exposto, do ponto de vista do método¹⁵, este estudo procura imprimir uma interlocução com o materialismo histórico dialético, na perspectiva de investir na possibilidade de compreender e apreender a complexidade do objeto investigado.

Buscamos na tradição marxista e no campo mais amplo das ciências sociais as bases teórico metodológicas para a reconstrução do objeto de estudo o pressuposto de que o sujeito se apropria da totalidade e de sua dinâmica pelo caminho da abstração. Isto é analisado abstraindo do conjunto alguns elementos da empiria, para reconstruir o real. Segundo Konder (1986), para a dialética marxista, o conhecimento é totalizante e a atividade humana é um processo de totalização que nunca alcança a sua etapa definitiva. A visão de conjunto é nesse sentido sempre provisória e a realidade é sempre mais rica do que o conhecimento que se tem dela.

¹⁵ Existem diferentes tipologias dos métodos na pesquisa educacional. Para Torres (1979), são quatro: empirismo, formalismo, voluntarismo e dialética subjuntiva. Georgen (1981) indica três tipos: o fenomenológico – hermenêutico, o empírico e o crítico; Burns (1981) distingue três modos de abordar o conhecimento: o lógico-positivista, o hermenêutico e o crítico; Demo (1981) distingue seis tipos específicos de abordagens metodológicas, as quais foram utilizadas por Gamboa (2008) em sua pesquisa, a saber: empirista, positivista, funcionalista, sistêmica, estruturalista e dialética. Nesta investigação foi utilizada a abordagem dialética. Existem muitos tipos de dialética, mas não nos interessa aqui estudar todas elas. Limitar-nos-emos à dialética entendida como método, que nos permite conhecer a realidade concreta no seu dinamismo e nas interrelações. (GAMBOA, 2008).

A perspectiva desenvolvida por Marx (1985) ao privilegiar as categorias da contradição, totalidade e mediação, permite desvelar os processos que engendram a vida social como totalidade concreta viabilizando um conhecimento que ao final do processo é “a síntese é a visão de conjunto que permite descobrir a estrutura significativa da realidade com que se defronta, numa situação dada” (KONDER, 1986, p.37).

Concordamos com o fato de que o conhecimento científico trilha seu caminho, saindo da aparência dos fenômenos em direção a sua essência. Esse movimento implica sair da mera aparência dos fenômenos e aprofundar a essência do objeto que queremos conhecer. O método que captar a dialética é segundo Marx (1983), o método manifestamente científico exato, o melhor método para começar pelo real e pelo concreto. Desse modo, o concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, logo, unidade na diversidade. Por isso o concreto aparece no pensamento como processo de síntese, como resultado e não como ponto de partida, ainda que seja o verdadeiro ponto de partida.

O nosso ponto de partida é a discussão da atual política de avaliação da educação superior, desenvolvida por meio do Sinaes, em especial do Enade, no curso de Pedagogia da Uema por entender que essa é uma discussão que precisa avançar na construção de uma cultura avaliativa nas IES. A partir desse entendimento, defendemos que os resultados do Enade sejam usados na gestão acadêmica como instrumento avaliativo que pode apresentar um diagnóstico que agrega valor às ações propostas no projeto de melhoria da qualidade do curso de Pedagogia da Uema.

Cabe acrescentar que a gestão acadêmica não se restringe aos aspectos curriculares, mas a todos as questões ligadas ao curso. Desse modo, compreendemos que o gestor precisa ter uma concepção dos problemas da educação de forma que no planejamento das suas ações estejam explicitados os pontos que serão trabalhados para melhorar a qualidade do curso. O mesmo deverá ser o responsável pelo envolvimento dos outros segmentos na busca por melhores resultados na aprendizagem dos estudantes. O compromisso pode ser uma das principais condições para elevar a qualidade do mencionado curso de graduação.

Trazer para a reflexão e debate a temática da avaliação exige incorporar na análise outros elementos pertinentes ao tema: gestão e qualidade. Desse modo, buscamos no que é vivido, especificamente, no curso de Pedagogia o ponto de partida da investigação. Entretanto, em um estudo dessa natureza, é necessário desenvolver um processo de percepção das determinações e mediações a partir dos nexos constitutivos

da avaliação, o que envolve a relação com os diversos sujeitos: professores, estudantes e gestores. A perspectiva ao analisar o uso dos resultados do Enade 2008 foi a construção de novos olhares sobre o processo de avaliação vinculado com a qualidade da educação superior tendo como foco o desempenho acadêmico dos estudantes. Nesse sentido, trabalhar com as categorias analíticas foi uma necessidade para compreender o movimento que constitui os processos individuais e coletivos, objetivo e subjetivos contidos na totalidade e na provisoriidade das relações existentes no cotidiano do curso. Tratamos de apreender os elementos que qualificam os dados para além dos indicadores apresentados pelos órgãos oficiais, o que implica uma análise crítica de interpretação desses mesmos dados.

Assim, a decisão de pesquisar na perspectiva dialética vincula o estudo diretamente a três categorias analíticas ou metodológicas: contradição, totalidade e mediação que, embora não continuamente explicitadas, darão suporte à análise e interpretação dos dados desta pesquisa. Segundo Kuenzer (2011, p. 62), são as categorias que “servem de critério de seleção e organização da teoria e dos fatos a serem investigados, a partir da finalidade da pesquisa, fornecendo-lhe o princípio de sistematização que vai lhe conferir sentido, cientificidade, rigor, importância”.

Entendemos que as categorias são formas de procurar explicações presentes na realidade estudada sobre avaliação da educação superior, em especial o uso dos resultados do Enade 2008 na gestão do curso de Pedagogia da Uema nos *campi* de Caxias e São Luís. Essas categorias não têm a função, neste estudo, de esgotar todas as análises e interpretações dos achados da pesquisa; servem como suporte para aprofundar a compreensão sobre o objeto investigado.

O método materialista histórico-dialético enfatiza a necessidade de buscar as interpretações dos fatos a partir de uma dada realidade. Cury (1995, p. 16) declara que na pesquisa é necessário “expressar o real contraditório como ele é”. Entendemos que procurar nas relações estabelecidas a articulação entre o discurso e o vivido pelos sujeitos é importante, pois a possibilidade de ultrapassar o discurso que oculta o real está na descoberta do caráter contraditório das relações que esse discurso pretende encobrir.

Desse modo, o esforço foi de caracterizar o contexto em que a pesquisa aconteceu. Destacamos que houve uma busca no sentido de agregar as informações presentes na realidade, para tornar claro o objeto investigado. A contradição não se limita apenas a uma categoria da dialética que melhor compreende a realidade. Vai

além, compreende também toda atividade humana. Cury (1995, p. 30) esclarece que “a contradição não é apenas entendida como categoria interpretativa do real, mas também como sendo ela própria existente no movimento do real, como motor interno do movimento, já que se refere ao curso do desenvolvimento da realidade”. Logo, ignorar a contradição é não permitir avançar na interpretação desse tipo de pesquisa.

Trabalhar com a contradição remete também considerar a ideia de totalidade. Entretanto o intuito deste estudo é aprofundar o conhecimento sobre um assunto e não todos os assuntos, tampouco a soma de partes deles. O autor citado esclarece, também, que o conhecimento de todos os fatos e o exaurimento de todos os aspectos é algo que o conhecimento humano não atinge nem é tal o sentido da totalidade.

Nessa perspectiva, defendemos, no presente estudo, que a totalidade implica complexidade do fenômeno, que só pode ser compreendido como um momento definido em relação a si e em relação a outro fenômeno. Ainda na tarefa de imprimir um olhar dialético ao estudo, convém esclarecer que a ideia não é que sejam conhecidos todos os fenômenos da investigação, igual e indistintamente, mas aprofundar o máximo o conhecimento sobre o objeto investigado. A totalidade conduz, assim, ao conhecimento da unidade do real que representa uma compreensão mais específica de um campo do real.

Quanto à mediação, Cury (1995, p. 43) conceitua como a “indicação de que nada é isolado”. Implica, então, “o afastamento de oposições irreduzíveis e sem síntese superada”. Existe uma conexão dialética entre todos os dados coletados na pesquisa. Assim, buscamos no fenômeno e no conjunto das manifestações o movimento do real, que implica o movimento da mediação.

Ressaltamos, ainda, o esforço empreendido neste estudo para apreender o caráter histórico do objeto estudado, percebendo as contradições que aparecem nas falas, nos documentos e nas práticas de gestão. Em relação à totalidade, verificamos que está contemplada no contexto sociopolítico concreto historicamente determinado, nos dados empíricos, na busca de explicações das mediações e nas determinações contraditórias.

Para maior compreensão do investigado, fez-se necessário diferenciar o concreto real, que é o objeto real que deve ser conhecido, do concreto do pensamento, que é o conhecimento do objeto real, conforme esclarecimento

[...] o concreto não é o dado empírico, é uma totalidade articulada, construída e em construção. Entretanto, a lógica formal tem por objeto

as leis que regem o pensamento enquanto pensamento, lógica das formas como o seu nome indica; a lógica dialética, em mudança, tem por objeto as leis que governam o real, podendo-se chamar a lógica dos conteúdos contemporaneamente; a dialética tem sido colocada pela escola de Frankfurt; para a 'Teoria Crítica' (Horkheimer, Adorno, Marcuse, Habermas) o importante para o conhecimento é a crítica e o conceito dialético da totalidade. (GAMBOA, 2008, p. 35).

Dessa maneira, o pensamento significa refletir sobre a realidade partindo-se do empírico, da realidade dada, e, por meio de abstrações, de elaborações do pensamento até chegar ao concreto: compreensão mais elaborada do objeto, concreto pensado. A diferença entre o empírico e o concreto são as abstrações do pensamento que tornaram mais completa a realidade observada. Portanto, o esforço de construir uma análise do uso dos resultados do Enade de 2008 na gestão do curso, já mencionado, possibilitou apreender o movimento da realidade a partir de elementos que deram sentido aos dados levantados e construídos. O materialismo histórico dialético exige da investigação científica a explicação "concreta" do objeto, visto que

[...] o fenômeno não é radicalmente diferente da essência, e a essência não é uma realidade pertencente a uma ordem diversa da do fenômeno. Se assim fosse efetivamente, o fenômeno não se ligaria à essência através de uma relação íntima, não poderia manifestá-la e ao mesmo tempo escondê-la; a sua relação seria reciprocamente externa e indireta. (KOSIK, 1976, p. 12).

1.5 ABORDAGEM USADA NO ESTUDO

Por outro lado, o processo de investigação cobra do pesquisador referências que sustentem e qualifiquem seu estudo. No trabalho ora apresentado usamos a abordagem qualitativa porque a consideramos adequada para o tipo de pesquisa realizada no estudo. A escolha foi em razão do tipo de abordagem desta pesquisa não se preocupar com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão e apreensão de um fato estudado.

A história da abordagem qualitativa é recente. Tem pouco mais de um século, embora o homem sempre tenha buscado compreender o próprio homem. Todavia, os estudos dos fatos humanos surgiram num período em que prevalecia uma forte concepção empirista e determinista da ciência, o que levou os cientistas a buscarem leis

casuais necessárias e universais também para explicar os fenômenos humanos, consistindo assim em trabalho por analogia e pouco científico.

Salientamos que na pesquisa qualitativa é analisada a situação a partir de dados descritos, buscando identificar relações, categorias e outros aspectos considerados necessários à compreensão da realidade estudada e que, geralmente, envolve múltiplos aspectos. O pesquisador que utiliza a abordagem qualitativa busca explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantifica os valores e as trocas simbólicas nem as submete à prova de fatos, pois os dados analisados não são métricos e se valem de diferentes abordagens.

Martins (2004) alerta quanto à questão ética de tomar como objeto de investigação grupos sociais com os quais se tem alguma identificação política. Neste caso, tem-se de estar constantemente alerta, especialmente quando é usada metodologia qualitativa, para que, em vez de cientistas, estes não sejam transformados em militantes de uma causa ou de um movimento.

A pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como um estudo detalhado de determinado fato, objeto, grupo de pessoas ou ator social e fenômeno da realidade (OLIVEIRA, 2008). O processo investigativo que utiliza a abordagem qualitativa visa buscar informações fidedignas para explicar em profundidade o significado e as características do contexto do objeto de pesquisa. Vale destacar que, na pesquisa qualitativa, os dados estatísticos são utilizados para dar maior precisão aos dados coletados no decorrer da investigação como fizemos, neste estudo, ao apresentarmos os dados das tabelas e quadro sobre a educação superior no país, na região Nordeste e no Maranhão.

A opção pela abordagem qualitativa, neste estudo, tem como fundamento a “crença de que existe uma relação dinâmica entre o mundo real, objetivo, concreto e o sujeito; portanto, uma conexão entre a realidade cósmica e o homem, entre a objetividade e a subjetividade” (OLIVEIRA, 2008, p. 60). Nesta direção, entendemos que o estudo tem na abordagem qualitativa melhor possibilidade de interpretar a realidade dentro de uma visão complexa, holística e sistêmica como defende a autora citada.

No decorrer do tempo, a pesquisa qualitativa ganhou diferentes definições entre os pesquisadores deixando de ser apenas a “pesquisa não quantitativa”, tendo desenvolvido sua identidade própria. A esse respeito, temos a seguinte afirmação:

[...] esse tipo de pesquisa visa abordar o mundo lá fora (e não em contextos especializados de pesquisa, como os laboratórios) e entender, descrever e, às vezes, explicar os fenômenos sociais ‘dentro’ de diversas maneiras diferentes: i) avaliando experiências de indivíduos ou grupos; ii) examinando, interações e comunicações que estejam se desenvolvendo; e iii) investigando documentos. (FLICK, 2009, p. 8).

A pesquisa com abordagem qualitativa exige interação e aproximação do pesquisador com o seu objeto de estudo, possibilitando-lhe conhecê-lo a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

1.6 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Para responder as questões que norteiam a pesquisa aspectos metodológicos foram priorizados, entre eles, a escolha de instrumentos que pudessem levantar informações sobre o objeto investigado. Devido à opção de organização, análise e interpretação dos dados, detalhamos no capítulo 5, item 5.2, o processo de análise das entrevistas, grupos focais e documentos PDI e PPP.

A escolha e o bom uso dos instrumentos de coleta de dados são absolutamente necessários para um trabalho de qualidade. Obviamente, os instrumentos dissociados das referências teóricas e de uma boa aproximação do real não garantem bom resultado. A analogia feita na citação a seguir explicita bem o uso dos instrumentos em pesquisa:

[...] são como o martelo para o marceneiro, ou a pá para um pedreiro, que podem utilizá-los de diferentes maneiras para propósitos e efeitos diferentes, em função de seus desígnios e na dependência, é claro, de suas habilidades para utilizá-los. Um bom martelo, uma boa pá são absolutamente necessários para um trabalho de qualidade, mas também, necessita-se de um artesão habilidoso e experiente em seu uso para a obtenção de resultados qualitativamente bons. (GATTI, 2007, p. 53).

Os diversos caminhos para a coleta de dados apropriados para a realização do estudo permitiram a escolha e a organização dos instrumentos de pesquisa a partir das entrevistas semiestruturadas, grupo focal e análise documental.

a) Entrevista semiestruturada

Este tipo de entrevista tem atraído o interesse dos pesquisadores, sendo amplamente utilizada em educação. Tal interesse está vinculado à expectativa de que é mais provável que os pontos de vista dos sujeitos entrevistados sejam expressos em uma situação de entrevista, com um planejamento aberto, do que em uma entrevista padronizada ou em um questionário.

Nesse sentido Pádua (2007, p. 70) ressalta que “as entrevistas constituem uma técnica alternativa para se coletar dados não documentados, sobre um determinado tema”. A entrevista semiestruturada é uma das bases metodológicas da pesquisa qualitativa. Uma característica desse tipo de entrevista é que questões mais ou menos abertas sejam levadas na forma de um guia de entrevista.

Entretanto, a entrevista como instrumento para fins da coleta de dados precisa ser bem elaborada, devendo ser ajustada aos objetivos, às especificidades de cada entrevistado para que se colete o máximo de informações, para permitir uma análise mais completa. É importante que o pesquisador conheça o local onde reside ou trabalha o entrevistado e tenha um bom relacionamento com cada pessoa ou grupo a ser entrevistado. Oliveira (2008, p. 86) orienta que, dependendo do nível de receptividade, a “aplicação de um pré-teste é bastante recomendável para observar quais foram às dificuldades encontradas e até solicitar, na aplicação do pré-teste que as pessoas façam comentários e apresentem sugestões”. A aplicação muito burocrática do guia da entrevista restringe os benefícios da abertura e das informações contextuais pelo excesso de rigidez do entrevistador, ao fixar-se no guia.

Na organização das entrevistas semiestruturadas as questões foram distribuídas em blocos: (i) política de avaliação da educação superior; (ii) avaliação de estudantes de graduação, em específico Pedagogia; (iii) qualidade da educação superior; (iv) gestão da educação superior. Todos os entrevistados – gestores, professores e estudantes responderam perguntas comuns e específicas sobre a temática em tela.

b) Grupo focal

A técnica do grupo focal nas últimas décadas passou a ser mais aceita pelos pesquisadores sociais. Uma das principais vantagens do grupo focal é a oportunidade de observar uma grande quantidade de interações com relação ao que está sendo pesquisado.

Segundo Gil (2009, p. 84), grupo focal “é um tipo de entrevista em profundidade realizada em grupo, que privilegia a observação e o registro de experiências e reações dos participantes”. Nesse tipo de entrevista, o assunto é introduzido por um moderador a um grupo de respondentes e direciona sua discussão sobre o tema de maneira não estruturada. O referido autor acrescenta que a técnica é apropriada para a obtenção de dados em pesquisas que tenham por objetivo saber como as pessoas consideram uma experiência, um evento ou um fato.

Quatro critérios foram preenchidos no planejamento do roteiro de entrevista para um grupo focal e na condução da entrevista propriamente dita: “não direcionamento, a especificidade, o espectro, além da profundidade e do contexto pessoal revelado pelo entrevistado” (FLICK, 2004, p. 90).

Convém salientar que no grupo focal não se busca consenso: a ênfase está na interação dentro do grupo, baseada em perguntas feitas pelo entrevistador, que também pode assumir o papel de moderador do grupo. É importante para o grupo que seja permitido a recriação do ambiente social onde os sujeitos podem interagir com os demais, defendendo, revendo, ratificando suas próprias opiniões ou influenciando os demais.

É papel do entrevistador/moderador do grupo focal a preparação dos participantes para a discussão, favorecendo uma conversa espontânea. Ele deve permitir, segundo González Rey (2005, p. 87), “a intimidade entre os sujeitos participantes criando uma atmosfera natural, humanizada, que estimula a participação e eleva a uma teia de relações que se aproxima à trama das relações em que o sujeito se expressa em sua vida cotidiana”.

A essência do grupo focal consiste justamente na interação entre os participantes e o pesquisador, que objetiva colher dados a partir da discussão focada em tópicos específicos. Na pesquisa de campo, os grupos focais foram compostos por 22 estudantes do curso de Pedagogia da Uema dos *campi* de Caxias e São Luís, que fizeram Enade 2008 como ingressantes e concluintes no Enade 2011.

c) Análise documental

É uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema pesquisado. A pesquisa realizada a partir de documentos tem sido largamente

utilizada nas Ciências Sociais. Além das fontes primárias, utilizam-se as fontes chamadas secundárias, como dados estatísticos, elaborados por institutos especializados e considerados confiáveis para a realização da pesquisa.

Os principais acervos utilizados foram os documentos legais, sobretudo a legislação e os relatórios. Outros documentos também foram utilizados como, projetos, programas e estrutura curricular, documentação que permitiu coletar dados que enriqueceram a pesquisa (Apêndices A e B).

Os documentos nacionais que foram utilizados no estudo:

- Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que instituiu o Sinaes;
- Sinaes: da concepção à regulação (5ª edição revisada e ampliada de 2009);
- Planilhas com os resultados do Enade de 2004 a 2012;
- Relatório do Enade do curso de Pedagogia de 2008;
- Censo da Educação Superior.

Os documentos da Uema utilizados no estudo:

- Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI);
- Projeto político pedagógico dos dois cursos de Pedagogia, Caxias e São Luís.

Segundo Oliveira (2008, p. 69), a pesquisa documental “caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação”. O fundamental, neste caso, é que o pesquisador tenha certeza da autenticidade dos documentos e cite corretamente em sua pesquisa a fonte de coleta dos dados do estudo.

1.7 CONCLUSÃO

A metodologia usada no processo de investigação destaca-se pelo esforço de fazer a aproximação e a interlocução com o materialismo histórico dialético. A pesquisa realizada gerou novos conhecimentos sobre o uso dos resultados do Enade na gestão do curso de Pedagogia da Uema nos *campi* de Caxias e São Luís. Os conhecimentos construídos a partir dos achados da pesquisa não são considerados absolutos. Isto

porque na produção de conhecimentos não temos certeza, sempre há possibilidade de ser diferente, de contradições entre o que é vivido e o que é percebido pelos sujeitos.

O método de análise aplicado na pesquisa objetiva a aproximação com conhecimentos que ultrapassem nosso entendimento imediato nas explicações ou na compreensão da realidade pesquisada. Desse modo, os achados sobre o objeto de pesquisa podem contrariar percepções já estabelecidas sobre a política de avaliação da educação superior, em especial do uso dos resultados do Enade como instrumento que agrega valor no diagnóstico e nas proposições de ações para melhorar a qualidade do curso. Ressaltamos que o importante é a construção de novos conhecimentos que permitam compreender e apreender a realidade em profundidade.

CAPÍTULO 2 – UNIVERSIDADE E EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

2.1 INTRODUÇÃO

Priorizamos organizar este capítulo de forma a trazer à tona as diversas conjunturas históricas da criação da universidade no Brasil e a realidade da educação superior. Ressaltamos que isto se reveste de relevância, uma vez que estão presentes aspectos que contribuem no processo de análise do nosso objeto de estudo.

Pensando nisso, o capítulo apresenta como marca o esforço em discutir e compreender as contradições existentes entre universidade, educação superior, reforma do Estado brasileiro e o processo de expansão e privatização, sem perder de vista o nosso objetivo, analisar o uso dos resultados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes 2008 na gestão do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão nos *campi* de Caxias e São Luís.

No tocante aos assuntos apontados, cumpre esclarecer que a intenção é aproximar o debate à política de avaliação da educação superior brasileira. A discussão inicial é sobre a gênese da criação da universidade no Brasil evidenciando também a criação da Universidade no Estado do Maranhão. Seguindo na discussão tem-se a Reforma Universitária (RU) de 1968 que possui grande relevância no debate sobre universidade no Brasil, implantada em pleno regime militar com um projeto de desenvolvimento pautado na luta contra o socialismo e comunismo. Faz parte, também, do capítulo a reforma do Estado e os impactos na educação superior que apresenta forte influência dos objetivos neoliberais e dos requisitos da reestruturação produtiva do capitalismo. O último item destaca a expansão e privatização da educação superior. Na discussão sobre o processo de expansão e privatização enfatizamos a questão no Maranhão confrontado com a Região Nordeste e o Brasil nos anos de 1996, 2004 e 2010.

2.2 O PROCESSO DA CRIAÇÃO DA UNIVERSIDADE NO BRASIL E NO MARANHÃO

A discussão sobre a criação das primeiras universidades no Brasil se faz necessária pela importância de compreender e apreender o objeto de estudo na sua gênese. E, ainda, porque a investigação teve como campo de pesquisa uma universidade, de modo que conhecer o processo de criação das primeiras universidades no Brasil se torna relevante para o estudo. E também pela necessidade de conhecer a partir de uma visão de totalidade, onde tudo se relaciona.

Considerando que este estudo tem uma aproximação com o materialismo histórico dialético buscamos conhecer o fenômeno na sua totalidade concreta o que

[...] significa não só que as partes se encontram em relação interna de interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo se cria a si mesmo na interação das partes. (KOSIK, 1976, p. 42).

Foi com esse entendimento que fizemos a opção de, neste estudo, discutir o processo de criação da universidade no Brasil. Essa discussão permite aproximar o debate ao campo de investigação, a Universidade Estadual do Maranhão onde pesquisamos o uso dos resultados do Enade 2008 na gestão do curso de Pedagogia.

Gadotti (1995, p. 104) comenta que “Engels conclui que nada é isolado. Isolar um fato, um fenômeno e depois conservá-lo pelo entendimento neste isolamento, é privá-lo de sentido, de explicação, de conteúdo”. Nosso intento com a discussão sobre o processo de criação das primeiras universidades no Brasil é de ampliar a análise da temática, sem perder de vista o seu foco.

Fávero (2006) aponta evidência de tentativa de criação de universidades no Brasil ainda no Império. Uma delas é apresentada pelo imperador Pedro II, em seu último discurso do trono (1889). Em sua fala, ele propunha a criação de duas universidades, uma no Norte e outra no Sul do Brasil, as quais poderiam constituir centros de alta organização científica e literária. No século XIX, mais tentativas foram feitas para a criação de universidades no país. Setores da alta hierarquia do clero católico, de um lado, e lideranças civis liberais, de outro, imaginavam que uma

instituição universitária ajudaria muito na tarefa de assegurar as “formas” de autoridade e pensamento gerados pela Revolução Francesa (1789) e Revolução Industrial (1850). A Igreja Católica recusava a laicidade do Estado e da vida civil e era obrigada a buscar novos argumentos e cérebros na luta contra o que ela definia como “modernismo”.

A resistência quanto à criação da universidade no Brasil partia dos próprios brasileiros e também da Coroa Portuguesa, que negou o pedido de criação de uma universidade em solo brasileiro aos jesuítas; depois, durante o Império e a República Velha, apesar dos muitos pedidos e do “entusiasmo pela educação¹⁶”, a ideia não vigora. No início do século XX, segundo Michelotto (2006), temos a existência de três experiências de instituições denominadas universidades, as quais, de início, se caracterizavam como de natureza privada, todas com pouco tempo de duração. A Universidade de Manaus, em 1909, em pleno ciclo da borracha sobreviveu, somente por onze anos; a Universidade de São Paulo, em 1911, durou por volta de 1917; e a Universidade do Paraná, em 1912, que não sobreviveu à Reforma Carlos Maximiliano, que impedia a equiparação das escolas superiores a universidades, em cidades com menos de cem mil habitantes, como era o caso de Curitiba. Todas, instituições livres, que, por diversas razões, não perduraram por muito tempo.

Em 1915, sobreveio a referida reforma por meio do Decreto nº 11.530/15, que dispunha a respeito da instituição de uma universidade pelo poder central, reconhecendo-a legalmente por meio do seu Art. 6º, que determinava:

[...] o governo federal, quando achar oportuno, reunirá em Universidade as Escolas Politécnica e de Medicina do Rio de Janeiro, incorporando a elas uma das Faculdades Livres de Direito, dispensando-a da taxa de fiscalização e dando-lhe gratuitamente edifício para funcionar.

Dando execução ao dispositivo do referido Decreto, o presidente Epitácio Pessoa, por meio também de um Decreto, o de nº 14.343/20, instituiu a Universidade do Rio de Janeiro (UFRJ), que nasceu da Confederação de Escolas de Medicina,

¹⁶ No que diz respeito ao "entusiasmo", Saviani (1983, p. 34) argumenta que desencadeou na década de vinte, traduziu, “em termos brasileiros, a fase da escola redentora da humanidade”, no contexto de retomada das ideias liberais, quando foi defendida a universalização da escola. Observa ainda que, no período, “nota-se, já com certo vigor, a presença da tendência dialética que inspira e orienta um conjunto razoável de correntes, movimentos, organizações, periódicos que decididamente buscam expressar os interesses das camadas dominadas” (p. 35). Mas, a partir de 1930, o "entusiasmo" é suplantado pelo "otimismo", com o advento da escola nova, que desmobiliza as forças populares e se constitui em instrumento de hegemonia da classe dominante.

Politécnica e Direito. Depois foi a vez da Universidade de Minas Gerais, em 1927, com a aglutinação de cinco faculdades – Engenharia, Medicina, Direito, Farmácia e Odontologia.

Apesar das restrições à criação de universidades no Brasil, na história da educação superior brasileira, a Universidade do Rio de Janeiro foi a primeira instituição universitária criada legalmente pelo governo federal. Mesmo com todos os encontros e desencontros em torno da criação da universidade brasileira, um aspecto não deve ser esquecido: o debate gerado em torno da educação superior no país. Fávero (2006) destaca as questões levantadas para tal debate: a concepção de universidade; a função que deveriam ter as universidades brasileiras; a autonomia universitária; e o modelo de universidade a ser adotado no Brasil.

Enquanto em outros estados, na década de 20, a discussão era sobre a criação de universidade, no Maranhão, discutia-se ainda a criação da primeira instituição de educação superior, a Faculdade de Direito, que contou com os esforços do jurista maranhense Domingos Perdigão. Um ano depois, o governador, Raul da Cunha Machado, sancionou a Lei nº 834/1919, que considerava a Faculdade de Direito como de utilidade pública. Em 1921, o então governador, Urbano Santos Costa Araújo, sancionou a Lei nº 963/1921 que validava os diplomas de bacharéis expedidos pela Faculdade de Direito do Maranhão, em todo o território nacional.

Em meio a essa discussão, em maio de 1922, surgiu um movimento contestatório dos médicos maranhenses empenhados na regularização dos farmacêuticos que perderam a autorização por força de legislação federal impeditiva de farmacêutico prático de abrir e dirigir farmácias. A partir desse fato, os práticos puderam habilitar-se legalmente para o exercício da profissão, desde que fossem aprovados nos exames vestibulares. Em maio de 1923, foi sancionada a Lei nº 1.121/1923, que reconhecia a Faculdade de Farmácia como de utilidade pública.

Em 1925, foi criada a Faculdade de Odontologia, tendo por finalidade sanar a carência de cirurgiões dentistas diplomados. Ainda na área da saúde, em 1929, houve uma tentativa de criar a faculdade de Medicina, mas fracassou a iniciativa. Em 1932, foi criada a Escola de Agronomia do Maranhão, que teve vida curta, visto que foi fechada em 1939 pelo Ministério da Agricultura. Em 1941, o Departamento Nacional de Ensino cassou todos os reconhecimentos das Faculdades do Estado do Maranhão.

A história da educação superior no Maranhão revela dificuldades enfrentadas para a criação e permanência das Faculdades e Escolas. O fechamento dos cursos trouxe

transtornos para as famílias que, sem alternativas, tinham de transferir os filhos para instituições reconhecidas em outros estados, para que eles continuassem estudando.

Após a Revolução de 1930, dois projetos foram formatados e efetivados no Brasil: o projeto de criação da Universidade de São Paulo (USP), em 1934 e o projeto de criação da Universidade do Distrito Federal (UDF), em 1935. É importante lembrar que se tratava de um contexto cuja preocupação era desenvolver um ensino mais adequado à modernização do país, com ênfase na formação das elites e na capacitação para o trabalho.

Em 1931, o governo federal elaborou seu projeto universitário por meio da promulgação do Estatuto da Universidade Brasileira, da organização da Universidade do Rio de Janeiro e da criação do Conselho Nacional de Educação (CNE). Cabe também destacar que, de um lado, contava com o espírito liberal progressista de Anísio Teixeira, fortemente presente no projeto de criação da UDF e, do outro, o elitismo conservador do ministro Gustavo Capanema, a serviço dos interesses da ordem estabelecida e sob pressão da igreja católica.

A perspectiva de se ter uma universidade autônoma, produtora de saberes desinteressados, formadora de indivíduos com conhecimento teórico e politicamente crítico, cultivadores da liberdade, foi vista como ameaça à “ordem” e às “boas relações” entre universidade e Estado (SGUISSARDI, 2004).

Nesse mesmo contexto a UDF surge com uma vocação científica e uma estrutura totalmente diferente das universidades até então existentes no país. Durou muito pouco – aproximadamente quatro anos –, mas deixou sua marca na história da universidade brasileira. Com sua extinção, seus cursos foram incorporados pela Universidade do Brasil (UB), em 1939, pelo Decreto nº 1.063/39, de 20 de janeiro.

Em 1934 no processo de criação da USP destacou-se o grupo de intelectuais que se articulava em torno do jornal *O Estado de São Paulo*, entre os quais Fernando de Azevedo. Para Cardoso (1982), a criação da USP tinha como objetivo explícito a reconquista da hegemonia paulista na vida política do país. Esse objetivo estava concentrado na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, eixo integrador da universidade, em torno do qual deveriam gravitar as demais escolas. Como as demais universidades até então existentes no país, a USP foi criada através da incorporação de um conjunto de escolas profissionalizantes. A única instituição efetivamente nova era a Faculdade de Filosofia, da qual se esperava, como afirma Schwartzman (1979), que

contaminasse favoravelmente as demais, modificando o espírito tradicional e bacharelesco.

O projeto de criação da USP tinha, portanto, o espírito inovador de Fernando de Azevedo e de seus pares, representantes da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, provocando uma enorme reação de resistência das demais faculdades na USP. O relato a seguir acrescenta que:

[...] apesar de todas as cautelas tomadas para amortecer ou reduzir a resistência das antigas escolas superiores de formação profissional (Direito, Engenharia, Medicina e Agricultura), escolas cuja autonomia teria de sofrer limitações com a criação da Universidade, procuravam, por todos os meios, solapar o sistema de que passavam a fazer parte. E, como eram as mais antigas, instaladas na rotina de suas estruturas e de suas técnicas de ensino, tudo faziam, por meio de vistas, subterfúgios e escaramuças, para se oporem ao prestígio e ao desenvolvimento do novo sistema, instituído pela criação da Universidade e preponderância, nele, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que passaria a ser, como era lógico, o núcleo fundamental, pelas suas raízes e ramificações do sistema universitário. (AZEVEDO, 1970, p. 121).

Com o fim do Estado Novo (1937-1945), o país passou a viver uma nova fase de sua história. A “redemocratização do país” foi consubstanciada na promulgação da nova Constituição, em 16 de dezembro de 1946, que se caracterizou, de modo geral, pelo caráter liberal de seus enunciados. Após a queda do Estado Novo, o presidente José Linhares sancionou o Decreto-Lei nº 8.393, em 17 de dezembro de 1945, que concedia autonomia administrativa, financeira e disciplinar à Universidade do Brasil, e dava outras providências.

No Maranhão, nesse período, acontecia o processo de federalização das faculdades e escolas. Um grupo de intelectuais sugeriu, à época, o aproveitamento do patrimônio da Fundação Paulo Ramos para a criação de outras faculdades. Essa sugestão ganhou força no sentido de criar a Faculdade de Filosofia. Os intelectuais e o clero se juntaram e criaram a Faculdade de Filosofia de São Luís, funcionando no Palácio Cristo Rei, prédio situado no Largo dos Amores, sede da Reitoria da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Nesse contexto, nasceu a Faculdade de Filosofia, com autorização de funcionamento para os cursos de Filosofia, Letras Neolatinas, Pedagogia, Geografia e História. Todos os cursos com duração de três anos, em nível de bacharelado, podendo

optar em continuar no curso de Didática, cumprindo mais um ano de estudo, no esquema 3+1¹⁷. No término, o concludente receberia o diploma de licenciado.

As Irmãs Terceiras Capuchinhas, com um grupo de médicos, iniciaram em 1948 as atividades da Escola de Enfermagem São Francisco de Assis, objetivando enfrentar a precária situação da saúde pública em que se encontrava o Estado do Maranhão. O reconhecimento da referida escola foi feito pelo Decreto Federal nº 30.628/1952.

Em 1953, o arcebispo metropolitano, Dom José de Medeiros Delgado, criou a escola maranhense de Serviço Social, instituída pelo Decreto Episcopal nº 03/1953, que passou a ser dirigida pelas Irmãs Missionárias de Jesus Crucificado. Varias tentativas de criação da Faculdade de Ciências Médicas fracassaram, principalmente por falta de recursos financeiros. O referido arcebispo montou uma estratégia para viabilizar a criação dessa faculdade: recorreu ao presidente da República, que autorizou por três anos o seu funcionamento. Dessa forma, foi criada a Faculdade de Ciências Médicas, em 28 de fevereiro de 1957, cujo funcionamento foi autorizado pelo Decreto Federal nº 43.941/1958.

Esses acontecimentos impulsionaram a criação da Universidade do Maranhão, segundo Nascimento et al. (2006), sob os auspícios da Igreja Católica, atendendo ao grande sonho da sociedade maranhense, com sessão solene realizada no Teatro Arthur Azevedo. Finalmente, em julho de 1961, foi criada a primeira universidade no Maranhão, numa junção das já existentes Faculdades Federais de Direito, Farmácia e Odontologia e as Faculdades de Filosofia, Serviço Social, Enfermagem e Ciências Médicas.

Mesmo com todos os esforços, não foi possível manter a universidade funcionando, pois se tornara muito onerosa e fora das possibilidades de manutenção pela arquidiocese. O arcebispo foi aconselhado pelo então Ministério de Educação e Cultura (MEC) a doar a Universidade à União como forma de garantir-lhe a sobrevivência.

¹⁷ O Decreto-Lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939 deu organização definitiva à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Sendo esta instituição considerada referência para as demais escolas de nível superior, o paradigma resultante do Decreto-Lei nº 1.190 se estendeu para todo o país compondo o modelo que ficou conhecido como “esquema 3+1” adotado na organização dos Cursos de Licenciatura e de Pedagogia. Os primeiros formavam os professores para ministrar as várias disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias. Os segundos formavam os professores para exercer a docência nas escolas normais. Em ambos os casos vigorava o mesmo esquema, isto é, três anos para o estudo das disciplinas específicas, vale dizer, os conteúdos cognitivos ou os cursos de matérias, na expressão de Anísio Teixeira; e um ano para a formação didática. (SAVIANI, 2007).

Nesse mesmo período de luta pela criação da Universidade no Maranhão, tramitava o Projeto da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional a 4.024/61. No entanto, o movimento pela modernização do ensino superior¹⁸ no Brasil só se configurou com a criação da Universidade de Brasília (UnB)¹⁹, instituída pela Lei nº 3.998, de 15 de dezembro de 1961.

A década de 1960, na sua primeira metade, foi marcada por um intenso movimento social do qual participaram os docentes, os pesquisadores e os estudantes, um amplo movimento que

[...] envolveu sociedades científicas, especialmente a SBPC, renomados cientistas e acadêmicos, diferenciando-se da lógica predominantemente das universidades brasileiras estruturadas a partir de estabelecimentos de ensino isolados; 2) sua concepção, estrutura, gestão e organização acadêmica estruturada com base na concepção ampla de educação superior e vida acadêmica. (OLIVEIRA; DOURADO; MENDONÇA 2006, p. 153).

Em março de 1962, a UnB abriu seus primeiros cursos, ocupando dois andares de um prédio ministerial cedido até suas instalações ficarem prontas. O *campus* da UnB só foi inaugurado na data do segundo aniversário da cidade, em 21 de abril de 1962.

O modelo universitário do primeiro estatuto da UnB, aprovado em fins de 1962, se baseava na aplicação do princípio da autonomia universitária e na estreita articulação entre ensino e pesquisa. Contudo, a demora na implantação efetiva do estatuto e a grande movimentação política gerada em torno do assunto criaram um clima de

¹⁸ Na formulação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), em 2003, a expressão Ensino Superior foi substituída por Educação Superior visando destacar a dimensão formativa e educativa inerente à formação nesse nível, além de ressaltar o compromisso com o uso social do conhecimento, na perspectiva de aprofundamento da construção da cidadania e da democracia. Apresenta a educação como direito e como bem público, e a Educação Superior como tendo a missão de “formar cidadãos, profissional e cientificamente competentes e ao mesmo tempo, comprometidos com o projeto social do país”. (INEP, 2005, p. 10).

¹⁹ Fatos importantes antecederam ao projeto de criação da UnB. À época, existia um clima de mobilização e efervescência cultural que levou muitos educadores, em 1959, a lançarem o *Manifesto dos educadores mais uma vez convocados*. Oliveira, Dourado e Mendonça (2006) destacam que, em grande parte, os princípios são os mesmos do *Manifesto dos Pioneiros da Educação*, de 1932 – uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade. Esse movimento teve grande relevância na aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei nº 4.024/61, que passou um longo período de discussão – treze anos – no Congresso Nacional. Nesse contexto, aconteceu também a criação da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), em 1948, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), em 1951, e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), no mesmo ano.

instabilidade institucional que teve como desfecho a invasão e a ocupação policial do *campus* em outubro de 1965, bem como a demissão de quase todos os professores, além da repressão aos estudantes. Pensada em ambiente democrático no governo Juscelino Kubitschek (JK), a UnB teria sua regulamentação implementada sob o regime autoritário pós-64. Contrariando, assim, as ambições (em pleno regime militar) do grupo que propunha, primeiro a criação de um núcleo cultural criativo que pudesse desempenhar o papel de cabeça política do Brasil a partir de uma universidade que, cobrindo todos os campos do saber, fosse capaz de prover à nova capital, a curto prazo, a necessária massa crítica de concentração cultural (RIBEIRO, 1978). A segunda ambição era proporcionar aos órgãos públicos assessoria competente e livre. Fávero (2006) acrescenta que a UnB surgiu não apenas como a mais moderna universidade do país naquele período, mas também como divisor de águas na história das universidades brasileiras, quer por suas finalidades, quer por sua organização institucional, como o foram a USP e a UDF nos anos de 1930. Desse modo, sendo a UnB uma universidade pautada em princípios democráticos e modernos, não poderia deixar passar despercebida a questão da avaliação institucional, tornando-se uma das primeiras universidades brasileiras a realizar esse tipo de avaliação.

Com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 4.024/61 estabelecem-se os primeiros mecanismos de controle da expansão da educação superior a partir da criação do Conselho Federal de Educação (CFE), que contava com representantes dos setores públicos e privados. Competia ao Conselho, entre outras atribuições, a fixação dos currículos dos cursos superiores para todas as instituições de ensino e a autorização para a abertura de novos cursos e estabelecimentos vinculados ao setor privado.

Entre os temas de que tratava a referida LDBEN, destacamos a primeira referência de um instrumento legal ao tema da *qualidade da educação*. Sob esse ângulo, o Art. 96 determinava que

[...] o Conselho Federal de Educação e os conselhos estaduais de educação na esfera de suas respectivas competências envidarão esforços para melhorar a qualidade e elevar os índices de produtividade do ensino em relação ao seu custo:

- a) promovendo a publicação anual das estatísticas do ensino e dados complementares, que deverão ser utilizados na elaboração dos planos de aplicação de recursos para o ano subsequente;

- b) estudando a composição de custos do ensino público e propondo medidas adequadas para ajustá-lo ao melhor nível de produtividade. (BRASIL, 1961).

Apesar de o tema qualidade só ter começado a ganhar relevância a partir da década de 1980, já na década de 1960 a relação entre avaliação e qualidade se tornou tema de destaque internacional e teve seu marco de referência nos Estados Unidos. Em 1965, foi realizado o primeiro grande levantamento educacional em larga escala, dando origem ao chamado Relatório Coleman²⁰. Os resultados desse relatório foram amplamente divulgados em diversos países, inclusive no Brasil, ensejando debates e estudos acadêmicos sobre os fatores que influenciavam a qualidade educacional.

No Maranhão, em 1966, foi instituída por meio da Lei nº 5.152, a Fundação Universidade do Maranhão (FUM), entidade de direito público, com a finalidade de implantar, progressivamente, a nova universidade e de extinguir a Universidade Católica. A Universidade Federal do Maranhão (UFMA) nasceu em um momento político de repressão e em meio aos debates sobre a Reforma Universitária (RU) que estimulava a junção de faculdades federais isoladas para criar universidades.

A criação da Universidade Estadual do Maranhão (Uema) ocorreu no governo de José Sarney (1965- 1970), quando a administração pública passava por um processo de reestruturação. O governo, por meio da Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (Sudene), solicitou à Universidade Federal da Bahia que fizesse uma reforma administrativa na estrutura do serviço público estadual do Maranhão. Feita a reforma, constatou-se que os funcionários públicos não tinham a qualificação profissional e técnica que permitisse a realização dos trabalhos a serem desenvolvidos. Diante dessa constatação, o Estado criou a Escola de Administração Pública do Estado do Maranhão (EAPEM), em dezembro de 1966 e em fevereiro de 1968, o Conselho Estadual de Educação autoriza definitivamente seu funcionamento.

Nesse mesmo período era realizado estudo na Universidade do Brasil por orientação do ministro da educação Raymundo Moniz Aragão que dirigiu, em 1966, aviso ao Conselho Federal de Educação (CFE), solicitando uma assessoria para formular dispositivo legal com recomendações contidas no documento da UB. O

²⁰ *Survey* realizada nos Estados Unidos nos anos 1960, envolvendo cerca de 640 mil alunos e quatro mil estabelecimentos, e que, assim como outros estudos realizados à época, indicava que a escola não faz diferença na proficiência do aluno; o importante seria o seu *background*, ou seja, o conhecimento que o aluno já traz ao chegar à escola. (SOARES; ANDRADE, 2007).

anteprojeto emanado do CFE, com pequenas modificações, foi transformado no Decreto-Lei nº 53/66.

No tocante à universidade, algumas medidas foram tomadas, dentre as quais destacamos: o plano de assistência técnica estrangeira, consubstanciado pelos acordos entre Ministério da Educação e a *United States Agency for International Development* (Usaid), mais conhecido como acordos MEC/Usaid; o plano do americano Rudolph Atcon (1966) e o Relatório Meira Mattos (1968). Concebida como estratégia de hegemonia, a intervenção da *Usaid* na América Latina se processava de modo integrado, em várias áreas e sob três linhas de atuação: (i) assistência técnica; (ii) assistência financeira, traduzida em recursos para financiamento de projetos e compra de equipamentos dos Estados Unidos; (iii) assistência militar, concretizada pela vinda de consultores militares estadunidenses ao Brasil e de treinamento de militares brasileiros nos Estados Unidos, assim como o fornecimento de equipamentos militares (FÁVERO, 1995).

Internamente para os militares como observa Martins (1988, p. 13), “o que mudava era o sentido histórico a determinar os fins dessa modernização”. A educação superior, em moldes modernos, seria um instrumento a mais a contribuir para a consolidação do projeto desenvolvimentista. Sguissardi (2004) destaca que a racionalização e a eficiência foram assumidas por diversas consultorias, comissões e grupos de trabalho do Relatório Atcon, da Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior (EAPES), do acordo MEC/*Usaid* e do Grupo de Trabalho (GT) da reforma universitária, além dos Decretos nº 53/66 e nº 252/67, que constituíram o conteúdo essencial da Lei nº 5.540/68 e ajudaram a prover a segurança do novo modelo de crescimento.

Em documento de 1966, editado pelo MEC com o objetivo de reformulação da universidade brasileira, o consultor americano Rudolph Atcon fez recomendações para a adequação do ensino superior e das instituições universitárias às necessidades do país. Entre elas, realçamos: (i) a defesa dos princípios da autonomia e da autoridade; (ii) dimensões técnicas e administrativas do processo de reestruturação do ensino superior; (iii) ênfase nos princípios de eficiência e produtividade; (iv) necessidade de reformulação do regime de trabalho docente; (v) criação de centros de estudos básicos.

O relatório Atcon recomendava também a criação do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB). Cunha (1983) adverte que esse Conselho não deveria ser confundido com o Fórum de Reitores, criado desde 1962, pelos próprios

reitores, independente do Fórum Universitário instituído pela Portaria Ministerial nº 67, de 27 de fevereiro de 1962. Importa ressaltar que as recomendações do Relatório de Atcon foram colocadas em prática em abril de 1966. Acrescenta que Rudolph Atcon não só foi convidado a organizar e estruturar o CRUB, mas nele trabalhou como seu primeiro secretário geral, de 1966 a 1968.

Preocupado com o movimento estudantil, em 1967 o governo militar criou, por meio do Decreto nº 62.024/67, uma comissão especial presidida pelo General Meira Mattos, para emitir pareceres, propor e supervisionar as reivindicações dos estudantes. A Comissão elaborou um relatório com algumas recomendações que foram absorvidas pelo Projeto de Reforma Universitária de 1968. As principais recomendações foram: (i) o fortalecimento do princípio de autonomia, autoridade e disciplina nas instituições superiores; (ii) a ampliação de vagas; (iii) a implantação do vestibular unificado; e (iv) a criação de cursos de curta duração, com ênfase nos aspectos técnicos e administrativos.

Diante desses acontecimentos, em 1972, é criada a Federação das Escolas Superiores do Maranhão (FESM) para integrar os estabelecimentos isolados de educação superior. Inicialmente, a federação foi constituída por quatro unidades de ensino superior: Escola de Administração, Escola de Engenharia, Escola de Agronomia e Faculdade de Caxias. Em 1975, a FESM incorporou a Escola de Medicina Veterinária de São Luís e, em 1979, a Faculdade de Educação de Imperatriz.

A FESM foi transformada na Universidade Estadual do Maranhão, por meio da Lei nº 4.400, em dezembro de 1981, e teve seu funcionamento autorizado pelo Decreto nº 94.143, em março de 1987, como uma autarquia de regime especial, pessoa jurídica de direito público, na modalidade *multicampi*. Concebida para ter características locais e regionais e configurar-se em uma instituição comprometida com o desenvolvimento do estado.

Essa discussão sobre o processo de criação da universidade se fez necessária por ser campo de investigação uma universidade. A opção de discutir o processo de criação da universidade atende a perspectiva do método usado neste estudo, que segundo Paulo Netto (2011, p. 20), “o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto – de sua estrutura é dinâmica – tal como ele é em si mesmo, na sua essência real e efetiva, independente dos desejos das aspirações e das representações do pesquisador”. Desse modo, compreendemos que o sujeito reproduz em seu pensamento a organização, a forma e o próprio caminho do objeto de investigação. Durante todo o processo de construção deste trabalho tentamos aproximar as nossas análises ao método escolhido.

Desse modo, a investigação permitiu ir além das aparências do fenômeno, embora essas aparências, segundo Marx (1983), sejam importantes e não descartáveis, é uma aparência do objeto.

Nesse contexto histórico, a temática avaliação da educação superior brasileira ganhou relevância no debate nacional. Para captar esse movimento, sob a perspectiva do materialismo histórico dialético, fizemos uma discussão que exige não apenas um conhecimento teórico, mas segundo Barbosa; Magalhães (2004), buscar no método investigativo a aproximação com a complexa dinâmica do fenômeno.

2.3 A REFORMA UNIVERSITÁRIA DE 1968

A reforma universitária implantada no Brasil em 1968 coadunava-se com o projeto de nação dos governos militares pautada na luta contra o comunismo. Segundo Martins (2009), a Reforma Universitária (RU) de 1968 produziu efeitos paradoxais no ensino superior, por um lado modernizou uma parte significativa das universidades federais e confessionais que passam a incorporar gradualmente as modificações acadêmicas propostas pela reforma. Mas, por outro lado, criaram-se condições propícias para que determinadas instituições passassem a articular as atividades de ensino e de pesquisa, que até então – salvo raras exceções – estavam relativamente desconectadas. Aboliram-se as cátedras vitalícias, introduziu-se o regime departamental, institucionalizou-se a carreira acadêmica, a legislação pertinente, acoplou o ingresso e a progressão docente à titulação. Para atender a essas necessidades foi criada através de dispositivos legais uma política nacional de pós-graduação, expressa nos planos nacionais de pós-graduação e conduzida de forma eficiente pelas agências de fomento do governo federal. O outro ponto da reforma foi a criação das condições para faculdades isoladas – a abertura para o ensino privado – distanciado do ensino e da pesquisa.

Entretanto, a intervenção do Estado ditatorial nas universidades públicas abriu o cerco para o afastamento de docentes considerados marxistas. Isso culminou com situações de revolta por parte dos estudantes, que promoveram grandes passeatas de repúdio ao regime militar seguido de confronto com os segmentos do setor privado que apoiavam o governo. Sob a direção da União Nacional dos Estudantes (UNE)

enfrentaram esses setores nas ruas, provocando situações consideradas violentas. O governo militar, no entanto, conseguiu, através da repressão, destruir o movimento estudantil prendendo as suas principais lideranças, além de empreenderem uma ferrenha perseguição contra os docentes das universidades públicas que eram considerados subversivos.

Na verdade as universidades eram vistas, pelos militares, como foco de subversão sendo mantidas sob severa vigilância e controle. O significado político acadêmico da Reforma Universitária de 1968 se concentrou em três ações fundamentais:

[...] a primeira foi preparar uma reforma universitária que era uma antirreforma, na qual um dos elementos atacados foram os estudantes, os jovens, os professores críticos e militantes [...]. Além disso, a ditadura usou um outro truque: o de inundar a universidade. Simulando democratizar as oportunidades educacionais no nível do ensino de terceiro grau, ela ampliou as vagas no ensino superior, para sufocar a rebeldia dos jovens, e expandir a rede do ensino particular [...]. Por fim, um terceiro elemento negativo foi introduzir na universidade a concepção de que o ensino é uma mercadoria. O estudante não saberia o valor do ensino se ele não pagasse pelo curso. Essa idéia germinou com os acordos MEC-USAID, com os quais se pretendia estrangular a escola pública e permitir a expansão do ensino comercializado. (FERNANDES, 1989, p. 106).

A questão da gratuidade foi criticada e até identificada como financiamento público para os filhos das camadas médias e da burguesia brasileira, em detrimento do financiamento público da educação básica para os segmentos mais pobres da população. Quanto à gratuidade e à qualidade da educação em todos os níveis, Fernandes (1975) destaca que, na medida em que a classe trabalhadora consegue acesso à educação básica pública, gratuita e de qualidade, ela tem acesso, também, ao ensino superior público, gratuito e de qualidade.

Em julho de 1968 foi instituído pelo Decreto nº 62.937, o Grupo de Trabalho (GT) encarregado de estudar, em caráter de urgência, as medidas que deveriam ser tomadas para resolver a “crise da universidade”. Segundo Fernandes (1974), o relatório gerado a partir do trabalho realizado pelo GT contém o melhor diagnóstico

[...] tanto dos problemas estruturais com que se defronta o ensino superior, quanto das situações que eles exigem. Se a questão fosse de

avanço “abstrato” e “teórico” ou verbal, os que participam dos movimentos pela reforma universitária poderiam estar contentes e ensarilhar suas armas. Entretanto, o avanço “abstrato” e “teórico” esgota-se [...] como se ele fosse uma verbalização de circuito fechado. (FERNANDES, 1974, p. 4-5).

Entre o projeto do grupo de trabalho e a aprovação da Lei nº 5.540/68, houve uma série de vetos que modificaram a forma original do projeto da reforma universitária. Trindade (2004) esclarece que a própria definição de “ensino superior”, por exemplo, não foi clara. O anteprojeto mencionava que o ensino superior, indissociável da pesquisa, seria ministrado em universidades e excepcionalmente em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público e privado. Mas a lei ganha, então, uma nova redação, passando o ensino superior a ter como objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das Ciências, Letras e Artes e a formação de profissionais de nível universitário.

A Lei nº 5.540/68, porém, não esgotou a reforma universitária, pois provocou a elaboração de muitos anteprojetos de lei complementares que surgiram a partir da reforma: (i) alteração do Estatuto de Magistério Superior Federal; (ii) criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação; (iii) adicional do Imposto de Renda para o financiamento de pesquisas relevantes para a tecnologia nacional; e (iv) modificação da destinação do Fundo Especial da Loteria Federal.

A Reforma de 1968 apresentou um viés de modernização e profissionalização das universidades brasileiras sendo, pois, reforçado o processo de burocratização. Na segunda metade da década de 1970, alguma característica de um novo modelo de financiamento da educação superior brasileira foi se construindo. A Lei nº 5.540/68 da reforma universitária pretendia que a expansão do sistema de educação superior, até então predominantemente público, se fizesse pela via da universidade humboltiana, associando ensino e pesquisa, modelo esse que não foi adotado. Na verdade, o que ocorreu foi a expansão de um sistema privado de ensino não universitário, com bastante expressividade no final dos anos de 1970.

Apesar de ter sido reforçado o papel da universidade como organização acadêmica dominante de educação superior, o número de matrículas visando atender à crescente demanda por acesso não foi suficiente. Segundo Sousa (2010, p. 3), na prática, o que aconteceu foi “expansão do setor privado organizado por meio de instituições constituídas a partir de estabelecimentos isolados, voltados para a transmissão de

conhecimentos de natureza eminentemente profissionalizante, distanciados da atividade de pesquisa”.

Os problemas sociais e econômicos da década 1980 apresentavam uma forte justificativa ideológica de que a adoção dos princípios do neoliberalismo seria a única possibilidade de sobrevivência do país. Nesse sentido, o Estado passa a ser menos proprietário e interventor na economia e na previdência social, mas não é, necessariamente, por isso, um Estado fraco (BORGES, 2009).

Neste período, a educação superior foi fortemente marcada pelas questões do financiamento das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e das lutas corporativas de seus quadros de pessoal. O financiamento estava associado à necessidade de expansão que já vinha acontecendo na década anterior, o que certamente implicaria em novos recursos para novos projetos, como também para a manutenção das instituições.

Cabe destacar que na primeira metade dos anos de 1980, ocorreu a aprovação da Emenda Calmon, em 1983, que instituiu a vinculação de 13% da arrecadação de impostos da União ao orçamento da educação. Entretanto, há um descumprimento, segundo Velloso (1992), uma vez que o governo federal não atendeu ao instituído pela Emenda, pois os gastos dessa esfera governamental situavam-se em pouco mais de 9% do montante em referência. O período é representado como

[...] *sui generis* na história recente do Brasil, pois corresponde a um momento de transição entre esgotamento dos efeitos do Milagre Econômico dos anos 1970, o qual selou o fim da “legitimidade” do regime militar instaurado em 1964 e a abertura política que redundou na Constituição de 1988, que, por sua vez, conferiu uma série de direitos sociais. (CORBUCCI, 2002, p. 7).

Outro aspecto relevante da educação superior foi quanto à heterogeneidade desse nível de educação, que Sousa (2006) chama atenção, mostrando que é possível identificar nele segmentos institucionais diversos, dotados de características bem definidas e peculiares, tanto no setor público quanto no privado. No que diz respeito a este último, a LDB nº 9.394/96, em seu Art. 20, apresentava as instituições privadas de ensino em quatro categorias: particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas. Além disso, podem se diferenciar, quanto à natureza institucional, em universidades, centros universitários, faculdades integradas ou estabelecimentos isolados. Finalmente,

do ponto de vista da constituição jurídica de sua mantenedora, classificam-se como fundações, associações civis ou sociedades civis de direito privado.

Foram criadas muitas instituições não universitárias, em sua imensa maioria de natureza privada, para atender a uma demanda por acesso à educação superior, que não seria atendida pela universidade pública ou privada. Para justificar a não ampliação pública das instituições universitárias, o governo brasileiro mais uma vez usa o argumento de custos muito altos, que dificultam ao setor público garantir os recursos financeiros necessários.

2.4 A REFORMA DO ESTADO E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Nos anos 1990 ocorreram transformações expressivas na forma de organizar e conceituar o Estado apoiada nas formulações de Friedrich Hayek²¹ e Milton Friedman²². Esses economistas se opunham radicalmente contra o estado de bem-estar social de inspiração keynesiana e social democrata e contra a política norte-americana praticada pelo *New Deal*. Segundo Anderson (1995), esta corrente de pensamento que havia passado as décadas de 1950 e 1960 “pregando no deserto” ressurgem na década de 1970, favorecida pelo processo de estagnação das economias centrais. Nesse contexto, as teses monetaristas são enaltecidas em face de uma nova crise do capitalismo de caráter imprevisível com baixas taxas de crescimento econômico e altas taxas de inflação que segundo Hayek (1983), havia sido causada pelo poder excessivo dos sindicatos que pressionaram o Estado por aumentos salariais e altos encargos sociais.

A nova ordem propunha um receituário que deveria ser rigorosamente aplicado: (i) instituição de um Estado forte para quebrar o poder dos sindicatos; (ii) estabilidade monetária como meta; (iii) um Estado que impusesse uma forte reforma fiscal para incentivar os investimentos privados; (iv) um Estado que não interviesse na economia deixando que o mercado se auto regulasse a partir da sua racionalidade própria.

²¹ As correntes neoliberais apoiam-se nas ideias de Hayek tomando-o como expoente dessa tradição de pensamento. A sua produção envolve cerca de 200 obras, sendo *Os Fundamentos da Liberdade* um clássico.

²² O autor aborda mais diretamente a questão das políticas públicas e apresenta uma proposta neoliberal para os serviços educacionais no livro *Capitalismo e Liberdade*, publicado em 1984.

Nesse contexto, a avaliação tomou forma e ganhou mais evidência nas políticas públicas da educação superior, tendo a lógica neoliberal²³ que se apoia fortemente nas formulações de Hayek e de Friedman, que defendem a não responsabilidade do Estado com a promoção das políticas sociais. Os autores citados argumentam que essas políticas são tolhedoras da competitividade e as principais causadoras da crise social.

No Brasil, no final do governo José Sarney (1985-1990), as ideias neoliberais começam a ganhar espaço. Segundo Barbosa (2006), a Nova República foi o palco de desembarque das proposições neoliberais, uma vez que as reformas econômicas somente ganhariam força no governo Fernando Collor (1990-1992) – o capitalismo brasileiro passava para a sua fase neoliberal caracterizada pelas políticas de ajuste de privatização, desregulamentação e flexibilização. Para a mencionada autora o Estado foi incapaz de promover o desenvolvimento, avançou na defesa de uma nova inserção do capitalismo brasileiro na chamada globalização.

Esse processo de neoliberalização se acelerou nos dois mandatos do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Em 1995, a reforma administrativa comandada por Bresser Pereira, se afirmava através do que foi denominada de administração pública gerencial. No dizer de Bresser Pereira o que distinguia a reforma neoliberal da reforma social – liberal é o fato de que os objetivos propostos apresentavam grande diferença, uma vez que, para a

[...] primeira é retirar o Estado da economia, enquanto o da segunda é aumentar a governança do Estado, é dar meios financeiros e administrativos para que ele possa intervir efetivamente, sempre que o

²³ O pensamento neoliberal surgiu pouco depois da Segunda Guerra Mundial (1939 – 1945), como oposição crítica ao pensamento intervencionista (keynesiano) que se consolidava nas práticas políticas dos governos norte-americano e europeu. Essa reação teórica e política se fundamenta na contribuição do economista austríaco Friedrich Hayek (1899 – 1992), que no livro “O Caminho da Servidão” de 1944, atacava veementemente toda e qualquer intervenção do governo na economia. Em 1947, Hayek reuniu, em Mont Pèlerin, Suíça, diversos pensadores que se alinhavam com sua forma neoliberal de pensar, fundando a Sociedade de Mont Pèlerin. Nesse grupo, destacavam-se, dentre outros, Milton Friedman, Karl Popper, Lionel Robbins, Ludwig Von Mises, Walter Eupken, Walter Lipman, Michael Polanyi. Esta sociedade tinha como objetivo combater o keynesianismo que avançava significativamente pós-crise de 1929. Os pensadores neoliberais não lograram êxito imediato, pois o capitalismo, sob a égide do keynesianismo, cresceu significativamente no pós-segunda grande guerra. Somente na década de 1970, quando se torna visível o fim do fordismo e a ascensão da acumulação flexível, é que as ideias neoliberais ganharam terreno, seja na política, seja no campo universitário. O processo de ascensão da acumulação flexível evidencia-se como solução para a crise do sistema, que possuía, no fordismo, seu padrão de produção. A explicação para a crise do sistema, segundo os neoliberais, se constituía no poder excessivo dos sindicatos e no movimento do operariado que, ao garantir a ampliação dos direitos sociais, tinham promovido à corrosão da lucratividade das empresas. (PEREIRA, 2004).

mercado não tiver condições de coordenar adequadamente a economia. (PEREIRA, 2006, p. 238).

Sob o governo de Fernando Henrique Cardoso o processo de privatização da educação superior se fortaleceu por meio de duas estratégias principais: diversificação das instituições e diversificação das fontes de financiamento. A atuação de Paulo Renato de Souza, como Ministro da Educação, nos dois mandatos (1995-1998 e 1999-2002) dava garantia à adequação da reformulação da política educacional brasileira às políticas dos organismos internacionais do capital, operacionalizando a lógica que identifica a educação superior como um setor público não estatal (LIMA, 2007). Com o objetivo de fazer a reordenação econômica, política e social do Estado brasileiro, foi criado o Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (Mare).

A reforma conduzida pelo Mare insistia no discurso de que a globalização havia reduzido a capacidade e a autonomia dos Estados nacionais implementarem políticas públicas universais. De acordo com Pereira (2006), a crise do Estado tinha como causa fundamental a crise econômica mundial e, nesse caso, a reforma do Estado seria um instrumento indispensável para consolidar a estabilização, assegurando o crescimento da economia brasileira e provendo a correção das desigualdades sociais e regionais.

Assim, se nos anos de 1980 a questão era o ajuste fiscal orientado para o mercado, nos anos de 1990 esta prioridade embora se mantendo, associava-se a outra: estratégia – a gerencial. A questão central passou a ser a reconstrução do Estado, para defini-lo em um mundo globalizado. O novo modelo gerencial, segundo os seus formuladores, teria a tarefa de fazer transição de um Estado patrimonialista²⁴ (ainda vigente na sociedade brasileira) para um modelo burocrático – gerencial.

Na opinião de Sguissardi; Silva Junior (2001), a reforma do Estado brasileiro passava de uma administração pública formal, fundada em princípios racional-

²⁴ No patrimonialismo, o governante trata toda a administração política como assunto pessoal, ao mesmo modo como explora a posse do poder político como um predicado útil de sua propriedade privada. Ele confere poderes a seus funcionários, caso a caso, selecionando-os e atribuindo-lhes tarefas específicas com base na confiança pessoal que neles deposita e sem estabelecer nenhuma divisão de trabalho entre eles. Os funcionários, por sua vez, tratam o trabalho administrativo, que executam para o governante como um serviço pessoal, baseado em seu dever de obediência e respeito. Em suas relações com a população, eles podem agir de maneira tão arbitrária quanto aquela adotada pelo governante em relação a eles, contanto que não violem a tradição e o interesse do mesmo na manutenção da obediência e da capacidade produtiva de seus súditos. Em outras palavras, a administração patrimonial consiste em administrar e proferir sentenças caso por caso, combinado o exercício discricionário da autoridade pessoal com a consideração devida pela tradição sagrada ou por certos direitos individuais estabelecidos. (BENDIX, 1986).

burocráticos e contraposta ao patrimonialismo (clientelismo e nepotismo) para uma administração pública gerencial²⁵. O autor observa que o Plano de Reforma do Estado buscou racionalizar recursos, diminuindo o papel do Estado no que se refere às políticas públicas. Reduzido o financiamento da educação superior, a política de avaliação adquire um novo caráter. O Estado passa a ter uma nova função: a de avaliador da qualidade da educação, o que implicou retomada do conceito de gestão associado ao conceito de qualidade, nesse sentido o papel do Estado para as políticas sociais é alterado

[...] duas são as prescrições: racionalizar recursos e esvaziar o poder das instituições, já que instituições democráticas são permeáveis às pressões e demandas da população, além de serem consideradas como improdutivas, pela lógica de mercado. Assim, a responsabilidade pela execução das políticas sociais deve ser repassada para a sociedade: para os neoliberais através da privatização (mercado), e para a Terceira Via pelo público não estatal (sem fins lucrativos). (PERONI, 2008, p. 194).

Pelo plano da Reforma do Estado, as empresas públicas privatizadas ou transformadas em organizações sociais deveriam receber fundos públicos

[...] o Estado Social-Liberal, que é social porque mantém suas responsabilidades pela área social, mas é liberal porque acredita no mercado e controla a realização dos serviços sociais de educação, saúde, cultura e pesquisa científica de organizações públicas não estatais que financia a fundo perdido com orçamento público. (PEREIRA, 1996, p. 14).

A partir desta lógica o Estado deveria priorizar o papel de gestor dos serviços, delegando a administração para o setor privado ou sociedade civil (também chamadas organizações sociais). No caso da educação, essa transferência de responsabilidade reservou ao Estado o papel controlador/avaliador, tarefa a ser executada sob os critérios da gestão eficiente e da racionalidade do mercado.

²⁵ Por administração pública gerencial surgiu como resposta à expansão das funções econômicas e sociais do Estado, ao desenvolvimento tecnológico e a globalização da economia mundial e que traria eficiência à administração pública e seria orientada predominantemente pelos valores da eficiência e qualidade na prestação de serviços públicos e pelo desenvolvimento de uma cultura gerencial nas organizações. (MARE, 1995).

Os organismos multilaterais Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) também jogaram um papel decisivo, atuando como porta-vozes dos interesses do capital no campo da educação e da sociedade como um todo. Minto (2006) destaca que se de um lado disseminou-se a necessidade de promover reformas tidas como “modernizadoras” e “racionalizadoras”, de outro, são eles próprios os impositores de tais medidas, formulando no campo político as diretrizes que deveriam servir como importante moeda de troca no plano das relações internacionais.

A crise capitalista abriu espaços para que esses organismos internacionais influíssem na formulação de políticas sociais e educacionais. Nesse contexto, os países ricos e os organismos financeiros multilaterais criaram soluções para a crise a ser seguida pelos países pobres. A citação a seguir retrata bem a proposta de equilíbrio orçamentário

[...] via redução dos gastos públicos (com os serviços sociais); abertura comercial (redução de tarifas e importação); liberalização financeira (eliminação de barreiras ao capital estrangeiro); desregulação dos mercados domésticos (eliminação dos instrumentos de intervenção do Estado, como controle de preços, incentivos etc.); reforma do sistema de previdência/seguridade social e do mercado de trabalho; e privatização das empresas e dos serviços públicos. (SGUISSARDI, 2009, p. 110).

Para os organismos internacionais, a educação superior, é definida pela busca de aproximação da universidade com o modelo empresarial. Na visão desses organismos a avaliação é um instrumento de controle, eficiência e utilidade. O foco da avaliação é servir como instrumento de controle no intuito de fazer do “Estado mínimo” um “Estado avaliador”, com funções deliberadas de controlar, fiscalizar e intervir.

As ingerências estatais na economia inibem a liberdade individual e não compete ao governo decidir sobre quem terá permissão de fornecer diferentes serviços ou mercadorias, a que preços e em que quantidade. Os que se apoiam nessas formulações apontam os riscos decorrentes da intervenção estatal, ressaltando que o grau de ingerência do Estado na economia e demais esferas da vida privada estaria introduzindo elevados índices de autoritarismo na vida social.

Defensores do “Estado mínimo”, os neoliberais atribuem ao mercado a capacidade e competência de regulação do capital e do trabalho e consideram as políticas públicas as principais responsáveis pela crise que enfrenta a sociedade. As

várias formas de proteção social, destinadas aos trabalhadores e excluídos do mercado, são vistas pelos neoliberais como fatores que tendem a inibir a livre iniciativa e a individualidade, acabando por desestimular a competitividade e inferir a própria ética do trabalho.

Os males decorrentes do caráter não lucrativo das políticas públicas para o Estado tende a estimular a expansão dos programas sociais visando unicamente à defesa de seus interesses e a sua manutenção como tal, prática que resulta na hipertrofia da máquina governamental. Com relação à política educacional Azevedo (2004, p. 15) argumenta que “o vírus neoliberalizante não a contágia na mesma proporção em que atinge outras políticas sociais. A educação na condição de um dos setores pioneiros de intervenção estatal é uma das funções permitidas ao estado guardião”. A abordagem neoliberal não põe em dúvida ou questiona a responsabilidade do governo em garantir o acesso de todos à educação. Contudo, defende que seja dado outro tratamento para a questão educacional, postulando a competição e o aquecimento do mercado, mantendo o padrão de qualidade exigido para a oferta dos serviços educacionais.

Para os liberais, a educação superior se constitui em uma janela de oportunidade no âmbito das atividades mercadológicas. Essa concepção demonstra que o conhecimento é um impulsionador da economia, e que representa para os Estados um patrimônio que não pode ser desconsiderado. Para a lógica neoliberal, a superação da crise passa pelo mercado que é o regulador da economia, da saúde, da educação, das políticas sociais, entre outras. De acordo com essa concepção, o mercado é o responsável direto com capacidade de organizar as formas de resolver os problemas sociais, tanto de natureza econômica como os de natureza política. Desse modo, não é papel do Estado prover políticas sociais, devendo reduzir sua responsabilidade na promoção e manutenção das políticas sociais e educacionais.

A relação de afinidade entre economia e política justifica-se porque a economia é tratada como um instrumento indispensável para o alcance da liberdade política. Nesse sentido, o Estado deve intervir o mínimo possível na economia, mantendo a regulação das atividades econômicas privadas também no mínimo permitidas e que os mecanismos do mercado ajam livremente.

Os neoliberais criticam o Estado interventor, minimizando a sua atuação no desenvolvimento das políticas sociais como mecanismo de promoção do desenvolvimento econômico. Sustentam que a ampliação do papel do Estado é a principal causa dos problemas das sociedades contemporâneas. A partir dessa

concepção, o Estado passou a ser conduzido de forma a diminuir sua participação no financiamento e na oferta da educação, mas não perdendo de vista o controle, principalmente da educação superior. Controle este feito também pela atual política de avaliação implantada, em 2004, por meio do Sinaes/Enade.

Para Afonso (2009, p. 49), o “Estado avaliador”, tem objetivo específico, “adquirir a lógica do mercado, através de importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados ou produtos dos sistemas educativos”. A preocupação demonstrada é com o produto enquanto resultado das atividades realizadas pela instituição de educação superior. Esse “Estado avaliador” deve colocar na agenda dos governos o problema da gestão e das questões sociais.

Com a redefinição, as políticas de avaliação no Brasil adquiriram centralidade. Para Morosini (2004, p. 147), o “Estado se corporifica em ‘Estado avaliador’, em todos os aspectos da realidade educacional e em todos os níveis” sendo impregnado da concepção de medida da eficiência e da produtividade através de indicadores econômicos e financeiros.

Com a redução das verbas públicas para a educação superior, o Estado diminuiu sua responsabilidade com o financiamento e estimula o processo de privatização desse nível de educação. No governo Fernando Henrique Cardoso, a reformulação da educação superior apresenta uma diversificação das instituições e cursos de nível superior, passando uma imagem de expansão do acesso e democratização. Com o governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, primeiro mandato, (2003-2006), novas expectativas foram geradas com relação à educação, em especial quanto à avaliação da educação superior, interesse do estudo. No primeiro mandato desse presidente, três ministros foram indicados para o Ministério da Educação: Cristovam Buarque (janeiro de 2003 a janeiro de 2004); Tarso Genro (janeiro de 2004 a julho de 2005); e Fernando Haddad (julho de 2005 a dezembro de 2010). Fernando Haddad continuou como ministro da Educação do governo da presidente Dilma Rousseff, iniciado em janeiro de 2011, por aproximadamente um ano (janeiro de 2011 a 23/01/2012). Durante a gestão de Cristovam Buarque, o MEC promoveu a organização de três grandes eventos²⁶, com objetivo de repensar a universidade brasileira. No primeiro momento, a questão foi

²⁶ Os eventos foram: o “Seminário Universidade: por que e como reformar?”, em agosto de 2003; o “Seminário Internacional Educação, Ciências e Tecnologia como estratégias de desenvolvimento”, em setembro de 2003; e o “Seminário Internacional Universidade XXI”, em novembro de 2003.

tratada sem que houvesse um compromisso com um cronograma de ações voltadas para a sua implementação.

Ainda em 2003, o governo federal instituiu o Grupo de Trabalho Interministerial²⁷ (GTI) para avaliar a situação e apresentar plano de ação visando à reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Educação Superior (IFES). O Grupo produziu um documento, que não chegou a ser divulgado oficialmente, intitulado de *Bases para o enfrentamento da crise emergencial das universidades federais e roteiro para a reforma universitária brasileira*. O documento é composto de quatro partes: (i) ações emergenciais; (ii) autonomia universitária; (iii) complementação de recursos (financiamento); e (iv) etapas para a reforma universitária.

Em 2004, com a mudança de ministro da Educação, os trabalhos sobre a reforma da educação superior foram alterados. Tarso Genro, logo que assumiu o Ministério da Educação, instituiu o Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior (Portaria nº 140, de 12/02/2004). Dentre as tarefas do Grupo Executivo, estavam, segundo o Art. 1º da referida Portaria, “traçar as diretrizes concretas para a reforma da educação superior e elaborar os instrumentos normativos necessários para implantar as mudanças propostas” (BRASIL, 2004). Ficou estabelecido que o coordenador do Grupo poderia convidar representantes de outros órgãos ou entidades públicas ou privadas para participar de suas reuniões e seus eventos.

Ainda na gestão de Tarso Genro foram apresentadas as primeiras diretrizes da reforma que, em seguida, foram publicadas no documento intitulado *Reforma da educação superior: reafirmando princípios e consolidando diretrizes da educação superior*. Em dezembro de 2004, foi divulgada a versão preliminar do Anteprojeto de Lei da Educação Superior Brasileira. Velloso; Marques (2005, p. 670) destacam que a primeira versão do Anteprojeto de reforma da educação superior “trazia notáveis, positivas e radicais alterações nas normas que hoje regem e tolhem a autonomia da universidade federal”. Segundo esses autores, as mudanças diziam respeito ao

²⁷ De acordo com o documento, o grupo foi formado por: Cristovam Buarque (Ministério da Educação); Carlos Antunes (Ministério da Educação); Kátia dos Santos Pereira (Casa Civil); Luiz Tadeu Rigo (Secretaria Geral da Presidência da República); Marcelo Feitosa de Castro (Ministério do Planejamento); Gustavo Sampaio (Ministério da Fazenda); Jairo Celso Correia Marçal (Ministério da Fazenda); Hélio Barros (Ministério da Ciência e Tecnologia); Luiz Soares Dulci (Secretaria Geral da Presidência da República); Edison Collares (Casa Civil); Luiz Eduardo Alves (Ministério do Planejamento); e Wanderley Guilherme dos Santos (Ministério da Ciência e Tecnologia).

financiamento, à autonomia administrativa e à autonomia de gestão financeira e patrimonial.

Após a divulgação do Anteprojeto de Lei, intensificaram-se os debates e discussões em todo o país. O MEC definiu um prazo para que as entidades e instituições envolvidas no processo de construção da reforma da educação superior discutissem o texto do Anteprojeto de Lei e encaminhassem suas propostas.

Em maio de 2005, o Ministério divulgou a segunda versão do Anteprojeto de Lei, estabelecendo normas gerais, regulando a educação superior no sistema federal de ensino e dando outras providências. O texto contempla parte das contribuições encaminhadas como propostas e novamente abre espaço para críticas e sugestões.

No mesmo ato em que foi empossado seu sucessor, Fernando Haddad, em julho de 2005, o ministro Tarso Genro entregou ao presidente Lula a terceira versão do Anteprojeto da Lei da reforma da educação superior. A partir daí, iniciou-se um longo processo de discussão sobre a reforma dentro do próprio governo federal.

A sociedade continuou o debate sobre muitos pontos polêmicos do texto do Anteprojeto. Segundo Nogueira (2008, p. 62), “um dos palcos das maiores polêmicas parece ter sido o próprio executivo”. O projeto contemplava alterações que envolviam outros ministérios, de modo que obter consenso para concluir o texto e encaminhá-lo à Presidência da República não foi uma tarefa fácil²⁸.

Em julho de 2006, finalmente, o presidente da República apresentou o Projeto de Lei (PL) que propõe a reforma ao Congresso Nacional (PL nº 402.692/06), para ser votado. O documento não foi encaminhado ao Congresso em regime de urgência, segundo o então ministro da Educação, Fernando Haddad, porque os parlamentares precisavam de tempo para discutir e analisar a proposta do Executivo.

O documento encaminhado pelo Executivo ao Legislativo não foi a última versão, resultante dos debates, críticas e sugestões encaminhadas ao MEC pelos diferentes segmentos. O Projeto de Lei difere da terceira versão do Anteprojeto em vários pontos, apresentando tanto inclusões como exclusões de temas.

²⁸ As dificuldades encontradas no âmbito do governo federal para finalizar a versão a ser encaminhada como Projeto de Lei ao Congresso Nacional dizem respeito ao financiamento dos hospitais universitários. Grande parte do aumento das verbas do MEC para a educação superior é destinada ao pagamento de pessoal, e muitos desses recursos são para pagamento de profissionais da saúde que trabalham em hospitais universitários, muitos deles não ligados ao ensino. O MEC pretendia transferir essa incumbência para o Ministério da Saúde, tendo em vista que os serviços ofertados pelos hospitais universitários estão em sua alçada e competência. (NOGUEIRA, 2008).

O Projeto que estava no Congresso Nacional foi retomado em março de 2009, por meio da reativação da Comissão Especial da Câmara dos Deputados, com o deputado Lelo Coimbra, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), como presidente, e o deputado Jorginho Maluly, do Partido dos Democratas (DEM), como relator. As audiências públicas para discutir o projeto da reforma universitária tiveram pouca divulgação, mas contaram com a participação de muitos representantes do setor privado da educação superior. O relatório que havia sido prometido pela Comissão para o final de 2009 não foi elaborado.

Depois de seis meses de interstício, em junho de 2010, houve uma chamada da Comissão Especial para leitura e deliberação sobre o relatório final. O interessante disso é que não houve divulgação e a comunidade acadêmica não foi informada com antecedência. Depois das cobranças feitas pelas instituições e pela sociedade civil, a reunião foi adiada, com a justificativa de que o relatório não pôde ser completado por dificuldades com “ajustes orçamentários”. O relatório final, elaborado pelo relator, o deputado Jorginho Maluly, não foi votado.

Mesmo antes do encaminhamento do Projeto de Lei ao Congresso Nacional, a implementação da reforma da educação superior já vem acontecendo por meio de pequenas reformas implantadas pelo MEC, como, por exemplo, o Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e o Programa Universidade para Todos (ProUni).

