

**ANDRÉA CRISTINA BORBA DA SILVEIRA VALENÇA DE
ANDRADE**

**EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DOS
ESTUDANTES: INSTRUMENTO REGULATÓRIO OU
DE APRENDIZAGEM?**

Orientadora: Rosa Serradas Duarte

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação**

**Lisboa
2014**

**ANDRÉA CRISTINA BORBA DA SILVEIRA VALENÇA DE
ANDRADE**

**EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DOS
ESTUDANTES: INSTRUMENTO REGULATÓRIO OU
DE APRENDIZAGEM?**

Dissertação apresentada para obtenção do grau de
Mestre em Ciências da Educação no curso de
Mestrado em Ciências da Educação, conferido pela
Universidade Lusófona de Humanidades e
Tecnologias.

Orientadora: Profa. Doutora Rosa Serradas Duarte

Co-orientadora: Profa. Doutora Márcia Karina da
Silva Luiz

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Instituto de Educação

**Lisboa
2014**

“De fato, a magia do avaliar está na descoberta da complexidade do ato de aprender”.

Hoffman, 2011, p. 146.

DEDICATÓRIA

Este trabalho é dedicado a meus pais, Francisco e Cristina, a quem tanto amo, por serem os paradigmas da minha vida, os grandes fomentadores da minha trajetória profissional.

Dedico, ainda, a meu marido, Sérgio, por seu apoio incondicional e pela compreensão constante, sobretudo nos frequentes momentos de minha ausência em razão dos propósitos investigativos.

A Ernando Novais, professor e amigo, por ter sido aquele que despertou, em mim, o bem-querer pela docência e pela advocacia, as profissões que abracei de forma amorosa e aguerrida.

As minhas cunhadas, Soraya Pedrosa Borba e Cristiane Valença de Andrade, assim como a minha tia, Inêz Borba, por serem professoras a quem tanto admiro e pelas experiências de tamanha importância que comigo compartilharam ao longo do curso.

À Eliane Paula da Silva, *in memoriam*, lembrando, com saudades, os momentos inesquecíveis que vivenciei em nossa família.

A todos os meus amigos, representados na pessoa do professor Mestre Arnaldo Maranhão Neto.

Às colegas de curso: Alexandra, Renatta, Cristiane, Maria Helena e Mariana, pela parceria leal que marcou a nossa convivência.

Aos meus alunos, por integrarem a minha vida acadêmica e me estimularem, a cada dia, a ser uma professora melhor.

AGRADECIMENTOS

Sou grata a Deus, por ter me permitido a realização deste sonho.

Agradeço às professoras Doutoras Rosa Serradas Duarte e Márcia Karina da Silva Luiz, pela sapiência que me transmitiram de forma tão sublime, assim como pelas palavras de incentivo e apoio, mesmo nos momentos mais críticos desta jornada. A vocês, professoras, o meu reconhecimento e a minha gratidão especial, por terem estado ao meu lado em todas as etapas deste trabalho. Nunca me esquecerei da forma doce como me orientaram a ser menos prolixa. Obrigada por tudo!

Agradeço, ainda, ao professor Ronaldo Robson Luiz, pela nobreza em socializar seus conhecimentos.

Aos demais professores do curso, que, de forma incomensurável, contribuíram para o meu crescimento acadêmico.

Aos gestores e docentes da Sociedade Pernambucana de Cultura e Ensino (SOPECE), mantenedora da Faculdade de Ciências Humanas de Pernambuco (FCHPE), instituição responsável pela minha formação como operadora do Direito e pela minha iniciação na docência jurídica.

A todos aqueles que, de forma mediata ou imediata, contribuíram para a realização deste trabalho, a minha sincera gratidão.

RESUMO

Este estudo aborda as perspectivas regulatória e formativa das avaliações, a partir da experiência do ENADE, verificada sobre alunos de Direito de uma Instituição de Ensino Superior (IES), localizada na cidade do Recife/PE, e apresenta como questão norteadora: de que modo os estudantes do curso de Direito se posicionam acerca das políticas públicas avaliativas e, em especial, sobre o ENADE? O objetivo geral traçado para a investigação foi: compreender se as políticas públicas educacionais presentes nas avaliações em larga escala no ensino superior de Direito fomentam o processo de ensino-aprendizagem jurídico e/ou revelam-se apenas enquanto ferramenta estatal regulatória sobre a IES. O trabalho foi construído sob a abordagem quantitativa, utilizando-se como técnica de coleta de dados a aplicação de questionário de perguntas fechadas na plataforma Likert, perante os sujeitos de investigação, e o levantamento de informações perante as bases de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Professor Anísio Teixeira (INEP) e do Ministério da Educação (MEC), disponibilizadas publicamente na internet. A análise dos dados decorreu a realização de testes estatísticos através de medidas escalares, destinadas a aferir as atitudes dos alunos que responderam os questionários, tendo sido criado um banco de dados no programa EPI INFO, que foi exportado para o SPSS versão 17, em cuja base foi realizada a análise. Dentre os teóricos que subsidiaram o estudo verificam-se: Afonso (2009), Ball (2011), Balzan (2008), Dale (2010), Dias Sobrinho (2008), Esteban (2008), Hoffmann (2011), Ristoff (2008), Robertson (2011), Santos (2011), Teodoro (2006) e outros. Os resultados revelaram que os estudantes reconhecem a importância das políticas públicas avaliativas, nestas inserido o ENADE, para o ensino superior brasileiro, assim como se posicionam contrários ao boicote ao certame, apesar de sua natureza obrigatória. Concluiu-se, por outro lado, que há críticas sustentadas contra o exame, para que sua concepção seja melhor integrada com o decurso do processo de ensino-aprendizagem durante a graduação, aproximando-o à realidade do estudante local.

Palavras-chaves: ensino superior, políticas públicas educacionais, avaliação, ENADE.

ABSTRACT

This study discusses the regulatory perspectives and formative evaluations from experience ENADE, checked on law students of a Higher Education Institution (HEI), located in Recife / PE, and presents guiding question: how the students of law are positioned about public policy and evaluative, in particular on the ENADE? The overall objective of the research was to track: understanding whether educational policies present in large-scale assessments in higher education law encourage the teaching-learning legal and / or show up just as state regulatory tool on the IES. The work was constructed under the quantitative approach, using as a technique for data collection a questionnaire of closed questions in Likert platform, before the subject of research and survey information with the databases of the National Institute of Studies and Research Teixeira (INEP) and the Ministry of Education (MEC), made available publicly on the Internet. Data analysis resulted in statistical tests using scalar measures, designed to assess the attitudes of students who answered the questionnaire, having been created a database in EPI INFO, which was exported to SPSS version 17, in whose based analysis was performed. Among the theorists who subsidized the study there are: Afonso (2009), Ball (2011), Balzan (2008), Dale (2010), Dias Sobrinho (2008), Esteban (2008), Hoffmann (2011), Ristoff (2008), Robertson (2011), Santos (2011), Theodore (2006) and others. The results revealed that students recognize the importance of public policies evaluative, these inserted ENADE for Brazilian higher education, as well as position themselves contrary to boycott the event, despite its mandatory nature. It was concluded, however, that there are criticisms against sustained examination so that their design is better integrated with the course of the teaching-learning process during graduation approaching the reality of the local student.

Keywords: higher education, public policy education, evaluation, ENADE.

ABREVIATURAS E SÍMBOLOS

CONAES – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior

DOU – Diário Oficial da União

ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

ENC – Exame Nacional de Cursos

FUNDAJ – Fundação Joaquim Nabuco

GERES – Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior

IES – Instituição de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais prof. Anísio Teixeira

MDB – Movimento Democrático Brasileiro

MEC – Ministério da Educação

PAIUB – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras

PARU – Programa de Avaliação de Reforma Universitária

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação de Educação Superior

SPSS - Statistical Package for the Social Sciences

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UNICAP – Universidade Católica de Pernambuco

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1	Distribuição do perfil dos alunos avaliados	62
Tabela 2	Distribuição do grau de concordância/discordância dos alunos acerca da forma que eles avaliam as políticas públicas avaliativas sobre o ensino superior no Brasil	72
Tabela 3	Distribuição do grau de concordância/discordância dos alunos sobre o Exame Nacional de Avaliação de Desempenho dos Estudantes – ENADE	76
Tabela 4	Distribuição do grau de concordância/discordância dos alunos sobre o ENADE exigir dos estudantes conteúdos de formação geral	84
Tabela 5	Distribuição do grau de concordância/discordância dos alunos sobre os conteúdos de formação específica exigidos pelo ENADE	92

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	Distribuição dos alunos entrevistados segundo o sexo	63
Figura 2	Distribuição dos alunos entrevistados segundo a faixa etária	63
Figura 3	Distribuição dos alunos entrevistados segundo o estado civil	64
Figura 4	Distribuição dos alunos entrevistados segundo o tipo de ensino recebido no ensino médio	64
Figura 5	Distribuição dos alunos entrevistados segundo a conclusão de algum curso de graduação	65
Figura 6	Distribuição do grau de concordância/discordância dos alunos acerca da forma que eles avaliam as políticas públicas avaliativas sobre o ensino superior no Brasil	73
Figura 7	Distribuição do grau de concordância/discordância dos alunos sobre o Exame Nacional de Avaliação de Desempenho dos Estudantes – ENADE	77
Figura 8	Distribuição do grau de concordância/discordância dos alunos sobre o ENADE exigir dos estudantes conteúdos de formação geral	85
Figura 9	Distribuição do grau de concordância/discordância dos alunos sobre os conteúdos de formação específica exigidos pelo ENADE	93

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I – O ENSINO SUPERIOR E AS POLÍTICAS AVALIATIVAS	15
1.1 Contexto histórico das políticas públicas avaliativas no Ensino Superior brasileiro	16
1.2 A avaliação enquanto pressuposto das reformas na educação superior brasileira: os instrumentos precursores do ENADE e o seu advento	23
1.3 A concepção da avaliação na política pública do Ensino Superior brasileiro e suas consequências	30
1.3.1 Avaliação: ferramenta mediadora no processo dialógico de ensino-aprendizagem?	32
1.3.2 Avaliação: instrumento de fiscalização do Estado sobre a Educação?	36
1.3.3 Avaliação construtiva X avaliação regulatória	38
CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA E AS AVALIAÇÕES: ASPECTOS TEÓRICOS E LEGAIS	43
2.1 O Ensino Superior: conceito e composição enquanto campo de incidência das políticas públicas avaliativas brasileiras	44
2.2 O Ensino Superior brasileiro e as universidades	46
2.3 <i>Accountability</i> , <i>acreditación</i> e performatividade	48
CAPÍTULO III - TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA INVESTIGAÇÃO	53
3.1 Tipo da Investigação e método escolhido	54
3.2 Questão da Investigação	56
3.3 Objetivos da Investigação	56
3.3.1 Objetivo Geral	56
3.3.2 Objetivos Específicos	56
3.4 Dos sujeitos e do <i>locus</i> da Investigação	57
3.5 Instrumentos de recolha de dados	65
3.6 Procedimentos de análise de dados	68
CAPÍTULO IV – PANORAMA SOBRE AS AVALIAÇÕES: OS RESULTADOS DA PESQUISA DE CAMPO	70
4.1 Políticas públicas avaliativas para o Ensino Superior brasileiro: o que pensam os estudantes	71
4.2 O ENADE a partir da visão dos estudantes do curso de Direito	75
4.3 Reflexões sobre os conteúdos das provas do ENADE	83
4.3.1 Os estudantes de Direito e os conteúdos de formação geral do ENADE	83
4.3.2 Os estudantes de Direito e os conteúdos de formação específica do ENADE	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
REFERÊNCIAS	101
APÊNDICES	I

INTRODUÇÃO

Historicamente, o ambiente universitário tem protagonizado discussões que repercutem interesses sociais e políticos. Dentre elas, o contexto na atualidade expõe a busca da qualidade no ensino superior, enquanto temática que se reveste de inegável relevância, sobretudo se considerado o papel das instituições que integram o ensino superior na produção e disseminação do saber científico de um país.

A questão reacendeu na agenda acadêmica o debate sobre as avaliações, enquanto política pública educacional. Contudo, tem se refletido sobre até que ponto a busca incessante por indicadores qualitativos no ensino superior constitui argumento para que as avaliações representem ou não um fim em si mesmas.

Dentre os instrumentos avaliativos que integram as políticas públicas educacionais brasileiras, elegemos o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) para desenvolvimento da nossa investigação. Cuidamos em promover um apanhado histórico e legal sobre o advento do referido instrumento e seus precursores. Abordamos, ainda, a importância que tais ferramentas desempenharam nas reformas carreadas para o contexto do ensino superior brasileiro, além de primarmos pela pormenorização dos diferentes vieses que integram esta ferramenta de aferição.

Sob a perspectiva histórica, verificamos que a edição da Lei n.º 10.861/2004 marcou o advento, no Brasil, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Vinculado ao Ministério da Educação (MEC), o SINAES é coordenado e supervisionado, no âmbito nacional, pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES).

Sua essência repousa sobre três avaliações em larga escala: o ENADE, a avaliação dos cursos e a avaliação institucional, sendo que a realização de todas elas é de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Professor Anísio Teixeira (INEP), que é dotado da natureza jurídica de autarquia federal vinculada ao MEC, por força do disposto no artigo 8.º do mencionado diploma legal.

O recente contexto demonstra que as políticas estatais voltadas para a educação, no Brasil, ao longo dos tempos têm reproduzido as lógicas pós-estruturalistas e pluralistas (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011). Segundo os autores, tem se constatado uma tendência de ruptura com os modelos tradicionais, na medida em que a gestão pública passa a analisar a essência dos obstáculos gerais ao ensino superior de qualidade, mas sem perder de foco os que existem na ordem microcontextual, ou seja, aqueles presentes nas salas de aula,

ao mesmo tempo em que são propostas ações governamentais efetivas de identificação e enfrentamento dos problemas então observados.

Nesse sentir, o ENADE alcançou lugar de destaque dentre as políticas educacionais avaliativas que mais se difundiram no Brasil, em virtude de sua proposta sem precedentes, tanto no âmbito brasileiro, quanto internacional (VERHINE; DANTAS, 2009). Trata-se, de uma avaliação de larga escala, de aplicação trienal, que se propõe a aferir o desempenho amplo dos estudantes de cada curso de graduação, intencionando medir o nível de conhecimento específico de cada área, mas também o grau de apreensão dos conhecimentos considerados de ordem geral.

A perspectiva inovadora proporcionada pelo referido instrumento avaliativo toca justamente o argumento de que a análise qualitativa da graduação em ensino superior pressupõe a formação de um profissional bem preparado, que tenha recebido os conhecimentos técnicos próprios de sua área de atuação, mas também que seja dotado de espírito ético e cidadão, que se apresente como conhecedor dos problemas nacionais e mundiais e se posicione criticamente diante deles.

Este estudo se propôs, então, a aprofundar o estudo das avaliações voltadas para o ensino superior brasileiro, tendo por questão de investigação a indagação: as políticas públicas educacionais presentes nas avaliações em larga escala no ensino superior de Direito, a partir da experiência do ENADE a que se submeteram os alunos de uma IES localizada no Recife/PE, fomentam o processo de ensino-aprendizagem jurídico e/ou revelam-se apenas enquanto ferramenta estatal regulatória do âmbito institucional?

Com efeito, traçamos como objetivo geral: compreender de que modo os estudantes do curso de Direito de uma IES localizada na cidade do Recife/PE se posicionam acerca das políticas públicas avaliativas e, em especial, sobre o ENADE.

Para a execução do objetivo geral, foram traçados três objetivos específicos. Primeiro: levantar informações junto às bases de dados INEP e do MEC referentes às políticas públicas presentes no ENADE, a partir de sua primeira aplicação nacional para os cursos jurídicos brasileiros, ocorrida no ano de 2006. Segundo: identificar a composição dos quesitos do ENADE a que se submeteram os alunos do curso de Direito, de modo a verificar se o certame permite ou não o desenvolvimento da argumentação e do conhecimento jurídicos por parte do aluno. Terceiro: analisar, a partir das perspectivas dos alunos do curso de Direito se as políticas públicas educacionais presentes no ENADE proporcionam algum contributo teórico ou prático para a formação discente, para o curso ou para a IES avaliada e quais as possíveis e sugeridas reorientações propostas pelos sujeitos respondentes.

Definidos os aspectos essenciais para a averiguação da problemática, ponderamos as possibilidades indagadas pelas duas vertentes que permeiam a questão. Inicialmente, refletimos sobre até que ponto o ENADE reproduz a corrente dos teóricos defensores do entendimento de que a principal finalidade da avaliação é a de cumprir uma função formativa. Em outras palavras, segundo esta corrente, os instrumentos avaliativos teriam por função primordial colaborar para a construção do processo de ensino-aprendizagem, comprometendo-se com o projeto de emancipação dos sujeitos. Desta forma, não se poderia admitir que a avaliação fosse descontextualizada deste propósito, nem esvaziadas de tal motivação, sob pena de se limitarem ao mero objetivo de controle estatal sobre as IES's.

Autores como Hoffman (2011), Esteban (2003), Gitirana (2003), Silva (2003), Ribeiro (2009) e Santos (2005) subsidiaram nossa trajetória investigativa, à medida que declinaram em suas obras que as políticas educacionais e os atores do processo de ensino-aprendizagem devem lançar um olhar reflexivo, consciente e sensível sobre as avaliações. Os instrumentos avaliativos, no entender dos mencionados estudiosos, seriam utilizados sobre realidades de frequentes mudanças, razão porque necessária se faria a sua aplicação constante, paulatina e em etapas, de modo a mensurar o alcance das metas pretendidas.

Sob este prisma, indagamos que a busca por resultados qualitativos não poderia estar associada tão somente ao aspecto classificatório, posto que deveria ser vislumbrado um propósito maior, de caráter humanizador, pelo qual a avaliação caberia cumprir uma função importante, em benefício do estudante e do processo dialógico de construção do conhecimento, e não contra eles.

Se, de um lado, se posicionam os defensores do viés construtivista e formativo que implicitamente seria inerente ao ENADE e às demais políticas avaliativas, sob outro prisma, há a corrente daqueles que discutem a manifesta fiscalização estatal que recai sobre as avaliações, sendo esta realidade a que acreditam retratar a natureza preponderante das políticas públicas avaliativas que o Estado pode reproduzir sobre os estudantes e as IESs.

As controvérsias existentes entre os discursos formativo e regulatório que se estabeleceram no cenário das comunidades acadêmica e científica ganham relevo sobretudo quando a suposta aprendizagem a que alguns teóricos defendem existir como efeito das avaliações resulta socialmente abafada pela realidade classificatória, cuja visibilidade tem predominado também no âmbito social.

Parte expressiva e acalorada das críticas é suscitada a partir das disposições legais que estabelecem punições contra os desempenhos considerados “mal sucedidos”. O artigo 10, § 2.º da Lei n.º 10.861/2004 (BRASIL, 2004) elenca as penalidades aplicáveis contra as IESs

que atingirem resultados insatisfatórios, podendo variar desde a suspensão temporária do processo seletivo para ingresso nos cursos de graduação à cassação da autorização de funcionamento ou mesmo do reconhecimento dos cursos oferecidos.

O alunado, por sua vez, também pode sofrer os efeitos fiscalizatórios do certame em evidência. O artigo 5.º, § 2.º da referida lei (BRASIL, 2004) evidencia o caráter coercitivo do ENADE em desfavor dos estudantes, ao referenciá-lo como instrumento avaliativo dotado da natureza de componente curricular obrigatório. De acordo com o referido dispositivo legal, apesar de ser beneficiado pelo sigilo dos resultados, o estudante que não comparecer à realização do certame, se encontrará em situação irregular e, via de consequência, não logrará êxito na conclusão de seu curso de graduação, não podendo extrair o competente diploma.

Discute-se, todavia, até que ponto a coercitividade da presença dos estudantes ao ENADE é considerada medida acertada. É que, como resposta retaliatória, tem se percebido que muitos se manifestam contrariamente por intermédio do boicote. Em outras palavras, comparecem na data e horário previamente determinados pelo INEP para a aplicação nacional do certame, mas não respondem os quesitos, entregando a prova em branco. Tal comportamento resulta por prejudicar, de forma mediata, a IES responsável pela graduação, isso porque, na apuração dos resultados, não se distingue o resultado zero como demonstração de completo desconhecimento sobre o teor indagado ou se por fruto de uma ação de protesto do aluno contra a avaliação.

Estes aspectos foram abordados ao longo desta dissertação, que foi organizada do seguinte modo: o primeiro capítulo desenvolve uma revisão literária acerca das políticas públicas educacionais voltadas para a educação e apresenta um apanhado histórico sobre o ENADE e o seu instrumento precursor, qual seja, o Exame Nacional de Cursos (ENC). Aborda, ainda, a perspectiva formativa e a fiscalizatória, analisando-as isoladamente e cotejando-as entre si, proporcionando um aprofundamento da discussão.

O segundo capítulo demonstra o ensino superior brasileiro em sua composição, enquanto campo de aplicação das políticas educativas voltadas para as avaliações. Oportunamente, aprofunda os conceitos de *accountability* (Marchelli, 2007; Afonso, 2009; Queiroz, 2011; Maguire, Ball, 2011), *acreditación* (Queiroz, 2011) e performatividade (Ball, 2002; Lyotard, 1984, apud Ball, 2002), que, sob o aspecto teórico dialogam com a lógica fiscalizatória de controle da qualidade da educação e a consequente prestação de contas dos resultados à sociedade.

O terceiro capítulo discorre sobre os fundamentos metodológicos norteadores desta dissertação. Nele, são detalhados o tipo de investigação e o método escolhido, a questão de

investigação, seus objetivos, o perfil dos sujeitos e o *locus* do campo de investigação, respectivamente, alunos do curso de Direito de uma IES localizada na cidade do Recife/PE. Cuida, finalmente, por pormenorizar os instrumentos de recolha utilizados e o conseguinte procedimento para a análise dos dados.

O quarto capítulo, por sua vez, foi dedicado à interpretação dos dados obtidos no curso da investigação, cotejando-os diante do referencial teórico explorado. Nesta etapa, detalhamos a opinião dos estudantes de Direito sobre as políticas públicas avaliativas aplicadas ao ensino superior brasileiro. Ademais, apresentamos a visão apresentada pelo alunado sobre o ENADE, assim como as reflexões que realizaram sobre o certame, especializando o debate acerca dos conteúdos de formação geral e de formação específica.

Por fim, as discussões construídas ao longo da investigação são ultimadas nas considerações finais, que suscitam uma análise geral sobre os limites enfrentados no percurso do trabalho, assim como propõem uma reflexão acerca dos possíveis horizontes que se apresentam para o futuro no estudo do tema.

CAPÍTULO I

O ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO E AS POLÍTICAS AVALIATIVAS

1. O ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO E AS POLÍTICAS AVALIATIVAS

1.1. Contexto histórico das políticas públicas avaliativas no ensino superior brasileiro

As avaliações em larga escala no ensino superior representam exemplos de políticas estatais direcionadas à educação, sendo certo que, historicamente, foram referenciadas pelos teóricos como instrumentos capazes de produzir reflexos não apenas nas Ciências da Educação, mas também em outros segmentos, tais como o político, o social e o econômico. Neste capítulo, propõe-se uma reflexão acerca do panorama histórico de surgimento das políticas públicas avaliativas no Brasil.

Ao discorrer acerca dos aspectos gerais da temática, Ball (2011), de logo, estabelece um contraponto entre os conceitos de pesquisas de políticas educacionais ‘orientadas para políticas’ e de pesquisas de políticas educacionais ‘orientadas para a prática’, ao tentar evidenciar que ora as políticas educacionais podem ser ignoradas, ora podem ser teorizadas como “fora do quadro”, ou seja, fora de seus contextos relacionais.

Segundo o autor, tal divergência reproduz efeitos do fluxo de políticas originadas entre as décadas de 1980 e 1990, épocas quando predominavam práticas não reflexivas, notadamente baseadas na “culpabilização” pelos eventuais resultados desfavoráveis, “(...) nas quais as políticas são sempre soluções e nunca parte do problema. O problema está “na” escola ou “no” professor, mas nunca “nas” políticas” (BALL, 2011, p. 36).

Lopes e Macedo (2011) acrescentam relevância aos postulados preconizados por Ball (2011), ao retratar acerca da ingerência estatal na seara das políticas educacionais, inseridas dentro do que este autor veio a denominar “ciclo de políticas”.

Malgrado tenha o teórico centrado seu campo de investigação nas políticas públicas educacionais do Reino Unido, verifica-se que as ideias por ele defendidas também têm aplicabilidade dentro do contexto brasileiro, nada obstante ainda se trate, salvo melhor juízo, de assunto que ainda carece de maior abordagem científica no cenário nacional.

Dentre os modelos que, hodiernamente, no Brasil, têm alcançado repercussão no âmbito das políticas públicas verificam-se os pós-estruturalistas e os pluralistas. Segundo Mainardes, Ferreira e Tello (2011), a explicação para tal remonta ao fato das referidas abordagens representarem ruptura aos modelos lineares tradicionais, diferenciando-se ao fomentar o pesquisador a analisar tanto o contexto mais geral de determinadas ações públicas, quanto os aspectos microcontextuais, relacionados às questões peculiares concretas, mais proximamente percebidas nas salas de aula e nas escolas.

Afora isso, afirmam os mencionados autores que as vantagens se estendem à possibilidade de ser estabelecida uma análise crítica das políticas implementadas, por intermédio dos discursos, como subsídio para a apresentação dos resultados e dos efeitos produzidos, além de estimularem o pesquisador a cumprir seu mister de forma compromissada com a ética, explicitando-se os impactos que as políticas públicas causam sobre grupos sociais específicos, e propondo-se estratégias para sanar as eventuais desigualdades identificadas por dadas políticas educacionais.

Assim, a análise das políticas, fundamentadas nessa perspectiva, resultam em um vasto conjunto de produções que interrogam, analisam e avaliam as políticas de uma perspectiva crítica. O termo “crítico” sinaliza que o objetivo dessas pesquisas é compreender a essência das políticas investigadas, com o cuidado para analisá-las de modo aprofundado, evitando-se toda e qualquer forma de legitimação; analisá-las de uma perspectiva de totalidade, estabelecendo os devidos vínculos com o contexto mais econômico, político e social, e analisar as relações das políticas com a justiça social (BALL; MAINARDES, 2011, p. 13).

Dentre as questões compromissadas com as políticas estatais brasileiras de relevância estão àquelas voltadas para a educação superior e seu sistema de avaliação. Nesse sentido, Dias Sobrinho (2003) esclarece que o programa de modernização das instituições superiores originou-se com o governo militar, entre os anos 1964 e 1985, décadas quando ocorrera o fomento à pesquisa e à formação de investigadores, em um contexto histórico que estimulava o desenvolvimento de um sistema nacional de pós-graduação.

Todavia, segundo o autor, a crítica construída à época remontava ao fato de o regime militar submeter o ensino aos propósitos do governo, voltados ao mercado de trabalho e à produção, de modo que se verificava clara ingerência estatal sobre as instituições educacionais de ensino superior, sobretudo as universidades, mediante o controle ideológico aplicado, tanto nas esferas do ensino e da pesquisa, como da administração.

Ao analisar a temática, Oliven (2002) caracteriza este momento histórico como época de repressão intensamente vivenciada no país:

Após a tomada do poder pelos militares, em 1964, as universidades passaram a ser objeto de uma ingerência direta do governo federal: foi afastado um grande número de professores, principalmente na Universidade Brasília; também foram criadas as Assessorias de Informação nas instituições federais de ensino superior, com a intenção de coibir as atividades de caráter “subversivo”, tanto de professores quanto de alunos (OLIVEN, 2002, p. 33).