Ainda sobre a discussão acerca da educação superior, temos a questão do PNE (2011-2020), que no Projeto de Lei nº 8.035/2010, enviado ao Congresso Nacional para aprovação, apresenta na sua essência questões que irão gerar muito debate. O texto do Projeto de Lei é composto de 20 metas e 171 estratégias. Das vinte metas, três são direcionadas à educação superior. A primeira delas é a de número 12, que trata da elevação da taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta. Para a consecução dessa meta, foram previstas dezesseis estratégias. A segunda é a meta 13, que objetiva elevar a qualidade da educação superior pela ampliação da atuação de mestres e doutores nas instituições de educação superior para 75%, no mínimo, do corpo docente em efetivo exercício, sendo, do total, 35% doutores. Para o seu alcance, foram elaboradas sete estratégias. A terceira é a meta 14, voltada para a elevação gradual do número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a

titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores. O alcance dessa meta envolve nove estratégias.

A tramitação do Plano Nacional de Educação (PNE) tem provocado discussões, principalmente com relação à educação superior, interesse deste estudo, que analisa o uso dos resultados do Enade como instrumento que agrega valor no diagnóstico e nas proposições de ações que visem melhorias na qualidade do curso de Pedagogia da Uema *campi* Caxias e São Luís.

O debate para a aprovação do novo PNE, não deve permitir que a lógica dos negócios e do mercado se fortaleça no âmbito da educação, em especial na educação superior. A discussão sobre a educação deve ser fortalecida no sentido de que esta seja um bem público, que atenda a todos com qualidade.

A desresponsabilização do Estado para com a educação superior se manteve, embora, nos últimos anos, as verbas públicas para o seu financiamento tenham aumentado. Ainda assim, não atingiram os patamares desejados e esperados. O estímulo ao empresariamento, sob a aparência de democratização do acesso à educação, permanece. A reforma da educação superior, expressa:

- a) o estabelecimento de parcerias público-privadas para o financiamento e a execução da política educacional brasileira: do combate ao analfabetismo à implantação da educação fundamental, do ensino médio e da educação superior; e
- b) a abertura do setor educacional, especialmente da educação superior, para a participação das empresas e grupos estrangeiros, estimulando a utilização da educação superior à distância. (LIMA, 2007, 152).

Ainda conforme essa autora, a reforma se pauta no pressuposto de que a educação está inserida no setor de serviços não exclusivos do Estado. Nesse caso, a educação não é percebida como um “bem público”, pois tanto as instituições públicas quanto as de natureza privada podem prestar esse serviço não estatal, permitindo, assim, a abertura para alocação de recursos públicos para as instituições privadas e o financiamento privado para as instituições públicas. A intenção da discussão, até aqui realizada, não é esgotar tudo que foi tratado, mas aproximar o debate ao objeto investigado.

2.5 EXPANSÃO E PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR A PARTIR DOS ANOS 1990

Inicialmente vamos contextualizar a expansão e privatização do ensino superior a partir dos anos de 1970, quando por decisão do então Conselho Federal de Educação (CFE) foram viabilizadas através de normas e regulamentos as condições políticas para a expansão do sistema nacional de ensino superior por meio da criação de faculdades isoladas. Muitas instituições não universitárias foram criadas, em sua maioria privadas. Segundo Sousa (2008, p. 79), “o processo expansionista alcançou níveis consideráveis nos anos 1970, notadamente no segmento privado”. Nesse período, o sistema de ensino superior brasileiro havia se alterado profundamente com a ampliação do número de instituições e, conseqüentemente, com o aumento do número das matrículas, os novos estímulos para a titulação e a pesquisa no setor público e a criação de um novo setor privado mais lucrativo que não apresentava grandes compromissos com a pesquisa nem com a qualidade do ensino oferecido. Na década de 80, houve uma estagnação na educação superior do país. Para justificar a não expansão das instituições universitárias foi usado o argumento de custos muito altos, que dificultavam ao setor público garantir os recursos financeiros necessários. Restava, então, a expansão de instituições não universitárias, predominantemente privadas.

Sobre o público e o privado Arendt (2009) esclarece que, o termo *público* denota dois fenômenos intimamente correlatos, mas não perfeitamente idênticos. Em primeiro lugar, significa que tudo o que vem a público pode ser visto e ouvido por todos e tem a maior divulgação possível; em segundo, o termo *público* significa o próprio mundo, na medida em que é comum a todos. Quanto ao termo *privado*, a autora (2009, p. 68) o define como “a privação da privatividade que reside na ausência de outros; para estes, o homem privado não se dá a conhecer, e, portanto, é como se não existisse”. Assim, a experiência da privatividade corresponde à condição de ser destituído de coisas essenciais à vida humana. O privado é o espaço formado por indivíduos ou grupos organizados para a preservação de interesses particulares, o espaço em que os homens perdem sua liberdade e se tornam escravos da necessidade de sobrevivência.

O termo público pode ser relacionado e compreendido tanto como acessibilidade quanto como ideia comum. Acessibilidade percebida no sentido de que tudo o que vem

a público está ao alcance de todos e centrado na ideia de bem comum ou interesse comum; é como se tudo fosse partilhado por indivíduos que se relacionam nos negócios, partilhados por indivíduos que se relacionam entre si. Na sociedade de massa, o homem tem perdido a capacidade de viver em comum e vive na perspectiva do consumo. A privatização do público é o fenômeno mais visível em se tratando da educação superior no Brasil. Trata-se da destruição do espaço público, transformado em mercado.

Jacob (2006) esclarece que o Estado é o responsável pela esfera pública e o mercado, o *locus* da esfera privada. A privatização do público – fenômeno que acontece com a educação superior brasileira, ocorre quando a esfera privada ocupa o espaço público e os interesses privados se sobrepõem aos da coletividade. Nesse sentido, podemos inferir que a vida pública, isto é, o próprio mundo elaborado por meio do senso comum, presta-se para julgar, discernir e manter a ética, a moral e a lei no espaço público, buscando assegurar sua sobrevivência às presentes e às futuras gerações. Com a destruição do espaço público, transformado em mercado, emerge então a necessidade de avaliar a educação superior brasileira.

Em 1976, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) implanta o Sistema de Avaliação da Pós-Graduação, para avaliar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade no atendimento às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que buscavam o desenvolvimento do país. No tocante à avaliação da educação superior destacamos que ela tem assumido o papel de centralidade na política educacional brasileira. Desse modo, a importância da avaliação dos estudantes dos cursos de graduação, realizada mediante aplicação do Enade, ganha relevância, no debate sobre o uso dos resultados desse tipo de avaliação.

Desde a década de 1980, com o aprofundamento da crise as recomendações do Consenso de Washington se traduziram num conjunto de políticas de ajustes para a América Latina. Em países como o Brasil, o Banco Mundial direciona suas políticas para a esfera da educação as quais vêm sendo cumpridas, pela via da descentralização da educação básica, pelas privatizações dos serviços educacionais como: transporte, merenda, assessorias em formação de gestores e professores, organização das conferências municipais e ajuste na legislação educacional (CONGILIO, 2010).

Com o processo de redemocratização do país, a partir da eleição de um presidente civil pelo Congresso Nacional, em 1985, a aprovação da Constituição Federal, em 1988, e a primeira eleição direta para a Presidência da República, em 1989, o país começa a tomar outro rumo. No campo educacional, particularmente a educação

superior vinha marcada por um processo de expansão bastante acentuado. Nesse sentido, as universidades levavam vantagem, pois tinham autonomia para criar e extinguir cursos e vagas. Diante dessa vantagem, o setor privado buscou se organizar no sentido de ampliar o tamanho dos seus estabelecimentos de ensino superior pelo processo de fusão e incorporação de estabelecimentos menores, criando Federações de Escolas e, em seguida, transformando-as em universidades, com o fim de adquirir a autonomia necessária para criar cursos e extinguir vagas, conforme suas necessidades, assim como para escapar ao controle do CFE.

Dessa vez, com o enfoque da descentralização e da responsabilidade administrativa ligada ao controle do poder público por meio de mecanismos de avaliação, os recursos alocados nas universidades deveriam estar associados ao desempenho das instituições no cumprimento de suas funções de ensino e pesquisa.

No final da década de 1990, o processo de privatização da educação superior se fortaleceu por meio de duas estratégias principais: (i) diversificação de IES e cursos; (ii) diversificação de suas fontes de financiamento. O então ministro da Educação, Paulo Renato, dava garantia à adequação da reformulação da política educacional brasileira às políticas dos organismos internacionais do capital (LIMA, 2007).

Um dos problemas da qualidade da educação superior brasileira pode estar associado ao processo de expansão e privatização que a própria LDB 9.394/96, no Art. 45, estabelece que será ministrada em instituições de educação superior pública ou privada, com variados graus de abrangência ou especialização. Outros documentos que tratam da organização desse nível de educação são os Decretos 2.026/96 e 2.306/97. Os dois foram revogados pelo Decreto nº 3.860/01, que dispôs sobre a classificação das instituições de educação superior, entidades mantenedoras, IES e organização acadêmica, avaliação e procedimentos operacionais.

A expansão e privatização das instituições de educação superior no Brasil, está concentrada no atendimento às demandas do mercado, ao movimento de globalização da economia e ao mercantilismo²⁹ desse nível de educação. Nesse contexto, a educação

²⁹ Mercantilismo é o nome dado a um conjunto de práticas econômicas desenvolvidas na Europa na Idade Moderna, entre o século XV e o final do século XVIII. Caracterizou-se por uma forte intervenção do Estado na economia. Consistiu numa série de medidas com tendências a unificar o mercado interno e teve como finalidade a formação de fortes Estados-nacionais. Foi à política econômica do absolutismo na fase de transição para o capitalismo. Baseia-se no intervencionismo governamental, no dirigismo econômico e no protecionismo alfandegário. Segundo Fausto (2003, p. 55), “a política mercantilista pressupunha uma ampla intervenção do Estado seja assumindo diretamente certas atividades econômicas, seja criando condições favoráveis a determinados grupos para alcançar os objetivos visados”.

superior perde força no quesito pesquisa ensino e extensão, corroborando um sistema sem controle por parte do Estado e com qualidade abaixo do esperado.

Outro mecanismo legal é o Art. 54 da LDB 9.394/96, que consolida o processo de transformação das IES em organizações sociais. As universidades mantidas pelo poder público gozaram, na forma da lei, de estatuto jurídico especial para atender às peculiaridades de sua estrutura, organização e financiamento pelo poder público, assim como dos seus planos de carreiras e do regime jurídico do seu pessoal.

Diante dessa questão, ratificamos que, com a promulgação do Decreto nº 3.860/01, um processo diferenciado na educação superior foi instalado entre universidade e outras instituições. Esse processo diferenciado fica mais evidente com os centros universitários, que não são universidades nem faculdades.

Uma expressão dessa expansão, segundo Congilio (2010), está no rol das reformas do Estado, não apenas privatizando receitas, mas, especialmente, para criar novos espaços de sociabilidade no intuito de formar um trabalhador adaptado às novas hegemonias do capital. Entre as diversas concepções sobre a educação na contemporaneidade, três tem predominado: (i) uma que expressa a ideologia produtivista que vê a educação como indicador de capacidade e de adequação da força de trabalho para a competitividade do mercado mundial; (ii) outra para desenvolver as chamadas novas competências o que passa pela adequação das qualificações; (iii) e mais outra que dá ênfase na qualidade e na massificação do acesso da educação superior pela intermediação do privado.

O governo, nesse sentido, criou estratégias para redefinir a atuação estatal: deixava de ser responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, passando à função de promotor e regulador do desenvolvimento do país. Isso implicou a passagem da atuação estatal como “Estado mínimo” para as políticas sociais e como “Estado máximo” para o capital (PERONI, 2003).

Do ponto de vista da educação superior, a grande mudança em jogo é o conjunto de novas relações que se estabelecem entre as necessidades do capital em geral (setor produtivo financeiro) e a organização do sistema de ensino e pesquisa. No plano do “Estado máximo” para o capital, há o fortalecimento do processo de privatização como razão última de todos os apelos da sociedade capitalista. As políticas para a educação superior no Brasil, sob a vigência do “Estado máximo” para o capital, podem ser vistas

por dois eixos principais: as políticas do MEC para a educação superior e as políticas do Mare no âmbito da reforma do Estado.

As políticas neoliberais de privatização de bens e serviços visam à diminuição da presença do Estado no âmbito econômico, abrindo ao mercado atividades que, até então, eram de responsabilidade estatal. Segundo Oliveira et al. (2005), os defensores da privatização justificam esse processo afirmando que o mercado pode desempenhar tais atividades com maior eficácia, liberando o Estado para funções consideradas essenciais, tais como segurança, garantia à propriedade privada e à iniciativa individual. Essa concepção está centrada na ideia de que o setor público se caracteriza como ineficiente e ineficaz, ao contrário do setor privado, que é apresentado como o único a possuir racionalidade e estilo de ação capaz de levar ao crescimento econômico.

Embora não seja nosso objetivo avaliar o processo de expansão e privatização da educação superior no Maranhão, consideramos relevante por que nos permite compreender o nosso objeto de estudo. Analisamos os dados divulgados pelo Inep dos anos de 1996, 2004 e 2010, relacionando-os aos do Brasil, do Nordeste e do Maranhão. Os anos foram escolhidos tendo como marco 1996, o ano de promulgação da LDB 9.394/96, ano de 2004, criação do Sinaes, e ano de 2010 últimos dados divulgados pelo Inep. Fizeram parte ainda desta análise o número de instituições (pública e privada), cursos de graduação presenciais, vagas oferecidas, candidatos inscritos e ingressos e funções docentes. Na Tabela 1, a seguir, apresentamos as instituições de educação superior no Brasil, no Nordeste e no Maranhão.

Tabela 1 – Instituições de educação superior no Brasil, Região Nordeste e Maranhão nos anos de 1996, 2004 e 2010

Ano	Brasil	Maranhão	% MA/BR	Nordeste	Maranhão	%MA/NE
1996	922	4	0,43	97	4	4,12
2004	2.013	21	1,84	344	21	6,10
2010	2.378	32	1,34	433	32	7,39

Fonte: Construção da autora com base em dados do INEP (2011).

Em 1996, a participação do Maranhão no cenário nacional com o número de Instituições de Educação Superior (IES) era de apenas 4. No período de 1996 a 2010, a expansão alcançou 800%, no número de instituições de educação superior no Estado, sendo concentrada no setor privado que em 1996 existia apenas uma e em 2010 contava

com 28. O número de IES no Estado em relação ao Brasil, no ano de 1996, era de 0,43%, em 2010, de 1,34% representando ainda pouca participação. Em relação ao Nordeste, o Maranhão contava em 1996, com 4,12% e em 2010, de 7,39%, revelando que houve crescimento maior em relação à Região Nordeste do que com relação ao País. Na Tabela 2, destacamos a expansão das IES por natureza administrativa.

Tabela 2 – Instituições de educação superior, por categoria administrativa, no Brasil, Nordeste e Maranhão nos anos de 1996, 2004 e 2010

Ano	Brasil			Nordeste			Maranhão				
	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total	Pública	%	Privada	%
1996	922	211	711	97	40	57	4	3	75,0	1	25,0
2004	2.013	224	1.789	344	56	288	21	3	21,4	18	78,6
2010	2.378	278	2.100	433	64	369	32	4	12,5	28	87,5

Fonte: Construção da autora com base em dados do INEP (2011).

Os dados em análise mostram que o número de IES no Maranhão, relativo ao setor público, no período de 1996 a 2010, representa apenas uma nova instituição. Em 2008, foi criada pelo Estado a Universidade Virtual do Maranhão (Univima), subindo para quatro, o número de instituições de educação superior públicas no Estado.

Em relação ao setor privado, em 1996, havia apenas uma instituição desse nível de educação no Maranhão, passando para 18 no ano de 2004, e em 2010, chegou a 28. No período entre 1996 e 2010, esse setor cresceu 2.700% enquanto que a região Nordeste, nesse mesmo período, o crescimento alcançou 547,0% de IES, mostrando que houve expansão, mas não com a mesma intensidade do Estado em questão. No Brasil, o fenômeno da expansão no setor privado, no mesmo período, foi de 195,3%, muito abaixo da região Nordeste, e, em particular, no Estado em destaque.

A expansão e privatização no Maranhão e na Região Nordeste pode ser atribuída a um movimento tardio, envolvendo a região, que tenta acompanhar o crescimento, já consolidado em outras regiões do país, principalmente, Sudeste e Sul, onde se concentram o maior número de instituições de educação superior. A Tabela 3 revela o número de instituições por organização acadêmica no ano de 2010.

Tabela 3 – Instituições de educação superior por organização acadêmica – Brasil, Nordeste e Maranhão em 2010

Organização Acadêmica	Brasil	%	Nordeste	%	Maranhão	%
Universidades	190	8,0	35	8,1	3	9,4
Centros Universitários	126	5,3	5	1,2	1	3,1
Faculdades	2.025	85,1	382	88,2	27	84,4
IF e CEFET	37	1,6	11	2,5	1	3,1
TOTAL	2.378	100	433	100	32	100

Fonte: Construção da autora com base em dados do INEP (2011).

Observamos a partir dos dados apresentados pelos órgãos oficiais, que o Brasil possuía 2.378 instituições de educação superior. A maior evidência da expansão de IES está sobre as faculdades que tanto no Brasil como na Região Nordeste e Maranhão estão acima de 80% do total das instituições desse nível de educação. Com relação à expansão do número de faculdades no Maranhão, destacamos que o crescimento foi um pouco menor do que o da Região Nordeste e do País. Ressaltamos que o número de universidades ainda é baixo, se comparado com a população e o número de egressos do ensino médio no País, pois representa apenas 8,0% das instituições de educação superior e no Estado do Maranhão representa 9,4% do número de IES.

A seguir, a discussão sobre os dados referentes ao crescimento dos cursos de graduação presenciais, por organização acadêmica. Duas tabelas apresentam os dados de cursos de graduação presenciais dos anos de 1996, 2004 e 2010. O total de cursos no Brasil distribuídos nas diversas IES em 2010 é de 28.577, na Região Nordeste 4.894 e o Maranhão com 525, conforme mostra a Tabela 4.

Tabela 4 – Cursos de graduação no Brasil, Nordeste e Maranhão nos anos de 1996, 2004 e 2010

Ano	Brasil	Nordeste	Maranhão	% MA/BR	%MA/NE
1996	6.644	1.031	97	1,46	9,41
2004	18.644	3.318	575	3,10	17,33
2010	28.577	4.894	525	1,84	10,73

Fonte: Construção da autora com base em dados do INEP (2011).

Os números traduzidos em termos percentuais mostram que no período de 1996 a 2010 o crescimento dos cursos de educação superior no Brasil foi de 330,1%, na região Nordeste, de 374,7% e no Maranhão, de 441,2%. Neste último, até a

promulgação da LDB 9.394/96, o número de cursos era pequeno, com poucas opções de ingresso em um curso superior. A Tabela 5 apresenta dados da educação superior por organização acadêmica e natureza administrativa.

Tabela 5 – Cursos de graduação presenciais por organização acadêmica e categoria administrativa, no Brasil, Nordeste e Maranhão nos anos de 1996, 2004 e 2010

Natureza Administrativa	Organização Acadêmica	Ano					
		1996		2004		2010	
		Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
Brasil	Universidade	2.495	1.670	5.460	5.015	7.467	6.677
	Centros	----	----	33	2.379	94	3.482
	Universitários						
	Faculdades	483	1.996	404	4.049	580	9.597
	IF e CEFET ³⁰	----	----	365	393	680	----
Nordeste	Universidade	738	100	1.919	176	2.185	298
	Centros	----	----	----	38	----	192
	Universitários						
	Faculdades	52	141	77	699	83	1.908
	IF e CEFET	----	----	126	----	228	----
Maranhão	Universidade	87	----	440	----	335	----
	Centros	----	----	----	24	----	41
	Universitários						
	Faculdades	4	6	----	32	----	124
	IF e CEFET	----	----	37	----	25	----

Fonte: Construção da autora com base em dados do INEP (2011).

Os dados mostram que, em 1996, a maior parte dos cursos de graduação no país era oferecida por universidades, sendo 4.165 cursos entre as públicas e privadas, representando 62,7% e nos outros tipos de instituições 37,3%. No Nordeste, a representação da universidade na oferta de cursos é maior. Dos 1.031 cursos oferecidos 81,3% eram nas universidades, somente 18,7% em outros tipos de organização acadêmica. No Maranhão, a universidade é quase a única opção de oferta de cursos de graduação, pois dos 97 cursos, 89,7% eram oferecidos pelas duas universidades existentes no estado, a estadual e a federal.

³⁰ Adotamos na organização acadêmica a denominação Instituto Federal (IF) e Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet) conforme consta nas planilhas eletrônicas divulgadas pelo Inep referente ao censo da educação superior de 2010. Esclarecemos que em 2004 era Centro de Educação Tecnológica (CET) e Faculdade de Tecnologia (FaT). (INEP, 2011).

Dos 18.098 cursos de graduação ofertados no Brasil, em 2004, 57,9% eram em universidades sendo 30,2% nas públicas e 27,7% nas privadas. Na região Nordeste, nesse mesmo ano, dos 3.316 cursos oferecidos 57,8%, deles eram de universidades do setor público, 6,9% do setor privado e 35,3% em outros estabelecimentos. No Maranhão, todos os cursos de graduação oferecidos por universidades são do setor público.

Em 2010, no Brasil, dos 28.577 cursos de graduação, 30,9% foram oferecidos por instituições públicas, enquanto 69,1% pelo setor privado. Na Região Nordeste, dos 4.894 cursos, 44,6% das universidades públicas e somente 6,1% de universidades do setor privado. No Maranhão, dos 525 cursos de graduação oferecidos em 2010, 68,6% são de instituições públicas e o restante 31,4% no setor privado. A seguir, na Tabela 6, analisamos o número de vagas oferecidas na educação superior.

Tabela 6 – Vagas nos cursos de graduação presenciais, por categoria administrativa, Brasil, Nordeste e Maranhão anos 1996, 2004 e 2010

Ano	Brasil			Nordeste			Maranhão		
	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada
1996	634.236	183.513	450.723	76.055	47.099	28.956	5.974	4.774	1.200
2004	2.320.421	308.492	2.011.929	321.929	91.311	230.618	40.454	15.655	24.799
2010	3.120.192	445.337	2.674.855	500.771	128.415	372.356	39.363	14.685	24.678

Fonte: Construção da autora com base em dados do INEP (2011).

As IES maranhenses ofereceram, em 2010, um total de 39.363 vagas em cursos presenciais de graduação. Esse total representa 7,9% de todas as vagas da região Nordeste e 1,3% das 3.120.192 daquelas existentes no País (INEP, 2011).

De acordo com a mesma fonte, se considerarmos o período de 1996 a 2010 vemos que a expansão e privatização no número de vagas no Brasil ocorreu na ordem de 392,0%, na Região Nordeste de 558,4% e no Maranhão de 559,0%. Conforme se observa, o Maranhão apresenta aumento expressivo de vagas dos cursos de graduação presenciais. Esse fenômeno ocorre devido à criação de cursos no setor privado que até antes da aprovação da LDB 9.394/96 não existia no estado. Na Tabela 7 os dados apresentados são relativos aos ingressantes por natureza administrativa das IES.

Tabela 7 – Ingressantes nos cursos de graduação presenciais, por categoria administrativa no Brasil, Nordeste e Maranhão anos 1996, 2004 e 2010

Ano	Brasil			Nordeste			Maranhão		
	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada
1996	513.842	166.494	347.348	65.773	39.451	26.322	3.816	2.659	1.157
2004	1.303.110	287.242	1.015.868	209.208	86.346	122.862	23.443	13.310	10.133
2010	1.590.212	408.562	1.181.650	299.950	121.333	178.617	25.100	11.351	13.749

Fonte: Construção da autora com base em dados do INEP (2011).

No conjunto de instituições de educação superior do País ingressaram, em 1996, 513.842 estudantes, dos quais 32,4% no setor público; e 67,6%, no setor privado. Na Região Nordeste, o total de ingressante foi de 65.773, desses 60,0% no setor público e 40,0% no setor privado, no Maranhão dos 3.816 ingressantes 69,7% no setor público e 30,3% no setor privado. Percebemos que, no Maranhão, em 1996, quase 70,0% dos ingressantes em cursos superiores presenciais buscaram as duas universidades, Uema e UFMA.

Em 2010, no país, a situação foi bem diferente, pois dos 1.590.212 ingressantes 25,7% no setor público e 74,3% no setor privado. Na Região Nordeste a participação do setor público no número de ingressantes é de 40,4% e o setor privado de 59,6% revelando que a diferença entre os dois setores é menor do que a do Brasil. Já a participação dos ingressantes em cursos de graduação, em 2010, no estado foi de 45,2% no setor público e de 54,8% no setor privado. Comparando os dados de 1996 com os de 2010, no Maranhão, observamos que houve uma inversão no número de ingressante no setor público para o setor privado. Em 1996, o setor público, contava com 69,7%, e com 45,2% em 2010 das matrículas. Já o setor privado tinha, em 1996, somente 30,3% dos ingressantes e em 2010, passou para 54,8%, revelando que esse setor aumentou significativamente o número de ingressantes nos cursos de graduação presenciais no estado. A seguir, na Tabela 8, são apresentados os dados referentes ao número de concluintes na educação superior dos cursos de graduação presenciais.

Tabela 8 – Concluintes nos cursos presenciais de graduação, por natureza administrativa, no Brasil, Nordeste e Maranhão nos anos de 1996, 2004 e 2010

Ano	Brasil			Nordeste			Maranhão		
	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada
1996	260.224	99.820	160.404	34.845	23.258	11.587	1.824	1.614	210
2004	626.617	202.262	424.355	89.670	54.209	35.461	11.792	8.043	3.749
2010	829.286	178.407	650.879	133.834	48.172	85.662	9.389	2.699	6.690

Fonte: Construção da autora com base em dados do INEP (2011).

No conjunto das instituições de educação superior, em 1996, concluíram cursos de graduação presenciais no Brasil, 260.224 estudantes, dos quais 13,4% na Região Nordeste e 0,7% no Maranhão. Os concluintes em 1996 eram estudantes do período antes da aprovação LDB 9.394/96. No período de 1996 a 2004, no Maranhão houve um crescimento no número de concluintes na ordem de 546,5%. A participação do setor público, em 2004, no número de concluintes foi de 68,2% e de 31,2% do setor privado. Cabe destacar que, no Maranhão, em 1996, dos 1.824 concluintes 88,5% no setor público e 11,5% no setor privado, em 2010, dos 9.389 concluintes 28,8% no setor público e 71,2% no setor privado. A expansão do setor privado representada pelo número de concluintes no período de 1996 a 2004 foi de 1.685,2% e de apenas 78,4% no período de 2004 a 2010 do total de concluintes dos cursos de graduação presenciais.

A realidade educacional do Estado do Maranhão apontada pelos indicadores dos órgãos oficiais, segundo Rapôso (2004, p. 7), “apresenta problemas sociais que somente se explicam pela opção de suas elites no processo de construção histórica da sociedade maranhense”. A autora destaca, ainda, que toda a problemática educacional desta unidade da federação, mesmo a engendrada no interior da escola, é, em última instância, decorrente das políticas educacionais implantadas no Estado.

O processo de expansão e privatização se dá com o incentivo ao empreendedorismo da educação superior. Lima (2007) esclarece que a diversificação das IES e dos cursos ocorreu por meio de estratégias diferenciadas, entre as quais o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), via educação superior a distância, que tem especial importância pela aparência de modernização, democratização e adequação da educação à nova ordem mundial.

2.6 CONCLUSÃO

Concluimos este capítulo destacando o processo de criação da universidade no Brasil e no Estado do Maranhão. Essas contradições constituíram em importante referência de luta pela busca de conhecimentos que influenciaram a história do povo brasileiro. A discussão da criação da universidade permitiu que compreendêssemos a gênese de todo o processo. Desse modo, foi possível aproximar a discussão sobre

universidade numa perspectiva de totalidade sem, no entanto perder de vista o campo de pesquisa, a Universidade Estadual do Maranhão.

As contradições e movimentos gerados em torno da criação da universidade em solo brasileiro demonstram que houve um retardamento na instalação desse tipo de instituição no país. Somente no início da década de 1930 é criada a universidade no Brasil. No tocante à avaliação da educação superior, na década de 1980 acontece a primeira tentativa de avaliar a universidade.

Quanto à reforma do Estado brasileiro, ressaltamos o forte cunho da lógica neoliberal que defende a não responsabilização do Estado na promoção de políticas sociais. Não questiona a responsabilidade do governo em garantir que todos tenham acesso à educação de qualidade.

Na questão expansão e privatização da educação superior constatamos que ganha grande proporção a partir do final da década de 90 com a promulgação da LDB e outros documentos legais. Essa questão também implica discutir sobre o público e o privado, pois é crescente nesse nível de educação a privatização do público e com a ocupação desse espaço pelo setor privado os interesses do capital são postos. Dessa forma, o mercado assume papel de regulador, emergindo então a necessidade da avaliação.

Finalizamos o capítulo destacando que na perspectiva da política neoliberal a avaliação é focada no controle e no “Estado mínimo” transformado em “Estado avaliador”, especialmente da educação superior. No nosso estudo defendemos a avaliação da educação superior como diagnóstica e formativa.

CAPÍTULO 3 – POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

2.1 INTRODUÇÃO

Este capítulo tem como objetivo discutir os processos avaliativos da educação superior a partir dos testes padronizados utilizados como medida à avaliação como processo formativo. A discussão segue com as propostas e experiências de política de avaliação da educação superior a partir da década de 1980 centrando o debate na política de avaliação desenvolvida pelo Sinaes. Na expectativa de aprofundar o estudo sobre o anunciado, discutimos a temática evidenciando o movimento e as contradições da política de avaliação, dando ênfase na problematização das experiências de avaliação desse nível de educação no Brasil.

A partir da análise feita sobre as experiências de avaliação da educação superior, percebemos que existem pontos que ora aproximam, ora distanciam o debate nacional do local. Destacamos para análise, deste capítulo, os resultados do Enade dos cursos de Pedagogia do Maranhão, divulgados pelo poder público em 2009. Dos 26 cursos com estudantes avaliados em 2008, no Maranhão, 14 deles são da Uema. Cursos estes que não são regulados pelo sistema nacional de avaliação da educação superior como estão submetidos os cursos das IES federais e privadas, pois as instituições estaduais têm autonomia nesse sentido de aceitarem ou não a regulação do MEC. Por fim, destacamos a avaliação desse nível de educação na perspectiva de melhorar a qualidade dos cursos de graduação, priorizando o caráter formativo e pedagógico da avaliação.

3.2 DO USO DOS TESTES COMO MEDIDA À AVALIAÇÃO COMO PROCESSO FORMATIVO

Nas primeiras décadas do século XX, grande parte das atividades direcionadas para a avaliação educacional estava associada a um conjunto de operações que ficou

conhecido como *psicometria*³¹ que, segundo Dias Sobrinho (2002), dominou a avaliação desde o final do século XIX e boa parte do século XX. Até 1930, caracterizou-se, sobretudo, como uma tecnologia dos testes padronizados e objetivos, com a finalidade de medir a inteligência e o desempenho *Testing Period*³².

Nesse período, não se distinguia avaliação de medida. A preocupação maior era com a elaboração de instrumentos ou testes para verificação do rendimento escolar. A tecnologia dos testes e os instrumentos de escalas e técnicas quantitativas, com objetivos de medida e classificação, tiveram no início do século XX um notável desenvolvimento. Por sua vez, depois da década de 1930, os testes passaram a ter um papel mais propriamente de medir. Dias Sobrinho (2002) acrescenta que a educação nesse período, participa mais eficazmente dos esforços da recuperação econômica da expansão da indústria. Era necessário formular os programas educacionais e medir o seu cumprimento.

Observamos que houve uma mudança de ênfase, nessa fase, das técnicas de elaboração dos testes, que ficou conhecida como *edumetria*³³. A avaliação era limitada a medir os rendimentos individuais através de testes e instrumentos técnicos de quantificação que garantiam fidelidade e credibilidade.

Assim, a expressão “avaliação educacional” é usada pela primeira vez em 1934, por Ralph Tyler. A partir de então, começam a vigorar as propostas de educação por objetivos. A tarefa básica da educação era cumprir os objetivos previamente estabelecidos em função do desenvolvimento industrial.

É importante ressaltar que a finalidade da avaliação, até o início dos anos de 1960, era classificar o estudante mediante seu nível de desempenho em provas e exames. A partir de meados dos anos 1970 e até início da década de 1980, a avaliação ganhou grande impulso e ampliou seu campo de ação. Nesse sentido, para Stufflebeam; Shinkfield, (2002, p. 19), “avaliar é o processo de deliberar, obter e proporcionar

³¹ Conjunto das operações que, por meio de provas especiais (testes) e de técnicas científicas, buscam determinar e avaliar as capacidades psíquicas dos indivíduos: fixação de seu nível mental, detenção de suas tendências caracteriais, estimação de suas aptidões profissionais etc. (LANDSHEERE, 1992, p. 245).

³² *Testing Period* são os testes padronizados aplicados periodicamente na psicologia para medir a inteligência que por um período foi também usado na área educacional, especialmente na avaliação da aprendizagem dos estudantes.

³³ Para Landsheere (1992, p. 99), *edumetria* é utilizada para designar “o estado quantitativo das variáveis relativas à aprendizagem individual ou coletiva”.

informações úteis para o julgamento de decisões alternativas”. Dessa forma, a função básica da avaliação é oferecer um suporte de informações relevantes que possibilitem melhorar a qualidade do que foi ensinado.

Sabemos que a avaliação tem sido usada por vários teóricos para conceituar um grande número de fenômenos distintos. A avaliação passa a ser entendida como julgamento de valor ou mérito de alguma coisa. Contudo, devemos atentar para que esse julgamento seja imparcial, possibilitando apreender o real, de forma a contribuir no processo de formação do indivíduo.

Worthen et al. (2004) advertem que a avaliação foi bombardeada por outras definições, quais sejam: (i) equiparada com pesquisa ou mensuração; (ii) consideram-na estimulativa da extensão em que objetivos específicos foram alcançados; (iii) vista como sinônimo de juízo profissional; (iv) equivalente à auditoria ou a diversas variantes do controle de qualidade; (v) ato de coletar e apresentar informações que possibilitem às pessoas que tomam decisões atuarem de forma mais inteligente. Com efeito, os estudiosos da área de avaliação diferem muito entre si acerca do que é avaliação e de que forma deve ser feita.

Embora desde o início do século XX já houvesse a prática da avaliação pautada e organizada com base em recursos técnicos e científicos, que dava ênfase na medida, com objetivos de seleção e classificação, ela somente ganhou destaque e importância na área educacional nas últimas décadas.

Dias Sobrinho (2005) trata a avaliação criticamente a partir de duas concepções de educação: a primeira, que entende a educação como pública e a segunda, que trata da educação na perspectiva da lógica da economia de mercado. A educação, entendida como bem público, é um processo que busca não uma simples análise quantitativa de dados, mas também uma análise crítica que agregue aspectos qualitativos. A qualidade na educação superior, segundo a lógica da economia de mercado, está voltada para os dados quantitativos, que permitem a comparabilidade entre as instituições avaliadas. Ainda segundo o autor, é possível se estabelecer um grau de comparação entre as duas concepções de avaliação, seguindo quatro critérios: ideológico, objetivo, participação dos indivíduos e complexidade. Apresentamos a seguir, de forma sucinta, os critérios de avaliação:

- a) ideológico – pode ter como referência a sociedade (a educação é vista como um bem público) ou a economia; a educação passa a ser concebida segundo a lógica do mercado;

- b) objetivo – está voltado mais para a produção de conhecimento que favoreça a produção como um todo ou a inserção das instituições educativas num contexto de busca pelo lucro e competitividade;
- c) participação dos indivíduos – pode ter um caráter heurístico e qualitativo em que os sujeitos dos processos educacionais são os que têm mais conhecimento intelectual e profissional para avaliar;
- d) complexidade – pode ser complexa, quando derivada de “um pensamento constituído do relacional e quantitativo, do movente e emergente, do imprevisível e incomensurável, do simbólico e polissêmico” (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 62).

A crítica ao economicismo não significa que a educação superior não deva colaborar para o fortalecimento da economia. A questão está no fato de que as práticas economicistas e os efeitos que produzem não são empreendidos na direção do bem comum, mas como tendência em benefício de indivíduos e grupos.

Para melhor compreender e até mesmo fortalecer as dimensões educativas e formativas que veem constituindo historicamente a avaliação, é importante destacar as três características apresentadas pelo autor anteriormente citado, a saber: (i) avaliação como um mecanismo de seleção social; (ii) avaliação como medida ou mensuração; (iii) avaliação como recuperação da dimensão formativa ou pedagógica.

Primeiramente, é relevante comentar a avaliação como um mecanismo de seleção social apresentada pelo autor em questão, considerando que o sistema de exames e suas representações através de notas e anotações é uma prática que surge com a institucionalização das escolas modernas. Em geral, os resultados desse tipo de avaliação são apresentados como indubitáveis e verdadeiros. Os processos avaliativos, ainda que sigam exigências da objetividade científica, não conseguem ser isentos da subjetividade de quem escolhe os métodos, prioriza os critérios, seleciona os conteúdos, interpreta os resultados e faz a divulgação. Em outras palavras, “a avaliação ultrapassa os âmbitos restritos do campo sobre o qual atua diretamente, por exemplo, sobre indivíduos, grupos e instituições, para operar uma espécie de enquadramento ou organização seletiva da sociedade” (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 128).

Outras características da avaliação são medir e mensurar. Avaliações desse tipo têm uma estreita relação como o positivismo e com a exigência metodológica; é tida como uma prática rigorosamente científica. A cultura da avaliação como técnica foi se constituindo ao longo do tempo, pois o foco está na elaboração de instrumentos capazes

de medir, classificar e quantificar de modo confiável. Nesse sentido, o autor esclarece que este tipo de avaliação trata de relacionar e produzir instrumentos que meçam o êxito dos estudantes. No caso da educação superior, a avaliação passou a priorizar a responsabilidade e a capacidade de a instituição e seus agentes demonstrarem eficiência a partir de resultados quantificáveis.

Por último, a terceira característica, avaliação como processo de construção e melhoria educativa e social. Este tipo de avaliação é muito distinto da avaliação que carrega a tradição da medida e da seleção. Apesar das enormes dificuldades de realização, o referido autor propõe um deslocamento do polo da informação elaborada, com a finalidade de controle, para o da formação pelo resgate da dimensão pedagógica da avaliação. Para este tipo de avaliação acontecer no âmbito da educação, é necessário existir participação, negociação, debate, formação e democracia nos espaços das instituições educativas. Dentre as várias vantagens e justificativas da avaliação participativa, é importante apontar três:

[...] ela pode obter mais validade em virtude da pluralidade de perspectivas e concepções dos participantes internos e externos; os participantes se sentem mais comprometidos com a avaliação e as ações de melhoramento que ela engendra; a avaliação participativa é superior às outras modalidades do ponto de vista ético porque se baseia na aceitação do direito da expressão. A participação, em princípio, aumenta a legitimidade da ação pública, o que acaba levando a uma aceitação mais ampla pela população. Claro que junto com a participação se deve operar com outros valores éticos, como o respeito à individualidade, à confidencialidade e ao interesse público. (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 132).

Conceber, assim, a avaliação resulta compreendê-la com outro projeto de educação e de sociedade. Não podemos resumir a avaliação a produtos de verificação de metas alcançadas e de exigências cumpridas, embora isso também seja necessário no processo avaliativo. Para isto, buscamos analisar o uso dos resultados do Enade 2008 na gestão do curso de Pedagogia da Uema nos *campi* de Caxias e São Luís. A ideia de avaliação que defendemos neste estudo está voltada para a perspectiva formativa, por entender que esse tipo de avaliação não pode ser vista apenas na dimensão quantificável. A seguir analisamos as propostas e experiências de avaliação da educação superior brasileira.

3.3 AS EXPERIÊNCIAS DE POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

Para o presente estudo, analisamos a partir da década de 1960 os indicativos de avaliação da educação superior que antecederam ao Sinaes. Consideramos que a discussão traz elementos importantes para o estudo uma vez que o mesmo analisa o uso dos resultados do Exame Nacional de Desempenhos dos Estudantes, um dos instrumentos que compõe o atual Sistema de Avaliação da Educação Superior no Brasil.

A década de 60 foi marcada pela fase desenvolvimentista do capitalismo que apontava novas demandas para a camada média da população que exigia acesso às universidades. Isso provocou a “racionalização das práticas universitárias como meio de obtenção da eficácia, de produtividade e do controle de processos e resultados” (SGUISSARDI, 1997, p. 47). Desse modo, começa a ser pensada a primeira tentativa de um processo avaliativo da educação superior brasileira.

Os acontecimentos culturais, políticos e econômicos dos anos 1960 são marcantes em todas as áreas, em particular na educação superior. Destacamos inicialmente a avaliação na perspectiva do Plano Atcon (1965/1966), do Relatório Meira Matos e do Relatório do Grupo de Trabalho Universitário (GTRU).

O consultor americano, Rodolph Atcon a convite, à época, do Ministro da Educação visitou algumas universidades brasileiras com o objetivo de encontrar argumentos para reformular as universidades, procurando acontecimentos e processos que se coadunassem com a perspectiva de modernização, no modelo norte-americano de racionalidade, eficiência e eficácia das instituições. O resultado desse trabalho foi o documento *Rumo à reformulação estrutural da universidade brasileira*, publicado pelo MEC em 1966 e conhecido como Plano Atcon. Este plano colocava a educação superior com forte veio de privatização, ideia aceita como modernização. As recomendações apresentadas no documento se referiam a: integração, educação superior, universidade, reforma administrativa e reforma fiscal.

As sugestões e recomendações de adequação da educação superior e das universidades foram, em parte, absorvidas pelo projeto da Reforma Universitária de 1968. Um fato importante desagradou o governo militar, gerando restrições quanto a operacionalização do plano que

[...] agradava ao poder o alívio de ir-se desobrigando de financiar a educação, mas não lhe agradava descentralizar o controle político ou jurídico-administrativo da universidade. É sob esta dupla máscara (desobrigação/controlado), que Atcon terá de agir. Um tecnocrata que, proclamando-se neutro e apolítico, tentou auxiliar na adequação das estruturas universitárias à ordem política vigente. (FÁVERO, 1991, p. 28).

Podemos considerar que o Plano Atcon constituía em uma forma oficial de avaliação da universidade no Brasil. Zandavalli (2009) acrescenta que deve ser entendido à luz do momento político, no qual a educação está atrelada à segurança nacional e vista como responsável pelo desenvolvimento do país. Para Atcon era imperativo tomar todas as medidas necessárias a fim de garantir a adequação da educação ao modelo econômico capitalista.

Em 1967, o então presidente Costa e Silva estabeleceu o Decreto nº 62.024, que instituiu uma Comissão Especial tendo à frente o General Meira Mattos, com a função de:

- a) emitir pareceres conclusivos sobre reivindicações, teses e sugestões referentes às atividades estudantis;
- b) planejar e propor medidas que possibilitassem melhor aplicação das diretrizes governamentais no setor estudantil;
- c) supervisionar e coordenar a execução dessas diretrizes, mediante delegação do Ministro de Estado. (FÁVERO, 2006, p. 31).

Durante quatro meses a Comissão funcionou nas instalações da Capes, no Rio de Janeiro, mesmo com inúmeras críticas vindas de vários setores da sociedade, a referida Comissão elaborou o seu relatório composto de quatro partes: (a) a história; (b) os pontos críticos do sistema educacional; (c) as conclusões; (d) os anexos. Os assuntos tratados no relatório concentravam-se em grande parte, na disciplina do movimento estudantil. A Comissão também tratou da crise de autoridade fazendo fortes críticas à organização do Conselho Federal de Educação, analisando que este não tinha condições efetivas de atender aos problemas enfrentados pela educação do país.

Outro ponto destacado pela Comissão foi o dos estudantes excedentes dos vestibulares. No levantamento realizado do número de vestibulandos classificados e não contemplados com vagas foi observado que a população estava crescendo e percebendo o valor da instrução como fator de bem-estar e de promoção social.

O Relatório Meira Mattos também foi um instrumento oficial de avaliação da universidade brasileira, para Zandavalli (2009, p. 396), “o Estado utiliza subterfúgios para impor sua força e preconceitos ideológicos e cortar pela raiz as possibilidades de instalação de outra lógica social, política e econômica no país, defendendo a reestruturação da universidade nos modelos empresariais”.

No Plano Atcon e no Relatório Meira Mattos existiam pontos convergentes, como por exemplo: o fim da gratuidade do ensino superior; a gestão empresarial das universidades e o estabelecimento de práticas e valores orientados pelo capitalismo. Estes dois documentos influenciaram fortemente a Reforma Universitária de 1968.

Em julho de 1968, o governo militar em resposta aos estudantes e professores que cobravam providências na solução dos problemas enfrentados pelas universidades instituiu pelo Decreto nº 62.937 um Grupo de Trabalho para estudar as medidas necessárias para sanar a crise da universidade. O objetivo do GT era estudar a reforma da universidade brasileira, visando à sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do país (BRASIL, 1968). O trabalho do grupo foi dividido em quatro subgrupos, segundo Fernandes (1975), a distribuição foi a seguinte: (a) institucionalização do ensino superior, forma jurídica, administração da universidade; (b) organização didático-científica, magistério, estratégias de implantação da pós-graduação, pesquisa; (c) recursos para educação e expansão do ensino superior; (d) corpo discente, representação estudantil.

Parte das proposições do GT foi executada marcando ainda hoje a organização e estrutura da universidade brasileira. Percebemos isto na medida em que a educação superior volta sua gestão em grande parte para as exigências de mercado, a otimização de espaços com condições precárias de funcionamento, tempo cada vez menor para integralização dos cursos de graduação, processo acelerado de privatização desse nível de educação, departamentalização, entre outros.

O relatório elaborado pelo Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU) segue a mesma orientação dos seus antecessores quando apresenta a universidade de forma tecnocrática, a gestão voltada para o empresariamento e estabelecimento de um vínculo maior entre instituições e empresas. Embora esses acontecimentos tenham sido na década de 60, percebemos que eles estão presentes na atualidade, uma vez que é forte o modelo empresarial determinado pela concorrência instalada na educação superior brasileira.

A década de 1970 foi marcada pela avaliação da educação superior apenas no sentido da operacionalização da Reforma Universitária de 1968. Entretanto, cabe destacar que em 1976 ocorreu a primeira experiência de avaliação institucional na pós-graduação pela Capes, que utilizou o método quantitativo e objetivista. O método usado tem como foco a medição do número de trabalhos, nas publicações em órgãos reconhecidos, no número de citações recebidas e de outros aspectos relacionados ao prestígio e impacto. Embora não tenha sido uma avaliação realizada na graduação, não podemos desconsiderá-la, uma vez que representa uma experiência bem-sucedida de avaliação.

As primeiras iniciativas para tornar a avaliação da educação superior mais sistemática, acontecerem na década de 1980 com a criação do Programa de Avaliação da Reforma Universitária (Paru), da Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior (CNRES) e do Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior (Geres). Na década de 90, foi a vez do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub) e do Exame Nacional de Cursos (ENC), dois modelos símbolos da centralidade da avaliação desse nível de educação no país. Em 2004, foi criado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). A discussão sobre o atual sistema de avaliação da educação superior tem destaque, por ser objeto de estudo da investigação e necessitar de maior problematização.

3.3.1 Programa de Avaliação da Reforma Universitária (Paru)

No Brasil, a partir da década de 1980, houve um crescente interesse sobre avaliação da educação superior, de modo que as primeiras produções sobre esta temática revelam preocupação com o controle da qualidade das IES, em virtude do crescimento de instituições e aumento de matrículas nesse nível de educação. A avaliação era vista, predominantemente, como forma das IES prestarem contas à sociedade dos investimentos efetuados pelo setor público, que precisava se justificar.

Nesse contexto, surge a primeira proposta de avaliação da educação superior. Em 1983, é criado o Paru no mandato de Esther de Figueiredo Ferraz, então ministra da Educação e Cultura, seu desenvolvimento aconteceu no final do regime militar, sob a responsabilidade do Conselho Federal de Educação (CFE) que, em junho de 1982,

aprovou proposta, nesse sentido, emanada da Câmara de Ensino Superior. Segundo Carnielli et al. (2008), acatando sugestão do MEC, o CFE instituiu um grupo de trabalho, denominado de Comissão Especial, apoiado por uma Comissão de Coordenação e pelo Grupo de Gestores da Pesquisa. A coordenação e implantação coube à Capes, escolhida pela sua experiência na condução da avaliação da pós-graduação.

O referido programa apresentava dois objetivos básicos: (a) avaliar a reforma universitária, implantada com a Lei 5.540/68; (b) produzir um diagnóstico com vista a estabelecer ações de mudanças nas instituições e no sistema de ensino superior. Entre os aspectos avaliados, temos a gestão das IES e o processo de produção e disseminação do conhecimento, com o levantamento e a análise de dados institucionais por meio de roteiros e questionários preenchidos por docentes, discentes e administrativos.

A criação do Paru tem uma estreita relação com a pós-graduação *stricto sensu*, pois a experiência com avaliação, desse nível de educação, já acontecia sob responsabilidade da Capes. Essa forma de avaliação já estava consolidada; a graduação ainda não havia passado pela experiência de ser avaliada.

A experiência de avaliação da Capes influenciou a criação do programa, à época o diretor geral, Edson Machado de Souza, foi designado coordenador do Grupo Gestor da Pesquisa, composto

[...] pelo próprio Souza, como coordenador, e acompanhado por Sérgio Costa Ribeiro (coordenador técnico), Isaura Belloni Scmidt (coordenadora técnica substituta), Maria Stela Grosi Porto, Maria Umbelina Caiafa Salgado, Mariza Veloso Motta Santos, Mônica Muños Braga e Orlando Pilatti, que, segundo o documento, eram pesquisadores com experiência em análise e acompanhamento de projetos. (BARREYRO; ROTHEN, 2008, p. 133).

O Paru estruturou a avaliação das IES a partir de duas áreas temáticas, quais sejam: (a) a gestão das IES que envolviam poder e tomada de decisão, administração acadêmica, administração financeira e política de pessoal; (b) o processo de produção e disseminação do conhecimento abrangia o ensino e a pesquisa com destaque para a interação entre as IES e a comunidade. De acordo com Carnielli et al. (2008, p. 103), o programa previa desenvolver uma pesquisa que envolvesse questões comuns às IES, a

ser “realizada com uma amostra de 32 instituições, 5% dos alunos de graduação de todos os cursos e 20% dos professores de todos os departamentos e categorias funcionais, além de entrevistas com gestores dos diversos níveis hierárquicos”. Os estudos foram previstos para serem realizados pelos pesquisadores pertencentes às IES, que tinha como função implantar as possíveis recomendações propostas nos relatórios gerados pelo grupo gestor da pesquisa.

O programa proposto visava conhecer as reais condições de realização das atividades de produção e disseminação do conhecimento na educação superior brasileira. Desse modo, percebia a necessidade de diagnosticar os problemas das IES e isso poderia ser feito através da “avaliação da educação superior, em seu conjunto, nele incluídas as universidades e instituições isoladas, públicas e privadas” (PARU, 1983, p. 84). O referido programa pretendia realizar investigação sistemática, a partir de estudos, pesquisas e debates.

Entre a proposta do Paru e a norma idealizada sancionada e a operacionalização existiam diferenças, pois o programa propunha questionar os conhecimentos produzidos nas IES, investigar como eram concretizados os objetivos da instituição e analisar a articulação do uso dos recursos com as determinações externas e as relações políticas internas. Outros assuntos também seriam questionados, a saber:

- a qualidade do ensino, a ênfase dada à formação do cidadão e do profissional;
- a relação da pesquisa com o ensino, a importância dada à pesquisa básica e aplicada, bem como sua vinculação às necessidades sociais e empresariais;
- a extensão e a prestação de serviços e a assistência comunitária e sua relação com as atividades de ensino e pesquisa;
- as atividades administrativas e sua influência no ensino e a pesquisa, os recursos materiais, assim como as representações e aspirações do público acadêmico e não acadêmico e a dimensão política que perpassa por todas essas atividades. (BARREYRO; ROTHEN, 2008, p. 134).

A proposta do referido programa continha duas fases sendo uma denominada de estudo base, com o objetivo de colher dados fundamentais sobre as IES e que pudessem permitir a comparabilidade entre as instituições e a outra de estudos específicos ou estudos de casos, que trataria dos assuntos específicos e experiências consideradas

relevantes. Talvez por ter proximidade com a Capes, o programa, tenha assumido mais a forma de pesquisa sobre a educação brasileira do que propriamente uma avaliação da educação superior.

A avaliação, no programa, era percebida a partir da realidade das IES, na medida em que poderia encontrar dados que provocariam reflexões sobre a prática. Barreyro; Rothen (2008) destacam que o Paru, com a finalidade de realizar uma avaliação de caráter sistêmico, recorreu à avaliação institucional e considerou à avaliação interna como procedimento privilegiado. Desse modo, propôs que no processo de autoavaliação fosse inserida a participação da comunidade. Percebemos aí um primeiro sinal de uma concepção de avaliação formativa e emancipatória, Cunha (1997, p. 23) argumenta dizendo que “apesar de originário da Capes, o enfoque da pesquisa era avesso ao tecnicismo dominante no Ministério da Educação”.

O grupo gestor da pesquisa, ao divulgar o programa, encontrou dois problemas que contribuíram para o seu enfraquecimento, a saber: o público-alvo não foi suficientemente influenciado e a não previsão das dificuldades na execução dos trabalhos. Mesmo com pouco tempo de duração, podemos destacar que o mencionado programa apontou preocupação com a avaliação dos resultados da gestão das IES.

Consta no Relatório do Andamento do Programa (1986) informações que apontam três impedimentos básicos para execução do Paru, citados a seguir: (i) falta de informações sistematizadas e os dados secundários inadequados aos objetivos; (ii) reforço aos aspectos qualitativos da questão com a conseqüente mudança no papel das equipes locais; (iii) mudança das atribuições do grupo gestor da pesquisa. Diante desses empecilhos apresentados no relatório, o enfraquecimento do programa ficou evidente perante o MEC, que argumentava não ter resultados para encaminhar a reformulação proposta para o ensino superior.

O programa de avaliação da reforma universitária não concluiu a coleta de dados e conseqüentemente seus estudos ficaram incompletos. Segundo Dias Sobrinho (2003, p. 73), o programa foi desativado em 1984, por ter recebido “insuficiente apoio político da burocracia do MEC”. Devido ao seu curto tempo de vida, 1983 e 1984, não pôde ser reconhecido como um modelo vivenciado de avaliação da educação superior, pois não chegou a ser aplicado. No relatório sobre o andamento do Paru consta que o programa envolveria todas as universidades brasileiras, em 1987. No entanto, em março de 1985, através do Decreto nº 91.177, o programa deixou de existir, sendo criada a Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior.

3.3.2 Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior (Geres)

Em março de 1985, o Presidente da República, José Sarney, instituiu uma Comissão³⁴ com 24 membros – Comissão Nacional para a Reformulação da Educação Superior – que produziu o relatório *Uma Nova Política para a Educação Superior Brasileira*, que teve como relator Simon Schwartzman. A heterogeneidade da comissão foi um ponto marcante, pois aproximadamente só a metade dos integrantes tinha efetivamente vivência universitária. Isto se confirma no argumento apresentado a seguir

[...] se havia um militante de sindicato de trabalhadores petroleiros, a ele se contrapunha um empresário do setor siderúrgico; ao intelectual comunista, o tecnoburocrata; ao leigo partidário da teologia da libertação, o monge cultivador da herança tridentina; à geração jovem da docência universitária, o delfim da cátedra da velha faculdade; a um dirigente de associação de docentes, um membro do Conselho Federal de Educação; a um ex-reitor de universidade, um ex-presidente da União Nacional dos estudantes. Tamanha diversidade propiciou que o produto da comissão fosse um conjunto de textos a propósitos de questões desencontradas, base de um relatório conforme as diretrizes implícitas do ministério, seguido de votos em separado. (CUNHA, 1997, p. 24).

A análise do documento, à época, apontava que o ensino superior brasileiro apresentava uma carência de diagnóstico que dificultava uma política racional de alocação de recursos públicos, que fortalecesse as instituições com padrão de qualidade aceitável e levasse as demais a buscarem aperfeiçoamento para atingir o nível de qualidade desejável. O relatório apresentado pela comissão à época foi elaborado

³⁴ Os membros foram: Caio T. S. P. de Vasconcelos, Presidente, membro do Conselho Federal de Educação, Amílcar Tupiassu, Professor da UFPA, Bolívar Lamounier, Professor da USP e PUC-SP, Carlos Nelson Coutinho, Professor das Faculdades Integradas Benett, Edmar Lisboa Bacha, Professor da PUC-RJ e Presidente do IBGE, Eduardo De Lamonica Freira, Reitor da UFMT, Fernando J. Lessa Samento, Pró-reitor da UFBA, Francisco Javier Alfaya, estudante, Guiomar Namó de Mello, Professora da PUC-SP e Secretária de Educação do Município de SP, Haroldo Tavares, empresário, ex-Diretor da Escola de Engenharia da UEMA, Jair Pereira dos Santos, ex-Diretor do DIEESE, sindicalista, José Leite Lopes, Professor da UFRJ e Presidente do Centro Brasileiro de Pesquisa Físicas; José Arthur Gianotti, Professor da USP e Presidente do CEBRAP, Dom Lourenço de Almeida Prado, Professor de Filosofia e Teologia no Mosteiro de São Bento, RJ, Luiz Eduardo Wanderley, Reitor da PUC-SP, Marly M.M. Silva Araújo, Secretário de Educação de MG, Paulo da Silveira Rosas, Professor da UFPE, Roberto Cardoso de Oliveira, Professor da UNICAMP, Romeu Ritter dos Reis, Presidente da Sociedade de Educação Ritter dos Reis, de Porto Alegre, Simon Schwartzmann (relator), Professor e Diretor do IUPERJ, Ubiratan Borges de Macedo, membro do Conselho Federal da Cultura e Professor na UFPR. Posteriormente, foi nomeado José Eduardo Campos de Oliveira Faria, assessor da Presidência do Banco Itaú. (ROSAS, 1985).

atendendo a seguinte estrutura: a crise do ensino superior, os princípios da nova política; propostas para uma nova universidade, recomendações e declaração de voto.

O item sobre a crise do ensino superior apresenta, logo no início, um panorama do quadro desse nível de ensino no Brasil, que, como assinala “experimenta problemas cuja magnitude e gravidade estão a exigir soluções urgentes, construídas a partir de consultas à sociedade e, em especial, à comunidade universitária” (COMISSÃO PARA A REFORMULAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 1985, p. 5). A mencionada comissão destaca alguns problemas enfrentados pela educação superior brasileira, segue a relação:

- professores mal remunerados;
- carência de equipamentos, laboratórios e bibliotecas;
- deficiências na formação profissional dos alunos;
- descontinuidade das pesquisas;
- discriminação social no acesso às universidades;
- sistema antidemocrático de administração e escolha de quadros dirigentes;
- crise financeira e pedagógica do ensino privado;
- excesso de controles burocráticos nas universidades públicas;
- pouca clareza na prevalência do sistema de mérito na seleção e promoção de professores.

O documento deixa claro que não existem fórmulas para salvar a qualidade da educação superior e que não teria sentido propor uma nova lei da reforma, que simplesmente substituísse a 5.540/68. Destaca que o importante é o processo de discussão e mobilização em torno dos grandes problemas, do qual resulte uma nova política para esse nível de ensino. A comissão enfatiza os grandes temas em discussão, mostra que existem alternativas viáveis para resolver os problemas mais graves da educação superior.

Quanto aos princípios da nova política apresentados pela comissão, logo no início, destaca que é necessário o empenho das autoridades, com recursos e apoio, assim como o envolvimento da sociedade. Acrescenta que é necessário haver princípios norteadores, como: (a) responsabilidade do poder público; (b) adequação à realidade do país; (c) diversidade e pluralidade; (d) autonomia e democracia interna; (e) democratização do acesso; (f) valorização do desempenho e; (g) eliminação dos aspectos corporativos e cartoriais. Esses princípios foram apresentados e discutidos no relatório. No nosso estudo, não cabe aprofundar o debate por esta razão apenas citamos.

O terceiro item discutido no relatório trata das propostas para uma nova universidade, inicia com a reformulação do Conselho Federal de Educação, órgão máximo de assessoramento do governo em questões educacionais, no entendimento da comissão tinha perdido a sua real função, de ser responsável pela qualidade e direção do ensino superior

[...] não vem cumprindo estas funções da forma desejável, por duas razões principais. Suas atuais atribuições, exercidas mediante pareceres geralmente casuísticos sobre ampla gama de aspectos do ensino superior, fazem dele uma instituição sobrecarregada, com poderes limitados de fiscalização e nenhum de acompanhamento do real desempenho das instituições de ensino do País. Sua composição, de livre nomeação do Presidente da República entre pessoas de notório saber e competência, não tem sido suficientemente representativa do ensino superior brasileiro, particularmente das universidades públicas. (COMISSÃO PARA A REFORMULAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 1985, p. 10).

Na proposta de reformulação do CFE, é sugerido que o referido conselho se transforme em um órgão responsável pelo acompanhamento contínuo do desempenho do ensino superior e pela criação de mecanismos efetivos e permanentes de avaliação. Pela primeira vez temos a indicação de um órgão responsável pela avaliação. Sugere, também, que o conselho convoque a comunidade científica, acadêmica e profissional e estimule o MEC, as Secretarias Estaduais e as universidades a criarem seus mecanismos de acompanhamento e avaliação da educação.

A comissão ressalta que a autonomia e a democratização interna das universidades é reforçada pela liberdade efetiva de as universidades decidirem os conteúdos de seus cursos, pesquisa e atividades de extensão. Acrescenta, ainda, que as universidades deviam ter autonomia para decidir sobre a estrutura departamental, o sistema de créditos e o ciclo básico, conforme experiência de cada uma. Autonomia deve ser atributo tanto das universidades públicas quanto das privadas, e exercida através de mecanismos próprios de autogestão acadêmica, administrativa e financeira.

É considerada condição indispensável os mecanismos de autogestão para o reconhecimento de status universitário. Apesar de a comissão não usar o termo acreditação é possível pensar que isto fosse uma forma de avaliação da instituição muito semelhante ao processo de acreditação.

Quanto à democratização do acesso ao ensino superior, a comissão destaca que é necessário universalizar com qualidade o ensino de primeiro e segundo graus (atual educação básica). A democratização no que se refere à universidade, o primeiro ponto destacado no relatório é a melhoria substancial da formação de professor, pois segundo a Comissão (1985), o problema da formação é o de maior seriedade. O segundo, diz respeito à universidade e centros de pesquisa que tem como objetivo expandir, assegurar a relevância e a aplicabilidade. As experiências bem-sucedidas devem ser avaliadas e divulgadas. O terceiro consiste na expansão dos canais de acesso do ensino superior e, o último, recomenda as formas não convencionais de ensino de nível superior como: a utilização de meios eletrônicos, ensino a distância, intensivos e tutorial.

Para Barreyro; Rothen (2008, p. 141), a comissão “compreendia que a contrapartida da autonomia universitária seria o desempenho das instituições”. O controle do desempenho se daria pela avaliação efetivada pelos pares, e, a partir desta, seria criado um sistema meritocrático que nortearia o funcionamento estatal da educação superior.

Diante da situação em que se encontrava a educação superior brasileira, a Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior, criada em 29 de março de 1985, procurou discutir a questão no relatório final intitulado *Uma Nova Política para a Educação Superior Brasileira*, apresentado ao Ministro da Educação, Marcos Maciel, em 21 de novembro de 1985, assunto discutido no item anterior. O relatório da comissão foi amplamente divulgado, mas não é considerado como um projeto acabado, pois apresenta um conjunto de proposições sobre os aspectos relevantes da educação superior brasileira. Segundo o governo, a comissão não apresentou novos elementos tendo sido substituída pelo Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior (Geres), através da Portaria nº 170, de março de 1986.

Para sistematizar as questões colocadas no relatório da comissão, foi criado como grupo interno do MEC – o Geres – pela Portaria nº 100, de fevereiro de 1986, e instituído pela Portaria nº 170, de março de 1986. A aproximação entre os dois documentos pode ser percebida em Schwartzman (1988), relator da comissão, quando comenta que Geres recuperou o documento da comissão para elaboração de sua proposta.

O Geres apresentou o resultado do seu trabalho em um relatório composto de: introdução, sistema de educação superior, autonomia e avaliação, o Conselho Federal de Educação, gestão da universidade, financiamento, dois anexos, contribuições individuais, projeto de lei e anteprojeto de lei. O Grupo produziu um relatório onde

expõe suas convicções, destacando as principais ideias defendidas pela comissão e um anteprojeto de lei causador de muita polêmica à época, principalmente quanto ao caráter antidemocrático que lhe foi atribuído.

A sugestão pelo Grupo foi que o processo de avaliação fosse desenvolvido pela Secretaria de Educação Superior (SESu), a partir de dois eixos principais: a avaliação de desempenho institucional e a avaliação da qualidade dos cursos oferecidos. Parte das propostas apontadas pela CNRES, de acordo com Dias Sobrinho (2003), foi acatada pelo Geres. Acrescenta este autor que uma delas se refere principalmente ao papel de controle do Estado, que tem na avaliação os instrumentos objetivos, indicadores de eficiência e produtividade em prol da distribuição e alocação de recursos. O Geres apresentava uma proposta de avaliação que quanto mais eficiente fosse a instituição de educação superior, maior o volume de recursos destinados a ela. Queiroz (2008) destaca que o teor racionalista e tecnológico da avaliação fez com que o Geres sofresse fortes críticas da academia, não alcançando legitimidade na sua implementação nas instituições de educação superior.

O relatório da CNRES teve total apoio do Geres no que se refere às medidas destinadas a estabelecer um sistema de avaliação interpares dos cursos e instituições. Considerou também que as propostas centradas na questão do papel do CFE ligadas a educação superior fossem dada urgência. O relatório do Grupo (1986),

[...] maior dificuldade foi encontrada no que se refere às propostas visando a mudanças na concepção e organização do sistema de ensino superior. [...] foram poucas as contribuições concretas oferecidas por entidades e instituições, o GERES teve que apoiar-se quase que exclusivamente em opiniões colhidas nos debates e entrevistas com membros da comunidade acadêmico-científica. (GRUPO EXECUTIVO PARA A REFORMULAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 1986, p. 3).

A pouca participação e a falta de consenso da comunidade sobre questões importantes que já vinham sendo apontadas pela Comissão Nacional ou que surgiram a partir da discussão da mencionada comissão fez com que o Geres tivesse pouco apoio. Cabe acrescentar que o relatório é citado como o primeiro documento que apresenta uma visão de regulação e controle da educação superior e não o documento produzido anteriormente pela comissão.

O documento final do Grupo apresenta sugestões de mudança na legislação para a educação superior pública. Argumenta que as propostas já anunciadas no relatório da Comissão mereceriam de maior discussão e que o “Geres compreendia que a estrutura das instituições públicas previstas pela Reforma Universitária de 1968 restringia a sua autonomia e diminuía o potencial de desempenho” (BARREYRO; ROTHEN, 2008, p. 143). Desse modo, há atendimento do objetivo do mencionado grupo de elaborar uma proposta que aumentasse a eficiência das instituições federais.

Quanto à questão da avaliação, o grupo sugeriu que fosse realizada envolvendo:

- cursos – seriam avaliados por especialistas de cada área de conhecimento a partir de indicadores de eficiência, demanda de estudantes e qualidade da formação que possuíam;
- estudantes – avaliados de forma comparativa e do tipo de inserção no mercado de trabalho;
- professores – avaliados pelo seu desempenho em projetos de pesquisa e na pós-graduação. Essa avaliação seria realizada pelos pares e estudantes, ressaltando que a avaliação dos estudantes não poderia ter peso elevado.

O Geres teve muita preocupação em definir quem seria o responsável pela realização da avaliação, mas propõe que seja conduzida pela Secretaria de Educação Superior do MEC. O grupo sugere que o processo atenda: a avaliação do desempenho institucional e avaliação da qualidade dos cursos. O controle social da utilização dos recursos públicos para o grupo inicia com a avaliação das instituições federais de ensino superior, estendendo-se para as demais instituições, embora perceba a avaliação como a função de controlar a qualidade, especialmente a pública. Acrescenta que o setor privado teria sua regulação pelo mercado, pois suas receitas advêm do sucesso de produtos que oferecem.

Há uma preocupação do grupo em restaurar o projeto de modernização da universidade do conhecimento, “baseada em paradigmas de desempenho acadêmico e científico, protegida das flutuações de interesse imediatista, sem inviabilizar, contudo sua interação com as legítimas necessidades da sociedade” (GRUPO EXECUTIVO PARA A REFORMULAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 1986, p. 8). É a partir desse entendimento que o grupo propõe organizar o sistema de avaliação e ganhar a confiabilidade e legitimidade da sociedade, em especial a comunidade acadêmica.

Para o Geres, a avaliação cumpre papel importante não apenas do ponto de vista do controle social da utilização dos recursos, mas também na formulação de políticas

educacionais. Para que a avaliação ganhe confiabilidade é necessário um tempo de estudo e discussão, por isso é indispensável a participação da sociedade, em especial a comunidade educacional e entidades interessadas no assunto.

Os resultados da avaliação seriam usados pelo CFE, mas não sendo seu papel realizar o processo avaliativo, era apenas o usuário. A crítica normalmente feita a essa avaliação é a de ranqueamento das instituições. Isso provocou reação na comunidade universitária que inicia um processo de discussão que inviabilizou o projeto do Geres.

Nos anos seguintes, o MEC, promoveu com apoio da *British Council* em Brasília um *Encontro Internacional sobre Avaliação do Ensino Superior* (1989) e com a vinda ao Brasil da *British Council Mission* (1992) realizou um seminário sobre avaliação institucional com a participação de vários dirigentes de universidades brasileiras. Paralelamente algumas universidades desenvolvem seus próprios processos avaliativos, a exemplo: UnB em 1987, Universidade Federal do Paraná (UFPR) em 1988, USP em 1988 e Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), em 1991.

Em 1993, o MEC recebeu uma proposta de criação de um programa de apoio à avaliação do ensino de graduação. Ainda no mesmo ano, é instituída uma Comissão para propor um sistema brasileiro de avaliação do ensino superior.

3.3.3 Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileira (Paiub)

Em 1993, a Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) propôs um programa de avaliação que avaliasse as universidades públicas ao MEC. À época foi formada a Comissão Nacional de Avaliação³⁵ e o Comitê Assessor³⁶. Ambos compostos por representantes da comunidade científica de todas as universidades brasileiras, que idealizaram e

³⁵ A comissão teve os seguintes membros. Representando a SESu Maria José Vieira Féres (Coordenadora), Eda C.B. Machado de Sousa e Paulo Roberto da Silva. Os seguintes representantes de entidades: Hélio Trindade – ANDIFES, João Carlos Thomson – ABRUEM, Antônio Veronezi – Associação Nacional de Universidades Particulares (ANUP), Ir. Norberto Francisco Rauch – ABESC, Maria Amélia S. Zainko – Fórum de Pró-Reitores de Graduação, Luiz Carlos Paviu – Fórum dos Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação, Júlio Wiggers – Fórum dos Pró-Reitores de Extensão e Wraha M. Panizzi – Fórum dos Pró-Reitores de Planejamento e Administração.

³⁶ Como membro do Comitê Assessor participaram: Dilvo I. Ristoff – UFSC, Eda C. B. Machado de Sousa – SESu/MEC, Fernando Menezes Campello de Souza – UFPE, Heloisa Helena Santana – UEL, Isaura Belloni – UnB, Jacques Velloso – UnB, Jesus Renato Galo Brunet – UFSM, José Dias Sobrinho – UNICAMP, José Vicente Tavares dos Santos – UFRGS, Lina Cardoso Nunes – UNESA, Marlene Grilo – PUCRS e Victor Meyer – UFSC.

começaram a implantar o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileira (Paiub). Os princípios que nortearam a proposta foram: globalidade, comparabilidade, respeito à identidade institucional, não premiação ou punição, adesão voluntária, legitimidade e continuidade. Estes princípios revelam a concepção defendida pelo programa. Desse modo, orienta a elaboração do projeto de avaliação de cada universidade que deseja voluntariamente aderir ao Paiub.

O programa apresenta princípios que devem nortear a proposta de avaliação, entre eles o princípio da globalidade, uma vez que toda instituição deve ser avaliada desde o ensino, a pesquisa, a extensão, a administração, a qualidade das aulas, dos laboratórios, a titulação dos docentes, a biblioteca, os serviços, o ambiente físico, enfim, tudo relacionado à vida universitária. Entretanto, a avaliação defendida não pode ser absolutizada a partir de indicadores parciais, por melhor que seja a nossa metodologia, ou por concepções interpretativas que enrijeçam perspectivas (RISTOFF, 2008).

No tocante ao princípio da comparabilidade, a metodologia proposta não permitia que isso acontecesse, a saída foi organizar uma tabela mínima de indicadores institucionais. Para elaborar essa tabela outro princípio é exigido, o respeito à identidade institucional que tem como objetivo buscar as características próprias de cada instituição. Isto poderia ser feito a partir da autoavaliação, uma vez que a instituição teria condições de refletir sobre seus problemas, antes mesmo da avaliação externa.

O princípio da não premiação ou punição tem como objetivo tratar a avaliação como formação de valores, e com função educativa que prevaleça o mérito e não o castigo. Desse modo, o Paiub propõe que seja realizada a avaliação nas universidades brasileiras, com a função educativa “uma avaliação capaz de identificar os pontos fortes e fracos, as possíveis omissões e potencialidades inexploradas, para que se possa não punir ou premiar, mas dar consequência, corrigindo rumos e buscando iluminar as virtudes necessárias à busca de uma universidade melhor” (RISTOFF, 1994, p. 52).

Quanto à adesão das instituições ao processo de avaliação, segundo a Comissão, deve acontecer de forma voluntária. Ressalta que a avaliação deve ser pautada na compreensão das reais necessidades vividas pelas universidades, não são as constatações específicas e momentâneas que deverão nortear o processo. Outro princípio importante é da legitimidade que tem na adesão voluntária sua força. O último princípio se refere a uma das características da avaliação de um processo contínuo, pois a continuidade permitirá acompanhar a eficácia das medidas adotadas.

O Paiub estabelecia três fases centrais para o processo a ser desenvolvido em cada universidade: (i) avaliação interna da universidade por seus “segmentos constitutivos”; (ii) avaliação externa por especialistas das áreas do conhecimento e/ou provedores de informações da comunidade externa (representantes de sindicatos, de associações profissionais, usuários das profissões e egressos); (iii) reavaliação, que reúne e discute os resultados das fases anteriores estabelecendo ações para melhoria da qualidade dos cursos e reestabelecimento do projeto pedagógico e de desenvolvimento da instituição.

A criação do Paiub, em 1993, como programa de avaliação do MEC, teve sua aceitação, segundo Dais Sobrinho (2000), pelas experiências vividas, principalmente da Universidade Estadual de Campinas e da Universidade de Brasília. O Programa apresenta pressupostos relacionados à universidade como instituição que

[...] produz e dissemina o saber voltado tanto para a busca das verdades científicas quanto para às necessidades básicas da sociedade, espera-se da universidade desempenhos consequentes em suas atividades-fim, capazes de garantir um bom padrão de qualidade de seus serviços à sociedade. Se este pressuposto é abrangente, a natureza e a destinação prioritária desses serviços podem e devem ser discutidas, em função da organização e do estágio de desenvolvimento em que se encontra a sociedade a que serve. O processo de avaliação deve, portanto ser o contraponto da proposta institucional desenvolvida pela IES, buscando atender a uma tripla exigência da universidade contemporânea: um processo contínuo de aperfeiçoamento do desempenho acadêmico; uma ferramenta para o planejamento e gestão universitária e um processo sistemático de prestação de contas à sociedade. (BRASIL, MEC, 1993, p. 2).

A partir desses pressupostos, exige-se da avaliação da educação superior que atendam de forma positiva às necessidades da universidade contemporânea. Mesmo o programa de avaliação tendo recebido por parte das universidades brasileiras aceitação, ele não teve vida longa. A partir de 1995, o processo de implantação nas IES foi interrompido pelo MEC. A avaliação deixou de ser formativa “transformando-se em um processo de avaliação meramente interno as instituições, com consequente impacto negativo sobre o ritmo do seu desenvolvimento” (INEP, 2009, p. 28). Inicia-se uma nova experiência de avaliação na educação superior brasileira com a criação do Exame Nacional de Curso (ENC), em 1995.

3.3.4 Exame Nacional de Cursos (ENC)

Criado no contexto da reforma da gestão pública ou reforma gerencial, em 1995, no governo Fernando Henrique Cardoso, então Presidente da República. Para discutir o ENC consideramos pertinente iniciar a partir da concepção neoliberal de Estado colocada como estímulo da descentralização de suas funções no quesito educação. O governo brasileiro entendia que somente uma administração pública gerencial garantiria os serviços oferecidos pelo Estado de forma eficaz e eficiente. Em 1995, a reforma da gestão pública foi implantada com o objetivo de contribuir para a formação no Brasil de um aparelho de Estado forte e eficiente. A reforma implicou, em alguns setores, a privatização e a criação de empresas reguladoras. No âmbito das políticas educacionais, a influência de paradigmas orientados pela economia, que reforçam o raciocínio de custos/benefícios aos gastos. No que se refere à educação superior, esta é considerada como um serviço não exclusivo do Estado. A expansão desse nível de educação, por meio da iniciativa privada, se consolidou gerando novo marco regulatório via avaliação.

Nesse contexto, a avaliação da educação superior passou a ser destaque, sendo contemplada, como apontam Fonseca; Oliveira; Amaral (2008, p. 23), “com políticas, ações e estudos específicos”. Exemplo disso foi o PNE 2001-2010 que recomendava a implantação de núcleos de estudos na área de avaliação em universidade e centros de pesquisa, a formação de recursos humanos e, também, a produção de pesquisa para subsidiar a qualidade da educação.

No âmbito do Ministério da Educação (MEC), no período de 1995 a 2002, a avaliação ganhou força. Em 27 de maio de 1996 foi editado o Decreto nº 1.917, que determinava, entre outras medidas, a criação da Secretaria de Avaliação e Informação Educacional (Sediae) com a finalidade de dar concretude à determinação da LDB nº 9.394/96 de assegurar um processo de avaliação do rendimento escolar. A Sediae tinha como atribuições planejar, orientar e coordenar o desenvolvimento de sistema de avaliação com o objetivo de estabelecer parâmetros e indicadores de desempenho que subsidiassem a formulação de políticas educacionais a partir dos dados estatísticos e informações do sistema educacional. Em 1997, as funções da Sediae foram transferidas para o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que passou, então, a ter as atribuições de organizar e manter o sistema de informações e estatísticas educacionais.

Apesar da resistência do novo projeto de avaliação da educação superior, em 1995, foi instituído, pela Medida Provisória (MP) nº 1.018/1995, referendada pela Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, o Exame Nacional de Cursos (ENC). Com outra proposta de institucionalização da avaliação para a educação superior, bastante diferenciada das bases do Paiub, a política de Estado passa a ser outra; começa a ser instituído o “Estado avaliador” que privilegia a avaliação de mercado com ranqueamento das IES. A diferença básica entre os dois modelos de avaliação da educação superior era que o Paiub estava comprometido com a transformação acadêmica em uma perspectiva formativa/emancipatória, enquanto o ENC possuía uma concepção regulatória e estava relacionado ao controle de resultados e do valor de mercado (INEP, 2009).

A criação do ENC, mais conhecido como “provão”, foi na gestão do então Ministro da Educação, Paulo Renato de Sousa, no primeiro mandato do Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso (1995-1998). O ENC determinou que exames escritos fossem aplicados anualmente, em todo o território nacional, a estudantes concluintes de cursos de graduação. Destacamos que essa foi a primeira política de avaliação da educação superior brasileira aplicada de forma universal e obrigatória.

A política do “provão” foi detalhada por meio do Decreto nº 2.026/96, que estabeleceu medidas adicionais para a avaliação da educação superior, determinando uma análise de indicadores-chave da *performance* geral do Sistema Nacional de Educação Superior, por Estado e por região, de acordo com a área de conhecimento e o tipo de instituição de ensino. Para Verhine et al. (2006), o Decreto acrescentava a avaliação institucional, as dimensões ensino, pesquisa e extensão. Além disso, determinava que todos os cursos deveriam ser avaliados através dos resultados do “provão” e dos relatórios de especialistas, que verificariam *in situ*³⁷ as condições de ensino, da qualificação docente, das instalações físicas e da biblioteca.

A avaliação conduzida pelo Inep, que deveria servir para orientar decisões relativas ao credenciamento institucional e ao reconhecimento e renovação do reconhecimento dos cursos, foi estabelecida oficialmente pelo Decreto nº 3.860/01. Todavia, apesar dessas determinações, tais aspectos legais nunca foram implantados. Somente em casos extremos as instituições perderam credenciamento e o processo de credenciamento periódico não chegou a ser posto em prática. O ENC foi realizado

³⁷ Expressão latina que significa *in loco*, sendo usada em muitos contextos diferentes.

exclusivamente pelo MEC, que efetivou uma concepção de avaliação como controle e hierarquização voltada para a regulação.

A instituição dos procedimentos de avaliação da educação superior no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), entre eles o ENC, não está alheia às circunstâncias históricas de desenvolvimento das forças produtivas, das relações de trabalho e da reestruturação do Estado. Esses procedimentos fazem parte de uma série de políticas que têm como objetivo a reconfiguração desse nível educacional para atender às orientações da economia e do mercado.

Muitas críticas foram feitas quanto às implicações teórico-práticas do ENC. Dentre elas, foram destacadas, segundo Queiroz (2008): (i) a elaboração e a preparação não passaram por um processo social de debates públicos na comunidade acadêmica, a exemplo do Paiub; (ii) a confusão conceitual entre exame e avaliação. Os testes e exames não constituem uma avaliação educativa no sentido de melhorias qualitativas no trabalho administrativo e pedagógico da instituição, porque apenas permitem conhecer fragmentos de uma realidade. Para Dias Sobrinho (2000, p. 176), a avaliação vai além do conhecer: “é preciso elaboração interpretativa de conjunto, que leve à compreensão global e integrada”; (iii) a concepção tecnocrática de educação superior.

Na visão do documento do ENC, o conhecimento é tido como mercadoria, e os estudantes passaram a ser vistos como um produto que tem um valor de utilidade na economia.

O processo de criação do “provão” aconteceu sem a participação da comunidade universitária, causando um grande descontentamento. O governo editava suas normas a partir do que ia se materializando na avaliação periódica dos cursos de graduação e condicionando, por sua vez, a renovação e o reconhecimento dos cursos aos resultados do exame e das condições de ensino. Outras críticas foram feitas quanto ao “provão”:

[...] (i) nas IES públicas, os resultados dos mecanismos de avaliação corroboram as políticas que estabelecem novo tipo de relacionamento com o Estado. Trata-se cada vez mais de uma autonomia controlada e condicionada aos parâmetros da reforma do Estado brasileiro. (ii) a implantação deste mecanismo de acompanhamento e controle do sistema não está sendo capaz de impedir a deterioração da qualidade [...] o sistema não está conseguindo zelar pela qualidade da formação como promete e tampouco controlar o ensino existente, no sentido de eliminar os cursos e fechar as instituições reconhecidamente incapazes

de ofertar ensino de qualidade. (DOURADO; CATANI; OLIVEIRA, 2001, p. 11).

Inicialmente, o ENC foi apresentado como um sistema de avaliação institucional, mas isso não se configurou na prática, uma vez que houve apenas a utilização do “provão” em forma de *rankings* das IES (SOBRINHO, 2005). Não ocorreu a consolidação de uma cultura de avaliação das instituições de educação superior, pois nenhum curso ou instituição de educação superior foi fechado ou punido à época.

A avaliação promovida pelo ENC apresentava concepções, ideologias, valores e interesses conflitantes com a avaliação proposta pelo Paiub. Uma crítica forte ao “provão”, no discurso oficial, era apresentada como um dos instrumentos da avaliação das IES, só que a realidade era outra. Os resultados eram amplamente divulgados, em forma de ranqueamento, o que não aconteceu com os outros instrumentos de avaliação. Apesar das críticas feitas ao “provão”, ele se manteve por oito anos, sendo o primeiro realizado em 1996 e o último, em 2003.

A partir dessas considerações, percebemos que o Paiub apresentava uma concepção de avaliação comprometida com a transformação acadêmica, em uma perspectiva formativa/emancipatória. Já a concepção do “provão” era mais vinculada ao controle de resultados e do valor de mercado, com visão regulatória. Desse modo, conviviam duas concepções distintas de educação superior e de seu papel na sociedade brasileira.

A discussão não é da importância da avaliação, mas do papel que ela ocupa na política de educação superior. Cresceu, à época, a necessidade de o Estado disponibilizar informações, prestar contas da qualidade da educação e ampliar os serviços que as IES prestavam à sociedade. Em função disso, segundo o Inep (2009), foi reforçada a concepção e a prática de avaliação que a função de regulação e controle predomine sobre a formação e emancipação institucional. É a partir desse contexto que os conceitos fundamentais para a construção de um sistema de avaliação da educação superior vão se aprofundando e se constituindo.

A seguir discutiremos o atual Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), instituído pela Lei 10.861/04.

3.3.5 Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)

No tocante à avaliação da educação superior no Brasil, constatamos que, nas últimas décadas, há uma diversidade de concepções. Uns destacam o aspecto positivo da avaliação, ressaltando a orientação e a valorização dos processos avaliativos realizados pelas instituições, buscando adequar o currículo de cada curso e a qualificação do corpo docente. Outros, os aspectos negativos, como a competitividade, a discriminação na utilização dos resultados quantitativos para medir e *ranquear* as instituições educacionais.

O Sinaes tem no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) maior possibilidade de no processo de divulgação dos resultados as instituições de educação superior, a mídia ou mesmo a sociedade civil estabelecer *ranking* entre os cursos e conseqüentemente entre as instituições. Contudo, devemos ter atenção para o risco de torná-la simplesmente objeto de comparação, servindo apenas para promover a competição entre instituições. A avaliação deve assumir o compromisso com o processo avaliativo e, conseqüentemente, com a qualidade da educação.

Barreyro; Rothen (2006) argumentam que o “provão” foi um mecanismo de regulação estatal com critérios relacionados ao mercado, com estabelecimento de *rankings* que estimulavam a concorrência entre as IES. A sua lógica era orientada pelo mercado com forte propósito na eficiência. Dessa forma, a preocupação era diminuir despesas nas universidades públicas e fortalecer o mercado das IES privadas. Vale salientar que, diferente do que ocorreu no “provão”, o Enade, objeto de estudo desta pesquisa, é para ser um instrumento que auxilia o diagnóstico da instituição, e deve ser analisado sempre dentro do contexto do sistema avaliativo e não de maneira isolada.

Pesquisadores da avaliação da educação superior no Brasil têm se manifestado quanto às tensões que envolvem o “Estado avaliador” e as IES. Argumentam que são desastrosas as conseqüências para a educação o fato de a avaliação ser mero instrumento de controle, e assim se manifesta um deles:

[...] criticamos o fenômeno da democratização do Estado e da crescente despolitização da sociedade que a educação superior e a avaliação mercantilizada e a tecnocrática estão produzindo nos últimos anos. Mas não só fizemos críticas e denúncias. Falamos da avaliação numa perspectiva de democracia, porque ela há de ser um elemento essencial da emancipação e da elevação da qualidade

profissional e social. Falamos da avaliação como afirmação de valores porque acreditamos que a educação deve promover a humanidade em sentido forte e amplo, e não simplesmente ser mecanismo de fortalecimento do mercado e de maximização de lucros e competitividade. Pensamos, então, em um modelo de avaliação que é também uma forma de construir e consolidar a democracia e, inseparavelmente, a universidade cidadã. (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 12).

No início do primeiro mandato do governo do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006), a comunidade universitária começou um processo de organização para discutir a avaliação das IES. A Universidade Federal do Paraná realizou, em março de 2003, o Seminário Internacional de Avaliação Institucional na Educação Superior em parceria com a Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR), com o Instituto Internacional de Estudos Avançados em Ciências, Técnicas e Cultura e a Rede de Avaliação das Instituições de Educação Superior (RAIES). O objetivo era discutir uma rede de cooperação interuniversitária que pudesse contribuir para a formulação de políticas públicas na área de educação superior latino-americana.

A Universidade Estadual de Campinas, por meio da Faculdade de Educação, também em março de 2003, realizou o 3º Seminário de Avaliação Educacional. A partir das discussões foi elaborado um documento com as principais questões: (i) a construção de uma política de avaliação para todos os níveis de educação; (ii) introdução de modificações na gestão do processo de avaliação; (iii) seleção para o acesso à educação superior; (iv) programas de educação continuada; (v) integração dos esforços no desenvolvimento de instrumentos de mensuração e verificação da situação da educação no país; (vi) reconhecimento do papel da universidade em relação à discussão da avaliação em todos os seus níveis.

Em abril de 2003, o Inep realizou, em Brasília, o Seminário: Avaliação para quê? Avaliando as Políticas de Avaliação Educacional, na tentativa de envolver a comunidade acadêmica e política para discutir a questão da avaliação. A partir da interlocução com os envolvidos com a temática, um clima de mobilização foi gerado em busca de uma avaliação comprometida com a transformação da educação superior, em uma perspectiva formativa e emancipatória.

Os primeiros estudos e discussões sobre o sistema de avaliação da educação superior brasileira foram iniciados a partir de duas Portarias do MEC/SESu: a de nº 11, de 28 de abril de 2003, e a de nº 19, de 27 de maio de 2003. O Ministro da Educação,

Cristovam Buarque, em 29 de abril de 2003, deu início ao processo de criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). À época, o então Ministro formou uma comissão³⁸ composta por: professores de universidades públicas e privadas, representante da SESu, do Inep, da Capes e da União Nacional dos Estudantes (UNE); a presidência ficou com o pesquisador de avaliação institucional, José Dias Sobrinho, professor da Unicamp. Parte da comissão de elaboração da nova proposta de avaliação foi constituída de professores que participaram de outras experiências de avaliação, nas décadas de 80 e 90, em especial do Paiub.

A comissão recebeu o nome de Comissão Especial de Avaliação (CEA). Apresentava como principal objetivo analisar, oferecer subsídios, fazer recomendações, propor critérios e estratégias para a reformulação dos processos e políticas de avaliação da educação superior e elaborar a revisão crítica dos seus instrumentos, metodologias e critérios utilizados (BRASIL, MEC, 2003). O estudo da Comissão deu origem ao documento chamado *Bases para uma nova proposta de educação superior*, apresentado no dia 2 de setembro de 2003. Esse documento era a primeira formatação de uma proposta de construção para um novo modelo de avaliação da educação superior. O diferencial dessa nova proposta foi a discussão em vários fóruns com o objetivo de contemplar as sugestões apresentadas no texto da lei.

A Comissão entregou ao Ministro da Educação o documento elaborado a partir dos debates com a sociedade sobre avaliação da educação superior com o nome de Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). De acordo com a proposta da CEA, o Sinaes teria a IES como foco central, em que integraria todos os instrumentos de avaliação da educação superior: (i) a autoavaliação; (ii) a avaliação institucional externa; (iii) a avaliação das condições de ensino; (iv) o Processo de Avaliação Integrada do Desenvolvimento Educacional e da Inovação da Área

³⁸ Comissão presidida por José Dias Sobrinho (Unicamp), com os seguintes membros: professores Dilvo I. Ristoff (UFSC), Edson Nunes (UCAM), Hégio Trindade (UFRGS), Ricardo Roitman (Capes), Isaura Belloni (UnB), José E. Q. Telles (UFPR), José G. de Sousa Júnior (SESu), José M. de R. Pinto (Inep), Júlio C. G. Bertolin (UPF), Maria A. S. Zainko (UFPR), Maria B. M. Luce (UFRGS), Maria I. da Cunha (Unisinos), Maria J. J. Costa (UFPA), Mario P. Pederneiras (SESu), Nelson C. Amaral (UFG), Raimundo I. S. Araújo (Inep), Ricardo Martins (UnB), Silke Weber (UFPE), Stela M. Meneghel (FURB), e pelos estudantes Giliate Coelho Neto, Fabiana de S. Costa e Rodrigo da S. Pereira, representando a União Nacional dos Estudantes (UNE). Daniel Ximenes foi o coordenador executivo, assessorado por Adalberto Carvalho, ambos da SESu, e Teófilo Bocha Filho do Conselho Estadual de Educação do Paraná.

(Paideia)³⁹. Na proposta da Comissão Especial de Avaliação (2003), o Sinaes utilizaria, ainda, outros instrumentos de informação, como:

- a) censo da educação superior;
- b) cadastro das instituições e cursos;
- c) sistemas de registros da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e da Secretária da Educação Mídia e Tecnológica do MEC;
- d) plano de desenvolvimento institucional;
- e) projeto político pedagógico dos cursos.

Para CEA, a gestão do sistema integrado de avaliação deveria ficar sob a responsabilidade da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes). Segundo Dias Sobrinho (2003), isso permitiria às instituições corrigirem eventuais problemas sob a supervisão de uma comissão nacional, envolvendo todos os sujeitos e abrangendo os diversos aspectos da educação superior, o que permitiria avaliar as IES de uma forma muito mais ampla e consistente.

A proposta apresentada pela Comissão extinguiu o Exame Nacional de Cursos, o “provão”, que começou a receber críticas, não só por parte de lideranças políticas, mas também de instituições de educação superior, principalmente as do setor privado. Passados três meses da apresentação do documento pela Comissão, o projeto do Sinaes foi encaminhado à Casa Civil pelo então Ministro da Educação, Cristovam Buarque, para ser discutido no Congresso Nacional. Todavia, o documento encaminhado não foi o mesmo apresentado pela Comissão e não continha a essência da proposta do Sinaes. O novo documento foi chamado de Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior (Sinapes) e se apoiava em quatro pilares:

- o processo de ensino a partir da formação do corpo docente;
- o processo de aprendizagem com base em exame nacional;
- a capacidade institucional de informação sobre a instituição;
- a responsabilidade do curso com a sociedade em geral.

³⁹ Na proposta inicial do Sinaes, o Paideia era entendido como avaliação do desenvolvimento dos processos formativos e das dinâmicas artísticas, científicas e tecnológicas de cada área do conhecimento. Este processo deveria priorizar o enfoque de movimentos e de integração, buscando compreender não só o “estado da arte” em um determinado momento, mas, em especial, as dinâmicas e valores agregados em cada área do conhecimento. (INEP, 2009). Na proposta estava prevista uma prova que foi nomeada de Paideia e, na legislação, o Enade. Nos dois casos, há uma tentativa de superar as limitações do “provão”.

Esses pilares formariam o Índice de Desenvolvimento do Ensino Superior (IDES). Com o índice, o MEC continuaria classificando os cursos e respondendo aos anseios e às necessidades da sociedade e também do governo. Essas mudanças partiram do Ministro da Educação e ocorrerem em razão das inúmeras críticas feitas pela imprensa que defendia a permanência do “provão”.

A redução da avaliação à autorização do funcionamento das instituições foi fruto da concepção de “Estado Avaliador”, adotada pelo MEC e pela sua estratégia de implantar um sistema de avaliação sem discutir o modelo “ideal” de universidade. No discurso oficial, o “provão” era apresentado como um dos instrumentos na avaliação das IES. Contudo, foi o instrumento quase exclusivo, tanto que o resultado dessa avaliação era amplamente divulgado, o que não sucedia com o resultado das outras avaliações. Essa valorização é coerente com a concepção de que apenas compete ao Estado avaliar as instituições e estimular a concorrência entre elas, no caso pela divulgação de *rankings*, o que permitiria ao “mercado consumidor” de educação escolher as “melhores” instituições.

Nessa discussão, encontramos a diferença entre as concepções do papel do Estado em relação às IES. Na legislação, mantém-se a visão do “Estado avaliador” presente no processo anterior de avaliação que compete ao Estado apenas avaliar e controlar as IES. Por sua vez, na proposta, está implícita a ideia de que a universidade é autônoma e que compete ao Estado intervir nos processos de avaliação oferecendo apoio técnico às instituições.

Em 2004, a Comissão promoveu vários momentos de debates com a sociedade civil organizada no sentido de colher sugestões para serem inseridas na nova lei. Segundo Queiroz (2008), foram realizadas audiências públicas com a presença de representantes de vários setores, colheram depoimentos de estudiosos e membros da comunidade acadêmica, para fundamentar a elaboração da proposta de políticas de avaliação da educação superior no Brasil.

Os elementos teórico-metodológicos sugeridos pela Comissão são de caráter formativo, apresentando-se contrários ao processo anterior do “provão”, que enfatizava a avaliação pontual e fragmentada. A avaliação, neste caso, deixou de ser voltada apenas para o exame, como era a proposta do Ministério da Educação, passando a ser mais ampla, contemplando a instituição, o curso e o estudante. A CEA (2003) enfatiza que o sistema de avaliação da educação superior tem de articular duas dimensões imprescindíveis: (i) avaliação educativa propriamente dita, de natureza formativa, mais

voltada à atribuição de juízos de valor e mérito, em vista de aumentar a qualidade e as capacidades de emancipação; (ii) regulação, em suas funções de supervisão, fiscalização, decisões concretas de autorização, credenciamento, recredenciamento, descredenciamento, transformação institucional, etc., funções próprias do Estado.

Foram também apresentados oito princípios e critérios, conforme expõe o documento *Sinaes: da concepção à regulação Inep* (2009), a saber:

- a) educação é um direito social e dever do Estado: princípio que fundamenta a responsabilidade social das instituições educativas;
- b) valores sociais historicamente determinados: as instituições de educação superior devem construir mecanismos para possibilitar o desenvolvimento do país e a formação dos cidadãos, num tempo e espaço historicamente determinados, considerando os critérios de relevância da formação e produção de conhecimento para o desenvolvimento da sociedade;
- c) regulação e controle: são de responsabilidade do Estado e da comunidade acadêmica. Ao Estado, individualmente, compete supervisionar e regular a educação superior para fins de planejamento e garantia da qualidade do sistema;
- d) prática social com objetivos educativos: entende a educação como prática social; a avaliação deve ser essencialmente educativa, formativa, buscando por seus processos de conhecimento, questionamento e julgamento, melhorar o papel da instituição, objetivando cumprir suas obrigações sociais;
- e) respeito à identidade e à diversidade institucionais em um sistema diversificado: a dinâmica avaliativa da educação superior deve considerar que as instituições possuem identidades próprias, singulares, marcadas por um conjunto de diversidades políticas, econômicas, sociais e culturais;
- f) globalidade: vale para a avaliação da educação superior e também para os processos de avaliação realizados em cada instituição. Um processo avaliativo na educação superior precisa dar conta da complexidade do sistema e das instituições;
- g) legitimidade: a avaliação precisa ser desenvolvida com legitimidade política e ética no sentido de suas ações serem orientadas por princípios de autonomia, cooperação, responsabilidade, democracia, equidade e com legitimidade técnica, na perspectiva do uso adequado de procedimentos e instrumentos científicos de avaliação;

h) continuidade: a avaliação precisa ser uma ação contínua, permanente, para criar uma cultura de avaliação educativa que possibilite reflexões coletivas e tomadas de decisões compartilhadas.

O documento apresenta a proposta de avaliação, destacando os procedimentos metodológicos e operacionais. A concepção defendida agora é a de uma avaliação institucional focada na IES como o local de realização do processo avaliativo. Nesse sentido, a avaliação institucional tem por objetivo oferecer as condições e informações que possam contribuir no diagnóstico da instituição, de forma a permitir a organização e a melhoria da qualidade da educação superior brasileira.

Segundo Queiroz (2008), o documento sugere que a avaliação institucional aconteça basicamente por meio da autoavaliação, complementada pela avaliação externa. Os resultados das avaliações internas e externas serão incorporados ao: Censo da Educação Superior, Cadastro das Instituições de Educação Superior e à avaliação da Pós-Graduação.

Cabe esclarecer que o Enade não fez parte da proposta de avaliação da educação superior do Sinaes, divulgada em 2003.

O grupo responsável pela proposta (a CEA) reagiu firmemente à ideia de um exame nacional padronizado, focado em conteúdo, com escala referenciada à norma, sem elementos que permitissem comparabilidade ao longo do tempo, e muito caro, como considerava o provão. Havia uma percepção (correta) de que, com o crescimento acelerado da Educação Superior no Brasil, em breve, um exame nacional, censitário, obrigatório e com frequência anual, seria economicamente inviável. (VERHINE; DANTAS, 2009, p. 175).

O que muitos da comissão não contavam era com o apoio de vários membros do Congresso Nacional ao provão. As negociações começaram a acontecer e um novo instrumento é proposto em substituição ao ENC em razão das cobranças de um instrumento de avaliação que avaliasse os cursos de graduação. Desse modo, surge, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, como um dos componentes do Sinaes, Lei nº 10.861/04, colocado numa perspectiva de globalidade. À época, foi sugerido que o Enade fosse efetivado mediante a verificação do desempenho estudantil em conhecimentos básicos, competências e habilidades por grupos amostrais e pela percepção dos estudantes sobre a evolução da formação, do currículo, das práticas

pedagógicas, da infraestrutura, de projetos de inovação, pontos positivos e carências da área avaliada e dos seus cursos.

O processo da criação do Sinaes é um indicativo de que a avaliação institucional é constituída a partir de contestações, porque ela não se dá num vazio conceitual. A finalidade da avaliação evidencia os fins da educação, o conceito de homem e o projeto de educação superior que se quer desenvolver. Assim, cada proposta de avaliação elaborada representará os valores políticos, sociais, econômicos e culturais de uma dada sociedade. Na Lei nº 10.861/2004, está posto que o interesse do Sinaes é assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes para fins de promover a melhoria da qualidade da educação superior.

Para Rangel (2010), o foco central do Sinaes é a avaliação institucional, apresentando como objetivo identificar o perfil e o significado de sua atuação por meio de atividades, cursos, programas, projetos, tendo como roteiro as seguintes dimensões: (i) missão e plano de desenvolvimento institucional; (ii) políticas de educação, pesquisa, extensão e pós-graduação; (iii) responsabilidade social da IES; (iv) comunicação com a sociedade; (v) políticas de pessoal; (vi) organização e gestão da IES; (vii) infraestrutura física; (viii) planejamento e avaliação; (ix) políticas de atendimento aos estudantes; e (x) sustentabilidade financeira.

A avaliação de curso de graduação tem como objetivo identificar as condições do ensino oferecido aos estudantes e para tal considera: corpo docente; organização didático-pedagógica e instalações físicas. Essa avaliação é realizada obrigatoriamente por meio de visitas ao local de funcionamento dos cursos. As visitas de avaliação são feitas por Comissões de Especialistas encaminhados pelo MEC/Inep. Para a visita *in loco*, a comissão formada por representantes de áreas utiliza vários instrumentos avaliativos. Por sua vez, os resultados da Avaliação de Curso de Graduação (ACG) são apresentados por meio de conceitos em uma escala de 1 a 5; os cursos aos quais falta algum elemento avaliativo são apresentados Sem Conceito (S/C).

No documento do Sinaes, a autoavaliação ou avaliação interna é considerada como essencial no processo de avaliação institucional; sem ela o processo não é completo. A partir da autoavaliação segundo a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (BRASIL, 2004, p. 20), é que um curso ou instituição analisa internamente “o que é e o que deseja ser, o que de fato realiza, como se organiza, administra e age, buscando sistematizar informações para analisá-las e interpretá-las

com vista à identificação de práticas exitosas, bem como à percepção de omissões e equívocos, a fim de evitá-los no futuro”.

A autoavaliação tem como papel fornecer elementos que provoquem um olhar da IES para dentro de si, buscando encontrar alternativas que possam melhorar a qualidade da educação oferecida por ela. Esse olhar deve refletir criticamente todas as ações administrativas, financeiras e pedagógicas, a fim de revelar os pontos frágeis que devem ser trabalhados e aqueles que precisam ser mantidos.

Para Belloni (1996, p. 8), o autoconhecimento significa “identificar os acertos e as ineficiências, as vantagens/potencialidades e as dificuldades; envolver um processo de reflexão sobre as razões, as causas das situações positivas e das insuficiências”. A autoavaliação permite às IES o seu autoconhecimento, que deve ser produzido a partir das suas ações, dos seus programas, do plano institucional, da pesquisa, da extensão e do ensino.

A proposta inicial do Enade restabeleceu algumas características do Pauib. A intenção era articular a dimensão reguladora do Estado – em suas funções de supervisão, fiscalização e credenciamento – a uma avaliação de natureza formativa,

[...] voltada à atribuição de juízos de valor e mérito, tendo em vista aumentar a qualidade e resguardar a autonomia institucional. Em seus princípios o Enade advoga que a missão pública da educação superior é formar cidadãos, profissional e cientificamente competentes, e, ao mesmo tempo, comprometidos com o projeto social do País. O sistema deveria, portanto, conectar duas dimensões importantes: a) avaliação educativa propriamente dita, de natureza formativa, voltada para aumentar a qualidade e as capacidades de competição; e b) a regulação e o credenciamento. (FONSECA, 2009a, p. 4).

Constatamos que a mudança na lógica do processo de avaliação da educação superior provocou embates conceituais, que foram discutidos nos fóruns promovidos pelo MEC, cuja finalidade era sugerir complementações.

A Conaes (BRASIL, 2004) definiu dimensões para agrupar grandes traços ou características referentes aos aspectos institucionais sobre os quais se emite juízo de valor e que, em seu conjunto, expressam a totalidade da instituição. Segundo Queiroz (2008), no conjunto, esses agrupamentos expressam a perspectiva de abarcar a complexidade institucional, considerando o perfil de cada IES.

3.4 CONCLUSÃO

A discussão acerca da avaliação da educação superior neste capítulo evidenciou que existe um grande desafio a ser enfrentado nesse nível de educação: o de construir uma cultura avaliativa que priorize o processo formativo. A partir da década de 80, no Brasil, a avaliação ganha interesse, de modo que a primeira política é criada em 1983, o Programa de Avaliação da Reforma Universitária. No entanto tem vida curta; é desativado em 1984 por não ter apoio suficiente do Ministério da Educação. Em 1985, é formada uma Comissão que elabora um relatório apontando que existe uma carência de diagnóstico na educação superior, dificultando a alocação de recursos públicos e a consequente falta de competitividade entre as IES, após a elaboração do relatório a comissão é dissolvida e formado o Geres que acata parte das propostas formuladas pela Comissão para avaliar a educação superior. Tanto a Comissão quanto o Geres têm a avaliação como instrumento de controle por parte do Estado.

As críticas sofridas pelo Geres impulsionaram a Andifes a propor ao MEC um programa de avaliação das universidades públicas. O Paiub traz elementos novos para a avaliação institucional das universidades como: avaliação interna; avaliação externa e reavaliação. Desse modo, entendemos que o mencionado Programa contempla o caráter formativo da avaliação, tendo em vista que objetiva melhorar a qualidade da educação oferecida à sociedade.

Entretanto, mesmo com a aceitação da avaliação proposta pelo Paiub, em 1995, um novo projeto de avaliação para a educação superior é instituído, sendo implantado o Exame Nacional de Curso, conhecido como “provão”, que traz a institucionalização da avaliação referendada no “Estado avaliador”, que privilegia a avaliação nos moldes do mercado com o ranqueamento das instituições. Uma das diferenças marcantes entre o Paiub e o ENC era que o Paiub estava voltado para a avaliação formativa e emancipatória enquanto o ENC estava voltado para o controle de resultados visando atender ao mercado.

Em 2004, depois de um ano de discussão, é criado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), com o objetivo de assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e de desempenho acadêmico de seus estudantes, com o fim de promover a melhoria da qualidade desse nível de educação.

CAPÍTULO 4 – ENADE NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEMA: O QUE OS RESULTADOS REVELAM?

4.1 INTRODUÇÃO

Este capítulo tem como objetivo discutir o objeto de estudo a partir do processo de criação e implantação da atual política nacional de avaliação da educação superior brasileira. Buscamos no decorrer da discussão analisar o Enade como um instrumento de avaliação que apresenta um diagnóstico da realidade dos cursos de graduação, no nosso caso, o curso de Pedagogia da Uema.

Para atender ao anunciado no capítulo fizemos a discussão na perspectiva de apreender a natureza do objeto investigado em nível nacional, regional e local. Desse modo, procuramos abordar as questões direcionadas para a avaliação da educação superior, de forma a enfatizar o uso dos resultados do Enade na gestão do curso de Pedagogia.

No processo de construção das análises do Enade como instrumento de avaliação buscamos no relatório de 2008, disponibilizado pelo Inep, o conceito obtido pelo curso de Pedagogia da Uema de Caxias e de São Luís, os dados do desempenho geral dos estudantes, o componente da formação geral e o componente específico. Ainda na tentativa de discutir a avaliação da educação superior com foco no Enade no curso de Pedagogia da Uema, analisamos o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) do curso de Caxias e de São Luís.

4.2 ENADE COMO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO

Como anunciamos, o Enade é objeto de estudo desta pesquisa, que analisa o uso dos seus resultados na gestão do curso de Pedagogia da Uema. Inicialmente, discutimos o Enade como componente do Sinaes criado em meio a inúmeras críticas ao “provão” que vinha sendo aplicado para avaliar os cursos de graduação no país.

Contraditoriamente os dois exames apresentam similaridades. No tocante à diferença, ela se evidencia no seu aspecto conceitual, pois o Enade ao apresentar, segundo Verhine et al. (2006), um indicador de diferença de desempenho perde o caráter *high stakes* do “provão”. Quanto às mudanças anunciadas anteriormente ainda não se constituem em avanço real a utilização dos resultados como fator de melhoria da qualidade dos cursos de graduação. Entretanto, a avaliação carrega consigo contradições que não nascem só dela, segundo Cury (1979), na articulação dos seus elementos com os elementos que estão nela é que se pode visualizar a função específica da avaliação e qual a sua parte de contribuição para reprodução de relações sociais.

Muitas críticas foram feitas ao “provão” pelos membros da comunidade acadêmica e especialistas em avaliação que cobravam mudanças na avaliação dos estudantes. As propostas de mudanças foram amplamente debatidas durante a campanha de 2002 do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Após ter tomado posse, sua administração formou uma comissão com o objetivo de sugerir alterações na avaliação da educação superior vigente. Em agosto de 2003, a comissão propôs um novo sistema que foi formalmente instituído em abril de 2004, o Sinaes, discutido no capítulo anterior, apresentava uma nova abordagem para o “provão”, denominada de Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade).

Ao analisar o processo de criação do Sinaes/Enade vamos perceber que nem todas as propostas da comissão foram aceitas, pois parte das características da avaliação do governo anterior foi mantida. Verhine et al. (2006) argumentam que parece indicar que houve uma negociação entre dezembro de 2003 até a passagem da lei em abril do ano seguinte, pois muitos pontos polêmicos ganharam força entre eles a separação entre avaliação institucional e avaliação de curso. Nesse momento, o Enade foi instituído como a terceira parte do Sinaes de acordo com os mesmos autores.

O Enade tem sua origem no Processo de Avaliação Integrada do Desenvolvimento Educacional e da Inovação da Área (Paideia), que valoriza na avaliação a integração e o movimento. O referido exame foi apresentado como um dos instrumentos da proposta de avaliação para educação superior. A nova proposta defende o caráter formativo e a busca efetiva pela melhoria da qualidade.

A análise do processo de criação do Enade se constitui ponto importante para este estudo, que faz uma aproximação com o materialismo histórico dialético no sentido de compreender a avaliação como um conjunto totalizante de relações, que busca analisar o fenômeno globalmente e como ele se define frente a si e ao todo.

De acordo com o Art. 5º, Parágrafo 1º da Lei nº 10.861/2004, que instituiu o Sinaes, o Enade avalia o desempenho dos estudantes dos cursos de graduação com objetivo de

[...] aferir o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilitações para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligado à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento. (BRASIL, 2004).

O Enade é um instrumento de avaliação do Sinaes que subsidia a autoavaliação e a avaliação externa, tendo suas atribuições determinadas na Lei nº 10.861/2004 e na Portaria do MEC nº 2.051/2004, que regulamenta os procedimentos de avaliação, na Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007, republicada em 29 de dezembro de 2010 e na Portaria Normativa nº 06, de 14 de março de 2012, que traz novas alterações na aplicação do Enade. Nas primeiras edições do referido exame, as provas eram simultâneas e idênticas para estudantes ingressantes e concluintes de cada curso. Consideravam-se ingressantes aqueles estudantes que, até o dia 1º de agosto do ano do exame, tinham concluído entre 7% a 22% da carga horária mínima do currículo do curso de graduação. Por sua vez, os estudantes concluintes eram aqueles que, até a mesma data, tinham concluído, pelo menos, 80% da carga horária mínima do currículo do curso da IES, ou então, o estudante concluinte do curso no ano letivo da prova.

O referido exame, inicialmente, foi aplicado, utilizando procedimentos amostrais aos estudantes de todos os cursos de graduação, ao final do primeiro e do último ano de cada curso. A aplicação por amostragem permitia que um número grande de estudantes fosse avaliado em um menor espaço de tempo, representando um custo menor para o poder público. A inscrição dos estudantes habilitados à prova ainda é feita pela instituição de educação, por meio de formulário eletrônico fornecido pelo Inep.

A partir de 2008, foi anunciado que o Enade deixaria de ser amostral para ser universal. Todos os estudantes ingressantes e concluintes dos cursos de graduação, a partir do ano de 2009, fazem a prova. De acordo com o Manual do Enade (Inep, 2010) a legislação vigente faculta a adoção de procedimentos amostrais para aplicação do referido exame. Todos os estudantes inscritos pela IES, obrigatoriamente, devem participar da prova para o cumprimento do componente curricular obrigatório.

Em 2012, o exame traz novas alterações de acordo com a Portaria nº 06/12, no Art. 5º, “os estudantes habilitados dos cursos descritos no Art. 1º desta Portaria Normativa deverão prestar o Enade 2012 independente da organização curricular adotada pela IES”. O Parágrafo 1º do mencionado artigo considera:

I – estudante ingressante, aqueles que tenham iniciado o respectivo curso com matrícula no ano de 2012;

II – estudantes concluintes, aqueles que tenham expectativa de conclusão do curso até julho de 2013, assim como aqueles que tiverem concluído mais de 80% (oitenta por cento) da carga horária mínima do currículo do curso da IES até o término do período de inscrição. (INEP, 2012).

O exame aplicado aos estudantes é composto de uma parte de formação geral e outra de componente específico. As questões do componente de formação geral avaliam aspectos relacionados à formação de um profissional ético, competente e comprometido com a sociedade. Esse componente é comum a todos os cursos de todas as áreas, e busca contemplar vários temas. Já o componente específico é elaborado a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de cada curso de graduação.

O Enade configura-se como um instrumento de avaliação, que realiza diagnóstico de competências e habilidades adquiridas ao longo de um ciclo de três anos. Os resultados do exame buscam proporcionar aos cursos informações que permitam sanar possíveis dificuldades apresentadas.

As provas do Enade são elaboradas com: (i) 10 questões de conhecimentos gerais, comuns a todas as áreas aplicadas; e (ii) 30 questões específicas, construídas com base no perfil de cada área de conhecimento, visando contemplar diferentes graus de dificuldades. Acompanha a prova um questionário socioeconômico, que pretende identificar o perfil do estudante, e um questionário para o(a) coordenador(a) do curso/habilitação. As provas são compostas por questões com três níveis de grau de dificuldade: baixa, média e alta.

O que observamos no processo de avaliação da educação superior é o Enade ganhar centralidade no Sinaes. De acordo com Bittencourt et al. (2008), ainda que o Sinaes consista de um processo completo de avaliação, a maioria das IES e os meios de comunicação dão mais destaque aos resultados derivados do Enade. Grande parte da sociedade, da imprensa e até mesmo os estudantes pensam que o Sinaes se resume ao Enade. O Quadro 3, a seguir, apresenta a evolução do Enade de 2004 a 2011.

Quadro 3 - Evolução do conceito Enade no período de 2004 a 2011

Ano/Área avaliada /cursos	Número de estudantes	Número de cursos	Conceitos
2004 - Agronomia, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Medicina Veterinária, Nutrição, Odontologia, Serviço Social, Terapia Ocupacional e Zootecnia.	140.340	2.184	ENADE
2005 - Arquitetura e Urbanismo, Biologia, Ciências Sociais, Computação, Engenharias, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia e Química.	277.476	5.511	ENADE IDD ⁴⁰
2006 - Administração, Arquivologia, Biblioteconomia, Biomedicina, Ciênc. Contábeis, Econômicas, Comunicação Social, Design, Direito, Formação de Professores (Normal Superior), Música, Psicologia, Sec. Executivo, Teatro e Turismo.	386.524	5.388	ENADE IDD
2007 - Agronomia, Biomedicina, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Medicina Veterinária, Nutrição, Odontologia, Serviço Social, Tecnologia em Agroindústria, Tecnologia em Radiologia, Terapia Ocupacional e Zootecnia.	189.614	3.239	ENADE IDD CPC
2008 - Arquitetura e Urbanismo, Biologia, Ciências Sociais, Computação, Engenharia, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia e Química, e os Cursos Superiores de Tecnologia em Construção de Edifícios, Alimentos, Automação Industrial, Gestão da Produção Industrial, Manutenção Industrial, Processos Químicos, Fabricação Mecânica, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Redes de Computadores e Saneamento Ambiental.	382.313	7.329	ENADE IDD CPC IGC
2009 - Administração, Arquivologia, Biblioteconomia, Cienc. Contábeis, Ciências Econômicas, Comunicação Social, Design, Direito, Estatística, Música, Psicologia, Relações Internacionais, Secretariado Executivo, Teatro e Turismo; e Cursos Sup. Tec. em: Design de Moda, Gastronomia, Gestão de Recursos Humanos, Gestão de Turismo, Gestão Financeira, Marketing e Processos Gerenciais.	1.103.173	6.804	ENADE IDD CPC IGC
2010 - Agronomia, Biomedicina, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Medicina Veterinária, Nutrição, Odontologia, Serviço Social, Terapia Ocupacional e Zootecnia; Tec. em Agroindústria, Agronegócios, Gestão Hospitalar, Gestão Ambiental e Radiologia.	650.066	4.143	ENADE IDD CPC IGC
2011 - Arquitetura e Urbanismo, Biologia, Ciências Sociais, Computação, Engenharia, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia e Química, Tecnologia em Construção de Edifícios, Alimentos, Automação Industrial, Gestão da Produção Industrial, Manutenção Industrial, Processos Químicos, Fabricação Mecânica, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Redes de Computadores e Saneamento Ambiental.	304.483 ⁴¹	8.800	ENADE IDD CPC IGC

Fonte: Construção da autora com base em dados do INEP (2012).

⁴⁰ Indicador de Diferença entre o Desempenho Observado e o Esperado (IDD); Conceito Preliminar de Curso (CPC) e Índice Geral de Curso (IGC).

⁴¹ Nos termos do Art. 5º, § 5º da Lei nº 10.861/2004 e, em consonância com o Art. 33 da Portaria Normativa nº 40/2007, em sua atual redação, os estudantes ingressantes inscritos nos termos deste artigo serão dispensados da prova a ser aplicada em 2011 e sua situação de regularidade será atestada por meio de relatório específico a ser emitido pelo Inep. (PORTARIA NORMATIVA DO MEC nº 8/2011).

Quanto ao crescimento do número de estudantes participantes no Enade em suas oito edições mencionadas, a primeira, em 2004, Ciências da Saúde e Ciências Agrárias com 140.340 estudantes, fechando o ciclo de três anos em 2007, com um total de 189.614. O aumento foi de 35,1%, e de 2007 para 2010, de 242,8%, totalizando, em 2010, um número de 650.066 estudantes participantes do referido exame. O número de cursos avaliados na área teve um aumento de 48,3% de 2004 para 2007. A área de Ciências Humanas e Exatas iniciou o ciclo avaliativo em 2005, apresentando um aumento de 37,8% em 2008. Os cursos avaliados por esta área também cresceram, de 2005 a 2008, aumentaram 33,0%. A última área do primeiro ciclo avaliativo foi a de 2006, que corresponde a todos os cursos que ainda não tinham sido avaliados, e apresenta de 2006 a 2009, um crescimento de 185,4%. Em 2009, ultrapassou a casa de um milhão de estudantes avaliados. Os cursos avaliados em 2004 foram novamente avaliados em 2007. Em 2008, fechou-se o ciclo de avaliação da área que engloba o curso de Pedagogia avaliado em 2005. Em 2011, a área foi novamente avaliada, passando a ter a sua terceira avaliação no Enade. Percebemos que tem sido crescente a participação e aceitação dos estudantes no exame.

Desde 2005, além do conceito Enade, está sendo divulgado para cada curso de graduação, com base no exame aplicado no ano anterior, o Indicador de Diferença entre o Desempenho Observado e o Esperado (IDD). O objetivo do índice é avaliar a qualidade dos cursos a partir de informações comparativas dos desempenhos dos estudantes concluintes em relação aos resultados obtidos, em média, pelas demais instituições cujos perfis dos estudantes ingressantes são semelhantes. Dessa forma, o IDD é a diferença entre o desempenho médio do concluinte de um curso e o desempenho médio estimado para os concluintes desse mesmo curso. Ele representa, portanto, quanto cada curso se destaca da média, podendo ficar acima ou abaixo do que seria esperado para ele, considerando o perfil de seus estudantes. Quanto aos resultados do curso de Pedagogia da Uema dos *campi* de Caxias e São Luís, no Enade de 2008, temos Caxias alcançando conceito 4, IDD 5 e CPC 3; São Luís conceito 3, IDD 2 e CPC 3, revelando uma realidade que necessita de ações pedagógicas e administrativas para melhorar a qualidade da instituição e do curso de Pedagogia. É a partir dessa abordagem que entendemos a necessidade de investigar a gestão dos resultados do Enade nos dois cursos já citados, visando à permanente busca da qualidade e dos aspectos que ratificam o caráter integrador e formativo inerente à avaliação que desejamos ser realizada na educação superior, em particular no curso de Pedagogia.

Em 2007, foi instituído, por meio da Portaria Normativa nº 1, o Conceito Preliminar de Curso (CPC), divulgado em agosto de 2008, mas referente ao ano anterior. Trata-se de um terceiro conceito derivado dos resultados do Enade, com duas novidades em relação aos seus antecessores. Para Bittencourt et al. (2008), a primeira novidade é que as informações oriundas do Enade e do questionário socioeconômico deixaram de ser a única fonte de informação, visto que passaram a ser considerados os dados de titulação e o regime de trabalho dos professores nas IES. A segunda é que o CPC passou a incorporar informações previstas no Art. 20 da Portaria nº 2.051, de 2004, que regulamenta os procedimentos de avaliação do Sinaes. Do ponto de vista prático, o CPC sintetiza os resultados do Enade e IDD em um único valor, tendo a seguinte composição: (i) Enade com 40%; (ii) IDD 30%; (iii) instalações e infraestrutura 3%; (iv) recursos didáticos 8%; (v) percentual de doutores 12%; e percentual de professores com tempo integral 7% (INEP, 2008). Desse modo, 70% do CPC são decorrentes dos resultados alcançados pelos estudantes, e o peso maior recai no desempenho do aluno.

Em 2009, foi divulgado o Índice Geral de Cursos (IGC), instituído pela Portaria Normativa nº 12, de 5 de setembro de 2008. Esse indicador busca expressar a qualidade de instituições de educação superior e considera, em sua composição, a qualidade dos cursos de graduação, mestrado e doutorado. Segundo Bittencourt; Casartelli; Rodrigues (2009, p. 670), “inicia-se uma nova etapa nas avaliações em larga escala e as IES passam a ter seu IGC divulgado anualmente”. No que se refere à graduação, é utilizado o CPC e, à pós-graduação é utilizada a nota da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). O resultado final está em valores contínuos que vão de 0 a 500 e em faixa de 1 a 5. A divulgação do IGC gerou grande repercussão pela imprensa. Barreyro (2008) teme que a divulgação de novos indicadores se aproxime mais de visibilidade publicitária do que, propriamente, da avaliação da qualidade.

De fato, a divulgação do IGC provocou uma grande repercussão, transformando este indicador em um poderoso e polêmico instrumento de *marketing* institucional. Desse modo, o conceito de qualidade na educação superior é questionado pela forma como são aplicados os atuais instrumentos que avaliam os cursos de graduação.

Mesmo com o esforço do Inep para aperfeiçoar o processo do Enade nos últimos anos, as outras dimensões do Sinaes tornam-se quase imperceptíveis. Dias Sobrinho (2008), Giolo (2008), Barreyro (2008) são enfáticos ao relatar a perda de foco original do Sinaes e a exagerada importância ao Enade. O exame vem sendo modificado desde a sua concepção em 2004; este vem buscando aprimorar o processo de avaliação com o

aumento gradual no número de cursos avaliados, a universalização do exame e a criação de novos conceitos.

Rangel (2010) destaca que a discussão em torno das características e funções de algumas modalidades de avaliação permitem entender a quem serve em determinado momento histórico as suas potencialidades, limites, objetivos e ideologias políticas e pedagógicas. É importante compreender a razão pela qual algumas modalidades de avaliação continuam a ser definidas e atualizadas, enquanto outras são desvalorizadas; ou perceber as relações complexas e contraditórias que determinadas formas de avaliação têm mantido com as políticas educativas contemporâneas.

O Sinaes busca, a partir da política de avaliação gerida pelo Estado, constituir-se em instrumento, que possibilite ao governo e às IES terem indicadores sobre a qualidade da educação. Entretanto, o Sinaes/Enade, embora tenha se consolidado como política de avaliação, os seus resultados ainda necessitam de estudos que indiquem se houve melhoria na qualidade dos cursos de graduação.

No Maranhão, *locus* desta pesquisa, levantamos os cursos de Pedagogia com estudantes que realizaram o Enade 2008. Fizemos uma análise dos conceitos alcançados pelos cursos no sentido de compreender a realidade da formação do pedagogo no referido estado. O quadro educacional maranhense reflete as contradições geradas pela situação de desenvolvimento vivida pelo povo maranhense. Os elevados índices de analfabetismo e evasão escolar somam-se, por exemplo, aos dos professores sem formação para o exercício da docência. O Quadro 4, a seguir mostra os conceitos dos cursos de Pedagogia no Enade 2005, 2008 e 2011 em todo o Estado do Maranhão.

Quadro 4 - Enade dos cursos de Pedagogia no Estado do Maranhão: conceitos de 2005, 2008 e 2011

Conceitos Enade	Número de cursos avaliados e conceitos alcançados		
	2005	2008	2011
1	1	9	---
2	2	4	6
3	5	5	7
4	3	5	2
5	----	2	---
SC	9	1	3
Total de Cursos	20	26	18

Fonte: Construção da autora com base em dados do INEP (2012).

Os dados da avaliação dos estudantes dos cursos de Pedagogia no Estado do Maranhão revelam que, dos 20 cursos de Pedagogia avaliados em 2005, 45% ficaram sem conceito, pois não tinham, à época, estudantes (ingressantes ou concluintes) para fechar a avaliação. Dos nove cursos, sete eram de programas especiais de formação de professores, três dos quais desenvolvidos pela Universidade Federal do Maranhão e quatro, pela Universidade Estadual do Maranhão. Os outros dois cursos eram de faculdades, um no interior do Estado e o outro na capital, São Luís. Em 2008, dos 26 cursos avaliados, 35% tiraram conceito 1 e 15%, conceito 2, totalizando 50% dos cursos de Pedagogia do Maranhão que não conseguiram alcançar o conceito 3, no Enade de 2008, conceito regular.

Outro ponto que merece atenção é o número de cursos com conceito a partir de três no Enade de 2005. Dos 20 cursos avaliados, somente 25% com conceito 3 e 15% com conceito 4. Nenhum curso atingiu o conceito cinco, considerado o conceito máximo. Em 2008, 19% dos cursos de Pedagogia tiraram conceito 3 no Enade; e 19%, conceito 4 e 8%, conceito 5, totalizando 46% dos cursos com conceito a partir de 3. Somente um não recebeu conceito Enade em 2008 no Maranhão.

Diante desse quadro da avaliação do desempenho dos estudantes de Pedagogia do estado do Maranhão, percebemos que é preciso muito investimento na formação do pedagogo, no sentido de serem impulsionados a melhorar a qualidade do trabalho desenvolvido nas diferentes IES que oferecem esses tipos de curso. As críticas feitas ao Enade são fortes, pois os dados não revelam, por meio desse tipo de exame, melhoria de qualidade nesse nível de educação. Entretanto consideramos que os resultados do Enade podem permitir reflexões importantes sobre a qualidade dos cursos de graduação, especialmente o curso de Pedagogia.

No Enade 2008, foram avaliados 26 cursos de Pedagogia no Estado do Maranhão. Destes, 54% são novos, não avaliados em 2005. Dos 14 cursos novos, 71% são desenvolvidos pela Uema, sendo nove cursos do programa de formação de professores oferecidos em cidades do interior do Estado. No Enade, foram avaliados sete deles, com conceito 1, um curso com conceito 2, outro com conceito 3 e um sem conceito. Os outros 29% cursos novos são de instituições privadas: dois cursos com conceito 2, um com conceito 3 e outro com conceito 5. É importante destacar que, do total de 26 cursos avaliados pelo Enade 2008, no estado do Maranhão, 54% não atingiram o conceito 3; estão abaixo do mínimo exigido pelo exame. O restante, 46%

dos cursos, alcançaram o conceito a partir de 3. Desse total, cinco cursos com conceito 3, e mais cinco com conceito 4, e dois com conceito 5.

Em 2011, fizeram Enade, 18 cursos de Pedagogia no Maranhão, sendo seis cursos oferecidos pela Uema (São Luís, Santa Inês, Imperatriz, Bacabal, Caxias e Timon) todos são cursos funcionando regularmente, não são cursos especiais. Os conceitos alcançados pelos estudantes revelam que houve queda no curso do *campus* de São Luís cujo conceito foi 2 e o de Caxias conceito 3. O Quadro 5 apresenta os dados do Enade 2008.

Quadro 5 – Instituições, conceitos, número de ingressantes e concluintes dos cursos de Pedagogia do Estado do Maranhão avaliados no Enade 2008

Enade 2008			
IES com cursos de Pedagogia avaliados ⁴²	Conceitos	Número de Ingressantes	Número de Concluintes
UFMA – São Luís	5	61	48
UFMA – Imperatriz	4	50	36
UEMA – Cururupu	2	----	29
UEMA – São Luís	3	25	80
UEMA – Rosário	1	----	26
UEMA – Paulino Neves	1	----	21
UEMA – Conceição Lago-Açu	1	----	25
UEMA – Pedro do Rosário	1	----	31
UEMA – Santa Inês	4	23	30
UEMA – Imperatriz	3	25	19
UEMA – Bacabal	3	25	59
UEMA – Bom Lugar	1	----	18
UEMA – Poção de Pedras	1	----	29
UEMA – Caxias	4	29	28
UEMA – Timon	SC	31	----
UEMA – São João dos Patos	1	----	19
Centro Universitário do Maranhão (UniCEUMA)	3	----	28
Faculdade Atenas Maranhense (FAMA)	3	72	22
Faculdade de Educação São Francisco (FAESF)	2	45	53
Faculdade Santa Fé (CESSF)	4	20	54
Faculdade de Imperatriz (FACIMP)	1	02	06
Unidade de Ensino Superior Dom Bosco (UNDB)	4	24	28
Faculdade Vale do Itapecuru	2	25	42
Faculdade do Maranhão	5	53	17
Faculdade do Baixo Parnaíba	2	65	84
Instituto de Ensino Superior Múltiplo (IESM)	1	84	64

Fonte: Construção da autora com base em dados do INEP (2011).

⁴² A ordem dos cursos avaliados no estado do Maranhão, que consta no Quadro 5, obedece à mesma adotada pelo Inep na divulgação dos resultados do conceito Enade de 2008. Essa ordem foi aceita por facilitar a organização e conferência dos dados nas planilhas.

Dos 26 cursos de Pedagogia com estudantes avaliados em 2008 no Estado, 14 deles são de responsabilidade da Uema e que não são subordinados à mesma regulação da avaliação da educação superior, Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, como as instituições federais e aquelas vinculadas ao setor privado estão. A Uema, por ser uma instituição estadual, está regulada pelo Conselho Estadual de Educação do Estado do Maranhão. A responsabilidade de acompanhar a qualidade desses cursos de graduação cabe ao Conselho Estadual de Educação. Barroso (2006) defende que o papel do Estado deve ser o de regulador das regulações. Dessa forma, o Estado deixaria de exercer a regulação e passaria a assumir a metarregulação, proporcionando uma outra organização e condução da política educacional.

O referido Conselho pode aceitar a regulação do Sinaes ou desenvolver um sistema de avaliação que lhe permita ter um diagnóstico da qualidade desses cursos e, a partir daí, exigir ações que melhorem o desempenho acadêmico dos estudantes, só que o CEE do Maranhão não tem condições de realizar uma avaliação para avaliar todos os cursos de graduação da Uema. Reconhecemos que o Enade tem suas fragilidades, mas, mesmo assim, defendemos que seus resultados podem agregar valor no diagnóstico e na proposição de ações que vise melhorar a qualidade do curso e da instituição.

4.3 RELATÓRIO ENADE 2008 DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEMA

O relatório de curso é um documento divulgado pelo Inep, desde 2005, sobre o Enade com os dados de avaliação da formação geral comum a todos os cursos de todas as áreas e componente específico de cada área. Fazem parte também do relatório o desempenho dos estudantes na prova, no nosso caso, do curso de Pedagogia, o questionário socioeconômico e o questionário de impressão sobre a prova. As informações contidas no referido relatório traduzem os resultados obtidos a partir dos dados fornecidos pelos estudantes.

Como já comentamos, o Enade é um dos três componentes de avaliação da educação superior desenvolvida no país pelo Sinaes. O seu objetivo é aferir o desempenho dos estudantes em relação aos componentes curriculares previstos nas diretrizes nacionais de cada curso de graduação.

Na análise do relatório do Enade 2008 do curso de Pedagogia da Uema, nos *campi* de Caxias e São Luís, apresentamos a discussão dos dados referentes ao resultado das respostas dos estudantes. O processo de análise iniciou com o curso de Caxias e depois o de São Luís, o que permitiu compreender os dados apresentados em cada um dos cursos, pois o conceito Enade em 2008 apresenta resultados diferentes, Caxias com conceito 4 e São Luís com conceito 3. O Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD) também é diferente: Caxias com conceito 5 e São Luís com 2, no referido ano. No Quadro 6, destacamos os conceitos obtidos nos dois cursos de Pedagogia pesquisados no Enade 2008.

Quadro 6 – Conceitos e valores contínuos no Enade 2008 do curso de Pedagogia nos *campi* de Caxias e São Luís

Curso de Pedagogia da Uema			
Caxias		São Luís	
Conceito Enade	Valor Contínuo	Conceito Enade	Valor Contínuo
1	0,0 a 0,9	1	0,0 a 0,9
2	1,0 a 1,9	2	1,0 a 1,9
3	2,0 a 2,9	3	2,0 a 2,9
4	3,0 a 3,9	4	3,0 a 3,9
5	4,0 a 5,0	5	4,0 a 5,0
S/C	-----	S/C	-----

Fonte: Construção da autora com base nos dados do relatório do Enade de 2008 (INEP, 2009).

Os dados analisados foram produzidos pelo Inep em 2009 e disponibilizados às instituições de educação superior para que estas tomassem conhecimento dos resultados do exame feito pelos seus estudantes. A seguir, temos o resultado dos diferentes intervalos de notas e os conceitos correspondentes a esses intervalos nos dois cursos. Os conceitos Enade variam de 1 a 5 e em caso de não completar a avaliação o curso fica sem conceito (S/C). Assim, quanto maior for o conceito, melhor será o desempenho dos estudantes no exame.

O desempenho dos estudantes de Caxias no exame é maior do que o de São Luís, revelando que, em termos de resultados alcançados no Enade 2008, o curso de Pedagogia de São Luís apresenta um resultado apenas satisfatório, carecendo de muito trabalho da comunidade acadêmica para reverter os resultados negativos e, conseqüentemente, melhorar a qualidade do curso.

Os resultados do IDD têm como objetivo fornecer informações comparativas dos desempenhos médio dos estudantes concluintes com outros de IES que apresentam estudantes com perfil semelhante. A nota utilizada no cálculo do IDD, segundo o relatório do Enade 2008, foi a média do curso, composta pela média ponderada das notas de Formação Geral (FG) e de Conteúdo Específico (CE), com peso de 0,25 e 0,75, respectivamente. Desse modo, o IDD foi padronizado, subtraindo-se a média dos cursos por área, e passou a variar entre -3 a +3. Esse valor foi transformado em valor contínuo de 0 a 5 e em conceito distribuído em faixas. O Quadro 7, apresenta os seguintes dados:

Quadro 7 – Conceitos e valores contínuos no IDD de 2008 do curso de Pedagogia nos campi de Caxias e São Luís

Curso de Pedagogia da Uema			
Caxias		São Luís	
IDD Conceito	Valor Contínuo	IDD Conceito	Valor Contínuo
1	0,0 a 0,9	1	0,0 a 0,9
2	1,0 a 1,9	2	1,0 a 1,9
3	2,0 a 2,9	3	2,0 a 2,9
4	3,0 a 3,9	4	3,0 a 3,9
5	4,0 a 5,0	5	4,0 a 5,0
S/C	-----	S/C	-----

Fonte: Construção da autora com base nos dados do relatório do Enade de 2008 (INEP, 2009).

Observamos uma grande diferença relativa ao conceito IDD entre os dois cursos. A situação do curso de Pedagogia de São Luís é preocupante, pois com IDD 2 o seu resultado fica abaixo da média; passa a ser um curso com avaliação negativa do desempenho dos estudantes no Enade 2008. Nos dados dos dois relatórios analisados, percebemos diferenças expressivas quanto aos resultados alcançados pelos estudantes dos dois cursos. No item seguinte, analisamos alguns dados do relatório do curso de Pedagogia da Uema de Caxias.

4.3.1 Curso de Pedagogia de Caxias

Os resultados do Enade de 2008 do curso de Pedagogia de Caxias, apresentados no relatório do Inep em 2009, analisados neste estudo apontam: tamanho da população,

tamanho da amostra, número de presentes, média, nota mínima e nota máxima. A análise dos indicadores do relatório foi realizada no curso de Pedagogia da Uema, Caxias e São Luís, com o objetivo de identificar diferenças ou semelhanças nos resultados alcançados pelos estudantes no exame, uma vez que o curso de Caxias obteve conceito 4 no Enade e IDD 5 em 2008 e o de São Luís, conceito 3 no Enade e IDD 2. Na Tabela 9, os dados analisados são referentes ao desempenho geral dos estudantes ingressantes e concluintes do curso de Pedagogia de Caxias, comparando-os com o resultado dos estudantes do mesmo curso do Brasil.

Tabela 9 – Resultado geral do desempenho dos estudantes no Enade 2008 do curso de Pedagogia da Uema de Caxias e do Brasil

Enade 2008	Pedagogia Uema Caxias		Brasil	
	Ingressantes	Concluintes	Ingressantes	Concluintes
População	35	36	112.888	70.649
Amostra	30	30	45.181	43.707
Presentes	29	28	37.525	39.998
Média	44,7	58,3	41,6	48,9
Nota mínima	13,4	38,2	0,0	0,0
Nota máxima	69,0	80,1	89,7	95,1

Fonte: Construção da autora com base nos dados MEC/Inep/Daes – Enade 2008 (INEP, 2009).

Quanto ao resultado geral do Enade 2008 do curso de Pedagogia da Uema de Caxias, os dados apontam que a diferença da média do desempenho dos estudantes ingressantes (44,7) para os concluintes (58,3) é de 13,6 pontos, enquanto a diferença no Brasil entre ingressantes e concluintes foi de apenas 7,3 pontos, revelando que no resultado geral o curso agregou valor considerável na formação dos estudantes. Destacamos, nesse sentido, que o curso de Pedagogia em questão apresenta resultados acima da média nacional, permitindo-nos perceber uma contradição em relação ao desempenho dos estudantes que, mesmo com as condições adversas, conseguem alcançar resultados que muitos estudantes de instituições até renomadas não conseguem. A diferença entre os ingressantes de Pedagogia de Caxias (44,7) e os ingressantes em nível nacional (41,6) é de 3,1 pontos em favor dos estudantes de Caxias; no geral estão um pouco melhores do que os nacionais. Em relação aos concluintes, a diferença é maior, 9,4 pontos para os estudantes concluintes do curso de Pedagogia da Uema de Caxias. A análise seguinte será da formação geral dos estudantes ingressantes e concluintes.

Tabela 10 – Resultado do Enade 2008 do curso de Pedagogia da Uema de Caxias e do Brasil na formação geral

Enade 2008	Pedagogia Uema Caxias		Brasil	
	Ingressantes	Concluintes	Ingressantes	Concluintes
População	35	36	112.888	70.649
Amostra	30	30	45.181	43.707
Presentes	29	28	37.525	39.998
Média	46,2	53,9	45,5	48,9
Nota mínima	13,5	30,0	0,0	0,0
Nota máxima	70,0	77,0	96,0	100,0

Fonte: Construção da autora com base nos dados MEC/Inep/Daes – Enade 2008 (INEP, 2008).

Quanto à formação geral dos estudantes que participaram do Enade 2008 do curso de Pedagogia da Uema de Caxias como ingressantes (46,2) e concluintes (53,9), temos uma diferença de 7,7 pontos para estes últimos. A diferença cai para menos da metade em nível nacional, 3,4 pontos. Outro dado é a diferença no resultado entre os concluintes (53,9) de Caxias e os concluintes (48,9) em nível nacional: Caxias fica com 5,0 pontos a seu favor. Considerando os indicadores apresentados no relatório do Enade 2008, observamos que o desempenho dos estudantes concluintes de Pedagogia de Caxias apresenta resultados acima da média dos outros estudantes de Pedagogia no Brasil. Isto não significa que o curso de Pedagogia não precise melhorar, precisa sim, pois os resultados do Enade desse curso em relação a outros cursos ainda é baixo. O que está sendo dito é que dentro do quadro nacional o resultado do Enade 2008 do curso de Pedagogia de Caxias é considerado bom. Entretanto, esse resultado não deve ser visto como o único indicador de qualidade; pode ser percebido como um dos indicadores dentro do processo de melhoria de qualidade do curso. Na Tabela 11, analisamos a média da formação específica dos estudantes.

Tabela 11 – Resultado do Enade 2008 do curso de Pedagogia da Uema de Caxias e do Brasil no componente específico

Enade 2008	Pedagogia Uema Caxias		Brasil	
	Ingressantes	Concluintes	Ingressantes	Concluintes
População	35	36	112.888	70.649
Amostra	30	30	45.181	43.707
Presentes	29	28	37.525	39.998
Média	44,1	59,8	40,3	49,1
Nota mínima	13,3	34,7	0,0	0,0
Nota máxima	69,6	85,7	93,8	99,3

Fonte: Construção da autora com base nos dados MEC/Inep/Daes – Enade 2008 (INEP, 2009).

A diferença entre a formação específica no Enade de 2008 dos estudantes ingressantes (44,1) e concluintes (59,8) do curso de Pedagogia de Caxias é de 15,7 pontos, revelando que o curso mencionado agregou valor na formação específica de seus estudantes, pois o resultado no desempenho do exame entre ingressantes e concluintes, é bastante expressivo. Comparando-se os resultados dos concluintes na formação específica do curso de Pedagogia de Caxias com os do restante do Brasil, percebemos que os estudantes de Caxias estão com 10,7 pontos à frente dos outros estudantes de pedagogia em nível nacional. Mais uma vez se confirma o bom desempenho dos estudantes de Pedagogia de Caxias no Enade de 2008. O curso alcançou conceito 4 no Enade em 2008, mas ainda precisa avançar mais para obter o conceito máximo 5. Observamos que os estudantes apresentam desempenho bom no exame, no entanto outros indicadores podem ser considerados para que o curso alcance níveis de qualidade compatíveis com as exigências de formação do pedagogo e assim contribuir de forma decisiva com a melhoria da educação no estado do Maranhão.

4.3.2 Curso de Pedagogia de São Luís

A análise de parte dos dados apresentados no relatório do curso de Pedagogia da Uema de São Luís foi feita a partir dos dados estatísticos: tamanho da população, tamanho da amostra, número de presentes, média, nota mínima e nota máxima. Os dados analisados, na Tabela 12, são referentes ao curso de Pedagogia da Uema de São Luís, comparados com os dados do mesmo curso no Brasil.

Tabela 12 – Resultado geral do desempenho dos estudantes no Enade 2008 do curso de Pedagogia da Uema de São Luís e no Brasil

Enade	Pedagogia Uema São Luís		Brasil	
	Ingressantes	Concluintes	Ingressantes	Concluintes
População	38	154	112.888	70.649
Amostra	32	108	45.181	43.707
Presentes	25	80	37.525	39.998
Média	56,1	49,6	41,6	48,9
Nota mínima	30,9	0,0	0,0	0,0
Nota máxima	72,4	83,1	89,7	95,1

Fonte: Construção da autora com base nos dados MEC/Inep/Daes – Enade 2008 (INEP, 2009).

A partir dos números, observamos que os dados apresentados sobre a média dos ingressantes (56,1) do curso de Pedagogia da Uema de São Luís é de 14,5 pontos, maior que a média dos ingressantes (41,6) do Brasil e 6,5 pontos, maior que a dos concluintes (49,6) da instituição. A diferença da média dos concluintes do curso de Pedagogia da Uema com a do Brasil é bem menor, chega apenas a 0,7 pontos. Destacamos que este pode ser um dado analisado pelos professores e gestores desse curso, uma vez que os ingressantes apresentam uma média muito acima daquela do restante do Brasil, mostrando que eles, ao iniciarem o curso, têm uma base de conhecimento que deve ser ampliada no decorrer deste. Quanto aos concluintes, observamos uma diferença na média muito pequena, o que nos permite uma análise de que talvez o curso não esteja agregando novos conhecimentos na proporção do nível dos ingressantes. Entendemos que esse dado, se analisado, poderá provocar mudanças nas ações de gestão desenvolvidas no curso e assim contribuir no sentido de melhorar a qualidade do curso.

Na Tabela 13, a seguir, a discussão é sobre os dados apresentados no relatório quanto à formação geral dos estudantes na prova do Enade 2008 do curso de Pedagogia da Uema de São Luís.

Tabela 13 – Resultado do Enade 2008 do curso de Pedagogia da Uema de São Luís na formação geral

Enade	Pedagogia Uema São Luís		Brasil	
	Ingressantes	Concluintes	Ingressantes	Concluintes
População	38	154	112.888	70.649
Amostra	32	108	45.181	43.707
Presentes	25	80	37.525	39.998
Média	59,7	49,2	45,5	48,2
Nota mínima	45,0	0,0	0,0	0,0
Nota máxima	77,5	85,5	96,0	100,0

Fonte: Construção da autora com base nos dados MEC/Inep/Daes – Enade 2008 (INEP, 2009).

Em relação aos resultados da formação geral dos estudantes do curso de Pedagogia da Uema de São Luís, percebemos uma diferença considerável de 10,5 pontos entre a média dos ingressantes (59,7) e a dos concluintes (49,2). A diferença entre a média dos ingressantes desse curso e a dos ingressantes do restante do mesmo curso no Brasil é 14,2 pontos, revelando que na formação geral os estudantes que ingressam no curso de Pedagogia da Uema apresentam uma formação geral acima da média nacional dos estudantes. Já quanto aos concluintes, a diferença é pequena, de

apenas 1,0 ponto. Quando observamos os resultados dos concluintes no Enade 2008 do curso de Pedagogia da Uema de São Luís, verificamos que há necessidade de se empreenderem esforços coletivos no sentido de revitalizar os programas de disciplinas para agregar mais conteúdos que permitam ampliar o universo de conhecimento dos estudantes e, conseqüentemente, melhorar a qualidade do curso de Pedagogia. Entretanto, reconhecemos que para isso acontecer, é necessária uma ação da gestão que objetive revitalizar o curso.

A seguir apresentamos os dados referentes ao componente específico dos estudantes no Enade de 2008.

Tabela 14 – Resultado do Enade 2008 do curso de Pedagogia da Uema de São Luís no componente específico

Enade	Pedagogia Uema São Luís		Brasil	
	Ingressantes	Concluintes	Ingressantes	Concluintes
População	38	154	112.888	70.649
Amostra	32	108	45.181	43.707
Presentes	25	80	37.525	39.998
Média	54,9	49,7	40,3	49,1
Nota mínima	26,2	0,0	0,0	0,0
Nota máxima	76,9	86,0	93,8	99,3

Fonte: Construção da autora com base nos dados MEC/Inep/Daes – Enade 2008 (INEP, 2009).

Quando são comparados os resultados da média do componente específico dos estudantes ingressantes e concluintes no Enade 2008 do curso de Pedagogia da Uema de São Luís, verificamos que esta média apresenta uma diferença 5,2 pontos a mais na média dos ingressantes em relação à dos concluintes, revelando que a média dos ingressantes é maior do que a dos concluintes. A média dos ingressantes (54,9) do curso de Pedagogia da Uema de São Luís é 14,6 pontos a mais que a média dos ingressantes (40,3) do Brasil. Evidenciamos, a partir dos dados, que o desempenho dos estudantes ingressantes no componente específico apresenta um resultado melhor que o dos estudantes concluintes. Mais uma vez, os dados revelam que o curso necessita de ações que possibilitem maior aprendizagem para os estudantes, pois pelos dados dos estudantes ingressantes o nível de conhecimento deles é muito acima da média nacional. A percepção que temos, com base nesses, dados é que o curso está agregando pouco conhecimento no componente específico da formação do pedagogo, necessitando,

assim, urgentemente, de ações para melhorar o nível da formação dos futuros pedagogos.

Cabe esclarecer que, dos 42 entrevistados do curso de Pedagogia nos dois *campi* da Uema, Caxias e São Luís – onze professores, oito gestores, vinte e dois estudantes que fizeram Enade em 2008, como ingressantes e concluintes em 2011 e ainda um representante do CEE/MA – não percebemos que o referido relatório tenha tido alguma repercussão nas ações de gestão do curso objeto desta pesquisa. No caso de São Luís, o que os sujeitos conhecem é apenas o conceito Enade do curso, isso porque o conceito baixou de 4 em 2005 para 3 em 2008. Contudo, essa queda no conceito não foi motivo para reuniões de colegiado ou de departamento para discutir as questões do curso. Segundo D1 (informação verbal) “aqui não discutimos os resultados do Enade, não sabemos dos resultados do curso. Não houve até agora reunião para discutir os resultados das avaliações do Sinaes/Enade”. Aconteceram apenas comentários informais, sem objetividade no assunto Enade, qualidade e gestão. No caso do curso de Pedagogia de Caxias, D8 (informação verbal) acrescenta “eu não participei de nenhuma reunião para discutir Enade. Desconheço qualquer ação nessa direção”. Observamos que existe um conformismo com o conceito 4 do curso, pois é o maior conceito atingido pelo curso de Pedagogia da Uema no Enade 2008.

No item seguinte analisaremos o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Pedagogia. O objetivo desta análise é identificar no documento legal da Uema e do referido curso elementos que apontem que a instituição desenvolve ou objetiva desenvolver a avaliação institucional. A relevância deste item está em conhecer a realidade e a importância dada à avaliação institucional e a qualidade dos cursos de graduação da Uema a partir do que consta no PDI e no PPP.

4.4 ENADE NA UEMA: O QUE O PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL E PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO APONTAM?

Conforme anunciado, analisamos a seguir o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e os dois Projetos Político Pedagógicos do curso de Pedagogia da Uema de Caxias e de São Luís. Inicialmente, esclarecemos que o Sinaes apresenta o PDI como essencial para a avaliação institucional e deve ser construído coletivamente

de forma a representar os anseios da comunidade acadêmica. O ponto com maior concentração de debates na elaboração do PDI em várias IES tem sido as diferentes concepções de avaliação geradas ao longo do tempo. Segundo Segenreich (2005, p. 150), a “tendência meritocrática/de regulação/de controle, atribuída ao Estado, e a uma concepção de avaliação institucional formativa/voltada para a transformação/acadêmico-crítica, defendida por representantes da comunidade acadêmica das universidades”.

O Art. 3º, Parágrafo 1º, da Lei 10.861/2004, apresenta como dimensão institucional “a missão e o plano de desenvolvimento institucional” (BRASIL, 2004). Para os estudiosos da avaliação institucional, o PDI deve ser entendido como o ponto de referência para a instituição estabelecer aonde quer chegar, que qualidade institucional quer ter. No estudo discutimos os pontos abordados no PDI que apresentam relação com a temática em tela, avaliação com recorte no Enade, especialmente o uso dos resultados na gestão do curso de Pedagogia. No processo de análise, destacamos alguns pontos que centram o debate. São eles: objetivos, metas, responsabilidade social, política de pesquisa ensino e extensão, qualificação profissional, práticas pedagógicas inovadoras e avaliação institucional proposta para a Uema na gestão 2006 a 2010. Atual gestão ainda não divulgou o novo PDI. Esses pontos não tratam diretamente de política de avaliação, mas podemos analisá-los a partir dos aspectos institucionais propostos no PDI sobre qualidade para os seus cursos de graduação.

Do ponto de vista do PDI 2006 a 2010, a Uema estabeleceu os seguintes objetivos a serem alcançados:

- a) ampliar a articulação com o poder público de modo a contribuir para a melhoria das condições humanas, técnicas e científicas do estado;
- b) interagir diretamente com a sociedade propiciando a democratização do saber e participando de ações de mobilização social, tendo em vista a melhoria dos índices de educação, emprego, renda e qualidade de vida;
- c) promover a melhoria da qualidade do ensino na Uema, em todos os níveis;
- d) definir uma política de pessoal docente e técnico-administrativo da Uema com vistas às necessidades atuais e futuras da instituição;
- e) dar continuidade ao processo de interiorização das atividades de extensão, de pesquisa e de ensino, em níveis de graduação e pós-graduação, inclusive na modalidade de educação a distância;

- f) incentivar a pesquisa pelo desenvolvimento de projetos inovadores, em parceria com instituições nacionais e internacionais, propiciando a formação na Uema de grupos interdisciplinares de pesquisa;
- g) fortalecer a extensão como prática acadêmica que interliga a universidade nas suas atividades de ensino e pesquisa com as demandas da sociedade;
- h) promover a familiarização da comunidade universitária com os recursos mais avançados da informática como instrumentos indispensáveis para a pedagogia dos tempos atuais e melhor inserção dos futuros profissionais no mercado de trabalho;
- i) estabelecer uma política de apoio e assistência ao estudante, promovendo ações nos âmbitos acadêmico e social;
- j) adotar metodologia descentralizada e transparente de planejamento, gestão e acompanhamento. (UEMA, PDI, 2006-2010, p.38 - 40).

Reconhecemos a importância de a Uema ter um documento norteador como o PDI; isso significa que a instituição tem uma preocupação em planejar suas ações. Entretanto, o alcance dos objetivos estabelecidos fica no nível do idealizado, não alcançado, pois o que consta no documento está acima do que foi realizado no período de 2006 a 2010. Consta no PDI (2006) o objetivo de promover a melhoria da qualidade do ensino na Uema, em todos os níveis. Como é muito geral esse objetivo, fica difícil mensurar seu alcance. Entretanto, analisando os resultados do Enade dos cursos de graduação da instituição vemos que os conceitos têm uma variação pequena, o que não representa melhoria.

Quanto às metas estabelecidas em consonância com os objetivos, observamos que são pouco exequíveis, pois não temos como saber o quanto da meta foi alcançado. A impressão é de ser mais um objetivo e não uma meta. A seguir relacionamos algumas metas propostas no PDI, a saber:

- a) pleitear junto ao Governo a participação da Uema nos órgãos de deliberação das políticas públicas do estado;
- b) estabelecer parcerias com órgãos e instituições municipais, estaduais e federais na elaboração e realização de projetos de melhoria do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do Maranhão;
- c) criar um fórum de relações Universidade – Comunidade em todos os *campi*;
- d) elevar para A ou B a classificação dos cursos de graduação;

- e) avaliar todos os cursos de graduação da Uema visando à melhoria qualitativa do seu desempenho;
- f) realizar o diagnóstico da capacidade docente e técnico-administrativa da Instituição;
- g) criar e implantar curso de graduação e de pós-graduação e expandir os já existentes, nas modalidades presencial e a distância, conforme programado neste PDI;
- h) criar, pelo menos, um Núcleo de Pesquisa em cada campus;
- i) construir novos laboratórios e restaurar os já existentes, dotando-os dos equipamentos necessários;
- j) criar em cada unidade dos campi um núcleo de informática;
- k) disponibilizar terminais inteligentes ligados ao sistema de informações gerenciais;
- l) manter e ampliar para uso de toda a comunidade universitária relatórios mensais da execução orçamentária e das propostas orçamentárias anuais. (UEMA, PDI, 2006-2010, p.41- 42).

Dentre as metas estabelecidas, destacamos duas relacionadas à avaliação: uma se referindo ao Enade e a outra à avaliação de curso de graduação visando à melhoria da qualidade. Uma das metas propõe elevar para A ou B (conceitos ainda do provão, no Enade os conceitos variam 1 a 5) a classificação dos cursos de graduação da Uema e a outra avaliar todos os cursos de graduação visando à melhoria qualitativa. Para discutir a questão do Enade, dos cursos de graduação da referida instituição, buscamos os resultados do primeiro exame, em 2004, ao último em 2010. De acordo com os resultados divulgados pelo Inep, nesse período, a Uema obteve os seguintes conceitos nos cursos de graduação.

Tabela 15 – Número de cursos de graduação presenciais da Uema avaliados no Enade por ano nas faixas de conceito 1 a 5 e cursos sem conceito

Conceitos Enade	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
5	---	1	1	---	---	---	---	---
4	---	5	1	2	6	1	7	8
3	1	13	---	2	18	4	7	17
2	1	4	6	---	67	1	---	6
1	---	---	---	---	35	---	---	---
S/C	5	39	1	7	4	12	1	18
Nº de cursos participantes	7	62	9	11	130	18	15	49

Fonte: Elaboração da autora com base nos dados do Enade (INEP, 2012).

A área avaliada em 2004 é a mesma em 2007 e 2010; a cada três anos um ciclo avaliativo do Enade se fecha. Em 2005, 2008 e 2011 foi a vez da área que compreende os cursos de licenciaturas, dentre eles o de Pedagogia.

Nessa área observamos um crescimento no número de cursos avaliados, mas não aumentou o número de cursos com conceitos 4 e 5, como proposto no PDI.

De acordo com os resultados, nos últimos cinco anos a Uema não conseguiu nenhum conceito 5, nota máxima no exame. Existe uma grande concentração, principalmente nas licenciaturas de cursos com o conceito Enade 2, 1 e S/C, revelando que a Uema precisa investir na qualidade desses cursos. Segundo o PDI de 2006 a 2010, a Universidade Estadual do Maranhão é levada a incorporar novos saberes, assim como os diferenciados modos de apreendê-los e disseminá-los. Nesse sentido, é instada em cada uma de suas áreas de conhecimento, a revisão e a atualização curricular, bem como a implementação do seu processo de avaliação, com o melhor aproveitamento na correção de suas deficiências, dos resultados obtidos, sobretudo os do Enade.

Com base nos dois documentos analisados, temos como principais diretrizes da política de educação da instituição: (i) fortalecimento da graduação; (ii) incremento da pós-graduação; (iii) melhoria dos conceitos dos cursos; (iv) aumento da produtividade dos cursos de graduação; (v) expansão dos programas de graduação na modalidade da educação a distância; (vi) consolidação e expansão do Programa de Qualificação de Docentes (PQD) que substituiu o Procad; (vii) revisão e reformulação sistemática dos projetos pedagógicos dos cursos.

A promoção de pesquisa na Uema deve ocorrer no âmbito dos seus cursos de graduação e de pós-graduação, bem como nos núcleos de pesquisa instalados na instituição (UEMA, PDI, 2006). Cabe acrescentar que na área de formação de professores há uma carência enorme de pesquisa nesse sentido, especialmente envolvendo os professores do curso de Pedagogia, pois no quadro de professores não há doutores, o que inviabiliza a participação em grupos de pesquisas. A Uema, como universidade pública estadual, é uma instituição sustentada pela sociedade, mediante o pagamento de impostos, portanto tem a obrigação de dar-lhe o devido retorno, sob a forma de ensino, pesquisa e extensão de qualidade.

Chauí (2001) afirma que o reconhecimento e a legitimidade social da universidade só se afirmarão realmente caso se coloque uma ponte sobre o abismo que a separa da sociedade, e caso se permita a ligação do seu interior e com o exterior. Aí, sim, todo o seu conjunto de princípios, valores, regras e formas de organização que lhe

são inerentes terão uma identidade própria, uma razão de ser e um papel transformador, expresso na sua função social.

Quanto à expansão da infraestrutura física da Uema, está intimamente relacionada com as necessidades decorrentes do crescimento da instituição no seu processo de interiorização. Contudo, o *campus* de São Luís ainda necessita de construção, ampliação e adequação de sua capacidade, sobretudo no tocante ao/à:

- aumento do número de salas de aula;
- acesso à internet a toda a comunidade acadêmica;
- construção de espaço físico para práticas esportivas e áreas de convivência;
- construção de prédio para as Licenciaturas;
- adequação e ampliação dos prédios;
- ampliação do acervo bibliográfico;
- recuperação e ampliação do Centro de Convenções. (A6, informação verbal).

As condições de funcionamento do curso são precárias, dificultando os trabalhos de toda a comunidade acadêmica, tanto do curso de Caxias quanto do curso de São Luís. Essas condições implicam diretamente nos resultados do desempenho dos estudantes, pois as aulas acontecem em espaços desfavoráveis, com recursos didáticos pedagógicos precários, alunos desmotivados e professores necessitando de qualificação profissional (mestrado e doutorado).

Segundo o PDI (2006), a Uema elaborou um projeto de avaliação institucional que se propõe a realizar não apenas um levantamento de dados de forma objetiva e estatística, mas dar uma visão analítica qualitativa do que esses dados possam revelar, desmascarar ou desmistificar, trazendo ao conhecimento da comunidade universitária os óbices que possam interferir na quantidade e na qualidade de metas a serem alcançadas. No mencionado documento, a avaliação institucional compreende duas variáveis: as qualitativas e as quantitativas.

As variáveis qualitativas consideram os seguintes elementos:

- do ensino de graduação e de pós-graduação: o curso, a disciplina, o discente, o docente e o egresso;

- da gestão universitária: os serviços prestados, o atendimento realizado, as prioridades estabelecidas para tomada de decisão e o trabalho de coordenação;
- do servidor técnico-administrativo: aspectos atitudinais, adequação à função e fatores que favorecem ou dificultam o desenvolvimento de suas funções. (UEMA, PDI, 2006-2010, p. 265).