Na evolução para a promoção de um ensino superior de qualidade, constata-se que foi apenas nos anos 90 que as instituições brasileiras de ensino superior passaram por período de expressiva mudança, em virtude do destaque alcançado pelas políticas avaliativas enquanto ferramentas manuseadas para a concretização daquela finalidade, fato histórico relatado por Fonseca; Oliveira; Amaral (2008):

Desde a sua implantação no Brasil, a avaliação externa tem sido objeto de estudos empíricos e conceituais, evidenciando as reações diferenciadas ou mesmo conflitantes que provoca no meio social. [...]

O objetivo do presente texto é mostrar as repercussões do processo de avaliação do ensino superior que vem sendo implementado no Brasil desde o início da década de 1990. Apesar de sua ampla disseminação como um dos itens centrais da política educacional para promover a qualidade do ensino, é preciso atentar para o risco de que a avaliação seja tomada como um fim em si mesma, isto é, limitar-se a estabelecer comparações servindo simplesmente ao propósito de gerar competição entre instituições, prejudicando seu compromisso com o próprio processo avaliativo e, conseqüentemente, com a qualidade educacional que se propõe a alcançar (FONSECA; AMARAL; OLIVEIRA, 2008, pp. 23-24).

Com o decurso do tempo e o estabelecimento do Estado Democrático, que se consolidou mediante a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, em 1988, a denominada “Constituição Cidadã”, as relações políticas e sociais tornaram-se mais complexas, propalando-se a idéia de que a educação é um direito de todos e um dever do Estado.

A retomada da democracia nacional coincidiu, pois, com a disseminação de uma ideia que predominou no seio da sociedade, qual seja, o entendimento de que a educação seria a alavanca propulsora do desenvolvimento do país. Por assim dizer, mesmo considerando o elitismo que ainda era inerente à educação universitária, segundo Dias Sobrinho (2003), verificou-se, naquele período, a gênese do fenômeno da “massificação”, ressaltando, aos poucos, a “democratização” do acesso ao ensino superior.

Este tempo, esclarece Oliven (2002), foi marcado pela fixação de investimentos da ordem de 18% (dezoito por cento) da receita anual, resultantes de impostos arrecadados pela União, que foram destinados à manutenção e o desenvolvimento do ensino. Ainda conforme a referida autora, a Carta Magna então vigente no Brasil proclamou a gratuidade do ensino público nos estabelecimentos oficiais em todos os níveis e reafirmou a autonomia das universidades e a indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão em nível universitário.

Com efeito, o que se percebe é que, entre as décadas de 60 e 80, iniciou-se no Brasil um ciclo expansionista, em que para facilitar o acesso à educação superior, mas reconhecendo a sua limitação para o financiamento de tal iniciativa, o Estado passou a produzir políticas educacionais cujo escopo seria o de conciliar o ensino superior público com o fomento ao privado. Predominava, portanto, o entendimento pelo qual enquanto à educação superior pública coubesse a continuidade do desenvolvimento das atividades de pesquisa, de caráter academicamente mais restrito, o setor privado primaria a atividades do ensino, sobretudo para absorver o público residual com perfil potencial para o acesso à educação superior (SAMPAIO, 2000 apud MARTINS, 2002, p. 201).

O mesmo entendimento é compartilhado por Anderi et al. (2008), senão vejamos:

[...] observam-se crescentes demandas por expansão, diversificação e revisão das funções da educação superior, trazendo para o debate a questão das políticas públicas para a educação, notadamente a avaliação do sistema de educação superior e de suas instituições de modo a assegurar referentes, ainda que difusos, de qualidade.

No Brasil, simultaneamente a todas as mudanças ocorridas na educação superior e no mundo do trabalho, a incapacidade de o Estado financiar a expansão do sistema fomentou uma explosão da matrícula em cursos de graduação oferecidos por instituições não-estatais. Estas IES agregam à problemática a defesa dos princípios mais elementares da educação superior no tocante ao interesse em remunerar o capital investido por suas mantenedoras (ANDERI et al., 2008, p. 57).

Logo, observou-se que os governos que se sucederam, sob a alegação de escassez de recursos, inviabilizaram o crescimento da educação superior pública, pelo que se passou a fomentar a expansão do ensino superior privado aliada, na esteira do discurso de facilitar o acesso ao ensino superior. Esta é a realidade que marca a recente história política do Brasil, conforme defendem Silva Júnior e Sguissardi (2005), ao analisarem a privatização da educação superior, na gestão presidencial de Fernando Henrique Cardoso (FHC), senão vejamos:

A reforma da educação superior tem sido objeto da ação político-administrativa de governos anteriores, especialmente no octênio de Fernando Henrique Cardoso (FHC), tanto pela via legislativa, quando por medidas ostensivas de restrição do crescimento do setor público federal e de incentivo à expansão do setor privado; tanto pela negação da autonomia, pelo congelamento salarial, pela redução de vagas docentes e de funcionários e pelo drástico corte do financiamento das instituições federais de ensino superior, quanto pela adoção de um sistema de avaliação da educação superior contábil e definidor de *ranking* interinstitucional, ao gosto da mídia e do mercado (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2005, p. 5).

As efervescências política e social vivenciadas, então, justificaram a necessidade de se instituírem avaliações sobre o ensino oferecido pelos estabelecimentos públicos e particulares. A lógica liberal que pairou sobre a educação superior brasileira, nos idos do Governo FHC, se utilizou dos instrumentos avaliativos como modelos de política pública. É o que Gomes (2002) leciona, ao defender que naquela gestão presidencial as avaliações no ensino superior cumpriram papéis mais voltados ao aprimoramento técnico, em um panorama que estabelece uma relação diretamente proporcional entre as melhores qualificações profissionais e a competitividade de mercado, de forma seletiva.

Paralelamente ao exemplo reproduzido na realidade brasileira, em Portugal, o ensino superior é fornecido tanto pela iniciativa pública, quanto pela privada. A título de esclarecimento, Crespo (2006) ressalta que o período de expansão das universidades portuguesas iniciou-se a partir da década de 1960. De acordo com o autor, Portugal se enquadra dentre os países europeus onde o ensino privado possui maior expressividade, aspecto que ressalta a importância das avaliações também no âmbito do ensino superior lusitano.

Nos contextos mencionados da recente história política brasileira, percebe-se que as avaliações passaram a apresentar feições atípicas, exteriorizadoras do novo tratamento dispensado àquelas ferramentas de políticas educacionais. A partir de então, a educação revelou-se enquanto um “produto” da sociedade neoliberal, servível às satisfações políticas e institucionais do Estado Regulador. Decorreu também deste período o crescimento da noção que permeia o atual “processo de massificação” do ensino superior, assim como o fortalecimento das práticas do denominado “capitalismo acadêmico” (GOMES, 2002), a saber:

Como a massificação do sistema de ensino tem sido um dos objetivos centrais da política oficial para o ensino superior, tal massificação foi promovida a partir da montagem de procedimentos de avaliação que têm por objetivo gerar, por um lado, informações específicas sobre o desempenho das instituições, para reestruturar e promover o mercado da educação superior, por meio da competição institucional pelos estudantes e do fortalecimento do poder dos estudantes-consumidores, que passam por sua vez a competir pelas instituições melhor avaliadas [...]; por outro lado, o estabelecimento dos procedimentos de avaliação tinha por objetivo desafiar o abuso da desqualificação da maioria das instituições de ensino superior, particularmente no setor privado, predominantemente por intermédio da Avaliação das Condições de Oferta de Curso de graduação.

Por isso, a análise da política de avaliação leva à conclusão de que não seria qualquer procedimento avaliativo que daria conta do objetivo governamental de massificação e diversificação do ensino superior, particularmente da forma como essa política tem sido promovida no Brasil, que alia, de forma

inquebrantável, o fortalecimento do mercado e da iniciativa privada na provisão educacional, com o subfinanciamento das instituições públicas federais e a redefinição dos mecanismos de coordenação, controle e monitoramento do próprio MEC como agência reguladora. (GOMES, 2002, pp. 284-285).

Neste contexto, em que a valorização do capital aflora, a ponto de surgirem os conceitos de “educação-mercadoria”, em que o serviço educacional é tratado como negócio, cujo fim é o de ser alienada no mercado educacional; e de “mercadoria-educação”, em cujo teor a educação e o conhecimento são encarados como insumos necessários à produção de outras mercadorias, tal qual a expansão rápida de profissionais graduados para o mercado educacional (RODRIGUES, 2007).

Há, nessa esteira, percepções como as de Kuenzer (2009), pelas quais a educação superior seria realmente uma mercadoria, quando o Estado não exerce a regulação devida, o que materializa uma realidade de privatização exacerbada sobre o ensino, em que a cobrança de mensalidades e tarifas decorrentes do contrato de prestação de ensino ganham mais importância do que o processo de ensino-aprendizagem.

Sintetizando, Sousa (2008) ratifica que a expansão e a diversificação da educação superior brasileira consistiram em um processo iniciado no final da década de 1960, época quando a centralidade assumida pela avaliação na política pública educacional aumentou o interesse do Estado pela avaliação, configurando a gênese do denominado “Estado avaliador”, dotado das funções de controle, fiscalização e intervenção. Oportunamente, em sua obra, o autor estabeleceu críticas a esse comportamento estatal, por ter provocado radical mudança na relação do Estado e da própria sociedade com o ensino superior, demonstrando-se que o principal interesse passou a ser o produto das atividades desempenhadas pelas instituições de Ensino Superior (IES).

Posta, então, se colocou a necessidade de esclarecer as distinções havidas entre as definições do “Estado regulador” e do “Estado provedor”, essenciais para a compreensão das políticas públicas avaliativas e que restaram nitidamente conceituadas na obra de Assis (2008). Vejamos:

O Estado provedor, Estado providência ou Estado de bem-estar social é caracterizado pelas políticas públicas de cunho social e se contrapõe ao Estado regulador de cunho liberal, o qual se caracteriza por promover a privatização de bens e serviços, passando a exercer o controle ou regulação sobre esses serviços. O Estado regulador, ao promover a expansão (privada) da educação superior, implementou meios de supervisionar e controlar a qualidade do ensino por meio da avaliação. Pode-se perceber, então, a

origem da valorização do ranqueamento, da classificação das IES de qualidade são aquelas que atingem as melhores notas ou conceitos, por exemplo, nos exames nacionais (ASSIS, 2008, p. 133).

Semelhantemente à experiência vivenciada no Brasil, a dialogicidade estabelecida sobre os conceitos de Estado-regulador e Estado-providência também se verificou historicamente na esfera portuguesa. Afonso (2009) esclarece que a década de 1980 marcou o advento das reformas nas políticas educacionais lusitanas, iniciando-se a partir da educação básica. Consoante o autor, foi precisamente no final de 1985, durante o primeiro governo de Cavaco Silva, que conquistou relevo o debate entre os modelos da não seletividade (voltada para o sucesso escolar) e a seletividade mitigada (que admitia a reprovação, mas defendia o fomento aos investimentos públicos para permitir um acesso maior e mais justo à educação).

Os discursos teóricos de então repercutiam intensamente o pensamento de que a avaliação, em Portugal, era dotada de caráter formativo, no contraponto da tendência neoliberal que emergia no contexto internacional. Sobre esta ambiguidade e da mesma forma como tem ocorrido no Brasil, o mencionado autor revela que a lógica do mercado tem predominado no ambiente educacional lusitano, destacando-se o viés regulador, em detrimento da perspectiva formativa-emancipatória, mesma direção sobre a qual discorre Marques Cardoso (2006):

As discussões parlamentares foram caracterizadas por um alto grau de conflito entre, por um lado, a influência crescente da agenda neoliberal que se verificou na primeira metade dos anos 80, [...], e, por outro lado, os princípios constitucionais nacionais relativos ao desenvolvimento social e à educação (MARQUES CARDOSO, 2006, p. 221).

Como afirmam Dias e Melão (2009), as avaliações cumprem dupla utilidade: uma, externa, em que se propõe posicionar a sociedade acerca da qualidade (reproduzindo o prisma regulatório) e outra, interna, que visa orientar os atores do sistema (alunos, professores, gestores) sobre as reflexões que necessitam promover para a promoção da qualidade sobre o ensino. Todavia, em se tratando de avaliações, conforme retratam os autores, em Portugal, há inegável predomínio daquilo que os autores referenciados denominaram como “decisões hierárquicas externas”.

Em vista do exposto, conclui-se que as principais inspirações para a adoção das medidas avaliativas foram as mais diversas: inicialmente, destaque-se que tais políticas educacionais seriam servíeis enquanto instrumentos de prestação de contas, de sorte a serem constatados ou não, pelos agentes estatais, se os investimentos destinados foram aplicados nas

instituições públicas de ensino. Sob outra ótica, as avaliações igualmente destinar-se-iam a contemplar os melhores desempenhos, refletindo uma política meritocrática, porquanto, diante da escassez dos recursos públicos, as instituições merecedoras dos investimentos seriam aquelas que apresentassem melhor desempenho. Por último, sobre a iniciativa privada, as políticas avaliativas seriam servíeis como instrumentos de controle do Estado sobre as instituições particulares, que devem rotineiramente se amoldar aos critérios estabelecidos como paradigmas do ensino superior de qualidade para a continuidade de suas atividades.

Demonstrada, portanto, restou uma nova realidade, qual seja, a possibilidade de o Estado valer-se dos instrumentos avaliativos para a execução do seu poder de regulação sobre as instituições de ensino, sob o argumento de “controle de qualidade”, em caráter amplo, que pretende supostamente averiguar desde as condições físicas e recursos estruturais oferecidos aos estudantes até o nível técnico do corpo docente e a organização didático-pedagógica seguida pela IES avaliada.

1.2. A avaliação enquanto pressuposto das reformas na educação superior brasileira: os instrumentos precursores do ENADE e o seu advento

Historicamente, as políticas públicas avaliativas constituem assunto de expressiva e inegável relevância para o universo educacional, sobretudo porque o contexto moderno, salvo melhor juízo, sinaliza para a compreensão de que aquelas não se restringem a simples instrumentos para viabilizar a satisfação os interesses estatais.

Há, pois, que se ressaltar que a avaliação e os efeitos dela decorrentes compõem aspectos polivalentes, pautados por diferentes premissas. Por conseguinte, destina-se a presente seção a compreender os principais instrumentos avaliativos aplicados no cenário brasileiro da educação superior e a relação que se pode estabelecer entre eles e as reformas nas políticas públicas nacionais voltadas para este segmento.

A relatada importância acerca das avaliações revela que, dentre as perspectivas diretamente relacionadas, está a possibilidade de serem manuseadas enquanto instrumentos viabilizadores de transformações nas práticas educativas, na medida em que seus índices são utilizados como sinalizadores de desempenho da IES, circunstância que, ao evidenciar resultados insatisfatórios, podem ensejar reformulações. Belloni et al. (2008, p. 89) compartilham deste entendimento, quando argumentam que a avaliação sistemática é potencialmente um instrumento a estimular a melhoria da qualidade das atividades, ao mesmo tempo em que propicia a satisfação dos objetivos e finalidades traçados pela instituição.

Segundo Perrenoud (1999, apud RIBEIRO, 2009, p. 57), avalia-se sempre com o propósito de agir e de tomar decisões, posto que a avaliação tem o condão de orientar uma inovação, fundamentando a favor ou contra uma reforma, estabelecendo índices de eficácia do ensino, indicando o impacto de uma medida adotada. Filiando-se ao mesmo pensar, posiciona-se Santos (2005):

Resumidamente, a avaliação educacional pode ser conceituada como o ato ou efeito de julgar a qualidade, o valor e/ou a eficiência de algum ou de todos os aspectos do processo de ensino-aprendizagem para saber se os objetivos propostos no planejamento estão sendo atingidos eficazmente (SANTOS, 2005, p. 27).

Ao tratar a questão, por sua vez, Dias Sobrinho (2010), assim dispõe:

A avaliação é a ferramenta principal da organização e implementação das reformas educacionais. Produz mudanças nos currículos, nas metodologias de ensino, nos conceitos e práticas de formação, na gestão, nas estruturas de poder, nos modelos institucionais, nas configurações do sistema educativo, nas políticas e prioridades da pesquisa, nas noções de pertinência e responsabilidade social. Enfim, tem a ver com as transformações desejadas não somente para a educação superior propriamente dita, mas para a sociedade, em geral, do presente e do futuro (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 195).

Logo, resta inegável que as avaliações se revestem de imensurável importância nos diversos segmentos da educação, desde o ensino básico até o superior, e neste são capazes de produzir consequências práticas não apenas no âmbito institucional das próprias IES, mas também sobre os cursos por estas oferecidos e sobre os estudantes. A título de demonstração sobre o relevo social do assunto, convém mencionar matéria jornalística publicada pela Revista Veja, em 26 de outubro de 2011, que versou sobre as práticas avaliativas, enquanto tema que ainda goza de recente e modesta apreciação no universo brasileiro:

Foi só a partir de 1990 que o Brasil estreou no mundo das avaliações de ensino, com a criação do Saeb, a primeira das provas aplicadas pelo Ministério da Educação para diagnosticar as mazelas escolares. Desde aí, surgiram centenas de aferições municipais, estaduais e federais, do nível fundamental ou superior. Já é possível, por exemplo, comparar o grau de aprendizado em um minúsculo município brasileiro ao de escolas da Coreia do Sul. Até hoje, no entanto, pouco se estudou o uso prático desse gigantesco universo estatístico (BETTI, 2011, p. 128).

Partindo dessa premissa, convém tecer algumas reflexões acerca do Exame Nacional de Cursos (ENC) e do Exame Nacional de Avaliação e Desempenho dos Estudantes (ENADE), este originado dentro do contexto do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), introduzido pela edição da Lei n.º 10.861/2004, assim como sobre as iniciativas que preexistiram àqueles certames, senão vejamos:

Ao discorrer sobre a evolução histórica das avaliações no ensino superior, Queiroz (2011) explica que foi na década de 1980 que foram visualizadas as primeiras iniciativas do Ministério da Educação (MEC) para tornar a avaliação da educação superior mais sistemática, através do Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU) e do Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior (GERES), desenvolvidos a partir de 1983.

Consoante a mencionada autora, entretanto, foi a década de 1990 a responsável por evidenciar a centralidade da avaliação do ensino superior no país, mediante o Programa de Avaliação institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) e o Exame Nacional de Cursos (ENC), este nacionalmente propalado sob a denominação de “Provão”.

O ENC foi instituído no Brasil através da Lei n.º 9.131/1995 e contou com larga aceitação pela sociedade, na época, em virtude de seu escopo de aferir a qualidade e eficiência das atividades de ensino, pesquisa e extensão oferecidos aos estudantes do ensino superior. Segundo Leite (2002), todavia, o objetivo fundamental deste certame foi o de medir a aprendizagem realizada, em cada curso, pelos estudantes de último ano, com a finalidade de avaliar o curso, externamente, e não o aluno em si.

Kuenzer (2009) aprofunda a análise sobre o Provão, ao afirmar que a partir deste instrumento avaliativo, as funções de controle sobre as IES passaram a ser desenvolvidas pelo Estado e pelo mercado, concorrentemente, já que nesta perspectiva os cursos avaliados seriam passíveis de descredenciamento pelo MEC, caso não sanassem os problemas identificados e fossem reincidentes no descumprimento dos critérios básicos de qualidade. Esta passou a ser a tendência adotada pelo MEC e pelo Conselho Nacional de Educação, que passaram a adotar os princípios do Banco Mundial, inspirados na lógica do consumo, mediante a flexibilização dos critérios do ensino superior para estimular a oferta de cursos de graduação pela iniciativa privada.

A avaliação passa a contar com mais um processo: o Provão, cuja maior finalidade é permitir o julgamento racional do desempenho do profissional pelo mercado, como também oferecer mais um critério, para o mercado e para os consumidores, de julgamento da qualidade dos cursos. A avaliação da qualidade, portanto, também se desloca do processo para o produto [...] (KUENZER, 2009, p. 25).

Observou-se, portanto, que o Provão era investido de objetivos multifacetados, vez que, mediante sua aplicação de periodicidade anual, tornar-se-ia possível identificar os índices de aprendizagem auferidos pelos alunos e, por via de consequência, o possível êxito conquistado pela IES em sua missão docente, além de satisfazer as exigências do mercado, em busca dos “melhores” profissionais, estes concebidos como os que alcançassem um resultado satisfatório de acordo com o conteúdo disposto no referido certamente.

Apesar da elevada repercussão social, em princípio favorável, que recaiu sobre o Provão, decorrente de sua ampla divulgação por parte da mídia e das IES, e do alcance apresentado, ao longo de suas aplicações sobre 26 áreas do conhecimento, entre os anos de 1995 e 2003, o fato é que o referido instrumento avaliativo igualmente fora alvo de críticas produzidas por parte da comunidade acadêmica e por especialistas em avaliação, que se insurgiram em face do caráter obrigatório do certame e contra a iminência de uniformização dos currículos, visto que a aplicação originava-se de uma única base para todo o país (VERHINE; DANTAS, 2009).

O modelo de política pública avaliativa em que se enquadrava o Provão remontava à gestão de FHC. Com efeito, ainda consoante Verhine e Dantas (2009), em 2003, com a mudança no comando Poder Executivo Federal, em virtude do pleito em que se elegeu Luís Inácio Lula da Silva, a composição do MEC submeteu-se a reformas, tendo sido designada uma Comissão Especial de Avaliação (CEA), visando analisar a avaliação no ensino superior, suas lacunas, críticas e, ao final, propor alternativas ao modelo Provão, então aplicado havia oito anos.

Os referenciados autores afirmam, ainda, que passado o período de embate de idéias sobre a temática, surgiu o SINAES, através da edição da Lei n.º 10.861/2004, que sustentou suas bases sobre um tripé composto pelo ENADE, pela avaliação institucional e pela avaliação de cursos. Por assim dizer, o ENADE assenta suas perspectivas sobre o desempenho dos estudantes do ensino superior, sob a crença de ser capaz de averiguar as competências desenvolvidas ao longo do curso da graduação.

Mister, contudo, se faz ressaltar que o corpo discente não constitui o único substrato para a elaboração do conceito do ENADE, isto porque, segundo Queiroz (2011), este certame se operacionaliza mediante a prova, o questionário de percepção da prova, o questionário sócio-econômico dos estudantes e o questionário do coordenador.

A proposta sobre a qual se assenta o ENADE visaria, salvo melhor juízo, conferir publicidade ao dizer dos discentes, assim como à formação geral e específica que teriam agregado ao longo da graduação, oportunizando-lhes a se submeterem a uma avaliação que

teria o condão de contribuir para a própria avaliação institucional, e, por via de consequência, para o aprimoramento da qualidade da educação superior oferecida à sociedade brasileira.

No que pertine ao prezar pela opinião do alunado no âmbito das avaliações, importante ressaltar os postulados de Balzan (2008), que consagrou a importância do que denominou “a voz do estudante”, enquanto ação facilitadora e inovadora para a implementação de um processo de avaliação institucional:

A necessidade de a educação responder às novas necessidades que vêm sendo criadas é um fato real. Se até há pouco tempo era relativamente fácil delinear-se os objetivos da educação para um futuro não imediato, hoje estamos às voltas com o problema de termos que formar pessoas para um mundo que não sabemos como será.

[...]

Avaliação e qualidade apresentam-se, pois, como dois segmentos que se complementam de modo indissociável. Há necessidade de se avaliar para se desenvolver a qualidade e há necessidade de se avaliar e inovar a própria avaliação. Isolar, aqui, pode significar “rodar em falso”, visto que o risco de não se chegar a lugar algum é muito grande (BALZAN, 2008, pp. 118-119).

Ocorre que, desde o seu advento, críticas também têm sido tecidas em relação à ferramenta avaliativa em questão, sob o argumento de que ele, o ENADE, não tem cumprido, a contento, os propósitos para os quais foi idealizado. Este panorama traz consigo a necessidade de serem analisados os reflexos produzidos por este certame contra o alunado, mas também contra as IES, a partir da perspectiva dos coordenadores dos cursos.

Inicialmente, Verhine e Dantas (2009) relembam que, sob a ótica do alunado, percebe-se que, malgrado seja o ENADE um componente curricular obrigatório, cujo conceito é produzido também a partir dos desempenhos apresentados por alunos ingressantes e concluintes do curso avaliado, é fato que nenhum efeito negativo se atribui em desfavor do discente que voluntariamente decida por não responder os quesitos da prova.

De acordo com o artigo 5.º, § 2.º da Lei n.º 10.861/2004 (BRASIL, 2004), a natureza jurídica do ENADE corresponde a instrumento avaliativo que é considerado componente curricular obrigatório. Portanto, há obrigatoriedade apenas da presença do estudante avaliado no dia e local de prova, enquanto exigência para a expedição do diploma de conclusão de graduação. Porém, o enfrentamento do certame, mediante a precisa resolução dos quesitos, não é dotado da mesma característica. O corpo discente responde as questões se quiser, sendo conduta que decorre de mera liberalidade, sem qualquer previsão legal de estabelecimento de sanções administrativas para a hipótese de entrega da folha de respostas em branco.

Por outro lado, o alunado também é contemplado pelo sigilo dos resultados classificatórios, cuja publicidade é conferida individualmente a cada discente avaliado. Assim, o eventual mau desempenho não alcança, em princípio, qualquer repercussão social ou profissional contra aqueles que se submeteram e voluntariamente boicotaram o exame, visto que o referido dado não é consignado no diploma. Estas são algumas das críticas suscitadas.

Com isso, ao que se pode concluir, a “obrigatoriedade” que se estabelece é tão somente a da presença do discente, no dia, horário e local designados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), autarquia ligada ao MEC que é responsável pela idealização, aplicação e apuração dos resultados do ENADE. Os efeitos, portanto, ainda não se estendem à produção de possíveis impactos individuais punitivos, na hipótese de pretender o aluno boicotar o certame.

Apesar de terem Faria et al. (2008) centrado seus estudos sobre as finalidades do ENADE na visão dos alunos, a partir da experiência de duas IES localizadas na cidade de Anápolis/GO, eis que as conclusões que produziram a partir de seus estudos são perfeitamente factíveis para o universo de outras IES, senão vejamos:

Mais do que a obtenção de um conceito ao final de um curso com a finalidade de classificá-lo em um *ranking* nacional, apontando os melhores, a concepção que permeia a prova do Enade parece ter como objetivo apreender, por meio das análises dos seus resultados, se o estudante teve ou não desenvolvimento em suas competências, se é capaz de trabalhar os conteúdo aprendidos e sua capacidade de usar o conhecimento para seu desenvolvimento.

[...]

O percurso deste estudo permitiu a elaboração de duas grandes conclusões, ainda que provisórias: 1) as concepções formativa e sistêmica do Enade não repercutem nos estudantes; e 2) falta articulação entre o Sinaes e as IES para que a participação no processo avaliativo seja efetiva e alcance as concepções formativa e emancipatórias propostas (FARIA et al., 2008, pp. 112; 125).

Se, por um lado, a conduta praticada pelo MEC e pelo INEP é branda em relação aos estudantes, a ponto de não lhes atribuir nenhuma sanção, ainda que entregue, propositalmente, a prova em branco, por outro, é extremamente severa em desfavor das IES cujos alunos atingirem os piores resultados¹, sem sequer se discernir as eventuais instituições que tenham sido preteridas, em suas médias, pela eventual prática omissiva de alguns discentes.

¹ De acordo com a Lei n.º 10.861/2004, os resultados apurados a partir da aplicação do ENADE são denominados pelo INEP de “conceitos” e variam de 1 (um) ao 5 (cinco).