As variáveis quantitativas são as responsáveis pelos dados numéricos, que permitirão a implantação de um banco de dados permanente, em relação a:

- alunos: acesso, regime escolar, matrícula, retenção, evasão, ociosidade, sucesso, diplomação e participação em programas institucionais e interinstitucionais;
- professores: docentes por curso, qualificação acadêmica, experiência no magistério superior, adequação dos docentes às disciplinas, dedicação, produção técnico-científica, produções intelectuais, técnicas, pedagógicas, artísticas e culturais, atividades relacionadas com o ensino e relação aluno/professor/funcionário;
- infraestrutura: instalações gerais, biblioteca, recursos técnico-tecnológicos e pedagógicos, laboratórios e estruturas específicas;
- servidor técnico-administrativo: desempenho, formação e capacitação. (UEMA, PDI, 2006-2010, p. 266).

As ações avaliativas compreendem duas etapas, a saber: a sensibilização e conscientização e autoavaliação realizada em todos os segmentos da instituição. Os instrumentos de avaliação constam de formulários específicos correspondentes a cada uma das variáveis qualitativas e quantitativas, preenchidos pelos avaliados e avaliadores pertinentes, conforme indicado no projeto de avaliação institucional deste PDI.

A avaliação institucional na Uema poderá favorecer o aperfeiçoamento e o desenvolvimento pessoal de cada servidor e constituir-se em um instrumento para uma administração universitária de qualidade, acertando passos na consecução de seus objetivos. Esse projeto de avaliação institucional apontado no PDI não foi executado; ficou no documento, não consta evidência nos dados empíricos da pesquisa de realização de atividades no sentido de avaliar a Uema.

Quanto aos projetos pedagógicos do curso em análise, percebemos que é mais um documento que expressa a intencionalidade do que é pretendido realizar, do que realmente é executado. Cabe discutir um pouco sobre as concepções de projeto político-

pedagógico. Vasconcellos (2006) argumenta que projeto político pedagógico é um plano global, um importante caminho para a construção da identidade de um curso. Acrescentamos que o processo de elaboração do PPP permite aos sujeitos maior aproximação entre si, fortalecendo a comunidade acadêmica, a superação de possíveis entraves na realização do que foi planejado, o que, conseqüentemente, envolve e compromete todos no processo de melhoria da qualidade do curso que está sendo ofertado à sociedade.

No que se refere à participação da comunidade acadêmica na elaboração do PPP, o autor citado diz ser uma oportunidade ímpar da comunidade de definir em conjunto o curso que deseja construir, analisar a distância que se encontra no horizonte almejado e definir os passos a serem dados para diminuir esta distância.

A Pedagogia tem um desafio muito grande, o de elaborar e executar o PPP com vistas a resgatar a formação do pedagogo, atendendo a padrões desejados de qualidade. O pedagogo é o profissional que tem a função de desenvolver a formação humana dos indivíduos em diferentes lugares, todavia historicamente padece de muitas dúvidas, incoerências, distanciamento das necessidades e demandas da realidade educacional.

Para Gadotti (2000), o projeto político pedagógico não é neutro, mas com ideias, conceitos e valores impregnados na sua estrutura. Acrescenta, ainda, que é inconcluso, está em permanente reflexão e reconstrução. Desse modo, o PPP reflete o pensamento, as ideias de uma comunidade acadêmica, sobretudo a ousadia do processo de formação dos futuros profissionais. Projeto pressupõe uma ação intencionada sobre o que queremos realizar. O papel de um curso de graduação é de refletir sobre o passado, perceber o presente e planejar o que se pretende alcançar no futuro. Isso possibilita a cada um dos agentes acadêmicos assumir o compromisso com a qualidade da formação.

O PPP apresenta algumas características fundamentais que são facilmente perceptíveis, conforme aponta Veiga (2005):

- a) é um movimento de luta em prol da democratização;
- b) está voltado para a inclusão;
- c) por ser coletivo e integrador, o projeto, quando elaborado, executado e avaliado, requer o desenvolvimento de um clima de confiança;
- d) há um clima muito estreito entre autonomia e projeto político pedagógico;
- e) a legitimidade de um projeto político-pedagógico está estreitamente ligada ao grau e ao tipo de participação de todos os envolvidos com o processo educativo;
- f) configura unicidade e coerência ao processo educativo.

Elevar a qualidade da educação não depende apenas de uma boa formação do pedagogo, mas é inegável o papel relevante que tem este profissional no processo de ensino e aprendizagem dos que estão nos sistemas de ensino. Os pedagogos podem proporcionar discussões, debates com a comunidade escolar no sentido de pensar sua função social, definir os objetivos, as capacidades, competências, habilidades, currículo, metodologias de ensino, gestão de sala de aula, entre outros.

A decisão de analisar o PPP do curso de Pedagogia da Uema de Caxias e São Luís se deu em razão de perceber que este documento revela a intencionalidade das ações propostas para o curso. Além do mais, analisamos os documentos no sentido de observar quais aspectos estão relacionados com a avaliação e qualidade do mencionado curso. Os dois PPP estão muito próximos em suas estruturas, pois a Uema os disciplina com a Instrução Normativa nº 1/2001 da Pró-Reitoria de Graduação, que estabelece normas para elaboração do projeto político pedagógico para todos os cursos de graduação da IES.

Percebemos que há uma diferença entre os objetivos estabelecidos nos PPP. Enquanto o curso de São Luís define objetivos amplos para a formação do pedagogo, o curso de Caxias estabelece elementos centrais quando estão se referindo aos objetivos propostos. Nos dois PPP há uma preocupação em atender à legislação nacional no que se refere ao campo de atuação do pedagogo, carga horária mínima para o curso, estágio supervisionado, prática pedagógica, atividades acadêmico científico pedagógicas, TCC e docência.

Analisamos as estruturas curriculares dos dois cursos, com o objetivo de encontrar pontos em comum e/ou diferenças. O curso de Pedagogia de Caxias, conforme analisado anteriormente, apresenta resultados bem melhores no Enade 2008 em relação ao curso de São Luís. Desse modo, entendemos que analisar as disciplinas oferecidas pelo curso possa revelar pontos que contribuirão para a revitalização, principalmente do curso de Pedagogia de São Luís, que apresentou resultados apenas satisfatórios no Enade 2008, carecendo com urgência de ações que provoquem mudanças significativas na organização e na execução de suas atividades.

Em relação ao perfil estabelecido para o profissional formado no curso de Pedagogia, está em consonância com a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. A seguir temos o estabelecido nos dois PPP quanto aos objetivos propostos para a formação do pedagogo da Uema nos *campi* de Caxias e São Luís.

Quadro 8 – Objetivos do curso de Pedagogia da Uema nos *campi* de Caxias e São Luís no Projeto Político Pedagógico de 2008

Curso de Pedagogia da Uema	
São Luís	Caxias
O Curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. São objetivos do curso:	O Curso de Licenciatura em Pedagogia do CESC/UEMA destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.
<ul style="list-style-type: none"> • Subsidiar reflexão e compreensão do contexto social - político - econômico e educacional da sociedade brasileira, a partir de sua atuação profissional; 	<ul style="list-style-type: none"> • O conhecimento da escola como organização complexa, que tem a função de promover a educação para e na cidadania;
<ul style="list-style-type: none"> • Propiciar fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa em educação necessários à produção do conhecimento e à reconstrução do fazer pedagógico; 	<ul style="list-style-type: none"> • A pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;
<ul style="list-style-type: none"> • Aprofundar conhecimentos necessários à criação, à execução e à avaliação de ações pelos diferentes sujeitos da aprendizagem; 	<ul style="list-style-type: none"> • A participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino;
<ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar o uso de diferentes linguagens e tecnologias na aprendizagem, estabelecendo relações entre ciência, tecnologia e sociedade; 	<ul style="list-style-type: none"> • A identificação dos processos pedagógicos em espaços educativos formais e não formais;
<ul style="list-style-type: none"> • Formar profissionais capazes de intervir, de forma competente, na realidade da educação brasileira; 	<ul style="list-style-type: none"> • O desenvolvimento de competências concernentes à ampliação do campo de atuação do licenciado em Pedagogia.
<ul style="list-style-type: none"> • Atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa e igualitária; 	
<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar em espaços escolares e não escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento, em diversos níveis e modalidades do processo educativo; 	
<ul style="list-style-type: none"> • Participar da gestão das instituições contribuindo na elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico. 	

Fonte: Construção da autora com base nas informações do PPP do curso de Pedagogia da Uema nos *campi* de Caxias e São Luís. (UEMA, PPP, 2008).

As estruturas curriculares apresentam diferenças significativas, tanto no que se refere às disciplinas propriamente ditas quanto nas ementas propostas para elaboração

do programa de disciplina a ser ministrado no curso. O estágio supervisionado em Caxias é oferecido em cinco disciplinas de 90h/a cada (educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, disciplinas pedagógicas do ensino médio, gestão de sistemas e educação de jovens e adultos) totalizando 450h/a. Já em São Luís, o estágio supervisionado é oferecido em três disciplinas de 135h/a (educação infantil, ensino fundamental e gestão/supervisão/educação especial/educação de jovens e adultos e ensino médio), totalizando 405h/a. A prática pedagógica tem a mesma carga horária e a mesma denominação nos dois cursos.

As atividades acadêmico científico culturais apresentam carga horária bem diferente; a legislação define 200h/a para este componente curricular. Em Caxias, são ministradas apenas 120h/a, em São Luís, 225h/a, quase o dobro de Caxias. Quanto ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), em São Luís não existe carga horária reservada no decorrer do curso, mas é um componente curricular obrigatório; o estudante tem que fazê-lo para concluir o curso. Já em Caxias, existem duas disciplinas com a finalidade de orientar o estudante para a construção do TCC.

Quanto à questão da gestão dos dois cursos de Pedagogia, não é mencionada no PPP. Entendemos que deveria fazer parte do projeto pedagógico a forma como o curso vai efetivar a participação de todos no processo de gestão e também como o curso vai trabalhar a formação dos futuros pedagogos. Defendemos que seja exercida a gestão democrática estabelecendo, tanto de forma explícita quanto implícita, a participação da comunidade acadêmica ligada ao mencionado curso.

4.5 CONCLUSÃO

Ao contextualizar o Enade estamos também discutindo a avaliação da educação superior na perspectiva da totalidade que não deve ser entendida como um todo já pronto, determinado e determinante das partes. Para a concepção dialética o todo não se dá de maneira harmônica, não existe uma totalidade acabada, mas um processo de totalização que acontece nas relações e nas contradições. Segundo Kosik (1976, p. 41), “a totalidade sem contradição é vazia e inerte, as contradições fora da totalidade são formais e arbitrarias”.

No capítulo, a discussão feita recortando o Enade buscou aproximar a visão de totalidade e de realidade proposta neste estudo. Implicitamente é estabelecido um movimento de aproximação do debate nacional sobre qualidade dos cursos de graduação a partir dos resultados alcançados pelos estudantes no Enade.

Na expectativa de explorar ao máximo os dados obtidos no processo de investigação desvelamos as informações contidas no relatório do Enade 2008, que apresenta dados preocupantes e que merecem uma análise do curso de Pedagogia investigado. As informações contidas no mencionado relatório precisam ser debatidas pela comunidade acadêmica ligada ao curso. Constatamos, também, a partir da análise do PDI e do PPP, que a Uema e nem o curso de Pedagogia discutem os resultados do Enade, na perspectiva de desenvolver ações de gestão, que visem melhorar a qualidade dos cursos de graduação. Defendemos o uso dos resultados do Enade na gestão pedagógica com diagnóstico que pode agregar valor na revitalização do mencionado curso. Entretanto, esses resultados podem ser analisados considerando diferentes aspectos, pois compreendemos que para usá-los corretamente, é recomendável associá-lo a outras avaliações.

CAPÍTULO 5 – O ENADE INDUZ À QUALIDADE NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEMA?

5.1 INTRODUÇÃO

A discussão aqui desenvolvida aprofunda a análise empírica do estudo relacionando-a à política de avaliação realizada pelo Sinaes/Enade. O recorte feito foi do uso dos resultados do Enade na gestão do curso de Pedagogia da Uema nos *campi* de Caxias e São Luís com vistas à melhoria da qualidade. Desse modo, no capítulo, buscamos analisar o entendimento dos sujeitos participantes da pesquisa sobre qualidade no curso de Pedagogia da Uema a partir dos resultados do Enade 2008. Uma vez que o principal objetivo da atual política de avaliação da educação superior é melhorar a qualidade dos cursos de graduação.

Para atender ao que vem sendo anunciado no decorrer deste trabalho, destacamos que a discussão realizada busca apreender a natureza do objeto investigado em nível local, regional e nacional. Tem sido um esforço permanente de fazer a construção entre o diálogo teórico e o empírico e em alguns momentos entre o empírico e ele mesmo. Desse modo, procuramos abordar as questões direcionadas à avaliação e à qualidade da educação superior, de forma a enfatizar o uso dos resultados do Enade, na gestão do curso de Pedagogia da Uema.

Por fim, consideramos pertinente inserir na discussão o debate sobre avaliação e qualidade a partir da percepção da comunidade acadêmica sobre o Sinaes/Enade, os entraves do curso de Pedagogia para desenvolver um projeto de formação de qualidade e os desafios para melhorar a qualidade do curso de Pedagogia da Uema nos *campi* de Caxias e São Luís. Na tentativa de alcançar os objetivos estabelecidos, procuramos destacar nas falas trechos que melhor definem a política de avaliação do Sinaes/Enade e qualidade no curso de Pedagogia. A partir das indicações dos sujeitos observamos os pontos que se aproximaram e se distanciaram tanto no que se refere aos aspectos locais quanto aos nacionais. Ressaltamos que o primeiro item do capítulo, foi reservado para apresentar a organização, análise e interpretação dos dados da pesquisa empírica.

5.2 ORGANIZAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Dos onze professores entrevistados, seis são de São Luís e cinco de Caxias, todos lotados nos departamentos ligados ao curso de Pedagogia dos dois *campi*. Entre os onze, contamos com professores graduados em cinco diferentes cursos (Psicologia, Ciências Sociais, Pedagogia, Filosofia e Economia). A graduação com maior número de professores formados é Pedagogia: sete professores; as demais um professor. Percebemos que existe uma diversidade de formação dos professores que ministram aulas no curso de Pedagogia nos dois *campi*. Isto talvez seja um fator que interfere na produção acadêmica, na extensão, no estágio, na prática do professor e na qualidade do mencionado curso. É importante que o gestor tenha um projeto de trabalho que considere a formação dos professores que trabalham no curso de Pedagogia. Entendemos que este não é o único fator que interfere na qualidade do curso. O gestor pode muito bem levantar outros problemas a partir de um diagnóstico junto à comunidade acadêmica e à análise dos resultados dos relatórios de avaliação de desempenho dos estudantes do curso no Enade.

Todos os professores entrevistados têm experiência profissional tanto na educação básica quanto na educação superior. Dos onze, somente um professor tem experiência inferior a quinze anos de docência na educação superior. Quanto ao regime de trabalho, oito professores trabalham em regime de 40 horas, um com dedicação exclusiva e dois com 20 horas, lotados em São Luís. Há uma predominância de mulheres no curso. Dos onze pesquisados, dez são professoras e apenas um professor⁴³. Cinco professores estão na faixa etária de 51 a 60 anos e cinco, de 41 a 50 anos, somente um professor está na faixa de 31 a 40 anos. Isto confirma a larga experiência dos professores na docência. No que se refere à titulação dos professores, constatamos que ainda falta investir na qualificação desses profissionais, pois somente um iniciou o doutorado (não concluiu), quatro têm mestrado não reconhecido e mais quatro têm mestrado reconhecido e dois são especialistas. A seguir listamos o perfil dos professores participantes da pesquisa.

⁴³ Para evitar possível identificação ao longo deste estudo, usamos sempre no masculino as falas dos participantes da pesquisa.

Quadro 9 – Perfil dos professores pesquisados do curso de Pedagogia da Uema nos *campi* Caxias e São Luís

Graduação	Pós-Graduação	Tempo de docência	Disciplinas ministradas de 2009 a 2011	Regime de trabalho	Sexo	Faixa etária
Psicologia	Mestrado em Educação – CUBA ⁴⁴	23 anos	Psicologia Geral Psicologia da Educação Psic. Aprendizagem	Dedicação Exclusiva	F	51 a 60
Ciências Sociais	Doutorado em Sociologia (não concluído)	04 anos	Sociologia Sociologia da Educação Antropologia	20 h	F	31 a 40
Pedagogia	Mestrado em Educação – CUBA	17 anos	Estágio Educ. Infantil Fund. Ed. Infantil Política Educacional	40h	F	51 a 60
Filosofia	Mestrado em Filosofia	18 anos	Filosofia Fil. da Educação Met. Científica	40 h	M	41 a 50
Pedagogia	Mestrado em Educação – CUBA	22 anos	Met. da Pesquisa Prática de Ensino Didática	40 h	F	41 a 50
Pedagogia	Mestrado em Educação – UFMA	15 anos	História da Educação Psic. da Educação Currículos e Programas	20h	F	51 a 60
Pedagogia	Mestrado em Educação – UFMA	16 anos	Curríc. e Programas Superv. Educacional Didática	40h	F	41 a 50
Economia	Especialista	20 anos	Prática de Ensino em Fund. da Matemática Estatística	40h	F	51 a 60
Pedagogia	Especialista	15 anos	Psicologia da Educação Didática Educação Especial	40h	F	41 a 50
Pedagogia	Mestrado em Educação	21 anos	Est. Supervisionado Didática Aval. Educacional	40 h	F	51 a 60
Pedagogia	Mestrado em Educação – CUBA	13 anos	Sociologia Educação Fund. Edu. Infantil Est. Supervisionado	40h	F	41 a 50

Fonte: Construção da autora com base nos dados fornecidos pelos professores.

Quanto ao perfil dos gestores responsáveis pelo curso de Pedagogia nos *campi*, Caxias e São Luís, os dados estão sintetizados no Quadro 10. A partir dos dados levantados sobre a trajetória acadêmica dos gestores, constatamos que somente dois não desenvolvem pesquisa, seja financiada pela Uema, seja por outros órgãos de fomento

⁴⁴ Professores com título de mestre do convênio IPLAC/CUBA/Uema não reconhecido por universidade brasileira.

como CNPq e/ou Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (Fapema).

Outro dado que chama atenção é o tempo do gestor no cargo (diretor do Cecen, chefe do Defil e diretor do curso de Pedagogia) no *campus* de São Luís; todos têm aproximadamente seis anos de experiência de gestão no cargo que ocupa em 2012. Portanto, há um entendimento de que eles conhecem os problemas enfrentados pelo curso de Pedagogia, pois esses problemas não são novos. Já na Pró-Reitoria de Graduação, a experiência de gestão no cargo é do início de 2011, mas com largo conhecimento sobre a instituição, visto ter ocupado outros cargos de gestão na Uema. Dos oito gestores entrevistados, todos têm acima de dez anos de experiência profissional como docentes na instituição. Logo, concluímos que são gestores que vivenciam os problemas e, se quiserem, podem desenvolver um trabalho sério em favor da Uema e da sociedade. Quanto à titulação, apenas um gestor é especialista, três são mestres e quatro, doutores. Cinco são do sexo feminino e três do sexo masculino, revelando a predominância das mulheres na gestão.

Veja a síntese do perfil dos gestores responsáveis pelo curso de Pedagogia da Uema nos *campi* de Caxias e São Luís.

Quadro 10 – Perfil dos gestores do curso de Pedagogia da Uema nos *campi* Caxias e São Luís

Graduação	Pós-Graduação	Tempo docência	Regime de trabalho	Sexo	Faixa etária
Ciências Biológicas	Doutorado	17 anos	40	Feminino	31 a 40
Pedagogia	Mestrado em Educação	16 anos	40	Masculino	41 a 50
Filosofia	Especialista	17 anos	40	Masculino	51a 60
Ciências Biológicas	Doutorado	11anos	Dedicação Exclusiva	Feminino	31 a 40
Pedagogia	Mestrado em Educação	10 anos	Dedicação Exclusiva	Feminino	31 a 40
Pedagogia	Mestrado em Educação	21 anos	40	Feminino	41 a 50
Letras	Doutorado em Linguística	18 anos	40	Feminino	41 a 50
Administração	Doutorado	15 anos	40	Masculino	41 a 50

Fonte: Construção da autora com base nas informações das entrevistas com os gestores.

No que se refere ao perfil dos estudantes participantes das entrevistas em forma de grupo focal, identificamos que, dos vinte e dois estudantes entrevistados, quatorze deles cursaram toda a educação básica em escolas públicas, o que representa 87,5% dos estudantes e apenas 12,5% em escolas privadas. Outro dado que consideramos foi o ano de conclusão do ensino médio que apresentou variação entre 1995 e 2006. Quatro estudantes concluíram o ensino médio no período entre 1995 e 1999, representando 25,0%, os outros doze estudantes entre 2000 e 2006, um percentual de 75,0%.

Quanto ao perfil dos estudantes do *campus* de Caxias, dos dez que participaram dos dois grupos focais, oito já trabalham como professor ou como estagiário. Em São Luís, dos doze estudantes apenas cinco trabalham: três como professor e dois, como estagiário, representando 41,6%. Os outros não desenvolvem nenhuma atividade remunerada 58,4%, mas dizem que estão procurando ser inseridos no mercado de trabalho.

A faixa etária dos estudantes do curso de Pedagogia nos dois *campi* da Uema, Caxias e São Luís, concentra-se entre 21 e 36 anos, revelando que são estudantes que contam com uma experiência de vida, uma vez que todos têm acima de 21 anos de idade. O quadro com os dados sobre o perfil dos estudantes fica assim representado.

Quadro 11 – Faixa etária dos estudantes do curso de Pedagogia da Uema nos *campi* Caxias e São Luís

Faixa etária	São Luís	Caxias
21 anos e 24 anos	6	3
25 anos e 28 anos	4	2
29 anos e 32 anos	1	3
33 anos e 36 anos	1	2

Fonte: Construção da autora com base nas informações fornecidas pelos estudantes.

A importância de estabelecer o perfil dos sujeitos participantes da pesquisa dá-se no sentido de caracterizar cada um dos grupos. No caso desta pesquisa, o trabalho foi realizado com professores, gestores e estudantes do curso de Pedagogia da Uema *campi* de Caxias e São Luís.

Os dados apresentados referentes aos perfis dos sujeitos participantes da pesquisa têm como propósito descrever adequadamente o que Marx (1983) chama de o movimento do real, passando do pensamento imediato para as mediações que

constituem o objeto. Durante todo o período de construção deste estudo foi permanente a preocupação em sair das aparências dos fatos e de situações cômodas e ir à procura da essência das informações referentes.

Neste capítulo também analisamos a fala de um representante do CEE/MA sobre a concepção de política de avaliação da educação superior, especialmente o Sinaes/Enade, de qualidade dos cursos de graduação da Uema, de acompanhamento dos resultados das avaliações do Enade no curso de Pedagogia e de uso dos resultados do Enade no diagnóstico dos cursos e de proposições de ações a partir de recomendações do CEE.

No processo de análise e interpretação dos dados, tomamos como base a análise de conteúdo que, segundo Gil (2009, p. 98) trata de um “procedimento analítico aplicável a qualquer comunicação escrita” e pode ser utilizada também para análise de conteúdo de entrevistas, desde que devidamente transcritas. Compreendemos que este tipo de análise requer que as descobertas levantadas pelos instrumentos de pesquisa tenham relevância teórica. Uma informação, sendo apenas descritiva e não relacionada a outras características de quem emitiu a informação, deixa de ter valor para a pesquisa. Ressaltamos que os dados sobre o conteúdo de uma mensagem deve

[...] necessariamente, estar relacionado, no mínimo, a outro dado. O liame entre este tipo de relação deve ser representado por alguma forma teórica. Assim, toda análise de conteúdo implica em comparações contextuais. Os tipos de comparação podem ser multivariados. Mas, devem, obrigatoriamente, ser direcionadas a partir da sensibilidade, da intencionalidade e da competência teórica do pesquisador. (FRANCO, 2008, p. 20).

Sabemos que existem diferentes formas de interpretar o conteúdo de um texto e uma delas pode ser “adotando normas sistemáticas de extrair os significados temáticos ou os significantes léxicos, por meio de elementos mais simples de um texto” (CHIZZOTTI, 2008, p. 114). Consiste também em relacionar a frequência da citação de alguns temas, palavras ou ideias em um texto para medir o peso atribuído a um determinado assunto pelo seu autor.

Este estudo tem a análise de conteúdo como suporte para a interpretação das informações encontradas no decorrer da pesquisa. Entendemos que com este tipo de análise, as descobertas terão maior relevância teórica. Uma informação, tendo apenas o

caráter descritivo não relacionado a outros dados considerados relevantes ou a outras características, poderá ter o seu valor diminuído nos achados da pesquisa. É importante para o estudo que a análise de conteúdo estabeleça comparações textuais.

Os aspectos levantados sobre Enade e qualidade no curso de Pedagogia nos possibilitou perceber as condições objetivas e subjetivas que se fazem presente dialeticamente na avaliação. As condições subjetivas são inerentes ao trabalho humano. Essas condições têm estreita relação com as atividades que professores, gestores e estudantes realizam, uma vez que permite compreender o significado de sua história e as influências que exercem na prática de cada um desses sujeitos. Já as condições objetivas nos levam a conhecer as reais circunstâncias em que acontece o trabalho. A partir dessas duas condições buscamos compreender neste estudo, de modo mais sistemático, a concretude da avaliação desenvolvida pelo Sinaes/Enade no curso de Pedagogia da Uema.

O debate sobre qualidade na educação superior vem ressoando na literatura educacional dos últimos anos. Além disso, quase sempre está associado à questão da avaliação como indutora de qualidade. Analisamos no estudo o uso dos resultados do Enade fazendo uma aproximação da discussão à perspectiva do materialismo histórico dialético. Tomamos como base leituras de Marx (1983, 2005, 2010); Paulo Netto (2011); Kuenzer (2011), que consideram que este método trata de explicar a realidade e não apenas descrevê-la, essa foi uma preocupação permanente: compreender e aprender o objeto de investigação que, segundo Marx (1983), é preciso explicar o fenômeno a partir das contradições da vida material.

Os resultados da análise buscam alcançar o objetivo da investigação de analisar o uso dos resultados do Enade 2008 na gestão do curso de Pedagogia da Uema nos dois *campi* Caxias e São Luís. A análise das informações empíricas apresenta em muitos casos desafios constantes aos pesquisadores. Esses desafios podem ser enfrentados com conhecimento do que está sendo pesquisado. O estudo ora apresentado trabalha com a análise de conteúdo a partir das ideias de Bardin (2010), que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e qualitativa do conteúdo manifesto da comunicação e nas ideias de Franco (2008) que apresenta duas unidades de análise: unidade de registro; e unidade de contexto.

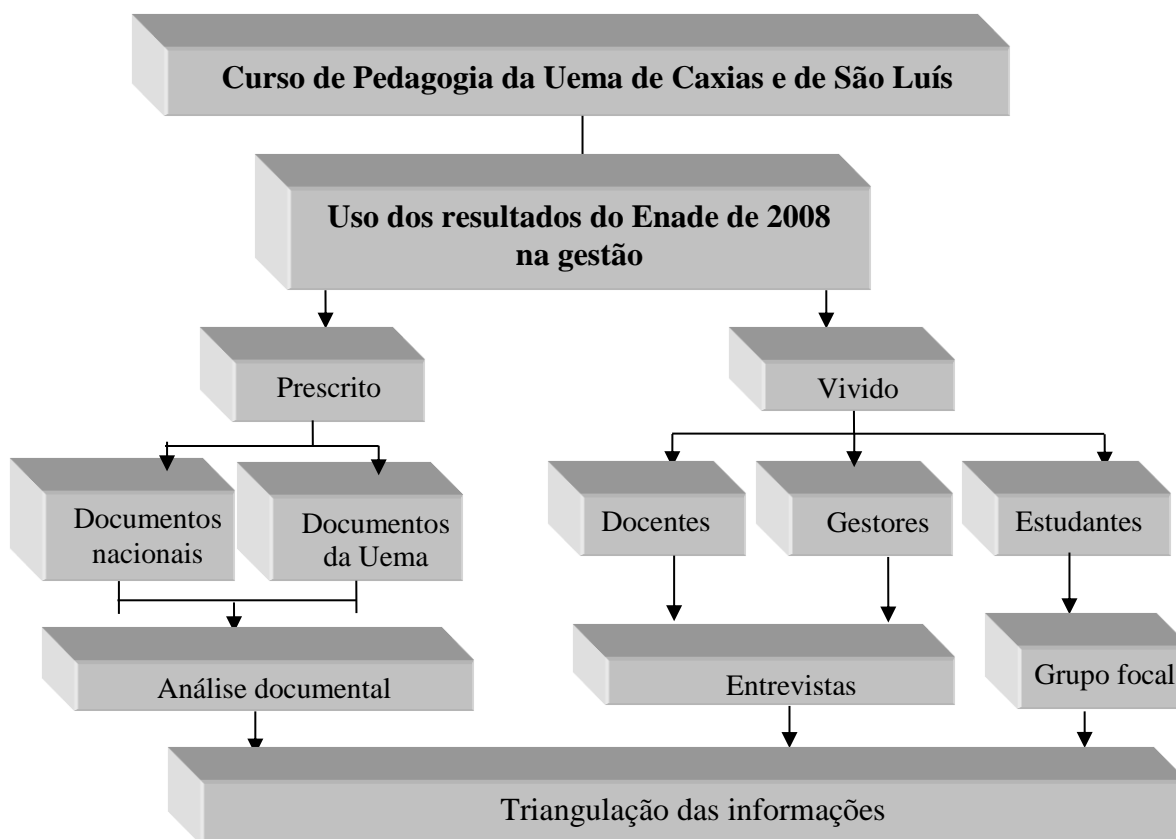
A unidade de registro é entendida como a menor parte do conteúdo; ela aparece conforme vão emergindo as categorias de análises na investigação. No nosso estudo apontamos duas categorias: qualidade e gestão. Neste capítulo tratamos da categoria

qualidade na educação superior no curso de Pedagogia da Uema. Desse modo, as unidades de registro não são estanques; elas se completam. Por isso, não é plausível que um estudo se utilize apenas de um tipo de registro, pelo contrário: devem ser combinados, partilhados, para ter uma análise e interpretação mais amplas e consistentes. No materialismo histórico dialético cada categoria de conteúdo

[...] por sua vez, é possível de detalhamento em subcategorias, a partir das quais o pesquisador coletará e organizará os dados, configurando-se assim o movimento que vai do geral ao particular na exposição, e do particular ao geral na investigação e na exposição. (KUENZER, 2011, p. 66).

Já a unidade de contexto é que dá sentido às unidades de análises; é a parte mais ampla do conteúdo analisado. Ela é básica para a compreensão da codificação da unidade de registro. O esquema a seguir é uma representação do uso dos instrumentos na coleta das informações.

Ilustração 1 – Esquema da organização, análise e interpretação das informações coletadas



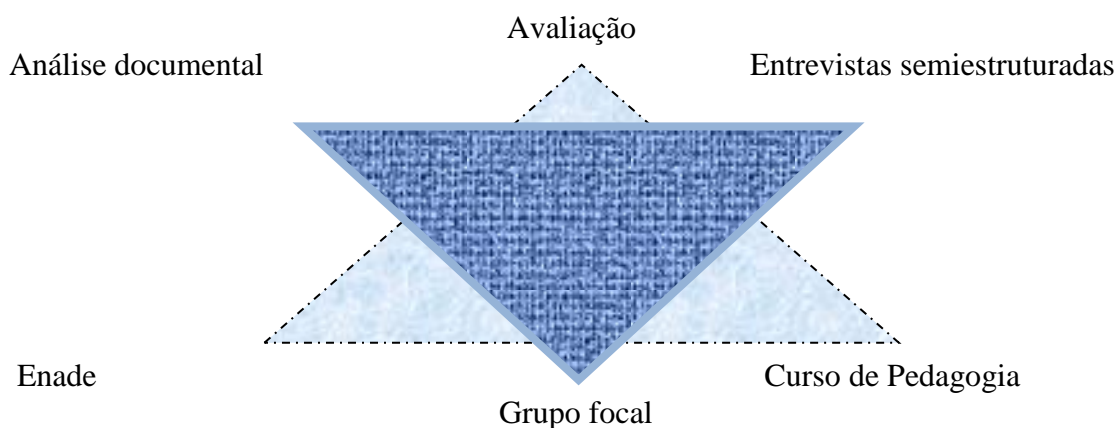
Fonte: Construção da autora com base nos estudos de triangulação das informações.

Entendemos que, para a análise de conteúdo, formular categorias de análise é um desafio, mesmo quando a pesquisa está bem delineada. Neste estudo, buscamos seguir nosso próprio caminho, com base em conhecimentos, experiência e também na literatura da temática em tela, que implicou em idas e vindas ao material de estudo.

Como já afirmamos, o curso de Pedagogia da Uema nos *campi* de Caxias e São Luís é a unidade estudada, onde analisamos o uso dos resultados do Enade 2008 na gestão do referido curso. Os dados encontrados foram organizados, analisados e interpretados a partir das informações levantadas na análise documental, nas entrevistas semiestruturadas e nos grupos focais com os estudantes.

Em uma pesquisa qualitativa, como é o caso desta, a flexibilidade para análise e interpretação permitiu-nos criar possibilidades de organizar os dados coletados, sem perder de vista o caráter científico do trabalho. E, neste estudo, a organização das informações aconteceu na perspectiva da triangulação. A relevância da triangulação na compreensão do problema em estudo é percebida nas palavras de Yin (2005, p. 125), quando ele esclarece que esta triangulação “é um fundamento lógico para utilizar fontes múltiplas de evidências”. Desse modo, foi construído o pensamento de, na análise, tecer uma espécie de teia do fenômeno estudado, a partir dos dados levantados pelos diversos instrumentos usados na investigação. Compreendemos que, com essa tessitura, os achados da pesquisa apresentam maior consistência e confiabilidade. Adotamos a triangulação como possibilidade de convergência de dados no mesmo fenômeno conforme ilustração seguinte:

Ilustração 2 – Triangulação das informações da pesquisa



Fonte: Construção da autora com base nos estudos sobre triangulação.

Além disso, a triangulação consiste basicamente em confrontar a informação obtida por uma fonte com outras. Para Yin (2005, p. 123), a triangulação “baseia-se em várias fontes de evidências, com dados precisando convergir em um formato de triângulo”. Acreditamos que com a triangulação das informações coletadas pelos instrumentos utilizados na pesquisa, as possibilidades de inferências mais confiáveis sobre os resultados aumentam. Este foi o procedimento que recorreremos para tecer as várias informações resultantes dos dados da investigação, no sentido de validar nossas análises. Desse modo, consideramos relevante a triangulação, haja vista a complexidade da avaliação, em especial do uso dos resultados do Enade na gestão do curso estudado.

As informações coletadas, após a aplicação dos instrumentos de pesquisa, ajudaram-nos a construir novos conhecimentos sobre a avaliação de desempenho dos estudantes do curso de Pedagogia de modo que, a partir das falas dos entrevistados, alguns trechos foram destacados, porque dão sentido ao processo de análise e interpretação. É importante esclarecer que as falas estão relacionadas com as duas categorias de análise definidas para este estudo: qualidade e gestão.

A seguir, destacamos o processo usado para estabelecer as duas categorias de análise que emergiram das falas dos sujeitos entrevistados. Inicialmente realizamos uma leitura preliminar das respostas dadas pelos entrevistados e participantes dos grupos focais que puderam ser relacionadas com as duas categorias, seguida de uma releitura, já direcionada, para selecionar os dados relevantes para a análise e interpretação.

Segundo Duarte (2000, p. 1), a essência do fenômeno na sua forma mais desenvolvida “não se apresenta ao pesquisador de forma imediata, mas sim de maneira mediatizada. Essa mediação é realizada pelo processo de análise, o qual trabalha com abstrações”. O mundo empírico revela a realidade apresentada externamente e cabe ao pesquisador realizar o movimento de desvelamento de suas mediações e de suas contradições internas fundamentais.

A releitura dos dados selecionados foi feita tomando-se como referência os autores que fundamentam a primeira parte da pesquisa e que permitem ver o conteúdo das falas a partir dos trechos destacados sobre qualidade e gestão e que servem para dar suporte ao que já vinha sendo discutido na fundamentação do trabalho. Após a releitura, foi elaborado um quadro síntese com os trechos das falas dos entrevistados. O quadro elaborado seguiu a mesma sequência do roteiro de entrevista, tanto da semiestruturada quanto do grupo focal. As falas foram organizadas em blocos para cada sujeito entrevistado. O nosso objetivo foi organizar, analisar e interpretar os dados coletados a

partir da técnica da triangulação das informações, suporte necessário para tecer a teia das diversas faces do nosso objeto de estudo, o uso dos resultados do Enade 2008 na gestão do curso de Pedagogia.

Para atender ao que vem sendo anunciado no processo de análise e interpretação das informações, usamos a análise de conteúdo como procedimento de pesquisa que tem na mensagem explícita o seu ponto de partida. Nesta análise e interpretação, a mensagem, a palavra dos sujeitos e o texto dos documentos foram analisados de forma a evidenciarem as categorias analíticas e os outros aspectos pertinentes ao pesquisado.

Destacamos que uma das principais finalidades da análise de conteúdo é a elaboração de referências, realizadas a partir dos “vestígios” presentes na comunicação, que permite ir além do conteúdo explícito, por meio da comparação com outras comunicações, elementos do contexto e pressupostos teóricos (FRANCO, 2008). Convém esclarecer que essas inferências realizadas a partir de “vestígios”, não devem ser feitas sobre qualquer informação; elas devem ser feitas sobre aquelas relacionadas a outras informações e a outros contextos.

Segundo Bardin (2010, p. 37), “é conveniente, no entanto, precisar de imediato que em muitos casos a análise, não se limita ao conteúdo, embora tome em consideração”. Pode ser também uma análise dos significados como, por exemplo, análise temática. Na análise de conteúdo, o tratamento descritivo constitui uma primeira fase que vai avançando em seus mínimos detalhes, pois a aproximação com a realidade constitui-se como um dos pontos perseguidos por este tipo de análise. Para o processo de análise e interpretação deste estudo, decidimos usar as unidade de registro e a unidade de contexto. A primeira apresenta quatro unidades⁴⁵, usamos a unidade tipo tema, que é uma das unidades de registro. Os temas foram:

- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes);
- Exame Nacional de Desempenhos dos Estudantes (Enade) no curso de Pedagogia da Uema nos *campi* de Caxias e São Luís;
- Enade e qualidade no curso de Pedagogia da Uema de Caxias e São Luís;
- Enade e gestão no curso de Pedagogia da Uema de Caxias e São Luís.

⁴⁵ Franco (2008) apresenta como unidade de registro: (i) a palavra – menor unidade de registro usada na análise de conteúdo. Pode ser uma simples palavra, um símbolo, ou um termo; (ii) o tema – uma asserção sobre determinado assunto. Pode ser uma simples sentença (sujeito e predicado) um conjunto delas ou um parágrafo; (iii) o personagem – refere-se a pessoas particulares passíveis de serem classificadas de acordo com diferentes indicadores; (iv) o item – utilizado quando um texto, um artigo literário, um livro, ou um programa de rádio são caracterizados a partir de alguns atributos definidores.

Assim, elegemos como unidade de contexto: (i) os resultados do Enade; (ii) Enade e qualidade; (iii) Enade e gestão. O passo seguinte foi aproximar as unidades estabelecidas com as informações obtidas na pesquisa. Retomamos aos trechos das falas de todos os entrevistados, agrupando-as à questão da qualidade e de gestão. As informações das entrevistas que não estão relacionadas diretamente com as duas categorias de análise que emergiram a partir do estudo foram trabalhadas na análise e interpretação dos dados de forma transversal, tanto no capítulo de qualidade quanto no de gestão.

Para garantir o anonimato dos sujeitos da pesquisa montamos um quadro com códigos referentes a cada um dos entrevistados, de forma a não permitir a identificação a partir de trechos das falas usadas nas análises e interpretações. A sequência numérica dos sujeitos foi estabelecida aleatoriamente, não permitindo saber de quem é a fala.

Quadro 12 – Classificação, número e código dos sujeitos entrevistados

Sujeitos entrevistados	Número de participantes	Código
Gestores	08	A1 a A8
Professores	11	D1 a D11
Estudantes	22	C1 a C22
Representante do CEE/MA	01	R1

Fonte: Construção da autora.

No processo de análise e interpretação, procuramos utilizar a descrição para desvelar e sistematizar os dados a partir do que foi dito pelos sujeitos pesquisados. No item seguinte vamos discutir a avaliação e qualidade a partir das falas sobre o uso dos resultados do Enade como diagnóstico na proposição de ações de mudanças, para o curso de Pedagogia da Uema, nos *campi* de Caxias e São Luís. As mudanças devem ultrapassar os obstáculos e encontrar caminhos que permitam novos projetos com foco na melhoria da qualidade do referido curso.

5.3 AVALIAÇÃO E QUALIDADE: DESAFIOS PARA O CURSO DE PEDAGOGIA DA UEMA

O processo de análise e interpretação foi iniciado fazendo um retrospecto do papel decisivo da educação para promover mudanças nas formas de pensar e repensar a sociedade e o Estado brasileiro. Temos observado que a avaliação é apontada pelos especialistas como uma das estratégias usadas para o enfrentamento do grave problema que a educação vem sofrendo, a falta de qualidade.

De todo modo, a avaliação tem vivido uma concepção imediatista dos seus processos. Para Souza (2009, p. 21), por exemplo, é preciso verificar a serviço de quem está a avaliação “da regulação, do aumento do controle do Estado, do poder coercitivo” ou se é um “instrumento que permite perceber onde há deficiências e soluções para corrigi-las”. Em geral, a avaliação retrata uma política de governo, que, muitas vezes, não segue um plano com caráter de diagnóstico da realidade educacional brasileira, tornando-se mero instrumento de controle do Estado.

A ênfase da avaliação é dada aos resultados que são mensurados e, conseqüentemente, a não valorização dos processos avaliativos. Neste caso, não é vista como instrumento que permite perceber onde há deficiências; como desenvolvimento, promoção de novos conhecimentos, melhoria da qualidade da educação, mas sim como instrumento de controle do Estado.

A reforma do Estado brasileiro iniciada em 1995, no primeiro mandato do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), teve como ponto central dois objetivos a serem alcançados: um, a curto prazo, que era o de facilitar o ajuste fiscal nos Estados e Municípios; aconteceu basicamente pela exoneração de funcionários, através da “demissão voluntária” com indenização por parte do Estado; o outro, a médio prazo, com foco na eficiência e eficácia da administração pública.

A proposta de reforma do aparelho estatal partiu da existência de quatro setores dentro do próprio Estado. São eles:

- a) núcleo estratégico do Estado; b) as atividades exclusivas de Estado;
- c) os serviços não exclusivos ou competitivos; e d) a produção de bens e serviços para o mercado que são aqueles serviços realizados através das empresas de economia mista. (PEREIRA, 2006, p. 258).

O processo de privatização pressupõe que as instituições serão mais rentáveis economicamente quando seu controle for regulado pelo mercado e o seu processo de administração for privado. No entanto, o que tem sido apontado é uma retirada do Estado em investir nas empresas estatais, tornando-as mais vulneráveis ao processo de privatização coerente, com a concepção de que o Estado moderno do século XXI deverá ser um Estado regulador e transferidor de recursos e não um Estado executor.

Por outro lado, percebemos que o capitalismo atual camufla as desigualdades e o processo de exclusão em que vive grande parte da sociedade, nos processos do Estado regulador de modo que a emancipação social deixa de acontecer em função de todo um processo de desigualdade, de exclusão e de segregação, que está embutido em sua proposta. Tomando essa questão para a educação, e mais especificamente para a educação superior, percebemos que as IES são cobradas a ser mais eficientes na alocação e utilização de recursos; a trocar o modo de gestão pública para a gestão empresarial; a atender às demandas regionais; e a demonstrar excelência no mundo dos negócios.

Desse modo, o Estado avaliador define os objetivos e os critérios de qualidade que as instituições educacionais têm que alcançar. As IES assumem o papel de responder as expectativas do governo. Temos, neste caso, a representação do “Estado mínimo” e do “Estado máximo”; mínimo, na responsabilidade de promover as políticas sociais e educacional, e máximo, nas políticas de controle, entre as quais a política de avaliação da educação superior.

O impacto das políticas de avaliação da educação superior, segundo Afonso (2009), poderá ser compreendido por: a) implantação de mecanismos de controle de resultados; b) disposição de sistema avaliativo concreto, prático e confiável nos resultados da ação administrativa; c) desregulação financeira e social; d) necessidade de regulação.

Destacamos que, no Brasil, a partir da década de 90, as políticas para a educação superior estão centradas nos princípios neoliberais. Entretanto, a implementação de políticas de avaliação para a prestação de contas perante o Estado e a sociedade, no que se refere à qualidade, pertinência e eficácia de seus produtos, não deve ser a única razão para se avaliar a educação (BELLONI; BELONI, 2003).

Essa questão se explica, segundo os autores, porque, no Brasil, num mesmo tempo histórico, coexistiram avaliações da educação superior direcionadas para a lógica de mercado e também para a lógica formativa participativa. A primeira transformou as

instituições em agentes da racionalidade técnica a serviço de interesses políticos do Estado e a segunda tornou-se experiência de avaliação configurada na articulação das universidades com o Estado, reconhecida como um instrumento de melhoria e autorregulação.

A centralidade da avaliação no contexto das reformas educacionais e a redefinição do papel do Estado têm ganhado força reguladora nas políticas públicas a partir da década de 90. A explicação desse fenômeno se dá pela necessidade de controlar e regular a educação, em especial a avaliação da educação superior, interesses desse estudo.

Na expectativa de atender aos objetivos propostos, neste estudo vamos buscar compreender a realidade concreta do objeto em questão. Segundo Silva (2008, p. 22), “para isso deve-se transpor, pela faculdade de abstração, o concreto dado, produzindo o concreto pensado, que é o concreto transposto para a mente humana”. A aproximação com os processos constitutivos dos acontecimentos é uma tarefa árdua de criação e recriação dos fatos, objetivando relevar as contradições vinculadas a uma totalidade que apresenta os nexos pertencentes à problemática que investigamos.

Ressaltamos que os dados em si não representam a realidade como ela realmente é. Desse modo, buscamos analisar as informações partindo das abstrações constitutivas do fenômeno, aproximando os aspectos particulares a totalidade. Dessa forma, entendemos que o estudo tem relevância, pois permite compreender e transformar a realidade, papel da pesquisa. Kosik (1976, p. 36) argumenta que o todo é imediatamente acessível ao homem, mas “para que se possa compreender este todo, possa torná-lo claro e explicá-lo, o homem tem de fazer um *détour*: o concreto se torna compreensível através da mediação do abstrato, e o todo através da mediação da parte”.

Foi com esse pensamento que analisamos e interpretamos as informações da investigação. Para Marx (1983), descrever adequadamente o movimento do real, de forma que permita o pensamento sair da imediatividade para as mediações é o que constitui o objeto. No nosso estudo sobre avaliação do Sinaes/Enade foi permanente a preocupação em constituir uma investigação que permitisse construir conhecimentos que saíssem da aparência e passasse para a essência do objeto.

No tocante à política de avaliação da educação superior na Uema, evidenciamos que não é realizada na instituição e que a comunidade acadêmica conhece pouco a atual política de avaliação desenvolvida no Brasil. Destacamos algumas falas dos

(professores, gestores, estudantes e representante do CEE/MA) que ilustram bem a questão, a saber:

Não conheço o documento. A única coisa que conheço é o ranqueamento das universidades a partir do resultado do Enade. (D11, informação verbal).

[...] na Uema, a gente tem um afastamento, honestamente, sendo bem crítico. Nos anos que tenho de coordenação, o Sinaes tem sido discutido em questões bem pontuais e quando a gente precisa dar uma resposta, principalmente quando o resultado não é satisfatório, o que eu sinto é que essa questão está muito concentrada na Pró-reitoria de Graduação. (A1, informação verbal).

Não conheço o Sinaes/Enade. Aqui na Uema não foi discutido, até agora. Houve uma tentativa há dois anos, foram convocados os diretores de cursos, chefes de departamentos para fazer uma discussão para a gente acessar a base de dados do Sinaes/Enade. (A3, informações verbais).

[...] na verdade é a primeira vez que alguém vem aqui falando de Sinaes/Enade. (C1, informação verbal).

Nós temos uma sistemática de avaliação. A nossa sistemática de avaliação está contida na Resolução 298/2006 do CEE/MA que dispõe sobre credenciamento, credenciamento, autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação da Uema. (R1, informação verbal).

As falas sobre a avaliação revelam desconhecimento do tema e que a Uema não faz uso dos resultados para diagnosticar os problemas dos cursos de graduação e conseqüentemente da instituição. Acreditamos que a avaliação pode instrumentalizar as ações de melhorias de qualidade da educação oferecida pela IES, produzindo mudanças nos currículos, na gestão, nas configurações do sistema educativo, na concepção de ensino, pesquisa e extensão e no compromisso com a responsabilidade social. Entendemos que a transformação que desejamos, tanto para a educação superior quanto para a sociedade, poderá começar a se consolidar a partir das políticas públicas de avaliação, orientadas, sobretudo, por uma lógica formativa e voltada para o aperfeiçoamento das instituições.

Ressaltamos que o uso da expressão qualidade em educação, em particular na educação superior, tem crescido nas últimas décadas, chegando a direcionar o debate social sobre os valores educacionais e a servir de principal elemento orientador das atuais políticas para a educação em todos os seus níveis e modalidades.

No nosso estudo inserimos o CEE/MA porque o curso de Pedagogia que pesquisamos é da Universidade Estadual do Maranhão, vinculada ao Estado do Maranhão e não tem a mesma regulação do MEC como têm as IES públicas federais e privadas. Desse modo, entendemos que analisar a visão do CEE sobre o processo de avaliação da educação superior permite compreender como são encaminhadas as questões dos resultados do Enade nos cursos de graduação da Uema, no tocante à qualidade.

Consideramos importante fazer uma pequena introdução sobre os conselhos no âmbito da educação, existem evidências da existência deste desde o Império. Segundo Elias Sobrinho (2007), a primeira experiência de instituir um Conselho no campo da Educação foi em 1842 na Bahia, e suas atribuições eram de discussão e debate das questões educacionais. Em 1846, foi proposta pela Comissão de Instrução Pública da Câmara dos Deputados a criação do Conselho Geral de Instrução Pública, que só veio a se concretizar em 1870, pelo então ministro do Império, Paulino Cícero. Em 1925, foi criado o Conselho Nacional de Ensino, que mais tarde, em 1931, foi recriado com o nome de Conselho Nacional de Educação, e somente em 1936 foi regulamentado com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública.

Com o regime ditatorial, em 1937, as questões educacionais passaram a ser administradas de forma centralizada. Em 1946, com a nova Constituição, o país assume o regime democrático, no Art. 5º, diz ser competência da União “legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional sem, entretanto, excluir os Estados, da competência para legislar supletiva e complementarmente sobre educação”.

O referido artigo abriu a discussão, no Congresso, sobre a criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que foi aprovada em 20 de dezembro de 1961, sob o nº 4.024/61. O Art. 10 desta Lei relata que os Conselhos Estaduais de Educação, sejam organizados pelas leis estaduais, que se constituírem com membros nomeados pela autoridade competente, incluindo representantes dos diversos graus de ensino e do magistério oficial e particular, de notório saber e experiência em matéria de educação.

A partir da LDB 4.024/61, os Conselhos Estaduais de Educação começam a ser instalados em todo o país. No Maranhão, a Lei nº 2.235, de 28 de dezembro de 1962, criou o Conselho Estadual do Maranhão e o Decreto de nº 2.356, de 28 de janeiro de 1963, aprovou o seu regimento. Convém esclarecer que a Constituição de 1988, em seu Art. 211, e a LDB de nº 9.396/96, no Art. 8º, estabelecem que “a União, os Estados e os Municípios organizarão em regime de colaboração, seus sistemas de ensino”.

Segundo Cury (2008), os Conselhos Municipais, Estaduais e Distrital juntamente com o Conselho Nacional de Educação são todos órgãos colegiados, de caráter normativo, deliberativo e consultivo, que interpretam e deliberam, de acordo com suas competências e atribuições, a aplicação da legislação educacional e propõem sugestões de aperfeiçoamento para a educação brasileira.

A conversa inicial com o representante do CEE/MA foi sobre o atual sistema de avaliação da educação superior implantado no Brasil a partir de 2004, o Sinaes. A seguir analisamos um trecho da entrevista que revela a percepção do CEE sobre a avaliação do Sinaes/Enade.

[...] eu entendo que a avaliação da educação superior realmente deve ter a coordenação de nível nacional porque na verdade ela se constitui em instrumento de regulação. [...] o Sinaes, ele nasce com uma proposta de existir um regime de colaboração, uma cooperação entre os sistemas estaduais e o sistema nacional. [...] até o momento não se consolidou essa proposta de colaboração, na verdade, a união faz só esse processo de avaliação. (R1, informação verbal).

O CEE reconhece a importância da avaliação da educação superior, no entanto, critica o regime de colaboração. Argumenta que ele não acontece, a União realiza todo o processo, as universidades estaduais estão fora da avaliação institucional promovida pelo Sinaes, participam se desejarem, por adesão, fazem o Enade, avaliação de desempenho dos estudantes e não completam o processo de avaliação institucional com a autoavaliação e avaliação externa de curso. Os cursos que alcançam conceito no Enade 1 e 2, o CEE não tem muito o que fazer, seu poder de regulação é pequeno diante das interferências que existem. Para Oliveira (2012, p. 108), “o processo de regulação é complexo e podemos visualizá-lo como uma teia de relações dinâmicas e em constantes transformações”. Desse modo, compreendemos que a qualidade dos cursos de graduação pode ficar comprometida.

Em se tratando da discussão sobre qualidade do curso de Pedagogia da Uema nos *campi* de Caxias e São Luís, observamos que não é uma discussão que faz parte do cotidiano do referido curso. Aliás, alguns trechos das falas revelam a ausência dessa discussão:

[...] no departamento eu afirmo que não houve. Não teve nenhuma iniciativa, nenhuma orientação, nenhuma decisão sobre esse assunto.

Eu não recebi nenhuma orientação nesse sentido e eu estou aqui frequentemente. (D6, Informação verbal).

[...] discussão do Enade e qualidade no curso de Pedagogia em nível de departamento nunca foi discutido. Eu participei da última reunião e não foi discutida como ponto de pauta essa temática. Estive nos conselhos superiores da Uema e essa discussão ainda não foi levantada. (A4, Informação verbal).

[...] sinceramente, nunca ouvi discussão e nem proposta de ações que viessem melhorar a qualidade do curso. Para os estudantes o curso de Pedagogia vive é um grande abandono. (C22, informação verbal).

A qualidade na educação está prevista em vários documentos legais e é um dos princípios do ensino garantido pela Constituição Federal (CF) de 1988. É assegurada também no Art. 206, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), que no Art. 3º, estabelece alguns princípios de base para o desenvolvimento da atividade de ensino no país, dentre eles, o que se configura no Inciso IX: a garantia de padrão de qualidade. No Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/01) e mais recentemente no novo Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (2011-2020)⁴⁶, que na meta 13 trata especificamente de elevar a qualidade da educação superior pela ampliação da atuação de mestres e doutores nas instituições de educação superior para 75%, no mínimo, do corpo docente em efetivo exercício, sendo, do total, 35% doutores. Para atingir essa meta, são propostas sete estratégias.

Há pelo menos dois sentidos para o termo qualidade segundo Machado (2006), um indica, meramente, a maneira de ser mais ou menos característica ou a propriedade daquilo a que o termo se refere. O outro pode ser o que faz com que algo seja mais ou menos recomendável. Há, neste último, a perspectiva de considerar o termo qualidade como simplesmente o que torna uma coisa boa. A questão qualidade na educação nos dois sentidos é resgatada, mas não se evita o risco da falta de clareza. Isso, de certa

⁴⁶ O Plano Nacional de Educação (PNE), que está no Congresso Nacional, à semelhança do anterior, tem suas metas definidas, sobretudo, em torno da educação básica; a educação superior objeto de apenas três metas (12, 13 e 14) sobre as 20 metas estabelecidas. A ênfase na relação entre educação básica e educação superior constitui objeto de três outras metas, indicando não apenas a afirmação da articulação orgânica entre os diferentes níveis de ensino, visando superar a segmentação da educação escolar, mas, sobretudo, de responsabilizar a educação superior pela melhoria da qualidade da formação educacional e profissional oferecida em ambos os níveis. Tal melhoria estaria relacionada à obtenção de licenciatura na área de conhecimento em que atuam os professores da educação básica (meta 15) e formação em nível de pós-graduação *stricto sensu* de 50% dos professores da educação básica (meta 16). Tais metas são audaciosas, tendo em vista a capacidade instalada de ensino superior no país. (WEBER, 2011).

maneira, é inevitável, pois o termo qualidade é polissêmico: comporta diversas interpretações sobre os seus sentidos conforme o tempo histórico e os espaços sociais e institucionais. É um conceito construído e reconstruído continuamente e não se apresenta pronto, fechado.

Sousa (2009, p. 245) acrescenta que do “ponto de vista etimológico, qualidade corresponde à propriedade, atributo ou condição das coisas ou das pessoas, capazes de distingui-las das outras e/ou de lhes determinar a natureza”. Dessa forma, entendemos que qualidade expressa a essência do que marca as coisas e também as pessoas. Em educação, o termo vem sendo bastante usado, mas ainda carece de reflexão, pois é um termo de difícil conceituação pela sua complexidade e polissemia. No Brasil, o conceito de qualidade na educação está permeado pela noção produzida pelo mercado.

Ainda quanto ao termo qualidade como polissêmico, ou camaleônico, Sguissardi (2009, p. 261) argumenta que o melhor caminho para acercar-se do seu sentido é “perscrutar os interesses e contradições em jogo na sua origem, evolução e consolidação”. Isso tem relevância em diversos campos e também no caso presente, da educação superior brasileira.

A frequência com que o termo e a noção de qualidade se fazem presentes, tanto nos planos, programas e documentos oficiais quanto em posicionamentos de organizações não governamentais ou simplesmente comerciais, tem chamado atenção nas últimas décadas. O fenômeno se tornou mais visível quando, “como quase panaceia universal para os males da gestão organizacional e da baixa capacidade competitiva dos produtos, toma conta do mundo empresarial e transborda para os em geral acrílicos espaços educacionais” (SGUISSARDI, 2009, p. 262).

A questão da qualidade tem na crise do estado do bem-estar social nos anos 1960, 1970 e 1980 do século XX, presença destacada no cenário educacional, seja nos moldes empresariais, seja com o sentido de responsabilização pública das instituições.

Para os organismos internacionais, a qualidade da educação passa pela formação dos recursos humanos, o aumento da cobertura dos sistemas educacionais, a descentralização dos serviços educativos, melhoria da situação dos professores, no que tange à formação, remuneração e à avaliação de todos os níveis do sistema educacional. Por sua vez, a qualidade da educação superior, no cenário internacional nas décadas de 80 e 90, já era discutida para além da concepção de qualidade, enquanto no Brasil a questão aparece como algo não muito importante. Com a expansão do “Estado avaliador”, a qualidade toma força sendo um dos temas mais discutidos na atualidade.

As reformas inspiradas pelos organismos internacionais, levadas a efeito na década de 90, foram concebidas por especialistas do Ministério da Educação, contando com uma participação formal dos professores, geralmente através de consulta às suas associações ou sindicatos.

Outra questão que veio à tona foi a relação avaliação e qualidade na educação, acerca da qual Morosini (2009) declara que poderiam ser encarados como modelos para a realidade brasileira: a qualidade isomórfica, a qualidade da diversidade e a qualidade da equidade⁴⁷. Na qualidade isomórfica, a autora destaca as teorias organizacionais de administração universitária concebendo a qualidade como um processo caracterizado por um conjunto de fases: planejamento, ação, avaliação e promoção. Nesta visão, a qualidade tende ao conceito de isomorfismo e padronização, e são identificados diversos tipos de qualidade basicamente voltados ao mercado.

A qualidade da especificidade traz consigo indicadores de standardização⁴⁸, paralelamente à preservação das especificidades. Já a qualidade da equidade aponta dois conceitos inseparáveis: qualidade e equidade; sendo a comunidade educativa responsável pela aplicabilidade e pelo êxito ou fracasso de políticas educacionais de qualidade com equidade. Ressaltamos que a qualidade está para além da simples padronização de indicadores.

Sobre as três perspectivas de qualidade apresentadas por Morosini (2009) presentes na realidade da educação brasileira, observamos que há um limite cada vez mais reduzido e que a ideia de qualidade com equidade vem se constituindo aos poucos. A autora acrescenta, temos a certeza de que qualidade é um construto imbricado no contexto das sociedades e conseqüentemente nos paradigmas de interpretação da sociedade e do papel da educação superior na construção de um mundo melhor. Cumpre também pensarmos e implantarmos efetivamente a concepção de qualidade com equidade. Nesse sentido, uma reflexão acurada sobre qualidade da educação

⁴⁷ Equidade em educação tem duas dimensões: “a primeira é a justiça, a qual pressupõe que circunstâncias pessoais e sociais – por exemplo, sexo, *status* socioeconômico ou origem étnica – não devem ser um obstáculo ou desenvolvimento do potencial educativo. A segunda é a inclusão, a qual implica assegurar um padrão básico mínimo de educação para todos – por exemplo, que todos devem ser capazes de ler, escrever, e fazer cálculos aritméticos simples. As duas dimensões estão intimamente ligadas: combater o insucesso escolar ajuda a superar os efeitos das carências sociais, as quais, muitas vezes, são responsáveis por esse fracasso”. (MOROSINI, 2009, p. 169).

⁴⁸ É produzida por testes que medem o desempenho dos estudantes. O propósito desses testes consiste em determinar posições e estabelecer *rankings* entre as instituições e os estudantes avaliados.

[...] supõe apreendê-la no âmago da dinâmica socioeconômica e cultural de um país. Implica perceber como a política educacional interage com os projetos nacionais de desenvolvimento, os quais, por sua vez, articulam-se, de forma mais ou menos autônoma, com as sucessivas mutações da economia mundial; supõe perceber a sua interlocução com os movimentos pedagógicos e metodológicos e, ainda, com as demandas da sociedade organizada, mais especificamente, aquelas que partem dos educadores, muitas vezes sustentando posições contrárias à política oficial. No seio dessa dinâmica, são produzidos valores que se traduzem em diferentes sentidos para a qualidade. (FONSECA, 2009b, p. 154).

Neste estudo defendemos a qualidade da educação como polissêmica e como um conceito construído e reconstruído continuamente. Na análise desta investigação, interessa a qualidade da educação superior abarcando suas múltiplas interpretações, como, por exemplo: (i) domínio de conteúdos curriculares; (ii) aquisição cultural; (iii) desenvolvimento de capacidade técnica; (iv) promoção do espírito crítico; (v) fortalecimento do compromisso de transformação social. Entendemos também que, na busca por qualidade, outras dimensões, processos e fatores sociais interferem direta e indiretamente nos resultados das avaliações.

5.4 PERCEPÇÕES DA COMUNIDADE ACADÊMICA DA UEMA SOBRE SINAES/ENADE E A QUALIDADE DO CURSO DE PEDAGOGIA

Como já anunciado, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) é realizado desde 2004 em todo o país, tendo com responsável pela sua realização o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), órgão do Ministério da Educação, que executa as políticas de avaliação da educação. É objetivo principal do Enade:

[...] aferir o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências 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, Parágrafo 1º do Art. 5º da Lei nº 10.861/2004).

Neste item discutimos os dados da pesquisa com destaque para o uso dos resultados do Enade 2008 na gestão do curso de Pedagogia da Uema nos *campi* de Caxias e São Luís. Nas entrevistas semiestruturadas e nos grupos focais, fizemos blocos com perguntas relacionadas ao Enade e seus resultados. O ponto central da análise e interpretação é a concepção que os sujeitos demonstraram ter do Enade e do uso dos seus resultados, para melhorar a qualidade do referido curso.

Neste estudo estamos sempre retomando ao objetivo central, analisar o uso dos resultados do Enade, conforme discussão feita anteriormente. Os dados apontam que há pouco uso dos resultados disponibilizados pelo Inep sobre o Enade 2008 na gestão do curso de Pedagogia da Uema nos *campi* de Caxias e São Luís. Os trechos seguintes das falas confirmam esse entendimento, conforme podemos observar:

[...] não percebemos que o Enade seja discutido, pelo menos no interior do curso de Pedagogia. Na pedagogia hoje o Enade está como uma obrigação, uma coisa chata que tem que acontecer, o diretor do curso tem que cadastrar os alunos, é só uma burocracia, está muito burocratizado o coordenador faz a inscrição e os professores não tomam o menor conhecimento. (D10, informação verbal).

[...] não tive nenhuma orientação quanto ao Enade; o que escutamos, são os alunos comentando. [...] o que eu faço é ser responsável pelos números, é mandar, é dizer para preencher o cadastro dos alunos, mas eu não tive nenhuma orientação e nem cobrança quanto à orientação do Enade. (A4, informação verbal).

[...] foi dito para nós foi apenas que se não fizéssemos o Enade nós não nos formaríamos. (C5, informação verbal).

Observamos que não existe mobilização no sentido de discutir os resultados alcançados pelos estudantes do curso de Pedagogia no Enade 2008, nos dois *campi*. Ressaltamos que o Enade, desde sua implantação, em 2004, vem sofrendo mudanças na elaboração das provas, na participação dos estudantes e no aumento da fidedignidade dos resultados. Em 2009, a participação no exame foi significativa, considerando que todos os estudantes que atenderam aos pré-requisitos da Portaria Inep nº 145, de 25/06/2009, e na Portaria Normativa MEC nº 8, de 26/06/2009 como ingressante e concluinte foram inscritos, a saber: ingressantes (7% a 22% da carga horária para os cursos de bacharelados e licenciaturas e 7% a 25% da carga horária dos cursos superiores de tecnologia) e de concluintes (80% da carga horária dos cursos de

graduação e 75% da carga horária dos cursos tecnológicos). Em 2012, com as alterações, o número de estudantes que realizaram o exame aumentou.

A Portaria nº 40/2007 foi republicada em 29 de dezembro de 2010, definindo que, a partir de 2011, estudantes ingressantes são todos os que tiverem matrícula inicial no ano do exame e estudantes concluintes aqueles que tiverem matrícula no ano de conclusão do curso concomitante ao ano de realização do Enade daquela área. Já a Portaria nº 06/2012, de 14 de março, diz em seu Art. 5º que estudantes ingressantes são aqueles que iniciaram o curso em 2012 e concluintes aqueles que têm expectativa de colação de grau até julho de 2013.

Para o representante do Conselho Estadual de Educação, o Enade é um instrumento valioso, pois permite avaliar o desempenho dos estudantes. Entretanto, não existe por parte do mencionado Conselho nenhuma ação voltada para o uso dos resultados do Enade no processo de melhoria dos cursos de graduação ministrados pela Uema, o que existe é no sentido da regulação, conforme Resolução nº 298/2006 – CEE que dispõe sobre credenciamento e reconhecimentos de instituição de educação superior, autorização de funcionamento, reconhecimento e renovação de reconhecimento de curso superior no Sistema Estadual de Educação do Maranhão e dá outras providências. Compreendemos que a partir dos resultados alcançados pelos estudantes no mencionado exame existe possibilidade de identificar o que a instituição oferece no sentido de agregar novos conhecimentos na formação profissional e acadêmica dos estudantes. A crítica feita é quanto aos resultados que não são usados como diagnósticos e nem nos projetos de melhoria dos cursos de graduação da Uema. Segundo o conselheiro, são usados mais em termos de dados estatísticos. A fala a seguir retrata a importância do Enade para o CEE/MA:

[...] na verdade os resultados eles têm sido pouco aproveitados. Primeiramente, deveria ser aproveitado pela própria instituição porque é a ela que compete, logo de primeira mão, avaliar os seus cursos. Aqui no CEE nós pedimos para credenciar... é uma das exigências para a instrução no processo os resultados obtidos nas avaliações realizadas pelo Enade. [...] não temos acesso aos resultados do Enade, a instituição é quem tem. Nós pedimos a ela que no momento de instruir o processo de reconhecimento coloque os conceitos alcançados no Enade. (R1, informação verbal).

Na sequência da entrevista conversamos sobre a avaliação dos cursos dos programas especiais de formação de professores da Uema. O conselheiro argumenta que a instituição tem autonomia, como qualquer outra universidade, para criar e autorizar os seus cursos. O que o CEE faz é o reconhecimento para conferir o diploma. Acrescenta:

[...] quando o processo passa por aqui, nós analisamos as condições do curso, vamos a partir dessa avaliação continuar diligenciando ou não. Caso seja necessário para o reconhecimento, damos prazo para a instituição fazer as alterações necessárias, está tudo aqui nessa Resolução. O prazo é para sanar as deficiências, se não sana essas deficiências, em última análise reconhecemos o curso só para uso exclusivo de expedir o diploma para aqueles alunos se for possível; se não for possível, a gente pode até encerrar as atividades do curso. Nós temos muita preocupação com a regularização de cursos, o Ministério Público, ele força muito a barra porque ele defende o cidadão. Força um pouco a barra para a gente pelo menos dar possibilidade àqueles alunos que concluíram o curso receber o seu certificado. (R1, informação verbal).

Segundo o conselheiro, na discussão nacional sobre o Enade o CEE/MA tem participado tentando usufruir do debate feito pela Conaes e pelo Inep. Reconhece as limitações atuais para o referido órgão realizar uma avaliação no porte do atual exame. Existem inúmeras dificuldades a serem superadas para realizar uma avaliação de qualidade; não se tem condições de fazer uma avaliação desse tipo, do Enade. O conselho carece de recursos financeiros e humanos para uma tarefa dessa natureza.

Percebemos que existe, também, por parte dos outros sujeitos participantes da pesquisa, um discurso construído sobre o Enade, mas com pouco conhecimento sobre o assunto. Muitos deles têm argumentos descontextualizados, embora considerem que o exame seja importante, mas não esclarecem qual é a importância.

A comunidade acadêmica responsável pelo curso de Pedagogia nos dois *campi* necessita ampliar seu conhecimento sobre o Sinaes/Enade, pois há uma confusão acerca do Sinaes, como política de avaliação da educação superior, e o Enade, como um dos componentes dessa política. Em parte das falas fica evidente que desconhecem os mecanismos administrativos e de participação dos estudantes no exame, e há também os que afirmam não conhecer a forma de avaliação do Enade, nem os resultados divulgados por meio dos relatórios.

Outro aspecto que chama atenção nas informações coletadas é que parte dos sujeitos entrevistados entende que o referido exame avalia a educação superior, ou então

o confundem com o “provão”. O Enade avalia o desempenho dos estudantes e não o da instituição como um todo, pois existem os outros componentes do Sinaes: a autoavaliação e a avaliação externa, que juntamente com o Enade avalia a educação superior brasileira.

Ainda quanto à percepção sobre o Enade, temos outros pontos que merecem ser analisados, entre eles que o Enade verifica o estrangulamento e as falhas dos cursos de graduação. Sabemos que ele não apresenta esse tipo de resultado; o gestor da instituição e do curso poderiam promover debates possibilitando a análise dos resultados divulgados pelo Inep sobre o Enade de cada curso de graduação. Há também uma cobrança quanto às informações e orientações quanto ao curso de Pedagogia, uma vez que a Uema, como instituição, deveria ter um canal de comunicação aberto e frequente com toda a comunidade acadêmica sobre o processo de avaliação do Sinaes/Enade. Foram feitas algumas críticas sobre o Enade, como instrumento de avaliação, mas muito genéricas, sem especificar o que realmente é criticado.

No que se refere à concepção dos estudantes sobre o Enade, percebemos que mesmo sendo eles os envolvidos, muitos ainda desconhecem o principal objetivo do exame, conforme revelam as falas:

[...] é um exame obrigatório e que se você não fizer não recebe seu diploma e que objetiva uma avaliação posterior do curso para tentar melhorar as falhas encontradas a partir dessa avaliação. (C12, informação verbal).

[...] o Enade é como se fosse uma avaliação da instituição. Os alunos que fazem o Enade no início do curso é como se estivessem avaliando como o aluno entrou na instituição e ao final para saber como o aluno está saindo. (C21, informação verbal).

Em todo o processo de análise e interpretação percebemos que não há argumento demonstrando conhecimento sobre o Enade, embora sejam eles, como estudantes, os sujeitos que fizeram o exame como ingressantes em 2008 e como concluintes em 2011. As falas revelam que a gestão do curso reforça muito a obrigatoriedade e a punição do estudante inscrito no Enade, o qual, se não fizer o exame, não receberá seu diploma. Entendemos que a explicação é do Enade como um componente curricular e o estudante que atende aos critérios estabelecidos no período do exame da sua área é obrigado a fazê-lo, por ser um componente do currículo do curso, é isso que o impede de concluir e receber seu diploma.

Um equívoco percebido foi quanto ao Enade ser entendido como avaliação de curso, o que mostra desconhecimento do seu objetivo que é aferir o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Os estudantes apontam nas suas falas que falta comunicação e isso prejudica a qualidade do curso, pois muitas vezes se sentem prejudicados, deixando de realizar tarefas importantes para sua vida acadêmica, por não terem informação.

Percebemos que os sujeitos não visualizam ainda o uso dos resultados na gestão do curso de Pedagogia e nem conhecem o relatório divulgado pelo Inep, em 2009, com os resultados do exame feito pelos estudantes ingressantes e concluintes. Entretanto, reconhecem que é importante analisar o referido relatório.

Os sujeitos apontam que é necessário conhecer a política de avaliação da educação superior, especialmente o Sinaes/Enade, visto que a Uema ainda não tem uma política de avaliação institucional. Todos eles demonstram reconhecer o valor da avaliação para a melhoria da qualidade dos cursos de graduação, em especial do curso de Pedagogia, objeto deste estudo, mas ainda não foi discutido nada na direção dos resultados alcançados pelos estudantes no Enade.

Frequentemente, quando discutimos a educação superior, ouvimos de muitos educadores que precisamos de uma educação que atinja um padrão mínimo de qualidade. Há uma percepção de que o termo qualidade abarca inúmeras intenções, desejos, crenças que dispensam possíveis explicações do que seja. Segundo Cunha et al. (2008, p. 109), não há necessidade de explicação do termo qualidade, pois “falar em educação de qualidade parece não exigir complemento, pois o termo ‘qualidade’ assim como ‘excelência’, aponta para o máximo, para o melhor. Uma expressão incomparável onde qualquer definição se mostraria mais restrita do que a intenção do próprio termo”.

Há, por parte de alguns estudiosos, o entendimento de que o conceito de qualidade é polissêmico, o que o torna complexo e difícil de ser estabelecido seu significado de uma única forma. Rios (2001, p. 68) ressalta que o “termo qualidade já carrega em sua compreensão uma ideia de algo bom. Isto nos permite entender porque encontramos na maioria dos documentos a referência a uma educação de qualidade, sinônimo de boa qualidade”. Nesse sentido, reforçamos a necessidade de compreender a complexidade de conceituar qualidade tendo como foco os indicadores quantitativos.

Buscamos, a partir das falas, perceber a existência no curso de Pedagogia da Uema de Caxias e São Luís discussões, debates, seminários e outros eventos para tratar

da questão da qualidade. Verificamos que tanto no curso de Pedagogia de Caxias quanto no de São Luís essa discussão ainda não acontece, como atestam as seguintes falas:

A discussão sobre o Enade e qualidade poderia melhorar bastante o curso. [...] dessa discussão poderia se tratar das questões próprias da dinâmica de sala de aula, do projeto do curso que define o perfil dos estudantes, do direcionamento para que os professores pudessem também direcionar seu trabalho, o trabalho pedagógico, o trabalho de sala de aula. Hoje o que se observa é [que] cada um trabalha do jeito que pensa e acredita que seja melhor; você não ver uma articulação direta entre essas disciplinas que vão permeando todo [o] encaminhamento do curso. (D5, informação verbal).

Em uma reunião foi discutido o conceito do curso e aí ficamos de fazer uma avaliação interna. Até falamos com uma professora e ela se comprometeu a fazer uma espécie de avaliação para detectar os fatores que pudessem ter contribuído pra isso. [...] foi uma discussão que nós fizemos em assembleia departamental, mas que não foi ponto de pauta, surgiu e nós discutimos e depois a coisa não foi adiante. (A3, informação verbal).

Sinceramente, se o Enade tem uma importância é para administração superior da Uema porque para nós alunos não tem importância nenhuma. (C3, informação verbal).

[...] não vimos melhoria nenhuma dentro do curso de Pedagogia. (C8, informação verbal).

Vimos que não faz parte do contexto do curso o debate sobre qualidade, embora seja consenso a necessidade desse tipo de discussão. Foi evidenciado que em alguns casos acontece, mas só no sentido de apontar o que está ruim e não com o objetivo de encontrar alternativas para desenvolver um plano para melhorar a qualidade do curso.

Cabe ressaltar que o professor vive uma rotina de trabalho exaustiva, muitos não são dedicação exclusiva, exercem outras atividades em outras instituições ou ocupam cargos de gestores na própria Uema. O tempo para discutir questões dessa natureza é mínimo, pois o trabalho em outras atividades ajuda a aumentar a sua remuneração mensal. Esse tipo de professor/trabalhador não percebe que vive em uma ciranda que o leva ao trabalho alienado

[...] se tornando tanto mais pobre quando mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder de extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadoria cria. Com a valorização do mundo das coisas (*sachenwelt*) aumenta em proporção direta a descentralização do mundo dos homens (*menschenwelt*). O trabalhador não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e isto na

medida em que produz, de fato, mercadorias em geral. (MARX, 2009, p. 80).

Desse modo, o capitalismo produz a alienação do homem afastando-se de si mesmo e dos outros homens na medida em que seus amigos também lhes são afastados, pois o trabalho exige cada vez mais tempo. Um professor, nessa condição, desenvolve um trabalho alienado que não permite ter clareza do seu verdadeiro papel na sociedade. Esclarecemos que o termo alienado

[...] advém do pensamento de Hegel, mas sua raiz também está em Ludwig Feuerbach, que formulou uma teoria do paradoxo da alienação humana a partir da religião. Em Hegel, este é um processo essencial pelo qual a consciência é ingênua e acabada se convencendo de que há um mundo independente, teoria desenvolvida na obra *Fenomenologia do espírito*, 1807. (SILVA, 2005, p. 103-104).

No curso de Pedagogia da Uema, de acordo com os entrevistados, falta compromisso, pois todos reconhecem que existem problemas a serem resolvidos dentro do curso e/ou dos departamentos. Nesse sentido, analisamos que o gestor poderia fazer a diferença, reunindo com os professores, levantando os problemas, propondo ações concretas, acompanhando todas as atividades desenvolvidas e se fazendo presente tanto para os professores quanto para os estudantes que se sentem abandonados.

Retomando a questão da alienação, Marx (2009) esclarece que é compreendida como a relação contraditória do trabalhador com o produto do seu trabalho e a relação do trabalhador ao ato de produção, um processo de objetivação, tornando o homem estranho a si mesmo, aos outros homens e ao ambiente em que vive. Destacamos que no conjunto das ideias marxistas a questão da alienação ocupa bastante espaço, sobretudo a partir da formulação do método materialismo histórico dialético que provocou impacto em todos os setores da atividade humana.

Há consenso, por parte dos entrevistados, de que o curso de Pedagogia pode ser melhor, desde que haja comprometimento de todos os envolvidos no processo, mas não há comprometimento, pois o tempo é quase inexistente para as questões ligadas ao curso. Compreendemos que o gestor pode fazer a diferença na proposição, elaboração, execução e acompanhamento de qualquer trabalho que objetive melhorar a qualidade do referido curso. Há também uma insatisfação por parte dos professores e estudantes com o trabalho desenvolvido no curso, pois afirmam que não há acompanhamento do que é

realizado e que cada professor desenvolve sua disciplina como achar melhor. Muitos não ministram a carga horária completa, terminam a disciplina de acordo com suas necessidades, faltam sem avisar e o curso e o departamento não fazem nada, de acordo com os relatos colhidos.

Os sujeitos entrevistados reconhecem a importância do Enade, no entanto não conhecem os dados do curso no exame: nem Caxias e nem São Luís. O relatório disponibilizado pelo Inep sobre o Enade apresenta dados que merecem ser analisados. Observamos, a partir das falas, que os professores conhecem os problemas enfrentados pelo seu curso, contudo falta estabelecer um plano de trabalho que objetive melhorar o curso envolvendo e responsabilizando todos pelos resultados alcançados.

Quanto à percepção dos gestores sobre a qualidade do curso de Pedagogia, evidenciamos que eles também reconhecem os problemas enfrentados pelo curso tanto em Caxias quanto em São Luís. Alguns pontos se diferenciam quanto à percepção de qualidade do curso de Pedagogia por parte dos professores e dos gestores. Os gestores focam em um aspecto que não foi muito mencionado pelos professores, embora eles apontem como sendo um problema grave, enfrentado durante anos a questão do espaço físico para o funcionamento do curso, principalmente o curso de Pedagogia de São Luís, que ainda não tem instalações para funcionar de forma digna. Muitos outros problemas que podem influenciar na qualidade têm relação direta com a questão da infraestrutura.

Os gestores comentam pontos que reforçam o que já vinha sendo dito pelos professores e mais alguns que complementam a realidade vivida pelo curso nos dois *campi*. Os dois segmentos, professores e gestores, destacam que a discussão sobre o uso dos resultados do Enade não se concretizou no sentido de provocar melhoria na qualidade do curso em questão.

O problema do prédio para abrigar o curso de Pedagogia da Uema de São Luís é antigo; o curso espera por um espaço digno de funcionamento desde 1993 e até o ano de 2012 a situação não mudou em quase nada. Os dois cursos têm seus espaços administrativos, secretarias, sala para coordenação, sala para os departamentos reduzidos a espaços minúsculos e tumultuados.

Reconhecem que a questão da qualidade não é prioridade, pois não houve nenhuma discussão sobre essa temática envolvendo a comunidade acadêmica. A discussão, quando acontece, é de forma isolada, para tratar de questões específicas, como resultados de concursos públicos, mas tudo de forma espontânea, sem uma

agenda de discussão para abordar a questão seriamente e propondo ações que venham provocar mudanças na qualidade do curso.

Foi também destacada a questão do currículo do curso de Pedagogia, que, em alguns casos, apresenta programas necessitando de revisão e atualização. Reconhecem que esse problema de programa de disciplina desatualizado não é de todos os professores, visto existirem professores nos dois cursos com trabalhos inquestionáveis, tanto na qualidade quanto no valor social do que é realizado.

Ressaltamos que o curso tem profissionais que fazem a diferença nos resultados alcançados pelos estudantes no Enade. A análise que fazemos é que falta mobilização da comunidade acadêmica para elaborar, executar e acompanhar um trabalho de revitalização desse curso nos dois *campi*.

Na discussão sobre a qualidade do curso de Pedagogia, a partir dos resultados do Enade 2008, buscamos analisar a percepção dos sujeitos sobre o assunto. Evidenciam que os problemas apontados são quase sempre os mesmos. Para os estudantes, os resultados do Enade não foram usados pela gestão em nenhum momento. São unânimes em afirmar que não percebem nenhuma mudança no curso em razão dos resultados obtidos no Enade 2008. Parte dos estudantes nem sabia qual o conceito do curso alcançado no exame, tamanha é a falta de informação e de interesse por esse tipo de avaliação. A Uema ainda não demonstrou interesse em trabalhar com os dados apontados nos relatórios de cursos de graduação fornecidos pelo Inep sobre o Enade. A comunidade acadêmica não conhece o relatório com os dados do curso de Pedagogia de Caxias e de São Luís no exame 2008, disponibilizado pelo Inep em 2009.

Os professores, gestores, estudantes e representante do CEE reconhecem a importância da avaliação realizada por meio do Enade. Os estudantes acrescentam que querem ser avaliados, querem saber qual é o seu desempenho acadêmico, se o curso apresenta resultados positivos nas avaliações. Eles alegam que a gestão do curso não demonstra interesse por esse tipo de avaliação, pois “só sabemos que vamos fazer o Enade na véspera e se formos atrás das informações” (C3, informação verbal). Alegam que só sabem que é obrigatório e quem não fizer não recebe o seu diploma.

Em vários momentos constatamos a precariedade do curso, mas, mesmo assim, parte dos professores desenvolve um trabalho de qualidade, enfrentando a falta de condições de infraestrutura, pedagógicas e de apoio. Todos demonstraram interesse em saber mais sobre os resultados apontados no relatório com o desempenho dos estudantes no Enade 2008 do curso de Pedagogia. Reconhecem que esses resultados podem servir

como diagnóstico para montar um plano de ação que eleve a qualidade, pois é um curso bastante procurado no vestibular e muitos têm vontade de estudar na Uema, mas se não for feito um trabalho para melhorar a qualidade essa demanda poderá desaparecer. A gestão do curso de Pedagogia dos dois *campi* deve considerar o valor social que tem esse curso para o Maranhão, pois já contribui muito na formação de professores.

Quanto à qualidade do curso de Pedagogia, de início, todos têm clareza de que este precisa ser revitalizado, para reverter a situação de apatia em que se encontra. Alguns trechos das falas apontam os principais problemas enfrentados, o que, na percepção dos entrevistados, implica na qualidade do curso.

Na realidade tem muita coisa administrativa faltando no curso e também na infraestrutura. É um curso muito penalizado na Uema. Um dia nós estamos dando aula num lugar, no outro temos que ir para outra sala, os alunos dizem: “professora, hoje a aula não é aí, vai ser no outro prédio”. Essa organização é ruim para o curso e para os alunos. (D1, informação verbal).

[...] o curso se detém mesmo na questão do ensino, da sala de aula e do professor trabalhando de forma mais isolada, cada um dentro da sua especificidade de sua disciplina. [...] as disciplinas introdutórias, elas ficam muito em nível teórico, de atividade de leituras, de seminários, então é um curso que precisa melhorar... [...] vejo, assim, que o curso poderia ser melhor a partir de um trabalho de coordenação mesmo, de gestão, de ver o curso com outros olhos, com outra forma de trabalhar. (D5, informação verbal).

[...] a qualidade do curso de Pedagogia hoje eu avalio como comprometida em alguns aspectos: a falta de professores, a questão da qualificação, nós estamos lutando pelo doutorado que ainda não saiu e você sabe a qualificação do professor é fundamental. Outro aspecto que a gente percebe também é que cada professor está para um lado, falta reuniões de avaliação, pensar mais no aluno. [...] valorizar o professor, tanto no sentido financeiro quanto da qualificação, não tem um programa de qualificação, de rotina de estudos com grupos de pesquisa. (A7, informação verbal).

[...] o que eu sei foi o que eu li na revista Veja sobre o Enade e nada mais. Sinceramente não teve melhoria aqui no curso de Pedagogia. Se isso é melhoria colocar o curso de Pedagogia a tarde... vai melhorar não sei por que se os professores são os mesmos. (C4, informação verbal).

A partir das falas, podemos compreender que o curso de Pedagogia tem de caminhar muito para atingir um padrão de qualidade desejável. Entretanto, a impressão que temos é que a comunidade acadêmica ligada ao curso não se insere como sujeitos que podem resolver ou minimizar os problemas, principalmente os relacionados às

questões pedagógicas. Nesse sentido, é que apontamos os professores como imprescindíveis para reverter o quadro desenhado sobre o curso de Pedagogia. Entendemos que os outros elementos, citados em outras falas, também contribuem de forma decisiva para elevar a situação de crise vivida pelo curso de Pedagogia da Uema, em Caxias e em São Luís.

Outros elementos apontados merecem atenção quanto à qualidade do curso como a falta de mobilização da comunidade acadêmica para alcançar resultados melhores. Destacamos que mesmo sem os sujeitos conhecerem os dados apontados no relatório do Enade 2008 conseguem fazer uma avaliação coerente do curso e com informações muito próximas do que o referido relatório aponta. Isso reforça a ideia de que a análise do relatório do Enade pode fornecer elementos relevantes para fortalecer a avaliação que os professores já fazem do curso, a partir de suas experiências profissionais. Neste estudo, defendemos que os resultados do Enade sejam analisados pelos professores e gestores quando da elaboração de planos de ação e projetos pedagógicos do mencionado curso.

Quanto aos outros pontos levantados que implicam na qualidade do curso de Pedagogia, relacionamos os essenciais: (i) número de professores insuficiente para ministrar aulas no curso; (ii) falta qualificação dos docentes em nível de mestrado e doutorado; (iii) inexistência de um plano de valorização profissional e financeiro dos docentes; (iv) falta de grupos de pesquisa para envolver professores e estudantes; (v) falta de plano de trabalho que permita aos estudantes serem inseridos no mercado de trabalho; (vi) desenvolvimento de ações que cobrem das autoridades institucionais a infraestrutura adequada para o seu funcionamento; (vii) necessidade de realização de reuniões periódicas com gestão para tratar das questões específicas do curso com vistas à melhoria da qualidade; (viii) necessidade de integração entre professores, gestores e estudantes; (ix) falta envolvimento dos estudantes em grupos de estudos, organização de eventos, entre outros; (x) promoções de reuniões periódicas para avaliar as ementas e programas das disciplinas do curso. Esses são alguns problemas a serem enfrentados na busca constante de melhoria da qualidade do curso de Pedagogia da Uema nos *campi* de Caxias e São Luís.

Ainda sobre a qualidade do curso de Pedagogia temos quase que um desabafo de um gestor sobre outro gestor

[...] eu percebo, também, é que essa gestão tem deixado a desejar porque tem curso que tem pleiteado muito mais coisas, entendeu? Então as exigências às vezes recaem sobre... [...] mas, por exemplo, não demandou, como é que vamos atender? Nós nunca nos recusamos em ajudar a resolver os problemas, então, a qualidade é algo que me preocupa, acho que há um distanciamento do corpo docente e discente que a gente precisa retomar, os eventos que foram realizados ainda são muito tímidos, não envolve a comunidade acadêmica é algo que a gente precisa rever. (A1, informação verbal).

As questões do curso de Pedagogia são sérias e envolvem aspectos administrativos, gerenciais e pedagógicos. A discussão sobre qualidade se faz necessária sob pena de o quadro se agravar ainda mais. Os resultados do Enade também não provocam inquietações quanto à qualidade do curso. O relatório divulgado pelo Inep em 2009 contém informações do Enade 2008 sobre a prova, questionário socioeconômico e impressão dos estudantes sobre a prova. Essas informações não podem ser desprezadas; os professores e gestores podem analisar esses dados até mesmo para questioná-los, se for o caso.

Os estudantes dizem que conhecem muito pouco o Enade e que não conhecem o relatório do curso, o que nos leva a confirmar que a Uema não tem demonstrado interesse nos resultados do Enade e, conseqüentemente, perde a oportunidade de analisar os dados dos cursos de graduação oferecidos pela instituição. A discussão do relatório pode ser uma boa oportunidade de debater a qualidade do curso.

As falas a seguir revelam como os estudantes veem o curso de Pedagogia, algumas são desmotivadoras, com uma carga de descrédito muito grande.

[...] a gestão do curso nunca orientou nada sobre o Enade, em lugar nenhum, é como se o Enade não tivesse importância. Aqui não se fala em Enade nem antes nem depois das provas. (C1, informação verbal).

[...] se foi criada alguma coisa para melhorar a vida dos acadêmicos, não chegou até nós, pelo menos até mim não chegou nada em relação ao curso de Pedagogia. Desde quando chegamos aqui, que nós somos esquecidos, desrespeitados, por exemplo, no curso “X” tem um laboratório e lá também é Uema, lá tem ar condicionado, cadeiras todas bonitas, confortáveis e nós o que temos?. (C11, informação verbal).

Diante do quadro desenhado do curso de Pedagogia, talvez uma saída para os gestores seja desenvolver seu projeto de gestão assumindo o comprometimento com a

descentralização de poder e com a autonomia administrativa e financeira. Contudo, cabe esclarecer que “autonomia – dimensão importante no processo democrático – precisa considerar que essa instituição é parte constitutiva do sistema e deve constituir níveis de articulação com as instâncias superiores, com vistas a garantir relações democráticas horizontalizadas no processo de gestão” (CABRAL NETO, 2011, p. 268).

Para que o processo de descentralização de poder e de competência esteja voltado para a gestão do curso de Pedagogia, devemos considerar os aspectos financeiros e pedagógicos como fatores importantes e necessários para o curso atingir um padrão de qualidade desejado por todos. Ainda segundo o autor citado, a autonomia do curso de Pedagogia será sempre relativa, visto que descentralização não é simplesmente transferência de responsabilidade administrativa da esfera da reitoria para os cursos; outros níveis de relacionamento necessitam ser criados entre as esferas de poder da instituição.

5.5 CURSO DE PEDAGOGIA DA UEMA: DOS ENTRAVES À SUPERAÇÃO

Os entraves, dificuldades, dúvidas, problemas vividos pelo curso de Pedagogia da Uema levantados nos trechos das falas revelam como os sujeitos compreendem a avaliação desenvolvida pelo Sinaes/Enade. Evidenciamos predominância de conhecimento apenas superficial, como atestam as seguintes falas:

O Sinaes é o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior? É isso? Sim. Na verdade, eu tenho poucas informações em relação a isso, [...] no sentido de procurar a própria criação do Sinaes, deve ser recente. É de 2004. É! Não é tão recente assim: tem quase oito anos. Então, me parece que ele veio substituir aquele chamado de “provão”. (D4, informação verbal).

[...] o Sinaes não é muito de meu interesse o que eu sei é que é um instrumento de avaliação, eu não tenho muita intimidade com avaliação. (D11, informação verbal).

[...] vejo que esse sistema de avaliação visa à melhoria da qualidade do ensino no que se refere à formação do docente; a produção científica na universidade e principalmente na melhoria da qualidade do ensino visando uma aprendizagem com retorno econômico e social para o país. (A2, informação verbal).

Sinaes? O que é isso? Na verdade é a primeira vez que a gente tá ouvindo falar. (C9, informação verbal).

[...] em termo de política o Sinaes/Enade, realmente, é válido. Isso ai a gente vê como, por exemplo, outros sistemas internacionais que trabalham nessa mesma linha. Eu ainda não vi realmente em dados concretos como isso vem contribuindo positivamente para a qualidade das instituições. (R1, informação verbal).

Entendemos que o incipiente conhecimento a respeito da política de avaliação da educação superior pode se constituir como um dos entreves para o uso dos resultados do componente que avalia o desempenho dos estudantes no projeto de melhoria de qualidade do curso de Pedagogia. É perceptível a necessidade de os sujeitos conhecerem a atual política de avaliação da educação superior. Defendemos que conhecer a avaliação da educação superior deveria ser de interesse de todos que trabalham nesse nível de educação na Uema. A revelação dos entrevistados é de que conhecem pouco o Sinaes. A situação se agrava quando estamos falando do curso de Pedagogia que, muitas vezes, é solicitado por outros cursos de graduação a fazer palestra, participar de seminários sobre avaliação, qualidade, gestão, entre outros assuntos ligados a área de educação.

É possível inferir que a avaliação da educação superior tem agregado o mínimo desejável de qualidade no curso de Pedagogia da Uema nos *campi* de Caxias e São Luís, considerando que todos os sujeitos ligados ao referido curso demonstram conhecer muito pouco do Sinaes/Enade. Nesse sentido, não há ainda na instituição uma política de avaliação institucional envolvendo a comunidade acadêmica com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino oferecido pela instituição.

Diante disso, cabe perguntar: a atual política de avaliação da educação superior representada pelo Sinaes tem repercutido positivamente na Uema? Observamos que o único componente do Sinaes que ainda acontece é o Enade porque é aplicado nacionalmente e é componente curricular obrigatório dos cursos de graduação, mas os outros dois componentes, a avaliação da instituição e a avaliação de curso não acontecem, pois não há, ainda, programa de avaliação institucional na Uema.

Salientamos que pensar a avaliação de uma instituição como a universidade é pensar no processo que ocorre no interior da instituição, permitindo maior conhecimento de suas características específicas. A esse respeito, evidenciamos que a Uema necessita de uma política de avaliação institucional que permita conhecer sua

realidade e a partir de então possa desenvolver um plano de trabalho em favor da qualidade institucional.

Burlamaqui (2008) ressalta que a avaliação institucional oferece valorização de aspectos qualitativos, considerando a subjetividade presente em cada instituição. É com esse entendimento que consideramos importante as interpretações que os sujeitos têm da realidade e que podem ser informações relevantes para o diagnóstico do curso e para o desenvolvimento de ações que gerem melhoria na qualidade da educação oferecida pela Universidade Estadual do Maranhão.

O que impede a Uema no seu processo de implantação de uma avaliação institucional talvez seja a dificuldade de promover debates, negociações, diminuir os interesses e até as disputas internas e externas que existem dentro da instituição. Entretanto, acrescentamos que esse tipo de avaliação enfatiza as relações humanas, o modelo pedagógico, o clima institucional, a qualidade de vida, os processos institucionais e as relações de poder e de saber.

Neste estudo defendemos uma avaliação centrada no processo e não apenas no produto da universidade. É com esse entendimento que destacamos a avaliação institucional com ênfase no aspecto interno e externo, pois, como argumenta Dias Sobrinho (1997), a avaliação interna é realizada pelos agentes internos da instituição, comportando várias ações, como a sensibilização da comunidade e a definição de critérios e metodologias. A avaliação externa envolve outros agentes normalmente membros da comunidade científica não pertencente à instituição avaliada, reconhecidos pela sua competência técnica e ética. Na avaliação interna, os sujeitos são os estudantes, professores e servidores técnico-administrativos. Já na avaliação externa, os sujeitos podem ser também empregadores, trabalhadores em geral e entidades sociais.

Para justificar a adoção de processos avaliativos os argumentos, segundo Sguissardi (2009), são: (i) o consenso na comunidade universitária quanto a sua importância; (ii) as atividades universitárias não podem mais ser desenvolvidas a qualquer custo; (iii) sem avaliação não se pode conhecer a relevância social dos objetivos propostos, bem como a eficácia, o impacto e a eficiência das ações realizadas; (iv) a necessidade de romper a entropia interna das universidades.

Considerando a evolução da avaliação da educação superior no Brasil, defendemos que a comunidade acadêmica da Uema busque aprofundar seus conhecimentos sobre a política de avaliação e, possa desenvolver seu projeto de avaliação institucional levando em conta as peculiaridades e necessidades institucionais

de melhoria dos cursos de graduação. Acrescentamos ainda que a instituição não perca de vista, no seu projeto de avaliação institucional, a necessidade de estabelecer um processo democrático e abrangente para discutir com todos os segmentos.

Para estabelecer uma avaliação coerente com uma concepção de educação democrática e de qualidade, Dias Sobrinho (2002, p. 61) apresenta algumas questões, dentre elas: “qual sociedade queremos construir?; Qual educação ou qual formação é adequada para essa construção social?; Que tipo de instituição a sociedade pode construir para o seu desenvolvimento”? Portanto, é essencial que no projeto de avaliação institucional sejam estabelecidos claramente os fins da avaliação e a quem ela deve servir.

Compreendemos que a avaliação deve buscar a melhoria das condições de ensino e aprendizagem e também ser capaz de apontar o que já acontece de forma positiva e negativa para, a partir daí, desenvolver seu plano de ação. A avaliação é também um contínuo pensar e repensar sobre a formação, tendo como referência a qualidade técnica e a relevância social, bem como a sua capacidade de responder às demandas da sociedade.

Ademais, a avaliação institucional deve ser entendida por todos que dela participam como uma prática processual e que se renova constantemente; a busca é no sentido de assegurar a qualidade acadêmica dos cursos e, conseqüentemente, da instituição. Tenório; Argollo (2009, p. 103) acrescentam que a avaliação institucional buscar a “consolidação de um sistema de educação superior com alto valor científico e social, bem como a distribuição e o uso adequado dos recursos públicos”. De modo geral, a expectativa da avaliação institucional é de promover as mudanças necessárias e o aperfeiçoamento do projeto de trabalho da instituição, objetivando assegurar a qualidade da educação e o uso eficiente e eficaz dos recursos.

Ressaltamos que a proposta do Sinaes, apresenta princípios de legitimidade, autonomia, integração e transparência que norteiam a avaliação institucional. Apresenta também demanda de regulação e supervisão, atende à configuração de um processo educativo, fornecendo informações que influenciam as decisões a serem tomadas.

A política de avaliação da educação superior, representada pelo Sinaes, possibilita a instituição conhecer a si mesma. A perspectiva de participação de diferentes sujeitos dá condição para ter uma visão ampliada e diversificada, tanto política quanto educacional da IES. Compete-nos esclarecer que algumas lacunas podem ser apontadas no que se refere à execução do Sinaes, e uma delas é quanto ao

uso dos resultados do Enade na gestão dos cursos de graduação com vista à melhoria da qualidade da educação. Entretanto, concordamos com o que defende Verhine (2008), que é melhor a tentativa do que a inércia de não realizar avaliação de desempenho dos estudantes. Embora o Enade apresente limitações, mesmo assim é melhor do que não tê-lo. Salientamos que os resultados não podem ser vistos como absolutos; eles apresentam limitações que devem ser consideradas. Defendemos que as limitações dos resultados do exame sejam conhecidas por todos, pois só assim esse sistema pode contribuir para o processo de melhoria da qualidade da educação superior brasileira.

O processo avaliativo proposto pelo Sinaes ainda não foi compreendido pelos diferentes sujeitos que compõem a Uema, uma vez que muitos não percebem que ele ultrapassa o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, pois realiza uma avaliação mais ampla, contemplando resultados internos e externos que expressem os pontos que merecem atenção no plano de ação no sentido de elevar a qualidade da instituição. Trindade (2007) argumenta que a avaliação superar a simples verificação para estabelecimento de *ranking*, ao tempo em que destaca os significados das atividades institucionais, tanto do ponto de vista acadêmico quanto dos impactos sociais, econômicos, culturais e políticos, valorizando a solidariedade e a cooperação e não a competitividade e o sucesso individual.

Embora o Sinaes seja, como apregoa a legislação, um sistema nacional de avaliação da educação superior brasileira que abrange todas as IES e não somente o sistema federal e privado de educação. Esse talvez seja o grande desafio a ser enfrentado: fazer acontecer o Sinaes nas universidades estaduais, uma vez que elas gozam de autonomia para aderir ou não. Em termos dos três componentes (autoavaliação, avaliação de curso e Enade) o único que a Uema participa é o Enade, conforme já anunciado.

Quanto à avaliação dos cursos de graduação oferecidos pela Uema, o CEE esclarece “temos autonomia constitucional na própria legislação para estabelecer a sistemática de avaliação dos cursos de graduação da Uema, aprovamos uma Resolução que disciplina isso” (R1, informação verbal). A avaliação a que se refere o representante do CEE não é avaliação com o objetivo de perceber a qualidade dos cursos de graduação da Uema, mas diz respeito à formalização legal de funcionamentos dos cursos. Cabe ressaltar a importância de o Conselho não ser um órgão meramente burocrático e passar a construir uma imagem que represente e também responda aos desafios e anseios da sociedade no quesito educação de qualidade.

[...] o ideal era que nós estivéssemos articulados... [...] aproveitando todo essa [experiência] que o MEC tem, na verdade o Inep de realizar avaliação. Nós apenas firmamos um acordo técnico, inclusive está aqui no caderno da Conaes. [...] quando nós temos cursos para reconhecer a gente vai até o cadastro dos especialistas, temos sempre essa preocupação de constituir a comissão com esses especialistas porque nós vamos aproveitar inclusive toda a experiência que eles têm, eles trabalham a maior parte das vezes usando os instrumentos avaliativos propostos pela Conaes. (R1, informações verbais).

É papel do Conselho Estadual de Educação desempenhar atividades diversas e complementares. No caso, o CEE/MA, a sua posição deve ser compreendida como espaço de definição de políticas educacionais voltadas para a elevação da qualidade da educação oferecida, a sociedade maranhense.

Existe um entendimento nacional da importância da avaliação da educação superior. Isto é percebido na literatura sobre a temática. Essa convicção da necessidade da avaliação institucional é evidenciada também nas falas dos sujeitos entrevistados, como apresentamos a seguir:

[...] A avaliação é algo que tem que estar presente em todos os setores, você precisa ter alguns parâmetros para definir o que precisa ser melhorado e o que não precisa ser. [...] é a partir da avaliação que você possibilita um aperfeiçoamento, uma melhoria daquilo que está sendo avaliado. (D5, informação verbal).

[...] a avaliação é necessária. Pode ter diversas funções. A utilização de forma positiva pode verificar os pontos de estrangulamento, as falhas que possam existir nos cursos. (A5, informação verbal).

[...] avaliar a educação superior com certeza é importante principalmente para os alunos que podem ter um diagnóstico do andamento do curso, pois a avaliação não deve ter somente a preocupação de apontar falhas, mas, sobretudo, vê os avanços. (C12, informação verbal).

Embora o sistema de avaliação proposto pelo Sinaes tenha como preocupação a questão da qualidade na educação superior, convém esclarecer que essa avaliação poderá ser um dos indicadores e não o único a ser considerado pelas instituições. Para Sguissardi (2009, p. 275), “tão ou mais importante é a garantia, pelas políticas de educação superior, daquelas condições efetivas para produção acadêmica (pesquisa, ensino, extensão, etc.)”.

Vale lembrar que a avaliação institucional está presente no cotidiano das IES e não mais pode ser ignorada; a Uema não pode andar na contramão desse processo,

portanto, defendemos que a instituição implante sua política de avaliação institucional obedecendo aos critérios da garantia pública de qualidade.

O Sinaes vem sendo desenvolvido desde 2004 e os estudantes do curso de Pedagogia foram avaliados em 2005, 2008 e 2011. É difícil, pois, aceitar que o curso não tenha tido oportunidade de discutir ou nos conteúdos das disciplinas ou em formas de palestras, seminários, entre outros, a temática avaliação da educação superior brasileira.

Para atender às finalidades essenciais do processo avaliativo, vários instrumentos foram instituídos a fim de garantir a integração do sistema. Limana; Brito (2006) argumentam que a proposta do Sinaes busca compreender o complexo através da compreensão das partes. Cada um dos componentes das partes pode ser analisado de maneira diferente, de acordo com suas especificidades e o sistema recomposto para a explicação do todo.

A fim de acompanhar e orientar o processo avaliativo realizado pela política de avaliação da educação superior foi instituída a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes), conforme consta no Art. 3º, da Lei nº 10.861/2004, que apresenta as seguintes atribuições:

- I – propor e avaliar as dinâmicas, procedimentos e mecanismos da avaliação institucional, de cursos e de desempenho dos estudantes, e seus respectivos prazos;
- II – estabelecer diretrizes para organização e designação de comissões de avaliação, analisar relatórios, elaborar pareceres e encaminhar recomendações às instâncias competentes;
- III – formular propostas para o desenvolvimento das instituições de educação superior, com base nas análises e recomendações produzidas nos processos de avaliação;
- IV – promover a articulação do Sinaes com os Sistemas Estaduais de Ensino, visando estabelecer, juntamente com os órgãos de regulação do MEC, ações e critérios comuns de avaliação e supervisão da educação superior. (BRASIL, 2004).

Acrescentamos que a Conaes possui papel na execução e no acompanhamento da avaliação desenvolvida pelo Sinaes, pois tem como função assegurar o respeito aos princípios estabelecidos e às orientações gerais para a política de avaliação da educação superior. A Comissão tem, ainda, como atribuição fazer com que as instituições cumpram as exigências técnicas e políticas, para alcançar as metas estabelecidas no processo de avaliação.

5.6 CONCLUSÃO

Ao analisarmos o uso dos resultados do Enade na gestão do curso de Pedagogia da Uema nos *campi* de Caxias e São Luís, estamos também relacionando a questão à discussão feita nacionalmente a partir dos documentos legais, dos autores que tratam do assunto e das falas dos sujeitos pesquisados. Implicitamente é estabelecido um movimento de aproximação e distanciamento da política de avaliação da educação superior, em particular do Sinaes/Enade, com a qualidade no sentido de os resultados repercutirem em ações de gestão que visem alterar positivamente os resultados dos cursos de graduação com estudantes avaliados.

Na expectativa de explorar, ao máximo, as informações obtidas a partir das falas dos sujeitos entrevistados, buscamos desvelar a relação avaliação e qualidade, percepções sobre Sinaes/Enade, os entraves e desafios para o curso de Pedagogia melhorar a sua qualidade e ainda a visão do CEE/MA sobre a política de avaliação da educação superior com recorte no Enade. Foi um esforço despendido para fazer a mediação entre a realidade revelada e os argumentos teóricos sobre o objeto pesquisado. Constatamos uma contradição quanto ao uso dos resultados do Enade, pois todos os entrevistados concordam que o exame é importante, no entanto não fazem uso dos seus resultados no projeto de melhoria do curso de Pedagogia da Uema nos *campi* pesquisados.

Finalizamos este capítulo destacando que defendemos o uso dos resultados do Enade na gestão do curso de Pedagogia. Entretanto, ressaltamos que esses resultados poderiam ser analisados considerando diferentes aspectos, pois compreendemos que para usar corretamente os resultados com vistas a elevar a qualidade do curso é recomendável associá-lo a outras avaliações. Entendemos que os resultados do Enade também podem ser usados de forma negativa. O ranqueamento, por exemplo, pode servir em muitos casos apenas para efeitos de mercado, conseguir novos estudantes e não para desenvolver um projeto de educação voltado para a melhoria da qualidade do curso ofertado pela IES.

CAPÍTULO 6 – OS RESULTADOS DO ENADE NA GESTÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEMA: PERCEPÇÕES E PROPOSIÇÕES

6.1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo analisamos os dados da pesquisa sobre os resultados do Enade na gestão do curso de Pedagogia da Uema. A partir das informações colhidas, conforme já anunciado, foram estabelecidas duas categorias de análise. No capítulo anterior tratamos da categoria qualidade na educação superior e neste vamos tratar da categoria gestão da educação, em especial a gestão democrática.

Cabe apontar que, embora não seja novo o debate sobre gestão, ainda carece de muito estudo, mesmo tendo a Constituição Federal de 1988; LDB 9.394/96 e os Planos Nacionais de Educação (2001-2010 e 2011-2020) assumido a defesa da gestão democrática ainda assim temos muito a caminhar nesse sentido.

O processo de análise e interpretação dos dados empíricos aconteceu a partir das questões levantadas pelos sujeitos que derivaram em: (i) gestão democrática: um processo a ser construído no curso de Pedagogia da Uema; (ii) gestão do curso de Pedagogia da Uema e o uso dos resultados do Enade com ênfase nas percepções das ações de gestão e proposições de ações para melhorar a qualidade do curso; (iii) curso de Pedagogia da Uema: entre velhas práticas de gestão e novos compromissos com a qualidade.

Ressaltamos que avaliar a qualidade do curso de Pedagogia da Uema deveria ser uma prática processual e renovada. No decorrer de nossa análise defendemos que os resultados do Enade sejam analisados como um diagnóstico do curso e que merecem atenção no sentido de, no mínimo, questionar esses resultados apontados nos relatórios sobre o exame. É discutido também o papel do gestor acadêmico do curso como o responsável direto pelo envolvimento da comunidade e acompanhamento das atividades pedagógicas e administrativas.

6.2 GESTÃO DEMOCRÁTICA: UM PROCESSO A SER CONSTRUÍDO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEMA

Inicialmente, fizemos um breve retrospecto da administração na área de educação até chegar à proposta de gestão democrática. Compreendemos que esse movimento do geral para o específico nos permite o aprofundamento da discussão sobre o uso dos resultados do Enade na gestão do curso de Pedagogia da Uema nos *campi* e curso já mencionados.

Oriunda da administração empresarial, a palavra gestão expressa uma tendência observada nos últimos anos, quando da substituição das expressões administração escolar ou administração da educação por gestão escolar ou gestão da educação, gerando diferentes interpretações, dado o caráter inovador que o termo apresenta. Outra interpretação sugere uma tentativa de superação do caráter técnico, pautado na hierarquização e no controle do trabalho por meio de gerência científica proposto por Taylor⁴⁹ e Fayol⁵⁰, que viam na administração a definição dos fins e objetivos de dado processo em função do qual se daria a escolha e a adoção dos meios considerados mais eficazes.

Em um conceito extraído da literatura especializada, Oliveira; Adrião (2002) usam o termo gestão para designar processos de seleção e implantação de mecanismos para se atingir os fins definidos. De modo efetivo, convém lembrar que o texto constitucional não se refere somente à gestão como ideia de democratização. O que se quer é o entendimento dos princípios constitucionais fundados por mecanismos que

⁴⁹ Frederick Winslow Taylor (1856 - 1915), nascido nos Estados Unidos, foi participante, criador e defensor do movimento de administração científica. Segundo Maximiano (2000, p. 161), “seu trabalho junta-se ao de outras pessoas que, na mesma época, compartilhavam esforços para desenvolver princípios e técnicas de eficiências, que possibilitavam resolver os grandes problemas enfrentados pelas empresas industriais. Apesar de nem todos trabalharem no mesmo grupo, simultaneamente, essas pessoas são consideradas, indistintamente, participantes do movimento da administração científica”. Taylor é a figura mais importante desse movimento, não apenas pela natureza de suas contribuições, mas também porque muitos o reconheciam como sua liderança.

⁵⁰ Francisco Filho (2006) destaca que Henri Fayol (1841-1925) foi integrante e principal representante da escola clássica que desenvolveu a teoria chamada “Processo Administrativo”. Fayol foi teórico, mas, acima de tudo, um prático, pois trabalhou durante quase toda sua vida e conseguiu resultados excelentes em seu campo de estudos. Acreditava que suas teorias e as de Frederick Winslow Taylor (1856-1915) seriam complementares. Quando tinha 75 anos de idade, Fayol publicou o seu mais importante livro, Administração Geral e Industrial. Em seus estudos e práticas, partiu do princípio de que a administração é uma função distinta de outras funções da empresa, como produção, finanças, distribuição etc. Acreditava que a administração tem cinco funções principais: planejar, organizar, comandar, coordenar e controlar.

favoreçam o acesso à informação e à participação na administração pública e, em sentido convergente, no âmbito das práticas sociais e, mais precisamente, das práticas diretamente relacionadas às instituições educacionais.

A discussão sobre os termos gestão e administração, segundo Silva (2007), tem origem latina (*genere e administrare*). Por sua vez gestão significa governar, conduzir, dirigir e administração é mais restrito – gerir um bem, defendendo os interesses daquele que possui – constituindo-se em uma aplicação do gerir. No Brasil, gestão expressa às formas de administrar e está quase sempre relacionada à capacidade das pessoas. Uma grande parte dos profissionais da área de educação compreende gestão como sendo uma função burocrática.

O tema gestão democrática na educação brasileira tem provocado no meio educacional, debates calorosos. Isto porque o processo de melhoria da qualidade da educação demonstra uma estreita ligação com a forma de gestão realizada nas instituições de ensino.

Observamos que o conceito e a prática da democracia foram paulatinamente alterados, passando a ter característica de acordo com cada época. No Estado liberal, a democracia representativa, assume o processo de tomada de decisão que acontece no centro do poder. O povo passa a eleger representantes mediante voto. De acordo com Silva (2009, p. 95) nesta forma de democracia, “a burguesia reinterpreta os valores da democracia grega vinculando-a aos valores liberais, principalmente à igualdade de oportunidades segundo a capacidade individual das pessoas, e não à igualdade real na sociedade”.

A partir do sufrágio universal pela população foram criados outros mecanismos que permitiam aos que estavam no poder tomar as decisões sem a participação do povo, como por exemplo, a instituição do mandato livre, onde o representante apresentava características que o colocava na condição

[...] de confiança do corpo eleitoral, uma vez eleito, não é mais responsável perante os próprios eleitores e seu mandato, portanto, não é revogável: não é responsável diretamente perante os seus porque é convocado a tutelar os interesses gerais da sociedade civil e não os interesses particulares desta ou daquela categoria. (BOBBIO, 2000, p. 59-60).

Os argumentos usados foram de que esta concepção vai além da anterior, pois os representantes não eram obrigados a prestar contas de suas ações a seus grupos e/ou às

corporações, uma vez que estavam defendendo os interesses da nação. Alertamos que o corporativismo nessa forma de representação, o eleito pode não defender o interesse geral da sociedade, dificultando a negociação ou articulação com outras forças.

O que determina o processo democrático de um país não é o número de pessoas que votam, segundo Bobbio (2000), mas os locais, diferentes dos locais políticos, em que os cidadãos exercem o poder de eleitores. Desse modo, ampliar o direito de voto em outras instituições como nas escolas, universidades, sindicatos, entre outras, se torna uma necessidade especialmente para a melhoria da qualidade da educação.

No tocante à gestão democrática da educação no final da década de 80, as discussões dos educadores eram no sentido de exigir democratização da sociedade e das instituições de ensino. Cury (1997) destaca que nos movimentos docentes existiam duas correntes: uma que cobrava democratização da escola a partir da expansão das vagas, gratuidade do ensino, qualidade e financiamento público e a outra que exigia a valorização do trabalho docente e a qualificação dos envolvidos no processo pedagógico.

Para a viabilização do processo de democratização da gestão escolar é necessário compreender que existem diversos aspectos que norteiam a questão, como por exemplo, perceber que

[...] o ensino democrático não é só aquele que permite o acesso de todos os que o procuram, mas, também oferece a qualidade que não pode ser privilégio de minorias econômicas e sociais. O ensino democrático é aquele que, sendo estatal, não está subordinado ao mandonismo de castas burocráticas, nem sujeito às oscilações dos administradores do momento [...]. O ensino democrático é também, aquele cuja gestão é exercida pelos interessados, seja indiretamente, pela intermediação do Estado (que precisamos fazer democrático), seja diretamente, pelo princípio da representação e da administração colegiada. (CUNHA, 1987, p. 6).

A instituição democratizada pressupõe uma gestão democrática com participação em suas decisões, por meio de órgãos colegiados. A participação não deve ficar restrita apenas às questões administrativas, mas também aos processos pedagógicos que influenciam diretamente na qualidade do ensino.

Entendemos que a democratização não acontece fora de seu contexto, isolada, ela se dá normalmente no grupo e para o grupo, possibilitando a tomada de decisão de forma coletiva e organizada. Por gestão compreendemos que vai além da concepção da ação de administrar algo. Evidências disto, temos nas falas, a seguir.

[...] não quero crucificar ninguém, mas sinto que todas as dificuldades que esse curso sofre todos os outros sofrem. Sinto que lá [curso de Pedagogia e departamento] esbarra no que não dá não deu e pronto. (A4, informação verbal).

[...] ouvi o gestor dizer lavo as mãos, não quero me sujar com nenhum professor. [...] estamos mesmo abandonados, não vamos sair [colar grau] esse ano porque faltam duas disciplinas, não tem professor. (C4, informação verbal).

A gestão não envolve professores e estudantes nas atividades do curso, até porque não acontece quase nada. Desconheço qualquer discussão em 2008 e em 2011 sobre Sinaes/Enade promovida pela gestão do curso que orientasse os estudantes em relação ao exame [Enade]. (D 20, informação verbal).

A partir das falas percebemos que os gestores ligados ao referido curso têm uma visão limitada do seu papel, pois não demonstram realização do mínimo necessário do que exige sua função. Deixar “correr solto” é a pior saída, é demonstrar descaso, é não ter compromisso com a qualidade do curso e da instituição. Essa é infelizmente a visão que os sujeitos entrevistados passam do curso de Pedagogia da Uema.

No nosso estudo apontamos a gestão democrática como alternativa para o curso de Pedagogia da Uema, uma vez que a democratização da gestão é um compromisso constitucional estabelecido pelo estado e pela sociedade civil. Todavia Freitas (2007, p. 502), argumenta “o entendimento e a materialização desse compromisso depende de múltiplas e inter-relacionados fatos”.

Normalmente o emprego da palavra gestão e da expressão gestão democrática não representa o seu sentido real, carrega equívocos. Esses equívocos são de tal modo que

[...] no imaginário coletivo e em consideráveis segmentos do discurso educacional brasileiro, gestão significa gestão empresarial, o que leva ao embotamento da produção de significado de gestão educacional e à mercantilização de seus critérios de ação. (SILVA JUNIOR, 2002, p. 202).

O debate nacional sobre gestão na área educacional ocorreu fortemente nas décadas de 60 e 70 quando as críticas sobre o caráter conservador e autoritário da administração se fortalece e o compromisso com a transformação social e a democratização da educação ganha relevância. Cury (2002, p. 165), ao se referir ao termo gestão diz “é a geração de um novo modo de administrar uma realidade e é em si

mesma democrática já que se traduz pela comunicação, pelo envolvimento coletivo e pelo diálogo”. Esse é um movimento que exige novas relações que proporcionam a relação ser mais rica de significado. No curso pesquisado evidenciamos que falta diálogo entre os três segmentos (professores, gestores e estudantes). De modo que, gerir um curso de graduação objetivando melhorar a qualidade da educação oferecida por ele, nestas condições parece-nos inviável, pois se não existe aproximação, diálogo, participação, envolvimento e responsabilização pelo que acontece no mencionado curso é difícil se concretizar um projeto de gestão acadêmica que o revitalize, conforme apontam as falas.

[...] nós podemos inferir na metodologia adotada, na socialização das experiências, mas para isto acontecer a gestão tem que no mínimo apoiar. [...] tem muita coisa para fazer, às vezes não temos tempo, falta gestão no curso para encaminhar as ações. Não sabemos nem quem trabalha no curso. Não se faz reunião com os professores que vão trabalhar no semestre. A impressão é que deixa acontecer porque do jeito que acontecer está bom. (D4, informação verbal).

[...] envolvimento da comunidade acadêmicas nas atividades do curso de Pedagogia é uma situação complicada... [...] para ser feito [acontecer] seria necessário ampliar o número de professores com dedicação exclusiva. [...] creio que não é só dar dedicação exclusiva, mas cobrar a realização de atividades ligada à universidade e ao curso, não é o que acontece no departamento ligado ao curso [pedagogia]. (A7, informação verbal).

Eu vejo que eles [professores] querem dar a sua aula e pronto. O aluno é que deve correr atrás do prejuízo. Alguns deles [professores] ficam avisando, olhem estudem se vocês quiserem passar em concurso público e só. (C1, informação verbal).

A análise que fazemos destas falas sobre a gestão do curso de Pedagogia revela a necessidade de a comunidade acadêmica tomar uma posição quanto às questões que dizem respeito ao processo pedagógico e administrativo que eles mesmos podem resolver. Para as outras questões pode ser traçado um plano com ações concretas e encaminhadas a outras instâncias gestoras da Uema para providenciar resolver os problemas do curso.

É oportuno lembrar que a gestão democrática da educação está prevista na regulação jurídico legal. Que de um lado tem

[...] as propostas formuladas nas décadas 1980 e 1990 por entidades da área educacional nas Conferências Brasileiras de Educação (CEB), no Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública (FNDEP) e em

Congressos Nacionais de Educação (CONED). De outro lado, o projeto de lei de autoria e defendido pelo Ministério da Educação (MEC) e o ordenamento jurídico legal construído no período de 1988 a 2001. (FREITAS, 2007, p. 505).

Nas CEB o debate enfatizava a gestão pública⁵¹, a democratização e a descentralização da educação. No processo de democratização da gestão, o ponto central a ser enfrentado é o enraizamento do exercício autoritário do poder, a hierarquização e a centralização administrativa que vigorava na área educacional.

Quanto aos aspectos legais temos a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 que apontam o termo gestão democrática como eixo importante. Rosar (1999, p. 12) argumenta que a concepção de gestão democrática defendida na legislação implica na

[...] redefinição da estrutura de poder desde o nível macro do Ministério da Educação na sua forma de organização e financiamento, até o nível micro de cada escola. As ações do MEC deveriam estar adequadas às deliberações de um Fórum Nacional de Educação que pudesse definir, a partir de amplo debate nacional as diretrizes político-pedagógicas, as prioridades educacionais, a garantia de recursos para todos os níveis de ensino considerados como um todo, e as formas de avaliação dos mesmos, com a participação de diversos setores sociais.

O debate sobre a nova forma de administrar a educação abre possibilidades para o interesse da avaliação em larga escala como uma das estratégias para o controle do Estado. Ganham força os argumentos de que é preciso diagnosticar a qualidade da educação, em especial da educação superior, objeto de interesse deste estudo. Com isso, os agentes estatais reforçam a necessidade de indicadores confiáveis a respeito da realidade educacional no Brasil.

Quanto ao uso dos resultados do Enade na gestão do curso de Pedagogia da Uema, com vistas a melhorias da qualidade, constatamos que os relatórios do Inep de 2009 apresentam um diagnóstico com informações relevantes que precisam ser analisadas. A gestão acadêmica segundo Sousa et al. (2011), do ponto de vista prático implica em ações pedagógicas e administrativas com finalidade de capacitar os cursos

⁵¹ Para Silva Junior (1986), a expressão “gestão pública” seria a mais apropriada para dominar o sentido de uma gestão que rejeita a inspiração de práticas de administração privada na administração pública.

de graduação e instituições nos seus processos de forma ágil e efetiva. No caso do curso de Pedagogia estudado recomendamos que seja feito acompanhamento das ações pedagógicas no que diz respeito ao PPP, aos programas de disciplinas, avaliações, projetos de intervenção pedagógica, iniciação científica, projetos de extensão, estágios curriculares, entre outras atividades. No tocante à questão administrativa fazer acompanhamento das ações do curso, resolver as pendências dos estudantes e professores, definir com antecedência os espaços onde as aulas irão acontecer e encaminhar ao departamento, dentro do prazo, as demandas das disciplinas por semestre, levantar as necessidades de disciplinas pendentes para os estudantes concluírem o curso, encaminhar os pedidos de materiais ao Centro e as outras instâncias da Uema, de acordo com as normas de cada setor.

A Lei 9.394/96 que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seu Art. 14 estabelece que os sistemas de ensino definam as normas

[...] de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996).

Entretanto, essa mesma lei, não determina as normas da gestão democrática da educação brasileira, destaca apenas a participação na elaboração do projeto pedagógico e dos conselhos escolares. Segundo Saviani (1997), a LDB de 1996 perdeu a oportunidade de instituir uma instância com representação permanente da sociedade civil, que compartilhasse com o governo na formulação e acompanhamento da política educacional.

Outra crítica à LDB é feita por Paro (1998) quando chamando atenção à renúncia da regulamentação de forma mais precisa do princípio gestão democrática. Percebemos que a questão gestão democrática precisa avançar no debate, ainda é evidente a redução da gestão voltada para a participação, notadamente pela via representativa. É de se reconhecer que em termo de legislação, foram fixadas condições favoráveis à prática da gestão democrática.

A gestão do curso de Pedagogia, conforme apontam os sujeitos, está muito presa aos aspectos burocráticos e não avança em questões que envolvem a comunidade acadêmica nas suas ações, lutar pela melhoria da qualidade do curso. A partir dos

argumentos dos (professores, gestores e estudantes) percebemos que há uma necessidade de que isso aconteça. As falas confirmam.

[...] eu acho essa gestão muito formal, burocrática, cuida apenas dos aspectos legais, como prazos definidos pela gestão maior da Uema. [...] precisa mudar, fazer reuniões com os professores, estreitar o diálogo, a comunicação. Precisamos saber o que acontece na instituição. O distanciamento entre professores, gestores e estudantes é assustador. (D6, informação verbal).

[...] eu não tenho lembranças que foi discutido Sinaes/Enade. As reuniões acontecem geralmente no início e final de semestre e excepcionalmente em ocasiões de afastamento de professores ou outros assuntos urgentes. (A8, informação verbal).

[...] ser mais dinâmica, trabalhar em prol da qualidade do curso. [...] ter preocupação com as avaliações do curso, passar as informações corretas e a tempo. [...] diminuir o número de cartazes nos murais. Isso não dar em nada a gente acaba não lendo as informações. (C11, informação verbal).

Algumas ações poderiam de imediato, ser realizadas, pois exigem muito pouco para sua concretização. Não é possível, nesse afastamento entre professores, gestores e estudantes, haver possibilidade de o curso de Pedagogia avançar em um padrão de qualidade aceitável.

O PNE (2001-2010) Lei nº 10.172/01, apresenta algumas questões que fortalecem a gestão democrática, entre elas destacamos: (i) o fortalecimento das instâncias de controle interno e externo e dos órgãos de gestão de sistemas de ensino; (ii) a implantação de sistemas de informação que favorecem o planejamento; (iii) a consolidação de um sistema de avaliação; (iv) a desburocratização da gestão; (v) o exercício da autonomia dos sistemas mediante implantação da gestão democrática.

Na Resolução CNE/CP nº 1/2006, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, Licenciatura a questão também é apontada. Gestão democrática é entendida como sendo decisão, organização e direção de atividades que provocam a impulsão de uma organização. A gestão da educação exige transformações que vão desde o conceito de escola, de autonomia e de participação, até democracia. Para o desenvolvimento da cidadania, a gestão democrática necessita se apoiar nos princípios da construção coletiva. Ferreira (2006) acrescenta que o redirecionamento do compromisso da escola ou do curso de graduação, como agência

de formação, não pode vincular-se, meramente, à lógica do mercado de trabalho, mas cumprir sua função social, isto é, cumprir seu papel político e institucional.

A gestão democrática que defendemos estabelece tanto de forma explícita quanto implícita a participação ativa da comunidade acadêmica do curso de Pedagogia. Constitui-se também em conteúdo a ser estudado na formação pedagógica de maneira que possibilite ao profissional da educação, em especial o pedagogo, as atividades específicas da gestão assim como da docência.

No Projeto de Lei n. 8.035/2010 do novo PNE (2011-2020) em tramitação no Congresso Nacional um dos pontos é o acompanhamento e controle social das políticas e investimentos em educação. Ampliar a participação social, de forma a garantir o controle social sobre os investimentos públicos em educação. Neste contexto, a gestão democrática assume o papel de criar condições para a escolarização obrigatória, universalizada com qualidade e equidade.

Cabe ressaltar que não devemos reduzir gestão democrática a participação, pois existem diversos elementos, segundo Freitas (2007), que a constituem, como, por exemplo: (i) compromisso cotidiano e substantivo com a transformação das relações sociais e com a justiça social; (ii) compartilhamento do poder e de autoridade; (iii) práticas culturais emancipatórias que propiciam liberação submissões, dominações, tutelas e explorações; (iv) práticas administrativas regidas pela legalidade, impessoalidade, transparência, moralidade, liderança colegiada; (v) trabalho coletivo; (vi) diálogo como princípio e método da gestão de conflitos e do trabalho; (vii) competência e eficiência como expressão da responsabilidade com o que é público.

Salientamos que a gestão acadêmica de um curso de graduação constitui-se em processos políticos, técnicos e humanos, que estão vinculados com a política maior da instituição e do Estado, que regula a economia e também as outras áreas. Freitas (2009) argumenta que os ajustes e superações dos condicionantes locais são importantes para que as políticas nacionais possam ser operacionalizadas, levando em consideração as limitações e potencialidades de cada região, comunidade e instituição. Essas limitações da gestão acadêmica do curso de Pedagogia da Uema são evidentes, conforme mostram as falas, a seguir.

[...] o curso de Pedagogia funciona em um prédio que não é do Centro, é emprestado, isso dificulta o trabalho. [...] o atendimento aos estudantes do turno noturno, fica prejudicado por não ter ninguém acompanhando e resolvendo seus problemas. [...] faltam funcionários

para o atendimento diário, o curso fica muito tempo fechado. (A4, informação verbal).

[...] muitos professores não tem tempo disponível para atendimento aos estudantes fora do espaço de sala de aula. [...] faltam professores para atender as demandas do curso. (D3, informação verbal).

[...] falta um plano de qualificação docente... [...] professores com 20h semanais e muitos com contrato temporário, tudo isto prejudica o trabalho e a qualidade do curso de Pedagogia. (D2, informação verbal).

Os aspectos administrativos e pedagógicos da gestão acadêmica orientam e definem as questões relacionadas a todo o processo que objetiva a qualidade. Entretanto, ressaltamos que a gestão acadêmica, mesmo com um corpo de professores, funcionários e infraestrutura adequada, não tem poder suficiente de realizar tudo sozinha. É certo que tais condições são imprescindíveis para o desenvolvimento de um curso que se propõe alcançar níveis de qualidade desejáveis.

Para isto, o responsável diretamente pelo curso de Pedagogia da Uema, tem como alternativa estreitar a relação com as secretarias de educação do Estado e dos Municípios, com o Ministério da Educação, com Inep, com a Capes, com o CEE/MA e outras instituições educacionais do Maranhão. “Isso equivale a dizer que os gestores precisam saber como se interconectar e manter um nível de comunicação competente para fora e dentro do curso” (FREITAS, 2009, p. 71). As funções e serviços realizados pelo gestor acadêmico de um curso de graduação precisam ser contínuas, sistematizadas e com qualidade e estão além dos muros da instituição.

A luta pela democratização da educação básica, quase sempre mobiliza as camadas mais pobre da população e está, muitas vezes, associada à educação e trabalho. Essa mesma questão na educação superior arrebanha as camadas médias e intelectuais. A partir dos anos de 1990, é possível identificar as diretrizes que o Estado adota nas políticas educacionais e em que medidas elas são convergentes com as orientações da reforma do estado brasileiro. Para a concepção liberal a educação, a saúde, a previdência entre outros, são considerados serviços essenciais e o Estado deve assegurá-las a todos os cidadãos.

Na educação, percebemos que ocorreu uma transposição de teorias e modelos de organização e administração empresariais e burocráticos. Essa transposição, em muitos casos, é uma tentativa de negação da luta política que existe no interior das escolas. Há

uma tentativa permanente de mostrar na educação à técnica como sendo de caráter neutro.

O curso de Pedagogia da Uema nos *campi* de Caxias e São Luís tem padecido pela falta de infraestrutura, de um quadro de professores qualificado (doutorado), grupos de pesquisa, projetos de extensão, recursos humanos entre outros tão graves quanto os citados. Para Saviani (2007), se o curso não for atendido nas suas necessidades, os estudantes passarão pelo curso, adquirirão um diploma universitário, mas não ultrapassarão o nível da *doxa* (o saber opinativo), reduzindo-se a formação de nível superior à mera formalidade. O que se tem visto nos últimos anos tem sido exatamente a mera formalidade na certificação dos estudantes. Muitos passam pelo curso sem ampliar seu universo de conhecimento, mantendo um tipo de pensamento arraigado ainda no senso comum.

6.3 GESTÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA E O USO DOS RESULTADOS DO ENADE

Os espaços democráticos de participação e das relações de poder no interior das instituições educacionais, marcadamente hierarquizadas e centralizadas na figura do diretor, reitor, coordenadores, secretário de educação, entre outros tem na prática dificuldade de ser efetivado. Paro (2005), ao se referir à gestão, situa alguns fundamentos como: (i) complexidade das tarefas; (ii) escassez de recursos disponíveis; (iii) multiplicidade de objetivos a serem perseguidos; (iv) grande número de trabalhadores envolvidos. Há uma necessidade de que esses trabalhadores tenham suas funções coordenadas e controladas por pessoas ou órgãos com funções chamadas administrativas.

As instituições educacionais precisam ser administradas, e terem na figura do seu gestor ou reitor, o responsável pelo planejamento das ações e pelas determinações engendradas no seu interior. O entendimento de administração evoluiu ao longo da história e traz a marca das contradições sociais e dos interesses políticos, em jogo na sociedade.

De modo geral, as teorias sobre administração escolar discutidas no Brasil adotam o pressuposto básico de que, nas instituições de ensino, devem ser aplicados os

mesmos princípios administrativos adotados na empresa capitalista. Nessa perspectiva, Paro (2005) sinaliza que a administração passa a ter validade universal, com métodos e técnicas que podem ser aplicados às instituições de ensino, por ambas partilharem dos mesmos tipos de processos, meios e objetivos.

A gestão que defendemos no decorrer do nosso estudo deve fundamentar-se nos princípios democráticos que pressupõem flexibilidade de concepções dos sujeitos e participação da comunidade acadêmica, e isto implica desarraigá-la de determinados valores e formação política, que não ajudam na tomada de consciência por parte dos usuários quanto à sua participação mais efetiva nas determinações, na tomada de decisões e nos projetos educacionais (GADOTTI, 1994). Desse modo, é visível a prática de uma instituição que tem seu projeto construído e organizado democraticamente. O clima que “respira” a instituição é sentido por todos na circulação das informações, no processo de organização, na condução dos trabalhos desenvolvidos pelos diversos grupos, na liderança e no envolvimento dos gestores na formação dos seus recursos humanos.

Na instituição com gestão democrática, as decisões são tomadas coletivamente de forma participativa, e a opinião de cada membro é respeitada e valorizada, o que permite estabelecer uma atmosfera de confiança e respeito. Contudo, é preciso compreender que o exercício da gestão democrática não é tarefa fácil. As diferenças individuais e grupais nem sempre são levadas em consideração e os valores, as crenças, a visão de mundo e os olhares exercidos sobre a instituição estão localizados em esferas muito particulares.

Gadotti (1994) enfatiza que a gestão democrática é sempre um processo inacabado e aponta alguns limites encontrados: (i) nas próprias pessoas, com pequena experiência de democracia; (ii) na mentalidade que atribui aos técnicos e apenas a eles a capacidade de governar e considera o povo incapaz de exercer o governo de qualquer coisa; (iii) na própria estrutura do nosso sistema educacional que é vertical; (iv) no autoritarismo que impregnou nosso *ethos* educacional; (v) no tipo de liderança que tradicionalmente domina nossa atividade política.

A formação política é apontada como condição primeira para o exercício de papéis sociais mais participativos. Em sociedade historicamente marcada pela negação do direito à participação e pela privação do acesso aos bens materiais e simbólicos produzidos socialmente, não se pode requerer uma tomada de consciência sem a devida formação de consciência crítica.

Dessa forma, a discussão sobre gestão democrática segue com o processo de análise e interpretação dos dados apontados pelos sujeitos entrevistados, professores, estudantes e gestores. Percebemos, a partir da discussão feita sobre gestão, que existe uma visão superficial do papel da gestão democrática no processo de melhoria da qualidade do curso de Pedagogia da Uema.

6.3.1 Percepções das ações de gestão no curso de Pedagogia da Uema *campi* Caxias e São Luís

As falas sobre as ações de gestão desenvolvidas em razão dos resultados do Enade 2008, do curso de Pedagogia como subsidio para melhorar a qualidade, revelam pouca repercussão na comunidade acadêmica. Ilustramos esta afirmativa relacionando alguns trechos, a saber:

[...] não tenho conhecimento de ações desenvolvido pelo curso em razão do Enade. Ninguém chegou [aos] professores falando... O Enade foi isso ou que alguém tenha dito: vamos fazer algo em função dos resultados do Enade. (D2, informação verbal).

O curso de Pedagogia tem, geralmente, por questão de greves, questões operacionais, adiadas ou reagendadas suas atividades e muitas nem aconteceram nos últimos anos. (A2, informação verbal).

[...] quando nós chegamos aqui tínhamos uma semana bem cheia de aula, era uma semana corrida. Querendo ou não a gente passava [a] maior parte do tempo dentro da universidade. Agora, não, quase não nós encontramos. (C6, informação verbal).

Eu acho que foi o contrário deixaram de fazer o que já vinham fazendo dentro do curso de Pedagogia. (C22, informação verbal).

Como explicitado nas falas, a gestão acadêmica do curso de Pedagogia e os departamentos, em que os professores são lotados, não desenvolveram ações tomando como referência a avaliação dos estudantes realizada por meio do Enade 2008. De antemão, ressaltamos a necessidade de trabalhar com os resultados do Enade, sempre vinculados a outras propostas de avaliação realizadas pela instituição e/ou pelo curso, no caso o curso de Pedagogia. Reconhecemos que exame tipo Enade, com avaliações, como alerta Castro (2009, p. 31), “baseadas em indicadores de desempenho mostram-se

restritas e inadequadas para medir a qualidade efetiva da educação”. Não defendemos neste estudo que os resultados do Enade sejam obrigatoriamente usados, mas argumentamos que eles não sejam ignorados, como se não tivessem importância na provocação de discussão sobre o conceito alcançado pelo curso e ainda dos dados estatísticos, gerados pelos instrumentos de avaliação respondidos pelos estudantes, apresentados no relatório divulgado pelo poder público (INEP, 2009) de cada curso participante do Enade em 2008.

As falas apresentam informações muito próximas. No entanto, os gestores tentam “fugir” do assunto Enade, falando de forma geral sobre os problemas enfrentados pelo curso. Relacionamos, a seguir, alguns trechos:

[...] a gente está mobilizando o curso, principalmente, o curso noturno, no sentido de trabalhar com os professores porque um dos maiores problemas do curso, hoje não são os alunos, são os professores. Essa coisa mesmo de acompanhar os professores de incentivá-los para que eles possam contribuir com a qualidade do curso em razão do Enade nós não fizemos. (A4, informação verbal).

[...] o que há são comentários sobre o conceito Enade, mas nada sistematizado em ações. Assim, detalhado, discutido ponto a ponto, questões onde os estudantes mais acertaram ou erraram no exame, isso não foi feito (A7, informação verbal).

Temos a confirmação de que a Uema, representada pelos gestores do curso de Pedagogia, tem desprezado os resultados do Enade, em especial nos cursos de licenciatura, uma vez que todos os gestores entrevistados demonstraram pouca valorização dos resultados da avaliação da educação superior, sobretudo o componente Enade. As falas sobre o Sinaes/Enade são descontextualizadas e sem segurança do que está sendo dito. Ações da gestão acadêmica desenvolvidas a partir dos resultados do referido exame não são realizadas, uma vez que os resultados não se constituem em preocupação dos gestores com a qualidade dos cursos oferecidos pela instituição, em particular, o curso de Pedagogia.

Para os gestores, a política de avaliação da educação superior não influencia no plano maior de gestão da instituição, pois desconhecem os resultados. De modo geral, há dificuldade de implantar ações no referido curso em razão do Enade 2008, visto que os resultados não são analisados por falta de conhecimento. A implantação de ações que visem à busca de melhoria da qualidade, segundo Dourado (2007), exige medidas não

só no campo do acesso e da permanência, mas também ações que venham reverter a baixa qualidade da aprendizagem dos estudantes. As ações desenvolvidas têm relevância se forem desenvolvidas no plano interno do curso, considerando um projeto político pedagógico, que contemple a legislação, elaborado coletivamente, atendendo às necessidades de formação do pedagogo e avaliado periodicamente. Isso acontecendo dá

[...] rumo ao curso e define uma diretriz comum que deve ser seguida por todos; a implantação e a efetiva participação dos vários segmentos do curso em conselhos; a valorização e a formação docente, fundamentada em conhecimentos práticos e teóricos consistentes; e as condições de trabalho pedagógico. (CASTRO, 2009, 38).

Constatamos, a partir da análise e interpretação das informações levantadas, que não há, ainda, uma cultura dentro da Uema de considerar os resultados das avaliações no processo de planejamento de ações para a melhoria da qualidade dos cursos de graduações, oferecidos pela instituição.

No tocante às percepções dos estudantes sobre a gestão, as falas são quase sempre curtas e limitadas, mas com muito significado, pois abordam o vivenciado o que acontece no dia a dia por eles. As falas a seguir apresentam elementos que os outros sujeitos não apontaram, uma vez que, se encontram em posições diferentes.

[...] aqui, o curso nunca oferece nada às vezes eu fico até com vergonha, porque minhas colegas de outras faculdades sempre me perguntam: vocês não fazem cursos paralelos? Nós fizemos isso e aquilo; eu não faço nada aqui, é tudo morto. (C2, informação verbal).

[...] infelizmente, não existe nenhuma ação até porque os resultados não foram nem divulgados. (C5, informação verbal).

[...] falo da instituição Uema que não se preocupa com as informações para os estudantes. (C13, informação verbal).

Os gestores têm investido pouco em melhorias do curso de Pedagogia, existe uma parte dos estudantes muito descontente com a situação enfrentada por eles. Os estudantes fizeram o Enade em 2008, mas não sabem para que serve e nem os resultados alcançados. Além do mais, não acompanham a discussão sobre avaliação, qualidade e gestão do curso de Pedagogia.

É perceptível a falta de comunicação entre gestores, professores e estudantes sobre as atividades relacionadas ao curso. Os estudantes se sentem à margem do que

acontece, as informações não chegam até eles, parece não haver interesse da gestão em compartilhar as informações de maneira que eles participem e se sintam, também, responsáveis pela qualidade do curso.

Os pontos mais destacados nas falas sobre as ações desenvolvidas, pela gestão do curso de Pedagogia nos últimos quatro anos, não são animadores, revelam frustrações com a forma como o curso é gerido. Sintetizamos alguns deles que ratificam o descontentamento:

[...] não há mudanças positivas no curso, o que já vinha sendo realizado deixou de ser realizado. (C5, informação verbal).

[...] sentimos falta das aulas, dos encontros com os colegas e dos grupos de estudos. (C6, informação verbal).

[...] falta discussão sobre assuntos atuais, principalmente, Sinaes/Enade. (D1, informação verbal).

[...] ausência de diálogo da gestão do curso com os estudantes. (D5, informação verbal).

[...] não existe acompanhamento do andamento das atividades do curso de Pedagogia pela gestão. (D4, informação verbal).

[...] sentimos abandono por parte dos gestores e professores do curso. (C20, informação verbal).

Face ao exposto, podemos inferir que o curso de Pedagogia não avançou na questão da gestão, pois os problemas são visíveis e carecem com urgência de um trabalho que atenda às exigências, que não são poucas. A gestão acadêmica que defendemos para o curso de Pedagogia da Uema é a que elabora ações articuladas em suas distintas esferas de poder, de maneira a extrapolar os limites do curso e da instituição. Todas as esferas de poder, segundo Garcia (2008, p. 127) têm “responsabilidades solidárias no cumprimento do dever constitucional de oferecer educação pública de qualidade para todos”.

É oportuno lembrar que o processo histórico de organização e reorganização da sociedade brasileira, as relações de poder controlam o avanço ou o retrocesso da democratização da gestão educacional. Desse modo, defendemos que os gestores da Uema, ligados ao curso de Pedagogia, com poder de decisão na universidade, reorganizem o projeto de gestão com o objetivo de construir um processo democrático que envolva a comunidade acadêmica na revitalização do mencionado curso nos *campi* Caxias e São Luís.

6.3.2 Proposições de ações para melhorar a qualidade do curso de Pedagogia da Uema *campi* de Caxias e São Luís

No decorrer do processo de análise observamos que a comunidade acadêmica não se sente envolvida nas tomadas de decisões do curso de Pedagogia tanto em Caxias quanto a de São Luís, e que os resultados do Enade 2008 não têm alterado a rotina das atividades desenvolvidas. Entendemos que a gestão acadêmica descentraliza o poder, favorecendo a participação, o envolvimento e a autonomia. Desse modo, os gestores podem contribuir de maneira decisiva na construção do projeto de melhoria da qualidade do curso. Reconhecemos que desenvolver uma gestão democrática exige do gestor compromisso com o processo de formação da cidadania.

Como já anunciado, a legislação educacional do Brasil, determina a aplicação dos princípios da gestão democrática. Entretanto, ainda é muito lento esse processo nas escolas e nas universidades. A gestão democrática da educação constitui,

[...] um valor já consagrado no Brasil e no mundo, embora ainda não totalmente compreendido e incorporado à prática social e global e à prática educacional brasileira e mundial. É indubitável sua importância como um recurso de participação humana e de formação para a cidadania. É indubitável sua necessidade para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. É indubitável sua importância como fonte de humanização. (FERREIRA, 2008, p. 305).

Um ponto a ser considerado pela gestão do curso de Pedagogia é quanto às sugestões apontadas pelos sujeitos pesquisados para melhorar o desempenho dos estudantes, e, conseqüentemente elevar a qualidade do curso. Todos apontam sugestões de ações que a gestão pode realizar. Indagamos sobre a opinião deles quanto às ações que poderiam ser desenvolvidas para melhorar a qualidade do curso a partir do diagnóstico apontado nos resultados do Enade 2008. As sugestões foram simples, mas melhorariam muito o processo de formação dos estudantes se a gestão tomasse a decisão de trabalhar pelo menos algumas delas. As sugestões foram assim resumidas:

- a) trabalhar coletivamente com os professores com atividades sistematizadas;
- b) fazer avaliação do curso;
- c) trabalhar com seminário, oficinas e palestras com os estudantes;
- d) discutir a sistemática de avaliação da aprendizagem usada no curso;

- e) cumprir integralmente a carga horária do curso;
- f) cobrar presença do professor em sala de aula;
- g) organizar a estrutura curricular do curso, de forma oferecer todas as disciplinas do semestre;
- h) estreitar a relação entre departamento e curso;
- i) planejar a cada semestre as atividades a serem realizadas no curso;
- j) cobrar a presença do gestor do curso no horário de aula;
- k) melhorar a recepção dos novos estudantes;
- l) exigir compromisso do gestor em melhorar a qualidade do curso;
- m) discutir a política de avaliação da educação superior com professores e estudantes.

A partir das sugestões, podemos considerar que todos têm consciência da necessidade de melhorar a qualidade do curso de Pedagogia, pois apontam com muita ênfase o que pode ser feito. Considerar os resultados alcançados no Enade pelos estudantes pode ser um bom começo no sentido de discutir ações para o projeto de revitalização do curso. As falas revelam que os professores sabem o que deve ser realizado.

[...] podemos elaborar atividades sistematizadas, por exemplo, no primeiro mês vamos fazer uma oficina de metodologia e discutir as metodologias de ensino buscando os autores que tratam dessa questão e vendo o que nós podemos melhorar. (D3, informação verbal).

[...] em termos de gestão eu acho que poderia se trabalhar, por exemplo, com a direção do curso. [Esta] tem que ter uma relação muito direta com o departamento de educação, até porque o departamento de educação é quem tem o maior número de professores do curso. [...] eu acredito que a gestão do curso deveria programar, vamos dizer assim, planejar, discutir e chegar a um planejamento de como trabalhar o curso como um todo, envolvendo professores e alunos. (D5, informação verbal).

Evidenciamos que os professores percebem onde poderia ser investido para melhorar a qualidade do curso. Os resultados do Enade serviriam como complemento na elaboração de um trabalho coletivo que pudesse contemplar ações que impulsionassem resultados positivos nas avaliações realizadas pelos estudantes. Em vários momentos das falas observamos que os gestores do curso não buscam a participação dos

professores, pois todos eles apresentam contribuições que não são aproveitadas no curso dos dois *campi*.

Nesse sentido, compreendemos que a gestão perpassa fundamentos que são necessários compreendê-los na prática como elementos que resultem em esforços para melhorar a qualidade da educação, especialmente para a formação de professores e pedagogos. Rever a gestão no curso é uma necessidade, pois a construção coletiva, segundo Sander (2009, p. 91), “é uma construção histórica que vem desde a Antiguidade até o presente, com freqüentes rupturas ao longo dos séculos”.

Reconhecemos que o processo histórico da escolha dos gestores dos cursos de graduação da Uema não foi conduzido de forma democrática; inicialmente era uma escolha da administração da Uema. No final da década de 90, houve a primeira eleição para os cargos de (diretor de centro, chefe de departamento e direção de curso) com exigência de lista tríplice; em alguns departamentos e cursos não tem havido eleições em razão desse critério de lista tríplice, pois são poucos os professores, o que inviabiliza a eleição. Desse modo, muitos gestores têm permanecido no cargo por vários anos, argumentando que ninguém quer ser gestor; cria-se uma situação de desmotivação para os possíveis candidatos. Sabemos que em um processo democrático exige empenho de todos, inclusive do gestor em exercício, motivando outros professores a assumirem também o compromisso como a gestão do curso a partir de um projeto coletivo de melhoria de qualidade da educação oferecida por este curso, no caso em questão, o curso de Pedagogia.

Quando indagamos os gestores sobre as ações que poderiam ter sido desenvolvidas pelos diferentes níveis de gestão, tivemos as seguintes respostas pontuadas, cujas falas destacam ações que repercutem no curso de Pedagogia:

- a) contratação de professores, concurso público, reestruturação do quadro docente, entre outros pontos pra dar suporte ao curso;
- b) construção do prédio para o funcionamento do curso de Pedagogia, em São Luís;
- c) melhorar a infraestrutura do curso com laboratórios, sala multimídia, salas para execução de projetos, etc.;
- d) criar condições que permitam aos estudantes participarem de atividades de ensino pesquisa e extensão;
- e) investir na qualificação profissional dos docentes;
- f) contratar pessoal administrativo para trabalhar no curso;

- g) envolver os professores e estudantes nas atividades que dizem respeito ao curso;
- h) cobrar dos professores e do chefe de departamento e coordenador do curso mais comprometimento com a qualidade do curso;
- i) promover avaliação periódica das atividades administrativas e pedagógicas do curso;
- j) perceber o curso de Pedagogia além da nota no Enade;
- k) promover reuniões com mais frequência com os gestores da Uema.

Analizamos que os diferentes gestores têm dificuldades em realizar as atividades e por isso muitas propostas de ações que eles gostariam que fossem feitas, não são. No entanto, não percebemos nas falas indicação de alternativas para resolver ou minimizar alguns problemas que são identificados por eles e também pelos professores, que não demandam exigências maiores para serem resolvidos.

Por outro lado, os gestores têm se mostrado impotentes para enfrentar os problemas vividos pelo curso de Pedagogia. As mudanças no sentido de melhorias são lentas e ainda vai passar um longo tempo para essa situação de indiferença aos problemas do curso ser resolvida. Concordamos com Cabral Neto (2011) quando ele acrescenta que essa indiferença fragiliza a gestão, considerando que concorre para que o estudante, mesmo tendo acesso ao curso de Pedagogia, fique impossibilitado de se apropriar dos conhecimentos historicamente produzidos.

Os resultados que implicam melhorias para o curso de Pedagogia são ainda inexpressivos, revelando, portanto, uma situação de precariedade com pouca possibilidade de, em curto prazo, ser minimizada. Tal situação decorre de uma série de fatores que ao longo do tempo não foram resolvidas e que persistem em toda a Uema. Alguns fatores são facilmente percebidos, tais como: as condições de trabalho do docente; a precariedade dos salários; a infraestrutura inadequada para o funcionamento dos cursos; as condições socioeconômicas dos estudantes; a qualificação docente; o incentivo ao ensino pesquisa e extensão; a ausência de gestão democrática, dentre outros.

Diante da realidade apresentada, reconhecemos que a Uema ainda não desenvolve ações de acompanhamento das atividades dos seus gestores, tanto para dar apoio administrativo quanto para dar suporte técnico e pedagógico na realização do trabalho que cada um realiza. A qualidade administrativa da instituição avançou pouco e, conseqüentemente, o processo pedagógico e a gestão do curso não atingiram um

padrão de qualidade desejável. Estes poderão aumentar a possibilidade dos resultados acadêmicos serem positivos e acontecerem com mais frequência e mais rapidez.

Os estudantes veem a gestão do curso de Pedagogia enfatizando muito os aspectos negativos, entre eles, a falta de empenho para resolver os problemas, não atendimento de suas solicitações, descaso com o cumprimento da carga horária e falta constante de professores. Há um descontentamento com o curso e até reclamam que antes era melhor e que ultimamente a gestão não lhes dá assistência, não acompanha a rotina do curso, não sabe se o professor está em sala de aula, não sabe das pendências do curso e nem dos estudantes. As reclamações são recorrentes nas falas quanto ao acompanhamento das atividades dos professores e do cumprimento da carga horária. Esta última aparece com maior frequência no curso de Pedagogia de São Luís. Em Caxias, não há reclamação de atraso do curso por falta de professores ou de disciplina que não foi oferecida no período regular.

Quanto ao curso de Pedagogia de São Luís, os estudantes sugerem que a gestão acompanhe mais de perto o andamento do curso, pois isso poderia diminuir significativamente o descontentamento tanto deles quanto dos professores. Todos os entrevistados destacam que os resultados do Enade podem ser instrumento de diagnóstico e que a gestão pode usá-los para desenvolver ações que visem melhorar o curso de Pedagogia da Uema nos *campi* de Caxias e de São Luís.

Defendemos a gestão voltada para os princípios democráticos, favorecendo o desenvolvimento da cidadania e da qualidade da educação. Com esse tipo de gestão, a efetiva participação de todos na construção e execução do projeto pedagógico pode acontecer e nortear o processo de formação, possibilitando a autoformação de todos os envolvidos por e para a “leitura”, interpretação, debates e posicionamentos, fornecendo subsídios para novas políticas (DOURADO, 2006). Desse modo, buscamos compreender e apreender a gestão na perspectiva democrática e com a participação dos profissionais e da comunidade universitária na elaboração do projeto pedagógico do curso e na autonomia pedagógica e administrativa. A participação é elemento imprescindível na construção da gestão dos cursos de graduação da Uema, especialmente do curso de Pedagogia. Todavia, ainda é uma realidade não alcançada no referido curso.

O acompanhamento das atividades realizadas pelo curso de Pedagogia, segundo os entrevistados, precisa ser melhorado, pois da forma como acontece compromete a

qualidade do trabalho pedagógico e administrativo. As falas relacionadas ilustram bem esta questão

[...] cada um vai para onde quer. Falta direcionamento do gestor, aí o que acontece, cada um vai assumindo atividades, fazendo seu trabalho e essa possibilidade de pensar o curso some, eu acho que o gestor é quem deve comandar essa ação. Fica muito difícil o professor, até mesmo pelas interpretações que são dadas, eu vou reunir os colegas para discutir o Enade, o gestor pode interpretar de outra forma, a atividade de reunir e de discutir, é do gestor. Os professores não se envolvem, mas até que ponto o gestor está procurando elaborar um plano com a participação de todos, onde cada um possa se manifestar? (D3, informação verbal).

[...] nós temos professores que vêm aqui, cumprem a carga horária, quando cumprem é com aquela didática de dar o texto e comentar alguns trechos. É a gente estudar, gravar e colocar na prova exatamente o que está no texto e pronto, é só isso que a gente tem. (C20, informação verbal).

[...] o professor fingindo que está ensinando e a gente fingindo que está aprendendo e aí a disciplina já acabou [...] o professor já está é dando as notas, fulano tanto, sicrano tanto e a gente vê que o que ficou foi só o que a gente realmente estudou, foram aqueles que buscaram mais, não ficaram somente no que foi dado pelo professor, mas a gente vê que o professor não está muito preocupado com isso. (C15, informação verbal).

Entendemos que a questão é preocupante, uma vez que há um consenso da falta de interesse na execução das tarefas básicas do curso de Pedagogia nos dois *campi*. Nem os professores e nem os gestores se sentem responsáveis pelo curso. Os professores esperam cobrança por parte dos gestores, e como estes não estão acompanhando de perto a rotina do curso com relação às atividades básicas de docência, acabam se desmotivando e negligenciando, gerando um desconforto muito grande entre a comunidade acadêmica.

Gestão acadêmica envolve as dimensões técnicas, políticas e humanas, considera os diversos fatores inseridos na sociedade. O gestor de um curso de graduação não pode perder de vista os aspectos administrativos e pedagógicos que, segundo Freitas (2009, p. 71), “orientam e definem as questões relativas à qualidade da aprendizagem dos alunos e de sua formação cidadã, os valores que absorverão”.

Desse modo, ressaltamos que um gestor que busca realizar um trabalho com objetivo de elevar a qualidade do curso, a exemplo, o curso de Pedagogia, precisa estreitar a relação de comunicação além muro da instituição. Os argumentos da autora

esclarecem que os serviços do gestor estão postos além do curso e sua atualização precisa ser constantemente propiciada pelos canais competentes e não pode ser pontual, mas contínua e de qualidade.

Os gestores, quase sempre, não assumem as suas responsabilidades, no entanto são eles quem gerenciam as ações do curso. As questões de gestão do curso de Pedagogia são sérias, precisam de uma tomada de decisão para o curso não cair no descrédito. Algumas falas são expressivas e relatam bem a situação.

[...] falta de sentido de pertencimento do professor pelo curso. [...] falta de alternância de poder nos cursos e departamentos; todos poderiam ter oportunidade de ser gestor. (A4, informação verbal).

[...] tempo excessivo na gestão com argumento fraco de que ninguém quer ser gestor. (D7, informação verbal).

[...] os programas especiais estão enfraquecendo o curso de Pedagogia. Os professores estão dedicando o tempo de trabalho que deveria ser no curso em outras atividades desses programas. (D1, informação verbal).

[...] a carga horária de trabalho dos professores reduzida à sala de aula, em razão de outras atividades na Uema e fora da Uema. (D2, informação verbal).

Evidenciamos sobre a questão das ações direcionadas ao curso de Pedagogia, que elas apresentam um diagnóstico dos problemas vividos no curso, nos departamentos e nos centros. Entretanto, não é fácil compreender porque muitos deles não foram trabalhados coletivamente de modo a não mais existirem como, por exemplo, a permanência do gestor no cargo por muitos anos porque ninguém quer ser gestor. Será que não é uma forma de desencorajar os outros professores a assumirem a gestão? Não seria o inverso? Formar um grupo de professores com o objetivo de alternar os gestores do curso e dos departamentos com um projeto coletivo, visando melhorar o processo de gestão e de qualidade do curso de Pedagogia, de Caxias e de São Luís?

Para fortalecer a gestão da Uema, é necessário ter um projeto institucional comprometido efetivamente com a “descentralização, como elemento essencial ao aprofundamento da democracia, precisa edificar patamares de negociação de outra natureza com os seus pares” (CABRAL NETO, 2011, p. 269). A transferência de atividades e de responsabilidades da esfera central da instituição para as instâncias hierarquicamente inferiores não implica necessariamente em gestão democrática.

As críticas feitas pelos estudantes aos professores que ministram aula no curso de Pedagogia são de revolta com a forma como são tratados. A gestão do curso está deixando que as ações aconteçam conforme a vontade de quem está fazendo. Em nenhum momento os estudantes destacaram em suas falas que a gestão do curso tem tentado fazer algo e não tem conseguido reverter a situação, pelo contrário reclamam muito do abandono em que se encontram.

Desse modo, entendemos que a forma como os estudantes falam dos professores e da gestão compromete seriamente a qualidade da formação do pedagogo realizada por meio do curso de Pedagogia da Uema de Caxias e de São Luís. Muitas questões apontadas no curso de Pedagogia podem ser trabalhadas numa ação coletiva. No entanto, envolver carece de acompanhamento, não pode ser apenas uma sugestão do que deve ser feito, deve ter a presença constante do gestor ou de alguém que o represente.

6.4 GESTÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEMA: ENTRE VELHAS PRÁTICAS E NOVOS COMPROMISSOS

Neste último item das análises e interpretação das informações coletadas, vamos discutir os pontos evidenciados sobre envolvimento e comprometimento dos professores e gestores nas atividades realizadas no curso de Pedagogia. Defendemos a urgência e relevância da discussão sobre gestão democrática e qualidade da educação superior, em particular no curso de Pedagogia, no centro de debate institucional.

Segundo Cabral Neto (2011), uma discussão sobre gestão democrática e a qualidade da educação deve inicialmente considerar três premissas: (i) gestão descentralizada, não significa, necessariamente, gestão democrática; (ii) a gestão descentralizada não garante a qualidade do curso de Pedagogia; (iii) não existe gestão democrática sem educação universalizada de qualidade social. No entanto, a possibilidade de o mencionado curso sair da situação desfavorável de melhoria de qualidade sem um processo de gestão democrática diminui consideravelmente.