O que se percebe, preliminarmente, é a completa desproporcionalidade das medidas e a incoerência de critérios avaliativos, vez que as punições administrativas impostas pelo Estado avaliador, representado pelo MEC e pelo INEP, e estabelecidas pela própria Lei que instituiu o SINAES são demasiadamente duras, podendo ir desde a suspensão da abertura de novas vagas para o curso da IES avaliada, até o encerramento coercitivo do curso, através de medida administrativa.

É neste contexto que se torna conveniente sopesar os efeitos negativos que tal política pública avaliativa pode produzir sobre a IES avaliada, se não aplicada com coerência, adequação e razoabilidade, circunstâncias que foram abordada com propriedade por Dias Sobrinho (2003), senão vejamos:

[...] um processo de avaliação mal concebido e viciadamente desenvolvido produzirá um efeito bumerangue sobre a instituição que o realiza. [...] Uma avaliação é viciada e produz efeitos perversos quando, por exemplo, atribui pesos e valores distorcidos: supervalorização de aspectos objetivamente menores nos quais a instituição se sobressai e desqualificação de outros de grande importância, nos quais ela não obtém êxito. O próprio processo de avaliação pode ser desqualificado ou, pelo contrário, totalmente validado, independentemente de sua qualidade intrínseca; no primeiro caso, são produzidos juízos que mostram a fragilidade da instituição e, no segundo, se convenientemente for favorável a ela. Para assegurar a legitimidade do processo, é necessário que as pessoas que se dedicam à avaliação tenham respeitabilidade, tanto pela sua independência ética e política, quanto pela sua competência técnica e sua ampla visão dos papéis da educação superior. Se a avaliação não é um empreendimento a serviço da administração, também não pode ser um processo diletante, voluntarista e descomprometido em relação ao projeto da instituição (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 134).

À falta de equidade ora demonstrada, que toca os efeitos dos resultados desfavoráveis obtidos pelos alunos no ENADE, alie-se outra crítica, pertinentemente declinada por Verhine e Dantas (2009), qual seja, o questionamento acerca da qualidade das provas. Os teóricos em questão controvertem este aspecto por considerar que o ENADE não é baseado em critérios preestabelecidos referentes ao desempenho esperado ou desejado do alunado, além de ter o seu conteúdo composto por número de quesitos demasiadamente pequenos, englobando perguntas componentes de formação geral e de formação específica.

Todas estas questões, por assim dizer, comprometem e fragilizam a intenção de ser utilizado o referido instrumento para ser servível enquanto ferramenta de regulação das IES, sobretudo se considerado que ele próprio, o ENADE, é alvo de tantos questionamentos por parte de diversos educadores.

Ante o exposto, verifica-se que a propositura prática de instrumento avaliativo pode ser bastante benéfica quando se assenta sobre um planejamento adequado e um direcionamento preciso. Entretanto, pode igualmente gerar efeitos nefastos, tanto sobre as IES, quanto sobre a ação pedagógica que pretendem desempenhar para o estímulo ao processo de ensino-aprendizagem sobre os estudantes. É o que iremos debater na seção seguinte.

1.3. A concepção da avaliação na política pública do ensino superior brasileiro e suas consequências

As questões que norteiam a educação, sobretudo a de nível superior, corriqueiramente despertam discussões sociais palpitantes, que transcendem a perspectiva acadêmica. É que, consoante alhures defendido, não há como serem dissociados os vieses social e político, inerentes ao tema, notadamente porque, nos Estados democráticos, quase sempre, é por intermédio da educação que se torna possível a emancipação dos sujeitos e a ascensão social, circunstâncias que conquistaram repercussão, sobretudo após a disseminação do fenômeno da globalização.

Dentre os teóricos que refletem acerca das influências incidentes sobre as políticas de educação, verifica-se Teodoro (2006), que estabelece relação entre os sistemas de educação dos diferentes países e os conceitos de globalização de “alta intensidade” e de “baixa intensidade”:

Pode-se então falar em graus de intensidade da globalização. Definindo globalização como “conjunto de relações sociais que traduzem na intensificação das interações transnacionais, sejam elas práticas interestatais, práticas capitalistas globais ou práticas sociais e culturais transnacionais” (Santos, 2001:63), Boaventura de Sousa Santos propõe a distinção entre *globalização de alta intensidade* para os processos rápidos, intensos e relativamente monocausais de globalização, e *globalização de baixa intensidade* para os processos mais lentos e difusos e mais ambíguos na sua causalidade [...].

Na educação, a mediação obrigatória dos Estados nacionais na formulação das respectivas políticas, condicionados em geral por fortes movimentos sociais internos, conduz a que argumentar que estamos perante um possível caso paradigmático de uma *globalização de baixa intensidade* (TEODORO, 2006, p. 199).

Brás e Gonçalves (2008), inspirados sob os ensinamentos de Teodoro (2003), destacaram os efeitos gerais da globalização sobre as políticas de educação:

O autor sustenta que os efeitos da globalização nas políticas educacionais são indiretos, agindo por mediação dos Estados nacionais o que vai propiciar que novas e distintas regras possam ter interpretações diferenciadas, devido à localização de cada país no sistema mundial. E socorre-se do conceito de *globalização de baixa intensidade*, proposto por Boaventura de Sousa Santos, para designar este modo de regulação nas políticas educacionais. Trata-se de uma *globalização de baixa intensidade*, porque, na educação, verifica-se *grosso modo* “a mediação obrigatória dos Estados nacionais na formulação das respectivas políticas, condicionada em geral por fortes movimentos sociais internos” (p.61) (BRÁS; GONÇALVES, 2008, p. 172).

Complementando a abordagem, António (2010) aduz que, em sua obra, Teodoro (2010) propõe ao leitor uma reflexão no que tange à abordagem da globalização, especificamente sobre a educação superior. Esclarece, pois, que, consoante o teórico português, tais reflexos ainda constituem objeto de polêmica no mundo científico, vez que ainda haveria resistência para a aceitação desta proposta, possivelmente por parte dos defensores das correntes mais tradicionais. Vejamos:

Teodoro refere os diferentes sentidos atribuídos à globalização e caracteriza a Educação como modo de globalização de baixa intensidade. No entanto, o autor não esconde que esta sua atribuição tem levado a algumas controvérsias, já que outros questionam se o mesmo se admite em relação ao Ensino Superior ou à Investigação Científica. Ao assinalar esta controvérsia, Teodoro permite-nos, enquanto leitores, pensar em outras possibilidades em vez de ficarmos imediatamente presos ao seu pensamento (ANTÓNIO, 2010, p. 156).

Robertson (2011) acrescenta que a globalização trouxe desafios para as universidades. Segundo a autora, a ideologia capitalista estimulou o crescimento da competição na educação superior mundial, mediante os postulados da lógica classificatória, ao atender as retóricas do acesso, eficiência, eficácia e qualidade no ensino. Entretanto, a mencionada autora alerta que tais ideais mudaram as IESs, que deixaram de ser apenas espaços de formação de capital humano para tornarem-se ambientes de negócios, compromissados com os princípios da competitividade e do progresso. Dale (2006), por sua vez, atribuiu tal resultado à globalização, tendo asseverado que “o melhor exemplo dos efeitos directos são que tornariam a própria educação numa mercadoria a negociar no mercado global” (DALE, 2006, p. 65).

Por outro lado, Santos (2011) identifica a transnacionalização do mercado superior como um aspecto positivo decorrente da perspectiva alternativa sobre a globalização. Consoante o autor, os Estados têm estimulado formas de cooperação transnacional, mediante acordos bilaterais ou multilaterais que afastam os regimes comerciais para permitir-se a aplicação de benefícios recíprocos. O mencionado teórico português ressalta que esta

iniciativa pode proporcionar vantagens, tais como a difusão de cursos de graduação e pós-graduação em rede, a circulação entre docentes, livros e informações e o acesso à bibliotecas *on line*. Ainda segundo Santos (2011), cabem aos Estados integrantes da Comunidade dos Países da Língua Portuguesa se integrar neste propósito, sobretudo Brasil e Portugal, que assumem posição de pujança neste ambiente.

Sem perder de vista os aspectos mais amplos pelos quais a globalização repercute sobre as políticas públicas educacionais, bem defendidos pelos autores antes mencionados, há que se mencionar as consequências imediatas que as práticas avaliativas, enquanto espécies de políticas estatais voltadas para a educação superior, geram na rotina das IES e sobre os personagens a elas relacionados.

É que as práticas avaliativas são pautadas por duas lógicas: a formativa e a somativa. Na primeira, o professor é o mediador que se preocupa com a apropriação de saberes pelo aluno, buscando-se reverter o eventual fracasso mediante a reinclusão do discente no processo educativo. Já a segunda, reveste-se do caráter burocrático e cuida mais do produto final apresentado pelo avaliado, e, para os defensores desta corrente, abre-se a possibilidade técnica de se constatar quem de fato aprendeu ou não através dos resultados (acertos e erros) frente aos assuntos previamente ensinados e indagados em prova (PERRENOUD, 1999, apud SORDI, 2009, p. 173-174). Tais aspectos constituem objeto das seções subsequentes.

1.3.1 Avaliação: ferramenta mediadora do processo dialógico de ensino-aprendizagem?

É latente, pois, que as práticas avaliativas em educação, sobretudo no ensino superior, por força do jugo do “elitismo” que tradicionalmente o acompanha, ganharam feições de instrumentos estratégicos para as políticas públicas governamentais. Corriqueiramente, a sociedade se depara diante de índices de avaliações em geral, muitas vezes divulgados pela imprensa, que pretendem incutir perante o senso comum a formação da ideia de que resultados seriam corolários de um suposto e inquestionável desenvolvimento que estaria a predominar no país. Impende, todavia, averiguar que o manuseio das práticas avaliativas com tal propósito pode ser temerário, razão pela qual as variáveis incidentes no processo merecem maior acuidade crítica.

Cabível, portanto, se torna fomentar outra importante reflexão, qual seja, no panorama atual, as práticas avaliativas cumprem o papel de contribuir para o processo de ensino aprendizagem ou encerram mera estratégia estatal de regulação sobre as IES?

Acerca da questão, Hoffmann (2010) propõe a percepção das práticas avaliativas enquanto instrumentos mediadores, que se destinam ao fomento do ensino-aprendizagem. Segundo a referida autora, isso se deve ao fato de que, durante tal processo, seria possível constatar eventuais deficiências cognitivas ou dificuldades sobre o alunado, o que permitiria ao docente a modificação estratégica de suas práticas pedagógicas.

[...] defendo desde meus primeiros livros, a concepção mediadora do processo avaliativo. A finalidade da avaliação não é a de descrever, justificar, explicar o que o aluno “alcançou” em termos de aprendizagem, mas a de desafiá-los todo tempo a ir adiante a avançar, confiando em suas possibilidades e oferecendo-lhes, sobretudo, o apoio pedagógico adequado a cada um (HOFFMANN, 2010, pp. 102-103).

Neste aspecto, convém lembrar, consoante explica Hoffmann (2010), que a prática avaliativa não pode ser analisada isoladamente, em um processo estanque, sem que se apreciem as variáveis incidentes sobre os alunos, os professores e o meio onde se relacionam. Trata-se, portanto, da concepção segundo a qual a avaliação seria revestida de um caráter mediador, vez que, a partir dela, a construção do conhecimento poderia resultar de uma relação dialógica a ser estabelecida entre professores e alunos.

Aprendizagem. Aprendizagem. Aprendizagem. A expressão mediadora, que utilizo desde 1991, tem por objetivo salientar a importância do papel do professor no sentido de observar o aluno para mediar, ou seja, para refletir sobre as melhores estratégias pedagógicas possíveis no sentido de promover sua aprendizagem. Avaliar não é observar se o aluno aprende. Esta resposta já se tem: todos aprendem sempre, senão não estariam sequer vivos, pois enquanto se respira, se aprende. Entretanto, ninguém aprende sozinho, aprende-se muito melhor com o outro, com o diferente ou não interação com os pares, mas sobretudo com apoio, com desafios intelectuais significativos. O melhor ambiente de aprendizagem, portanto, é rico em oportunidades de convivência, de diálogo, de desafios, de recursos de todas as ordens. Para cada aluno, entretanto, nem sempre poderão ser feitas as mesmas provocações, ao mesmo tempo ou do mesmo jeito. E aí entra o professor/avaliador, olhando cada um, investigando e refletindo sobre jeitos diferentes de aprender, conversando, convivendo, organizando o cenário dessa interação, oferecendo o melhor apoio possível, escutando o silêncio dos alunos em muitos casos. Cuidar que o aluno aprenda mais e melhor, todos os dias: isto é avaliar (grifos nossos) (HOFFMANN, 2010, p. 148).

Em outras palavras, a referida autora filiou-se na defesa de que as práticas avaliativas estariam a serviço do ensino-aprendizagem, vez que, durante tal processo, seria possível constatar eventuais deficiências cognitivas ou dificuldades práticas sobre o alunado, o que permitiria ao docente a modificação estratégica de suas práticas pedagógicas.

Consolida-se, pois, o entendimento de que as avaliações ultrapassam a mera produção descritiva de dados estatísticos, e teriam por efeito a mensuração do nível de aprendizagem dos alunos. Ocorre que tal visão desperta controvérsia no meio acadêmico, na medida em que docentes que se filiam ao modelo tradicional de educação rejeitam tal ideia, sob o argumento de que não seria possível se estabelecer uma relação mediadora entre a avaliação e resultados de aprendizagem.

Implicitamente, porém, especulam os críticos se o descrédito a que tais docentes incorrem em relação à suposta certeza de que a avaliação tem o condão de aferir a aprendizagem dos discentes estaria ligada à possibilidade iminente de que um eventual resultado fracassado dos alunos implicaria na constatação de um possível insucesso do professor no cumprimento de sua atribuição de ensinar.

Esse raciocínio veio a ser veementemente contestado por Esteban (2003), ao vislumbrar, no possível insucesso dos resultados da avaliação, oportunidades de reconhecimento e validação do conhecimento acerca da verdade real que o corpo discente reproduz do aprendizado delineado nos objetivos traçados pelos docentes. Com efeito, a mencionada autora admoesta sobre a necessidade imperiosa de o diagnóstico sobre uma avaliação inexitosa ser dissociado da ideia de resultado negativo, pois não o é necessariamente, sendo esta a razão pela qual advoga o pensamento de que é inadequado falar-se em suposta “culpabilidade” dos professores.

O erro não é o resultado da impossibilidade de aprender, é parte do processo em que o conhecimento se tece. O valor negativo que lhe é atribuído, na prática classificatória, decorre da impossibilidade de reconhecimento e validação do conhecimento que nele se faz presente.

[...]

Não se trata de culpabilizar o professor ou professora pelo erro do estudante. Apenas, há a compreensão de que o erro não é um resultado negativo a ser evitado; o erro, assim como o acerto, é a expressão do conhecimento que está sendo tecido na relação pedagógica, indica o que já se avançou, o que já está consolidado e o que está em elaboração, pelos sujeitos em interação no cotidiano da sala de aula, na realização de um projeto coletivo de trabalho, sem apagar a ação singular de cada um dos participantes da atividade (ESTEBAN, 2003, p. 90).

Ao enfrentar o mérito da questão, Hoffmann (2011) ratifica os postulados defendidos por Esteban (2003), esclarecendo o seguinte:

[...] o professor não assume absolutamente a responsabilidade em relação ao fracasso do aluno. Em primeiro lugar, porque representaria assumir sua incompetência na organização do trabalho pedagógico, uma apresentação

inadequada de estímulos à aprendizagem. Em segundo lugar, porque aquilo que faz geralmente se traduz em resultados positivos. Ou seja, alguns alunos, ou a maioria, aprendem. Se a ação produz modificação de comportamentos em alguns alunos, então o problema está nos alunos e não na ação do professor. Sem ultrapassar a visão comportamentalista de conhecimento, nenhuma outra hipótese é levantada pelo professor sobre as dificuldades que os alunos apresentam, senão a sua desatenção e desinteresse. Em terceiro lugar, porque, coerente com tal visão de conhecimento, o avaliar reduz-se, para ele, à observação e ao registro dos resultados alcançados pelos alunos ao final de um período. Tal visão não absorve uma perspectiva reflexiva e mediadora da avaliação.

O que pretendo argumentar é que a visão comportamentalista dos professores parece manifestar-se de forma radical em sua prática avaliativa, e é muito grave a sua resistência em perceber o autoritarismo inerente a tal concepção. Sem considerarem possíveis outras explicações para o fracasso dos estudantes que não o comprometimento deles (o que também é importante, mas não razão absoluta), não podem evoluir no sentido de dois princípios presentes a uma avaliação enquanto mediação: o do acompanhamento reflexivo e o do diálogo (HOFFMANN, acesso em: 22 nov. 2011. Não paginado).

Gitirana (2003), por sua vez, analisa os resultados insatisfatórios derivados da avaliação como circunstância a propiciar uma revisão dos planejamentos pedagógicos traçados pelo professor, mediante a explicitação prévia dos objetivos de ensino, com subsequente reflexão quanto às expectativas das atividades para o desenvolvimento almejado, a fim de readequá-los às necessidades e ao perfil dos estudantes:

O planejamento, a meu ver, é indissociável da prática da avaliação, mesmo que não sistematicamente, todo professor faz uma avaliação do processo. Nesse processo de planejar e avaliar, os primeiros elementos a se buscar uma explicitação são os objetivos da prática docente, em termos de competências, habilidades e atitudes a se desenvolver, e de conceitos e procedimentos a se construir.

[...]

A análise da produção do aluno, também, é um momento essencial para o processo de planejar e avaliar [...]. Muitas vezes a análise da produção das estratégias corretas e erradas dos alunos nos leva a refletir sobre a adequação do planejamento aos objetivos (GITIRANA, 2003, pp. 58-59).

Alinhado no mesmo pensamento, Santos (2005) apresenta uma visão holística acerca das avaliações, enxergando-as igualmente não como um episódio ou fato isolado, mas como um processo, que não encerra um fim em si mesmo. Segundo o autor, aquelas ainda representam um meio que tem por referência a missão, os fins, os objetivos e as metas de determinada instituição, constituindo-se, outrossim, como ferramenta para o planejamento e o replanejamento da gestão.

No caso específico da Educação, a avaliação pode ser considerada a apreciação da qualidade e da eficiência do sistema de ensino como um todo ou de parte dele e também o processo pelo qual se compara o comportamento que os alunos manifestam em dado momento diante dos objetivos propostos nos planos de ensino (da disciplina) ou nos de aula (do professor). Nesses casos, o professor deve provocar no aluno uma reflexão sobre o que vivenciou em uma situação de aprendizagem para poder ampliar seus conhecimentos (SANTOS, 2005, p. 22).

Portanto, resta aparente uma sugestiva relação entre o planejamento da atividade docente e os resultados do aprendizado demonstrado pelos alunos, nas práticas avaliativas. Por outro lado, não se pode olvidar que, no contraponto da abordagem mediadora da avaliação, existe a perspectiva regulatória, em que as práticas avaliativas constituem instrumentos de controle estatal, assunto a ser abordado na seção seguinte.

1.3.2 Avaliação: instrumento de fiscalização do Estado sobre a educação?

Se, por um lado, defende-se que a avaliação deve fazer às vezes de instrumento formativo e construtivista dentro processo de ensino-aprendizagem, o que permitiria aprimorar a qualidade do ensino oferecido pelas IES, por outro, há os que advogam que a sua idealização e primordial aplicação se destinaria para fins de mera constatação ou não da eficácia organizacional das IES, através dos resultados apresentados pelos alunos, ou seja, está investida do caráter predominantemente regulatório/punitivo.

Ao apreciar a questão, Queiroz (2011) sinaliza que a intervenção que sobre o ensino superior brasileiro é fruto da lógica em que o mercado revela sua força como eixo organizador da sociedade. Segundo a autora, em sendo a administração estatal crítica, necessária se faz a mitigação da sua atuação direta sobre os setores de relevância social, dentre os quais a educação superior. De outro lado, as funções estatais seriam intensificadas no campo das políticas de controle, elaborando estratégias que controlem os resultados do ensino superior, com a finalidade de regular o mercado, classificando e mantendo as IES consideradas como “melhores” e punindo aquelas que não tenham atingido os parâmetros de adequação traçados.

O presente modelo concebe, salvo melhor juízo, que as políticas públicas avaliativas da atualidade brasileira que têm se demonstrado, na prática, predominantemente classificatórias, propõe uma mudança dos propósitos educacionais, ao crer se tratar na abordagem que constitui alternativa para a promoção de um ensino superior de qualidade.

Malgrado tenha Sousa (2008) promovido um estudo dirigido sobre as avaliações institucionais nas IES privadas do Distrito Federal, eis que seus contributos acadêmicos são

perfeitamente aplicáveis à realidade nacional. Com base nos estudos do pré-falado autor resta estabelecido o entendimento de que a educação superior tem satisfeito as pretensões empresariais de grupos econômicos, tendo passado a adotar, talvez, enquanto objetivo maior, a produção do lucro, a sedimentação das IES cujos mantenedores se encontram em parâmetros competitivos, capazes de satisfazer os índices avaliativos designados pelas diretrizes do MEC e do INEP, dentro de uma realidade meritocrática.

Portanto, o contexto regulatório inerente ao ENADE e a outros instrumentos de avaliação em larga escala, de forma latente, reproduzem os postulados do capitalismo neoliberal, pautados na famigerada tese do “Estado Mínimo” enquanto proposta para a solução dos problemas que acometem a sociedade contemporânea, que tem sido bastante difundida ainda no contexto hodierno (QUEIROZ, 2011).

As formulações apresentadas pela abordagem neoliberal para superação dessa crise, segundo Silva (1994), indicavam o mercado como elemento regulador da economia do Estado e de todos os serviços sociais de educação, saúde e habitação por ele mantidos.

Nesse sentido, o mercado é a única instituição capaz de coordenar racionalmente quaisquer problemas sociais, sejam eles de natureza puramente econômica ou política. Apóia-se na mundialização do mercado e na intensificação da hegemonia do capital financeiro, promovendo o enfraquecimento das instituições políticas e a emergência de novos mediadores entre o Estado e a sociedade (QUEIROZ, 2011, p. 14).

O modelo que estabelece uma prática avaliativa em que o Estado intervém de forma direta e severa sobre as IES, é o mesmo que incide sobre o alunado, na rotina das salas de aula, em que se estabelece uma nota para os conhecimentos demonstrados quantitativamente pelo estudante em provas ditas diagnósticas da aprendizagem sedimentada.

Cavalcanti (2009) analisa a prática avaliativa classificatória como sendo aquela atualmente empregada no cotidiano da educação brasileira. Todavia, integra a fila dos autores que se posicionam diante dela de modo frontalmente oposto. Vejamos:

Aqui, lanço esta reflexão: tem atitude mais covarde que reprovar, podar, impedir, [...], seja em qualquer série ou ano, ciclo ou modalidade de ensino, seu processo de maturidade e crescimento intelectual, o sucesso e a autoestima na busca de novos conhecimentos, só porque não obteve resultados positivos na aquisição de um quantitativo de conteúdos que, sendo ou não importante para a continuação de novos saberes, são apenas fragmentos de um todo.

[...] A priori, dizemos que, como se encontram, os parâmetros de avaliação são extremamente discriminatórios, classificatórios e excludentes [...] (CAVALCANTI, 2009, p. 54).

Ao que se percebe, as práticas avaliativas pautadas pelo viés regulatório sobre as instituições educacionais, assim como aqueles que se fundamentam na ordem meritocrática sobre o corpo discente estão intimamente relacionadas, e, salvo melhor juízo, têm predominado, se comparadas à concepção qualitativa da avaliação, compromissada com a perspectiva democrática e formativa de fomento ao aprendizado, razão porque a percepção da avaliação unicamente reguladora tem sido alvo de repúdio por parte expressiva dos educadores. Cuida-se, pois, na seção subsequente em apreciar o contraponto havido entre as duas linhas de pensar as práticas avaliativas.

1.3.3 Avaliação construtiva x avaliação regulatória

As abordagens até agora apresentadas demonstram uma inequívoca divergência que coloca em pólos opostos as duas correntes teóricas que se debruçam sobre as práticas avaliativas. De um lado, constata-se a avaliação construtiva, compromissada diretamente com o alcance democrático, aglutinador e formativo que a avaliação pode proporcionar. Do outro, a avaliação regulatória, aparentemente vigente no contexto acadêmico nacional, em que o alcance meritocrático predomina.

Em que pese a realidade do sistema educacional superior brasileiro demonstrar ser majoritária os postulados da avaliação classificatória, o fato é que, no cenário científico, contundentes críticas são produzidas em sentido contrário. Lançada, então, resta uma reflexão: seria, pois, coerente e produtora, sob o prisma pedagógico, manejar os resultados estatísticos das avaliações institucionais e sobre o alunado como instrumentos destinados a “ovacionar” os melhores desempenhos e a “sancionar” os piores?

Malgrado tenha focado seus estudos sobre a avaliação do ensino básico, Gatti (2009) posiciona-se de forma crítica, produzindo argumentos pertinentes igualmente para o universo da educação superior:

[...] se buscou ao longo do tempo criar um ambiente propício à receptividade de avaliações, incrementar competências no campo, e estimular o emprego das avaliações para mudanças, intervenções, melhorias nas escolas e no ensino. Também, despertar estudos críticos. Ou seja, pensava-se em provocar mudanças na representação dos processos avaliativos que tinham conotação punitiva e de depreciação dando-lhes novo significado. Todos sabemos das dificuldades de mudanças dessa natureza – mudanças sócio-culturais – mas, tentava-se no nível das gestões estimular o início desse processo. Fatores internos e externos interpuseram-se e as contradições implicadas nesses procedimentos tomaram corpo. De um lado, uma ênfase muito forte que acaba sendo dada aos melhores e aos piores desempenhos, a

mídia valorizando apenas a média das notas obtidas e não outros resultados até mais importantes. De outro, observou-se a pequena utilização dos dados por parte das redes, seja por processos inadequados de disseminação nas redes de lidar, analisar, interpretar esses dados pedagogicamente (GATTI, 2009. Não paginado).

Tem se consolidado, pois, o entendimento de que deveria a avaliação cumprir outras finalidades subjetivamente mais expressivas, principalmente relacionadas à identificação dos entraves para o aprimoramento da educação superior. Com efeito, este seria o passo inaugural que viabilizaria a ulterior produção de estímulos à mudança, mediante a implementação concreta e efetiva de políticas públicas voltadas à aplicação de práticas pedagógicas adequadas. Contudo, ainda é fato que, na atual realidade brasileira, não se tem extraído das avaliações a sua melhor destinação, como instrumento para o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem.

Há que se estimular o questionamento sobre quais são os reais princípios norteadores das vigentes práticas avaliativas, partindo-se da hipótese de que não assiste razão àqueles que advogam a sua função puramente classificatória. Associar a avaliação à concepção do binômio “premiação x punição” é sugestiva de equívoco, salvo engano, porque se posiciona em rota de colisão contra a concepção pedagógica mais moderna, que atribui à avaliação o múnus de estratégia para a construção da cidadania e para a emancipação dos sujeitos.

Ao refletir acerca dos princípios cuja presença possa ser expressa ou implicitamente identificada nas avaliações, Ristoff (2008) consagrou em seu rol o Princípio da não-punição e da não-premiação:

[...] gostaria de dizer que minha intenção ao tratar da afirmação de valores é mostrar que há na avaliação uma função educativa que, em muito, sobrepuja no mérito a dualidade do crime e do castigo. É esta função educativa que nos conduzirá ao processo de instalação da cultura da avaliação – um processo que é penoso e lento porque se inscreve não no vazio, ou numa página em branco, mas em uma história existente, em uma realidade, em texto cultural que antecede e o qual pretendemos reescrever.