A não participação da comunidade acadêmica enfraquece o trabalho e compromete a qualidade do trabalho pedagógico e administrativo do gestor. As falas relacionadas a seguir confirmam isto.

[...] acho pouco envolvimento. Muita gente, a maioria está na UemaNet, é hoje o grande mote da universidade o olhar maior, é a UemaNet, então o curso de Pedagogia enfraqueceu muito, as pessoas não se encontram mais; está todo mundo para lá, para cá. Eu acho que por isso também a direção do curso ainda não teve coragem de fazer esse chamamento porque o curso está muito esvaziado, desânimo total, eu fico muito preocupada com os alunos. (D1, informação verbal).

[...] como é que eu te diria. Há muito pouco [envolvimento e comprometimento], na minha avaliação, mas no sentido individualizado, a gente tenta resolver, dividindo os trabalhos de monografias, as análises de projetos, os problemas de sala... [...] são questões individualizadas e não contam com a participação coletiva. É muito pouca a participação até porque, como eu já falei não há reuniões com a intenção de discutir ou resolver questões do curso. (A7, informação verbal).

[...] aqui, no curso, não tem aquele professor que “pega no pé” para saber se realmente foi o aluno que fez o trabalho. [...] fazemos muitos seminários, cada um apresenta sua parte muitas vezes só para constar o professor dá a nota e pronto, fica por isso mesmo. (C17, informação verbal).

Entendemos a questão do envolvimento e comprometimento dos professores nas atividades de docência e outras atividades como preocupante, uma vez que há um consenso de que falta interesse na execução das tarefas básicas do curso de Pedagogia dos dois *campi*. A análise é que a responsabilidade, o compromisso com a qualidade do trabalho em sala de aula não é só do professor, é também de outros, se eles não fazem, eu também não vou fazer. Isto tem prejudicado sensivelmente a qualidade do curso. Desse modo, os professores e os outros gestores não se envolvem, esperando uma cobrança, só que não há cobrança.

Ressaltamos que a defesa da educação de qualidade está imbricada na democracia institucional. Souza (2011) adverte que no caso específico da educação superior, a qualidade é proporcionalmente equivalente ao nível de democratização alcançado nos processo e espaços institucionais onde o curso está instalado.

Os resultados do Enade 2008 no curso de Pedagogia da Uema não provocaram nenhuma reação na comunidade acadêmica, foi indiferente o conceito 3 e IDD 2 em São Luís e em Caxias conceito 4 e IDD 5. Constatamos que tanto no curso de Pedagogia quanto nos departamentos responsáveis pelas disciplinas a questão não entrou em pauta, portanto não foram desenvolvidas ações tomando como referência os resultados do exame.

Para Sander (2007) a gestão democrática é uma conquista da sociedade, em particular dos movimentos sociais que lutam pela qualidade da educação alicerçada na perspectiva da participação equitativa de todos os cidadãos nos bens econômicos e culturais produzidos coletivamente. Na Uema também tem havido uma luta permanente da comunidade acadêmica pela participação nas decisões e na implantação do processo de gestão democrática, os entraves são inúmeros, mas a luta continua pela democratização da instituição e por educação superior de qualidade. A seguir, duas falas de gestores sobre os problemas que o curso de Pedagogia de São Luís enfrenta:

[...] a gente sabe que o curso precisa de acompanhamento, nem sempre ele (gestor) atende adequadamente. Poderia ter um representante, a secretária, o diretor nem que não fosse todos os dias, uma vez ou outra, um estagiário, por exemplo. [...] já ouvi muitas críticas, muitas queixas, que a sala (direção do curso) vive fechada, que o aluno não encontra o diretor, o aluno não encontra a secretária, então isso é muito sério, eu te confesso, a gente tem uma carência de gestor nesse curso... O departamento tinha que se envolver, tinha que ter a ideia de pertencimento como nos outros cursos que eu também acompanho foi feito uma espécie de rodízio, um sistema para todo mundo participar, contribuir, eu sinto que a pedagogia por algum motivo tem essa fragilidade, isso é muito sério porque eu acho que quem está sendo comprometido é o estudante, é essa a avaliação que a gente vem fazendo, é de queda. (A2, informação verbal).

[...] a princípio a prioridade do departamento era o curso de Pedagogia, nas gestões anteriores se percebia isso, que a prioridade era o curso, o próprio departamento emanava essa ideia e nós acreditávamos nisso. [...] os professores hoje estão lotados nas disciplinas comuns a outros cursos e perdendo a identidade com o curso, que antes tinha. O departamento dava prioridade ao curso de Pedagogia, desenvolvia projetos de extensão, de iniciação científica envolvendo os estudantes da pedagogia. (D4, informação verbal).

O envolvimento e o comprometimento dos professores e gestores com o curso de Pedagogia carecem de um trabalho sério com objetivos e metas a serem alcançados onde todos sintam o sentimento de pertencimento que foi esquecido no decorrer dos anos e pelas condições de trabalho que são desfavoráveis no curso. A nossa opção pela gestão democrática não é somente pelos aspectos legais como já comentados em itens anteriores, é também pelo seu processo histórico.

A gestão democrática na educação não surgiu do nada nem é uma herança da divisão de poder feita pelo Estado ou governo de turno ou uma dádiva das mantenedoras de instituições privadas de ensino, nem

de uma contribuição individual. Ao contrário, o exame dos desenvolvimentos nessa matéria revela que a gestão democrática é uma conquista coletiva, uma construção histórica que vem desde a Antiguidade até o presente, com frequentes rupturas ao longo dos séculos. (SANDER, 2009, p.91).

Defendemos que os gestores, ao elaborarem seus planos de ação, considerem os pontos levantados como possibilidade real de serem trabalhados, uma vez que eles não exigem ações de gestão fora do alcance do cargo ocupado. Evidenciamos que os gestores conseguem apresentar um diagnóstico dos problemas vividos no curso, nos departamentos e nos centros. Entretanto, não é fácil compreender porque não conseguem desenvolver algumas ações simples que melhorariam significativamente a qualidade do curso.

Os estudantes não conseguem identificar no trabalho de sala de aula a ideia de conjunto, de envolvimento, de pertencimento. Esta é uma grande contradição apresentada no curso de Pedagogia e conseqüentemente na formação do pedagogo. Acrescentam ainda que há mesmo é descaso. Os estudantes apresentam grande descontentamento com relação à forma como alguns professores agem dentro do curso. Algumas falas reforçam o que foi dito:

[...] sinceramente, nesse período todo que estamos no curso, foram poucos os professores atuantes. (C4, informação verbal).

[...] dia de sábado a gente vem e encontra a sala vazia, volta para casa sem ter aula, isso é revoltante. (C6, informação verbal).

[...] os professores, sinceramente, são muito descomprometidos, [há alguns] que não têm a decência de pegar o telefone e avisar que não vai haver aula, a gente chega aqui numa luta com esse trânsito de louco pra não ter aula, é duro. (C5, informação verbal).

[...] aqui não tem aquele que pega no pé para saber se foi realmente o aluno que fez aquele trabalho ou se é tudo tirado da internet. (C13, informação verbal).

As críticas feitas pelos estudantes aos professores que ministram aula no curso de Pedagogia da Uema nos dois *campi* são muito duras. Eles não concordam com a forma como são tratados. Reclamam muito que não são chamados para discutir alternativas para melhorar a qualidade do curso. Desse modo, o que os estudantes falam dos professores e da gestão compromete a qualidade da formação do pedagogo realizada pelo curso de Pedagogia da Uema nos *campi* de Caxias e São Luís.

Parte das questões apontadas pelos estudantes sobre a gestão do curso de Pedagogia pode ser trabalhada, mas está faltando empenho e compromisso em realizá-las. Conforme foi discutido no decorrer deste estudo, a avaliação da educação superior, representada pelo Sinaes, em particular o componente Enade a partir dos seus resultados não tem provocado na gestão a necessidade de discussão sobre a qualidade do curso de Pedagogia da Uema nos *campi* de Caxias e São Luís. Pressupomos que os resultados do Enade sejam como defende Verhine; Dantas (2009) utilizados para a melhoria do curso e da instituição, em processo formativo, visto que o exame visa identificar competências não desenvolvidas pelos alunos ao longo dos anos de escolarização superior.

6.5 CONCLUSÃO

Neste último capítulo analisamos os dados empíricos levantados sobre o Enade e a gestão do curso de Pedagogia da Uema. Buscamos perceber se os resultados do exame foram, em algum momento, utilizados pela gestão com o objetivo de melhorar a qualidade do curso. Constatamos que existe um grande desconhecimento dos resultados do Enade e falta de interesses pelas questões enfrentadas pelo curso nos dois *campi*.

Comprendemos as dificuldades estruturais que o curso tem enfrentado. Entretanto, defendemos que a gestão tome uma posição principalmente nos aspectos pedagógicos, pois estes causam prejuízos irrecuperáveis à formação do pedagogo. O rumo a ser seguido é o caminho da qualidade. A gestão do curso não pode mais achar que não é responsável direta pelos resultados alcançados pelos estudantes do curso.

Constatamos que todos ligados ao curso propõem ações para melhorar a qualidade e colocam até de forma enfática como seriam executadas essas ações. Se todos percebem os problemas e mostram como resolvê-los, por que não desenvolver uma ação coletiva com as questões emergenciais que afetam o trabalho de todos e causa essa sensação de descompromisso com a qualidade do curso? As reclamações e descontentamento são evidentes, conforme discutimos no decorrer do estudo.

Evidenciamos que os resultados do Enade, no curso de Pedagogia da Uema, ainda não alcançaram o nível de relevância que a lei do Sinaes/Enade determina formalmente, de melhorar a qualidade da educação superior. Os dados apresentados são meramente um documento comprobatório da realização do exame pelos estudantes. Até

o momento da nossa pesquisa a questão dos resultados do exame e a qualidade do curso ainda não tinham provocado, em qualquer nível administrativo e/ou pedagógico, discussões ou possíveis ações para reverter a situação em que se encontra o curso de Pedagogia da Uema. A discussão iniciada a partir do nosso estudo, mesmo ainda tímida, causou um desconforto e uma vontade de querer unir forças para revitalizar o curso, em especial o curso de São Luís.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tese defendida neste estudo é de que os resultados do Enade poderiam ser usados para agregar valor no diagnóstico e nas proposições de ações que visem melhorias na qualidade do curso de Pedagogia. Entretanto, alertamos para a necessidade de a comunidade acadêmica discutir os resultados apresentados nos relatórios divulgados pelos órgãos oficiais com o desempenho acadêmico dos estudantes, as condições de infraestrutura e a organização didática pedagógica oferecida pela IES e pelo curso.

Nesse sentido, nossa investigação contou com análise documental, entrevista semiestruturada com gestores e professores e grupo focal com os estudantes ingressantes no Enade 2008 e concluintes em 2011 do curso de Pedagogia da Uema nos *campi* de Caxias e São Luís. Para o desenvolvimento da pesquisa trabalhamos com algumas indagações que consideramos essenciais para o estudo. A questão central foi: a avaliação desenvolvida no âmbito do Sinaes, particularmente a executada pelo componente Enade, tem subsidiado a gestão acadêmica no diagnóstico e na proposição de ações que visem melhorias na qualidade do curso de Pedagogia da Uema nos *campi* de Caxias e São Luís?

No intuito de manter coerência, qualidade, cientificidade e a produção de conhecimento, como exige uma investigação dessa natureza, estabelecemos objetivos que compreendemos constituir-se em elementos imprescindíveis para o resultado apresentado nesta tese. Desse modo, definimos como objetivo geral analisar em que medida os resultados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) 2008 subsidiaram a gestão do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão (Uema) nos *campi* de Caxias e São Luís.

Nos achados da pesquisa constatamos que na referida instituição os resultados do Enade ainda não são usados para diagnosticar a qualidade dos cursos de graduação. Entretanto, todos os sujeitos participantes das entrevistas os consideram como resultados de uma avaliação que poderiam ser usados pela gestão acadêmica para desenvolver ações que visem elevar a qualidade do curso de Pedagogia.

O Enade centraliza a discussão nacional sobre a política de avaliação da educação superior desenvolvida no Brasil. Este tipo de avaliação apresenta-se de forma

complexa e com uma multiplicidade de práticas. Em virtude de a Uema participar apenas do Enade optamos por analisar os resultados desse instrumento avaliativo. Mesmo estudando apenas um dos componentes do Sinaes, em um único curso de graduação, foi possível perceber que os resultados não são usados como diagnóstico na proposição de ações para o curso de Pedagogia da Uema nos *campi* de Caxias e São Luís.

A avaliação que defendemos contempla os aspectos formativos e oportuniza à comunidade acadêmica perceber as contradições presentes no contexto do Estado, do mercado e da própria universidade. Os resultados do Enade, assim como de outros instrumentos avaliativos, revelam aspectos inesperados que a instituição, em muitos casos, não deseja torná-los públicos. Sem avaliação não é possível diagnosticar a realidade e, portanto, as ações desenvolvidas não tomam como referência os problemas reais enfrentados no dia a dia.

O Enade proporciona à comunidade acadêmica uma análise crítica dos resultados a partir de discussões, debates, reuniões, entre outros com o objetivo de encontrar alternativas que oportunizem melhorias na qualidade dos cursos de graduação. Cabe esclarecer que não temos a ilusão de esgotar a discussão ou de responder de forma definitiva as indagações levantadas para o estudo, pois compreendemos que a avaliação institucional constitui-se como um assunto complexo e que necessita permanentemente de aprofundamento, em especial o Enade. O referido exame tem centralidade no Sinaes, é o componente com os seus resultados divulgados pelos meios de comunicação. Desse modo, rapidamente passam a tomar forma de ranqueamento os cursos com estudantes com melhor desempenho. Compreendemos que, exames desse tipo, carecem de pesquisas e aprofundamento de debates, uma vez que seus resultados, conforme dados da pesquisa, ainda precisam de estudos que apontem melhorias significativas na qualidade dos cursos de graduação, como propõe a lei do Sinaes.

Para respaldar esta afirmação citamos os trabalhos de pesquisa desenvolvidos por Sousa⁵² et al. (2012) sobre a *gestão acadêmica de cursos: usos dos resultados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade)* e o de Rodrigues (2008) que

⁵² O estudo citado discute parte dos resultados de uma pesquisa realizada no período de 2009 a 2011, financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Edital MCT/CNPq 02/2009 – Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas Processo: 400604/2009-4, intitulada *Uso dos resultados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) pelas instituições de educação superior do Distrito Federal: como de discordância na avaliação institucional?* (SOUSA, 2009) o estudo foi desenvolvido sob a coordenação do Prof. Dr. José Vieira de Sousa, docente-pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília.

analisou o *Enade: contribuições, avanços e limites do processo de avaliação na formação dos estudantes de graduação*. Ambos os estudos revelam ausência de uma cultura voltada para a discussão e reflexão do uso dos resultados das avaliações, em especial dos resultados do Enade, como diagnóstico do desempenho dos estudantes e da qualidade do curso de graduação.

No desenvolvimento do estudo buscamos uma aproximação com o olhar do materialismo histórico dialético de forma que nos possibilitasse analisar o objeto fazendo uma interlocução com nexos constitutivos da realidade. A escolha desse método se deu em razão de a investigação trilhar rumo à essência dos fatos e de tentar ultrapassar a forma de ver a realidade como algo estático. Durante a construção da tese, buscamos perceber as contradições internas na realidade a partir de novos olhares e do movimento estabelecido nas relações concreta do objeto. A realidade não é algo dado, definitivo, terminado, pois está em constante movimento e em nenhum momento pode ser entendida como passiva.

No processo de construção do estudo problematizamos o objeto e definimos a metodologia utilizada, logo no início. Na problematização analisamos dados sobre avaliação da educação superior no Brasil a partir das dissertações de mestrado e teses de doutorado colocadas no banco de dados da Capes, nos dos Programas de Pós-Graduação em Educação e na produção acadêmica da ANPEd, Grupo de Trabalho (GT) 11 que discute política de avaliação da educação superior. Este levantamento permitiu visualizar o que existe de pesquisa nessa área. Percebemos que ainda é incipiente, mesmo crescendo no período pós Sinaes/Enade. Essa constatação nos coloca diante de um desafio, que é o de contribuir com novos achados de pesquisa na discussão do uso dos resultados do Enade, na gestão dos cursos de graduação, com vistas a elevar a qualidade da educação superior oferecida à sociedade brasileira, em particular a maranhense. Em razão da forma como foi organizada e construída a tese, apresentamos a metodologia do estudo em um capítulo separado, mesmo sabendo que existem outras possibilidades de apresentá-la.

Na coleta de dados usamos os instrumentos, já mencionados, entrevistas semiestruturada, grupo focal e análise documental. Os documentos da Uema analisados foram o PDI, PPP de cada curso e relatórios com dados específicos dos dois cursos. Em nível nacional, os documentos foram a Lei 10.861, de 14 de abril de 2004, que instituiu o Sinaes; planilhas com os resultados do Enade; relatório do Enade 2008 do curso de

Pedagogia da Uema de Caxias e São Luís; censo da educação superior, MEC/Inep e Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia.

Na sequência, o estudo contempla a criação da universidade no Brasil, com destaque para os aspectos que fundamentam a compreensão da educação superior, especialmente no que se refere ao debate dos últimos anos. O sentido dado foi de discutir a universidade, uma vez que estamos pesquisando um curso de graduação em uma universidade, chegando até às questões mais recentes relacionadas à educação superior. O avanço da discussão seguiu rumo à avaliação desse nível de educação, enfatizando percursos e desafios da construção de uma cultura de avaliação.

É ponto central de discussão, no estudo, as políticas de avaliação da educação superior desenvolvidas no Brasil. Com destaque para o Sinaes que conta com três componentes avaliativos recortamos o Enade, como objeto do estudo.

A preocupação permanente foi de compreender o movimento entre o global e o específico de maneira que as questões da avaliação da educação superior em nível nacional e local estejam presentes. Em toda a discussão sobre objeto de estudo percebemos que ele é marcado historicamente por tensões entre a expansão que privilegia o setor privado e as contradições das políticas públicas de educação superior brasileira.

Após a construção e organização dos dados levantados passamos para a fase de análise e interpretação, que exigiu compreender e apreender a realidade não só como ela se apresenta, mas relacionando-a aos aspectos gerais e particulares de forma a evidenciar o movimento que existe entre local, regional e nacional. Dessa forma, percebemos que para usar adequadamente os resultados do Enade é necessário ter clareza que a avaliação representa um conjunto de valores e atitudes permeados em todas as ações desenvolvidas no curso e na instituição.

A organização dos dados das entrevistas semiestruturadas e daqueles obtidos na realização dos grupos focais nos permitiu formar blocos contemplando a avaliação em nível geral, focando o Sinaes/Enade; em nível local o Sinaes/Enade no curso de Pedagogia da Uema, *campi* de Caxias e São Luís e qualidade e gestão no curso de Pedagogia. Desse modo, concluímos que o movimento gerado pelas contradições da avaliação da educação superior tanto do colocado nacionalmente quanto da realidade vivida pela Uema, a partir do curso de Pedagogia pode ser evidenciado nos dados analisados.

No processo de construção das análises e interpretação, as tensões foram constantes e intensas, pois os dados da pesquisa exigiram aprofundamento teórico e imparcialidade, uma vez que a realidade nem sempre é da maneira que está colocada diante do pesquisador. Discutir a questão da avaliação e qualidade na educação superior focando o curso de Pedagogia, um curso que historicamente tem apresentado grandes desafios tanto de campo de atuação como de qualidade não é uma questão simples, ainda mais quando esse curso é de uma universidade estadual que não está subordinada à mesma regulação das IES federais e privadas. Os resultados da avaliação da educação superior, em particular do Enade, não são usados pelos gestores como mostraram os dados analisados das falas dos sujeitos entrevistados, professores, gestores e estudantes e nem nos documentos PDI e PPP do curso de Pedagogia da Uema.

No decorrer das análises do uso dos resultados do Enade, na gestão do curso de Pedagogia, observamos a existência de muitas tensões e conflitos que se constituem em entraves que precisam ser enfrentados por todos que compõem a comunidade acadêmica ligada ao curso de Pedagogia da Uema nos dois *campi*. Evidenciamos nas falas e nos documentos que é interesse de todos os segmentos participarem da avaliação institucional. Desse modo, as possibilidades se fortalecem de uma avaliação realizada pela instituição em alcançar resultados favoráveis, no sentido da participação da comunidade acadêmica.

Na perspectiva de concluir este estudo, contemplando a estrutura do trabalho, pontuamos alguns sentidos que consideramos relevantes nas análises. Para manter a coerência seguimos a mesma sequência apresentada nos capítulos. Fizemos um esforço de analisar os dados partindo sempre do geral para o particular na tentativa de perceber o movimento gerado da política de avaliação e a sua aplicabilidade no contexto da Uema, em particular o uso dos resultados do Enade na gestão do curso de Pedagogia dos *campi* de Caxias e São Luís.

Não é pretensão nossa apresentar alternativas para resolver todos os problemas enfrentados pela avaliação da educação superior até porque não é este o objetivo do estudo e nem do método usado. No que se refere ao uso dos resultados do Enade na gestão acadêmica do curso de Pedagogia constatamos que não foram usados pela gestão para diagnosticar o curso de Pedagogia. Os dados do relatório, no referido exame, apresentam informações que precisam ser discutidas até mesmo para contestá-las, se for necessário. O que não concordamos é em desprezar esses dados como se eles não tivessem valor nenhum na discussão da qualidade do curso. Contudo, não estamos

defendendo os resultados do Enade como se eles fossem uma verdade absoluta. O que propomos é que eles sejam analisados e usados pela comunidade acadêmica nos projetos de melhoria de qualidade do curso de Pedagogia da Uema *campi* de Caxias e São Luís. A instituição não dispõe de nenhum outro sistema de avaliação, portanto rejeitar esse diagnóstico não é a melhor alternativa.

Conforme discutido no decorrer deste estudo, a avaliação da educação superior no Brasil seus indicativos de início na década de 60 com o Plano Atcon. Entretanto, só nos anos de 1980 temos a primeira experiência oficial de uma política de avaliação da educação superior, mas somente nos últimos quinze anos é que sofremos o impacto da avaliação nesse nível de educação. Na Uema verificamos que ainda não foi realizada nenhuma experiência de avaliação institucional, pois seus gestores ainda não despertaram para a necessidade de desenvolver um projeto de avaliação que contemple a autoavaliação, a avaliação externa e avaliação de desempenho dos estudantes. Mesmo com a recomendação do MEC para que as IES realizem a avaliação institucional, a Uema, por ser estadual, não está obrigada a realizar esse tipo de avaliação, faz se aderir ao Sinaes. Evidenciamos que a Uema não tem interesse de ser regulada pelo MEC, pois da forma como está é confortável para a instituição que não sofre nenhum tipo de regulação pelo CEE/MA em virtude de alguns resultados negativos apresentados no Enade. O único componente da atual política de avaliação da educação superior que a Uema participa é o Enade em razão de ser um componente curricular obrigatório, se o estudante apto a realizar o exame não o fizer não receberá seu diploma. Para a Uema, o estudante faz o exame não para ser avaliado, mas para regularizar uma exigência formal da Lei do Sinaes. A instituição ainda não usa os resultados alcançados no Enade, como diagnóstico da qualidade dos seus cursos de graduação.

Constatamos que todos os segmentos concordam que a avaliação é importante e sentem necessidade de a Uema desenvolver um projeto de avaliação institucional que envolva autoavaliação, avaliação de curso e dos estudantes. Desse modo, defendemos que os gestores da IES aproveitem esse momento favorável e de predisposição da comunidade em participar da avaliação institucional e comece a desenvolver seu projeto. Se a Uema realizar sua avaliação institucional, os resultados poderão provocar novos olhares, revisão de conceitos, identificação de problemas e proposições de ações educacionais e sociais que representem os anseios da sociedade maranhense. A Uema tem papel relevante no desenvolvimento do Estado, uma vez que temos altos índices de pobreza, altas taxas de analfabetismo, alta concentração de renda e consequente

desigualdade social. Uma instituição como a universidade faz diferença na inversão desse quadro instituído socialmente. Entretanto, entendemos que para isto acontecer, a qualidade da educação oferecida pela instituição deve atender aos padrões de qualidade estabelecidos nacionalmente.

A construção de um projeto de avaliação institucional democrático que seja capaz de incluir todos e responder às suas necessidades é um processo longo, por isso, para a concretude de um projeto que contemple os aspectos democráticos, há a necessidade de aproximar os sujeitos. Pensamos que só assim é possível ocorrer repercussões positivas na prática de avaliação que a Uema desenvolver.

No tocante à questão da gestão democrática, o fator determinante é a participação da comunidade acadêmica nas atividades institucionais. Além disso, uma avaliação só é participativa quanto ultrapassa a barreira do isolamento e da obrigação em realizá-la. Entretanto, percebemos que dialeticamente participar é enfrentar conflitos diversos, talvez esse seja um ponto ainda não superado na Uema. Para existir participação é necessário ter também uma comunidade política que faça frente aos interesses políticos e pessoais e avance no sentido de um projeto institucional, que contemple os anseios da sociedade.

Na busca pelo alcance do objetivo principal deste trabalho, analisar o uso dos resultados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes na gestão do curso de Pedagogia da Uema nos *campi* de Caxias e São Luís foi, sem dúvida, relevante tratar do Sinaes como uma política de avaliação, que pode repercutir positivamente na qualidade da educação superior. E isso pode ser percebido, inclusive, pela ação supervisora e reguladora que essa política tem adotado. No entanto, esclarecemos que as ações de supervisão e de regulação não atingem todas as IES, pois como comentamos, as estaduais só participam de todo o processo de avaliação do Sinaes por adesão, e as estaduais não demonstram interesse nessa supervisão e regulação, ficam a cargo do Conselho Estadual de Educação de cada Estado.

Outro ponto perceptível da avaliação da educação superior no Brasil é o do início de uma construção de cultura avaliativa, pois existe por parte das IES federais e privadas uma preocupação de explicitar seus projetos de autoavaliação, até porque essa é uma exigência formal do Sinaes. Acreditamos que é uma preocupação que vem carregada de cobranças e de interesses em atender ao que determina a legislação, e ainda um passo na construção do processo de avaliação. No tocante à Uema, cabe mencionar que em 2012 foi iniciada uma proposta ainda tímida de avaliação dos cursos

de graduação pelos professores, gestores e estudantes, mas os resultados dessa avaliação ainda são incipientes, carecendo de discussão sobre avaliação institucional, qualidade, gestão, entre outros assuntos tão importantes quanto os citados.

A contradição da legislação atual da política de avaliação da educação superior é não envolver todas as IES no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Pois se o objetivo do Sinaes é melhorar a qualidade desse nível de educação é coerente que todas as IES participem dando o mesmo grau de importância e sofrendo o mesmo tipo de regulação.

A política de avaliação do Sinaes apresenta os instrumentos avaliativos constituídos como um todo articulado, permitindo que as partes dialoguem entre si na composição final do resultado da qualidade apresentada pela instituição. É com esse entendimento que defendemos que a Uema desenvolva o seu projeto de avaliação institucional contemplando os três instrumentos avaliativos propostos pelo Sinaes. Cada instrumento de avaliação tem como objetivo fornecer informações à instituição e aos cursos com vistas à adoção de medidas e ações concretas para elevar a qualidade dos cursos de graduação e, conseqüentemente, da IES.

O Enade como componente do Sinaes apresenta resultados sobre o desempenho alcançado pelos estudantes. O referido exame não se configura em avaliação de curso, ele dá elementos para compor o resultado da avaliação dos cursos de graduação. Nas entrevistas realizadas com professores, gestores e estudantes do curso de Pedagogia da Uema nos *campi* de Caxias e São Luís, constatamos que, de maneira geral os sujeitos não identificam que os resultados do Enade foram discutidos ou usados em ação relacionada ao referido curso. O Enade ainda não provocou, na Uema, discussão formal, sistematizada sobre a qualidade dos cursos de graduação tomando como referência os resultados alcançados pelos estudantes da instituição.

Novos estudos ainda precisam avançar na direção do uso dos resultados do Enade na gestão dos cursos de graduação com vistas à melhoria da qualidade desse nível de educação, esse é o objetivo maior da avaliação. Em todas as discussões é ressaltada a complexidade, polissemia e a necessidade de cada instituição desenvolver seu modelo de avaliação atendendo às suas características, pois não existe modelo que atenda a todas as realidades, é inútil querer encontrar esse modelo pronto e acabado.

Dentre os achados da pesquisa ressaltamos que, para os sujeitos, a avaliação nos moldes do Sinaes/Enade é importante para a Uema, pois sem ter um diagnóstico dos problemas e das fortalezas da instituição o PDI pode não contemplar ações que são

imprescindíveis para elevar a qualidade da instituição. A partir das análises das entrevistas e dos documentos da Uema constatamos que os sujeitos estão predispostos a participarem da avaliação institucional e, ainda, que os resultados do Enade podem ser analisados e considerados no processo de construção e revitalização do projeto pedagógico de cada curso de graduação, em particular o curso de Pedagogia nosso objeto de interesse.

Analisado também o nível de conhecimento dos sujeitos sobre a atual política de avaliação da educação superior evidenciamos que estes o conhecem, mas apenas de forma superficial, segundo termo usado por vários deles. Diante dessa constatação, é possível recomendar que a Uema, com brevidade, promova debates, seminários, encontros sobre avaliação institucional com foco no Sinaes/Enade direcionado para a comunidade acadêmica, uma vez que esta demonstra interesse na avaliação e a compreende como importante para melhorar a qualidade da instituição e dos cursos de graduação.

Constatamos, ainda, que os resultados do Enade não proporcionaram impacto nas ações de gestão no curso pesquisado, mesmo apresentando um diagnóstico que aponta que o desempenho dos estudantes precisa melhorar. Em São Luís, o conceito Enade em 2008 foi três e IDD dois e em Caxias os resultados foram melhores, com conceito Enade quatro, e conceito IDD cinco. As informações colhidas mostram que há um desinteresse em discutir os resultados do exame tanto da prova em si quanto do relatório do curso divulgado pelo Inep em 2009. Cabe esclarecer que o Enade 2008 foi operacionalizado por meio de prova, questionário de percepção sobre a prova e questionário socioeconômico. Nesse sentido, os dados do relatório apresentam informações que os gestores do curso podem discutir tanto com os professores quanto com os estudantes, pois esses resultados dizem respeito ao desempenho dos estudantes. Portanto, pensamos que não podem ser ignorados como vem acontecendo, conforme constatamos nas entrevistas e nos documentos.

As informações do questionário socioeconômico compõem o perfil dos estudantes, percepções, vivências, capacidade de compreensão frente ao curso e à instituição, por meio de questões objetivas que exploram a função social e os aspectos fundamentais da formação profissional. O Enade objetiva aferir o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais de cada curso. Neste caso, estamos nos referindo ao curso de Pedagogia, às suas habilidades para o ajustamento às exigências decorrentes da

evolução do conhecimento e às suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico da profissão. Desse modo, entendemos que os resultados do referido exame não podem ser desprezados, pois estão cheios de significados para os professores, gestores e estudantes.

Ainda nessa perspectiva, acrescentamos outro aspecto apreendido na realidade pesquisada dos sujeitos, pois apontam os problemas vividos pelo curso, no entanto, não demonstram empenho e comprometimento em ajudar a resolvê-los. Os sujeitos entrevistados até sugerem ações de como resolver os problemas do curso nos dois *campi*, mas não se percebem como parte integrante do curso, falta o sentimento de pertencimento.

Não queremos, no entanto, atribuir toda a responsabilidade dos problemas que contribuem para a perda de qualidade do curso de Pedagogia somente aos professores, mas uma vez que nossa sugestão se faz no sentido de envolvê-los em um plano de ação que possa elevar a qualidade da formação do estudante do curso de Pedagogia. Dentre os pontos levantados, defendemos que estes sejam trabalhados a partir de um esforço coletivo, como: (i) definir com antecedência, local e horário de aula do curso; (ii) informar com antecedência para os estudantes e professores as alterações de calendários; (iii) desenvolver atividades que provoquem no estudante maior motivação para estudo; (iv) divulgar todas as atividades desenvolvidas nas disciplinas para os outros estudantes do curso; (v) integrar as disciplinas oferecidas no curso; (vi) envolver o maior número de professores com o curso; (vii) incentivar os estudantes a participarem de eventos científicos; (viii) estimular os estudantes na busca de novos conhecimentos; (ix) contextualizar os conteúdos ministrados; (x) cobrar da gestão responsabilidade pela qualidade do curso; (xi) envolver os estudantes em grupos de pesquisa; entre outras atividades que os professores podem intervir diretamente.

Recomendamos, também, que para reverter a situação em que se encontra o curso de Pedagogia da Uema seja desenvolvido um plano de qualificação profissional dos gestores e/ou coordenador de curso e demais dirigentes universitários. Defendemos a gestão acadêmica dos cursos de graduação pautada no compromisso social e na busca permanente pela elevação da qualidade, de maneira que implante mudanças significativas nos cursos oferecidos pela instituição.

Faz parte do trabalho do gestor de um curso de graduação manter contato acadêmico permanente com os estudantes, proporcionar bom exemplo aos seus colegas de magistério pelas excelentes aulas que ministra e ter eficaz competência gerencial

para fazer com que o curso seja bem administrado. Portanto, comando, dedicação ao curso são requisitos básicos para um dirigente, seja ele chamado de coordenador ou gestor, não estamos atribuindo toda a responsabilidade pela qualidade do curso de Pedagogia da Uema aos gestores, mas entendemos que uma boa gestão é diferencial na organização acadêmica, pedagógica, administrativa e financeira.

Ainda sobre o projeto de melhorias da qualidade do curso de Pedagogia da Uema nos *campi* de Caxias e São Luís sugerimos algumas ideias simples que os gestores podem desenvolver, a saber:

- promover contínua avaliação da qualidade do curso, conjuntamente com professores e estudantes;
- buscar nos dados dos relatórios do Enade os problemas apontados pelos estudantes visando a sua superação;
- elaborar e submeter à aprovação do colegiado do curso, plano de trabalho com as ações, objetivos e previsão de datas;
- promover reuniões com o colegiado, mensalmente, no sentido de garantir o cumprimento do calendário;
- promover, semestralmente, reunião com todos os professores que irão trabalhar no curso de Pedagogia;
- ter todos os planos de todas as disciplinas do curso, para acompanhar a execução;
- apresentar ao colegiado do curso relatório das atividades desenvolvidas no semestre;
- criar condições, no curso, de atendimento às necessidades dos estudantes e professores;
- acompanhar todas as atividades desenvolvidas no curso pelos professores e estudantes.

Evidenciamos que o Enade, em relação aos outros instrumentos de avaliação que compõem o Sinaes, é o componente de maior visibilidade perante a sociedade e no caso da Uema, o único que realmente é realizado.

O estudo realizado no curso de Pedagogia apresenta análises não por se tratar de uma universidade que não realiza a avaliação institucional, mas sim por ser exatamente uma instituição que seus gestores ainda não despertaram para o processo de avaliação institucional, embora o reconheçam como tal. O Enade é o único instrumento de

avaliação que a Uema realiza e, mesmo assim, não utiliza seus resultados como diagnóstico na discussão de ações que visem elevar a qualidade dos cursos de graduação da instituição. Pelo contrário tem desprezado e ignorado esses resultados, é o que revela professores, gestores e estudantes do curso de Pedagogia.

Ao longo deste estudo várias conclusões parciais foram sendo feitas ao final de cada capítulo, como forma de sintetizar os itens em questão. Cabe agora, por fim ressaltar que sentimos necessidade de mais estudos e que outros pesquisadores continuem avançando nas pesquisas e que estudem a avaliação institucional, sobretudo o uso dos resultados do Enade na gestão dos cursos de graduação buscando compreender e apreender novos sentidos que contribuam com a melhorar da qualidade da educação superior no Brasil, objetivo principal do Sinaes.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir e GENTILI, Pablo. **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 75-90.

ARENDT, Hannah. As esferas pública e privada. In: _____. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009, p. 31-89.

AZEVEDO, Fernando de. **História da minha vida**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1970.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 2004.

BARBOSA, Ivone Garcia; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. Método dialético: uma construção possível na pesquisa em educação da infância? **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, UERJ, RJ, ano 4, n. 2, 2º semestre de 2004, p. 47-58.

BARBOSA, Zulene Muniz. **Maranhão, Brasil**: lutas de classes e reestruturação produtiva em uma nova rodada de transnacionalização do capitalismo. São Luís: Uema, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa/Portugal: Edição revista e Atualizada, 2010.

BARREYRO, Gladys Beatriz. De exames, rankings e mídia. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 863-868, nov. 2008.

_____; ROTHEN, José Carlos. Para uma história da avaliação da educação superior brasileira: análise dos documentos do PARU, CNRES, GERES e PAIUB. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n.1, p. 131-152, mar. 2008.

_____; _____. “SINAES” contraditórios: considerações sobre a elaboração e implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Educação e Sociedade**, v. 27, n. 96, p. 955-977, especial, 2006.

BARROSO, João. O Estado e a educação: a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. In: _____. (Org.). **A regulação das políticas públicas de educação**: espaço, dinâmicas e actores. Coimbra: EDUCA; UI&DCE, 2006, p. 41-70.

BELLONI, Isaura; BELONI, José Ângelo. Questões e propostas para a avaliação institucional formativa. In: FREITAS, Luiz Carlos (Org.). **Avaliação de escolas e universidades**. Campinas: Komedi, 2003, p. 9-53. (Série avaliação: Construindo o campo e a crítica).

_____. A universidade e o compromisso da avaliação institucional na reconstrução do espaço social. **Avaliação**, Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior – RAIES, Campinas, ano 1, n. 2, p. 5-14, set. 1996.

BENDIX, Reinhard. **Max Weber: um perfil intelectual**. Brasília: UnB, 1986.

BITTENCOURT, Hélio Radke; CASARTELLI, Alan de Oliveira; RODRIGUES, Alziro César de Moraes. Sobre o Índice Geral de Cursos (IGC). **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 3, p. 667-682, nov. 2009.

_____; VIALLI, Lori; CASARTELLI, Alan O.; RODRIGUES, Alziro C. M. Uma análise da relação entre os conceitos Enade e IDD. **Estudos em avaliação educacional**, Fundação Carlos Chagas, v. 19, n. 40, p. 247-262, maio/ago. 2008.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

BORGES, Maria Célia. **Políticas educacionais e a gestão democrática na escola pública de qualidade**. São Paulo: Paulus, 2009.

BRITO, Márcia Regina F. de. O SINAES e o ENADE: da concepção à implantação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 841-850, nov. 2008.

BURLAMAQUI, Marco G. Bravo. Avaliação e qualidade na educação superior: tendências na literatura e algumas implicações para o sistema de avaliação brasileira. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n. 39, jan./abr. 2008, p. 133 – 154.

CABRAL NETO. Gestão e qualidade de ensino: um labirinto a ser percorrido. In: SOUSA JUNIOR, Luiz de et. al (Orgs.). **Políticas de gestão e práticas educativas: a qualidade do ensino**. Brasília: Liber Livro, 2011, p. 263 – 277.

CARDOSO, Irene de A. R. **A universidade da comunhão paulista: o projeto de criação da Universidade de São Paulo**. São Paulo: Autores Associados, 1982.

CARNIELLI, Beatrice Laura et al. A avaliação da educação superior no Brasil trajetória, intenções e realidade. **Educação Brasileira**, Brasília, v. 30, n. 60, p. 97-130, jan./dez. 2008, p. 97-130.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. A qualidade da educação básica e a gestão da escola. In: FRANÇA, Magna; BEZERRA, Maura Costa (Orgs.). **Política educacional: gestão e qualidade do ensino**. Brasília: Liber Livro, 2009, p. 21 -44.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Ed. UNESP, 2001.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CONGILIO, Célia Regina. Reestruturação do capital e políticas de Estado: repercussões no trabalho e na educação básica. **Lutas Sociais**, São Paulo, n.24, p.31-43, 1º semestre, 2010, p. 31- 43.

CUNHA, Débora Alfaia. **Avaliação da educação superior: condições, processos e efeitos da autoavaliação nos cursos de graduação da UFPA**. 2010. 356 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

CUNHA, Luiz Antônio. A educação na nova Constituição. **Revista da Ande**, São Paulo, v. 6, n. 12, 1987.

CUNHA, Luiz Antonio. **A universidade crítica: o ensino superior na república populista**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

_____. Nova reforma do ensino superior: a lógica reconstruída. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 101, p. 20-49, jul. 1997.

CUNHA, Maria Isabel et al. Qualidade e ensino de graduação: o desafio das dimensões epistemológicas e éticas. In: AUDY, Jorge Luís Nicolas; MOROSINI, Marília Costa. (Orgs.). **Inovação e qualidade na Universidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, v. 1, p. 109-169.

CURBUCCI, Paulo Roberto. **Avanços, limites e desafios das políticas do MEC para a educação superior na década de 1990: ensino de graduação**. Brasília: IPEA, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Os conselhos de educação e a gestão dos sistemas. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da S. (Orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 43-60.

_____. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, São Bernardo do Campo, v. 18, n. 2, p. 163-174, jul./dez. 2002.

_____. O Conselho Nacional de Educação e a gestão democrática. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 199-206.

_____. **Educação e contradição**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1979.

DIAS SOBRINHO, José. Qualidade, avaliação: do SINAES a índices. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 851-856, nov. 2008.

_____. Avaliação institucional: instrumentos de qualidade educativa. A experiência da Unicamp. In: DIAS SOBRINHO, José; BALZAN, Newton César (Orgs.). **Avaliação institucional: teoria e experiência**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 53-86.

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

_____. Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, Luis Carlos (Org.). **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Editora Insular, 2002, p. 112-162.

_____. **Avaliação na educação superior**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. Avaliação institucional e qualidade universitária. In: COSTA, Maria José Jackson (Org.) **Avaliação institucional: desafio da universidade diante de um novo século**. Belém: EFPA, 1997, p. 35-54.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 921-946, out. 2007.

_____. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura S. C. de. **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 7-97.

_____; CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A política de avaliação da educação superior no Brasil em questão. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 24., 2001, Caxambu. [**Anais...**]. Caxambu, MG, v. 1, p. 1-15, 2001.

DUARTE, Ana Lúcia Cunha. **Formação do pedagogo: entre velhos desafios e novos compromissos**. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2008.

DUARTE, Newton. **Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica**. Campinas: Autores Associados, 2000.

ELIAS SOBRINHO, Severino. **Papel do Conselho Estadual de Educação da Paraíba como órgão normativo do sistema de ensino no período de 1962-2002**. 265f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2007.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

_____. **UNE em tempos de autoritarismo**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995.

_____. **Da universidade modernizada a universidade disciplinada**: Atcon e Meira Mattos. São Paulo: Cortez, 1991.

FELIX, Glades Teresa. **Reconfiguração dos modelos de universidade pelos formatos de avaliação: efeitos no Brasil e Portugal**. 2008. 294 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

FERNANDES, Florestan. **O desafio educacional**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. (Coleção Educação Contemporânea).

_____. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Alfa-Omega, 1975.

_____. **Mudanças sociais no Brasil**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1974.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Gestão democrática: ressignificando conceitos e possibilidades. In: _____; AGUIAR, Márcia Ângela da S. **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2008, p.295 – 316.

_____. Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: A gestão da educação como gérmen da formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 97, set./dez., 2006, p. 1341-1358.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookmen, 2004.

FIORI, José Luís da Costa. Estado de bem-estar social: padrões e crises. **Revista de Saúde Coletiva Physis**, Rio de Janeiro, v. 7, 1998.

FONSECA, Marília. Regulação da educação brasileira e seus efeitos na gestão, no financiamento e na qualidade do ensino superior. **Cadernos Anpae**, v. 00, p. 1-5, 2009a.

_____. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago. 2009b.

_____; OLIVEIRA, João Ferreira; AMARAL, Nelson Cardoso. Avaliação, desenvolvimento institucional e qualidade do trabalho acadêmico. In: FONSECA, Marília; OLIVEIRA, João Ferreira de (Orgs.). **Avaliação institucional: sinais e práticas**. São Paulo: Xamã, 2008, p. 21-35.

FRANCISCO FILHO, Geraldo. **A administração Escolar: analisada no processo histórico**. São Paulo: Alínea e Átomo, 2006.

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

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. Avaliação e gestão democrática na regulação da educação básica brasileira: uma relação a avaliar. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, o. 501-521, maio/ago. 2007.

FREITAS, Kátia Siqueira. Gestão escolar, qualidade do ensino e políticas públicas. In: FRANÇA, Magna; BEZERRA, Maura Costa (Orgs.). **Política educacional: gestão e qualidade do ensino**. Brasília: Liber Livro, 2009, p. 67 – 81.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Gestão democrática e qualidade do ensino. In: FÓRUM NACIONAL DE DESAFIOS DA QUALIDADE TOTAL NO ENSINO PÚBLICO, 1, 1994, Belo Horizonte. [**Anais...**]. Belo Horizonte, 28 a 30 de julho de 1994.

GARCIA, Walter E. Tecnocratas, educadores e os dilemas da gestão. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 113-145.

GATTI, Bernadete Angelina. **A pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **Filosofia e história da educação brasileira**. São Paulo: Manole, 2003.

GIL, Antonio Carlos. **Estudo de caso**. São Paulo: Atlas S.A., 2009.

GIOLO, Jaime. “SINAES” intermitentes. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, SP, vol. 13, n. 3, p. 851-856, nov. 2008.

GOMES, Alfredo Macedo. Política de avaliação da educação superior: controle e massificação. **Educação e Sociedade**, vol. 23, n 80, Campinas, set. 2002, p. 275-298.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luís. **Pesquisa qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo: Thompson, 2005.

HAYEK, Friedrich. **Contribuição a crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

JACOB, Vera Lúcia Chaves. O público privado na educação superior brasileira: a privatização da universidade pública. In: SILVA, M. A.; SILVA, R. A. (Org.). **A ideia de universidade: rumos e desafios**. Brasília: Líber Editora, 2006, p. 67-90.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 55-75.

LANDSHEERE, Gilbert. **Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche em éducation**. Paris: PUF, 1992.

LIMA, Elizeth Gonzaga dos Santos. **Avaliação institucional: o uso dos resultados como estratégia de (re)organização dos espaços de discussão na universidade**. 2008. 242 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

LIMA, Kátia. **Contra-reforma na educação superior: FHC a Lula**. São Paulo: Xamã, 2007.

LIMANA, Almir; BRITO, Márcia Regina F. O modelo de avaliação dinâmica e o desenvolvimento de competências: algumas considerações a respeito do ENADE. In: RISTOFF, Dilvo; LIMANA, Almir; BRITO, Márcia Regina F. de (Orgs.). **ENADE:**

perspectiva de avaliação dinâmica e análise de mudança. Brasília, DF: INEP, 2006, p. 17 – 44. (Educação superior em debate, v. 2).

MACEDO, Artur Roquete de et al. Educação Superior no Século XXI e a Reforma Universitária Brasileira. **Ensaio, avaliação de política pública e educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 47, p. 127-148, abr./jun. 2005.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Instituição de educação superior com qualidade social. In: GILBERTO, Irene Jeanete Lemos (Org.). **Universidade em tempos de desafios**. Santos: Universidade Leopoldianum, 2006, p. 11-27.

MALAGODI, Edgard. **O que é materialismo dialético**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 15-53, jan./abr., 2009.

_____. O novo ensino superior privado no Brasil (1964-1980). In: _____ (Org.). **Ensino superior brasileiro: transformações e perspectivas**. São Paulo: Brasiliense, 1988, p. 24-74.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2009.

_____. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. **A miséria da filosofia**. São Paulo: Global, 1985.

_____. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MATTOS JUNIOR, José Sampaio; TERRA, Lucilene R. Feil. **Localização dos Centros de Estudos Superiores da Uema**. São Luís: Uema, 2012 (mimeo).

MAXIMIANO, Antônio César Amarun. **Teoria geral da administração: da escola científica a competitividade em economia globalizada**. São Paulo: Atlas, 2000.

MICHELOTTO, Regina Maria. UFPR: uma universidade para a classe média. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **A universidade no Brasil: concepções e modelos**. Brasília: Inep, 2006, p. 73-84.

MINTO, Lalo Watanabe. **As reformas do ensino superior no Brasil: o público e privado em questão**. Campinas: Autores Associados, 2006.

MOROSINI, Marília Costa. Qualidade na educação superior: tendências do século. **Estado, Avaliação e Educação**, São Paulo, v. 20, n. 43, p. 165-185, maio/ago. 2009.

_____. Educação superior e transnacionalização: avaliação/qualidade/acreditação. In: MANCEBO, Deise; FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque (Orgs.). **Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente**. São Paulo: Cortez, 2004, p. 145-170.

NASCIMENTO, Ilma Vieira do et al. Educação superior no Maranhão 1991-2004. In: RISTTOF, Dilvo; GIOLO, Jaime (Orgs.). **Educação superior brasileira: 1991-2004**. Brasília: Inep, 2006, p. 22-81.

NOGUEIRA, Jaana Flávia Fernandes. **Reforma da educação superior no governo Lula: debates sobre ampliação e democratização do acesso**. 2008. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, João Ferreira; DOURADO, Luis Fernandes; MENDONÇA, Erasto Fortes. UnB: da universidade idealizada a universidade modernizada. In: MOROSINI, Marília (Org.). **A universidade no Brasil: concepções e modelos**. Brasília: Inep, 2006. p. 145-170.

_____; DOURADO, Luiz Fernandes; VELOSO, Teresa C. M. Aguiar; SOUSA, Ana Maria Gonçalves. A reforma da educação superior e os mecanismos de parceria público-privada. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 323-348, jul./dez. 2005.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa (Orgs.). **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal**. São Paulo: Xamã, 2002.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. Campinas: Papirus, 2007.

PARO, Victor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. O princípio da gestão escolar democrática no contexto da LDB. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 243-251, jul./dez., 1998.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PEREIRA, L. C. Bresser. Da administração pública burocrática à gerencial. In: PEREIRA, Luiz Carlos Bresser; SKINK, Peter (Orgs.). **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. Rio de Janeiro: Funda Getúlio Vargas, 2006, p. 237-270.

_____. **Crise econômica e reforma do estado no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1996.

PEREIRA, Rodrigo da Silva. **As repercussões no ENADE na gestão da universidade pública brasileira: o caso da UnB**. 2010. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

PEREIRA, William Eufrásio Nunes. Do estado liberal ao neoliberal. **INTERFACE**, Natal, RN, v. 1, n. 1, p. 11-24, jan./jun. 2004.

PERONI, Vera Maria Vidal. Conselhos Municipais de Educação em tempos de redefinição do conceito democracia. In: SOUZA Donaldo Bello de. **Conselhos Municipais e controle social da educação: democratização, participação e cidadania**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 191-209.

_____. **Política Educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 90**. São Paulo: Xamã, 2003.

POLIDORI, Marlis Morosini. **Avaliação do Ensino Superior: uma visão geral e uma análise comparativa entre os contextos brasileiro e português**. 2000. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade do Porto, Portugal, 2000.

QUEIROZ, Kelli Consuelo Almeida de Lima. **Eu avalio, tu avalias, nós nos auto-avaliemos?** A experiência da Unidade Universitária de Ciências Sócio-Econômicas e Humanas – UnUCSEH/UEG com a auto-avaliação proposta pelo SINAES. 2008. 177f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

RANGEL, Maria Luiza Nogueira. **O exame nacional de desempenho de estudantes no curso de Pedagogia da UnB: avanços, limites e desafios**. 2010. 244 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

RAPÔSO, Conceição. A educação maranhense no limiar do 3º milênio. **Revista de Políticas Públicas**, v. 8, n. 1, p. 7-25, jan./jun. 2004.

REAL, Gisele Cristina Martins. **A qualidade revelada na educação superior: impactos da política de avaliação no Brasil**. 2007. 206 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

REIS, Carla de Borjas. **O uso dos resultados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes nos cursos de Física da Universidade de Brasília e da Universidade Católica de Brasília (2005)**. 2009. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

RIBEIRO, Darcy. **UnB: invenção e descaminho**. Rio de Janeiro: Avenir Editora Limitada, 1978.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

RISTOFF, Dilvo I. Avaliação institucional: pensando princípios. In: BALZAN, Newton C.; DIAS SOBRINHO, José (Orgs.). **Avaliação institucional: teoria e experiências**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 37- 52.

ROSAR, Maria de Fátima Félix. A dialética entre a concepção e a prática da gestão democrática no âmbito da educação básica no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 69, p. 165-176, dez. 1999.

ROSAS, Paulo. Universidade brasileira: frustrações, expectativas e esperanças. **Educação Brasileira**, Brasília, v.7, n. 15, 1985.

SANDER, Benno. Política, gestão e qualidade do ensino. In: FRANÇA, Magna; BEZERRA, Maura Costa (Orgs.). **Política educacional: gestão e qualidade do ensino**. Brasília: Liber Livro, 2009, p. 83 – 97.

_____. **Administração da educação no Brasil: genealogia do conhecimento**. Brasília: Liber Livro, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, 2007, jan./abr., v. 37, n. 130, p. 99-134.

_____. Tendências e correntes da educação brasileira. In: MENDES, Durmeval Trigueiro (Org.). **Filosofia da educação**, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1983, 19-47.

_____. **A nova lei da educação – LDB: trajetória e limites**. Campinas: Autores Associados, 1997.

SCHWARTZMAN, Simon. Brasil: oportunidade e crise no ensino superior, 1988. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/oportun>>. Acesso em: 28 ago. 2012.

_____. **Formação da comunidade científica no Brasil**. São Paulo; Rio de Janeiro: Editora Nacional: Finep, 1979.

SEGENREICH, Stela Cecilia Duarte. O PDI como referente para avaliação de instituições de educação superior: lições de uma experiência. **Ensaio: avaliação e políticas públicas de educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 47, p. 147-168, abr./jun. 2005.

SGUISSARDI, Valdemar. Educação superior no limiar do século: traços internacionais e marcas domésticas. In: _____. **Universidade brasileira no século XXI: desafios do presente**. São Paulo: Cortez, 2009, p. 109-139.

_____. Que lugar ocupa a qualidade nas recentes políticas de educação superior?. In: _____. **Universidade brasileira no século XXI: desafios do presente**. São Paulo: Cortez, 2009, p. 259-284.

_____. A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. In: MANCEBO, Deise; FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque (Orgs.). **Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente**. São Paulo: Cortez, 2004, p. 33-52.

_____. SILVA JUNIOR, João dos Reis. **Educação superior: análise e perspectivas de pesquisa**. São Paulo: Xamã, 2001.

_____. Para avaliar propostas de avaliação do ensino superior. In: _____. (Org.). **Avaliação universitária em questão: reformas do estado e da educação superior**. São Paulo: Autores associados, 1997, p. 41-70.

SILVA. Josias Benevides da. Um olhar sobre gestão escolar. **Educação em Revista** Marília, v. 8, n. 1, 2007, p. 21-34.

SILVA, João Carlos da. Educação e alienação em Marx: contextualizações teórico-metodológicas para pensar a história da educação. **Revista Histedbr On-line**, Campinas, n. 19, p. 101-110, set., 2005.

SILVA JUNIOR, Celestino Alves. O espaço da administração no tempo da gestão. In: MACHADO, Lourdes Marcelino; FERREIRA, Naura S. Carapeto. (Orgs.). **Política e gestão da educação: dois olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 199-211.

SILVA, Kátia Augusta Curado P. C. da. **Professores com formação *stricto sensu* e o desenvolvimento da pesquisa na educação básica da rede pública de Goiânia: realidade, entraves e possibilidades**. 2008. 292 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

SILVA, Nilson Robson Guedes. Gestão escolar democrática: uma contextualização do tema. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 5, n.6, p. 91-106, jan./jun., 2009.

SOARES, José Francisco; ANDRADE, Renato Júdice de. Medida da heterogeneidade das escolas brasileiras de educação básica. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, 3, 2007, Belo Horizonte. [**Anais...**]. Belo Horizonte, 2007.

SOUSA, José Vieira de; QUEIROZ, Kelli Consuelo A. de Lima; MENEZES, Ângela Maria de. Gestão acadêmica de cursos: usos dos resultados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade). In: _____. (Org.) **Políticas de educação no Distrito Federal: evolução e perspectivas**. Brasília: Faculdade de Educação/Universidade de Brasília; Liber Livro, 2012, p. 97-127.

_____. Aumento de vagas ociosas na educação superior brasileira (2003-2008): redução do poder indutor da extensão via setor privado? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33, 2010, Caxambu. [**Anais...**]. Caxambu, MG, 2010, p 1-15.

_____. Qualidade na educação superior: lugares e sentidos na relação público-privado. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 242-256, maio/ago. 2009.

_____. Avaliação institucional, estratégias de marketing e imagens projetadas pelas IES: que relação é esta? In: OLIVEIRA, João Ferreira de; FONSECA, Marília (Orgs.). **Avaliação institucional: sinais e práticas**. São Paulo: Xamã, 2008, p. 77-103.

_____. Restrição do público e estímulo à iniciativa privada: tendência histórica no ensino superior brasileiro. In: SILVA, M. A.; SILVA, R. A. (Orgs.). **A ideia de universidade: rumos e desafios**. Brasília: Liber Editora, 2006, p. 67-90.

SOUZA, Laura Guimarães. Avaliação de políticas educacionais: contextos e conceitos em busca da avaliação pública. In: LORDÉLO, José Albertino Carvalho; DAZZANI, Maria Virgínia (Orgs.). **Avaliação educacional: desatando e reatando nós**. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 17-29.

SOUZA, Antônio Lisboa Leitão de. Qualidade do ensino público e democratização da gestão escolar: pressupostos, implicações e perspectivas. In: SOUSA JUNIOR, Luiz de

et al. (Orgs.) **Políticas de gestão e práticas educativas**: qualidade do ensino. Brasília: Leber Livro, 2011, p. 278-195.

STUFFLEBEAM, Daniel. L.; SHINKFIELD, Anthony J. **Evaluación sistemática**: guia teórica y practica. Barcelona: Paidós, 2002.

TENÓRIO, Robinson Moreira; ARGOLLO, Rivailda Silveira Nunes de. SINAES: na perspectiva de membros da UNESCO: implantação, condução e avaliação. In: LORDÊLO, José Albertino Carvalho; DAZZANI, Maria Virgínia (Orgs.). **Avaliação educacional**: desatando e reatando nós. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 103-122.

TRINDADE, Hélio. **Desafios, institucionalização e imagem pública da CONAES**. Brasília, DF: UNESCO, MEC, 2007.

_____. A República em tempos de Reforma Universitária: o desafio do Governo Lula. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 819-844, especial, out. 2004.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertard, 2006.

VEIGA, Ilma Passo de Alencastro (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 2005.

VELLOSO, Jacques; MARQUES, Paulo Marcello F. Recursos próprios da UnB, o financiamento das IFES e a reforma da educação superior. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 655-680, maio/ago. 2005.

_____. Políticas do MEC e recursos para o ensino no governo Collor. **Educação e Sociedade**. Ano XIII, n. 42, p. 256-267, ago. 1992.

VERHINE, Robert E.; DANTAS, Lys Maria Vinhaes. Avaliação do desempenho de alunos de educação superior: uma análise a partir da experiência do Enade. In: LORDÊLO José Albertino Carvalho; DAZZANI, Maria Virgínia (Orgs.). **Avaliação educacional**: desatando e reatando nós. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 173-199.

_____. **Os limites do Enade**. [2008]. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/sitesimon/?p=836&lang=pt-br>>. Acesso em: 05 jan.12.

_____; DANTAS, Lys Maria Vinhaes; SOARES, José Francisco. Do “provão” ao Enade: uma análise comparativa dos exames nacionais utilizados no ensino superior brasileiro. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 52, p. 291-310, jul. 2006.

WEBER, Silke. Obstáculos e desafios da avaliação e regulação da educação nacional. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 3, 2011, Campinas. **Anais eletrônicos...** Campinas: CEDES, 2011. Mesa-redonda. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/seminario3/silke_weber>. Acessado em: 16 abr. 2011.

WORTHEN, Blaine R.; SANDERS, James R.; FITZPATRICK, Jody L. **Avaliação de programas**: concepções e práticas. São Paulo: Editora Gente, 2004.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZANDAVALLI, Carla Busato. Avaliação da educação superior no Brasil: os antecedentes históricos do Sinaes. **Avaliação**, Campinas, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 385-438, jul. 2009.

LEGISLAÇÃO E DOCUMENTOS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e bases da Educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Ano 134, n. 248, 23 dez. 1996.

_____. Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 de dez. de 1961.

_____. Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 de nov. de 1968.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2001.

_____. **PL nº 8.035/2010**. Dispõe sobre o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2011-2020 e dá outras providências.

_____. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação Institucional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 abr. 2004, n. 72, Seção 1, p. 3-4.

_____. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 821, de 24 de agosto de 2009**. Define procedimentos para avaliação de Instituições de Educação Superior e Cursos de Graduação no âmbito do 1º Ciclo Avaliativo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior e dá outras providências.

_____. _____. **Portaria Normativa nº 4, de 5 de agosto de 2008**. Regulamenta a aplicação do conceito preliminar de cursos superiores, para fins dos processos de renovação de reconhecimento respectivos, no âmbito do ciclo avaliativo do SINAES instaurado pela Portaria Normativa 1 de 2007.

_____. _____. **Portaria Normativa n. 2.051, de 09 de julho de 2004**. Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído na Lei n. 10.861 de 14 de abril de 2004.

_____. _____. **PAIUB: Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras.** Brasília: [s.n.], 1993. Mimeografado.

_____. _____. **Comissão Nacional para a Reformulação da Educação Superior.** Uma nova política para a educação superior. Brasília, MEC, nov. 1985.

_____. _____. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de Maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006.

_____. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. **Plano diretor da reforma do aparelho do Estado.** Brasília, 1995.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo 2009.** Brasília: IBGE, 2009.

_____. **Censo 2007.** Brasília: IBGE, 2007.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Manual do Enade 2010: graduação.** Brasília: Inep, 2010.

_____. **SINAES: da concepção à regulamentação.** 5 ed. revisada. Brasília: Inep, 2009.

_____. **Censo da educação superior 2009: graduação.** Brasília: Inep, 2011.

_____. **Censo da educação superior 2002: graduação.** Brasília: Inep, 2003.

_____. **Censo da educação superior 1996: graduação.** Brasília: Inep, 1997.

_____. **Resumo Técnico Enade / 2008.** Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em: 20 out. 2010.

_____. **Resumo Técnico Enade / 2007.** Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em: 20 out. 2010.

_____. **Resumo Técnico Enade / 2005.** Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em: 20 out. 2010.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Programa de Capacitação de Docentes do Sistema Educacional do Estado do Maranhão:** Procad. [s.l.: s.n.], 1992.

_____. **Programa de Capacitação de Docentes do Sistema (Oficial) Educacional do Estado do Maranhão:** Procad – Versão II. [S.l.: s.n.], 1998.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional.** São Luís: UEMA, 2006-2010.

_____. **Projeto Político Pedagógico de Pedagogia.** São Luís: UEMA, 2008.

_____. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia.** Caxias: UEMA, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de análise dos documentos da política de avaliação da educação superior brasileira

- 1 Concepção de avaliação da educação superior expressa na Lei nº 10.861/2004
- 2 Concepção do Enade como componente de avaliação do Sinaes
- 3 Objetivos do Enade
- 4 Dimensões avaliadas pelo Enade
- 5 Concepção de qualidade na educação superior presente nos documentos do Sinaes/Enade
- 6 Concepção de gestão na educação superior nos documentos do Sinaes e Enade
- 7 Alterações/mudanças na aplicação do Enade, no período 2004-2011
- 8 Composição dos conceitos Enade
- 9 Relação do Enade com outros componentes do Sinaes
- 10 Natureza e alcance dos outros índices associados ao Enade
- 11 Índices acrescentados ao Enade entre 2004 e 2012

APÊNDICE B – Roteiro de análise dos documentos da Uema sobre avaliação da educação superior

I – AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA UEMA

- 1 Concepção de política de avaliação da educação superior apontada no PDI
- 2 Concepção de avaliação do desempenho dos estudantes para a Uema
- 3 Concepção de qualidade na educação superior
- 4 Concepção de gestão na educação superior
- 5 Estratégias de uso dos resultados do Enade pela Uema
- 6 Encaminhamentos adotados pela Uema para avaliar seus cursos de graduação

II – ENADE DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEMA

- 1 Concepção de avaliação de curso evidenciada nos documentos
- 2 Concepção de qualidade na educação superior apontada nos documentos do curso
- 3 Concepção de gestão na educação superior apontada nos documentos do curso
- 4 Fragilidades apontadas no relatório de curso de Pedagogia no Enade 2008
- 5 Pontos fortes apontados no relatório de curso de Pedagogia no Enade 2008
- 6 Ações adotadas na gestão acadêmica do curso de Pedagogia no período 2008 - 2011

APÊNDICE C – Roteiro semiestruturado de entrevista para os professores do curso de Pedagogia da Uema

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

- 1 Graduação _____
- 2 Pós-Graduação *Lato Sensu* ou *Stricto Sensu* _____
- 3 Tempo de docência na educação superior _____
- 4 Disciplina que ministra no curso de Pedagogia _____
- 5 Regime de trabalho _____
- 6 Trajetória acadêmica e profissional _____
- 7 Sexo: () Feminino () Masculino
- 8 Faixa etária: () até 30 anos () 31 a 40 anos () 41 a 50 anos
 () 51 a 60 anos () 61 a 70 anos

1 CONCEPÇÃO DE POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

- 1.1 Qual a sua concepção do Sinaes como política de avaliação da educação superior?
- 1.2 Qual a sua concepção do Enade como componente do Sinaes?
- 1.3 Em sua opinião, qual a importância da avaliação para a educação superior brasileira?

2 ENADE E O CURSO DE PEDAGOGIA DA UEMA

- 2.1 Considerando o resultado do Enade de 2008, quais medidas foram adotadas até o momento pela coordenação do curso envolvendo os professores?
- 2.2 Em sua opinião, como a coordenação pode envolver os professores para melhorar o curso?
- 2.3 Você conhece o relatório do Enade 2008 do curso de Pedagogia da Uema? Em caso afirmativo como avalia?
- 2.4 Quais contribuições você pode oferecer para melhorar o curso de Pedagogia?

3 ENADE E GESTÃO ACADÊMICA DO CURSO DE PEDAGOGIA

- 3.1 Quais ações foram desenvolvidas pela coordenação do curso em razão dos resultados do Enade 2008?
- 3.2 Em sua opinião, o que a coordenação pode fazer para melhorar o curso de Pedagogia a partir dos resultados do Enade?
- 3.3 Como você avalia o envolvimento dos professores na gestão do curso de Pedagogia?

4 ENADE E A QUALIDADE DO CURSO DE PEDAGOGIA

- 4.1 Como você avalia a qualidade do curso de Pedagogia da Uema?
- 4.3 Que tipo de discussões os resultados do Enade provocaram sobre a qualidade do curso?
- 4.3 Houve alguma alteração na organização didático-pedagógica do curso em razão do resultado do Enade 2008?

APÊNDICE D – Roteiro semiestruturado de entrevista para a coordenação do curso de Pedagogia

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

- 1 Graduação _____
- 2 Pós-Graduação *Lato Sensu* ou *Stricto Sensu* _____
- 3 Tempo de docência na educação superior _____ de coordenação _____
- 4 Regime de trabalho _____
- 5 Trajetória acadêmica e profissional _____
- 6 Sexo: () Feminino () Masculino
- 7 Faixa etária: () até 30 anos () 31 a 40 anos () 41 a 50 anos
 () 51 a 60 anos () 61 a 70 anos

1 CONCEPÇÃO DE POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

- 1.1 Qual a sua concepção do Sinaes como política de avaliação da educação superior?
- 1.2 Qual a sua concepção do Enade como componente do Sinaes?
- 1.3 Em sua opinião, qual a importância da avaliação para a educação superior brasileira?

2 ENADE E A CURSO DE PEDAGOGIA DA UEMA

- 2.1 Considerando o resultado do Enade de 2008, como você avalia o desempenho do curso de Pedagogia da Uema?
- 2.2 O que a coordenação fez para orientar os estudantes sobre a importância do Enade?
- 2.3 Você conhece o relatório do Enade 2008 do curso de Pedagogia da Uema? Em caso afirmativo como você avalia?

3 ENADE E GESTÃO ACADÊMICA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEMA

- 3.1 Quais ações foram desenvolvidas pela coordenação do curso em razão dos resultados do Enade 2008?
- 3.2 Em sua opinião, quais ações de gestão poderiam ser desenvolvidas pela coordenação a partir do resultado do Enade 2008?
- 3.3 Como você avalia o envolvimento dos professores do Defil com o curso de Pedagogia?

4 ENADE E A QUALIDADE DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEMA

- 4.1 Como você avalia a qualidade do curso de Pedagogia da Uema?
- 4.3 Que tipo de discussões os resultados do Enade provocaram sobre a qualidade do curso?
- 4.3 Houve alguma alteração na organização didático-pedagógica do curso em razão do resultado do Enade 2008?

APÊNDICE E – Roteiro semiestruturado de entrevista para a coordenação do departamento

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

- 1 Graduação _____
- 2 Pós-Graduação *Lato Sensu* ou *Stricto Sensu* _____
- 3 Tempo de docência na educação superior _____ de coordenação _____
- 4 Trajetória acadêmica e profissional _____
- 5 Sexo: () Feminino () Masculino
- 6 Faixa etária: () até 30 anos () 31 a 40 anos () 41 a 50 anos
 () 51 a 60 anos () 61 a 70 anos

1 CONCEPÇÃO DE POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

- 1.1 Qual a sua concepção do Sinaes como política de avaliação da educação superior?
- 1.2 Qual a sua concepção do Enade como componente do Sinaes?
- 1.3 Em sua opinião, qual a importância da avaliação para a educação superior brasileira?

2 ENADE E O CURSO DE PEDAGOGIA DA UEMA

- 2.1 Considerando o resultado do Enade de 2008, como você avalia o curso de Pedagogia?
- 2.1 O departamento tem desenvolvido algum trabalho com os professores para avaliar o resultado do Enade do curso de Pedagogia?
- 2.2 Você conhece o relatório do Enade 2008 do curso de Pedagogia da Uema? Em caso afirmativo como você avalia?

3 ENADE E GESTÃO ACADÊMICA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEMA

- 3.1 Quais ações foram desenvolvidas pela coordenação do curso em conjunto com o departamento em razão dos resultados do Enade 2008?
- 3.1 Em sua opinião, quais ações de gestão poderiam ser desenvolvidas pela coordenação do curso a partir do resultado do Enade 2008?
- 3.2 Como você avalia o envolvimento dos professores do departamento com curso de Pedagogia?

4 ENADE E A QUALIDADE DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEMA

- 4.1 Como você avalia a qualidade do curso de Pedagogia da Uema?
- 4.1 Que tipo de discussões os resultados do Enade provocaram sobre a qualidade do curso?
- 4.2 Houve alguma alteração na organização didático-pedagógica do curso em razão do resultado do Enade 2008?
- 4.3 Existe alguma recomendação do departamento aos professores com vistas a melhorar a qualidade do curso?

APÊNDICE F – Roteiro semiestruturado de entrevista para a coordenação do Centro

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

- 1 Graduação _____
- 2 Pós-Graduação *Stricto Sensu* _____
- 3 Tempo de coordenação de Centro _____
- 4 Tempo de docência _____
- 5 Regime de trabalho _____
- 6 Trajetória acadêmica e profissional _____
- 7 Sexo: () Feminino () Masculino
- 8 Faixa etária: () até 30 anos () 31 a 40 anos () 41 a 50 anos
 () 51 a 60 anos () 61 a 70 anos

1 CONCEPÇÃO DE POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

- 1.1 Qual a sua concepção do Sinaes como política de avaliação da educação superior?
- 1.2 Qual a sua concepção do Enade como componente do Sinaes?
- 1.3 Em sua opinião, qual é a importância da avaliação para a educação superior brasileira?

2 ENADE E O CURSO DE PEDAGOGIA DA UEMA

- 2.1 Considerando o resultado do Enade de 2008, como você avalia o curso de Pedagogia?
- 2.2 Em sua opinião, quais ações o centro pode implementar envolvendo os professores e o curso a partir do resultado do Enade de 2008?
- 2.3 Você conhece o relatório do Enade de 2008 do curso de Pedagogia? Em caso afirmativo como você avalia?

3 ENADE E GESTÃO ACADÊMICA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEMA

- 3.1 Quais ações o Centro tem desenvolvido em parceria com a coordenação do curso de Pedagogia em razão dos resultados do Enade 2008?
- 3.2 O Centro faz algum tipo de acompanhamento das ações desenvolvidas pelo curso de Pedagogia? Como?
- 3.3 Como você avalia a gestão do curso de Pedagogia?

4 ENADE E A QUALIDADE DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEMA

- 4.1 Como você avalia a qualidade do curso de Pedagogia da Uema?
- 4.3 Que tipo de discussões os resultados do Enade provocaram sobre a qualidade do curso?
- 4.3 Houve alguma alteração na organização didático-pedagógica do curso em razão do resultado do Enade 2008?
- 4.4 Existe alguma recomendação do Centro a gestão e aos professores com vistas a melhoria do curso de Pedagogia?

APÊNDICE G – Roteiro semiestruturado de entrevista para a Pró-reitoria de graduação

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

- 1 Graduação _____
- 2 Pós-Graduação *Stricto Sensu* _____
- 3 Tempo de cargo como pró-reitoria _____
- 4 Trajetória acadêmica e profissional _____
- 5 Sexo: () Feminino () Masculino
- 6 Faixa etária: () até 30 anos () 31 a 40 anos () 41 a 50 anos
 () 51 a 60 anos () 61 a 70 anos

1 CONCEPÇÃO DE POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

- 1.2 Qual a sua concepção do Sinaes como política de avaliação da educação superior?
- 1.2 Qual a sua concepção do Enade como componente do Sinaes?
- 1.3 Em sua opinião, qual é a importância da avaliação para a educação superior brasileira?

2 ENADE E OS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UEMA

- 2.1 Considerando os resultados do Enade 2008, quais medidas foram adotadas até o momento pela pró-reitoria de graduação para melhorar os cursos?
- 2.2 Em sua opinião, quais ações a pró-reitoria de graduação pode implementar envolvendo os professores, os cursos e o Cecen?
- 2.3 Você conhece o relatório do Enade de 2008 do curso de Pedagogia? Em caso afirmativo, como você avalia?

3 ENADE E GESTÃO ACADÊMICA DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UEMA

- 3.1 Quais ações a pró-reitoria de graduação planeja desenvolver em parceria com o centro e os cursos em razão dos resultados do Enade?
- 3.2 A pró-reitoria de graduação faz algum tipo de acompanhamento das ações desenvolvidas pelos cursos para melhorar o desempenho no Enade? Caso a resposta seja negativa, por que não é feito? Se afirmativa como é feito?
- 3.3 Como a pró-reitoria acompanha a discussão nacional sobre o Sinaes/Enade?

4 ENADE E A QUALIDADE DOS CURSOS DA UEMA

- 4.1 Como a Pró-reitoria de graduação percebe a qualidade dos cursos de graduação da Uema?
- 4.2 O resultado do Enade tem provocado discussão sobre a qualidade dos cursos de graduação da Uema?
- 4.3 Existe alguma recomendação da Pró-reitoria de graduação aos professores e os cursos com vistas a melhorar a qualidade? Quais?

APÊNDICE H – Roteiro semiestruturado de entrevista para o vice-reitor da Uema

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

- 1 Graduação _____
- 2 Pós-Graduação *Stricto Sensu* _____
- 3 Tempo no cargo como reitor _____
- 4 Trajetória acadêmica e profissional _____
- 5 Sexo: () Feminino () Masculino
- 6 Faixa etária: () até 30 anos () 31 a 40 anos () 41 a 50 anos
 () 51 a 60 anos () 61 a 70 anos

1 CONCEPÇÃO DE POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

- 1.1 Qual a sua concepção do Sinaes como política de avaliação da educação superior?
- 1.2 Qual a sua concepção do Enade como instrumento de avaliação do desempenho dos estudantes de graduação?
- 1.3 Em sua opinião, qual é a importância da avaliação para a educação superior brasileira?
- 1.4 Como a vice-reitoria acompanha a discussão nacional sobre o Sinaes/Enade?

2 ENADE E OS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UEMA

- 2.1 Considerando os resultados do Enade, como você avalia os cursos de graduação da Uema?
- 2.2 Quais ações a vice reitoria planeja executar a partir dos resultados do Enade para melhorar os cursos de graduação da Uema?
- 2.3 Uema tem trabalhado com os relatórios do Enade que apontam as fragilidades dos cursos de graduação da instituição?

3 ENADE E GESTÃO ACADÊMICA DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UEMA

- 3.1 Como você avalia a gestão dos cursos de graduação da Uema?
- 3.2 Em sua opinião, o que pode ser feito para melhorar a gestão dos cursos de graduação da Uema?
- 3.3 Como você percebe o papel do gestor na melhoria da qualidade dos cursos de graduação?
- 3.4 Existe articulação entre o PDI da Uema e o Enade? Se existe como é feita?

4 ENADE E A QUALIDADE DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO

- 4.1 Como você avalia a qualidade do curso de Pedagogia da Uema?
- 4.2 Os resultados do Enade têm provocado discussão sobre a qualidade dos cursos de graduação da Uema?
- 4.3 A Uema em conjunto com os professores e gestores tem feito avaliação dos resultados do Enade?
- 4.4 Existe recomendação da vice-reitoria aos gestores e aos professores com vistas a melhorar a qualidade do curso? Se afirmativa, quais? Se negativa por que não?

APÊNDICE I – Roteiro semiestruturado de entrevista para o membro do Conselho Estadual de Educação do Maranhão

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

- 1 Graduação _____
- 2 Pós-Graduação *latu sensu* ou *Stricto Sensu* _____
- 3 Tempo no CEE _____
- 4 Trajetória acadêmica e profissional _____
- 5 Sexo: () Feminino () Masculino
- 6 Faixa etária: () até 30 anos () 31 a 40 anos () 51 a 60 anos
 () 51 a 60 anos () 61 a 70 anos

1 CONCEPÇÃO DE POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

- 1.1 Qual a sua concepção do Sinaes como política de avaliação da educação superior?
- 1.2 Qual a sua concepção do Enade com instrumento de avaliação do estudante?
- 1.3 Em sua opinião, qual é a importância da avaliação para a educação superior?
- 1.4 Como o CEE acompanha a discussão nacional sobre o Enade?

2 ENADE PARA O CEE/MA

- 2.1 Como o CEE trabalha os resultados do Enade dos cursos da rede estadual?
- 2.2 Em sua opinião, quais ações o CEE pode implementar a partir dos resultados do Enade?
- 2.3 O que pode ser feito pelo CEE para melhorar os cursos de graduação da Uema?
- 2.4 Existe, por parte do CEE, ação de avaliação dos cursos de graduação da Uema?
- 2.5 Como o CEE acompanha a discussão nacional sobre o Enade?

3 ENADE E A QUALIDADE DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO

- 3.1 Os resultados do Enade têm provocado discussão sobre a qualidade dos cursos de graduação da rede estadual pelo CEE? Quais?
- 3.2 O CEE em conjunto com os gestores dos cursos de graduação da rede estadual tem feito avaliação da qualidade dos cursos a partir dos resultados do Enade?
- 3.3 Existe acompanhamento por parte do CEE da qualidade dos cursos de graduação da rede estadual? Quais?
- 3.4 Quais recomendações o CEE faz a partir dos resultados do Enade 2008 aos coordenadores de curso?

APÊNDICE J – Roteiro semiestruturado de grupo focal para os estudantes ingressantes em 2008 e concluintes em 2011

DADOS DO ESTUDANTE

- a) Você cursou a educação básica
 Toda em escola pública Toda em escola privada
 Maior parte em escola pública Maior parte em escola privada
- b) Ano de conclusão do ensino médio _____
- c) Você trabalha? Sim Não
- d) Caso você trabalhe, qual a carga horária semanal? _____
- e) Em que você trabalha? _____
- f) A sua faixa etária está entre:
- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> 17 anos e 20 anos | <input type="checkbox"/> 21 anos e 24 anos |
| <input type="checkbox"/> 25 anos e 28 anos | <input type="checkbox"/> 29 anos e 32 anos |
| <input type="checkbox"/> 33 anos e 36 anos | <input type="checkbox"/> 37 anos e 40 anos |
| <input type="checkbox"/> 41 anos e 45 anos | <input type="checkbox"/> 46 anos e 50 anos |
| <input type="checkbox"/> 51 anos e 55 anos | <input type="checkbox"/> 56 anos e 60 anos |
| <input type="checkbox"/> 61 anos e 65 anos | <input type="checkbox"/> 66 anos ou mais |

1 CONCEPÇÃO DE POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

- 1.1 Qual a importância da avaliação para a educação superior brasileira?
 1.2 Como vocês percebem o Sinaes?
 1.3 Como vocês veem o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade)?
 1.4 Qual a importância do Enade como instrumento de avaliação dos estudantes do curso de Pedagogia?

2 ENADE PARA OS ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA

- 2.1 De que maneira vocês tomaram conhecimento do resultado do Enade 2008 do curso de Pedagogia?
 2.2 Considerando o resultado do Enade 2008, quais medidas foram adotadas até o momento pelo curso de Pedagogia da Uema?
 2.3 Vocês conhecem o relatório do Enade 2008 do curso de Pedagogia da Uema? Como vocês o avaliam o relatório do curso?