[...]

Parece grande a dificuldade de muitas pessoas de compreenderem esta noção da avaliação desatrelada da punição. Somos uma sociedade em que o humor punitivo, apesar dos seus inúmeros e óbvios fracassos, conseguiu distorcer o que há de mais precioso na avaliação – a sua capacidade de construir – tornando-a mero instrumento de classificação. Quando esta visão se enraíza em um espaço como as universidades, que são, por natureza, casas de instrução e não de punição, temos razões sérias para nos preocuparmos. A avaliação precisa ser um processo de construção e não uma mera mediação de padrões estabelecidos por iluminados) (RISTOFF, 2008, p. 47).

A dicotomia ora em apreciação também fora analisada por Janssen Felipe da Silva (2003)², à luz do modelo das denominadas avaliações formativas reguladoras, que se caracterizam por serem democráticas, constantes, diversificadas e contínuas, sistemáticas (metódicas) e intencionais.

Tal perspectiva, defende o autor, se assenta sobre as denominadas “aprendizagens significativas”, pelas quais, para ser eficiente, o processo avaliativo necessita se submeter a um movimento de ressignificação do ensino e da aprendizagem, em que a educação esteja no centro de um projeto societário dialógico, a primar pela emancipação dos sujeitos, pois, em seu contraponto, caso se destine a priorizar os princípios da eficiência e da competitividade, tornar-se-ia ferramenta servível apenas para treinar e selecionar, reproduzindo as tendências meritocráticas das sociedades neoliberais globalizadas, que, conforme o autor, são excludentes e incompatíveis com a ideia de humanização.

Nessa medida a avaliação é espaço de mediação/ aproximação/ diálogo entre formas de ensino dos professores e percursos de aprendizagens dos alunos (Zabala, 1998, p. 200). Aqui, a avaliação possui a tarefa de se centrar na “forma como o aluno aprende, sem descuidar da qualidade do que aprende” (Alvarez Méndez, 2002, p. 19) para orientar o docente a ajustar seu fazer didático de maneira que produza desafios que se transforme em aprendizagens para os aprendentes (SILVA, 2003, p. 13).

A visão de que a avaliação integra a relação pedagógica, ao lado do ensino, também foi defendida por Esteban (2003), que destacou a relevância de ambos os elementos, mas que ocupam tempos e espaços distintos no processo pedagógico. Trata-se, por assim dizer, do contexto em que a mencionada autora defendeu os ideais da denominada “pedagogia de projetos”, em detrimento da avaliação meramente classificatória, contra a qual teceu as seguintes considerações:

A pedagogia de projetos em como fundamento a compreensão da aprendizagem como ato dinâmico, compartilhado, múltiplo e processual, enquanto a avaliação classificatória se configura a partir de uma concepção mecanicista de aprendizagem, que valoriza as capacidades de armazenamento e reprodução do que foi ensinado. Estando o conceito da avaliação aprisionado à idéia de verificação, a diferença que emerge na realização dos projetos não oferece informações suficientes para a avaliação, na medida em que não permite a comparação entre a resposta que o aluno dá e a resposta esperada, que tem como referência os objetivos do ensino. Neste caso, estabelecem-se práticas contraditórias no cotidiano escolar: por um

² Ressalvadas as proporções e peculiaridades, vez que o autor direcionou seus estudos às avaliações sobre a educação básica.

lado, o convite à diferença, por outro, o enquadramento dos alunos e alunas em modelos homogêneos (ESTEBAN, 2003, p. 86).

Versieux (2004, p. 79 apud QUEIROZ, 2011, p. 71-72) analisou os contrapontos presentes nas avaliações, sobretudo as de caráter institucional, concluindo que são dotadas de duplo viés: um democrático, construtivo e formativo – fomentador da aprendizagem, consoante alhures declinado – e outro, efficientista, controlador, regulador, autoritário, mercadológico e voltado para os resultados, nos quais as políticas públicas educacionais são impostas à comunidade acadêmica, sem qualquer participação nas decisões, sendo inspirados por princípios tecnocráticos-economicistas.

Por seu turno, Afonso (2009) assevera que a avaliação formativa é dotada de vantagens, se comparada à avaliação simplesmente certificativa porque é ampla e admite o reconhecimento da excelência, por uma pluralidade de formas.

Quando os professores praticam a avaliação formativa, a recolha de informação sobre a aprendizagem dos alunos pode ser realizada por uma pluralidade de métodos e técnicas que incluem desde o recurso à memória que o professor guarda das características dos alunos até às mais diversificadas e conhecidas estratégias [...].

Embora não haja uma teoria única sobre a avaliação formativa (cf. Torrance, 1993), a grande consensualidade em torno da bondade pedagógica apresentada como intrínseca a esta modalidade de avaliação tem impedido, de alguma forma, a ocorrência de outras interpretações sobre as suas funções (AFONSO, 2009, p. 38-39).

Nesta toada, autores como Queiroz (2011) explicam que enquanto a perspectiva formativa sedimenta-se sobre fundamentos teóricos-metodológicos, a meritocrática está compromissada com a lógica mercadológica, fundamentando-se sobre princípios positivistas, sendo esta a perspectiva difundida no Brasil.

Por meio dos exames, os governos oferecem estatísticas educacionais, com base nos resultados de suas avaliações, como referências de qualidade educacional e *ranking* de méritos que funcionam como aparelhos de utilidade social.

[...]

Por esse enfoque, avaliar passa a ser sinônimo de controle de qualidade. O entendimento que se tem de qualidade, nessa lógica avaliativa, é de algo que pode ser medido, quantificado por meio de indicadores, para ver a extensão da produtividade, eficiência e eficácia das IESs. Os indicadores eleitos para tal ato são transportadores do campo da economia, da lógica empresarial custo-benefício (QUEIROZ, 2011, p. 80-81).

Paralelamente à realidade brasileira, constatamos que a experiência desenvolvida em Portugal também repercute os contrapontos existentes entre a avaliação formativa e a avaliação regulatória. A atuação do Estado-regulatório, como afirma Afonso (2009), preocupou-se com a uniformização de um currículo nacional comum em solo lusitano para favorecer o controle dos resultados acadêmicos. Portanto, seu objetivo precípua seria, de acordo com o autor, a satisfação da filosofia do mercado educacional, estabelecido entre a oferta e a competição entre instituições de ensino, emergindo daí a importância das avaliações estandardizadas na composição de um *ranking* nacional.

Paralelamente ao pilar da regulação, Afonso (2009) ainda aborda que, também em Portugal, sobressaiu a importância do pilar da emancipação, sobre o qual se constituiu o Estado-providência, voltado para a concretização dos direitos sociais e educacionais. Conforme o teórico português, neste modelo, a avaliação é investida de caráter formativo, não estandardizado e tem por fundamento as relações de reciprocidade envolvendo o Estado-providência, a comunidade, o aluno e o professor.

De facto, a avaliação formativa, sem deixar de estar relacionada com o Estado, enquanto lugar de definição de objectivos educacionais e espaço de cidadania, parece ser a forma de avaliação pedagógica mais congruente com o princípio da comunidade e com o pilar da emancipação (AFONSO, 2009, pp. 124-125).

Em síntese, tanto no Brasil quanto em Portugal, parece delineada e, simultaneamente incontestada, perante a comunidade científica, a ausência de identidade entre as duas concepções presentes na prática avaliativa, ao mesmo tempo em que aparentemente se explicam as razões pelas quais o viés mercadológico ainda seja tão perceptível nas políticas públicas avaliativas em larga escala. A realidade hodierna, portanto, evidencia a hegemonia da lógica do mercado, em que são majoritárias as inspirações meritocráticas, constituindo eixo central na seara de políticas educacionais brasileiras, de modo que, seja para mensurar o alunado, seja em relação às IES, apenas os melhores têm o seu lugar salvaguardado.

O panorama ora apresentado revela que o debate em questão constitui objeto de debates palpitantes entre autores nacionais e internacionais, estando inteiramente contextualizado dentro da educação superior. Posto isto, no capítulo subsequente passaremos a abordar as categorias presentes na discussão em tela, iniciando-se pela abordagem do conceito e da composição do ensino superior brasileiro.

CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA E AS AVALIAÇÕES: ASPECTOS TEÓRICOS E LEGAIS

2. A EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA E AS AVALIAÇÕES: ASPECTOS TEÓRICOS E LEGAIS

2.1. O ensino superior: conceito e composição enquanto campo de incidência das políticas públicas avaliativas brasileiras

As últimas décadas foram reveladoras da moderna concepção acerca do ensino superior, sobretudo em decorrência dos reflexos consequentes das políticas públicas avaliativas. Assim, no presente capítulo, propõe-se a apreciação acerca dos conceitos e efeitos acerca do ensino superior e das demais categorias teóricas fundamentais para a compreensão da temática em questão.

Ao analisarem as inovações sobre o ensino superior no Brasil, Nelson Colossi, Aldo Consentino e Etty Guerra de Queiroz (2001) apresentam a seguinte definição:

A educação superior é uma instituição social, cujo papel fundamental é formar a elite intelectual e científica da sociedade a que serve. Uma instituição social caracteriza-se pela estabilidade e durabilidade de sua missão. Além disso, é estruturalmente assentada em normas e valores emanados do grupo ou sociedade que se insere. Uma instituição social é, fundamentalmente, um ideal, uma doutrina. Assim, a educação superior é uma instituição social, estável e duradoura, concebida a partir de normas e valores da sociedade. É, acima de tudo, um ideal que se destina, enquanto integrador de um sistema, à qualificação profissional e promoção do desenvolvimento político, econômico, social e cultural (COLOSSI; CONSENTINO; QUEIROZ, 2001, p. 51).

Sob a perspectiva legal, dentre as normas que estruturam o arcabouço jurídico do ensino superior brasileiro está a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que dedicou todo o capítulo IV para disciplinar o ensino superior, sendo certo que em seu artigo 43, o legislador consagrou os propósitos a serem satisfeitos por este segmento da educação, segundo se pode constatar, *in litteris*:

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

(BRASIL, 1996, Não paginado).

A educação superior brasileira pública e privada abrange todas as IES integrantes do Sistema Federal de Ensino, que, de acordo com o artigo 12 do Decreto n.º 5.773, de 09 de maio de 2006 (BRASIL, 2006), inclui as faculdades, os centros universitários e as universidades, sendo cada um deles credenciado e diferenciado pelo MEC, de acordo com suas respectivas organizações e prerrogativas acadêmicas, razão pela qual imperiosa se faz a especificação de cada instituto.

Luciane Stallivieri (2011) cuida por diferenciar as espécies de IES brasileiras, inicialmente esclarecendo que as faculdades são instituições multicurriculares organizadas para atuar de uma maneira comum e sob um regime unificado. Ao contrário das demais espécies de IES, as faculdades não gozam de autonomia, devendo solicitar autorização ao Poder Público, por intermédio do MEC, para a abertura de cada novo curso.

Ainda segundo a referida autora, os centros universitários, por sua vez, são instituições multicurriculares que oferecem educação de excelência e têm autonomia em seus cursos e programas de educação superior. Malgrado gozem de autonomia, por estarem dispensados de requerer autorização para abertura de novos cursos, se diferenciam das universidades, por não lhes serem imposta a exigência de desenvolverem pesquisas.

Dentro do sistema federal de ensino superior brasileiro, porém, são as universidades as instituições de mais amplo alcance administrativo, pedagógico e científico. Ao dispor sobre as universidades, socorre-se Stallivieri (2011) do disposto pela LDB, esclarecendo que são instituições pluridisciplinares de formação de quadro de profissionais de nível superior, de pesquisa, investigação, extensão, domínio e cultivo do saber humano. Aduz ainda a autora que obedecem ao princípio da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, correspondendo

estas em particularidades que as caracterizam e as diferenciam das demais IES, merecendo, por esta razão, uma abordagem específica a ser promovida na seção seguinte.

2.2. O ensino superior brasileiro e as universidades

Em que pese não ser o único, percebe-se que o meio universitário apresenta-se dentre os *locus* da educação superior que sofreu impacto em razão das políticas públicas avaliativas, razão porque se torna fundamental a compreensão acerca de seu conceito e alcance.

Ao discorrer acerca da temática das avaliações, que também incide sobre as universidades, Dias Sobrinho (2008) aborda as diferentes perspectivas oriundas deste ambiente acadêmico, realçando as consequências das avaliações, sobretudo ante o alcance pedagógico, social, político e histórico que lhes são inerentes.

A Universidade é compreendida como um conjunto de processos e relações que se produzem em seu cotidiano. Não é, portanto, uma realidade acabada e pronta. Daí o sentido dinâmico e processual da avaliação. A Universidade é uma instituição social de caráter essencialmente pedagógico. Compreender isso ajuda a melhor perceber a dimensão “institucional” da avaliação. Idéia sempre muito forte é a de processo; a Universidade vista como uma construção social e histórica (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 15-16).

Gustavo Javier Castro Silva (2008), por sua vez, agrega outro viés conceitual às universidades, que vai além da perspectiva da busca incondicional da verdade científica, qual seja, a de representarem ferramentas de desenvolvimento de um país:

A Universidade não é apenas objeto, mas também agente do processo de desenvolvimento de um país. Além de regular a necessária e fundamental responsabilidade de formação de profissionais competentes, habilita-se a colaborar na formulação de um projeto estratégico de sociedade e na formação de quadros para o Estado (SILVA, 2008, pp. 31-32).

Há, pois, que se reconhecer que, ante as suas peculiaridades, as universidades gozam de autonomia didático-científica, financeira, administrativa e disciplinar, além de lhes ser inerentes o desempenho do ensino, pesquisa e extensão, razão pela qual se tornaram cenários para a produção do conhecimento. Severino (2011), inclusive, associa as pré-faladas atividades como sendo funções universitárias indispensáveis. Vejamos:

A Universidade não é Instituto de Pesquisa, no sentido estrito, mas nem por isso pode desenvolver ensino sem adotar uma exigente postura investigativa

na execução do processo ensino/aprendizagem; também não é Instituição de Assistência Social, mas nem por isso pode desenvolver suas atividades de ensino e pesquisa sem se voltar de maneira intencional para a sociedade que a envolve. A única exigência é que tudo isso seja feito a partir de um sistemático processo de construção de conhecimento (SEVERINO, 2011, p. 31).

E, ao final, conjectura o referenciado autor:

Ainda que formalmente se imponha, no interior da instituição universitária, a divisão técnica entre estas funções, elas se implicam mutuamente. Não haveria o que ensinar nem haveria ensino válido se o conhecimento a ser ensinado e socializado não fosse construído mediante a pesquisa; mas, não haveria sentido em pesquisar, em construir o conhecimento novo, se não se tivesse em vista o benefício social do mesmo, a ser realizado através da extensão, direta ou indiretamente. Por outro lado, sem o ensino, não estaria garantida a disseminação dos resultados do conhecimento produzido e a formação dos novos aplicadores desses resultados (SEVERINO, 2011, p. 35).

A universidade, então, serviu como espaço de construção científica que integra professores e alunos para resolver problemas nacionais, ao mesmo tempo que igualmente se destinou à formação de profissionais para o mercado (ANASTASIOU, 2009).

Por outro lado, o meio universitário igualmente se revelou enquanto espaço de desenvolvimento de tensões, sobre as quais explanou Boaventura de Sousa Santos (2008). Em seu magistério, o autor identificava que o entendimento acerca da universidade contraditava-se diante de três crises: da hegemonia, de legitimidade e a crise institucional.

Consoante Santos (2008), a crise da hegemonia resultou do fato de as funções tradicionais das universidades, cultivadas desde a Idade Média, relacionadas à produção da alta cultura, do pensamento crítico, científico e humanístico deparar-se diante de padrões culturais médios, que, no contexto capitalista, prezavam por resultados meramente instrumentais, voltados à formação da mão-de-obra qualificada.

Por outro lado, o referido teórico português identificou a crise de legitimidade, segundo a qual a hierarquização dos saberes e a elitização cultivada pelas universidades passaram a ser questionadas pelos discursos sociais e políticos, que perquiriam igualdade de condições para se admitir o ingresso dos estudantes oriundos das classes populares.

A contradição havida entre a autonomia na definição de valores e objetivos que se postulavam para as Universidades e a pressão crescente para que estas se submetessem a critérios de eficácia, produtividade de natureza empresarial e responsabilidade social constituíram a denominada “crise institucional”, fundamentada pelo autor.

Malgrado tenha Boaventura de Sousa Santos (2008), em sua produção científica, centrado suas análises sobre as universidades públicas, pode-se, todavia, defender o entendimento de que tais idéias são perfeitamente aplicáveis à seara das IES de natureza privada.

Assim, as crises havidas nos ambientes universitários foram responsáveis por mudanças que tocaram não apenas a concepção da própria produção acadêmica, como também a remodelagem das diretrizes que norteiam o panorama institucional. Neste contexto, em que as IES se colocam enquanto ambientes de aplicação das políticas públicas educacionais, sobretudo àquelas relacionadas às avaliações, convém discorrer acerca dos conceitos de *accountability* e de performatividade, explorados pelos teóricos desta seara, o que o faremos na seção a seguir.

2.3. *Accountability*, *acreditación* e performatividade

Consoante alhures demonstrado, em se tratando do âmbito das políticas públicas educacionais, as avaliações podem assumir o papel de instrumentos viabilizadores das práticas preconizadas pelo Estado regulador. Fernandes (2007) propõe uma reflexão a respeito dos critérios avaliativos que permitem a constatação da eficácia organizacional das instituições de ensino. É que, segundo o autor, há controvérsia acerca da fixação destes indicadores, posto que se cogitaria a existência de parâmetros universais, supostamente apropriados para a avaliação das organizações ditas eficazes, tais como a adaptabilidade, a flexibilidade, o sentido de identidade, a ausência de tensões, a capacidade para realizar e a capacidade para testar.

Entretanto, o mencionado autor contrapõe argumento diverso, pelo qual cabe ao investigador estabelecer o nível de especificidade dos critérios de avaliação, questionando, dentre as suas alegações, a aparente importância excessiva atribuída a determinado critério, tal qual o econômico, senão vejamos:

Neste contexto e, tendo em conta a especificidade do Ensino Superior, os critérios de eficácia econômica parecem inadequados. Apesar disso, segundo Cameron (1978), a avaliação do Ensino Superior tem vindo a ser feita com recurso a indicadores de eficiência, como por exemplo os custos por estudante, os custos por docente, os custos por metro quadrado, entre outros. Mas, para este investigador e para Ridley e Mendoza (1993), Smith Jr. (1997) e Vandenbosch e Huff (1997), o critério da eficiência não é suficiente para aferir acerca do sucesso institucional.

Efectivamente, as instituições de Ensino Superior não só devem demonstrar eficiência no uso dos recursos, ou seja, evitar o desperdício, como também devem demonstrar eficácia no uso desses mesmos recursos. Para além disso, convém lembrar que a estabilidade e o controlo dependem da eficiência na gestão da informação e na comunicação (grifos nossos) (FERNANDES, out./dez. 2007, jan./mar. 2008, p. 81).

Ao que parece, pretendeu Fernandes (2007) esclarecer que nem sempre a viabilidade econômica da prática avaliativa que esteja assentada unicamente sobre critérios de racionamento econômico e administrativo importa na produção de resultados efetivamente comprometidos com a averiguação do real sentido perseguido para a palavra “eficiência”.

Este panorama demonstra um cenário de carência de investimentos financeiros estatais diretos na educação superior pública, tendo por consequência imediata o fomento para a oferta do ensino superior privado. Assim, ante o quadro de distanciamento do Estado do ensino superior público, se tornou imprescindível uma maior acuidade no controle externo das atividades das IES privadas e dos agentes envolvidos no processo avaliativo para fins de regulação de suas responsabilidades sociais, em nome de um ensino superior de qualidade.

A idéia de *accountability* repercute nesta toada. Consoante Marchelli (2007), ainda se trata de palavra que não possui tradução precisa para a língua portuguesa, mas se trata de termo aplicável aos gestores públicos atuantes no processo avaliativo e representa a obrigação que sobre eles recai de esclarecerem à sociedade as ações que adotaram em prol do controle de qualidade das IES.

A responsabilização ou *accountability* emerge, pois, como novas orientações políticas e administrativas e exigem que os resultados das avaliações sejam mensuráveis e tornem-se públicos. É o que defende Afonso (2009), ao afirmar que a deste modo passa a ser possível a responsabilização por sistemas e por resultados, disciplinando a promoção da competição entre setores e serviços.

Queiroz (2011), por sua vez, versa sobre a temática esclarecendo que a avaliação assume significados múltiplos, dentre os quais o de prestação de contas e o de eficiência, produtividade, gestão racional e “acreditação”. A noção de prestação de contas, conforme a referida autora, seria aquela relacionada ao conceito de *accountability*, enquanto as demais ideias decorreriam do fenômeno da *acreditación*.

Accountability é a expressão usada no campo das políticas públicas de avaliação para se referir à responsabilidade e à capacidade de as IESs analisarem os resultados do trabalho acadêmico em função de critérios ligados à eficiência e à eficácia social.

Acreditación refere-se a procedimentos avaliativos que conferem pelo Estado autorização, reconhecimento e recredenciamento às IESs, conforme indicadores e critérios definidos por políticas oficiais (QUEIROZ, 2011, p. 21).

Ao que se pode depreender, a ideia de responsabilidade social é inerente ao conceito de *accountability* e emana nos recentes discursos das políticas públicas avaliativas mundiais com tendências reformistas. É o que concluem Maguire e Ball (2011), ao alertarem o leitor acerca das implicações e tendências de reformar e reestruturar oferta educacional. Segundo os referidos teóricos, não deve a prática da *accountability* implicar na constatação meramente objetiva de indicadores, voltada aos resultados da *performance* escolar, sem que se pondere outras variáveis que meçam a melhora do aprendizado dos alunos, a saber:

[...] o ponto é que questões como responsabilização (*accountability*) foram reconfiguradas pelas reformas políticas recentes como estritamente relacionadas a resultados de testes em detrimento de outras possibilidades mais educativas (ver Epstein, 1993) (MAGUIRE; BALL, 2011, p. 185).

Portanto, se percebe uma preocupação entre os teóricos no sentido de que a avaliação não satisfaça uma finalidade reguladora em si própria, dotada de teor puramente fiscalizatório. Este receio está relacionado ao que Lyotard (1984, apud BALL, 2002) admoestou acerca dos “terrores da performatividade”:

A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que serve de críticas, comparações e exposições como meios de controlo, atrito e mudança. Os desempenhos (de sujeitos individuais ou organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento, ou mostras de “qualidade” ou ainda “momentos” de promoção ou inspecção. Significam, englobam e representam a validade, a qualidade ou o valor de um indivíduo ou organização dentro de um determinado âmbito de julgamento/avaliação. O problema de quem controla esse âmbito é crucial. O aspecto chave do movimento de reforma educacional em curso são as discussões em torno do controlo do âmbito de julgamento e dos seus valores (BALL, 2002, p. 04).

O processo avaliativo é, por assim dizer, dotado de uma complexidade tal que se torna fundamental o estabelecimento de uma cultura avaliativa de carácter permanente, porém formativa, em que se prime muito mais pelo significado dos dados colhidos do que tais indicadores padronizados, em si mesmos, tudo com foco na real melhoria do ensino (FONSECA; OLIVEIRA; AMARAL, 2008).

Ao que parece, assiste razão ao discurso de Masetto (2009), pelos quais há sugestiva relação entre os conceitos de avaliação, de qualidade e de eficiência, mas em que se

estabelece predominantemente a tese de que não pode ser única a finalidade de medir e controlar o que foi aprendido, a partir dos resultados. Antes disso, afirma o autor, a avaliação corresponderia a uma atividade reflexiva acerca do próprio processo de aprendizagem, que permite identificar o que está sendo aprendido, o que falta e o que merece ser corrigido ou complementado.

As próprias técnicas avaliativas podem servir apenas para medir resultados de um processo, e então nenhuma contribuição para a aprendizagem podem trazer. Mas elas podem ser trabalhadas como verdadeiras situações e oportunidades de aprendizagem, quando são analisadas pelos alunos, quando os alunos podem estudar a partir delas, quando o professor explora todas as possibilidades de aprendizagem que cada técnica pode oferecer e não apenas se o conteúdo está certo ou errado. Com cada técnica avaliativa o aluno pode aprender e adquirir conhecimentos e desenvolver algumas habilidades e atitudes (MASETTO, 2009, p. 101).

O mesmo entendimento é compartilhado por Tenório e Andrade (2009), que concebem o ensino superior para além da produção do conhecimento, sendo um núcleo de formação de saberes que atenda às necessidades da sociedade moderna, caracterizada pela flexibilidade, agilidade, eficiência, eficácia, relevância e produtividade.

Lanara Guimarães de Souza (2009), por sua vez, sintetiza os argumentos da corrente teórica predominante ao afirmar que a avaliação pública eficiente, eficaz e efetiva não deve se restringir às metas estabelecidas pelas instituições governamentais, mas também deve ser definida em conformidade com os anseios da sociedade avaliadora, iniciativa que traria à baila os fundamentos da participação popular, da politização e da cidadania.

Uma avaliação pública está balizada prioritariamente por orientação ético-política; implica uma avaliação que, desconstrói, descreve, reflete, critica e organiza-se para melhorar as políticas, ao mesmo tempo em que transforma as relações entre indivíduos e grupos. O avaliador, em seu trabalho de avaliação, termina por avaliar a si próprio, pois se entende parte da política como um todo. A avaliação pública deve ser uma construção coletiva de questionamentos, é pôr em movimento um conjunto articulado de estudos, reflexões, vivências e juízos de valor que tenham alguma força de transformação qualitativa das políticas e de seu contexto, melhorando seus processos e relações sociais (SOUZA, 2009, p. 28).

O que se verifica, na atualidade, é que existe ainda forte tendência para a fixação de *rankings* como única medida para avaliar a educação, o que corresponde a um equívoco. Inicialmente, há que se criticar a função de tais índices, que deveriam ser servíeis como fatores de informação para a construção de políticas públicas adequadas à realidade de cada

instituição avaliada, e não como ferramenta a estimular a competição, ao estabelecer paradigmas dos “bons” e dos “maus”, a partir dos resultados apresentados. Por outro lado, lança-se reflexão sobre a própria natureza dos indicadores manuseados, que se apegam a matérias previamente estabelecidas e ignoram as demonstrações de quando o saber se revela significativo, tais como em dimensões de sociabilidade, autonomia e responsabilidade e o exercício da capacidade de ação cidadã (“A Educação na luta contra a exclusão e pela democracia: Manuel Tavares conversa com Ana Benavente”, Revista Lusófona de Educação, 2010).

Conclui-se, destarte, que as inovações almejadas para as avaliações modernas são, por assim dizer, inspiradas pelos propósitos de “democratização” e de combate à exclusão, mas ainda não se desapegam da lógica mercantilista que recai sobre o ensino superior, sobretudo o privado. Consoante Dale (2010), trata-se do fenômeno da “constitucionalização do neoliberal”, em que regulação e emancipação se fundem. Nada obstante a inegável e aparente heterogeneidade entre os ditos argumentos, o fato é que inexistem impedimentos para coexistência de ambos os vieses, em prol de se readequar a concepção e a elaboração dos escopos desejados para as políticas públicas avaliativas que representem boas práticas educativas.

Antes de adentrarmos acerca das abordagens técnicas que recaem sobre as avaliações, faz-se necessário detalhar quais os pretensos métodos a ser aplicados para a averiguação prática das perspectivas teóricas existentes. Este escopo constitui, pois, a temática a ser abordada no terceiro capítulo.

CAPÍTULO III

TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA INVESTIGAÇÃO

3. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA INVESTIGAÇÃO

Os subsídios teóricos até aqui postos demonstram a viabilidade do desenvolvimento da presente investigação, tornando-se imprescindível a demonstração dos instrumentos e técnicas selecionados para a realização do escopo pretendido. A utilização de um conjunto de ferramentas, métodos e técnicas, segundo Silva (2008), visa conferir consistência, densidade e coerência que são indispensáveis a qualquer trabalho investigativo. Ao mesmo tempo, trata-se da abordagem do procedimento sistemático essencial para a descrição e explicação de fenômenos (RICHARDSON, 2011).

Neste capítulo, abordaremos a natureza do método de investigação eleito, os sujeitos, os instrumentos de recolha e, por fim, o procedimento adotado para análise dos resultados obtidos.

3.1. Tipo de investigação e método escolhido

A iniciativa para se descrever qual a visão do grupo dos estudantes ingressantes e concluintes do curso de Direito de uma IES localizada na cidade do Recife/PE, sobre o ENADE e seus desdobramentos, tornou-se possível através da adoção da metodologia quantitativa, que, conforme Richardson (2011) é satisfatória para esta finalidade.

Amplamente utilizado na condução da pesquisa, o método quantitativo representa, em princípio, a intenção de garantir a precisão dos resultados, evitar distorções de análise e interpretação, possibilitando, conseqüentemente, uma margem de segurança quanto às inferências. É frequentemente aplicado nos estudos descritivos, naqueles que procuram descobrir e classificar a relação entre variáveis, bem como nos que investigam a relação de causalidade entre fenômenos (RICHARDSON, 2011, p. 70).

A busca pela concretização dos objetivos traçados e o acesso completo ao vasto campo escolhido para a investigação foram as circunstâncias em concreto que permitiram verificar a viabilidade da metodologia quantitativa definida para a presente investigação, sendo certo que, ao longo dos tempos, a abordagem metodológica quantitativa tem se reafirmado sob os critérios de confiabilidade e validade.

Sob a perspectiva histórica do método quantitativo, Severino (2011) retrata que a ciência originou-se na era moderna e teve por supedâneo a busca pela racionalidade dos objetos, sendo a mencionada abordagem caracterizada pela configuração experimental-

matemática. Com efeito, segundo o autor, neste mesmo período, predominava a ideia de que conhecimento humano se manifestaria ante a “fenomenalidade do real” dos objetos, de modo que seria possível de ser aferido por meio de uma função matemática. Decorreu, pois, deste entendimento a percepção originária de que toda lei científica exprimia uma abordagem quantitativa.

Esse modelo de conhecimento científico, denominado positivista, adequou-se perfeitamente à apreensão e ao manejo do mundo físico, tornando-se assim paradigmático para a constituição das ciências, inclusive daquelas que pretendiam conhecer também o mundo humano (SEVERINO, 2011, p. 118).

Baptista e Cunha (2007), por sua vez, apontam que a referida metodologia alcançou força preponderante entre as décadas de 1960 e 1980, caracterizando-se pela utilização de técnicas estatísticas, desde a coleta até o tratamento dos dados. Segundo os autores, a abordagem em tela é dotada de diversas vantagens, tais como a facilidade no acesso às fontes, circunstância que favorece a utilidade e o tempo de resposta à informação.

Assim, vejamos: “O seu uso intensivo teve por objetivo garantir uma maior precisão na análise e interpretação dos resultados, tentando, assim, aumentar a margem de confiabilidade quanto às inferências dos resultados encontrados” (BAPTISTA; CUNHA, 2007, p. 170).

O viés de objetividade inerente ao procedimento quantitativo é dotado, portanto, de benefícios, tanto em relação ao largo alcance pretendido nesta investigação, quanto em razão da imparcialidade na apreciação dos dados colhidos para a apresentação dos resultados, haja vista permitir que o juízo pessoal do investigador não venha a influir neste processo.

A pesquisa quantitativa surgiu sob a influência do Positivismo, segundo o qual o pesquisador não deve envolver-se com o objeto da pesquisa, além de pregar a utilização de procedimentos rigorosamente empíricos, visando ao máximo de objetividade possível no estudo realizado. Sendo assim a neutralidade do pesquisador constitui um ponto muito importante para o estudo (PONTE et al., disponível em <<http://www.anpcont.com.br/site/docs/congressoI/03/EPC079.pdf>>. Acesso em 03 mar. 2013. Não paginado).

Considerando que a investigação proposta intencionou conhecer a forma como os estudantes ingressantes e concluintes do curso de Direito de uma IES localizada no Recife/PE, a metodologia quantitativa tornou-se satisfatória para a finalidade científica estabelecida, até porque compartilhamos o entendimento defendido por Baptista e Cunha (2007), pelo qual não

é a metodologia que define a pesquisa, mas sim o problema de pesquisa que se pretende conhecer.

3.2. Questão da investigação

A problemática definida para este trabalho investigativo adotou, como questão de partida, a seguinte indagação: as políticas públicas educacionais presentes nas avaliações em larga escala no ensino superior de Direito, a partir da experiência do ENADE a que se submeteram os alunos de uma IES localizada no Recife/PE, fomentam o processo de ensino-aprendizagem jurídico e/ou revelam-se apenas enquanto ferramenta estatal regulatória do âmbito institucional?

3.3. Objetivos da investigação

3.3.1 Objetivo geral

Compreender de que modo os estudantes do curso de Direito de uma IES localizada na cidade do Recife/PE se posicionam acerca das políticas públicas avaliativas e, em especial, sobre o ENADE.

3.3.2 Objetivos específicos

Levantar informações junto às bases de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Professor Anísio Teixeira (INEP) e do Ministério da Educação (MEC) referentes às políticas públicas presentes no ENADE, a partir de sua primeira aplicação nacional para os cursos jurídicos brasileiros, ocorrida no ano de 2006.

Identificar a composição dos quesitos do ENADE a que se submeteram os alunos do curso de Direito, de modo a verificar se o certame permite ou não o desenvolvimento da argumentação e do conhecimento jurídicos por parte do aluno.

Analisar, a partir das perspectivas dos alunos do curso de Direito de uma IES localizada na cidade do Recife/PE, se as políticas públicas educacionais presentes no ENADE proporcionam algum contributo teórico ou prático para a formação discente, para o curso ou

para a IES avaliada e quais as possíveis e sugeridas reorientações propostas pelos sujeitos respondentes.

3.4. Dos sujeitos e do *locus* da investigação

A ciência não se perfaz apenas através da escolha do método e das técnicas que permitirão a sua aplicação, sendo requisito a referência a um fundamento epistemológico que possa ser verificado no campo experimental (SEVERINO, 2011). Portanto, a realização do trabalho investigativo exige que seja especificado qual o universo investigado, esclarecendo quem são, quantos são, onde estão os sujeitos da investigação pretendida, assim como o porquê de tê-los escolhido. Sob a inspiração das ideias de Severino (2011), torna-se possível afirmar que os sujeitos corresponderiam ao meio em que o fenômeno investigado foi experienciado.

Richardson (2011), por sua vez, destaca a importância de a abordagem científica delimitar os sujeitos de investigação, os quais nominou como “universo ou população”, através da seleção de amostras, notadamente nas Ciências Sociais, em virtude da especificidade de se debruçarem sobre grupos humanos, onde se observa a heterogeneidade de seus membros. Tratam-se, pois, dos “Elementos da Teoria da Amostragem” idealizados pelo autor nos seguintes termos:

É o conjunto de elementos que possuem determinadas características. Usualmente, fala-se de população ao se referir a todos os habitantes de determinado lugar. (...). Cada unidade ou membro de uma população, ou universo, denomina-se *elemento*, e quando se toma certo número de elementos para averiguar algo sobre a população a que pertencem, fala-se de *amostra*. Define-se amostra, portanto, como qualquer subconjunto do conjunto universal ou da população (RICHARDSON, 2011, pp. 157-158).

Com base nos conceitos aqui apresentados, justifica-se que este trabalho teve por *locus* uma IES, localizada na cidade do Recife/PE, que presta o ensino jurídico. Segundo o MEC, Pernambuco possui atualmente 31 (trinta e uma) IES que oferecem o curso de Direito, dentre as quais se encontra a instituição escolhida, cujas atividades foram regularmente autorizadas pelo ato regulatório de credenciamento publicado no Diário Oficial da União (DOU), em 03 de dezembro de 1987. Atualmente, a referida IES oferece, em nível de graduação, os cursos de Administração de Empresas, Ciências Contábeis e Direito (disponível em <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 08 jan. 2012).

A evolução histórica desta IES descrita no Projeto Pedagógico do Curso de Direito expõe que a referida graduação obteve autorização para funcionamento, em 04 de janeiro de 1996, mediante a Portaria n.º 1.734, tendo iniciado suas atividades em 26 de março do mesmo ano. Após a conclusão da primeira turma, o curso veio a ser reconhecido, através da Portaria n.º 382, publicada no DOU em 24 de março de 2000³.

Pode-se, portanto, perceber que o curso de Direito da IES escolhida é revestido da necessária regularidade administrativa perante o MEC e o INEP, há mais de uma década, período suficiente para que seja validamente conhecido de que modo os estudantes se posicionam sobre as políticas públicas educacionais presentes nas avaliações do ENADE, visto que o mencionado certame fora introduzido, no Brasil, a partir de 2004, com a criação do SINAES, possuindo aplicação trienal perante os alunos ingressantes e concluintes das mais diversas graduações.

Afora a perspectiva formal da dissertação, que se demonstrou exequível, a escolha pelo *locus* e pelos sujeitos de investigação se centrou sob o fato de a IES ter consolidado um ensino jurídico tradicional, tanto no ambiente acadêmico, quanto no meio forense da capital pernambucana. Tal circunstância, ao que parece, derivou não apenas do ensino superior em Direito que lá é ministrado há mais de 17 (dezessete) anos, mas também em virtude do respaldo científico de que gozava o seu fundador, o jurista Luiz Pinto Ferreira, tanto no Brasil, quanto no exterior.

De acordo com publicação efetuada na Biblioteca virtual Blanche Knopf, da Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ)⁴, o professor Pinto Ferreira nasceu no Recife/PE, em 07 de outubro de 1918, tendo se graduado em Ciências Jurídicas e Sociais pela Faculdade de Direito do Recife/PE, hoje correspondente à Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Ainda conforme a referida publicação, na década de 40, Pinto Ferreira defendeu tese de livre docência em Teoria Geral do Estado e concluiu doutoramento em Ciências Jurídicas e Sociais, na década de 50, igualmente na então Faculdade de Direito do Recife/PE.

Há que se sopesar, outrossim, que Pinto Ferreira sedimentou seu nome para além da seara jurídica, porquanto militou ativamente no meio político, científico e literário, pelo que se tornou personalidade de destaque na comunidade acadêmica. Estes acontecimentos restaram marcados em parte de sua biografia, que se acha disponibilizada, inclusive, publicamente.

³ <http://www.sopece.br/2006/institucional/pdfs/PROJETOS_PEDAGOGICOS_2009/direito/PPDir_2011.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2012.

⁴ <http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&view=article&id=628&Itemid=195>. Acesso em: 08 jan. 2012.

O jurisconsulto **Pinto Ferreira** foi fundador do MDB⁵ e seu presidente em Pernambuco, ex-senador da República na década de 70.

Em 1975, foi eleito por unanimidade para a Academia Pernambucana de Letras, por indicação da própria Academia, e é, também, membro da Academia Pernambucana de Letras Jurídicas, da Academia Pernambucana de Ciências, da Academia Nacional de Direito (Rio de Janeiro) e da Academia Brasileira de Letras Jurídicas (ABLJ), além de diversas outras associações estrangeiras, quais sejam: Sociedade Brasileira de Sociologia, Instituto de Filosofia, Sociedade de Semântica Geral (Chicago), Academia Americana de Ciência Política e Social (Filadélfia), Associação de Filosofia e Ciência (Detroit) Instituto Peruano de Sociologia (Lima), Instituto Libero Americano de Direito Constitucional (México) e Associação Internacional de Filosofia Social e de Direito, bem como ainda da Academia Brasileira de Letras Jurídicas e da Academia Internacional de Jurisprudência e Direito Comparado.

É também autor de obras clássicas adotadas por universidades de toda América Latina, nos campos do Direito Público e Privado, mormente no primeiro, onde se destaca como um dos maiores nomes da bibliografia jurídica nacional (Disponível em <http://www.sopece.br/pinto_ferreira.htm>. Acesso em 09 jan. 2012).

A pujança com que se revelou notadamente no Direito Constitucional, na Sociologia e na Filosofia do Direito, levou Pinto Ferreira ao exercício da docência, na Faculdade de Direito do Recife, da UFPE (onde foi agraciado com o título de “Professor Emérito”, em 1999), na Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), na Faculdade de Direito de Caruaru/PE e na Universidade do Agreste, situada nesta mesma cidade, onde assumiu o cargo de reitor em (disponível em <http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&view=article&id=628&Itemid=195>. Acesso em 08 jan. 2012).

Importante ainda ser ressaltado que a envergadura de Pinto Ferreira restou reconhecida, inclusive, pela comunidade acadêmica lusitana, posto que a Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra concedeu-lhe o título de “Doutor Honoris Causa”, em 1999, mediante a publicação do Protocolo da Cerimônia, a saber:

Coimbra, 3 de Maio de 1999

Exmo. Senhor

Prof. Luiz Pinto Ferreira

Venho hoje dizer-lhe algo mais acerca da cerimônia de doutoramento honoris causa que terá lugar no próximo dia 25 de Junho, e de cujo protocolo lhe envio cópia.

(...)

⁵ Referência ao então Movimento Democrático Brasileiro, que, ulteriormente veio a ser denominado Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB).

Para a cerimônia de imposição de insígnias aos cinco colegas brasileiros (entre os quais se conta V.Ex.), procuramos encontrar uma solução que respeitasse os cânones habitualmente seguidos e que pudesse agradar a todas as partes envolvidas.

(...)

Como vê, será seu apresentante (ou padrinho) na cerimônia do seu doutoramento honoris causa pela nossa Faculdade o Doutor José Joaquim Gomes Canotilho, Professor Catedrático de Direito Constitucional e de Direito Administrativo.

Peço-lhe que aceite, meu Caro Colega, os meus melhores cumprimentos.

O Presidente do Conselho Directivo,

(Doutor António José Avelãs Nunes)

(UNIVERSIDADE DE COIMBRA, FACULDADE DE DIREITO (Protocolo da Cerimônia). REVISTA DO CURSO DE DIREITO DA FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS, Recife, PE, ano 3, v. I, n. 1, 2001, pp. 73-74).

A titulação conferida pelos docentes catedráticos portugueses alcançou repercussão no cenário jurídico pernambucano, acontecimento que foi objeto de diversas menções em noticiários e periódicos especializados, merecendo realce o depoimento prestado pelo Professor Titular Emérito de Sociologia do Direito da UFPE, Cláudio Souto: “o doutorado “honoris causa” com que foi agraciado recentemente pela secular Universidade de Coimbra, significa por certo um ato de justiça a méritos do intelecto, e não a atividades políticas (...)” (SOUTO, 2009, p. 21).

Logo, dentre as atividades que desempenhou, foram justamente a produção científica e o exercício da docência jurídica aquelas pelas quais o jurisconsulto revelou sua maior vocação, corolário de sua trajetória de vida profissional, em que foram de sua autoria 246 (duzentos e quarenta e seis) títulos, com livros, teses, monografias e artigos, no Brasil e em vários países estrangeiros. Tais obras lhes renderam títulos, tanto em nível nacional, quanto no exterior (PINTO FERREIRA, 2009).

Devidamente justificado o universo a ser explorado cientificamente, há que se versar sobre os sujeitos da investigação, cuja escolha foi decorrente do objetivo geral traçado, qual seja, o de compreender se as políticas públicas educacionais avaliativas presentes no ENADE a que se submeteram os estudantes de Direito de uma IES localizada no Recife/PE fomentam o processo de ensino-aprendizagem jurídico do alunado ou correspondem à mera ferramenta regulatória estatal.

Para tanto, a abordagem foi desenvolvida a partir da perspectiva dos alunos ingressantes e concluintes da IES escolhida, haja vista a preocupação por ser mantida a coerência interna em relação aos critérios legais do SINAES, previstos no artigo 5.º, § 2.º da

Lei n.º 10.861/2004, que estabelece serem justamente estes os sujeitos que são avaliados no referido certame. Vejamos:

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

§ 1.º *Omissis*

§ 2.º O ENADE será aplicado periodicamente, admitida a utilização de procedimentos amostrais, aos alunos de todos os cursos de graduação, **ao final do primeiro e do último ano de curso.**

[...]

(grifo nosso) (BRASIL, 2004, Não paginado).

Segundo Verhine e Dantas (2009), o ENADE tem por objetivo medir a trajetória de aprendizagem do alunado, a partir do desempenho do ingressante, que corresponde ao aluno que tem concluído entre 7% e 22% dos créditos de seu curso, e do concluinte, que vem a ser aquele que já completou 80% ou mais dos créditos de sua graduação.

Destarte, a percepção do alunado ingressante e concluinte acerca da temática envolvendo ENADE constitui, portanto, objeto de relevância acadêmica, sobretudo se considerado que tal pretensão ainda não havia sido explorada no âmbito da IES escolhida como *locus*, a despeito de já ter sido o curso de Direito avaliado desde a edição do certame, em 2006, e nos triênios que se sucederam, em 2009 e, mais recentemente, em novembro de 2012.

Em consulta à secretaria da IES que constituiu *locus* para a investigação, foi realizado o levantamento da população a ser investigada, a saber, os alunos do primeiro e do quinto anos do curso de Direito, por serem os estudantes ingressantes e concluintes, que passaram a ser os sujeitos da investigação, resultando um quantitativo total de 199 alunos matriculados para cursar a graduação no ano de 2012.

A partir de então, verificou-se a necessidade de avaliar o perfil dos alunos, de modo que foram calculadas as frequências percentuais e construídas as respectivas distribuições de frequências. Além disso, na análise da percepção dos alunos sobre as políticas públicas educacionais presentes no ENADE na contribuição teórica ou prática para a formação discente foram calculadas o percentual de concordância/discordância dos alunos acerca das questões avaliadas. Ainda, para comparação dos percentuais encontrados foi aplicado o teste de comparação de proporção. Todas as conclusões foram tiradas considerando o nível de significância de 5%.

Nada obstante os cuidados para não revelar a identidade dos avaliados, imperioso se fez demonstrar a distribuição do perfil desses alunos, apenas para a satisfação de mera finalidade estatística, o que consta do teor da tabela 1.

Tabela 1. Distribuição do perfil dos alunos avaliados

Fator avaliado	n	%	p-valor
Sexo			
Feminino	57	58,2	0,106
Masculino	41	41,8	
Idade			
16 a 20 anos	22	23,7	0,059
21 a 30 anos	22	23,7	
31 a 40 anos	21	22,6	
41 a 50 anos	21	22,6	
51 a 60 anos	7	7,4	
Mínimo	16		-
Máximo	59		-
Média±Desvio padrão	32,7±11,6		-
Estado civil			
Solteiro (a)	55	61,1	<0,001
Casado (a)/União estável	32	35,6	
Divornado(a)/separado	3	3,3	
Escola onde fez ensino médio			
Público	40	45,5	<0,001
Privado	45	51,1	
Público e privado	3	3,4	
É concluinte de outra graduação			
Sim	28	30,1	<0,001
Não	65	69,9	

Mediante os dados obtidos, verifica-se que 58,2% (57 casos) dos alunos são do sexo feminino enquanto que 41,8% (41 casos) são do sexo masculino. Ainda, o teste de comparação de proporção para este fator avaliado não foi significativo (p-valor = 0,106), indicando que a proporção de alunos do sexo masculino e feminino que participaram da pesquisa é idêntica.

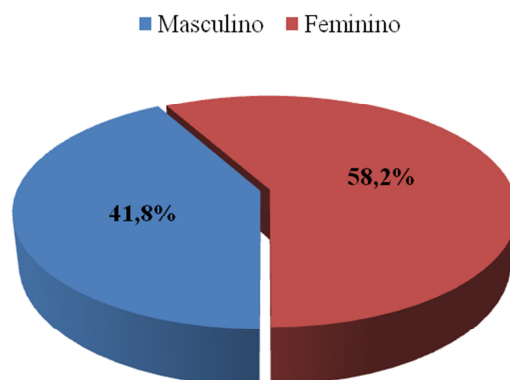


Figura 1. Distribuição dos alunos entrevistados segundo o sexo.

Quanto à faixa etária dos sujeitos investigados, 23,7% (22 casos) dos alunos entrevistados possuem idade de 16 a 20 anos, 23,7% (22 casos) entre 21 a 30 anos, 22,6% (21 casos) de 31 a 40 anos, 22,6% (21 casos) entre 41 e 50 anos e 7,4% (7 casos) com idade entre 51 a 60 anos. O teste de comparação de proporção para este fator avaliado também não foi significativo ($p\text{-valor} = 0,059$), o que aponta que a proporção de alunos não difere entre as faixas etárias avaliadas. Ainda é importante salientar que o aluno mais novo possui 16 anos e o mais velho tem 59 anos. Em média a idade dos alunos é de 32,7 anos, com desvio padrão de 11,6 anos.

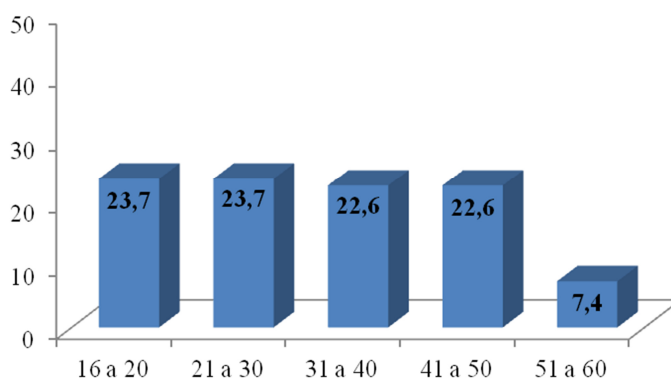


Figura 2. Distribuição dos alunos entrevistados segundo a faixa etária.

Acerca do estado civil, 61,1% (55 casos) dos estudantes são solteiros, 35,6% (32 casos) são casados ou vivem em união estável e 3,3% (3 casos) estão divorciados ou separados de fato. O teste de comparação de proporção para este fator avaliado foi significativo ($p\text{-valor} < 0,001$), indicando que, de fato, a grande parcela dos alunos são solteiros.

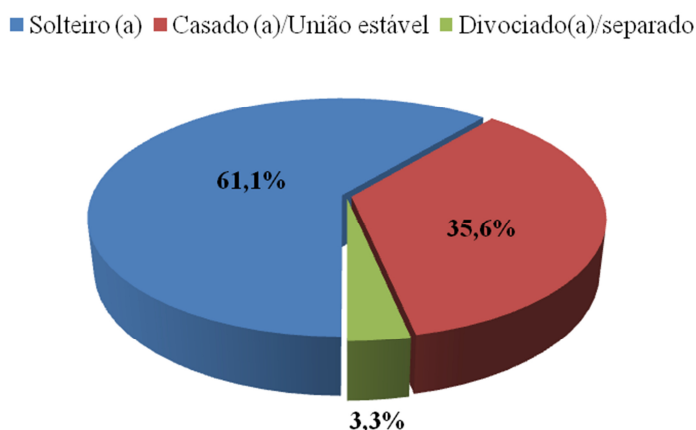


Figura 3. Distribuição dos alunos entrevistados segundo o estado civil.

Quanto ao local onde o estudante investigado cursou o ensino médio, 45,5% (40 casos) cursaram em escola pública, 51,1% (45 casos) em escola privada e 3,4% (3 casos) cursou parte do ensino médio em escola pública e parte em escola privada. O teste de comparação de proporção também foi significativo para este fator, indicando que a maioria dos alunos que estudam nesta instituição é procedente de escola privada.

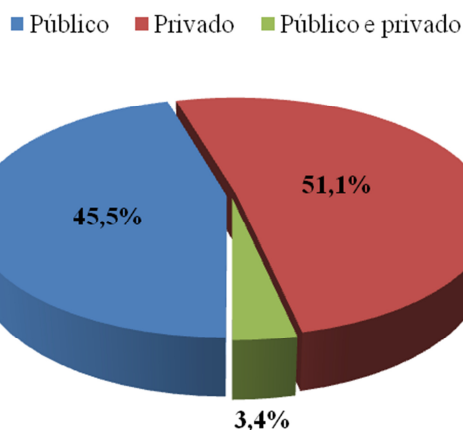


Figura 4. Distribuição dos alunos entrevistados segundo o tipo de escola ensino recebido no Ensino Médio.

Em relação à pergunta que intencionou conhecer se o investigado já havia concluído a graduação de algum curso superior, 30,1% (28 casos) disseram que já são formados em outro curso e 69,9% (65 casos) afirmaram que Direito é a primeira graduação que eles cursam. O teste de comparação de proporção para este fator avaliado foi significativo ($p\text{-valor} < 0,001$), indicando que a maioria dos alunos não possui formação em outro curso de graduação.

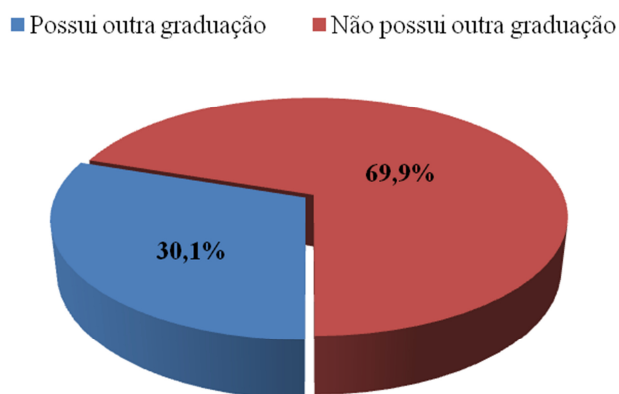


Figura 5. Distribuição dos alunos segundo a conclusão de algum curso de graduação.

Ressalte-se que os aspectos acima se propõem apenas a delinear o perfil geral dos sujeitos da investigação, evitando-se qualquer possibilidade direta ou indireta de identificação dos alunos que concordaram em responder as perguntas. Da mesma forma, buscou-se manter a neutralidade acerca dos aspectos investigados para não permitir qualquer influência sobre os respondentes, nem qualquer repercussão externa sobre os resultados.

3.5. Instrumentos de recolha de dados

Considerando a escolha da metodologia quantitativa para a realização do objetivo definido, verifica-se que a aplicação de questionários de perguntas fechadas na plataforma Likert perante os sujeitos de investigação e o levantamento de informações perante as bases de dados do INEP e do MEC, disponibilizadas publicamente na internet, além de serem instrumentos passíveis de realização, atendem a contento aos pressupostos da confiabilidade e da validade que são exigíveis a quaisquer instrumentos de recolha.

Ao discorrer acerca do questionário, Richardson (2011) assevera que este instrumento cumpre duas importantes finalidades, a saber, o de descrever as características e medir determinadas variáveis de um grupo social.

São aqueles instrumentos em que as perguntas ou afirmações apresentam categorias ou alternativas de respostas fixas e preestabelecidas. O entrevistado deve responder à alternativa que mais se ajusta às suas características, idéias ou sentimentos. Existem diversos tipos de perguntas fechadas. As mais utilizadas são as seguintes: perguntas com alternativas dicotômicas [...]; perguntas com respostas múltiplas, que permitam marcar uma ou mais alternativas ou que apresentam alternativas hierarquizadas. (RICHARDSON, 2011, p. 191).