3 ENADE E GESTÃO ACADÊMICA DO CURSO DE PEDAGOGIA

- 3.1 Quais ações poderiam ser desenvolvidas na gestão do curso de Pedagogia para melhorar o desempenho dos estudantes no Enade?
 3.2 Como vocês avaliam o envolvimento dos professores no projeto de melhoria do curso de Pedagogia?
 3.3 O cotidiano do curso de Pedagogia mudou em razão do conceito do Enade de 2008?

4 ENADE E A QUALIDADE DO CURSO DE PEDAGOGIA

- 4.1 Vocês apontam alguma melhoria na qualidade do curso de Pedagogia em razão do resultado do Enade de 2008?
 4.2 A coordenação do curso de Pedagogia tem promovido debates sobre o Enade?
 4.3 Como o curso orienta os estudantes para a realização do Enade?

ANEXOS

Sinaes
Sistema Nacional de Avaliação da
Educação Superior

ENADE 2008

Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

PEDAGOGIA

Universidade Estadual do
Maranhão

Município: São Luís

Relatório de Curso

INEP

Ministério
da Educação



Apresentação

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) apresenta o Relatório do Curso com os resultados do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) de 2008, realizado no dia 9 de novembro em 2274 locais de provas de 1065 municípios. A prova do ENADE/2008, com duração total de 4 (quatro) horas, apresentou um componente de avaliação da Formação Geral comum aos cursos de todas as áreas e um Componente Específico de cada área. Neste relatório, estão registrados o desempenho do(a) Universidade Estadual do Maranhão dos estudantes da prova de Pedagogia e alguns resultados do Questionário de Impressões sobre a prova e do Questionário Socioeconômico. O ENADE, como parte do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), objetiva aferir o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, às suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e às suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados às realidades brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento. A avaliação do ENADE incluiu grupos de estudantes selecionados por amostragem, os quais se encontravam em momentos distintos de sua graduação: um grupo, considerado ingressante, que se encontrava no final do primeiro ano e outro grupo, considerado concluinte, que estava cursando o último ano. Os dois grupos de estudantes foram submetidos à mesma prova. O ENADE foi operacionalizado por meio de uma prova, do Questionário de Percepção sobre a Prova e do Questionário Socioeconômico. A finalidade da aplicação do Questionário Socioeconômico foi a de compor o perfil dos estudantes, integrando informações do seu contexto às suas percepções e vivências, e a de investigar a capacidade de compreensão desses estudantes frente à sua trajetória no curso e na Instituição de Educação Superior (IES) por meio de questões objetivas que exploraram a função social da profissão e os aspectos fundamentais da formação profissional.

As informações constantes deste relatório traduzem os resultados obtidos a partir da análise dos dados dos estudantes da(o) Universidade Estadual do Maranhão. A prova foi respondida por 105 estudantes, sendo 25 ingressantes e 80 concluintes. Todos os resultados do curso foram obtidos com base nas análises que consideraram o peso amostral de cada estudante

convocado e presente no exame, podendo, portanto, ser estendidos para o total de estudantes ingressantes e concluintes da instituição.

Mesmo considerando as limitações que os instrumentos utilizados podem apresentar enquanto mecanismo de avaliação de curso, o INEP está convencido que os dados relativos aos resultados da prova e a opinião dos estudantes podem ser úteis para orientar as ações pedagógicas e administrativas da instituição e do curso, uma vez que se constituem em importantes referências para o conhecimento da realidade institucional e para a permanente busca da melhoria da qualidade da graduação, aspectos que ratificam o caráter integrativo inerente à avaliação.

Brasília, dezembro de 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS
ANÍSIO TEIXEIRA

1 - Conceitos do curso

Conceito ENADE

A nota do curso tem como base um conceito bastante estabelecido da estatística chamado afastamento padronizado.

A nota final do curso depende de duas variáveis, a saber:

- o desempenho dos estudantes concluintes no componente específico e

- o desempenho dos estudantes concluintes na formação geral. A parte referente ao componente específico contribui com 75% da nota final, enquanto a parcela referente à formação geral contribui com 25%, em consonância com o número de questões na prova, 30 e 10, respectivamente. Todas as fórmulas utilizadas para o cômputo das notas estão expressas no relatório completo da área, disponibilizado na Internet.

O quadro seguinte indica os diferentes intervalos de notas possíveis e os conceitos correspondentes a esses intervalos. Os conceitos utilizados no ENADE variaram de 1 a 5 e, à medida que esse valor aumenta, melhor é o desempenho no exame. A linha destacada no quadro subsequente corresponde ao conceito obtido pelo curso de Pedagogia da(o) Universidade Estadual do Maranhão:

Conceito ENADE	Valor Contínuo
1	0,0 a 0,9
2	1,0 a 1,9
3	2,0 a 2,9
4	3,0 a 3,9
5	4,0 a 5,0
Sem conceito	

Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado – IDD

O Indicador de Diferença Entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD) tem o propósito de trazer às instituições informações comparativas dos desempenhos de seus estudantes concluintes em relação aos resultados obtidos, em média, pelas demais instituições cujos perfis de seus estudantes ingressantes são semelhantes. Entende-se que essas informações são boas aproximações do que seria considerado efeito do curso.

O IDD é a diferença entre o desempenho médio do concluinte de um curso e o desempenho médio estimado para os concluintes desse mesmo curso e representa, portanto, quanto cada curso se destaca da média, podendo ficar acima ou abaixo do que seria esperado para ele, considerando o perfil de seus estudantes.

A nota utilizada no cálculo foi a média geral do curso, composta pela média ponderada das notas de formação geral – FG e de conteúdo específico – CE, com pesos de 0,25 e 0,75, respectivamente. Após o cálculo, o IDD foi padronizado, subtraindo-se a média dos cursos e dividindo pelo desvio padrão das médias dos cursos por área e passou a variar, de modo geral, entre -3 e +3. Posteriormente, esse valor do IDD foi transformado em um valor contínuo de 0 a 5 e em um conceito distribuído em faixas – utilizando os mesmos procedimentos que dão origem ao Conceito Enade.

A linha destacada no quadro subsequente corresponde ao valor contínuo e ao conceito IDD obtido pelo curso de Pedagogia da(o) Universidade Estadual do Maranhão:

IDD Conceito	Valor Contínuo
1	0,0 a 0,9
2	1,0 a 1,9
3	2,0 a 2,9
4	3,0 a 3,9
5	4,0 a 5,0
Sem conceito	

Para informações detalhadas sobre o cálculo do IDD, veja Nota Técnica no endereço eletrônico <http://www.inep.gov.br/enade>.

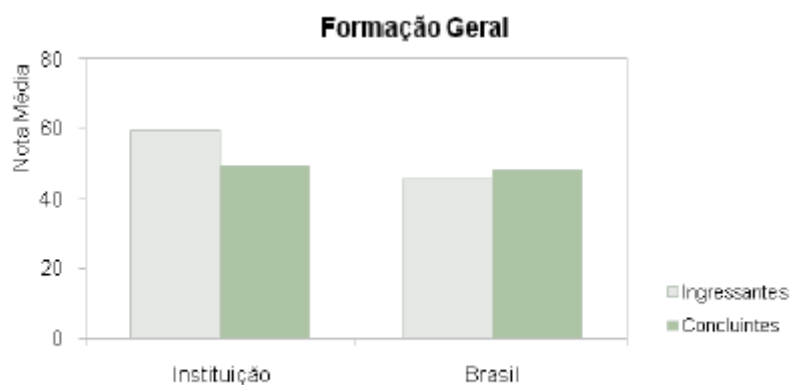
2 – Desempenho dos estudantes na prova

Nesta seção apresenta-se o desempenho dos estudantes dessa instituição no ENADE/2008. Para isso, foram calculadas as estatísticas básicas da prova como um todo e separadamente de Formação Geral e de Componente Específico. Além disso, é considerada a condição do estudante avaliado, se concluinte ou ingressante. No quadro seguinte, são apresentadas as seguintes estatísticas: tamanho da população, tamanho da amostra, número de presentes, média, erro-padrão da média, desvio-padrão, mediana, nota mínima e nota máxima.

Desempenho dos estudantes em Formação Geral e Componente Específico da prova do ENADE/2008

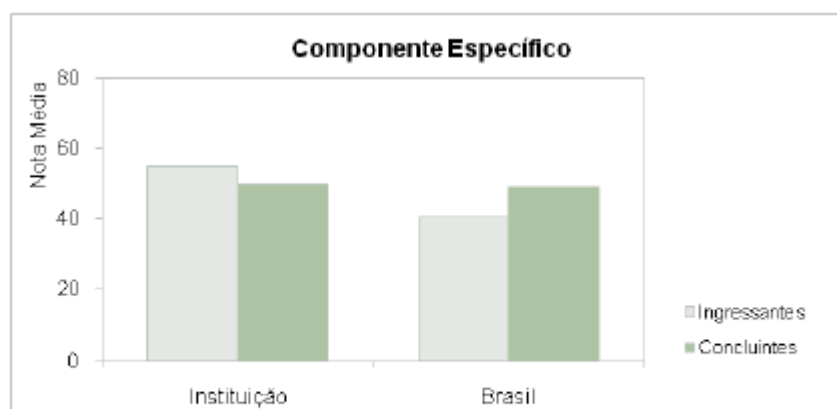
ENADE		Instituição		Brasil	
		Ingressantes	Concluintes	Ingressantes	Concluintes
Tamanho da população		38	154	112.888	70.649
Tamanho da amostra		32	108	45.181	43.707
Número de presentes		25	80	37.525	39.998
Resultado Geral	Média	56,1	49,6	41,6	48,9
	Erro-padrão da média	1,6	1,4	0,0	0,1
	Desvio-padrão	9,9	17,5	13,7	15,3
	Mediana	55,3	47,0	40,8	49,2
	Mínimo	30,9	0,0	0,0	0,0
	Máximo	72,4	83,1	89,7	95,1
Formação Geral	Média	59,7	49,2	45,5	48,2
	Erro-padrão da média	1,4	1,6	0,0	0,1
	Desvio-padrão	8,5	19,4	16,5	16,6
	Mediana	59,0	50,5	46,5	49,5
	Mínimo	45,0	0,0	0,0	0,0
	Máximo	77,5	85,5	96,0	100,0
Componente Específico	Média	54,9	49,7	40,3	49,1
	Erro-padrão da média	2,0	1,5	0,0	0,1
	Desvio-padrão	12,6	18,8	14,8	16,7
	Mediana	54,5	47,5	39,3	49,0
	Mínimo	26,2	0,0	0,0	0,0
	Máximo	76,9	86,0	93,8	99,3

A seguir encontra-se um gráfico em que se compara o desempenho do curso nessa instituição com o desempenho da área, levando em conta a totalidade de estudantes da área no Brasil. Nesse gráfico, são apresentadas as notas médias obtidas em Formação Geral e em Componente Específico.



Notas médias dos estudantes (ingressantes, concluintes) em Formação Geral na prova de Pedagogia

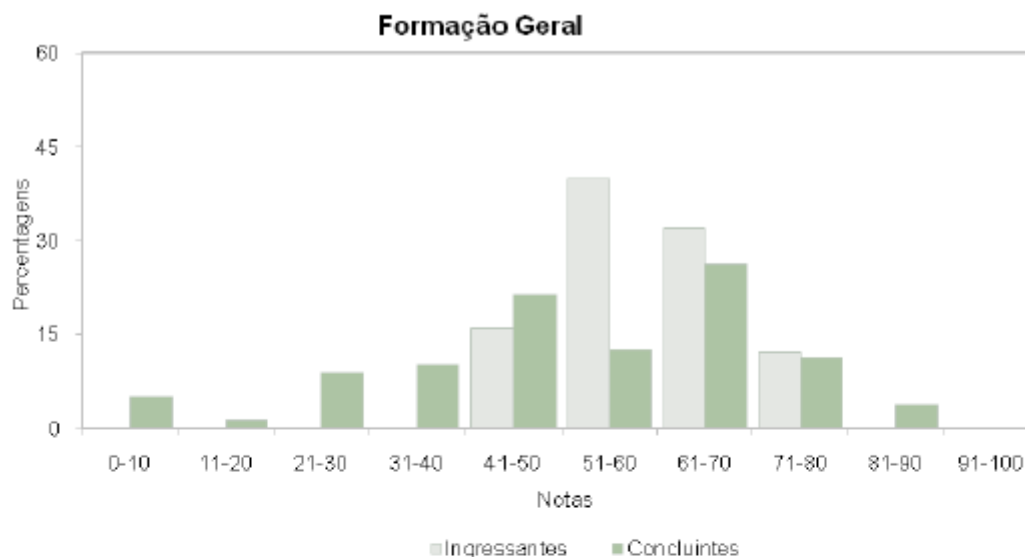
Pode-se observar pelo gráfico que, em Formação Geral, a nota média dos concluintes foi maior na instituição (49,2) que no Brasil (48,2). A nota média dos estudantes ingressantes foi 59,7 na instituição e 45,5 no Brasil: há uma diferença de 14,2 pontos entre os dois.



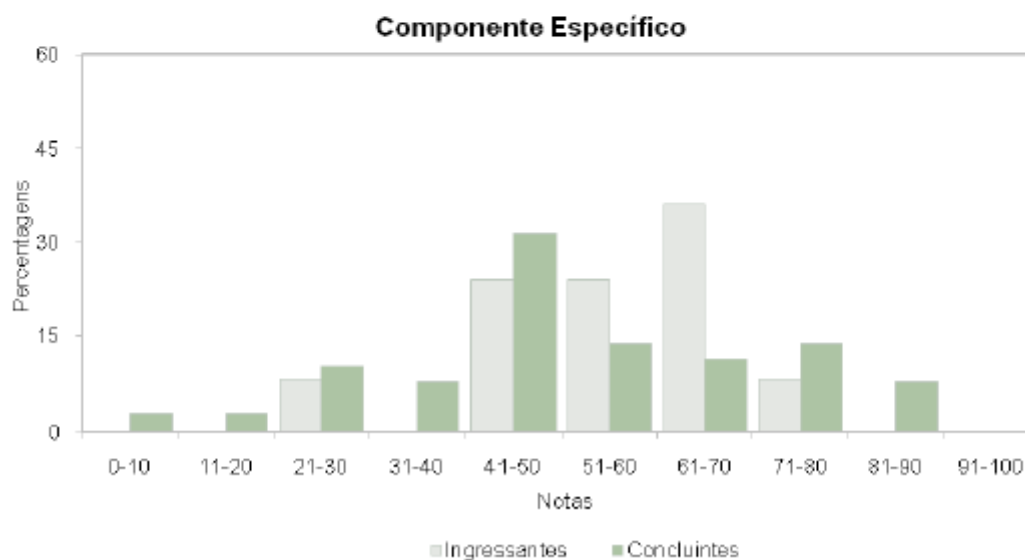
Notas médias dos estudantes (ingressantes, concluintes) em Componente Específico na prova de Pedagogia

Pode-se observar pelo gráfico que, em Componente Específico, a nota média dos concluintes foi maior na instituição (49,7) que no Brasil (49,1). A nota média dos estudantes ingressantes foi 54,9 na instituição e 40,3 no Brasil: há uma diferença de 14,6 pontos entre os dois.

Os gráficos a seguir ilustram a distribuição das notas dos estudantes, respectivamente em Formação Geral e em Componente Específico, e mostram em quais intervalos de notas houve maior concentração de ingressantes e de concluintes. O intervalo utilizado foi de 10 em 10 unidades: de 0,0 a 10,5 = primeiro intervalo; de 10,51 a 20,5 = segundo intervalo e assim por diante.



Percentual de notas obtidas pelos estudantes na parte de Formação Geral da prova de Pedagogia



Percentual de notas obtidas pelos estudantes na parte de Componente Específico da prova de Pedagogia

3 - Percentual de estudantes por quartil segundo as notas obtidas

O quadro subsequente apresenta, inicialmente, o percentual de estudantes da instituição em cada quartil delimitado pelos percentis 25, 50 e 75 da distribuição das notas dos ingressantes e dos concluintes. O percentil de ordem 25 (P25) representa o valor que separa as 25% menores notas das demais. O percentil 50 (P50), também chamado de mediana, é o valor que separa as 50% das menores notas das demais e, de forma semelhante, o percentil 75 (P75) é o valor que separa as 75% menores notas das demais, sempre em cada nível de agregação. Há, também, a indicação dos percentuais de estudantes em cada nível de agregação (região, categoria administrativa e organização acadêmica). As informações referem-se à prova como um todo, considerando tanto a parte de Formação Geral e a de Componente Específico e a totalidade de questões utilizadas, sejam objetivas ou discursivas.

Agrupamento		Ingressantes				Concluintes			
		Até P25	P25 a P50	P50 a P75	P75 a P100	Até P25	P25 a P50	P50 a P75	P75 a P100
Instituição		4,0	4,0	16,0	76,0	25,6	27,8	18,2	28,4
Brasil		25,1	25,0	24,9	25,0	25,1	25,1	25,0	24,9
Região	Norte	33,1	23,8	21,6	21,5	27,5	25,4	25,9	21,3
	Nordeste	21,0	25,4	27,2	26,3	29,3	25,3	22,7	22,7
	Sudeste	24,1	24,3	24,5	27,1	24,0	24,8	25,3	26,0
	Sul	25,0	26,3	25,3	23,4	16,8	23,8	28,7	30,7
	Centro-Oeste	30,7	24,6	24,8	19,9	30,4	27,8	23,4	18,5
Categoria Administrativa	Federal	16,8	16,5	26,0	40,7	17,1	17,6	25,0	40,3
	Estadual	25,3	21,3	24,2	29,1	27,1	23,3	23,5	26,1
	Municipal	25,1	26,1	23,6	25,2	30,1	25,3	24,8	19,8
	Privada	25,8	26,3	24,9	23,0	25,6	26,8	25,4	22,2
Organização Acadêmica	Universidade	25,8	23,3	24,7	26,2	24,2	23,7	24,4	27,7
	Centro Universitário	23,4	24,0	24,3	28,4	25,2	25,9	26,1	22,8
	Faculdades Integradas	27,6	26,3	25,1	21,1	25,3	27,9	25,8	21,0
	Fac. Inst e Esc Superior	24,4	27,9	25,2	22,4	26,9	27,3	25,4	20,4
	CEFET e Fac. de Tecnologia	3,2	9,7	16,1	71,0	0,0	0,0	0,0	0,0

4 - Impressão dos estudantes sobre a prova

No dia da aplicação da prova foi solicitado aos estudantes que respondessem a um questionário intitulado "Impressões sobre a prova". Os resultados desse questionário fornecem dados que podem enriquecer a análise da prova pelos coordenadores de curso. Nos quadros a seguir, encontram-se os percentuais de respostas emitidas pelos estudantes da instituição, da região geográfica, da categoria administrativa, da organização acadêmica a que pertence e, por fim, os percentuais do Brasil. Essas informações são apresentadas separadamente para ingressantes e concluintes.

Percentual de respostas dos ingressantes às questões relativas à impressão sobre a prova

Questão	Item	Inst.	Região	Cat. Adm.	Org. Acad.	Brasil
Qual o grau de dificuldade desta prova na parte de Formação Geral?	Muito fácil	-	0,8	1,3	1,4	1,1
	Fácil	12,0	6,1	5,5	4,8	4,7
	Médio	80,0	62,6	56,0	55,3	55,3
	Difícil	4,0	26,7	30,9	33,2	33,4
	Muito difícil	4,0	3,8	6,4	5,3	5,5
Qual o grau de dificuldade desta prova na parte de Componente Específico?	Muito fácil	-	0,9	0,5	0,9	0,8
	Fácil	4,0	6,6	5,5	6,1	5,7
	Médio	72,0	60,2	58,3	57,8	56,6
	Difícil	24,0	29,5	32,5	31,0	32,3
	Muito difícil	-	2,9	3,2	4,2	4,6
Considerando a extensão da prova, em relação ao tempo total, você considera que a prova foi:	Muito longa	16,0	15,7	15,1	15,9	14,6
	Longa	20,0	24,4	25,1	24,9	25,3
	Adequada	52,0	53,6	52,9	54,8	55,7
	Curta	12,0	5,0	4,8	3,5	3,6
	Muito curta	-	1,2	2,1	1,0	0,9
Os enunciados das questões da prova na parte de Formação Geral estavam claros e objetivos?	Sim, todos	16,0	17,8	17,7	18,4	18,9
	Sim, a maioria	64,0	50,3	52,0	51,6	50,9
	Apenas cerca de metade	16,0	19,1	17,9	17,3	17,1
	Poucos	4,0	11,7	11,3	11,8	12,1
	Não, nenhum	-	1,2	1,1	1,0	1,0
Os enunciados das questões da prova na parte de Componente Específico estavam claros e objetivos?	Sim, todos	20,0	17,7	16,6	17,8	18,1
	Sim, a maioria	32,0	51,1	54,0	52,3	51,5
	Apenas cerca de metade	44,0	18,2	17,9	17,4	17,4
	Poucos	4,0	11,9	10,2	11,4	11,9
	Não, nenhum	-	1,0	1,2	1,1	1,0

As informações/instruções fornecidas para a resolução das questões foram suficientes para resolvê-las?	Sim, até excessivas	-	3,1	2,3	2,9	3,2
	Sim, em todas elas	20,0	24,6	20,6	23,3	25,2
	Sim, na maioria delas	48,0	43,1	51,4	47,6	46,5
	Sim, somente em algumas	32,0	27,7	23,6	24,9	23,9
	Não, em nenhuma delas	-	1,5	2,0	1,2	1,2
Você se deparou com alguma dificuldade ao responder à prova. Qual?	Desconhecimento do conteúdo	37,5	30,4	35,9	34,0	34,4
	Forma diferente de abordagem do conteúdo	58,3	40,2	40,4	40,0	40,2
	Espaço insuficiente para responder às questões	-	2,7	2,2	2,4	2,4
	Falta de motivação para fazer a prova	-	17,9	15,7	15,5	14,2
	Não teve qualquer tipo de dificuldade para responder à prova	4,2	8,8	5,8	8,1	8,8
Considerando apenas as questões objetivas da prova, você percebeu que	não estudou ainda a maioria desses conteúdos	56,0	48,0	48,4	50,0	50,3
	estudou alguns desses conteúdos, mas não os aprendeu	16,0	18,0	19,9	16,5	17,4
	estudou a maioria desses conteúdos, mas não os aprendeu	8,0	6,9	5,3	5,3	5,7
	estudou e aprendeu muitos desses conteúdos	20,0	25,9	25,2	26,9	25,3
	estudou e aprendeu todos esses conteúdos	-	1,2	1,3	1,4	1,4
Qual foi o tempo gasto por você para concluir a prova?	Menos de uma hora	-	2,7	1,4	1,7	1,9
	Entre uma e duas horas	12,0	20,7	19,0	22,5	22,6
	Entre duas e três horas	44,0	38,9	40,0	38,5	39,7
	Entre três e quatro horas	44,0	30,1	32,9	31,6	30,3
	Quatro horas e não consegui terminar	-	7,6	6,8	5,6	5,5

Percentual de respostas dos concluintes às questões relativas à impressão sobre a prova

Questão	Item	Inst.	Região	Cat. Adm.	Org. Acad.	Brasil
Qual o grau de dificuldade desta prova na parte de Formação Geral?	Muito fácil	-	1,2	1,2	1,2	1,1
	Fácil	10,1	6,1	6,8	6,6	6,0
	Médio	65,3	59,7	56,9	59,3	60,0
	Difícil	23,3	27,4	29,0	28,0	28,2
	Muito difícil	1,2	5,5	6,1	4,9	4,7
Qual o grau de dificuldade desta prova na parte de Componente Específico?	Muito fácil	3,0	0,9	1,0	1,0	0,8
	Fácil	13,3	10,0	10,3	10,2	9,6
	Médio	68,6	63,2	61,1	63,4	64,5
	Difícil	15,1	23,0	24,1	22,7	22,5
	Muito difícil	-	2,9	3,4	2,6	2,6
Considerando a extensão da prova, em relação ao tempo total, você considera que a prova foi:	Muito longa	15,1	21,7	20,1	18,0	17,2
	Longa	23,3	27,0	27,1	27,6	27,4
	Adequada	44,7	43,5	46,4	49,9	51,2
	Curta	15,7	6,1	5,0	3,6	3,4
	Muito curta	1,2	1,7	1,5	0,8	0,8
Os enunciados das questões da prova na parte de Formação Geral estavam claros e objetivos?	Sim, todos	17,5	16,2	16,1	16,8	17,4
	Sim, a maioria	56,8	48,2	49,8	53,2	53,8
	Apenas cerca de metade	15,7	22,3	20,0	18,0	17,2
	Poucos	8,5	12,1	12,9	11,1	10,8
	Não, nenhum	1,5	1,2	1,3	0,9	0,8
Os enunciados das questões da prova na parte de Componente Específico estavam claros e objetivos?	Sim, todos	23,9	18,6	18,2	18,4	18,9
	Sim, a maioria	52,0	50,7	51,4	56,0	55,8
	Apenas cerca de metade	19,6	19,0	17,7	15,6	15,6
	Poucos	4,5	10,7	11,6	9,3	9,1
	Não, nenhum	-	0,9	1,0	0,7	0,6
As informações/instruções fornecidas para a resolução das questões foram suficientes para resolvê-las?	Sim, até excessivas	5,4	3,4	3,0	3,4	3,5
	Sim, em todas elas	28,7	23,5	25,4	27,2	27,8
	Sim, na maioria delas	46,8	48,9	47,8	49,4	49,7
	Sim, somente em algumas	19,0	22,6	22,1	18,8	17,9
	Não, em nenhuma delas	-	1,6	1,6	1,2	1,1
Você se deparou com alguma dificuldade ao responder à prova. Qual?	Desconhecimento do conteúdo	7,6	15,5	17,8	16,6	16,1
	Forma diferente de abordagem do conteúdo	37,1	43,4	42,8	44,1	46,7
	Espaço insuficiente para responder às questões	5,4	4,8	3,9	3,6	3,4
	Falta de motivação para fazer a prova	30,2	24,4	24,4	23,1	20,1
	Não teve qualquer tipo de dificuldade para responder à prova	19,7	12,0	11,1	12,7	13,7

Considerando apenas as questões objetivas da prova, você percebeu que	não estudou ainda a maioria desses conteúdos	6,2	10,8	11,7	9,9	8,9
	estudou alguns desses conteúdos, mas não os aprendeu	22,3	17,3	18,3	15,9	15,9
	estudou a maioria desses conteúdos, mas não os aprendeu	5,9	14,4	13,8	12,6	12,8
	estudou e aprendeu muitos desses conteúdos	60,3	53,9	52,3	55,9	56,2
	estudou e aprendeu todos esses conteúdos	5,3	3,7	3,8	5,7	6,3
Qual foi o tempo gasto por você para concluir a prova?	Menos de uma hora	1,5	1,5	1,7	1,9	1,6
	Entre uma e duas horas	24,3	17,2	19,3	22,0	21,3
	Entre duas e três horas	32,2	32,8	34,2	36,8	38,1
	Entre três e quatro horas	32,5	37,0	35,1	32,4	32,6
	Quatro horas e não consegui terminar	9,5	11,5	9,8	7,0	6,5

5 - Resultados da Análise do Questionário Socioeconômico

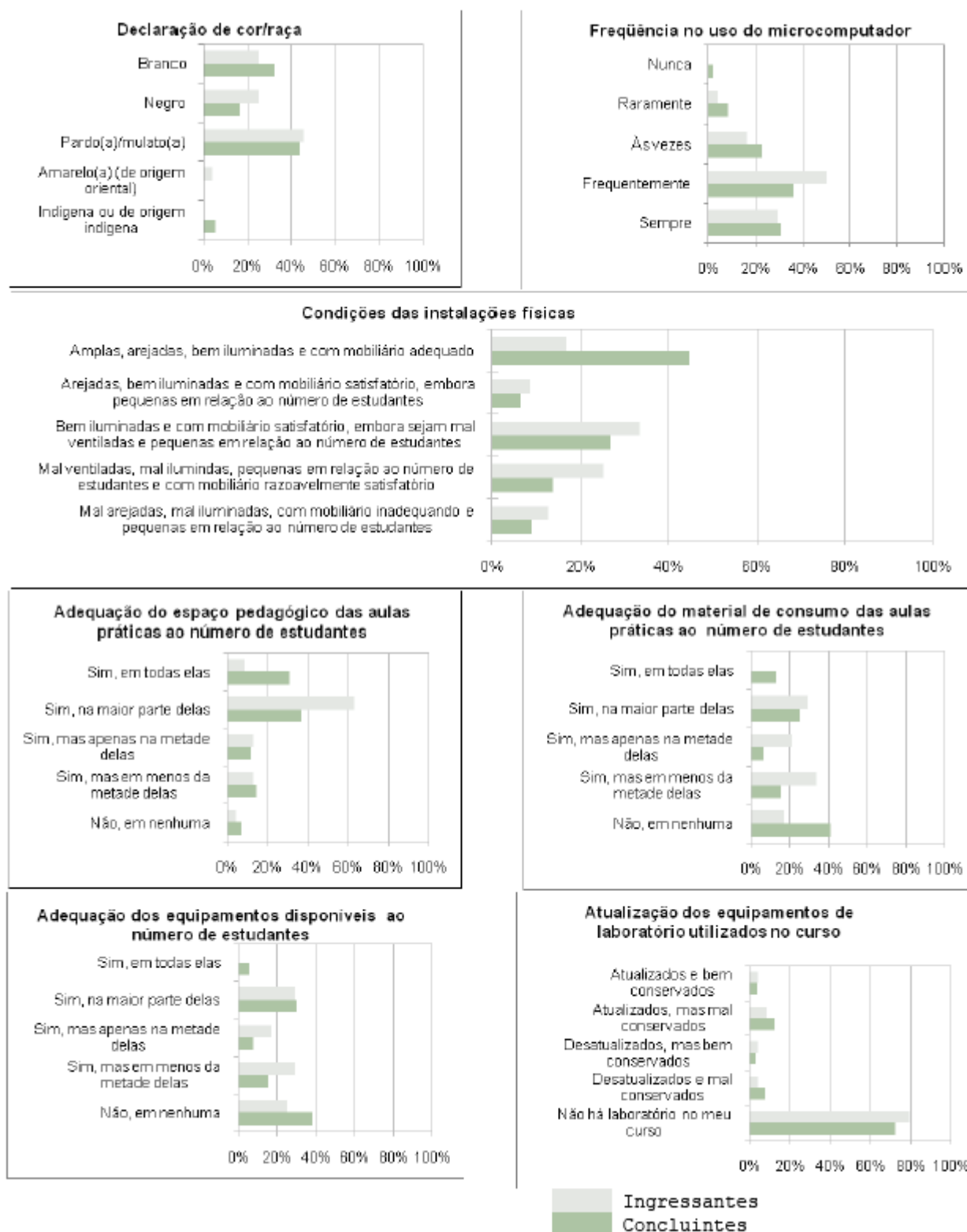
O processo avaliativo do ENADE contempla, além das provas de desempenho em Formação Geral e Componente Específico, o Questionário Socioeconômico, que foi previamente enviado aos estudantes e deveria ser devolvido no momento da realização das provas. Esse questionário é de fundamental importância, já que permite o conhecimento e a análise do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes ingressantes e concluintes, além da percepção sobre o ambiente de ensino-aprendizagem e sobre a organização do curso, do currículo e da atividade docente. O questionário fornece maior conhecimento acerca dos fatores que podem estar relacionados ao desempenho dos estudantes. Dessa forma, tal questionário configura-se em um conjunto significativo de informações que podem contribuir para a melhoria da educação superior tanto em relação à formulação de políticas públicas, quanto à atuação dos gestores de ensino e dos docentes.

No quadro seguinte são indicados, para cada alternativa de resposta de algumas questões do Questionário Socioeconômico, a nota média obtida, o desvio-padrão e o percentual de estudantes que optou por tal alternativa.

Nota média dos estudantes segundo questões do Questionário Socioeconômico

Questão	Item	Ingressantes			Concluintes		
		Nota média	Desvio-Padrão	%	Nota média	Desvio-Padrão	%
Como você se considera?	Branco(a)	62.9	5.9	25.0	55.1	14.2	32.3
	Negro(a)	46.0	7.2	25.0	49.2	19.9	16.5
	Pardo(a)/mulato(a)	59.6	7.3	45.8	47.8	17.8	43.9
	Amarelo(a) (de origem oriental)	38.2	0.0	4.2	-	-	-
	Indígena ou de origem indígena	-	-	-	54.3	8.9	5.5
Faixa de renda mensal das pessoas com quem mora	Até 3 salários mínimos	55.6	10.6	79.2	48.1	16.9	65.9
	Mais de 3 até 10 salários mínimos	55.8	7.4	16.7	58.1	15.8	28.6
	Mais de 10 até 20 salários mínimos	66.7	0.0	4.2	42.9	0.0	1.8
	Mais de 20 até 30 salários mínimos	-	-	-	-	-	-
	Mais de 30 salários mínimos	-	-	-	-	-	-
Trabalha ou já trabalhou e qual a carga horária	Não trabalho/ nunca exerci atividade remunerada	53.3	10.7	37.5	57.3	19.6	11.4
	Trabalho/trabalhei eventualmente	55.7	9.6	29.2	46.6	3.6	7.0
	Trabalho/trabalhei até 20 horas semanais	63.2	7.4	12.5	51.6	18.4	37.4
	Trabalho/trabalhei mais de 20 horas semanais menos de 40 horas semanais	66.7	0.0	4.2	43.7	17.6	14.3
	Trabalho/trabalhei em tempo integral - 40 horas semanais ou mais	55.2	8.1	16.7	49.8	14.9	28.6
Escolaridade do pai	Nenhuma escolaridade	-	-	-	39.0	17.6	13.9
	Ensino fundamental: de 1ª a 4ª séries	52.3	11.0	37.5	47.6	16.7	37.0
	Ensino fundamental: de 5ª a 8ª séries	60.4	10.4	12.5	53.8	18.6	14.3
	Ensino médio	58.0	8.2	50.0	53.0	12.6	23.4
	Ensino superior	-	-	-	63.6	12.1	11.4
Escolaridade da mãe	Nenhuma escolaridade	63.0	0.0	4.2	30.8	8.2	7.3
	Ensino fundamental: de 1ª a 4ª séries	55.7	6.3	29.2	49.5	14.9	27.1
	Ensino fundamental: de 5ª a 8ª séries	59.0	11.3	20.8	48.0	18.2	18.0
	Ensino médio	52.4	11.8	29.2	56.6	14.9	30.8
	Ensino superior	58.2	9.4	16.7	51.5	18.7	16.8
Tipo de escola que cursou o ensino médio	Todo em escola pública	54.2	10.2	70.8	50.0	18.5	53.9
	Todo em escola privada (particular)	60.7	8.4	29.2	49.3	16.3	32.2
	A maior parte em escola pública	-	-	-	66.4	0.0	1.5
	A maior parte em escola privada (particular)	-	-	-	59.6	14.1	3.3
	Metade em escola pública e metade em escola privada (particular)	-	-	-	50.7	10.0	9.1
Frequência que utiliza a biblioteca da instituição	A instituição não tem biblioteca	-	-	-	-	-	-
	Nunca a utilizo	-	-	-	39.8	12.9	12.8
	Utilizo raramente	50.1	12.1	12.5	46.5	16.7	39.2
	Utilizo com razoável frequência	55.3	11.2	45.8	52.5	17.1	33.0
	Utilizo muito frequentemente	58.8	6.7	41.7	64.8	9.5	15.1

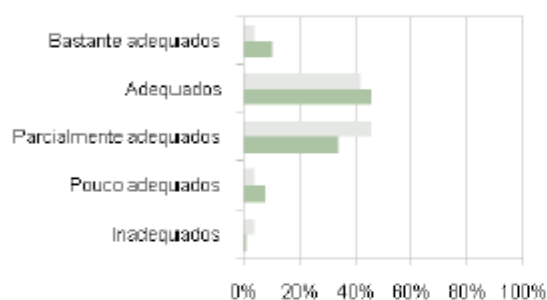
A seguir, serão apresentados gráficos com o percentual de respostas dos ingressantes e dos concluintes de algumas questões do Questionário Socioeconômico. Esses gráficos abordam temas relacionados às condições dos recursos físicos e pedagógicos da instituição e à qualidade do ensino oferecido.



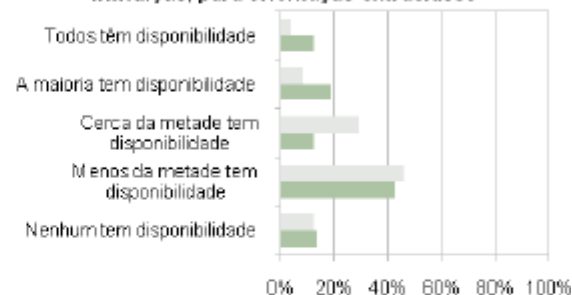
Avaliação do currículo do curso



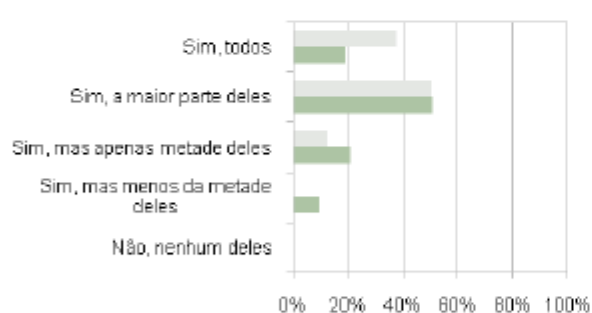
Adequação dos procedimentos de ensino adotados com os objetivos do curso



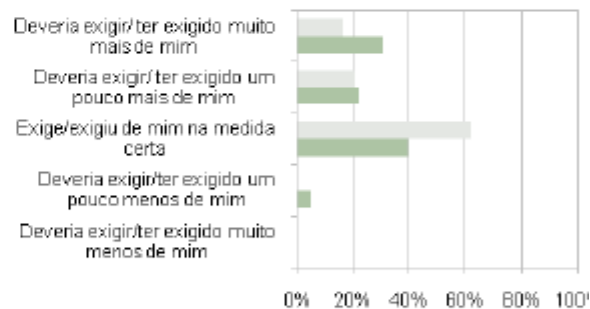
Disponibilidade dos professores do curso, na intuição, para orientação extraclasse



Domínio dos professores para ministrar as disciplinas



Avaliação do nível de exigência do curso



Principal contribuição do curso



Ingressantes
 Concluintes

Percentual de respostas dos ingressantes em cada alternativa das questões objetivas em Formação Geral

Questão	Percentual de Acerto					Gabarito	Resposta da Instituição					
	Inst.	Região	Brasil	Cat. Adm.	Org. Acad.		A	B	C	D	E	SI
1	16,0	24,6	28,5	28,3	28,1	C	12,0	8,0	16,0	32,0	32,0	0,0
2	96,0	63,3	61,9	65,1	62,2	E	0,0	0,0	0,0	4,0	96,0	0,0
3	52,0	36,1	35,2	35,6	35,5	D	0,0	4,0	12,0	52,0	24,0	8,0
4	68,0	47,9	52,5	53,2	53,8	A	68,0	0,0	28,0	0,0	4,0	0,0
5	88,0	65,9	59,8	59,6	60,7	D	8,0	4,0	0,0	88,0	0,0	0,0
6	44,0	41,4	44,3	45,5	44,2	B	12,0	44,0	16,0	4,0	24,0	0,0
7	40,0	28,6	30,5	29,4	30,3	D	12,0	28,0	0,0	40,0	20,0	0,0
8	76,0	55,2	55,9	55,0	55,9	C	0,0	4,0	76,0	0,0	20,0	0,0

Média e desvio-padrão dos ingressantes das questões discursivas em Formação Geral

Questão	Instituição		Região		Brasil		Categoria Administrativa		Organização Acadêmica	
	Média	Desvio-padrão	Média	Desvio-padrão	Média	Desvio-padrão	Média	Desvio-padrão	Média	Desvio-padrão
9	57,2	24,9	45,5	25,8	45,5	25,5	43,8	26,5	44,9	26,1
10	61,2	20,8	45,1	27,0	43,9	27,5	44,8	27,3	42,9	28,1

Percentual de respostas dos ingressantes em cada alternativa das questões objetivas em Componente Específico

Questão	Percentual de Acerto					Gabarito	Resposta da Instituição					
	Inst.	Região	Brasil	Cat. Adm.	Org. Acad.		A	B	C	D	E	SI
11	100,0	74,9	70,6	72,2	69,8	D	0,0	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0
12	64,0	47,6	42,9	43,5	43,7	E	36,0	0,0	0,0	0,0	64,0	0,0
13	64,0	45,6	44,4	47,6	45,0	A	64,0	8,0	12,0	12,0	4,0	0,0
14	80,0	63,1	62,2	63,9	62,8	A	80,0	16,0	0,0	0,0	4,0	0,0
15	12,0	15,4	16,4	11,8	16,5	D	12,0	60,0	16,0	12,0	0,0	0,0
16	68,0	41,4	36,7	38,7	37,5	C	0,0	0,0	68,0	12,0	20,0	0,0
17	48,0	39,5	37,4	37,3	37,8	B	20,0	48,0	4,0	4,0	24,0	0,0
18	64,0	37,8	40,6	38,1	41,2	C	4,0	16,0	64,0	8,0	8,0	0,0
19	24,0	30,1	29,8	27,3	29,9	B	20,0	24,0	20,0	24,0	12,0	0,0
20	20,0	19,4	20,2	22,1	20,8	A	20,0	20,0	32,0	20,0	8,0	0,0
21	72,0	36,5	34,9	35,5	36,8	E	4,0	4,0	12,0	8,0	72,0	0,0
22	56,0	41,8	39,7	39,5	39,7	D	0,0	20,0	12,0	56,0	12,0	0,0
23	52,0	46,7	52,2	48,3	51,5	B	8,0	52,0	28,0	0,0	12,0	0,0
24	32,0	42,6	39,2	36,9	38,4	C	4,0	16,0	32,0	4,0	44,0	0,0
25	72,0	39,5	40,6	41,6	41,1	C	0,0	12,0	72,0	16,0	0,0	0,0
26	64,0	42,8	42,1	46,2	42,9	B	4,0	64,0	0,0	4,0	28,0	0,0
27	16,0	23,5	24,4	27,1	24,8	E	16,0	16,0	8,0	40,0	16,0	4,0
28	40,0	26,3	23,9	24,3	24,4	D	4,0	36,0	4,0	40,0	12,0	4,0
29	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
30	84,0	62,5	60,5	63,3	61,4	A	84,0	0,0	4,0	4,0	8,0	0,0
31	84,0	71,6	71,4	71,5	70,9	B	4,0	84,0	4,0	8,0	0,0	0,0
32	56,0	52,2	46,2	49,0	44,8	D	16,0	0,0	4,0	56,0	16,0	8,0
33	64,0	54,0	53,1	53,3	53,9	C	16,0	4,0	64,0	12,0	4,0	0,0
34	64,0	47,6	41,8	44,4	41,0	C	0,0	4,0	64,0	32,0	0,0	0,0
35	76,0	54,2	51,7	54,1	53,3	E	8,0	4,0	12,0	0,0	76,0	0,0
36	44,0	23,8	23,3	25,6	24,6	E	12,0	4,0	4,0	36,0	44,0	0,0
37	92,0	61,0	62,0	63,0	63,0	D	0,0	0,0	0,0	92,0	8,0	0,0

Média e desvio-padrão dos ingressantes das questões discursivas em Componente Específico

Questão	Instituição		Região		Brasil		Categoria Administrativa		Organização Acadêmica	
	Média	Desvio-padrão	Média	Desvio-padrão	Média	Desvio-padrão	Média	Desvio-padrão	Média	Desvio-padrão
38	24,0	16,9	22,9	21,0	21,7	20,6	21,8	20,3	21,1	20,6
39	40,8	26,9	31,6	24,9	30,5	24,6	30,6	25,2	30,1	24,9
40	44,0	28,3	29,3	24,4	29,3	24,1	28,5	25,0	29,1	24,5

Percentual de respostas dos concluintes em cada alternativa das questões objetivas em Formação Geral

Questão	Percentual de Acerto					Gabarito	Resposta da Instituição					
	Inst.	Região	Brasil	Cat. Adm.	Org. Acad.		A	B	C	D	E	SI
1	23,4	27,5	29,2	28,1	29,0	C	8,5	12,1	23,4	30,0	22,3	3,6
2	64,2	64,5	67,8	67,3	69,4	E	6,9	13,2	0,0	13,5	64,2	2,2
3	35,3	34,8	36,0	36,9	36,7	D	10,2	4,1	13,2	35,3	33,6	3,6
4	62,3	51,5	52,4	52,5	52,4	A	62,3	8,8	22,6	1,4	2,7	2,2
5	75,8	66,5	68,7	68,7	70,4	D	1,4	6,9	0,0	75,8	13,7	2,2
6	46,8	43,3	47,8	46,2	48,8	B	19,5	46,8	7,7	6,1	17,6	2,2
7	25,6	28,4	30,8	29,4	30,7	D	5,5	24,5	7,4	25,6	33,6	3,3
8	64,2	52,6	59,2	56,8	59,0	C	6,6	5,2	64,2	5,5	16,2	2,2

Média e desvio-padrão dos concluintes das questões discursivas em Formação Geral

Questão	Instituição		Região		Brasil		Categoria Administrativa		Organização Acadêmica	
	Média	Desvio-padrão	Média	Desvio-padrão	Média	Desvio-padrão	Média	Desvio-padrão	Média	Desvio-padrão
9	50,2	27,9	46,3	25,9	47,6	25,2	47,0	25,7	47,0	25,7
10	46,6	29,0	43,9	28,9	46,4	27,9	45,8	28,5	45,9	28,5

Percentual de respostas dos concluintes em cada alternativa das questões objetivas em Componente Específico

Questão	Percentual de Acerto					Gabarito	Resposta da Instituição					
	Inst.	Região	Brasil	Cat. Adm.	Org. Acad.		A	B	C	D	E	SI
11	72,5	75,4	77,1	76,3	77,5	D	5,2	10,7	5,5	72,5	3,9	2,2
12	68,6	55,5	54,8	56,2	56,8	E	25,3	1,1	1,4	1,4	68,6	2,2
13	56,8	51,2	51,3	50,8	52,4	A	56,8	14,0	6,9	1,4	18,7	2,2
14	70,3	66,1	67,1	67,8	68,2	A	70,3	2,5	7,7	4,1	11,8	3,6
15	21,5	25,2	27,7	25,4	27,7	D	4,1	57,3	9,4	21,5	5,5	2,2
16	60,1	50,0	48,0	51,0	50,4	C	1,4	1,4	60,1	28,9	6,1	2,2
17	54,9	50,2	53,7	52,3	54,8	B	10,5	54,9	6,1	8,8	16,2	3,6
18	45,5	51,5	52,4	52,5	54,3	C	5,5	20,9	45,5	6,9	17,6	3,6
19	35,6	38,5	38,7	39,0	39,4	B	11,8	35,6	25,6	17,9	6,9	2,2
20	20,9	21,9	24,0	23,2	25,3	A	20,9	18,5	11,9	34,7	10,5	3,6
21	49,6	46,8	47,4	50,4	50,3	E	8,5	19,5	12,1	6,6	49,6	3,6
22	43,0	45,2	43,7	45,1	44,1	D	2,7	10,2	20,1	43,0	20,4	3,6
23	57,3	58,2	65,0	60,6	64,7	B	6,3	57,3	26,1	1,4	6,6	2,2
24	51,5	51,8	52,8	51,5	53,4	C	13,0	5,5	51,5	2,5	25,3	2,2
25	38,0	45,1	47,1	48,4	48,5	C	5,5	20,9	38,0	21,5	11,8	2,2
26	60,9	51,4	55,0	53,9	55,7	B	8,5	60,9	8,2	3,9	16,3	2,2
27	30,0	28,1	30,2	29,6	31,2	E	8,0	19,0	7,2	33,6	30,0	2,2
28	36,4	26,0	28,5	27,5	30,1	D	10,7	27,0	4,1	36,4	19,5	2,2
29	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
30	68,6	67,5	72,4	70,0	73,0	A	68,6	3,9	16,5	5,2	2,5	3,3
31	75,2	78,6	80,8	79,7	81,0	B	6,6	75,2	8,2	7,7	0,0	2,2
32	65,0	55,4	54,5	55,1	55,2	D	20,6	0,0	6,9	65,0	5,2	2,2
33	69,7	63,4	63,9	64,4	64,1	C	2,2	10,5	69,7	4,1	9,9	3,6
34	57,9	52,9	53,5	53,5	53,6	C	1,4	6,3	57,9	28,1	4,1	2,2
35	67,5	65,3	62,8	66,0	64,4	E	2,7	2,7	17,9	4,1	67,5	5,0
36	38,9	24,3	25,5	27,7	28,2	E	13,5	4,1	4,1	37,2	38,9	2,2
37	64,5	72,3	73,3	72,7	74,1	D	6,6	6,3	6,9	64,5	13,5	2,2

Média e desvio-padrão dos concluintes das questões discursivas em Componente Específico

Questão	Instituição		Região		Brasil		Categoria Administrativa		Organização Acadêmica	
	Média	Desvio-padrão	Média	Desvio-padrão	Média	Desvio-padrão	Média	Desvio-padrão	Média	Desvio-padrão
38	23,9	25,9	24,3	22,9	25,6	23,2	25,3	23,5	25,2	23,6
39	35,1	29,7	34,8	28,2	37,9	27,7	36,0	28,1	37,4	28,2
40	31,2	25,1	32,1	27,0	35,8	26,3	33,3	26,7	34,9	26,7

Resultado do Questionário Socioeconômico para os estudantes ingressantes da Instituição

Questão	A	B	C	D	E	F	G	SI
2	83,3	8,3	4,2	0,0	0,0	-	-	4,2
3	4,2	29,2	25,0	8,3	33,3	-	-	0,0
4	87,5	0,0	8,3	0,0	0,0	-	-	4,2
5	25,0	25,0	45,8	4,2	0,0	-	-	0,0
6	91,7	8,3	0,0	0,0	0,0	-	-	0,0
7	79,2	16,7	4,2	0,0	0,0	-	-	0,0
8	4,2	16,7	50,0	20,8	8,3	-	-	0,0
9	62,5	20,8	0,0	16,7	0,0	-	-	0,0
10	37,5	29,2	12,5	4,2	16,7	-	-	0,0
11	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0	0,0
12	0,0	8,3	12,5	75,0	-	-	-	4,2
13	0,0	37,5	12,5	50,0	0,0	-	-	0,0
14	4,2	29,2	20,8	29,2	16,7	-	-	0,0
17	70,8	29,2	0,0	0,0	0,0	-	-	0,0
18	79,2	4,2	16,7	0,0	0,0	-	-	0,0
19	8,3	16,7	8,3	29,2	37,5	-	-	0,0
20	0,0	12,5	12,5	45,8	29,2	-	-	0,0
21	8,3	33,3	41,7	8,3	8,3	-	-	0,0
22	20,8	25,0	8,3	20,8	16,7	-	-	8,3
23	12,5	45,8	16,7	25,0	0,0	-	-	0,0
24	87,5	0,0	8,3	0,0	4,2	-	-	0,0
25	0,0	4,2	79,2	0,0	16,7	-	-	0,0
26	0,0	0,0	12,5	45,8	41,7	-	-	0,0
27	58,3	0,0	0,0	41,7	0,0	-	-	0,0
28	4,2	20,8	70,8	0,0	4,2	-	-	0,0
29	0,0	0,0	20,8	0,0	79,2	-	-	0,0
30	0,0	8,3	8,3	0,0	79,2	-	-	4,2
31	41,7	37,5	4,2	4,2	12,5	-	-	0,0
32	87,5	0,0	0,0	4,2	8,3	-	-	0,0
33	50,0	16,7	29,2	4,2	0,0	-	-	0,0
34	0,0	4,2	16,7	50,0	29,2	-	-	0,0
35	62,5	8,3	-	-	-	-	-	29,2
36	41,7	29,2	-	-	-	-	-	29,2
37	12,5	58,3	-	-	-	-	-	29,2
38	50,0	20,8	-	-	-	-	-	29,2
39	41,7	29,2	-	-	-	-	-	29,2
40	54,2	16,7	-	-	-	-	-	29,2
41	70,8	0,0	-	-	-	-	-	29,2
42	29,2	41,7	-	-	-	-	-	29,2
43	62,5	4,2	-	-	-	-	-	33,3
44	12,5	58,3	-	-	-	-	-	29,2
45	8,3	62,5	-	-	-	-	-	29,2
46	0,0	58,3	12,5	0,0	0,0	-	-	29,2
47	54,2	45,8	0,0	0,0	0,0	-	-	0,0
48	16,7	8,3	33,3	25,0	12,5	-	-	4,2
49	8,3	62,5	12,5	12,5	4,2	-	-	0,0
50	0,0	29,2	20,8	33,3	16,7	-	-	0,0
51	0,0	29,2	16,7	29,2	25,0	-	-	0,0
52	4,2	8,3	4,2	4,2	79,2	-	-	0,0
53	8,3	83,3	4,2	4,2	0,0	-	-	0,0
54	4,2	29,2	33,3	25,0	8,3	-	-	0,0
55	4,2	25,0	45,8	20,8	4,2	-	-	0,0
56	4,2	54,2	20,8	4,2	16,7	-	-	0,0
57	37,5	41,7	20,8	0,0	0,0	-	-	0,0
58	16,7	70,8	0,0	0,0	12,5	-	-	0,0
59	25,0	62,5	8,3	4,2	0,0	-	-	0,0
60	8,3	45,8	41,7	4,2	0,0	-	-	0,0

(cont.)

Questão	A	B	C	D	E	F	G	SI
61	41,7	33,3	25,0	0,0	0,0	-	-	0,0
62	29,2	54,2	16,7	0,0	0,0	-	-	0,0
63	54,2	37,5	4,2	0,0	4,2	-	-	0,0
64	54,2	37,5	4,2	0,0	4,2	-	-	0,0
65	33,3	41,7	20,8	0,0	0,0	-	-	4,2
66	20,8	45,8	20,8	12,5	0,0	-	-	0,0
67	50,0	33,3	12,5	4,2	0,0	-	-	0,0
68	41,7	45,8	8,3	4,2	0,0	-	-	0,0
69	33,3	33,3	29,2	4,2	0,0	-	-	0,0
70	37,5	41,7	8,3	12,5	0,0	-	-	0,0
71	8,3	20,8	29,2	4,2	37,5	-	-	0,0
72	8,3	12,5	33,3	8,3	37,5	-	-	0,0
73	62,5	29,2	0,0	4,2	4,2	-	-	0,0
74	50,0	41,7	4,2	0,0	4,2	-	-	0,0
75	62,5	20,8	8,3	4,2	0,0	-	-	4,2
76	37,5	41,7	8,3	4,2	4,2	-	-	4,2
77	0,0	58,3	0,0	41,7	0,0	-	-	0,0
78	8,3	33,3	12,5	16,7	29,2	-	-	0,0
79	4,2	41,7	45,8	4,2	4,2	-	-	0,0
80	41,7	16,7	41,7	0,0	0,0	-	-	0,0
81	25,0	0,0	62,5	12,5	0,0	-	-	0,0
82	12,5	0,0	75,0	12,5	0,0	-	-	0,0
83	12,5	0,0	87,5	0,0	0,0	-	-	0,0
84	4,2	8,3	29,2	45,8	12,5	-	-	0,0
85	37,5	50,0	12,5	0,0	0,0	-	-	0,0
86	62,5	0,0	8,3	0,0	25,0	-	-	4,2
87	62,5	8,3	4,2	0,0	25,0	-	-	0,0
88	70,8	12,5	8,3	0,0	8,3	-	-	0,0
89	12,5	4,2	8,3	0,0	75,0	-	-	0,0
90	12,5	8,3	4,2	0,0	75,0	-	-	0,0
91	16,7	8,3	4,2	0,0	70,8	-	-	0,0
92	20,8	8,3	4,2	0,0	58,3	-	-	8,3
93	25,0	4,2	4,2	0,0	58,3	-	-	8,3
94	25,0	4,2	4,2	0,0	58,3	-	-	8,3
95	16,7	41,7	29,2	4,2	8,3	-	-	0,0
96	16,7	20,8	62,5	0,0	0,0	-	-	0,0
97	4,2	33,3	50,0	12,5	0,0	-	-	0,0
98	37,5	54,2	8,3	0,0	0,0	-	-	0,0
99	58,3	33,3	8,3	0,0	0,0	-	-	0,0
100	66,7	33,3	0,0	0,0	0,0	-	-	0,0
101	50,0	41,7	8,3	0,0	0,0	-	-	0,0
102	45,8	45,8	8,3	0,0	0,0	-	-	0,0
103	41,7	45,8	12,5	0,0	0,0	-	-	0,0
104	33,3	50,0	16,7	0,0	0,0	-	-	0,0
105	54,2	45,8	0,0	0,0	0,0	-	-	0,0
106	37,5	50,0	8,3	4,2	0,0	-	-	0,0
107	8,3	45,8	33,3	12,5	0,0	-	-	0,0
108	25,0	45,8	25,0	4,2	0,0	-	-	0,0
109	0,0	0,0	0,0	87,5	12,5	-	-	0,0
110	8,3	8,3	58,3	20,8	0,0	4,2	-	0,0
111	54,2	8,3	37,5	-	-	-	-	0,0
112	33,3	66,7	-	-	-	-	-	0,0
113	8,3	12,5	0,0	0,0	0,0	12,5	-	66,7
114	33,3	37,5	12,5	8,3	8,3	0,0	-	0,0
115	75,0	16,7	8,3	-	-	-	-	0,0

NOTA: Os percentuais se referem apenas aos ingressantes que entregaram o Questionário Socioeconômico, o que representa 75.0% da amostra.

Resultado do Questionário Socioeconômico para os estudantes ingressantes do Brasil

Questão	A	B	C	D	E	F	G	SI
2	50,3	39,1	4,6	1,1	4,5	-	-	0,4
3	4,2	20,8	23,8	14,6	36,1	-	-	0,4
4	52,0	18,8	19,5	7,0	2,3	-	-	0,4
5	57,6	9,3	30,4	1,4	0,8	-	-	0,5
6	45,5	48,8	1,9	0,2	3,3	-	-	0,3
7	64,5	29,5	3,2	0,6	0,2	-	-	2,0
8	13,7	31,5	40,1	11,1	3,3	-	-	0,4
9	21,6	22,3	12,1	35,3	8,3	-	-	0,4
10	10,0	5,3	13,2	20,4	50,1	-	-	1,0
11	0,5	3,4	2,3	10,1	6,3	7,8	68,4	1,1
12	2,4	8,0	13,8	73,0	-	-	-	2,8
13	12,7	47,5	15,6	18,2	5,2	-	-	0,8
14	11,1	43,7	17,1	20,7	7,0	-	-	0,4
17	78,2	9,4	5,7	2,4	4,1	-	-	0,1
18	49,7	8,4	28,6	10,7	2,0	-	-	0,7
19	2,9	13,1	8,6	15,3	59,6	-	-	0,5
20	1,8	9,4	4,8	19,5	63,9	-	-	0,6
21	9,0	35,7	35,2	9,3	9,4	-	-	1,4
22	15,0	14,2	12,6	18,3	29,0	-	-	10,9
23	17,0	36,5	7,6	35,3	2,9	-	-	0,8
24	68,9	4,9	12,8	1,5	8,4	-	-	3,4
25	10,0	5,9	53,7	3,3	26,1	-	-	1,0
26	9,4	13,4	28,3	33,7	14,7	-	-	0,6
27	23,9	5,2	9,2	59,4	1,3	-	-	1,0
28	4,6	45,1	31,5	11,3	7,0	-	-	0,4
29	4,1	6,0	27,9	17,9	43,3	-	-	0,9
30	6,5	23,0	14,8	1,4	53,1	-	-	1,2
31	54,7	16,4	2,0	3,5	22,4	-	-	1,0
32	69,8	4,3	0,9	0,5	23,7	-	-	0,8
33	34,3	21,2	23,1	14,2	6,8	-	-	0,5
34	2,8	7,3	17,5	33,2	38,1	-	-	1,1
35	49,7	8,4	-	-	-	-	-	41,9
36	32,5	25,1	-	-	-	-	-	42,4
37	17,2	40,0	-	-	-	-	-	42,9
38	36,5	21,2	-	-	-	-	-	42,3
39	30,8	26,8	-	-	-	-	-	42,5
40	33,3	24,3	-	-	-	-	-	42,5
41	57,0	1,0	-	-	-	-	-	42,0
42	33,7	23,9	-	-	-	-	-	42,4
43	41,5	16,0	-	-	-	-	-	42,5
44	5,4	52,1	-	-	-	-	-	42,5
45	5,5	51,9	-	-	-	-	-	42,6
46	3,5	40,5	13,2	1,1	0,0	-	-	41,7
47	39,3	44,1	10,3	4,4	1,2	-	-	0,8
48	63,0	15,0	11,8	6,2	3,2	-	-	0,7
49	53,9	30,9	6,3	4,2	3,8	-	-	0,9
50	55,9	27,3	5,3	4,3	5,9	-	-	1,3
51	43,7	30,4	8,5	7,9	8,3	-	-	1,2
52	52,3	5,5	5,3	2,3	33,3	-	-	1,3
53	51,1	32,7	4,8	4,9	5,4	-	-	1,2
54	41,9	21,4	9,8	3,5	22,5	-	-	0,9
55	27,7	33,3	8,5	9,2	20,4	-	-	0,9
56	35,0	23,5	2,9	6,5	31,0	-	-	1,1
57	60,1	10,5	2,4	7,8	18,1	-	-	1,0
58	12,3	35,3	14,9	4,2	31,8	-	-	1,5
59	36,2	36,4	5,4	2,6	18,4	-	-	0,9
60	30,4	39,1	8,8	3,2	17,6	-	-	0,9

(cont.)

Questão	A	B	C	D	E	F	G	SI
61	47,4	34,3	12,6	0,7	4,4	-	-	0,6
62	47,6	34,4	13,0	0,7	3,7	-	-	0,6
63	64,3	23,6	4,3	1,4	5,7	-	-	0,7
64	60,2	27,4	4,5	1,6	5,8	-	-	0,5
65	45,2	31,8	10,6	3,4	8,5	-	-	0,5
66	38,0	32,3	12,7	4,7	11,8	-	-	0,6
67	59,5	23,1	5,8	2,8	8,2	-	-	0,6
68	48,0	30,1	8,9	1,9	10,3	-	-	0,8
69	41,9	31,0	12,1	3,9	10,2	-	-	0,8
70	51,8	25,1	9,1	3,9	9,3	-	-	0,7
71	15,4	26,2	28,2	10,0	19,1	-	-	1,1
72	14,4	20,6	27,7	9,8	25,8	-	-	1,6
73	67,7	23,3	3,2	0,7	4,3	-	-	0,8
74	54,6	29,6	4,0	3,9	7,0	-	-	1,0
75	66,6	20,9	2,8	1,5	0,4	-	-	7,8
76	35,3	47,1	6,6	2,0	0,9	-	-	8,2
77	9,7	49,1	3,7	29,1	7,2	-	-	1,2
78	31,2	38,5	8,2	11,6	9,7	-	-	0,8
79	26,7	54,6	14,6	3,0	0,4	-	-	0,7
80	37,5	41,2	16,9	2,3	0,9	-	-	1,1
81	67,0	6,6	19,1	3,3	3,1	-	-	1,0
82	59,8	7,2	21,0	5,0	5,9	-	-	1,2
83	37,1	18,3	29,9	6,4	6,6	-	-	1,7
84	35,2	34,2	10,2	11,1	8,0	-	-	1,3
85	60,2	32,4	3,7	2,1	0,8	-	-	0,8
86	45,0	8,3	2,6	9,9	32,7	-	-	1,4
87	47,3	8,6	2,8	8,0	31,8	-	-	1,5
88	45,3	7,0	3,4	9,8	33,1	-	-	1,5
89	31,5	17,9	4,7	4,9	39,4	-	-	1,7
90	32,6	18,2	4,6	4,3	38,5	-	-	1,8
91	30,4	15,5	4,5	5,2	42,3	-	-	2,0
92	41,5	7,0	3,7	1,7	40,5	-	-	5,6
93	41,9	7,4	4,1	1,6	39,5	-	-	5,5
94	39,7	6,8	4,0	2,1	41,6	-	-	5,8
95	34,5	8,1	29,1	12,7	11,5	-	-	4,2
96	9,8	16,0	68,2	4,1	0,8	-	-	1,1
97	10,7	18,8	64,5	3,1	1,8	-	-	1,2
98	53,1	39,5	5,0	1,0	0,4	-	-	1,0
99	66,2	26,7	4,2	0,7	1,1	-	-	1,0
100	65,6	28,2	4,2	0,5	0,6	-	-	0,9
101	63,6	29,1	4,8	0,5	0,9	-	-	1,0
102	61,1	30,3	5,9	0,7	1,0	-	-	1,0
103	49,7	34,6	9,2	2,1	3,1	-	-	1,3
104	51,1	32,2	10,3	2,7	2,5	-	-	1,2
105	58,1	32,6	6,2	1,0	0,9	-	-	1,2
106	54,0	32,7	8,8	1,8	1,6	-	-	1,2
107	45,1	33,1	14,2	4,2	2,3	-	-	1,1
108	46,3	35,7	11,3	3,0	2,2	-	-	1,5
109	3,9	10,6	4,8	76,1	2,5	-	-	2,1
110	26,4	21,1	30,1	12,8	1,5	6,7	-	1,4
111	73,5	5,2	11,6	-	-	-	-	9,6
112	41,2	48,8	-	-	-	-	-	10,0
113	21,7	10,1	0,3	0,5	0,5	7,9	-	59,0
114	62,0	11,1	4,1	7,1	2,9	1,9	-	11,0
115	78,6	2,5	8,8	-	-	-	-	10,1

NOTA: Os percentuais se referem apenas aos ingressantes que entregaram o Questionário Socioeconômico, o que representa 70.2% da amostra.

Resultado do Questionário Socioeconômico para os estudantes concluintes da Instituição

Questão	A	B	C	D	E	F	G	SI
2	60,9	30,0	7,3	0,0	0,0	-	-	1,8
3	3,7	13,9	19,1	9,9	53,4	-	-	0,0
4	48,8	15,4	17,9	9,1	8,8	-	-	0,0
5	32,3	16,5	43,9	0,0	5,5	-	-	1,8
6	53,9	40,6	0,0	0,0	3,7	-	-	1,8
7	65,9	28,6	1,8	0,0	0,0	-	-	3,7
8	8,4	29,6	39,6	17,6	4,8	-	-	0,0
9	33,3	26,4	8,4	26,3	5,5	-	-	0,0
10	11,4	7,0	37,4	14,3	28,6	-	-	1,5
11	0,0	0,0	0,0	2,9	1,8	2,9	92,3	0,0
12	1,8	5,5	30,4	62,3	-	-	-	0,0
13	13,9	37,0	14,3	23,4	11,4	-	-	0,0
14	7,3	27,1	18,0	30,8	16,8	-	-	0,0
17	53,9	32,2	1,5	3,3	9,1	-	-	0,0
18	44,4	9,9	35,5	3,3	5,1	-	-	1,8
19	6,6	17,6	7,7	13,5	54,6	-	-	0,0
20	3,3	17,2	1,5	36,3	41,8	-	-	0,0
21	0,0	41,0	42,5	9,5	7,0	-	-	0,0
22	8,1	17,2	19,1	25,2	30,4	-	-	0,0
23	25,2	46,2	2,9	25,7	0,0	-	-	0,0
24	78,4	11,7	4,8	0,0	5,1	-	-	0,0
25	10,6	2,9	68,9	0,0	17,6	-	-	0,0
26	0,0	12,8	39,2	33,0	15,1	-	-	0,0
27	30,4	8,4	26,0	29,7	5,5	-	-	0,0
28	1,8	37,7	43,9	7,7	8,8	-	-	0,0
29	6,6	6,6	27,1	25,6	32,6	-	-	1,5
30	3,7	35,5	13,9	5,5	41,4	-	-	0,0
31	61,1	22,0	7,0	4,8	5,1	-	-	0,0
32	89,8	0,0	3,3	0,0	7,0	-	-	0,0
33	44,0	13,5	22,0	18,7	0,0	-	-	1,8
34	1,8	8,4	23,0	36,3	30,4	-	-	0,0
35	53,8	13,9	-	-	-	-	-	32,3
36	31,1	36,6	-	-	-	-	-	32,3
37	27,1	40,6	-	-	-	-	-	32,3
38	20,1	47,6	-	-	-	-	-	32,3
39	34,0	33,7	-	-	-	-	-	32,3
40	29,7	38,1	-	-	-	-	-	32,3
41	62,3	5,5	-	-	-	-	-	32,3
42	52,7	15,0	-	-	-	-	-	32,3
43	39,2	28,5	-	-	-	-	-	32,3
44	1,5	66,3	-	-	-	-	-	32,3
45	11,7	56,0	-	-	-	-	-	32,3
46	1,5	43,6	19,4	3,3	-	-	-	32,3
47	63,0	35,2	1,8	0,0	0,0	-	-	0,0
48	44,7	6,2	26,8	13,5	8,8	-	-	0,0
49	30,7	36,6	11,7	14,3	6,6	-	-	0,0
50	12,4	25,3	6,2	15,4	40,7	-	-	0,0
51	5,5	30,0	7,7	15,4	38,5	-	-	2,9
52	3,7	12,1	2,9	7,7	72,1	-	-	1,5
53	7,3	48,8	22,7	5,1	14,6	-	-	1,5
54	17,9	34,4	24,6	12,5	10,6	-	-	0,0
55	12,4	39,9	29,0	11,4	7,3	-	-	0,0
56	19,7	38,1	17,6	2,9	19,8	-	-	1,8
57	76,2	12,4	5,9	0,0	3,7	-	-	1,8
58	19,1	57,9	9,1	0,0	13,9	-	-	0,0
59	26,0	48,8	16,5	3,3	5,5	-	-	0,0
60	21,9	47,6	27,1	1,5	1,8	-	-	0,0

(cont.)

Questão	A	B	C	D	E	F	G	SI
61	26,0	38,5	32,3	3,3	0,0	-	-	0,0
62	32,2	37,4	29,0	1,5	0,0	-	-	0,0
63	56,0	32,6	9,9	1,5	0,0	-	-	0,0
64	56,0	24,2	18,0	0,0	1,8	-	-	0,0
65	46,1	29,0	16,8	8,1	0,0	-	-	0,0
66	31,1	36,3	17,6	13,2	1,8	-	-	0,0
67	46,1	29,0	19,8	5,1	0,0	-	-	0,0
68	39,2	34,8	19,4	3,3	3,3	-	-	0,0
69	33,6	41,0	20,5	4,8	0,0	-	-	0,0
70	43,2	31,5	20,5	3,3	1,5	-	-	0,0
71	27,1	12,4	26,0	15,7	18,7	-	-	0,0
72	23,4	10,2	19,4	26,3	20,5	-	-	0,0
73	42,8	43,2	13,9	0,0	0,0	-	-	0,0
74	29,3	36,6	13,2	14,3	3,3	-	-	3,3
75	65,9	19,8	4,4	3,3	0,0	-	-	6,6
76	44,3	41,8	4,4	2,9	0,0	-	-	6,6
77	4,8	54,2	1,8	37,3	1,8	-	-	0,0
78	15,0	40,3	13,2	24,6	7,0	-	-	0,0
79	10,6	45,8	34,1	8,1	1,5	-	-	0,0
80	15,4	23,4	61,2	0,0	0,0	-	-	0,0
81	23,4	1,8	57,2	17,6	0,0	-	-	0,0
82	12,4	3,7	56,1	20,9	7,0	-	-	0,0
83	11,4	3,7	76,6	4,8	3,7	-	-	0,0
84	12,8	18,7	12,5	42,5	13,5	-	-	0,0
85	19,0	50,6	20,9	9,5	0,0	-	-	0,0
86	45,8	9,9	9,9	15,7	18,7	-	-	0,0
87	46,5	8,4	6,2	13,9	24,9	-	-	0,0
88	43,3	6,6	9,5	19,4	21,2	-	-	0,0
89	22,3	23,8	8,4	5,1	40,3	-	-	0,0
90	24,6	17,2	10,2	3,7	44,3	-	-	0,0
91	12,8	17,2	8,4	3,7	57,9	-	-	0,0
92	29,3	6,6	7,3	8,8	40,7	-	-	7,4
93	23,4	9,9	7,3	9,1	42,9	-	-	7,4
94	24,9	6,6	5,5	14,3	39,9	-	-	8,8
95	29,6	16,1	31,5	11,7	11,0	-	-	0,0
96	30,8	22,4	39,9	5,1	0,0	-	-	1,8
97	7,7	19,8	69,2	1,5	0,0	-	-	1,8
98	32,9	49,8	11,0	6,2	0,0	-	-	0,0
99	53,4	37,0	8,1	1,5	0,0	-	-	0,0
100	66,6	25,7	6,2	1,5	0,0	-	-	0,0
101	58,6	29,3	10,6	1,5	0,0	-	-	0,0
102	60,4	28,6	7,7	1,5	0,0	-	-	1,8
103	53,4	24,9	17,2	1,5	2,9	-	-	0,0
104	43,9	37,7	15,4	0,0	1,5	-	-	1,5
105	43,5	44,0	9,5	1,5	0,0	-	-	1,5
106	38,1	40,6	16,5	3,3	0,0	-	-	1,5
107	21,9	26,4	25,3	18,3	6,6	-	-	1,5
108	34,4	35,9	19,1	5,9	3,3	-	-	1,5
109	58,5	0,0	1,8	32,3	5,9	-	-	1,5
110	33,7	9,9	39,9	10,6	1,5	2,9	-	1,5
111	80,6	6,2	8,1	-	-	-	-	5,1
112	75,4	19,4	-	-	-	-	-	5,1
113	29,3	34,1	0,0	1,8	0,0	10,2	-	24,6
114	59,0	16,1	12,1	4,8	1,5	0,0	-	6,6
115	78,3	9,2	5,9	-	-	-	-	6,6

NOTA: Os percentuais se referem apenas aos concluintes que entregaram o Questionário Socioeconômico, o que representa 55.6% da amostra.

Resultado do Questionário Socioeconômico para os estudantes concluintes do Brasil

Questão	A	B	C	D	E	F	G	SI
2	46,0	42,9	5,9	1,1	3,8	-	-	0,4
3	4,3	20,6	24,3	14,6	35,7	-	-	0,5
4	49,5	20,3	20,2	7,1	2,4	-	-	0,4
5	58,5	9,3	29,6	1,2	1,0	-	-	0,5
6	42,1	51,5	2,2	0,3	3,7	-	-	0,3
7	53,7	38,9	4,6	0,9	0,4	-	-	1,5
8	14,4	33,0	39,0	10,2	3,1	-	-	0,3
9	14,3	25,1	13,2	38,3	8,8	-	-	0,3
10	5,3	4,0	16,8	23,7	49,5	-	-	0,8
11	2,4	3,9	2,0	10,5	8,2	10,9	61,1	1,0
12	2,3	7,2	15,3	73,0	-	-	-	2,2
13	13,1	47,2	15,4	17,1	6,4	-	-	0,8
14	11,0	45,4	16,0	19,3	7,9	-	-	0,4
17	76,2	12,6	4,9	2,6	3,6	-	-	0,2
18	43,1	8,3	38,9	7,7	1,6	-	-	0,5
19	2,9	12,8	8,0	15,4	60,5	-	-	0,4
20	1,4	9,9	4,3	22,3	61,5	-	-	0,5
21	6,6	28,1	36,3	13,1	15,0	-	-	0,9
22	12,1	13,1	19,0	17,3	30,6	-	-	7,9
23	15,6	37,4	8,3	35,0	3,2	-	-	0,4
24	68,5	5,7	13,4	1,3	7,3	-	-	3,7
25	9,5	5,9	52,8	3,1	27,9	-	-	0,8
26	4,7	5,4	27,4	41,5	20,5	-	-	0,5
27	38,9	6,5	10,2	42,3	1,2	-	-	0,9
28	5,6	43,6	31,7	10,4	8,3	-	-	0,4
29	7,2	7,6	36,2	16,7	31,2	-	-	1,0
30	5,7	37,9	15,0	1,7	38,7	-	-	1,0
31	68,8	14,7	2,1	4,1	9,7	-	-	0,7
32	81,9	4,6	0,6	0,5	11,8	-	-	0,6
33	35,7	22,2	22,3	13,4	5,7	-	-	0,6
34	3,6	7,7	14,5	30,3	42,6	-	-	1,2
35	44,9	7,9	-	-	-	-	-	47,2
36	33,4	19,0	-	-	-	-	-	47,5
37	19,6	32,5	-	-	-	-	-	47,8
38	33,5	18,7	-	-	-	-	-	47,8
39	26,5	25,7	-	-	-	-	-	47,9
40	30,3	21,9	-	-	-	-	-	47,8
41	51,7	1,1	-	-	-	-	-	47,2
42	38,0	14,2	-	-	-	-	-	47,8
43	38,6	13,6	-	-	-	-	-	47,8
44	5,4	46,8	-	-	-	-	-	47,9
45	6,6	45,5	-	-	-	-	-	47,9
46	3,8	36,7	11,5	1,1	-	-	-	47,0
47	32,2	48,8	11,5	5,5	1,5	-	-	0,5
48	53,5	19,0	12,9	8,7	5,2	-	-	0,6
49	40,5	38,0	9,6	6,0	5,2	-	-	0,7
50	37,4	34,6	8,9	7,5	10,7	-	-	0,9
51	26,7	34,8	12,4	11,7	13,5	-	-	0,9
52	47,6	8,4	8,1	4,6	30,2	-	-	1,1
53	38,7	46,0	5,9	4,3	4,2	-	-	0,8
54	36,2	30,4	16,8	6,8	9,1	-	-	0,7
55	20,7	42,7	15,0	13,3	7,6	-	-	0,6
56	32,0	36,0	6,9	5,8	18,5	-	-	0,8
57	68,8	16,8	3,3	3,3	7,0	-	-	0,8
58	17,6	48,1	13,7	3,3	16,2	-	-	1,2
59	37,6	43,5	8,2	2,9	7,3	-	-	0,6
60	30,0	45,4	12,5	4,6	6,8	-	-	0,7

(cont.)

Questão	A	B	C	D	E	F	G	SI
61	39,6	39,7	18,1	0,8	1,3	-	-	0,4
62	41,1	39,2	17,4	0,8	1,1	-	-	0,4
63	66,9	25,8	4,6	0,7	1,6	-	-	0,4
64	62,2	29,6	5,1	0,9	1,8	-	-	0,3
65	47,4	35,9	10,9	2,3	3,1	-	-	0,4
66	37,6	36,5	15,7	5,1	4,7	-	-	0,4
67	61,6	26,6	6,5	1,8	3,2	-	-	0,4
68	48,7	35,5	9,6	1,8	3,8	-	-	0,5
69	40,0	37,3	14,4	3,8	4,1	-	-	0,4
70	52,6	30,5	9,8	2,9	3,8	-	-	0,4
71	15,7	27,0	35,9	8,7	12,0	-	-	0,8
72	14,7	21,3	33,8	9,6	19,6	-	-	1,0
73	57,8	31,9	6,9	1,2	1,6	-	-	0,6
74	46,4	36,7	6,7	5,9	3,9	-	-	0,5
75	64,5	24,6	3,7	2,5	0,3	-	-	4,4
76	34,3	50,0	8,6	2,0	0,5	-	-	4,6
77	6,9	58,2	2,7	27,8	3,7	-	-	0,7
78	24,1	45,9	10,9	13,6	5,0	-	-	0,5
79	19,0	54,1	22,3	3,8	0,5	-	-	0,4
80	28,8	40,1	27,5	1,9	1,1	-	-	0,7
81	50,6	5,9	34,3	6,5	2,0	-	-	0,6
82	43,0	6,8	34,8	9,6	5,1	-	-	0,7
83	36,2	8,8	45,4	5,2	3,4	-	-	0,9
84	20,5	35,4	15,5	20,3	7,6	-	-	0,7
85	40,4	47,9	7,0	3,9	0,4	-	-	0,4
86	51,3	10,8	5,7	9,6	21,6	-	-	0,9
87	50,6	10,2	5,6	8,7	24,0	-	-	0,8
88	45,2	9,0	5,7	13,2	25,9	-	-	1,0
89	30,5	25,6	7,6	4,8	30,4	-	-	1,1
90	29,4	25,0	7,0	5,0	32,5	-	-	1,1
91	24,4	21,1	6,7	7,2	39,3	-	-	1,3
92	45,3	11,0	6,3	2,8	28,5	-	-	6,1
93	42,8	10,9	5,8	2,7	31,6	-	-	6,2
94	38,0	9,5	5,8	2,9	37,1	-	-	6,7
95	27,5	9,4	36,7	13,6	10,5	-	-	2,4
96	14,9	24,4	55,7	3,7	0,6	-	-	0,7
97	9,9	20,6	60,0	7,1	1,5	-	-	0,8
98	46,2	43,6	7,6	1,5	0,5	-	-	0,6
99	65,3	28,6	4,4	0,5	0,7	-	-	0,5
100	63,3	31,2	4,2	0,4	0,4	-	-	0,5
101	60,1	33,3	5,1	0,6	0,4	-	-	0,5
102	58,9	34,0	5,7	0,5	0,4	-	-	0,5
103	49,0	38,3	9,3	1,4	1,3	-	-	0,7
104	53,0	34,2	9,9	1,4	0,9	-	-	0,5
105	53,4	38,2	6,7	0,7	0,5	-	-	0,5
106	46,5	39,5	11,1	1,3	0,9	-	-	0,6
107	31,3	37,4	22,4	6,3	2,0	-	-	0,6
108	39,9	40,8	14,6	2,6	1,3	-	-	0,8
109	7,9	10,7	6,9	68,5	4,2	-	-	1,8
110	35,8	14,5	26,9	15,2	1,7	4,8	-	0,9
111	76,4	6,3	9,3	-	-	-	-	7,9
112	61,1	31,0	-	-	-	-	-	8,0
113	36,5	14,7	0,4	0,5	0,4	8,1	-	39,5
114	63,5	10,0	5,6	6,5	2,9	2,8	-	8,7
115	84,0	4,1	3,7	-	-	-	-	8,2

NOTA: Os percentuais se referem apenas aos concluintes que entregaram o Questionário Socioeconômico, o que representa 77.1% da amostra.