Richardson (2011) ressalta ainda que, ao descrever adequadamente as características de um grupo, o questionário viabiliza a análise a ser realizada pelo pesquisador e também auxilia outros profissionais, como planejadores e administradores, ao mesmo tempo em que reveja a atitude do sujeito investigado.

Analisando o referido instrumento de recolha, Gil (2011) acrescenta que o questionário é dotado de algumas vantagens, dentre as quais o fato de poder ser aplicado coletivamente e de tornar mais simples a análise de seus resultados. Afora isso, consoante o autor, não existem neles questões verdadeiras ou falsas, sendo utilizado como instrumento que se utiliza para identificar opiniões, sentimentos etc.

Teóricos como Cunha (1982), ressaltam que se trata do método mais habitualmente manuseado na coleta de dados, consistindo na produção de uma lista de perguntas junto aos informantes escolhidos pelas diversas técnicas de amostragem visando a obtenção de dados. O referido autor ainda relaciona aspectos positivos do referido instrumento:

- a) é um método rápido em termos de tempo, porque estipula-se uma data para a devolução dos questionários preenchidos;
- b) é barato, porque o custo das tarifas postais para a remessa dos questionários é menor do que o custo de salários a serem pagos a entrevistadores;
- c) pode-se atingir, ao mesmo tempo, uma grande população dispersa numa ampla região demográfica;
- d) dá maior grau de liberdade e tempo ao respondente, pois o mesmo não é constrangido pela presença do entrevistador (CUNHA, 1982, p. 8).

Por outro lado, Severino (2011) ressalta a possibilidade de permitir o levantamento de informações que refletem o ponto de vista dos sujeitos investigados como sendo dos grandes benefícios proporcionados pelo questionário, tendo assim definido a técnica:

Conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo. As questões devem ser pertinentes ao objeto e claramente formuladas, de modo a serem bem compreendidas pelos sujeitos. As questões devem ser objetivas, de modo a suscitar respostas igualmente objetivas, evitando provocar dúvidas, ambiguidades e respostas lacônicas (SEVERINO, 2011, p. 125).

Partindo da constatação de que o ENADE é composto de 40 questões, das quais 30 são formuladas a partir de conteúdos específicos do curso sob avaliação e dez quesitos são elaborados a partir de conteúdos de formação geral (VERHINE; DANTAS, 2009), torna-se possível compreender a visão dos estudantes sobre o referido instrumento avaliativo em larga

escala, a partir da aplicação de questionários cujas perguntas abordem a percepção do alunado sobre os aspectos mais holísticos das políticas públicas avaliativas, assim como as perspectivas mais próximas, relacionadas aos conteúdos específicos e gerais cobrados no ENADE.

As perguntas fechadas para o questionário foram elaboradas sob o propósito de compreender a ótica e as atitudes dos respondentes acerca da temática em apreço, mediante uma técnica que permitisse a análise do grau de intensidade das respostas.

Consoante Richardson (2011), as atitudes são predisposições para reagir negativa ou positivamente a respeito de objetos, instituições, conceitos ou outras pessoas, produzindo um pronunciamento geral diante da circunstância, havendo, portanto, que se estabelecer um procedimento adequado para a análise das respostas obtidas na pesquisa de campo.

Neste sentir, foi escolhida a Escala Likert como método de recolha dos dados, destinado a mensurar as atitudes percebidas a partir da aplicação dos questionários. Trata-se de uma técnica utilizada para a análise de itens, sendo que um conjunto deles é administrado a um grupo de sujeitos (no caso, os alunos ingressantes e concluintes da IES escolhida), que irá classificar cada um dos itens ao longo de um contínuo de cinco pontos, variando desde a concordância total à discordância total (RICHARDSON, 2011).

O método Likert também começa com a coleta de uma quantidade importante de itens que indicam atitudes negativas e positivas sobre um objeto, instituição ou tipos de pessoa. [...] O método Likert determina mais diretamente a existência de uma ou mais atitudes no grupo de itens considerados, e a escala construída a partir desses itens mede o fator mais geral. O uso de uma escala de cinco pontos proporciona maior informação que uma simples dicotomia “acordo” ou “desacordo” (RICHARDSON, 2011, p. 271).

A escala tipo Likert permite, portanto, conhecer mais proximamente a visão dos alunos sobre as políticas públicas e, especificamente sobre o ENADE, mediante a composição de um conjunto de frases sobre as quais o informante manifestará o nível de concordância e discordância sobre cada item indagado, o que nos permitirá saber, estatisticamente, quais as ideias sobre as quais o alunado mais se filiou e mais se controverteu (CUNHA, 2007).

Cumprе destacar, outrossim, que foi realizado o levantamento de informações referentes aos resultados do ENADE do curso de Direito da IES investigada perante as bases de dados do INEP e do MEC, respectivamente, disponibilizadas publicamente pela internet, através dos sítios do INEP (<<http://portal.inep.gov.br/enade>>) e do MEC (<<http://portal.mec.gov.br/index.php>>), igualmente enquanto estratégia para cotejar os

resultados obtidos a partir da aplicação dos questionários, contribuindo para o arcabouço teórico da investigação pretendida.

Tal modalidade de recolha, com efeito, igualmente se coaduna adequadamente aos paradigmas epistemológicos delineados, ao permitir o acesso a documentos virtuais, cujas informações presumem-se credíveis, por emanarem de fontes oficiais do governo federal brasileiro. Trata-se da análise documentária, sobre a qual discorreu Cunha (1982): “nesse método os dados são coletados através de documentos já existentes, tais como: estatísticas de bibliotecas, referência de obras citadas, anotações, textos, etc” (CUNHA, 1982, não paginado).

Quanto às informações documentais disponibilizadas pelo MEC e pelo INEP houve, portanto, inteira possibilidade de manuseio apto a serem interpretadas, identificando-as, levantando-as, explorando-as e registrando-as, tudo em prol da compreensão do fenômeno abordado ao longo do desenvolvimento desta investigação científica (SEVERINO, 2011).

Em contrapartida, o levantamento de informações realizado perante as bases de dados do INEP e do MEC, enquanto instrumento de recolha, foi inspirado sob o propósito de obter documentos dotados do condão de avaliar, sob o prisma objetivo, a forma de elaboração dos quesitos e da correção desta avaliação de larga escala, assim como, por via de consequência, tentar identificar quais foram às políticas públicas educacionais mais reveladas pelo ENADE, no curso de Direito da IES investigada.

3.6. Procedimentos de análise dos dados

Prosseguindo no cumprimento das etapas imprescindíveis à consecução da investigação, ato contínuo, imprescindível se faz demonstrar o procedimento a ser adotado para a análise dos dados colhidos, qual seja, a realização de testes estatísticos através de medidas escalares, destinadas a aferir as atitudes dos alunos que responderam os questionários.

Neste sentir, a exemplo do que leciona Kerlinger (1980, apud MOREIRA; ROSA, 2008, p. 21), não há como dispensar os contributos da estatística, também aplicável no campo das ciências humanas, enquanto teoria e método para analisar dados obtidos de amostras de observações com o fim de descrever populações, estudar e comparar fontes de variância para facilitar a tomada de decisões a respeito de determinados fenômenos ou mesmo para contribuir na compreensão fidedigna de observações empíricas.

Se por um lado se estuda a natureza do que se quer medir, por outro desenvolvem-se técnicas para medir. Aparecem claramente três campos de investigação: um de cariz psicológico procurando definir o conceito e os fenómenos observáveis que o revelam, outro de cariz matemático, procurando definir a medida de uma forma alargada e precisa, permitindo a construção de escalas (campo metodológico) que traduzam os fenómenos observáveis em números (CUNHA, 2007, p. 18).

Em relação à análise dos dados foi criado um banco de dados no programa EPI INFO, que foi exportado para o SPSS versão 17, no qual foi realizada a análise. Richardson (2011) ressalta para a importância da determinação de um método de administração e codificação dos itens, a fim de que os resultados sejam colocados na forma mais precisa possível.

Para tanto, elaboramos um questionário composto de quatro perguntas, com, pelo menos, 10 possibilidades de respostas fechadas predeterminadas, em cada questão, que foi aplicado diretamente perante os 103 alunos do curso de Direito de uma IES privada do Recife/PE, justamente por serem os sujeitos que se submeteriam à aplicação do ENADE, em 25 de novembro de 2012. A aplicação de todos os questionários ocorreu nos dias 29 de outubro de 2012 e 08 de novembro de 2012, datas disponibilizadas pela direção geral da referida IES para este fim.

Para o cálculo da amostra foi considerada a população de estudo como sendo todos os alunos matriculados e assíduos no ano de 2012, do primeiro e quinto ano do curso de Direito da IES escolhida. Considerando uma prevalência de aceitação do Exame Nacional de Avaliação e Desempenho dos Estudantes de 50% ($p = 0,5$), margem de erro de 7% ($d = 0,07$), nível de confiança de 95% e total de população de 199, o tamanho calculado para a amostra foi de 99 elementos. Na coleta de dados, foram obtidas informações de 103 alunos. A coleta de dados foi feita através do plano amostral por conveniência nos referidos períodos estabelecidos, em que todos os alunos que compareceram à faculdade na época da aplicação dos questionários fizeram parte da amostra.

Ante todo o exposto, intencionamos contribuir para a compreensão das políticas públicas educacionais presentes em uma das avaliações em larga escala do ensino superior jurídico brasileiro, a partir da visão dos estudantes sobre o ENADE, encontrando-se já devidamente fundamentadas a via metodológica escolhida, assim como o instrumento de recolha e o procedimento de análise dos dados.

No capítulo subsequente, propomos à divulgação dos resultados consequentes dos mencionados questionários, que foram devidamente aplicados, recolhidos e analisados.

CAPÍTULO IV

PANORAMA SOBRE AS AVALIAÇÕES: OS RESULTADOS DA PESQUISA DE CAMPO

4. PANORAMA SOBRE AS AVALIAÇÕES: OS RESULTADOS DA PESQUISA DE CAMPO

A exposição das conclusões da investigação de campo corresponde uma etapa fundamental para qualquer trabalho investigativo, sendo esta a razão porque, ao referir-se a esta fase, Richardson (2011) afirmou que “a essência de um relatório está nas conclusões que a pesquisa e o próprio relatório permitem levantar. Um relatório que não apresenta conclusões pode-se dizer que não foi terminado” (RICHARDSON, 2011, p. 314).

Assim, no presente capítulo, nos propomos a extrair conclusões de ideias a partir dos questionários aplicados sobre os 103 sujeitos da investigação, cujos perfis já foram previamente detalhados e justificados, e que serviram de substrato para a construção lógica dos argumentos, ao mesmo tempo em que contextualizamos os resultados predominantes e os minoritários em conformidade com o referencial teórico antes apresentado.

4.1. Políticas públicas avaliativas para o ensino superior brasileiro: o que pensam os estudantes

Considerando que o ENADE corresponde a uma das mais repercutidas espécies de políticas públicas avaliativas idealizadas pelo Sistema Federal de Ensino para a educação superior no Brasil, decidimos por inaugurar a elaboração do questionário com uma pergunta relacionada à temática, com o escopo de conhecer de que modo os estudantes se posicionam.

Durante o procedimento de aplicação dos questionários, verificamos que a maioria dos alunos presentes demonstrou-se receptiva à investigação, notadamente se considerada a proximidade entre a data de aplicação do questionário e a da aplicação nacional do ENADE, aprazada para 25 de novembro de 2012.

Na tabela 2, verificamos a distribuição do grau de concordância/ discordância dos alunos acerca da forma que analisam as políticas públicas avaliativas sobre o ensino superior no Brasil. Através dela verifica-se que as três características que os alunos mais atribuíram para as políticas públicas avaliativas foram: são importantes (94,1%, 96 casos), são essenciais (88,1%, 89 casos) e reproduzem diretrizes estatais para a educação (85,2%, 86 casos). Ainda, as três características que os alunos menos concordaram foram: sou indiferente a elas (17,2%, 16 casos), desconheço o assunto (17,7%, 17 casos) e não tem importância prática (25%, 25 casos).

Tabela 2. Distribuição do grau de concordância/ discordância dos alunos acerca da forma que eles analisam as políticas públicas avaliativas sobre o ensino superior no Brasil

De que forma você analisa as políticas públicas avaliativas sobre o ensino superior no Brasil?	Concordo Totalmente	Concordo	Discordo	Discordo Totalmente
São importantes	49(48,0)	47(46,1)	5(4,9)	1(1,0)
Sou indiferente a elas	6(6,4)	10(10,8)	47(50,5)	30(32,3)
São essenciais	40(39,6)	49(48,5)	11(10,9)	1(1,0)
Permitem testar os conhecimentos adquiridos nas aulas	29(28,4)	46(45,1)	22(21,6)	5(4,9)
Não têm importância prática	11(11,0)	14(14,0)	53(53,0)	22(22,0)
Desconheço o assunto	5(5,2)	12(12,5)	46(47,9)	33(34,4)
São equivocados	9(9,3)	25(25,8)	43(44,3)	20(20,6)
Devem regular apenas as instituições de ensino	17(16,8)	26(25,7)	44(43,6)	14(13,9)
Reproduzem diretrizes estatais para a educação	23(22,8)	63(62,4)	12(11,9)	3(2,9)
Têm mera finalidade estatística	21(20,6)	26(25,5)	41(40,2)	14(13,7)

Na figura 6, temos a representação gráfica da concordância/concordância total dos alunos com as características acerca da forma eles analisam as políticas públicas avaliativas sobre o ensino superior no Brasil.

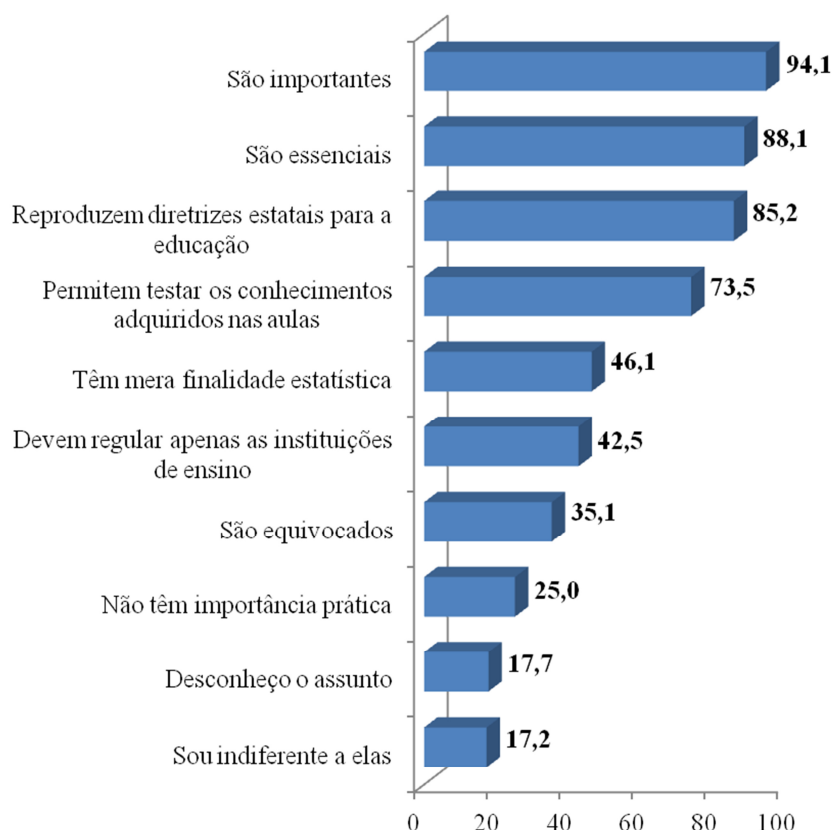


Figura 6. Distribuição da concordância/concordância total dos alunos com relação às características acerca da forma eles analisam as políticas públicas avaliativas sobre o ensino superior no Brasil.

As respostas predominantes fornecidas pelos estudantes permitem-nos concluir que convergem em direção ao arcabouço teórico antes referenciado, ao apontar pela existência de coerência interna entre estas disposições majoritárias e o campo prático.

Ao considerarem que as políticas públicas avaliativas sobre o ensino superior brasileiro são importantes, essenciais e reproduzem diretrizes estatais para a educação, os estudantes revelam, em princípio, o que outrora fora ensinado por Power (2011), no tocante ao predomínio da abordagem estadocêntrica sobre as políticas educacionais voltadas para o ensino superior brasileiro, especificamente as avaliativas.

Sobre o assunto, Anderi et al. (2008) afirmam que as políticas educacionais têm sofrido reformas sistêmicas desde a sua disseminação, a partir da década de 1990, e incluem as avaliações ao lado de outra espécie de políticas centralizadas, tais como currículo, financiamento da educação, formação de professores e gestão educacional.

Podemos, portanto, asseverar que os efeitos e os impactos das políticas propostas pelo governo, de alguma forma, são reproduzidos no micronível das salas de aula do curso de

Direito da IES investigada mediante o reconhecimento pelos estudantes da importância da atuação do Estado no controle e regulação das suas políticas. Neste sentido, direcionaram-se os argumentos de Jenny Ozga (1990, apud POWER, 2011, p. 55).

No contraponto, convém, oportunamente, revisitarmos as ideias de Power (2011), que aprofundou estudos acerca do estadocentrismo sobre o ensino, estabelecendo uma veemente análise crítica sobre a mencionada corrente. É que, no entender da autora, as concepções fundadas sobre o Estado são indeterminadas e se reproduzem apenas no macrocontexto, não permitindo compreender o que efetivamente acontece nos “detalhes”, expressão denominada pela autora ao se referir à realidade local.

Certamente, dentro de uma teoria centrada no Estado, estabelecer conexões entre o macrocontexto e os processos locais pode ser bastante arbitrário. [...] Especificamente, a teoria centrada no Estado fornece poucos princípios para separar o que é superficial e efêmero do que tem propriedades mais profundas. A teoria centrada no estado também não fornece diretrizes para relacionar uma agenda especificada pelo Estado com a prática local. [...] Resumindo, a teoria centrada no Estado não oferece um referencial adequado para descrever os detalhes (POWER, 2011, pp. 70-71).

Dentre as opiniões minoritárias despertou nossa atenção o percentual de 25% dos estudantes que afirmaram não terem importância as políticas públicas avaliativas para o ensino superior brasileiro, resultado sugestivo de que os postulados defendidos por Power (2011) são percebidos pelos estudantes de Direito.

Aquele resultado, aliado ao do percentual de alunos que surpreenderam, em pleno ano de aplicação do ENADE, com data de realização para 25 novembro de 2012, ao responderem que desconhecem o assunto (17,7%) ou serem indiferentes às políticas estatais (17,2%) sinalizam para o que Gerwitz e Cribb (2011) defenderam, ao relatar a existência de senões na sociologia das políticas educacionais, em que ainda se verificam o distanciamento de pesquisas voltadas para a prática, que são carentes de equilíbrio reflexivo e de perspectivas concretas de justiça social.

Ao empregar esse tipo de reflexividade crítica, podemos repensar os estudos educacionais como um todo, enquanto tecnologia disciplinar que toma parte nas práticas do poder de disciplinarização. Gerenciamento, eficácia e avaliação, por exemplo, como tenho sugerido, colaboram para localizar os indivíduos no espaço de uma organização hierárquica e eficientemente visível (BALL, 2011, p. 88).

Portanto, dentre as propostas para solucionar esta realidade de alienação sobre as políticas públicas voltadas para a educação que se retrata nas respostas dos estudantes, Ball (2011) se filia dentre os teóricos defensores para que as práticas sejam criticadas e problematizadas.

4.2. O ENADE a partir da visão dos estudantes do curso de Direito

Em uma abordagem secundária, intencionamos aprofundar o conhecimento acerca da percepção dos estudantes do curso de Direito sobre as políticas públicas avaliativas em espécie, notadamente sobre o ENADE, que, na atualidade, se encontra dentre as mais difundidas no cenário do ensino superior brasileiro, ao pretender avaliar o desempenho dos estudantes do ensino superior.

Buscamos, de logo, compreender até que ponto os alunos enxergam no ENADE uma oportunidade de demonstração de conhecimentos apreendidos no transcurso da graduação em Direito: tanto em relação ao saber jurídico, quanto sobre os escopos pretendidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2011) acerca da contribuição oferecida pela IES na formação de um profissional, ético, crítico, responsável socialmente e participante das mudanças necessárias à sociedade. Da mesma forma, por meio das perguntas formuladas, pretendemos averiguar se os sujeitos da investigação percebiam eventual viés regulatório sobre o certame em tela.

Na tabela 3, temos a distribuição do grau de concordância/ discordância dos alunos acerca da opinião sobre o Exame Nacional de Avaliação e Desempenho dos Estudantes (ENADE). Através dela, verificamos que as opiniões sobre o ENADE que os alunos mais concordaram/concordaram totalmente foram: Sua realização exige do aluno preparação prévia (76,2%, 77 casos); os conhecimentos aprendidos na graduação me permitem responder a prova (72,8%, 75 casos) e sou favorável ao ENADE e irei responder a prova (71,3%, 72 casos). Ainda, as opiniões menos levantadas pelos alunos foram: discordo do ENADE e sou favorável ao boicote da prova (12,7%, 13 casos); sem utilidade para o aluno (24,7%, 25 casos) e não conheço (35,0%, 35 casos).

Tabela 3. Distribuição do grau de concordância/ discordância dos alunos acerca da opinião sobre o Exame Nacional de Avaliação e Desempenho dos Estudantes (ENADE).

Qual a sua opinião sobre o Exame Nacional de Avaliação e Desempenho dos Estudantes (ENADE)	Concordo Totalmente	Concordo	Discordo	Discordo Totalmente
Não conheço	15(15,0)	20(20,0)	41(41,0)	24(24,0)
Sem utilidade para o aluno	10(9,8)	15(14,9)	55(54,5)	21(20,8)
Permite que o aluno demonstre o que aprendeu no ensino superior.	22(21,6)	45(44,1)	29(28,4)	6(5,9)
Consequências de seus resultados devem recair sobre a instituição de ensino.	26(25,5)	39(38,2)	32(31,4)	5(4,9)
Consequências de seus resultados devem recair sobre o aluno avaliado.	11(10,6)	27(26,2)	53(51,5)	12(11,7)
Sua realização exige do aluno preparação prévia.	21(20,8)	56(55,4)	19(18,8)	5(5,0)
Deveria conter apenas quesitos de conhecimento específico.	24(23,3)	38(36,9)	35(34,0)	6(5,8)
Os conhecimentos aprendidos na graduação me permitem responder a prova.	20(19,4)	55(53,4)	24(23,3)	4(3,9)
Sua obrigatoriedade beneficia alunos ingressantes e concluintes.	17(17,0)	29(29,0)	46(46,0)	8(8,0)
Discordo do ENADE e sou favorável o boicote à prova.	7(6,9)	6(5,8)	53(52,0)	36(35,3)
Discordo do ENADE, mas sou contra o boicote à prova.	19(19,0)	24(24,0)	36(36,0)	21(21,0)
Sou favorável ao ENADE e irei responder a prova.	27(26,7)	45(44,6)	21(20,8)	8(7,9)
Sinto a necessidade de um preparatório que me auxiliasse a enfrentar as questões do ENADE.	21(20,6)	32(31,4)	38(37,3)	11(10,7)

Na figura 7, temos a representação gráfica da concordância/concordância total dos alunos com as opiniões acerca do Exame Nacional de Avaliação e Desempenho dos Estudantes (ENADE).



Figura 7. Distribuição da concordância/concordância total dos alunos com as opiniões acerca do Exame Nacional de Avaliação e Desempenho dos Estudantes (ENADE).

Analisando os resultados majoritários, tornou-se possível concluir que, ao revelarem que a realização do ENADE exige do aluno preparação prévia, os 76,2% dos estudantes da IES em questão ratificaram o que dispôs Dias Sobrinho (2010) em seu magistério: as avaliações cumprem inegável função de organização e implementação de reformas no âmbito das metodologias de ensino, de modo que devem as IESs em geral introduzir nos âmbitos das

salas de aula noções de pertinência dos instrumentos avaliativos, enquanto ferramentas para a execução de um ensino superior de qualidade.

Cotejando os resultados obtidos na aplicação do ENADE para o curso de Direito da IES que constituiu *locus* da investigação (considerado a média, posto que os conceitos variam de 0 a 5), nos anos de 2006 e 2009, verificamos que a referida IES decaiu respectivamente do conceito 3 (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007, p. 07) para 2 (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2011, p. 09).

A realidade pré-aplicação do ENADE 2012 para o curso de Direito, portanto, era demonstradora de um conceito desfavorável, abaixo da média. A partir de então, a visão dos alunos que se achavam na iminência de participar do certame em 2012 retrata que a IES pautou-se à luz do que Belloni et al. (2008) advertiram sobre a ideia de que a avaliação sistemática é positiva na medida em que sugere a tomada de reformulações quando diante de eventuais resultados insatisfatórios, notadamente quanto a aspectos estruturais e de metodologia de ensino.

Por outro lado, 72,8% asseveraram que os conhecimentos aprendidos no decurso da graduação em Direito os habilitariam a responder a prova, afirmativa que, seguindo o raciocínio declinado por Verhine e Dantas (2009), confirma estarem os escopos do ENADE bem assentados sobre o propósito de medir as habilidades e competências durante a trajetória de aprendizagem dos estudantes, sendo tal circunstância vislumbrada pelo alunado.

Com a Lei n.º 10.861/04, o ENADE tornou-se um componente curricular obrigatório, com participação registrada no histórico escolar de cada estudante. O Exame avalia os alunos com relação aos conteúdos fornecidos pelas orientações curriculares dos seus respectivos cursos de graduação. Avalia também a adequação, o conhecimento do aluno e suas competências para compreender tópicos relativos a questões brasileiras e internacionais (VERHINE; DANTAS, 2009, p. 175-176)

Este índice permite, ainda, afirmar que o entendimento dos estudantes, retrata algumas das ideias defendidas por Hoffmann (2011), especialmente no tocante à existência concreta de ações reflexivas, integradas e constantes entre as avaliações e o processo de ensino-aprendizagem, que se relacionam intimamente de forma mediadora, ideia tão propalada pela referida autora.

A mediação corresponde justamente a essa articulação e encadeamento, à medida que se discutem respostas (mediação como espaço de diálogo, de

reflexão) e se fazem novas perguntas, num processo que não apresenta começo, meio ou fim.

O acompanhamento ao aluno se dá em termos desse acompanhamento evolutivo formulado sobre as noções de aprendizagem.

[...] Tais tendências teóricas apontam para a finalidade da avaliação como ação reflexiva, ultrapassando o paradigma de julgamento de desempenho.

A finalidade da avaliação passa a ser a de desafiar o aluno a refletir sobre as noções estudadas e situações vividas, a formular e reformular seus próprios conceitos. Nesse sentido, uma avaliação mediadora acontece, de fato, entre uma tarefa e outra do estudante à medida que o professor oportuniza novas vivências, novas leituras, discussões, outros procedimentos que desafiam o estudante a pensar nas respostas construídas. A participação do aluno é assim conquistada a partir da sua oportunidade em expressar suas ideias e compartilhar das diferentes ideias do grupo, do professor, dos teóricos que lhe apresentam (HOFFMANN, 2011, p. 61).

Verificamos que este dado foi recebido com empolgação pelos dirigentes e corpo docente da IES que constituiu *locus* da investigação, ante a possibilidade de crescimento no índice, já que o contexto conceitual vigente para a referida IES, no triênio anterior a 2012, apontava o declínio para o conceito 2 (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2011, p. 09).

Por outro lado, os 71,3% dos alunos que asseveraram ser favoráveis ao ENADE e que iriam responder a prova despertam a atenção, sobretudo porque tal percentual contraria as expectativas mais pessimistas das IES em geral, ao se preocuparem com a iminência de boicote ao certame. É que, conforme relatado por Verhine e Dantas (2009), o ENADE corresponde a um componente curricular obrigatório também para os alunos, de modo que a presença ao certame é fundamental.

Logo, os alunos concluintes que não comparecerem ao exame podem sofrer punições como a não expedição do diploma de graduação. Contudo, a crítica que costumeiramente é apresentada pelas IES é a de que tal obrigatoriedade ao aluno avaliado se restringe a sua presença no local, data e horário determinados pelo INEP, não tendo o enfrentamento dos quesitos o mesmo caráter obrigatório. Ao mesmo tempo, os avaliados são beneficiados pelo sigilo dos resultados. Com isso, a iminência de boicote às questões, por parte dos alunos, constitui motivo de preocupação habitual, no âmbito das instituições de ensino, já que um eventual resultado desfavorável no ENADE, de acordo com a Lei n.º 10.861/2004 (BRASIL, 2004) pode implicar na fixação de sanções pelo MEC, desde a suspensão da abertura de novas vagas para o curso da IES avaliada, até o encerramento coercitivo do curso, através de medida administrativa.

O resultado acima informado aponta, portanto, para uma tendência de mudança no comportamento dos respondentes, demonstrador da aplicação de princípios éticos, de elevação na consciência crítica e de responsabilidade social, questões que, segundo Rosati (2005), também devem ser observadas nos processos avaliativos que se propõe ao fomento da aprendizagem.

A avaliação, ponto fundamental no processo de ensino-aprendizagem, enfrenta vários problemas, exigindo reflexões sobre o que pode ser efeito ao se avaliar, como também ao se fundamentarem as estratégias de mudança. Nesse sentido, a avaliação é um processo que vai além da obrigação do aspecto cognitivo do desempenho do aluno. [...] Visa a uma Educação integral do ser humano, constituindo-se como caminhos que se abrem para a qualidade do processo educativo – a construção do sujeito ético. Isso só pode ocorrer pela aquisição do mais alto grau de consciência de responsabilidade social pelo ser humano e se expressa na participação, na cooperação, na solidariedade e no respeito à diversidade (ROSATI, 2005, p. 77).

Apesar de ter centrado seus estudos sobre a escola pública, as ideias defendidas por Lima (2006) encontram guarida nesta discussão. Conforme o autor, o ambiente escolar deve ser reinventado como espaço de educação crítica e democrática, onde se estimule a idéia de responsabilidade e aperfeiçoamento social, solidariedade, comprometimento cívico e moral, e é exatamente tais perspectivas que podem ser originadas a partir do posicionamento assumido pelos estudantes desta IES que se revelaram favoráveis à política pública avaliativa do ENADE, ao tempo em que se propõem a colaborar para o alcance dos objetivos governamentais, na medida em que afirmam que responderiam os quesitos da prova.

Na escala de respostas menos expressivas verificamos consonância com relação aos resultados extraídos para a primeira pergunta do questionário, que se referiu às políticas públicas avaliativas em geral sobre o ensino superior: 35% dos respondentes afirmaram não conhecer o ENADE; 24,7% defenderam que o certame não proporciona utilidade para o aluno e 12,7% discordaram do certame e afirmaram que são favoráveis ao boicote.

Semelhantemente a nossa proposta, que se assentou sobre os estudantes de Direito de uma IES privada, Anderi et al. (2008) desenvolveram estudos sobre a visão dos estudantes dos cursos de Pedagogia e Administração de Empresas de uma universidade pública estadual e um centro universitário confessional sobre o ENADE, inspirados sob o propósito de compreender se a política avaliativa em questão provocou nas rotinas dos respectivos cursos, sobretudo sob o aspecto curricular.

Comparando os resultados da presente investigação àqueles desenvolvidos por Anderi et al. (2008), percebemos que, em ambos os casos, os estudantes revelam que os assuntos

estudados devem estar associados ao ENADE, tanto que os resultados desta investigação remontam que os respondentes se julgam aptos a enfrentar o certame a partir dos conhecimentos aprendidos na graduação (72,8%). Por outro lado, semelhantemente, os estudos realizados por Anderi et al. (2008) constataram que os sujeitos da daquela investigação também afirmaram desconhecer o ENADE, chegando ao ponto de confundi-lo com o ENC, conhecido outrora, no âmbito nacional, pela denominação “Provão”.

Em relação às interferências das políticas públicas avaliativas da educação superior brasileira no currículo do curso, os alunos avaliaram que o Enade influenciou bastante, **pois ajudou a ter uma noção das necessidades formativas**. Também observaram que os professores têm feito menção ao Enade como sinalizador para um maior comprometimento dos estudantes com as atividades acadêmicas. **Os alunos entendem que deve haver uma associação dos conteúdos estudados com o que é exigido no Enade. [...]** **Todavia, eles não demonstraram saber o que era o Enade, parecendo confundir o Enade com o ENC (grifo nosso) (ANDERI et al., 2008, p. 66).**

Portanto, em que pese se tratar de resposta de adesão minoritária, os 35% dos estudantes que alegaram desconhecer o ENADE não se encontram isolados no contexto da educação superior, de sorte que, como se percebe, há comprovações científicas de que a ignorância sobre o assunto se reproduz em outros contextos do ensino superior de outros cursos de graduação.

O evidenciado desconhecimento sobre o assunto, talvez, justifique o porquê de 24,7% dos respondentes terem aduzido que o ENADE não proporciona utilidade para o aluno. Neste aspecto, porém, verificamos que há divergência diante dos teóricos, posto que a existência do referido certame é considerado como um marco de inovações nas políticas curriculares dos cursos de graduação, a exemplo da introdução de novas disciplinas, que de maneira concreta representam melhorias para os cursos (ANDERI et al., 2008).

Cury (2008) acrescenta o entendimento de que as avaliações no curso de Direito devem ser conscientes, assim compreendidas como instrumentos produtores do saber jurídico, que não é estanque justamente por ser endereçado ao homem. Pelo contrário, afirma a autora que aquelas devem habilitar o bacharel à atuação crítica e dinâmica, voltada à satisfação nos âmbitos social, político e jurídico.

É preciso ter presente que a opção pelo método a ser utilizado para o ensino nos cursos jurídicos refletirá o tipo de bacharel que se intenciona formar. O ensino nas faculdades de Direito deverá visar à formação crítica e reflexiva dos jovens, tornando-os aptos juridicamente e cômicos de seu papel na sociedade. [...]

Avaliando-se o ensino do Direito, com relação à formação do aluno, e conseqüentemente, e pensando-se na metodologia adequada a esse ensino, é mister atentar para a operacionalização do currículo, considerando como a série de atitudes ajuizadas em função da eficácia do ensino (CURY, 2008, p. 150).

Portanto, ao que parece, a mencionada fração minoritária, porém expressiva dos estudantes, se revela alheia às discussões críticas mais gerais envolvendo as avaliações, o que pode lançar questionamentos e reflexões sobre um possível comprometimento na formação dos futuros profissionais das ciências jurídicas. Esta circunstância é merecedora, salvo melhor entendimento, de especial atenção por parte da IES *locus* desta investigação, pois a partir das avaliações poderá identificar as eventuais distorções existentes entre a teoria e a prática que estão a dificultar a promoção de um ensino de qualidade.

O menor percentual observado para o quesito, 12,7% dos estudantes, todavia, se posicionaram contrários ao ENADE e favoráveis ao boicote. O índice, ainda que seja o menor se comparado aos demais, deve ser analisado com cautela pela IES, pois é sugestivo de uma conduta de alunos que não se vêem como atores do processo avaliativo, nem como sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem. Pelo contrário, demonstram que crêem que as avaliações foram esvaziadas de seus conteúdos, tornando-se pura e simplesmente uma ferramenta regulatória das IES e dos estudantes.

Os alunos (e sua representação nacional) sentem-se prejudicados, forçados a se submeter a uma avaliação, na visão de muitos deles, desagradável, injusta e desnecessária. Se fosse compreendido que a participação do aluno representa uma contribuição para o asseguramento da qualidade do seu curso, da sua instituição e do sistema nacional de educação superior, a resistência que persiste poderia ser reduzida. [...] o aluno deveria entender sua participação como uma contribuição social, como uma das responsabilidades que compõem a cidadania (VERHINE; DANTAS, 2009, p. 188).

É neste sentido que Tenório e Andrade (2009) lançam um novo olhar sobre as configurações do ensino superior, advogando o entendimento de que para gozarem de credibilidade as avaliações devem ser sistemáticas e coerentes com a busca pelo aperfeiçoamento das políticas educativas. Para o alcance deste ideal, os autores sugerem a promoção de estratégias que valorizem a participação dos estudantes, em um contexto de envolvimento público e social que satisfaça as finalidades estatais regulatórias, mas que também estimulem as ideias de autoconhecimento e de emancipação.

4.3. Reflexões sobre os conteúdos das provas do ENADE

O ENADE surgiu com a implementação do SINAES, através da Lei n.º 10.861/2004 e distinguiu-se do antigo modelo do ENC (“Provão”), dentre outros aspectos, pelo conteúdo da prova aplicada para os estudantes. Segundo Tenório e Andrade (2009), enquanto o Provão abordava questões de conteúdo restrito aos conhecimentos adquiridos ao longo da graduação, o ENADE trouxe em sua prova uma proposta holística, de grau de dificuldade mais elevado, em que se valoriza um conjunto de habilidades e competências, mediante perguntas de conhecimentos gerais da realidade nacional e mundial, assim como de conteúdos específicos, tendo por cerne a problematização dos aspectos indagados.

A operacionalização do ENADE prevê a aplicação dos seguintes instrumentos: a) prova; b) questionário de percepção da prova; c) questionário socioeconômico dos estudantes, e d) questionário do coordenador.

Desses instrumentos, o que tem maior visibilidade é a prova. Esta é composta por 40 questões, sendo 10 de formação geral, comuns a todas as áreas, e 30 do componente específico. As questões são de múltipla escolha ou discursivas, tanto na parte comum quanto na específica da área. Sua elaboração é em forma de estudos de caso, situações e alternativas problematizadoras, entre outras, apresentando diferenciados graus de dificuldade (QUEIROZ, 2011, p. 56).

Considerando a existência de peculiaridades na prova do ENADE que não guardam relação com a política avaliativa anterior (“Provão”), surgiu a necessidade de conhecer qual o ponto de vista dos estudantes acerca do conteúdo da prova, e, notadamente, quanto às exigências para a demonstração de conhecimentos gerais e específicos, sendo esta a perspectiva que passamos a desenvolver nas seções seguintes.

4.3.1 Os estudantes de Direito e os conteúdos de formação geral do ENADE

Na tabela 4, temos a da distribuição do grau de concordância/discordância dos alunos sobre o ENADE exigir dos estudantes conteúdos de formação geral. Através dela verifica-se que as opiniões mais frequentes com relação à exigência do ENADE são: Os conteúdos gerais devem integrar o ensino na graduação (76,5%, 78 casos); fundamental (62,4%, 63 casos) e interessante, mas sem relevância para a prática profissional (61,4%, 62 casos).

Ainda, as opiniões que os alunos menos concordaram/concordaram totalmente foram: os conteúdos de formação geral perguntados são alheios à realidade do estudante nordestino

(28,7%, 29 casos), o estudante não lida com questões de conteúdo geral no curso de Direito (34,0%, 35 casos) e os conteúdos de formação geral se aprendem pelos meios de comunicação, e não no ensino superior (34,9%, 36 casos).

Tabela 4. Distribuição do grau de concordância/discordância dos alunos sobre o ENADE exigir dos estudantes conteúdos de formação geral.

Qual a sua opinião sobre o ENADE exigir dos estudantes conteúdos de formação geral?	Concordo Totalmente	Concordo	Discordo	Discordo Totalmente
Desnecessário	21(20,8)	34(33,7)	34(33,7)	12(11,8)
Interessante, mas sem relevância para a prática profissional.	23(22,8)	39(38,6)	29(28,7)	10(9,9)
Exagerado, pois, apenas questões de conhecimentos específicos deveriam ser exigidas.	26(25,5)	31(30,4)	39(38,2)	6(5,9)
Fundamental	25(24,8)	38(37,6)	29(28,7)	9(8,9)
Não me considero preparado (a) para responder quesitos desta natureza.	20(19,4)	23(22,3)	45(43,7)	15(14,6)
Os conteúdos gerais devem integrar o ensino na graduação.	29(28,4)	49(48,1)	18(17,6)	6(5,9)
Os conteúdos de formação geral se aprendem pelos meios de comunicação, e não no ensino superior.	17(16,5)	19(18,4)	52(50,5)	15(14,6)
O estudante não lida com questões de conteúdo geral no curso de direito.	17(16,5)	18(17,5)	47(45,6)	21(20,4)
Não compreendo o motivo desta exigência no ENADE.	20(19,6)	28(27,5)	39(38,2)	15(14,7)
Os conteúdos de formação geral perguntados são alheios à realidade do estudante nordestino.	19(18,8)	10(9,9)	53(52,5)	19(18,8)
Não sei quais as questões que compõem os conteúdos de formação geral do ENADE.	27(26,2)	26(25,2)	36(35,0)	14(13,6)

Na figura 8, temos a representação gráfica da concordância/concordância total dos alunos sobre o ENADE exigir dos estudantes conteúdos de formação geral.

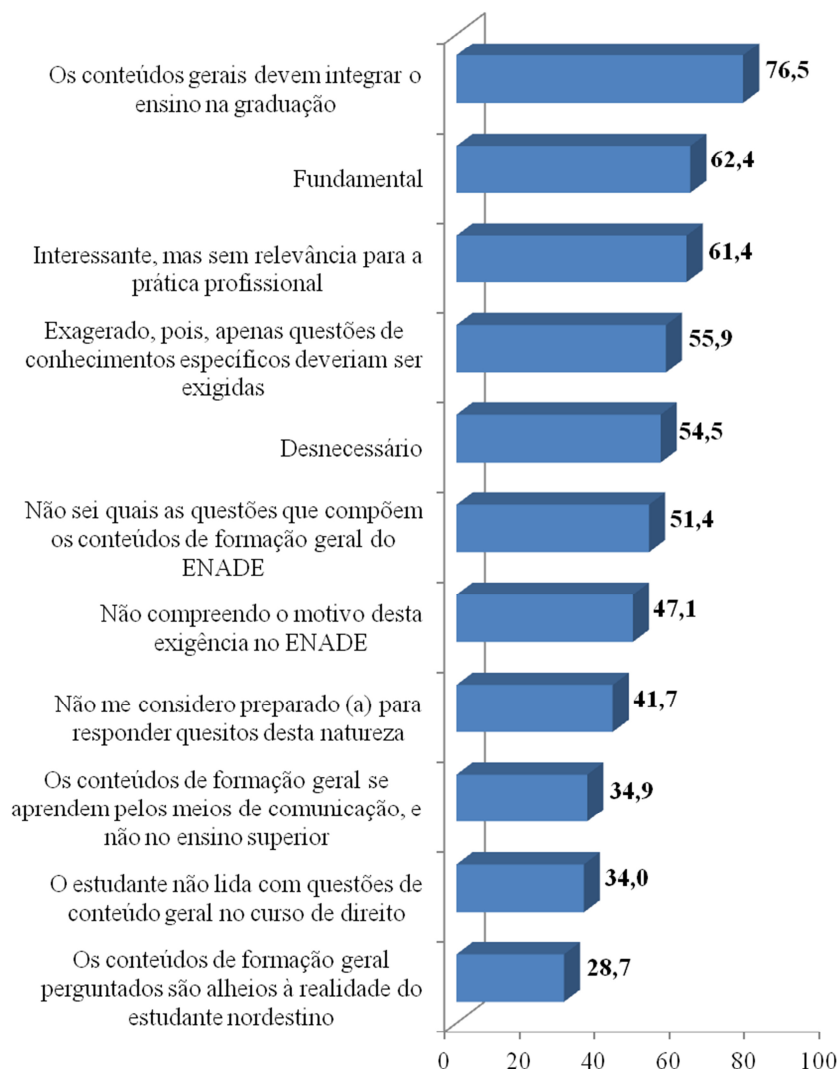


Figura 8. Distribuição da concordancia/concordanca total dos alunos sobre o ENADE exigir dos estudantes conteúdos de formação geral.

O percentual de 76,5% dos respondentes alegaram que os conteúdos de formação geral deveriam integrar o ensino na graduação, sendo este o maior dos índices verificados para a questão apresentada, ao lado de 62,4% que alegaram serem tais conteúdos fundamentais. Teóricos como Verhine e Dantas (2009) analisaram o desempenho dos estudantes ingressantes e concluintes nas questões de conteúdo geral do ENADE aplicado em 2004 , tendo constatado um fato curioso: conforme os autores, em 17,2% dos cursos avaliados naquele ano, os alunos ingressantes apresentaram melhor resultado que os concluintes nestas modalidades de questões.

Simon Schwartzman (2005, apud VERHINE; DANTAS, 2009, p. 181) denominou esse fenômeno de “O enigma do ENADE”. As justificativas então fornecidas para aquele resultado foram as seguintes: o número de 10 questões para medir uma competência relacionada a um conhecimento de alcance tão amplo de assuntos foi considerado demasiadamente exíguo. Além disso, uma segunda explicação consistiu no fato de os estudiosos terem verificado que os modelos das questões de formação geral se assemelhavam aos quesitos dos vestibulares, dos quais os ingressantes estavam familiarizados em virtude do recente contato (VERHINE; DANTAS, 2009).

A opinião majoritária extraída permite concluir que existe uma dificuldade, por parte dos estudantes, em compreender conteúdos de formação geral, a ponto de sugerirem que a referida temática integre a própria graduação em Direito. Apesar da dificuldade para efetuar, em termos práticos, a inclusão de disciplinas próprias sobre conhecimentos gerais, dentro do plano de ensino do curso, verificamos a existência de teóricos que acolhem a idéia de um projeto pedagógico de caráter aberto, a exemplo de Veiga (2009), que acolhe a pretensão dos alunos, assim se posicionando:

Nesse sentido, o projeto não é apenas uma forma metodológica de organizar o processo de trabalho pedagógico, mas também uma proposta, uma vez que seu valor educativo reside essencialmente no caráter aberto, flexível e contextualizado dos atos de ensinar, aprender e pesquisar.

[...]

Quem concebe, executa e avalia o projeto político-pedagógico geralmente são os professores, pesquisadores, alunos. O projeto político-pedagógico é, portanto, produto de uma ação humana e, nesse sentido, as relações entre sujeitos se assentam nas relações entre a instituição educativa e o contexto social mais amplo.

Uma instituição educativa que trabalha nessa direção precisa construir projetos nos quais os alunos sejam convidados, entre outras coisas, a refletir sobre as atividades curriculares, tomar decisões, envolver-se cotidianamente na relação das atividades acadêmicas, solicitar a colaboração de seus colegas etc. (VEIGA, 2009, pp. 146-147).

Ademais, consoante antes exposto, os resultados do ENADE repercutem diretamente sobre o funcionamento da IES, visto que, por força da Lei que instituiu o SINAES, a obtenção reiterada pelos alunos de conceitos que retratem maus desempenhos neste instrumento avaliativo pode chegar ao ponto de reproduzir sanções administrativas contra a IES responsável pelo curso de graduação avaliado. Acreditamos, portanto, que a visão que os alunos têm sobre as consequências decorrentes do caráter regulatório do certame, talvez, seja

uma das razões pelas quais defendem os estudantes que os conteúdos de formação geral devem integrar o ensino na graduação, vez que são considerados fundamentais.

Dias Sobrinho (2003) analisa a questão ao tratar que a formulação de objetivos e procedimentos pretendidos pressupõe a compreensão de que a avaliação é um processo complexo. Segundo o autor, é preciso satisfazer duas importantes perspectivas, seja a de controle externo (sendo este viés o que tem se tornado tendência), seja a de crítica para manifestação dos fins educacionais praticados pela IES.

Nos últimos anos, e essa é uma tendência mundial, a avaliação vem adquirindo de forma crescente um objetivo fortemente político, embora quase nunca o declare explicitamente. Ela põe em causa os sistemas em seus distintos níveis: unidades de produção, conjuntos de ações, programas ou políticas de determinado contexto social, com alcance local, nacional, regional ou mundial [...] (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 149).

Os resultados predominantes apontam, ainda que, para 61,4% dos respondentes, as perguntas de formação geral inseridas no ENADE retratam iniciativa interessante, porém sem relevância para a prática profissional. Este resultado sugere que a camada majoritária dos alunos prima pelos conhecimentos jurídicos em específico, sem demonstrar preocupação com os conteúdos de formação geral, possivelmente por acreditar que não há entre eles não há qualquer relação.

Os números apontam para a reprodução da lógica capitalista na educação, o que pode representar um precedente preocupante, sobretudo se considerado que Direito integra um arcabouço de cursos dentro das Ciências Sociais, com os quais mantém relações mediatas. Assis (2008) refere-se a este quadro como sendo aquele que se adéqua às constantes mudanças do mercado, ao primar por uma formação pautada por princípios da racionalidade técnica. Segundo a autora, do ponto de vista institucional, esta é a visão se alinha corriqueiramente dentre os coordenadores de cursos voltados para a formação de profissionais liberais, como o de Direito, sendo, todavia, minoritária em cursos de formação de professores, que, no contraponto, valem-se das avaliações para focar pontos de melhoria no âmbito acadêmico.

Os coordenadores dos cursos voltados para a formação de profissionais liberais, representados pelos cursos de Administração, Engenharias e Direito, expressam-se mais favoráveis ao modelo de organização da educação superior em curso, bem como seu alinhamento à lógica do mercado. Assimilam o discurso e a lógica concorrencial, atribuindo-lhe grande valor na definição de seus projetos de formação (ASSIS, 2008, p. 144-145).

A opinião dos alunos se coaduna com a ideia difundida por Dias Sobrinho (2008), pela qual há forte demanda para que a produção universitária seja mais eficiente, do ponto de vista utilitarista. Contudo, o teórico adverte que percepções engessadas neste sentido são perniciosas, pois reduzem a avaliação unicamente a um instrumento de testagem.

Nenhum conhecimento é neutro. Nenhuma disciplina, de qualquer área que seja, poderá ser isolada e destituída de sua significação social e ideológica. [...] Os processos de conhecimento e aprendizagem são afetados de valores sociais, são marcados pelo horizonte social de um determinado momento e de um grupo organizado. [...] Toda disciplina se inscreve num sistema de comunicação sócio-ideológico e por isso reafirma e nega concepções, atitudes e imagens em relação à ciência e à sociedade, provoca emoções distintas e afrontamentos de valores contraditórios, faz aflorar as tendências dominantes de produzir e interpretar as ciências em suas diversas formas (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 57-58).

Sob a perspectiva crítica, portanto, é merecedora de sopesamentos a leitura feita pelos respondentes, posto que há que se estabelecer uma relação dialógica entre os diversos ramos da ciência, e, no estudo ora desenvolvido, entre o conhecimento jurídico e os demais saberes sociais, até para fazer valer a ideia de que o Direito é instituído no seio da sociedade para disciplinar as relações entre os homens.

Necessitamos, porém, suscitar reflexões profundas acerca das respostas que contaram com menor adesão, em que verificamos o cabimento das críticas antes ressaltadas. Apenas 34,9% dos estudantes responderam que os conteúdos de formação geral se aprendem pelos meios de comunicação, e não no ensino superior, enquanto que 34% dos respondentes afirmaram que o estudante não lida com questões de conteúdo geral no curso de Direito, circunstâncias que se posicionam na contramão do que os teóricos defendem para o ensino superior moderno e democrático.

Boaventura de Sousa Santos (2011) defende que as universidades devem propor uma reorientação solidária na relação com a sociedade. Segundo o autor, faz-se necessário que, além do conhecimento científico, haja a abertura de espaços para a produção de outros conhecimentos humanísticos, fomentando o desenvolvimento do que denominou de “ecologia de saberes”.

A ecologia de saberes é, por assim dizer, uma forma de extensão ao contrário, de fora da universidade para dentro da universidade. Consiste na promoção de diálogos entre o saber científico ou humanístico, que a universidade produz e saberes leigos, populares, tradicionais, urbanos, camponeses, provindos de culturas não ocidentais (indígenas, de origem africana, oriental etc.) que circulam na sociedade (SANTOS, 2011, p. 75-76).

Apesar de se tratar de um conceito lançado pelo teórico português sobre as universidades, e o *locus* desta dissertação ter se assentado sobre uma faculdade, é fato que não pode a IES, seja qual for, dedicar-se unicamente a conhecimentos específicos de cada área. Ganha corpo o pensamento pelo qual a formação educacional dos estudantes pressupõe um alcance mais abrangente, em que o aluno se torne um profissional dotado de conhecimentos técnicos, mas que também seja um sujeito crítico e emancipado, que prime por valores como a ética e a solidariedade.

Lima (2012) ressalta que em cursos que primam pela técnica existe uma tendência à mecanização de processos e à padronização. Com isso, segundo a autora, há um fomento para a prática de cada área com foco em resultados, mas poucas discussões acerca da educação e suas concepções filosófica, sociológica, antropológica ou psicológica.

A emancipação necessita de movimentos de pensar que nunca são os mesmos, mudam com os problemas; são vistos por outros prismas, levam à criação e recriação de conceitos. Revela uma despreocupação em estabelecer verdades teóricas; vale a liberdade questionadora; a permissão de sair do texto, do contexto, para enxergá-lo de fora, ver outros aspectos e trazer outras interpretações, valorizando mais a curiosidade da busca que a formulação de uma ideia, conceito. Vale o tornar-se, o emancipar-se (LIMA, 2012, p. 28).

Daí, concluímos que, sob a percepção real dos fatos, a ausência de espírito crítico mais abrangente por parte dos alunos dos cursos de bacharelado, e, no caso em estudo, da graduação em Direito da IES avaliada, demonstra a tímida formação de sujeitos emancipados, ainda desintegrados da importância de outros conhecimentos de conteúdo geral.

Ultimando a compreensão do assunto, 28,7% dos alunos, ao serem questionados, afirmaram que os conteúdos de formação geral perguntados são alheios à realidade do estudante nordestino. Este número, a despeito de minoritário, sugere que, sob a visão dos alunos, as questões de conhecimentos gerais do ENADE ainda são permeadas por um componente sociocultural que retrata realidades regionais, em vez de primar por temáticas relacionadas ao cenário nacional e internacional.

Argumento diverso é apresentado por Queiroz (2011) e pôde ser verificado a partir da própria constituição do SINAES, de que o ENADE é parte integrante, através da Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior (CEA), e que teve por objetivo as “bases para uma nova proposta de educação superior”.

Conforme a referida autora, as atividades desempenhadas pela referida comissão eram inspiradas sob oito princípios e critérios, dentre os quais: a) a noção de que a educação é um

direito social e um dever do Estado; b) valores sociais historicamente determinados; c) regulação e controle; d) prática social com objetivos educacionais; e) respeito à identidade e à diversidade institucionais em um sistema diversificado, sendo assim consideradas as peculiaridades e singularidades políticas, sociais, econômicas, sociais e culturais; f) globalidade; g) legitimidade e h) continuidade.

No tocante aos princípios norteadores do SINAES, portanto, merece relevo o princípio do respeito à identidade institucional, sobretudo em um país de dimensões continentais, como o Brasil, em que se difunde o contexto de inúmeras diferenças socioculturais, políticas e econômicas.

As Instituições de Ensino Superior (IES), como sabemos, são muito diferentes na sua natureza, nas suas pretensões, na sua qualificação, nos seus estágios de desenvolvimento, e não há que se exigir delas desempenhos incompatíveis com as suas características (RISTOFF, 2008, p. 43).