Sinaes
Sistema Nacional de Avaliação da
Educação Superior

ENADE 2008

Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

PEDAGOGIA

Universidade Estadual do
Maranhão

Município: Caxias

Relatório de Curso



Ministério
da Educação



Apresentação

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) apresenta o Relatório do Curso com os resultados do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) de 2008, realizado no dia 9 de novembro em 2274 locais de provas de 1065 municípios. A prova do ENADE/2008, com duração total de 4 (quatro) horas, apresentou um componente de avaliação da Formação Geral comum aos cursos de todas as áreas e um Componente Específico de cada área.

Neste relatório, estão registrados o desempenho do(a) Universidade Estadual do Maranhão dos estudantes da prova de Pedagogia e alguns resultados do Questionário de Impressões sobre a prova e do Questionário Socioeconômico.

O ENADE, como parte do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), objetiva aferir o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, às suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e às suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados às realidades brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento.

A avaliação do ENADE incluiu grupos de estudantes selecionados por amostragem, os quais se encontravam em momentos distintos de sua graduação: um grupo, considerado ingressante, que se encontrava no final do primeiro ano e outro grupo, considerado concluinte, que estava cursando o último ano. Os dois grupos de estudantes foram submetidos à mesma prova.

O ENADE foi operacionalizado por meio de uma prova, do Questionário de Percepção sobre a Prova e do Questionário Socioeconômico. A finalidade da aplicação do Questionário Socioeconômico foi a de compor o perfil dos estudantes, integrando informações do seu contexto às suas percepções e vivências, e a de investigar a capacidade de compreensão desses estudantes frente à sua trajetória no curso e na Instituição de Educação Superior (IES) por meio de questões objetivas que exploraram a função social da profissão e os aspectos fundamentais da formação profissional.

As informações constantes deste relatório traduzem os resultados obtidos a partir da análise dos dados dos estudantes da(o) Universidade Estadual do Maranhão. A prova foi respondida por 57 estudantes, sendo 29 ingressantes e 28 concluintes. Todos os resultados do curso foram obtidos com base nas análises que consideraram o peso amostral de cada estudante

convocado e presente no exame, podendo, portanto, ser estendidos para o total de estudantes ingressantes e concluintes da instituição.

Mesmo considerando as limitações que os instrumentos utilizados podem apresentar enquanto mecanismo de avaliação de curso, o INEP está convencido que os dados relativos aos resultados da prova e a opinião dos estudantes podem ser úteis para orientar as ações pedagógicas e administrativas da instituição e do curso, uma vez que se constituem em importantes referências para o conhecimento da realidade institucional e para a permanente busca da melhoria da qualidade da graduação, aspectos que ratificam o caráter integrativo inerente à avaliação.

Brasília, dezembro de 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS
ANÍSIO TEIXEIRA

1 - Conceitos do curso

Conceito ENADE

A nota do curso tem como base um conceito bastante estabelecido da estatística chamado afastamento padronizado. A nota final do curso depende de duas variáveis, a saber:

- o desempenho dos estudantes concluintes no componente específico e
- o desempenho dos estudantes concluintes na formação geral.

A parte referente ao componente específico contribui com 75% da nota final, enquanto a parcela referente à formação geral contribui com 25%, em consonância com o número de questões na prova, 30 e 10, respectivamente. Todas as fórmulas utilizadas para o cômputo das notas estão expressas no relatório completo da área, disponibilizado na Internet.

O quadro seguinte indica os diferentes intervalos de notas possíveis e os conceitos correspondentes a esses intervalos. Os conceitos utilizados no ENADE variaram de 1 a 5 e, à medida que esse valor aumenta, melhor é o desempenho no exame. A linha destacada no quadro subsequente corresponde ao conceito obtido pelo curso de Pedagogia da(o) Universidade Estadual do Maranhão:

Conceito ENADE	Valor Contínuo
1	0,0 a 0,9
2	1,0 a 1,9
3	2,0 a 2,9
4	3,0 a 3,9
5	4,0 a 5,0
Sem conceito	

Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado – IDD

O Indicador de Diferença Entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD) tem o propósito de trazer às instituições informações comparativas dos desempenhos de seus estudantes concluintes em relação aos resultados obtidos, em média, pelas demais instituições cujos perfis de seus estudantes ingressantes são semelhantes. Entende-se que essas informações são boas aproximações do que seria considerado efeito do curso.

O IDD é a diferença entre o desempenho médio do concluinte de um curso e o desempenho médio estimado para os concluintes desse mesmo curso e representa, portanto, quanto cada curso se destaca da média, podendo ficar acima ou abaixo do que seria esperado para ele, considerando o perfil de seus estudantes.

A nota utilizada no cálculo foi a média geral do curso, composta pela média ponderada das notas de formação geral – FG e de conteúdo específico – CE, com pesos de 0,25 e 0,75, respectivamente. Após o cálculo, o IDD foi padronizado, subtraindo-se a média dos cursos e dividindo pelo desvio padrão das médias dos cursos por área e passou a variar, de modo geral, entre -3 e +3. Posteriormente, esse valor do IDD foi transformado em um valor contínuo de 0 a 5 e em um conceito distribuído em faixas – utilizando os mesmos procedimentos que dão origem ao Conceito Enade.

A linha destacada no quadro subsequente corresponde ao valor contínuo e ao conceito IDD obtido pelo curso de Pedagogia da(o) Universidade Estadual do Maranhão:

IDD Conceito	Valor Contínuo
1	0,0 a 0,9
2	1,0 a 1,9
3	2,0 a 2,9
4	3,0 a 3,9
5	4,0 a 5,0
Sem conceito	

Para informações detalhadas sobre o cálculo do IDD, veja Nota Técnica no endereço eletrônico <http://www.inep.gov.br/enade>.

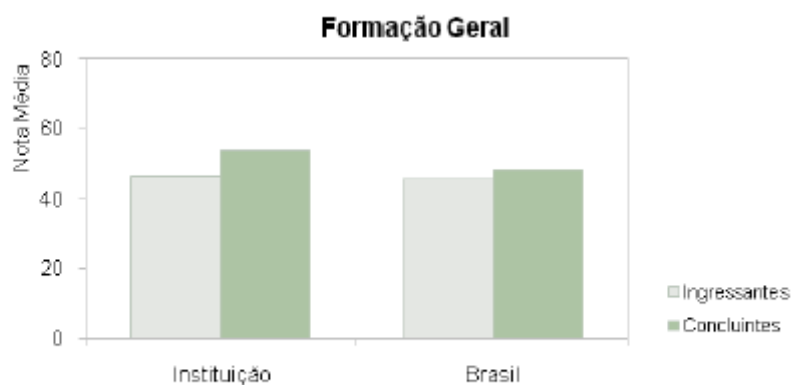
2 - Desempenho dos estudantes na prova

Nesta seção apresenta-se o desempenho dos estudantes dessa instituição no ENADE/2008. Para isso, foram calculadas as estatísticas básicas da prova como um todo e separadamente de Formação Geral e de Componente Específico. Além disso, é considerada a condição do estudante avaliado, se concluinte ou ingressante. No quadro seguinte, são apresentadas as seguintes estatísticas: tamanho da população, tamanho da amostra, número de presentes, média, erro-padrão da média, desvio-padrão, mediana, nota mínima e nota máxima.

Desempenho dos estudantes em Formação Geral e Componente Específico da prova do ENADE/2008

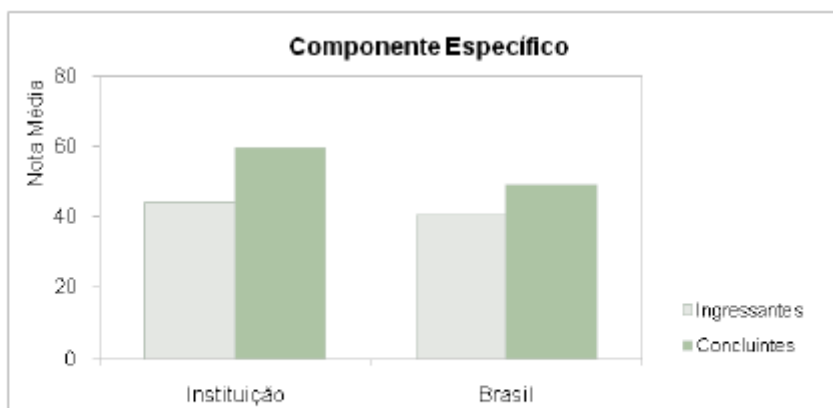
ENADE		Instituição		Brasil	
		Ingressantes	Concluintes	Ingressantes	Concluintes
Tamanho da população		35	36	112.888	70.649
Tamanho da amostra		30	30	45.181	43.707
Número de presentes		29	28	37.525	39.998
Resultado Geral	Média	44,7	58,3	41,6	48,9
	Erro-padrão da média	2,2	2,1	0,0	0,1
	Desvio-padrão	13,3	12,4	13,7	15,3
	Mediana	44,7	59,7	40,8	49,2
	Mínimo	13,4	38,2	0,0	0,0
	Máximo	69,0	80,1	89,7	95,1
Formação Geral	Média	46,3	53,9	45,5	48,2
	Erro-padrão da média	2,3	2,0	0,0	0,1
	Desvio-padrão	13,4	11,9	16,5	16,6
	Mediana	46,0	52,8	46,5	49,5
	Mínimo	13,5	30,0	0,0	0,0
	Máximo	70,0	77,0	96,0	100,0
Componente Específico	Média	44,1	59,8	40,3	49,1
	Erro-padrão da média	2,5	2,5	0,0	0,1
	Desvio-padrão	14,9	15,0	14,8	16,7
	Mediana	44,8	60,6	39,3	49,0
	Mínimo	13,3	34,7	0,0	0,0
	Máximo	69,6	85,7	93,8	99,3

A seguir encontra-se um gráfico em que se compara o desempenho do curso nessa instituição com o desempenho da área, levando em conta a totalidade de estudantes da área no Brasil. Nesse gráfico, são apresentadas as notas médias obtidas em Formação Geral e em Componente Específico.



Notas médias dos estudantes (ingressantes, concluintes) em Formação Geral na prova de Pedagogia

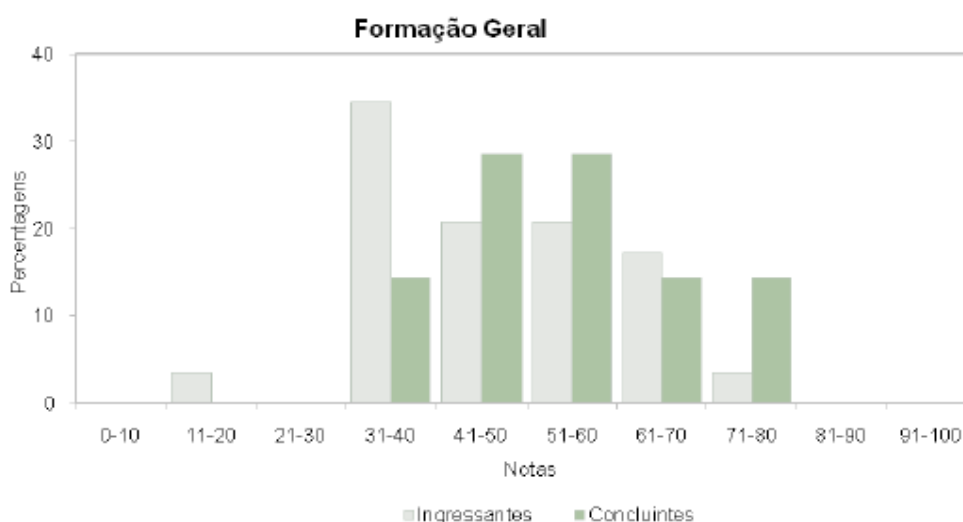
Pode-se observar pelo gráfico que, em Formação Geral, a nota média dos concluintes foi maior na instituição (53,9) que no Brasil (48,2). A nota média dos estudantes ingressantes foi 46,3 na instituição e 45,5 no Brasil: há uma diferença de 0,8 pontos entre os dois.



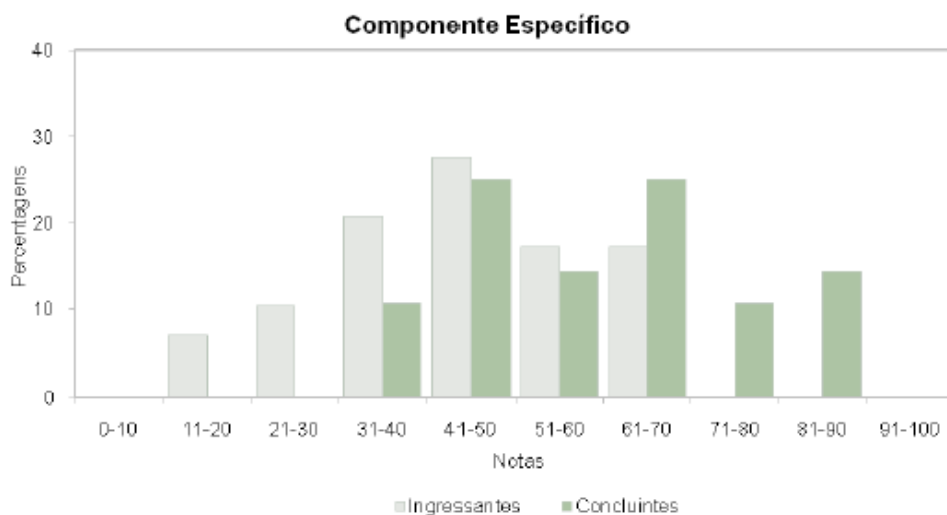
Notas médias dos estudantes (ingressantes, concluintes) em Componente Específico na prova de Pedagogia

Pode-se observar pelo gráfico que, em Componente Específico, a nota média dos concluintes foi maior na instituição (59,8) que no Brasil (49,1). A nota média dos estudantes ingressantes foi 44,1 na instituição e 40,3 no Brasil: há uma diferença de 3,8 pontos entre os dois.

Os gráficos a seguir ilustram a distribuição das notas dos estudantes, respectivamente em Formação Geral e em Componente Específico, e mostram em quais intervalos de notas houve maior concentração de ingressantes e de concluintes. O intervalo utilizado foi de 10 em 10 unidades: de 0,0 a 10,5 = primeiro intervalo; de 10,51 a 20,5 = segundo intervalo e assim por diante.



Percentual de notas obtidas pelos estudantes na parte de Formação Geral da prova de Pedagogia



Percentual de notas obtidas pelos estudantes na parte de Componente Específico da prova de Pedagogia

3 - Percentual de estudantes por quartil segundo as notas obtidas

O quadro subsequente apresenta, inicialmente, o percentual de estudantes da instituição em cada quartil delimitado pelos percentis 25, 50 e 75 da distribuição das notas dos ingressantes e dos concluintes. O percentil de ordem 25 (P25) representa o valor que separa as 25% menores notas das demais. O percentil 50 (P50), também chamado de mediana, é o valor que separa as 50% das menores notas das demais e, de forma semelhante, o percentil 75 (P75) é o valor que separa as 75% menores notas das demais, sempre em cada nível de agregação. Há, também, a indicação dos percentuais de estudantes em cada nível de agregação (região, categoria administrativa e organização acadêmica). As informações referem-se à prova como um todo, considerando tanto a parte de Formação Geral e a de Componente Específico e a totalidade de questões utilizadas, sejam objetivas ou discursivas.

Agrupamento		Ingressantes				Concluintes			
		Até P25	P25 a P50	P50 a P75	P75 a P100	Até P25	P25 a P50	P50 a P75	P75 a P100
Instituição		17,2	17,2	31,0	34,5	3,6	25,0	25,0	46,4
Brasil		25,1	25,0	24,9	25,0	25,1	25,1	25,0	24,9
Região	Norte	33,1	23,8	21,6	21,5	27,5	25,4	25,9	21,3
	Nordeste	21,0	25,4	27,2	26,3	29,3	25,3	22,7	22,7
	Sudeste	24,1	24,3	24,5	27,1	24,0	24,8	25,3	26,0
	Sul	25,0	26,3	25,3	23,4	16,8	23,8	28,7	30,7
	Centro-Oeste	30,7	24,6	24,8	19,9	30,4	27,8	23,4	18,5
Categoria Administrativa	Federal	16,8	16,5	26,0	40,7	17,1	17,6	25,0	40,3
	Estadual	25,3	21,3	24,2	29,1	27,1	23,3	23,5	26,1
	Municipal	25,1	26,1	23,6	25,2	30,1	25,3	24,8	19,8
	Privada	25,8	26,3	24,9	23,0	25,6	26,8	25,4	22,2
Organização Acadêmica	Universidade	25,8	23,3	24,7	26,2	24,2	23,7	24,4	27,7
	Centro Universitário	23,4	24,0	24,3	28,4	25,2	25,9	26,1	22,8
	Faculdades Integradas	27,6	26,3	25,1	21,1	25,3	27,9	25,8	21,0
	Fac. Inst e Esc Superior	24,4	27,9	25,2	22,4	26,9	27,3	25,4	20,4
	CEFET e Fac. de Tecnologia	3,2	9,7	16,1	71,0	0,0	0,0	0,0	0,0

4 - Impressão dos estudantes sobre a prova

No dia da aplicação da prova foi solicitado aos estudantes que respondessem a um questionário intitulado "Impressões sobre a prova". Os resultados desse questionário fornecem dados que podem enriquecer a análise da prova pelos coordenadores de curso. Nos quadros a seguir, encontram-se os percentuais de respostas emitidas pelos estudantes da instituição, da região geográfica, da categoria administrativa, da organização acadêmica a que pertence e, por fim, os percentuais do Brasil. Essas informações são apresentadas separadamente para ingressantes e concluintes.

Percentual de respostas dos ingressantes às questões relativas à impressão sobre a prova

Questão	Item	Inst.	Região	Cat. Adm.	Org. Acad.	Brasil
Qual o grau de dificuldade desta prova na parte de Formação Geral?	Muito fácil	-	0,8	1,3	1,4	1,1
	Fácil	3,6	6,1	5,5	4,8	4,7
	Médio	67,9	62,6	56,0	55,3	55,3
	Difícil	21,4	26,7	30,9	33,2	33,4
	Muito difícil	7,1	3,8	6,4	5,3	5,5
Qual o grau de dificuldade desta prova na parte de Componente Específico?	Muito fácil	-	0,9	0,5	0,9	0,8
	Fácil	3,6	6,6	5,5	6,1	5,7
	Médio	67,9	60,2	58,3	57,8	56,6
	Difícil	25,0	29,5	32,5	31,0	32,3
	Muito difícil	3,6	2,9	3,2	4,2	4,6
Considerando a extensão da prova, em relação ao tempo total, você considera que a prova foi:	Muito longa	10,7	15,7	15,1	15,9	14,6
	Longa	17,9	24,4	25,1	24,9	25,3
	Adequada	60,7	53,6	52,9	54,8	55,7
	Curta	7,1	5,0	4,8	3,5	3,6
	Muito curta	3,6	1,2	2,1	1,0	0,9
Os enunciados das questões da prova na parte de Formação Geral estavam claros e objetivos?	Sim, todos	21,4	17,8	17,7	18,4	18,9
	Sim, a maioria	42,9	50,3	52,0	51,6	50,9
	Apenas cerca de metade	28,6	19,1	17,9	17,3	17,1
	Poucos	7,1	11,7	11,3	11,8	12,1
	Não, nenhum	-	1,2	1,1	1,0	1,0
Os enunciados das questões da prova na parte de Componente Específico estavam claros e objetivos?	Sim, todos	21,4	17,7	16,6	17,8	18,1
	Sim, a maioria	46,4	51,1	54,0	52,3	51,5
	Apenas cerca de metade	21,4	18,2	17,9	17,4	17,4
	Poucos	10,7	11,9	10,2	11,4	11,9
	Não, nenhum	-	1,0	1,2	1,1	1,0

As informações/instruções fornecidas para a resolução das questões foram suficientes para resolvê-las?	Sim, até excessivas	3,6	3,1	2,3	2,9	3,2
	Sim, em todas elas	35,7	24,6	20,6	23,3	25,2
	Sim, na maioria delas	28,6	43,1	51,4	47,6	46,5
	Sim, somente em algumas	32,1	27,7	23,6	24,9	23,9
	Não, em nenhuma delas	-	1,5	2,0	1,2	1,2
Você se deparou com alguma dificuldade ao responder à prova. Qual?	Desconhecimento do conteúdo	21,4	30,4	35,9	34,0	34,4
	Forma diferente de abordagem do conteúdo	50,0	40,2	40,4	40,0	40,2
	Espaço insuficiente para responder às questões	-	2,7	2,2	2,4	2,4
	Falta de motivação para fazer a prova	10,7	17,9	15,7	15,5	14,2
	Não tive qualquer tipo de dificuldade para responder à prova	17,9	8,8	5,8	8,1	8,8
Considerando apenas as questões objetivas da prova, você percebeu que	não estudou ainda a maioria desses conteúdos	25,0	48,0	48,4	50,0	50,3
	estudou alguns desses conteúdos, mas não os aprendeu	21,4	18,0	19,9	16,5	17,4
	estudou a maioria desses conteúdos, mas não os aprendeu	-	6,9	5,3	5,3	5,7
	estudou e aprendeu muitos desses conteúdos	53,6	25,9	25,2	26,9	25,3
	estudou e aprendeu todos esses conteúdos	-	1,2	1,3	1,4	1,4
Qual foi o tempo gasto por você para concluir a prova?	Menos de uma hora	3,7	2,7	1,4	1,7	1,9
	Entre uma e duas horas	7,4	20,7	19,0	22,5	22,6
	Entre duas e três horas	33,3	38,9	40,0	38,5	39,7
	Entre três e quatro horas	37,0	30,1	32,9	31,6	30,3
	Quatro horas e não consegui terminar	18,8	7,6	6,8	5,6	5,5

Percentual de respostas dos concluintes às questões relativas à impressão sobre a prova

Questão	Item	Inst.	Região	Cat. Adm.	Org. Acad.	Brasil
Qual o grau de dificuldade desta prova na parte de Formação Geral?	Muito fácil	-	1,2	1,2	1,2	1,1
	Fácil	11,1	6,1	6,8	6,6	6,0
	Médio	59,3	59,7	56,9	59,3	60,0
	Difícil	29,6	27,4	29,0	28,0	28,2
	Muito difícil	-	5,5	6,1	4,9	4,7
Qual o grau de dificuldade desta prova na parte de Componente Específico?	Muito fácil	-	0,9	1,0	1,0	0,8
	Fácil	18,5	10,0	10,3	10,2	9,6
	Médio	55,6	63,2	61,1	63,4	64,5
	Difícil	25,9	23,0	24,1	22,7	22,5
	Muito difícil	-	2,9	3,4	2,6	2,6
Considerando a extensão da prova, em relação ao tempo total, você considera que a prova foi:	Muito longa	11,1	21,7	20,1	18,0	17,2
	Longa	18,5	27,0	27,1	27,6	27,4
	Adequada	59,3	43,5	46,4	49,9	51,2
	Curta	11,1	6,1	5,0	3,6	3,4
	Muito curta	-	1,7	1,5	0,8	0,8
Os enunciados das questões da prova na parte de Formação Geral estavam claros e objetivos?	Sim, todos	22,2	16,2	16,1	16,8	17,4
	Sim, a maioria	44,4	48,2	49,8	53,2	53,8
	Apenas cerca de metade	25,9	22,3	20,0	18,0	17,2
	Poucos	7,4	12,1	12,9	11,1	10,8
	Não, nenhum	-	1,2	1,3	0,9	0,8
Os enunciados das questões da prova na parte de Componente Específico estavam claros e objetivos?	Sim, todos	25,9	18,6	18,2	18,4	18,9
	Sim, a maioria	59,3	50,7	51,4	56,0	55,8
	Apenas cerca de metade	14,8	19,0	17,7	15,6	15,6
	Poucos	-	10,7	11,6	9,3	9,1
	Não, nenhum	-	0,9	1,0	0,7	0,6
As informações/instruções fornecidas para a resolução das questões foram suficientes para resolvê-las?	Sim, até excessivas	-	3,4	3,0	3,4	3,5
	Sim, em todas elas	33,3	23,5	25,4	27,2	27,8
	Sim, na maioria delas	51,9	48,9	47,8	49,4	49,7
	Sim, somente em algumas	14,8	22,6	22,1	18,8	17,9
	Não, em nenhuma delas	-	1,6	1,6	1,2	1,1
Você se deparou com alguma dificuldade ao responder à prova. Qual?	Desconhecimento do conteúdo	14,8	15,5	17,8	16,6	16,1
	Forma diferente de abordagem do conteúdo	44,4	43,4	42,8	44,1	46,7
	Espaço insuficiente para responder às questões	-	4,8	3,9	3,6	3,4
	Falta de motivação para fazer a prova	37,0	24,4	24,4	23,1	20,1
	Não tive qualquer tipo de dificuldade para responder à prova	3,7	12,0	11,1	12,7	13,7

Considerando apenas as questões objetivas da prova, você percebeu que	não estudou ainda a maioria desses conteúdos	-	10,8	11,7	9,9	8,9
	estudou alguns desses conteúdos, mas não os aprendeu	3,7	17,3	18,3	15,9	15,9
	estudou a maioria desses conteúdos, mas não os aprendeu	14,8	14,4	13,8	12,6	12,8
	estudou e aprendeu muitos desses conteúdos	77,8	53,9	52,3	55,9	56,2
	estudou e aprendeu todos esses conteúdos	3,7	3,7	3,8	5,7	6,3
Qual foi o tempo gasto por você para concluir a prova?	Menos de uma hora	3,7	1,5	1,7	1,9	1,6
	Entre uma e duas horas	18,5	17,2	19,3	22,0	21,3
	Entre duas e três horas	18,5	32,8	34,2	36,8	38,1
	Entre três e quatro horas	48,1	37,0	35,1	32,4	32,6
	Quatro horas e não consegui terminar	11,1	11,5	9,8	7,0	6,5

5 - Resultados da Análise do Questionário Socioeconômico

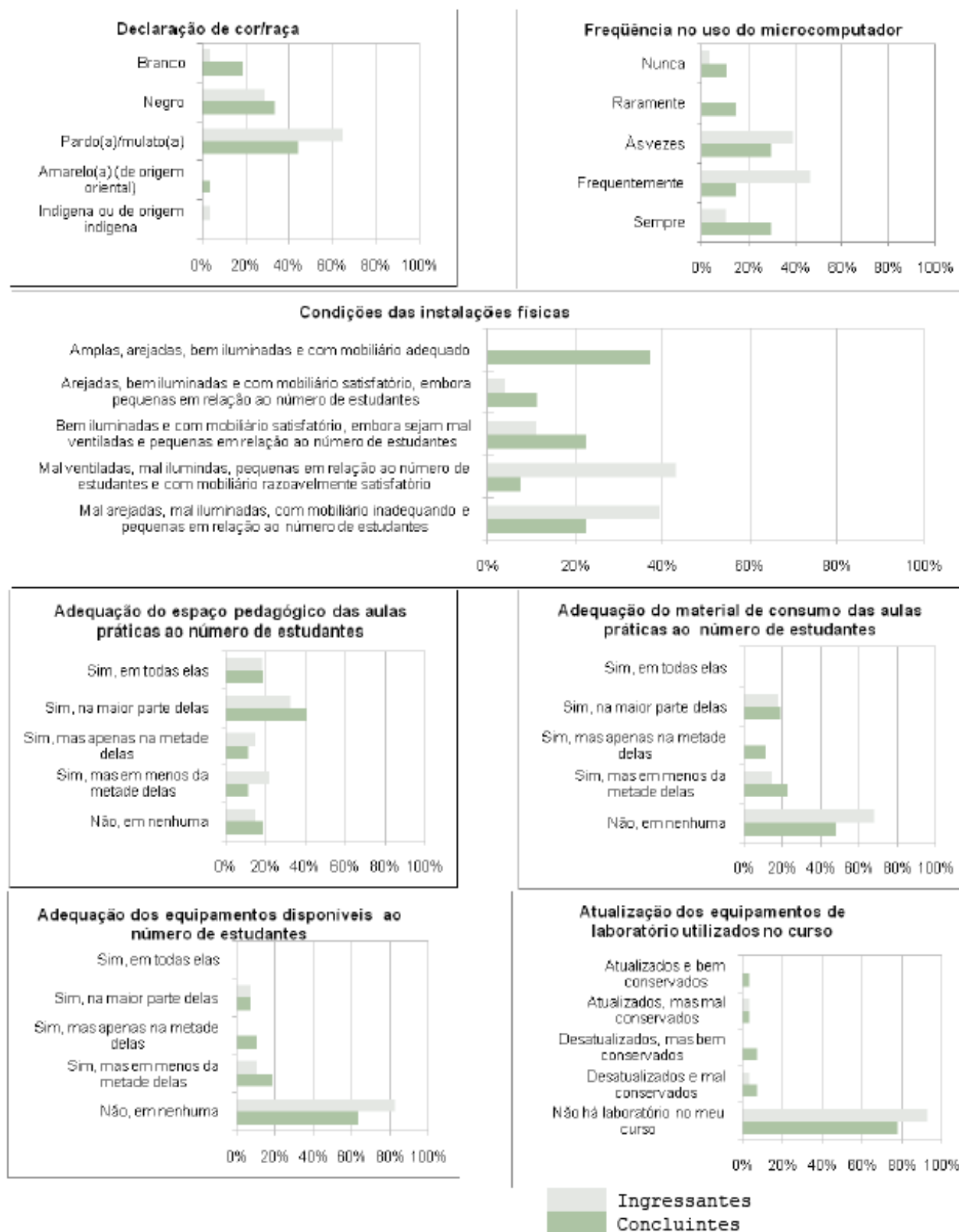
O processo avaliativo do ENADE contempla, além das provas de desempenho em Formação Geral e Componente Específico, o Questionário Socioeconômico, que foi previamente enviado aos estudantes e deveria ser devolvido no momento da realização das provas. Esse questionário é de fundamental importância, já que permite o conhecimento e a análise do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes ingressantes e concluintes, além da percepção sobre o ambiente de ensino-aprendizagem e sobre a organização do curso, do currículo e da atividade docente. O questionário fornece maior conhecimento acerca dos fatores que podem estar relacionados ao desempenho dos estudantes. Dessa forma, tal questionário configura-se em um conjunto significativo de informações que podem contribuir para a melhoria da educação superior tanto em relação à formulação de políticas públicas, quanto à atuação dos gestores de ensino e dos docentes.

No quadro seguinte são indicados, para cada alternativa de resposta de algumas questões do Questionário Socioeconômico, a nota média obtida, o desvio-padrão e o percentual de estudantes que optou por tal alternativa.

Nota média dos estudantes segundo questões do Questionário Socioeconômico

Questão	Item	Ingressantes			Concluintes		
		Nota média	Desvio-Padrão	%	Nota média	Desvio-Padrão	%
Como você se considera?	Branco(a)	57.8	0.0	3.6	63.7	11.6	18.5
	Negro(a)	42.0	17.1	28.6	59.4	12.6	33.3
	Pardo(a)/mulato(a)	45.6	9.8	64.3	58.0	11.1	44.4
	Amarelo(a) (de origem oriental)	-	-	-	38.9	0.0	3.7
	Indígena ou de origem indígena	21.5	0.0	3.6	-	-	-
Faixa de renda mensal das pessoas com quem mora	Até 3 salários mínimos	44.6	13.1	96.4	60.9	12.1	81.5
	Mais de 3 até 10 salários mínimos	30.0	0.0	3.6	50.1	9.2	14.8
	Mais de 10 até 20 salários mínimos	-	-	-	-	-	-
	Mais de 20 até 30 salários mínimos	-	-	-	-	-	-
	Mais de 30 salários mínimos	-	-	-	-	-	-
Trabalha ou já trabalhou e qual a carga horária	Não trabalho/ nunca exerci atividade remunerada	46.6	9.2	35.7	61.3	12.9	18.5
	Trabalho/trabalhei eventualmente	46.1	13.6	17.9	71.3	0.0	3.7
	Trabalho/trabalhei até 20 horas semanais	46.7	16.5	14.3	59.2	11.8	25.9
	Trabalho/trabalhei mais de 20 horas semanais menos de 40 horas semanais	49.9	8.0	14.3	53.1	12.6	22.2
	Trabalho/trabalhei em tempo integral - 40 horas semanais ou mais	30.6	10.9	17.9	59.7	10.8	29.6
Escolaridade do pai	Nenhuma escolaridade	38.4	11.5	25.0	58.6	13.9	18.5
	Ensino fundamental: de 1ª a 4ª séries	45.8	11.2	57.1	55.1	10.4	44.4
	Ensino fundamental: de 5ª a 8ª séries	49.9	4.5	7.1	73.3	7.4	14.8
	Ensino médio	44.6	22.7	10.7	56.0	10.6	18.5
	Ensino superior	-	-	-	60.5	0.0	3.7
Escolaridade da mãe	Nenhuma escolaridade	43.1	2.9	14.3	56.2	10.9	25.9
	Ensino fundamental: de 1ª a 4ª séries	44.2	12.4	39.3	58.1	10.8	37.0
	Ensino fundamental: de 5ª a 8ª séries	50.5	8.5	21.4	47.7	9.2	11.1
	Ensino médio	39.1	18.1	25.0	66.7	12.3	22.2
	Ensino superior	-	-	-	70.4	0.0	3.7
Tipo de escola que cursou o ensino médio	Todo em escola pública	43.6	12.5	89.3	59.2	12.7	85.2
	Todo em escola privada (particular)	66.8	0.0	3.6	61.9	8.6	7.4
	A maior parte em escola pública	39.8	14.0	7.1	43.2	0.0	3.7
	A maior parte em escola privada (particular)	-	-	-	59.6	0.0	3.7
	Metade em escola pública e metade em escola privada (particular)	-	-	-	-	-	-
Frequência que utiliza a biblioteca da instituição	A instituição não tem biblioteca	-	-	-	-	-	-
	Nunca a utilizo	-	-	-	43.2	0.0	3.7
	Utilizo raramente	39.7	10.3	39.3	59.4	13.7	25.9
	Utilizo com razoável frequência	45.8	13.7	53.6	64.0	9.4	48.1
	Utilizo muito frequentemente	55.7	13.3	7.1	49.5	9.5	22.2

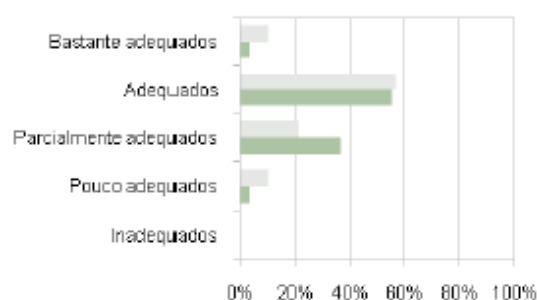
A seguir, serão apresentados gráficos com o percentual de respostas dos ingressantes e dos concluintes de algumas questões do Questionário Socioeconômico. Esses gráficos abordam temas relacionados às condições dos recursos físicos e pedagógicos da instituição e à qualidade do ensino oferecido.



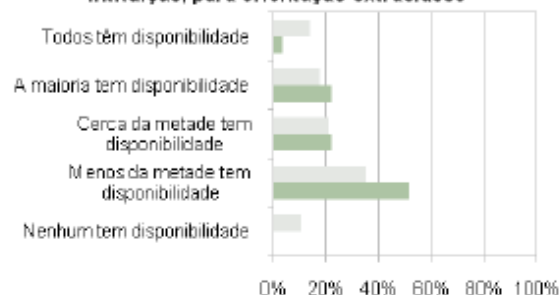
Avaliação do currículo do curso



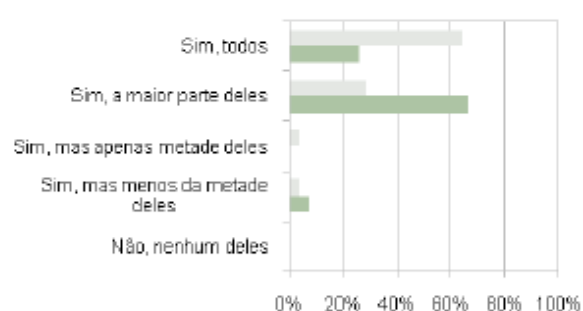
Adequação dos procedimentos de ensino adotados com os objetivos do curso



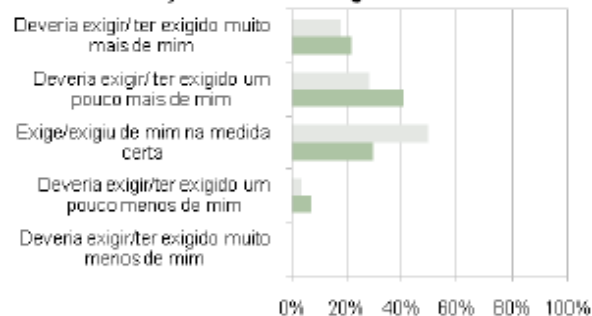
Disponibilidade dos professores do curso, na instituição, para orientação extraclasse



Domínio dos professores para ministrar as disciplinas



Avaliação do nível de exigência do curso



Principal contribuição do curso



Ingressantes
 Concluintes

ANEXO

Percentual de respostas dos ingressantes em cada alternativa das questões objetivas em Formação Geral

Questão	Percentual de Acerto					Gabarito	Resposta da Instituição					
	Inst.	Região	Brasil	Cat. Adm.	Org. Acad.		A	B	C	D	E	SI
1	13,8	24,6	28,5	28,3	28,1	C	3,4	13,8	13,8	48,3	20,7	0,0
2	44,8	63,3	61,9	65,1	62,2	E	3,4	13,8	13,8	24,1	44,8	0,0
3	37,9	36,1	35,2	35,6	35,5	D	20,7	6,9	10,3	37,9	24,1	0,0
4	48,3	47,9	52,5	53,2	53,8	A	48,3	6,9	31,0	10,3	3,4	0,0
5	69,0	65,9	59,8	59,6	60,7	D	6,9	6,9	10,3	69,0	6,9	0,0
6	34,5	41,4	44,3	45,5	44,2	B	27,6	34,5	3,4	17,2	17,2	0,0
7	20,7	28,6	30,5	29,4	30,3	D	6,9	31,0	3,4	20,7	37,9	0,0
8	51,7	55,2	55,9	55,0	55,9	C	10,3	3,4	51,7	10,3	24,1	0,0

Média e desvio-padrão dos ingressantes das questões discursivas em Formação Geral

Questão	Instituição		Região		Brasil		Categoria Administrativa		Organização Acadêmica	
	Média	Desvio-padrão	Média	Desvio-padrão	Média	Desvio-padrão	Média	Desvio-padrão	Média	Desvio-padrão
9	56,2	20,1	45,5	25,8	45,5	25,5	43,8	26,5	44,9	26,1
10	55,2	18,5	45,1	27,0	43,9	27,5	44,8	27,3	42,9	28,1

Percentual de respostas dos ingressantes em cada alternativa das questões objetivas em Componente Específico

Questão	Percentual de Acerto					Gabarito	Resposta da Instituição					
	Inst.	Região	Brasil	Cat. Adm.	Org. Acad.		A	B	C	D	E	SI
11	72,4	74,9	70,6	72,2	69,8	D	10,3	10,3	6,9	72,4	0,0	0,0
12	58,6	47,6	42,9	43,5	43,7	E	17,2	13,8	0,0	10,3	58,6	0,0
13	65,5	45,6	44,4	47,6	45,0	A	65,5	17,2	6,9	0,0	10,3	0,0
14	62,1	63,1	62,2	63,9	62,8	A	62,1	10,3	6,9	10,3	10,3	0,0
15	27,6	15,4	16,4	11,8	16,5	D	3,4	48,3	10,3	27,6	10,3	0,0
16	69,0	41,4	36,7	38,7	37,5	C	3,4	0,0	69,0	24,1	3,4	0,0
17	20,7	39,5	37,4	37,3	37,8	B	10,3	20,7	20,7	13,8	34,5	0,0
18	34,5	37,8	40,6	38,1	41,2	C	10,3	10,3	34,5	17,2	24,1	3,4
19	27,6	30,1	29,8	27,3	29,9	B	20,7	27,6	17,2	20,7	10,3	3,4
20	31,0	19,4	20,2	22,1	20,8	A	31,0	10,3	27,6	17,2	13,8	0,0
21	48,3	36,5	34,9	35,5	36,8	E	6,9	10,3	27,6	6,9	48,3	0,0
22	31,0	41,8	39,7	39,5	39,7	D	0,0	17,2	41,4	31,0	10,3	0,0
23	58,6	46,7	52,2	48,3	51,5	B	6,9	58,6	31,0	3,4	0,0	0,0
24	55,2	42,6	39,2	36,9	38,4	C	10,3	10,3	55,2	6,9	17,2	0,0
25	37,9	39,5	40,6	41,6	41,1	C	10,3	31,0	37,9	6,9	13,8	0,0
26	37,9	42,8	42,1	46,2	42,9	B	13,8	37,9	6,9	34,5	6,9	0,0
27	27,6	23,5	24,4	27,1	24,8	E	17,2	6,9	20,7	27,6	27,6	0,0
28	10,3	26,3	23,9	24,3	24,4	D	20,7	48,3	10,3	10,3	10,3	0,0
29	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
30	62,1	62,5	60,5	63,3	61,4	A	62,1	10,3	13,8	3,4	6,9	3,4
31	72,4	71,6	71,4	71,5	70,9	B	3,4	72,4	3,4	17,2	3,4	0,0
32	65,5	52,2	46,2	49,0	44,8	D	10,3	3,4	17,2	65,5	3,4	0,0
33	41,4	54,0	53,1	53,3	53,9	C	3,4	20,7	41,4	20,7	13,8	0,0
34	62,1	47,6	41,8	44,4	41,0	C	3,4	6,9	62,1	24,1	3,4	0,0
35	55,2	54,2	51,7	54,1	53,3	E	10,3	6,9	17,2	10,3	55,2	0,0
36	27,6	23,8	23,3	25,6	24,6	E	17,2	10,3	17,2	27,6	27,6	0,0
37	58,6	61,0	62,0	63,0	63,0	D	3,4	13,8	17,2	58,6	6,9	0,0

Média e desvio-padrão dos ingressantes das questões discursivas em Componente Específico

Questão	Instituição		Região		Brasil		Categoria Administrativa		Organização Acadêmica	
	Média	Desvio-padrão	Média	Desvio-padrão	Média	Desvio-padrão	Média	Desvio-padrão	Média	Desvio-padrão
38	22,4	19,3	22,9	21,0	21,7	20,6	21,8	20,3	21,1	20,6
39	28,1	25,5	31,6	24,9	30,5	24,6	30,6	25,2	30,1	24,9
40	33,3	23,5	29,3	24,4	29,3	24,1	28,5	25,0	29,1	24,5

Percentual de respostas dos concluintes em cada alternativa das questões objetivas em Formação Geral

Questão	Percentual de Acerto					Gabarito	Resposta da Instituição					
	Inst.	Região	Brasil	Cat. Adm.	Org. Acad.		A	B	C	D	E	SI
1	25,0	27,5	29,2	28,1	29,0	C	14,3	3,6	25,0	25,0	32,1	0,0
2	82,1	64,5	67,8	67,3	69,4	E	0,0	10,7	0,0	7,1	82,1	0,0
3	46,4	34,8	36,0	36,9	36,7	D	0,0	3,6	0,0	46,4	50,0	0,0
4	46,4	51,5	52,4	52,5	52,4	A	46,4	3,6	28,6	10,7	10,7	0,0
5	89,3	66,5	68,7	68,7	70,4	D	3,6	3,6	0,0	89,3	3,6	0,0
6	60,7	43,3	47,8	46,2	48,8	B	17,9	60,7	7,1	3,6	10,7	0,0
7	25,0	28,4	30,8	29,4	30,7	D	14,3	28,6	0,0	25,0	32,1	0,0
8	64,3	52,6	59,2	56,8	59,0	C	7,1	3,6	64,3	10,7	14,3	0,0

Média e desvio-padrão dos concluintes das questões discursivas em Formação Geral

Questão	Instituição		Região		Brasil		Categoria Administrativa		Organização Acadêmica	
	Média	Desvio-padrão	Média	Desvio-padrão	Média	Desvio-padrão	Média	Desvio-padrão	Média	Desvio-padrão
9	57,7	28,3	46,3	25,9	47,6	25,2	47,0	25,7	47,0	25,7
10	47,0	29,3	43,9	28,9	46,4	27,9	45,8	28,5	45,9	28,5

Percentual de respostas dos concluintes em cada alternativa das questões objetivas em Componente Específico

Questão	Percentual de Acerto					Gabarito	Resposta da Instituição					
	Inst.	Região	Brasil	Cat. Adm.	Org. Acad.		A	B	C	D	E	SI
11	85,7	75,4	77,1	76,3	77,5	D	3,6	3,6	7,1	85,7	0,0	0,0
12	85,7	55,5	54,8	56,2	56,8	E	10,7	0,0	0,0	3,6	85,7	0,0
13	78,6	51,2	51,3	50,8	52,4	A	78,6	7,1	3,6	0,0	10,7	0,0
14	75,0	66,1	67,1	67,8	68,2	A	75,0	0,0	0,0	10,7	14,3	0,0
15	75,0	25,2	27,7	25,4	27,7	D	0,0	21,4	3,6	75,0	0,0	0,0
16	64,3	50,0	48,0	51,0	50,4	C	0,0	0,0	64,3	17,9	17,9	0,0
17	53,6	50,2	53,7	52,3	54,8	B	7,1	53,6	7,1	7,1	25,0	0,0
18	96,4	51,5	52,4	52,5	54,3	C	0,0	3,6	96,4	0,0	0,0	0,0
19	46,4	38,5	38,7	39,0	39,4	B	32,1	46,4	7,1	7,1	7,1	0,0
20	28,6	21,9	24,0	23,2	25,3	A	28,6	21,4	10,7	35,7	3,6	0,0
21	60,7	46,8	47,4	50,4	50,3	E	10,7	10,7	14,3	3,6	60,7	0,0
22	50,0	45,2	43,7	45,1	44,1	D	3,6	14,3	10,7	50,0	21,4	0,0
23	82,1	58,2	65,0	60,6	64,7	B	3,6	82,1	14,3	0,0	0,0	0,0
24	57,1	51,8	52,8	51,5	53,4	C	21,4	10,7	57,1	3,6	7,1	0,0
25	35,7	45,1	47,1	48,4	48,5	C	7,1	35,7	35,7	14,3	7,1	0,0
26	64,3	51,4	55,0	53,9	55,7	B	7,1	64,3	7,1	7,1	14,3	0,0
27	25,0	28,1	30,2	29,6	31,2	E	14,3	17,9	0,0	42,9	25,0	0,0
28	35,7	26,0	28,5	27,5	30,1	D	3,6	32,1	7,1	35,7	21,4	0,0
29	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
30	82,1	67,5	72,4	70,0	73,0	A	82,1	3,6	3,6	10,7	0,0	0,0
31	82,1	78,6	80,8	79,7	81,0	B	0,0	82,1	10,7	7,1	0,0	0,0
32	75,0	55,4	54,5	55,1	55,2	D	7,1	0,0	7,1	75,0	10,7	0,0
33	71,4	63,4	63,9	64,4	64,1	C	3,6	7,1	71,4	7,1	10,7	0,0
34	67,9	52,9	53,5	53,5	53,6	C	0,0	3,6	67,9	28,6	0,0	0,0
35	57,1	65,3	62,8	66,0	64,4	E	17,9	0,0	14,3	10,7	57,1	0,0
36	32,1	24,3	25,5	27,7	28,2	E	14,3	0,0	7,1	46,4	32,1	0,0
37	78,6	72,3	73,3	72,7	74,1	D	0,0	14,3	3,6	78,6	3,6	0,0

Média e desvio-padrão dos concluintes das questões discursivas em Componente Específico

Questão	Instituição		Região		Brasil		Categoria Administrativa		Organização Acadêmica	
	Média	Desvio-padrão	Média	Desvio-padrão	Média	Desvio-padrão	Média	Desvio-padrão	Média	Desvio-padrão
38	29,5	26,8	24,3	22,9	25,6	23,2	25,3	23,5	25,2	23,6
39	48,6	33,1	34,8	28,2	37,9	27,7	36,0	28,1	37,4	28,2
40	41,6	29,5	32,1	27,0	35,8	26,3	33,3	26,7	34,9	26,7

Resultado do Questionário Socioeconômico para os estudantes ingressantes da Instituição

Questão	A	B	C	D	E	F	G	SI
2	64,3	28,6	0,0	3,6	3,6	-	-	0,0
3	7,1	7,1	25,0	14,3	46,4	-	-	0,0
4	78,6	14,3	7,1	0,0	0,0	-	-	0,0
5	3,6	28,6	64,3	0,0	3,6	-	-	0,0
6	67,9	28,6	0,0	0,0	0,0	-	-	3,6
7	96,4	3,6	0,0	0,0	0,0	-	-	0,0
8	10,7	28,6	28,6	28,6	3,6	-	-	0,0
9	67,9	7,1	3,6	14,3	3,6	-	-	3,6
10	35,7	17,9	14,3	14,3	17,9	-	-	0,0
11	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	3,6	96,4	0,0
12	7,1	7,1	7,1	78,6	-	-	-	0,0
13	25,0	57,1	7,1	10,7	0,0	-	-	0,0
14	14,3	39,3	21,4	25,0	0,0	-	-	0,0
17	89,3	3,6	7,1	0,0	0,0	-	-	0,0
18	85,7	0,0	10,7	0,0	3,6	-	-	0,0
19	0,0	10,7	10,7	17,9	60,7	-	-	0,0
20	3,6	17,9	17,9	32,1	25,0	-	-	3,6
21	0,0	35,7	53,6	7,1	3,6	-	-	0,0
22	21,4	14,3	17,9	21,4	25,0	-	-	0,0
23	7,1	28,6	0,0	64,3	0,0	-	-	0,0
24	71,4	0,0	14,3	0,0	14,3	-	-	0,0
25	7,1	7,1	71,4	0,0	14,3	-	-	0,0
26	0,0	0,0	39,3	53,6	7,1	-	-	0,0
27	50,0	0,0	7,1	42,9	0,0	-	-	0,0
28	3,6	35,7	46,4	10,7	3,6	-	-	0,0
29	0,0	10,7	32,1	25,0	32,1	-	-	0,0
30	0,0	28,6	10,7	0,0	57,1	-	-	3,6
31	89,3	3,6	0,0	0,0	7,1	-	-	0,0
32	89,3	0,0	0,0	0,0	7,1	-	-	3,6
33	14,3	10,7	46,4	17,9	10,7	-	-	0,0
34	3,6	0,0	39,3	46,4	10,7	-	-	0,0
35	71,4	14,3	-	-	-	-	-	14,3
36	17,9	67,9	-	-	-	-	-	14,3
37	3,6	82,1	-	-	-	-	-	14,3
38	3,6	82,1	-	-	-	-	-	14,3
39	78,6	7,1	-	-	-	-	-	14,3
40	64,3	21,4	-	-	-	-	-	14,3
41	82,1	3,6	-	-	-	-	-	14,3
42	42,9	42,9	-	-	-	-	-	14,3
43	53,6	32,1	-	-	-	-	-	14,3
44	3,6	82,1	-	-	-	-	-	14,3
45	3,6	82,1	-	-	-	-	-	14,3
46	3,6	64,3	17,9	0,0	0,0	-	-	14,3
47	14,3	85,7	0,0	0,0	0,0	-	-	0,0
48	0,0	3,6	10,7	42,9	39,3	-	-	3,6
49	17,9	32,1	14,3	21,4	14,3	-	-	0,0
50	0,0	17,9	0,0	14,3	67,9	-	-	0,0
51	0,0	7,1	0,0	10,7	82,1	-	-	0,0
52	0,0	3,6	0,0	3,6	92,9	-	-	0,0
53	0,0	17,9	53,6	28,6	0,0	-	-	0,0
54	0,0	17,9	46,4	35,7	0,0	-	-	0,0
55	3,6	39,3	17,9	39,3	0,0	-	-	0,0
56	3,6	28,6	28,6	25,0	14,3	-	-	0,0
57	53,6	35,7	10,7	0,0	0,0	-	-	0,0
58	75,0	10,7	0,0	0,0	14,3	-	-	0,0
59	0,0	10,7	35,7	53,6	0,0	-	-	0,0
60	0,0	10,7	64,3	25,0	0,0	-	-	0,0

(cont.)

Questão	A	B	C	D	E	F	G	SI
61	25,0	35,7	32,1	0,0	7,1	-	-	0,0
62	39,3	28,6	28,6	0,0	3,6	-	-	0,0
63	67,9	25,0	7,1	0,0	0,0	-	-	0,0
64	53,6	42,9	3,6	0,0	0,0	-	-	0,0
65	50,0	42,9	7,1	0,0	0,0	-	-	0,0
66	28,6	42,9	25,0	3,6	0,0	-	-	0,0
67	57,1	25,0	17,9	0,0	0,0	-	-	0,0
68	21,4	64,3	14,3	0,0	0,0	-	-	0,0
69	21,4	46,4	32,1	0,0	0,0	-	-	0,0
70	42,9	42,9	14,3	0,0	0,0	-	-	0,0
71	3,6	17,9	46,4	17,9	14,3	-	-	0,0
72	7,1	14,3	57,1	0,0	21,4	-	-	0,0
73	57,1	32,1	3,6	0,0	3,6	-	-	3,6
74	50,0	35,7	7,1	3,6	3,6	-	-	0,0
75	53,6	32,1	7,1	3,6	0,0	-	-	3,6
76	32,1	53,6	3,6	3,6	3,6	-	-	3,6
77	0,0	46,4	3,6	50,0	0,0	-	-	0,0
78	10,7	28,6	21,4	35,7	3,6	-	-	0,0
79	10,7	57,1	21,4	10,7	0,0	-	-	0,0
80	14,3	53,6	32,1	0,0	0,0	-	-	0,0
81	10,7	10,7	39,3	25,0	14,3	-	-	0,0
82	0,0	0,0	42,9	32,1	25,0	-	-	0,0
83	39,3	3,6	57,1	0,0	0,0	-	-	0,0
84	14,3	17,9	21,4	35,7	10,7	-	-	0,0
85	64,3	28,6	3,6	3,6	0,0	-	-	0,0
86	28,6	17,9	0,0	10,7	42,9	-	-	0,0
87	25,0	14,3	0,0	17,9	42,9	-	-	0,0
88	14,3	7,1	7,1	17,9	53,6	-	-	0,0
89	10,7	14,3	14,3	3,6	57,1	-	-	0,0
90	17,9	3,6	14,3	3,6	57,1	-	-	3,6
91	3,6	0,0	10,7	7,1	75,0	-	-	3,6
92	17,9	7,1	3,6	7,1	64,3	-	-	0,0
93	17,9	7,1	7,1	7,1	57,1	-	-	3,6
94	7,1	3,6	7,1	3,6	75,0	-	-	3,6
95	17,9	3,6	53,6	7,1	17,9	-	-	0,0
96	17,9	28,6	50,0	3,6	0,0	-	-	0,0
97	14,3	7,1	71,4	3,6	3,6	-	-	0,0
98	57,1	42,9	0,0	0,0	0,0	-	-	0,0
99	67,9	21,4	10,7	0,0	0,0	-	-	0,0
100	67,9	21,4	7,1	0,0	3,6	-	-	0,0
101	57,1	32,1	7,1	0,0	3,6	-	-	0,0
102	46,4	53,6	0,0	0,0	0,0	-	-	0,0
103	42,9	28,6	21,4	3,6	3,6	-	-	0,0
104	25,0	46,4	17,9	7,1	3,6	-	-	0,0
105	53,6	28,6	14,3	3,6	0,0	-	-	0,0
106	53,6	42,9	3,6	0,0	0,0	-	-	0,0
107	10,7	7,1	46,4	21,4	10,7	-	-	3,6
108	14,3	46,4	28,6	3,6	7,1	-	-	0,0
109	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0	-	-	0,0
110	7,1	7,1	57,1	25,0	0,0	3,6	-	0,0
111	82,1	3,6	14,3	-	-	-	-	0,0
112	25,0	75,0	-	-	-	-	-	0,0
113	3,6	14,3	0,0	0,0	3,6	3,6	-	75,0
114	50,0	17,9	7,1	10,7	3,6	3,6	-	7,1
115	92,9	0,0	3,6	-	-	-	-	3,6

NOTA: Os percentuais se referem apenas aos ingressantes que entregaram o Questionário Socioeconômico, o que representa 93.3% da amostra.

Resultado do Questionário Socioeconômico para os estudantes ingressantes do Brasil

Questão	A	B	C	D	E	F	G	SI
2	50,3	39,1	4,6	1,1	4,5	-	-	0,4
3	4,2	20,8	23,8	14,6	36,1	-	-	0,4
4	52,0	18,8	19,5	7,0	2,3	-	-	0,4
5	57,6	9,3	30,4	1,4	0,8	-	-	0,5
6	45,5	48,8	1,9	0,2	3,3	-	-	0,3
7	64,5	29,5	3,2	0,6	0,2	-	-	2,0
8	13,7	31,5	40,1	11,1	3,3	-	-	0,4
9	21,6	22,3	12,1	35,3	8,3	-	-	0,4
10	10,0	5,3	13,2	20,4	50,1	-	-	1,0
11	0,5	3,4	2,3	10,1	6,3	7,8	68,4	1,1
12	2,4	8,0	13,8	73,0	-	-	-	2,8
13	12,7	47,5	15,6	18,2	5,2	-	-	0,8
14	11,1	43,7	17,1	20,7	7,0	-	-	0,4
17	78,2	9,4	5,7	2,4	4,1	-	-	0,1
18	49,7	8,4	28,6	10,7	2,0	-	-	0,7
19	2,9	13,1	8,6	15,3	59,6	-	-	0,5
20	1,8	9,4	4,8	19,5	63,9	-	-	0,6
21	9,0	35,7	35,2	9,3	9,4	-	-	1,4
22	15,0	14,2	12,6	18,3	29,0	-	-	10,9
23	17,0	36,5	7,6	35,3	2,9	-	-	0,8
24	68,9	4,9	12,8	1,5	8,4	-	-	3,4
25	10,0	5,9	53,7	3,3	26,1	-	-	1,0
26	9,4	13,4	28,3	33,7	14,7	-	-	0,6
27	23,9	5,2	9,2	59,4	1,3	-	-	1,0
28	4,6	45,1	31,5	11,3	7,0	-	-	0,4
29	4,1	6,0	27,9	17,9	43,3	-	-	0,9
30	6,5	23,0	14,8	1,4	53,1	-	-	1,2
31	54,7	16,4	2,0	3,5	22,4	-	-	1,0
32	69,8	4,3	0,9	0,5	23,7	-	-	0,8
33	34,3	21,2	23,1	14,2	6,8	-	-	0,5
34	2,8	7,3	17,5	33,2	38,1	-	-	1,1
35	49,7	8,4	-	-	-	-	-	41,9
36	32,5	25,1	-	-	-	-	-	42,4
37	17,2	40,0	-	-	-	-	-	42,9
38	36,5	21,2	-	-	-	-	-	42,3
39	30,8	26,8	-	-	-	-	-	42,5
40	33,3	24,3	-	-	-	-	-	42,5
41	57,0	1,0	-	-	-	-	-	42,0
42	33,7	23,9	-	-	-	-	-	42,4
43	41,5	16,0	-	-	-	-	-	42,5
44	5,4	52,1	-	-	-	-	-	42,5
45	5,5	51,9	-	-	-	-	-	42,6
46	3,5	40,5	13,2	1,1	0,0	-	-	41,7
47	39,3	44,1	10,3	4,4	1,2	-	-	0,8
48	63,0	15,0	11,8	6,2	3,2	-	-	0,7
49	53,9	30,9	6,3	4,2	3,8	-	-	0,9
50	55,9	27,3	5,3	4,3	5,9	-	-	1,3
51	43,7	30,4	8,5	7,9	8,3	-	-	1,2
52	52,3	5,5	5,3	2,3	33,3	-	-	1,3
53	51,1	32,7	4,8	4,9	5,4	-	-	1,2
54	41,9	21,4	9,8	3,5	22,5	-	-	0,9
55	27,7	33,3	8,5	9,2	20,4	-	-	0,9
56	35,0	23,5	2,9	6,5	31,0	-	-	1,1
57	60,1	10,5	2,4	7,8	18,1	-	-	1,0
58	12,3	35,3	14,9	4,2	31,8	-	-	1,5
59	36,2	36,4	5,4	2,6	18,4	-	-	0,9
60	30,4	39,1	8,8	3,2	17,6	-	-	0,9

(cont.)

Questão	A	B	C	D	E	F	G	SI
61	47,4	34,3	12,6	0,7	4,4	-	-	0,6
62	47,6	34,4	13,0	0,7	3,7	-	-	0,6
63	64,3	23,6	4,3	1,4	5,7	-	-	0,7
64	60,2	27,4	4,5	1,6	5,8	-	-	0,5
65	45,2	31,8	10,6	3,4	8,5	-	-	0,5
66	38,0	32,3	12,7	4,7	11,8	-	-	0,6
67	59,5	23,1	5,8	2,8	8,2	-	-	0,6
68	48,0	30,1	8,9	1,9	10,3	-	-	0,8
69	41,9	31,0	12,1	3,9	10,2	-	-	0,8
70	51,8	25,1	9,1	3,9	9,3	-	-	0,7
71	15,4	26,2	28,2	10,0	19,1	-	-	1,1
72	14,4	20,6	27,7	9,8	25,8	-	-	1,6
73	67,7	23,3	3,2	0,7	4,3	-	-	0,8
74	54,6	29,6	4,0	3,9	7,0	-	-	1,0
75	66,6	20,9	2,8	1,5	0,4	-	-	7,8
76	35,3	47,1	6,6	2,0	0,9	-	-	8,2
77	9,7	49,1	3,7	29,1	7,2	-	-	1,2
78	31,2	38,5	8,2	11,6	9,7	-	-	0,8
79	26,7	54,6	14,6	3,0	0,4	-	-	0,7
80	37,5	41,2	16,9	2,3	0,9	-	-	1,1
81	67,0	6,6	19,1	3,3	3,1	-	-	1,0
82	59,8	7,2	21,0	5,0	5,9	-	-	1,2
83	37,1	18,3	29,9	6,4	6,6	-	-	1,7
84	35,2	34,2	10,2	11,1	8,0	-	-	1,3
85	60,2	32,4	3,7	2,1	0,8	-	-	0,8
86	45,0	8,3	2,6	9,9	32,7	-	-	1,4
87	47,3	8,6	2,8	8,0	31,8	-	-	1,5
88	45,3	7,0	3,4	9,8	33,1	-	-	1,5
89	31,5	17,9	4,7	4,9	39,4	-	-	1,7
90	32,6	18,2	4,6	4,3	38,5	-	-	1,8
91	30,4	15,5	4,5	5,2	42,3	-	-	2,0
92	41,5	7,0	3,7	1,7	40,5	-	-	5,6
93	41,9	7,4	4,1	1,6	39,5	-	-	5,5
94	39,7	6,8	4,0	2,1	41,6	-	-	5,8
95	34,5	8,1	29,1	12,7	11,5	-	-	4,2
96	9,8	16,0	68,2	4,1	0,8	-	-	1,1
97	10,7	18,8	64,5	3,1	1,8	-	-	1,2
98	53,1	39,5	5,0	1,0	0,4	-	-	1,0
99	66,2	26,7	4,2	0,7	1,1	-	-	1,0
100	65,6	28,2	4,2	0,5	0,6	-	-	0,9
101	63,6	29,1	4,8	0,5	0,9	-	-	1,0
102	61,1	30,3	5,9	0,7	1,0	-	-	1,0
103	49,7	34,6	9,2	2,1	3,1	-	-	1,3
104	51,1	32,2	10,3	2,7	2,5	-	-	1,2
105	58,1	32,6	6,2	1,0	0,9	-	-	1,2
106	54,0	32,7	8,8	1,8	1,6	-	-	1,2
107	45,1	33,1	14,2	4,2	2,3	-	-	1,1
108	46,3	35,7	11,3	3,0	2,2	-	-	1,5
109	3,9	10,6	4,8	76,1	2,5	-	-	2,1
110	26,4	21,1	30,1	12,8	1,5	6,7	-	1,4
111	73,5	5,2	11,6	-	-	-	-	9,6
112	41,2	48,8	-	-	-	-	-	10,0
113	21,7	10,1	0,3	0,5	0,5	7,9	-	59,0
114	62,0	11,1	4,1	7,1	2,9	1,9	-	11,0
115	78,6	2,5	8,8	-	-	-	-	10,1

NOTA: Os percentuais se referem apenas aos ingressantes que entregaram o Questionário Socioeconômico, o que representa 70.2% da amostra.

Resultado do Questionário Socioeconômico para os estudantes concluintes da Instituição

Questão	A	B	C	D	E	F	G	SI
2	81,5	14,8	0,0	0,0	3,7	-	-	0,0
3	0,0	11,1	25,9	11,1	51,9	-	-	0,0
4	66,7	14,8	11,1	7,4	0,0	-	-	0,0
5	18,5	33,3	44,4	3,7	0,0	-	-	0,0
6	59,3	18,5	11,1	3,7	7,4	-	-	0,0
7	81,5	14,8	0,0	0,0	0,0	-	-	3,7
8	22,2	33,3	14,8	22,2	7,4	-	-	0,0
9	40,7	25,9	11,1	11,1	11,1	-	-	0,0
10	18,5	3,7	25,9	22,2	29,6	-	-	0,0
11	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	3,7	96,3	0,0
12	0,0	7,4	0,0	92,6	-	-	-	0,0
13	18,5	44,4	14,8	18,5	3,7	-	-	0,0
14	25,9	37,0	11,1	22,2	3,7	-	-	0,0
17	85,2	7,4	3,7	3,7	0,0	-	-	0,0
18	55,6	0,0	44,4	0,0	0,0	-	-	0,0
19	0,0	11,1	3,7	40,7	40,7	-	-	3,7
20	3,7	7,4	3,7	44,4	40,7	-	-	0,0
21	3,7	11,1	25,9	29,6	29,6	-	-	0,0
22	11,1	11,1	25,9	7,4	40,7	-	-	3,7
23	14,8	40,7	0,0	44,4	0,0	-	-	0,0
24	81,5	7,4	7,4	0,0	3,7	-	-	0,0
25	0,0	3,7	85,2	0,0	11,1	-	-	0,0
26	0,0	3,7	25,9	48,1	22,2	-	-	0,0
27	48,1	11,1	22,2	18,5	0,0	-	-	0,0
28	0,0	33,3	40,7	14,8	11,1	-	-	0,0
29	18,5	3,7	25,9	18,5	33,3	-	-	0,0
30	11,1	22,2	11,1	0,0	55,6	-	-	0,0
31	85,2	14,8	0,0	0,0	0,0	-	-	0,0
32	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0	-	-	0,0
33	25,9	14,8	48,1	7,4	3,7	-	-	0,0
34	11,1	14,8	29,6	14,8	29,6	-	-	0,0
35	40,7	18,5	-	-	-	-	-	40,7
36	11,1	40,7	-	-	-	-	-	48,1
37	7,4	48,1	-	-	-	-	-	44,4
38	11,1	44,4	-	-	-	-	-	44,4
39	51,9	3,7	-	-	-	-	-	44,4
40	33,3	22,2	-	-	-	-	-	44,4
41	55,6	3,7	-	-	-	-	-	40,7
42	29,6	25,9	-	-	-	-	-	44,4
43	29,6	25,9	-	-	-	-	-	44,4
44	0,0	55,6	-	-	-	-	-	44,4
45	11,1	44,4	-	-	-	-	-	44,4
46	3,7	37,0	18,5	0,0	-	-	-	40,7
47	51,9	48,1	0,0	0,0	0,0	-	-	0,0
48	37,0	11,1	22,2	7,4	22,2	-	-	0,0
49	18,5	40,7	11,1	11,1	18,5	-	-	0,0
50	0,0	18,5	11,1	22,2	48,1	-	-	0,0
51	0,0	7,4	11,1	18,5	63,0	-	-	0,0
52	3,7	3,7	7,4	7,4	77,8	-	-	0,0
53	3,7	63,0	11,1	14,8	7,4	-	-	0,0
54	0,0	3,7	51,9	44,4	0,0	-	-	0,0
55	0,0	7,4	55,6	29,6	7,4	-	-	0,0
56	0,0	33,3	33,3	25,9	7,4	-	-	0,0
57	59,3	29,6	7,4	0,0	3,7	-	-	0,0
58	88,9	0,0	0,0	0,0	11,1	-	-	0,0
59	7,4	29,6	51,9	11,1	0,0	-	-	0,0
60	7,4	63,0	22,2	7,4	0,0	-	-	0,0

(cont.)

Questão	A	B	C	D	E	F	G	SI
61	29,6	40,7	25,9	3,7	0,0	-	-	0,0
62	25,9	40,7	29,6	3,7	0,0	-	-	0,0
63	77,8	18,5	3,7	0,0	0,0	-	-	0,0
64	77,8	11,1	11,1	0,0	0,0	-	-	0,0
65	59,3	25,9	7,4	3,7	3,7	-	-	0,0
66	40,7	40,7	11,1	7,4	0,0	-	-	0,0
67	59,3	29,6	11,1	0,0	0,0	-	-	0,0
68	44,4	44,4	7,4	3,7	0,0	-	-	0,0
69	37,0	29,6	29,6	3,7	0,0	-	-	0,0
70	44,4	40,7	7,4	7,4	0,0	-	-	0,0
71	3,7	44,4	37,0	7,4	7,4	-	-	0,0
72	0,0	14,8	59,3	11,1	14,8	-	-	0,0
73	44,4	48,1	7,4	0,0	0,0	-	-	0,0
74	18,5	48,1	14,8	14,8	3,7	-	-	0,0
75	77,8	14,8	3,7	0,0	0,0	-	-	3,7
76	29,6	55,6	7,4	3,7	0,0	-	-	3,7
77	11,1	55,6	3,7	29,6	0,0	-	-	0,0
78	3,7	55,6	14,8	22,2	3,7	-	-	0,0
79	3,7	55,6	37,0	3,7	0,0	-	-	0,0
80	3,7	48,1	48,1	0,0	0,0	-	-	0,0
81	11,1	0,0	74,1	14,8	0,0	-	-	0,0
82	3,7	0,0	51,9	25,9	18,5	-	-	0,0
83	0,0	7,4	81,5	11,1	0,0	-	-	0,0
84	3,7	22,2	22,2	51,9	0,0	-	-	0,0
85	25,9	66,7	0,0	7,4	0,0	-	-	0,0
86	63,0	11,1	14,8	3,7	7,4	-	-	0,0
87	59,3	0,0	0,0	18,5	22,2	-	-	0,0
88	66,7	7,4	11,1	7,4	7,4	-	-	0,0
89	14,8	11,1	11,1	0,0	59,3	-	-	3,7
90	3,7	37,0	11,1	3,7	40,7	-	-	3,7
91	7,4	3,7	3,7	3,7	81,5	-	-	0,0
92	25,9	0,0	11,1	0,0	29,6	-	-	33,3
93	37,0	3,7	7,4	0,0	37,0	-	-	14,8
94	14,8	3,7	3,7	0,0	44,4	-	-	33,3
95	0,0	22,2	63,0	7,4	7,4	-	-	0,0
96	22,2	40,7	29,6	7,4	0,0	-	-	0,0
97	0,0	40,7	37,0	18,5	3,7	-	-	0,0
98	29,6	63,0	7,4	0,0	0,0	-	-	0,0
99	63,0	33,3	3,7	0,0	0,0	-	-	0,0
100	63,0	29,6	7,4	0,0	0,0	-	-	0,0
101	70,4	25,9	3,7	0,0	0,0	-	-	0,0
102	37,0	55,6	7,4	0,0	0,0	-	-	0,0
103	40,7	51,9	7,4	0,0	0,0	-	-	0,0
104	33,3	51,9	7,4	7,4	0,0	-	-	0,0
105	44,4	48,1	3,7	0,0	3,7	-	-	0,0
106	29,6	44,4	22,2	0,0	3,7	-	-	0,0
107	7,4	29,6	44,4	11,1	7,4	-	-	0,0
108	25,9	51,9	18,5	0,0	3,7	-	-	0,0
109	3,7	92,6	0,0	0,0	3,7	-	-	0,0
110	25,9	7,4	33,3	33,3	0,0	0,0	-	0,0
111	81,5	7,4	11,1	-	-	-	-	0,0
112	59,3	40,7	-	-	-	-	-	0,0
113	37,0	3,7	0,0	0,0	0,0	14,8	-	44,4
114	55,6	25,9	0,0	18,5	0,0	0,0	-	0,0
115	100,0	0,0	0,0	-	-	-	-	0,0

NOTA: Os percentuais se referem apenas aos concluintes que entregaram o Questionário Socioeconômico, o que representa 90.0% da amostra.

Resultado do Questionário Socioeconômico para os estudantes concluintes do Brasil

Questão	A	B	C	D	E	F	G	SI
2	46,0	42,9	5,9	1,1	3,8	-	-	0,4
3	4,3	20,6	24,3	14,6	35,7	-	-	0,5
4	49,5	20,3	20,2	7,1	2,4	-	-	0,4
5	58,5	9,3	29,6	1,2	1,0	-	-	0,5
6	42,1	51,5	2,2	0,3	3,7	-	-	0,3
7	53,7	38,9	4,6	0,9	0,4	-	-	1,5
8	14,4	33,0	39,0	10,2	3,1	-	-	0,3
9	14,3	25,1	13,2	38,3	8,8	-	-	0,3
10	5,3	4,0	16,8	23,7	49,5	-	-	0,8
11	2,4	3,9	2,0	10,5	8,2	10,9	61,1	1,0
12	2,3	7,2	15,3	73,0	-	-	-	2,2
13	13,1	47,2	15,4	17,1	6,4	-	-	0,8
14	11,0	45,4	16,0	19,3	7,9	-	-	0,4
17	76,2	12,6	4,9	2,6	3,6	-	-	0,2
18	43,1	8,3	38,9	7,7	1,6	-	-	0,5
19	2,9	12,8	8,0	15,4	60,5	-	-	0,4
20	1,4	9,9	4,3	22,3	61,5	-	-	0,5
21	6,6	28,1	36,3	13,1	15,0	-	-	0,9
22	12,1	13,1	19,0	17,3	30,6	-	-	7,9
23	15,6	37,4	8,3	35,0	3,2	-	-	0,4
24	68,5	5,7	13,4	1,3	7,3	-	-	3,7
25	9,5	5,9	52,8	3,1	27,9	-	-	0,8
26	4,7	5,4	27,4	41,5	20,5	-	-	0,5
27	38,9	6,5	10,2	42,3	1,2	-	-	0,9
28	5,6	43,6	31,7	10,4	8,3	-	-	0,4
29	7,2	7,6	36,2	16,7	31,2	-	-	1,0
30	5,7	37,9	15,0	1,7	38,7	-	-	1,0
31	68,8	14,7	2,1	4,1	9,7	-	-	0,7
32	81,9	4,6	0,6	0,5	11,8	-	-	0,6
33	35,7	22,2	22,3	13,4	5,7	-	-	0,6
34	3,6	7,7	14,5	30,3	42,6	-	-	1,2
35	44,9	7,9	-	-	-	-	-	47,2
36	33,4	19,0	-	-	-	-	-	47,5
37	19,6	32,5	-	-	-	-	-	47,8
38	33,5	18,7	-	-	-	-	-	47,8
39	26,5	25,7	-	-	-	-	-	47,9
40	30,3	21,9	-	-	-	-	-	47,8
41	51,7	1,1	-	-	-	-	-	47,2
42	38,0	14,2	-	-	-	-	-	47,8
43	38,6	13,6	-	-	-	-	-	47,8
44	5,4	46,8	-	-	-	-	-	47,9
45	6,6	45,5	-	-	-	-	-	47,9
46	3,8	36,7	11,5	1,1	-	-	-	47,0
47	32,2	48,8	11,5	5,5	1,5	-	-	0,5
48	53,5	19,0	12,9	8,7	5,2	-	-	0,6
49	40,5	38,0	9,6	6,0	5,2	-	-	0,7
50	37,4	34,6	8,9	7,5	10,7	-	-	0,9
51	26,7	34,8	12,4	11,7	13,5	-	-	0,9
52	47,6	8,4	8,1	4,6	30,2	-	-	1,1
53	38,7	46,0	5,9	4,3	4,2	-	-	0,8
54	36,2	30,4	16,8	6,8	9,1	-	-	0,7
55	20,7	42,7	15,0	13,3	7,6	-	-	0,6
56	32,0	36,0	6,9	5,8	18,5	-	-	0,8
57	68,8	16,8	3,3	3,3	7,0	-	-	0,8
58	17,6	48,1	13,7	3,3	16,2	-	-	1,2
59	37,6	43,5	8,2	2,9	7,3	-	-	0,6
60	30,0	45,4	12,5	4,6	6,8	-	-	0,7

(cont.)

Questão	A	B	C	D	E	F	G	SI
61	39,6	39,7	18,1	0,8	1,3	-	-	0,4
62	41,1	39,2	17,4	0,8	1,1	-	-	0,4
63	66,9	25,8	4,6	0,7	1,6	-	-	0,4
64	62,2	29,6	5,1	0,9	1,8	-	-	0,3
65	47,4	35,9	10,9	2,3	3,1	-	-	0,4
66	37,6	36,5	15,7	5,1	4,7	-	-	0,4
67	61,6	26,6	6,5	1,8	3,2	-	-	0,4
68	48,7	35,5	9,6	1,8	3,8	-	-	0,5
69	40,0	37,3	14,4	3,8	4,1	-	-	0,4
70	52,6	30,5	9,8	2,9	3,8	-	-	0,4
71	15,7	27,0	35,9	8,7	12,0	-	-	0,8
72	14,7	21,3	33,8	9,6	19,6	-	-	1,0
73	57,8	31,9	6,9	1,2	1,6	-	-	0,6
74	46,4	36,7	6,7	5,9	3,9	-	-	0,5
75	64,5	24,6	3,7	2,5	0,3	-	-	4,4
76	34,3	50,0	8,6	2,0	0,5	-	-	4,6
77	6,9	58,2	2,7	27,8	3,7	-	-	0,7
78	24,1	45,9	10,9	13,6	5,0	-	-	0,5
79	19,0	54,1	22,3	3,8	0,5	-	-	0,4
80	28,8	40,1	27,5	1,9	1,1	-	-	0,7
81	50,6	5,9	34,3	6,5	2,0	-	-	0,6
82	43,0	6,8	34,8	9,6	5,1	-	-	0,7
83	36,2	8,8	45,4	5,2	3,4	-	-	0,9
84	20,5	35,4	15,5	20,3	7,6	-	-	0,7
85	40,4	47,9	7,0	3,9	0,4	-	-	0,4
86	51,3	10,8	5,7	9,6	21,6	-	-	0,9
87	50,6	10,2	5,6	8,7	24,0	-	-	0,8
88	45,2	9,0	5,7	13,2	25,9	-	-	1,0
89	30,5	25,6	7,6	4,8	30,4	-	-	1,1
90	29,4	25,0	7,0	5,0	32,5	-	-	1,1
91	24,4	21,1	6,7	7,2	39,3	-	-	1,3
92	45,3	11,0	6,3	2,8	28,5	-	-	6,1
93	42,8	10,9	5,8	2,7	31,6	-	-	6,2
94	38,0	9,5	5,8	2,9	37,1	-	-	6,7
95	27,5	9,4	36,7	13,6	10,5	-	-	2,4
96	14,9	24,4	55,7	3,7	0,6	-	-	0,7
97	9,9	20,6	60,0	7,1	1,5	-	-	0,8
98	46,2	43,6	7,6	1,5	0,5	-	-	0,6
99	65,3	28,6	4,4	0,5	0,7	-	-	0,5
100	63,3	31,2	4,2	0,4	0,4	-	-	0,5
101	60,1	33,3	5,1	0,6	0,4	-	-	0,5
102	58,9	34,0	5,7	0,5	0,4	-	-	0,5
103	49,0	38,3	9,3	1,4	1,3	-	-	0,7
104	53,0	34,2	9,9	1,4	0,9	-	-	0,5
105	53,4	38,2	6,7	0,7	0,5	-	-	0,5
106	46,5	39,5	11,1	1,3	0,9	-	-	0,6
107	31,3	37,4	22,4	6,3	2,0	-	-	0,6
108	39,9	40,8	14,6	2,6	1,3	-	-	0,8
109	7,9	10,7	6,9	68,5	4,2	-	-	1,8
110	35,8	14,5	26,9	15,2	1,7	4,8	-	0,9
111	76,4	6,3	9,3	-	-	-	-	7,9
112	61,1	31,0	-	-	-	-	-	8,0
113	36,5	14,7	0,4	0,5	0,4	8,1	-	39,5
114	63,5	10,0	5,6	6,5	2,9	2,8	-	8,7
115	84,0	4,1	3,7	-	-	-	-	8,2

NOTA: Os percentuais se referem apenas aos concluintes que entregaram o Questionário Socioeconômico, o que representa 77.1% da amostra.