Consultando e analisando as provas aplicadas para o curso de Direito no ENADE realizados em 2006, 2009 e 2012, verificamos que as provas são dotadas de questões de abordagem problematizada, que exigem do aluno conhecimento, raciocínio e visão transversal do curso com outros saberes. Verificamos que os assuntos mais recorrentes nos últimos certames foram: avanços tecnológicos; arte e cultura; democracia, ética, cidadania e violência; ecologia e biodiversidade; globalização e geopolítica; responsabilidade social; políticas públicas em geral; relações de trabalho e desenvolvimento sustentável (disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/enade>>. Acesso em: 08 jan. 2012).

Portanto, a conclusão que se pode extrair é a de que possivelmente as temáticas apresentadas por meio de perguntas de conteúdo geral para os estudantes avaliados, no ENADE, os levam a crer que são dotadas de complexidade e aprofundamento não conhecidos na realidade nordestina. Isso, porém, não significa dizer que nos cenários das outras regiões do país os estudantes pensem da mesma forma. Apenas um estudo comparativo específico sobre o desempenho dos estudantes sobre os quesitos de conhecimentos gerais permitiria constatar eventual desobediência ao princípio do respeito à identidade e à diversidade.

Por outro lado, dentre as críticas que se suscitam em desfavor dos dez quesitos de formação geral presentes no ENADE, comuns a todas as áreas avaliadas, se põem, de logo, aquelas direcionadas à própria finalidade declinada, vez que se destinariam supostamente a medir a percepção dos estudantes sobre ética, competência profissional e compromisso profissional frente à sociedade (VERHINE; DANTAS, 2009). Nada obstante a razoabilidade

da intenção há que se questionar até que ponto tais habilidades e competências poderiam ser mensuradas unicamente por meio de uma dezena perguntas que se destinassem a aferir conhecimentos em segmentos tão distintos entre si quanto aqueles verificados nos últimos certames, acima detalhados. Emana, talvez, daí a explicação para uma maior visibilidade sobre os quesitos de conteúdos específicos, sobre os quais passaremos a discorrer na seção seguinte.

4.3.2 Os estudantes de Direito e os conteúdos de formação específica do ENADE

A proposta por um ensino superior de qualidade consiste no argumento mais corriqueiramente difundido no seio da sociedade, enquanto mola propulsora para a sedimentação do ENADE. Dentre os instrumentos manuseados para o alcance desta finalidade, segundo já é conhecido, está a prova composta por 40 quesitos, sendo dez, de conteúdo geral e os outros 30, de formação específica, o que, no estudo em tela, compreendem os conhecimentos jurídicos das mais diversas áreas do Direito.

Na tabela 5, temos a distribuição do grau de concordância/discordância dos alunos sobre os conteúdos de formação específica exigidos pelo ENADE. Através dela, verifica-se que as opiniões que os alunos mais concordaram/concordaram totalmente foram: fundamental (78,0%, 78 casos); os conhecimentos aprendidos na graduação me permitem responder a prova (71,0%, 71 casos) e o tempo disponibilizado é insuficiente para responder as questões (60,4%, 61 casos). Ainda, as opiniões que apresentaram menor concordância dos alunos foram: deveria conter apenas questões discursivas, mas não objetivas (13,9%, 14 casos); desnecessário (37,2%, 38 casos) e não me considero preparado (a) para responder quesitos desta natureza (40,2%, 41 casos).

Tabela 5. Distribuição do grau de concordância/discordância dos alunos sobre os conteúdos de formação específica exigidos pelo ENADE.

Qual a sua opinião sobre os conteúdos de formação específica exigidos pelo ENADE?	Concordo Totalmente	Concordo	Discordo	Discordo Totalmente
Desnecessário	20(19,6)	18(17,6)	44(43,2)	20(19,6)
Fundamental	37(37,0)	41(41,0)	18(18,0)	4(4,0)
Considero o nível de dificuldade das questões demasiadamente elevado	18(17,6)	33(32,4)	43(42,2)	8(7,8)
Considero justo o nível de dificuldade de tais questões	15(14,9)	42(41,6)	40(39,6)	4(3,9)
Não sei quais são os assuntos específicos dobrados no ENADE	20(19,6)	34(33,3)	39(38,2)	9(8,8)
Não me considero preparado (a) para responder quesitos desta natureza	15(14,7)	26(25,5)	51(50,0)	10(9,8)
Os conhecimentos aprendidos na graduação me permitem responder a prova	19(19,0)	52(52,0)	24(24,0)	5(5,0)
Deveria conter apenas questões objetivas, mas não discursivas.	29(28,4)	29(28,4)	37(36,3)	7(6,9)
Deveria conter apenas questões discursivas, mas não objetivas.	10(9,9)	4(4,0)	67(66,3)	20(19,8)
O tempo disponibilizado é insuficiente para responder as questões	25(24,8)	36(35,6)	29(28,7)	11(10,9)

Na figura 9, temos a representação gráfica da concordância/concordância total dos alunos sobre os conteúdos de formação específica exigidos pelo ENADE.

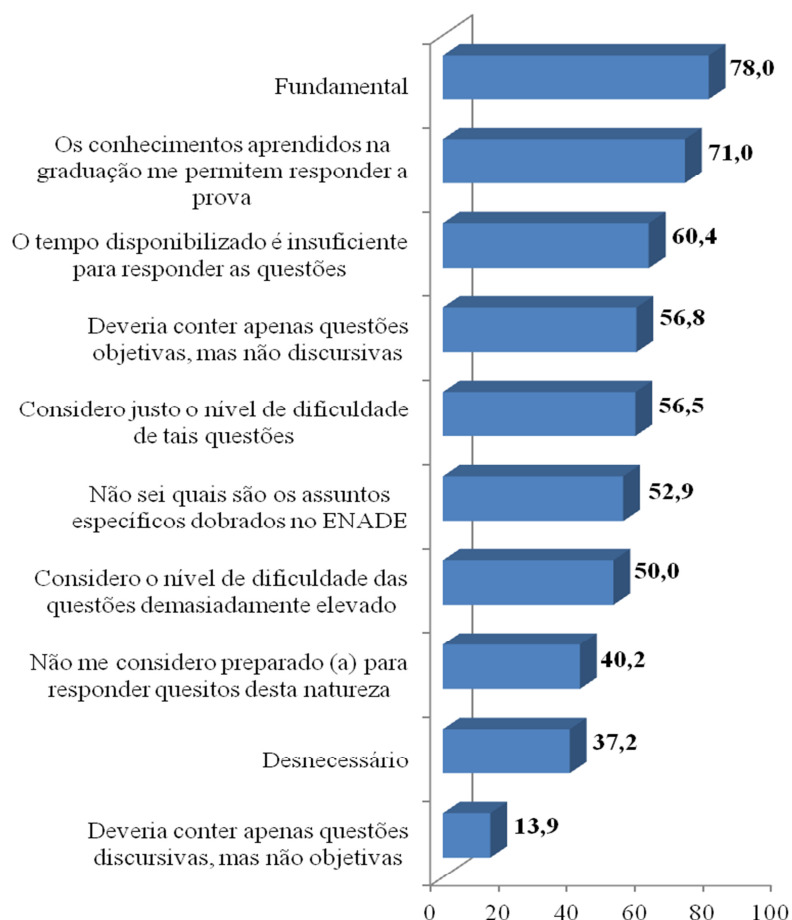


Figura 9. Distribuição da concordância/concordância total dos alunos sobre os conteúdos de formação específica exigidos pelo ENADE.

Há que se atentar, inicialmente, para o fato que os desempenhos apresentados por ingressantes e concluintes nas perguntas específicas devem ser averiguados com suas respectivas peculiaridades, já que, segundo atentam Faria et al. (2008), os primeiros cumpriram entre 7% e 22% da carga horária curricular; possuindo, por isso, potencial de aprendizagem, enquanto os últimos, pelo menos o equivalente a 80%, reunindo, por isso, maiores possibilidades de demonstrar os conhecimentos jurídicos apreendidos ao longo da trajetória acadêmica.

A outra parte da prova aborda os conteúdos específicos e buscar verificar o domínio do aluno na área, procurando identificar o potencial de aprendizagem dos ingressantes e as competências que os concluintes desenvolveram ao longo do curso. O conjunto de questões é elaborado com base nas diretrizes curriculares aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e também no perfil profissional de cada curso,

contemplando os saberes fundamentais exigidos em cada área profissional (FARIA et al., 2008, p. 110).

Verificamos, portanto, que os 78% dos respondentes que afirmaram ser fundamental a existência de questões de conteúdo específico no ENADE sugerem ratificar um posicionamento voltado para o que Dias Sobrinho (2003) abordou como reconhecimento tecnocrático das avaliações dotadas de efeitos políticos, sendo estes aspectos característicos em países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento.

Malgrado alerte que se trata de visão que constitui alvo de críticas por parte de educadores em todo o mundo, segundo o referido teórico, as avaliações têm sido manuseadas enquanto ferramentas pela busca da eficiência e da competitividade, demonstrando-se enquanto instrumentos para medição dos resultados preestabelecidos pelo mercado, na busca classificatória dos melhores profissionais.

Não se pode esquecer que o campo da educação superior privada, no Brasil e em vários outros países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, se amplia cada vez mais ajustado às regras econômicas e às normas e reformas educacionais promovidas pelas instituições políticas em coerência com o mercado. As metas e objetivos educacionais não se limitam ao educativo em si (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 99).

Apesar de a lógica capitalista retratar uma realidade classificatória e, por consequência, excludente daqueles titulares de resultados desfavoráveis no processo avaliativo, percebemos que 71% dos estudantes demonstram segurança para enfrentar o certame, na medida em que afirmam que os conhecimentos adquiridos na graduação lhes permitem responder a prova. Este entendimento majoritário converge para um tema defendido por Masetto (2009), a saber: a importância das atividades pedagógicas no cotidiano universitário, em busca da qualidade do ensino na graduação.

O mencionado teórico defende que o ambiente universitário não se restringe às salas de aula, mas se estende para qualquer espaço que viabilize a aprendizagem significativa. Assim, ao se alinharem neste perfil pedagógico, os estudantes teriam possibilidades mais amplas de ser beneficiados por uma formação discente dotada de melhor qualidade profissional.

A luta que se vem travando para elevar o nível de qualidade do ensino de graduação exige que nossos alunos aprendam a reconstruir o conhecimento, a descobrir um significado pessoal e próprio para o que estão aprendendo, a relacionar novas informações com o conhecimento que já possuem, com as

novas exigências do exercício de sua profissão, com as necessidades atuais da sociedade onde vão trabalhar (MASETTO, 2009, p. 84).

Contudo, a terceira resposta predominante aponta para outra crítica formulada contra o ENADE. Trata-se da alegação por parte dos 60,4% dos estudantes, que afirmaram ser insuficiente o tempo disponibilizado para responder sobre os conteúdos de formação específica.

Em consulta às informações públicas disponibilizadas pelo INEP (2012), constatamos que o ENADE 2012 foi realizado no dia 25 de novembro (domingo) e disponibilizou quatro horas para que o estudante respondesse as 40 perguntas, das 13h às 17h, segundo o horário da capital federal, Brasília/DF.

Filiando-se ao pensamento de Queiroz (2011), ao que parece, assiste razão aos argumentos dos estudantes sobre a exiguidade do tempo de prova, quando constatado que as questões são dotadas de viés problematizador, que demanda reflexão e, por via de consequência, maior poder de argumentação para a produção de respostas fundamentadas. Na mesma toada, posicionam-se Tenório e Andrade (2009), que repercutem a complexidade do exame:

Avaliando apenas uma amostragem dentre todos os alunos iniciantes e concluintes, inscritos pela instituição e escolhidos por sorteio pelo próprio Ministério da Educação, o ENADE busca superar a concepção conteudista da avaliação do antigo PROVÃO, ou seja, restritiva aos conhecimentos adquiridos ao longo do curso, buscando, também, valorizar um conjunto de habilidades e competências adquiridas ao longo do processo de formação dos cursos de graduação, questões baseadas em problemas, além da avaliação dos conhecimentos gerais, sobretudo acerca da realidade brasileira e mundial (TENÓRIO; ANDRADE, 2009, p. 46).

A primeira faixa dos resultados minoritários sinaliza que 40,2% dos estudantes reconheceram não estar preparados para responder os quesitos de conteúdo de formação específica. Malgrado tal percentual se encontre dentre as faixas de respostas menos expressivas dentro do aspecto analisado, é fato que se trata de um índice preocupante, correspondente a 41 casos.

Dentre os argumentos plausíveis que justificam a questão, Cury (2008) salienta que a procura pela melhoria constante nos cursos de Direito visa a formação de um bacharel que se posicione diante da realidade social, política e jurídica. Contudo, conforme a autora, muito ainda há que se fazer, pois a predominância das IES ainda ministram um ensino jurídico

tradicional, de natureza formalista, sem preparar o estudante para uma formação que demande o exercício do poder de argumentação.

O fato é que, a partir dessas concepções teóricas, podemos concluir que o conhecimento jurídico ministrado nas graduações de Direito não pode ser estanque, pois necessita acompanhar a marcha das evoluções sociais. Ademais, dentre as abordagens que constituem cerne do ENADE está a identificação do perfil estudantil ético, mas também crítico-reflexivo e atualizado diante das questões que repercutem os interesses da sociedade.

Desperta, ainda, a atenção o quantitativo de 37,2% dos respondentes que se posicionam para considerar desnecessário o conteúdo de formação específica exigido pelo ENADE. Este percentual é sugestivo de que os 38 estudantes que responderam desta forma demonstram estar completamente alheios à importância deste certame, possivelmente por se enxergarem como objetos, e não como sujeitos do processo avaliativo.

Pronunciando-se precisamente sobre a questão, Hoffman (2011) defende que a ação avaliativa é parte integrante do processo educativo, de modo que sua aplicação a contento requer que o aluno seja estimulado à formação de uma consciência crítica sobre a realidade que o cerca. Ao tecer observações sobre uma experiência exitosa desenvolvida em diferentes cursos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a autora assim se manifestou:

A avaliação deve ter por finalidade principal o auxílio ao aluno, concebendo-o como responsável e participante do processo educativo, no sentido de favorecer-lhe a tomada de consciência sobre suas conquistas e dificuldades e de apontar-lhe alternativas possíveis de evolução na disciplina e na vida profissional (HOFFMANN, 2011, p. 87).

Por fim, o menor índice, correspondente a 14 estudantes (13,9%) compreendem que os quesitos de conteúdo de formação específica deveriam conter apenas temáticas discursivas, mas não objetivas. Em que pese Direito integrar o arcabouço das Ciências Sociais Aplicadas, as perguntas cujas respostas devam ser apresentadas sob a forma de discurso primam pelo exercício da argumentação e da construção de arrazoados juridicamente fundamentados. Trata-se de habilidade subjetiva que deve ser desenvolvida pelo estudante no processo educativo.

A educação é, por sua própria natureza, atividade histórica, prática dos sujeitos sociais, imediata e diretamente voltada para a comunicação. É processo intrínseco, dedicado especificamente a um permanente exercício de intersubjetividade, em que estratégias explícitas e formais são utilizadas para a produção, a sistematização e a disseminação de sentidos (SEVERINO, 2009, p. 74).

Complementando, Hoffmann (2011) afirma ser um mito a ideia de que provas extensas e objetivas são instrumentos mais eficazes para checar o domínio do conhecimento, pois mais importa que ao estudante seja conferida a oportunidade de analisar o seu desempenho e discutir o seu resultado.

Dentro da metodologia adotada para o ENADE, constatamos que tem sido admitidas perguntas de teor específico, que requerem a reflexão tanto quanto nas discursivas, mas cujas possibilidades de respostas são objetivamente apresentadas, exigindo do avaliado habilidade cognitiva para discernir as alternativas erradas e assinalar a assertiva correta.

Após ser formulada a discussão acerca dos conteúdos que compõem o ENADE, importa estabelecer um estudo comparativo entre as políticas avaliativas brasileiras, do qual o ENADE é integrante, e aquelas estabelecidas no âmbito português, apontando as eventuais similitudes e divergências, no que cuidaremos na seção seguinte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As avaliações cumprem um inegável e importante papel, que tem ultrapassado os limites das IESs para repercutir efeitos na ordem social. As últimas décadas têm revelado o quanto os processos avaliativos têm influenciado no ensino superior brasileiro, sendo esta, talvez, uma das razões que expliquem o permanente interesse em torno de informações que abordem a temática.

A partir desta realidade, verificamos a necessidade de desenvolver uma investigação em cujo bojo pormenorizasse os diversos aspectos que envolvem as avaliações, e, notadamente, os dois prismas que sobre elas mais sobressaltam: as avaliações se destinam unicamente ao cumprimento de um fim regulatório ou, a partir delas, é possível se estabelecer elementos que cooperem para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem?

A escolha pelo tema, com a sua especificidade voltada para o ENADE aplicado ao curso de Direito de uma IES localizada na cidade do Recife/PE, e o aprofundamento dos aspectos teóricos que norteiam o assunto, seguramente, foram missões menos complexas se comparadas à execução prática-material da investigação, de sorte que esta constatação nos leva ao reconhecimento de limitações contra as quais esbarramos no campo.

Inicialmente, faz-se importante ressaltar que a abrangência do ENADE, enquanto política pública avaliativa voltada para o ensino superior brasileiro repercute não apenas sobre os estudantes, mas também sobre as IES, o que, em uma perspectiva prática, exigiria um universo de investigação maior que aquele explorado. Por outro lado, considerando que se difundiu a idéia de que o mencionado certame tem sido utilizado como instrumento apto a medir o *ranking* da qualidade das IES, sendo certo que os eventuais resultados mal sucedidos podem importar na fixação de sanções administrativas pelo MEC, melhor seria talvez compreender tal fenômeno social por uma abordagem qualitativa, que intencionasse compreender a visão institucional do problema, através da entrevista de professores e dos dirigentes da IES escolhida.

A despeito das tentativas inicialmente empreendidas para o cumprimento da metodologia qualitativa, nos deparamos diante das constantes indisponibilidades das agendas dos sujeitos investigados então selecionados (dirigentes e docentes do curso de Direito da IES que constituiu *locus* para a investigação), o que restou por inviabilizar, na oportunidade, a aplicação do método qualitativo. Tal fato deveu-se porque quase que a totalidade dos mencionados docentes e dirigentes, além da atribuição de professor, coordenador ou diretor

do curso de Direito, desempenham outra atividade jurídica. Ou seja, fora da IES, os pretendidos entrevistados são advogados, magistrados, promotores de justiça ou exercem alguma função policial ou judiciária que lhes impediam dispor de tempo para responder as entrevistas, malgrado tenhamos observado em todos amplo interesse pela investigação proposta.

Esta dificuldade refletiu sobremaneira na continuidade dos trabalhos, a ponto de nos motivar a redimensionar o foco adotado para, em vez de compreender a visão institucional sobre o fenômeno, analisar a opinião dos estudantes da mesma IES sobre a questão. Esta iniciativa que nos levou a mudar a abordagem metodológica para a investigação quantitativa, posto que o universo ora explorado integrava mais de cem sujeitos, o que somente permitiria a coleta viável de dados através da aplicação de questionários.

Os obstáculos que se opuseram ao longo da trajetória investigativa constituíram-se enquanto dificultadores para uma maior compreensão acerca da subjetividade inerente ao problema e nos levaram a compreender unicamente o entendimento dos estudantes acerca do assunto. Entretanto, defendemos também que os limites antes referenciados não invalidaram o conhecimento que pôde ser alcançado acerca da realidade investigada. A bem da verdade, o que antes demonstrava ser um óbice oposto aos objetivos inicialmente levantados, passou a nos fomentar a compreender um novo horizonte distinto daquele que executamos, mas que será explorado em uma ulterior investigação, qual seja, a percepção institucional sobre as políticas avaliativas brasileiras, a partir da experiência do ENADE, sob a égide da aplicação da metodologia qualitativa.

A existência desses senões, todavia, não impossibilitaram a constatação de avanços na seara das avaliações, quando os conceitos teóricos abordados foram checados na prática dos estudantes de Direito. De um lado, confirmamos o viés regulatório do certame, na medida em que o mapeamento dos dados revelaram o reconhecimento da influência estadocêntrica (Power, 2011), por parte dos sujeitos, não apenas nas questões mais gerais das políticas avaliativas, como também no âmbito das salas de aula, por meio da aplicação do ENADE, enquanto instrumentos avaliativo de larga escala. Trata-se, inegavelmente, de uma ferramenta que prima pela identificação da qualidade na educação superior brasileira, em seu sentido mais abrangente de busca da eficiência e da competência.

Alinhando-se às lições de Dias Sobrinho (2003; 2010), os sujeitos ratificaram que as avaliações envolvem processos complexos e cumprem uma função de organização, ao tempo em que são responsáveis por identificar pontos de melhoria que motivem a realização de reformas nas diretrizes educacionais, redimensionando as metodologias de ensino das IESs. Daí, a compreensão externada pelos sujeitos de que as políticas avaliativas presentes no

ENADE são fundamentais para o ensino superior brasileiro, malgrado tenham igualmente demonstrado que não conhecem o certame a fundo.

Os dados obtidos a partir da investigação apontaram para a necessidade de uma série de reformulações no ENADE, de modo a torná-lo apto a identificar a formação de um profissional cidadão, ético e crítico, que esteja atualizado e envolvido diante das questões políticas, econômicas e sociais do Brasil e do mundo. Constatamos, outrossim, que se faz imprescindível um maior estímulo ao desenvolvimento do viés formativo, de modo que os resultados avaliativos que retratem eventuais insucessos não signifiquem tão somente o estabelecimento de punições administrativas contra os estudantes e, sobretudo, contra as IES, que já têm sobre si um instrumento avaliativo próprio, autônomo e distinto do ENADE.

Em que pese a aferição de competências e habilidades estar na essência do certame em apreço, verificamos que a busca pela qualidade assim considerada não pode predominar em detrimento de outros aspectos positivos que podem ser proporcionados, sob pena de a avaliação constituir um fim em si mesma, reproduzindo uma lógica capitalista de “ranqueamento” e de competitividade mercadológica entre as IESs, distanciando-se das finalidades precípuas da educação enquanto ciência.

Os dados apontaram para a necessidade de as avaliações prestigiarem com maior efetividade prática a perspectiva formativa a já presente perspectiva regulatória. Apesar de serem tais entendimentos aparentemente polarizados, autores como Afonso (2009) e Teodoro (2006) defendem a possibilidade de a agenda de políticas educacionais coadunarem os dois entendimentos. Enquanto Afonso (2009) concebe a avaliação formativa enquanto “utopia realizável”, capaz de coadunar os interesses públicos e os privados, Teodoro (2006) defende que a educação deve cumprir um papel democrático e participativo, enquanto meio de difusão da justiça, equidade social e da consolidação da cidadania.

Contudo, a despeito de a iniciativa formativa valorizar a emancipação, correspondendo a uma evolução no contexto das políticas avaliativas, concluímos que a perspectiva prática aponta, no momento atual, para a dificuldade na conciliação entre os dois aspectos, sobretudo se considerado que subsiste ainda inegável predomínio da lógica objetiva e comercial do mercado capitalista sobre o ensino superior brasileiro.

REFERÊNCIAS

A Educação na luta contra a exclusão e pela democracia: Manuel Tavares conversa com Ana Benavente. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 16, 2010. Disponível em <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502010000200011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 04 jan. 2013.

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. São Paulo: Cortez, 2009.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Metodologia de ensino na universidade brasileira: elementos de uma trajetória. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (Orgs.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. 6 ed. Campinas, SP: Papirus, 2009, p. 57-69.

ANDERI, Eliane Gonçalves Costa et al. Políticas avaliativas do ensino superior e seus desdobramentos nos currículos dos cursos de Pedagogia e Administração. In: OLIVEIRA, José Ferreira de; FONSECA, Marília. (Orgs.). **Avaliação institucional**: sinais e práticas. São Paulo: Xamã, 2008, p. 55-76.

ANTÓNIO, Ana Sofia. António Teodoro (2010). Educação, Globalização e Neoliberalismo. Os novos modos de regulação transnacional das políticas de educação. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 16, n. 16, fev. 2010. p. 155-156. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1875>>. Acesso em: 22 nov. 2011.

ASSIS, Lúcia Maria de. O Sinaes/Enade na visão dos coordenadores de curso: mediações, tensões e repercussões. In: OLIVEIRA, João Ferreira de; FONSECA, Marília (Orgs.). **Avaliação institucional**: sinais e práticas. São Paulo: Xamã, 2008, p. 133-153.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011, p. 11-18.

BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011, p. 21-53.

BALL, Stephen J. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011, p. 78-99.

BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal, v. 15, n. 2, 2002, p. 3-23. Disponível em <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/374/37415201.pdf>>. Acesso em: 04 jan. 2013.

BALZAN, Newton César. A voz do estudante – sua contribuição para a deflagração de um processo de avaliação institucional. In: BALZAN, Newton César; DIAS SOBRINHO, José. (Orgs.). **Avaliação Institucional: teoria e experiências**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 115-147.

BAPTISTA, Sofia Galvão; CUNHA, Murilo Bastos da. Estudos de usuários: visão global dos métodos de coleta de dados. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 12, n. 2, p. 168-184, maio./ago., 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pci/v12n2/v12n2a11.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2013.

BELLONI, Isaura et al. Avaliação institucional da Universidade de Brasília. In: BALZAN, Newton César; DIAS SOBRINHO, José. (Orgs.). **Avaliação Institucional: teoria e experiências**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 87-113.

BETTI, Renata. Quanto mais prova, melhor: pela primeira vez, uma pesquisa investiga a eficácia das avaliações do ensino no Brasil. Conclusão: o sistema é bom, mas falta usá-lo em prol da excelência. **Veja**, São Paulo, SP, ano 44, n. 43, p. 128-130, out. 2011.

BRÁS, J.; GONÇALVES, M. António Teodoro (2003). Globalização e Educação. Políticas educacionais e novos modos de governação. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 12, n. 12, Jul. 2008. p. 171-172. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/622>>. Acesso em: 22 nov. 2011.

BRASIL. Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 maio 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm>. Acesso em: 22 nov. 2011.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação Superior – SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 15 abr. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm>. Acesso em: 22 nov. 2011.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 22 nov. 2011.

CAVALCANTI, Petrônio. **O ato de educar em questão**: reflexões para mudar o pensamento e a prática de educar. Recife: Bagaço, 2009.

COLOSSI, Nelson; CONSENTINO, Aldo; QUEIROZ, Etty Guerra de. Mudanças no contexto do ensino superior no Brasil: uma tendência ao ensino colaborativo. **Revista da FAE**. Curitiba, v. 4, n. 1, jan./abr. 2001. p. 49-57. Disponível em: <http://www.fae.edu/publicacoes/pdf/revista_da_fae/fae_v4_n1/mudancas_no_contexto_do_ensino.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2011.

CRESPO, Vítor P. Redes das Instituições de Ensino Superior nos Países da União Européia. **Revista Lusófona de Educação**. Lisboa, n. 7, 2006, p. 41-57. Disponível em: <<http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/rle/n7/n7a03.pdf>>. Acesso em: 31 mar. 2013.

CUNHA, Luísa Margarida Antunes da. **Modelos Rasch e Escalas de Likert e Thurstone na medição de atitudes**. 2007. 78 f. Dissertação (Mestrado em Probabilidades e Estatística)-Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal, 2007. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/1229/1/18914_ULFC072532_TM.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2013.

CUNHA, Murilo Bastos da. Metodologias para estudo dos usuários de informação científica e tecnológica, **Revista de Biblioteconomia**, Brasília, v. 10, n. 2, p. 5-19, jul./dez., 1982. Disponível em: <http://bogliolo.eci.ufmg.br/downloads/CUNHA_1982.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2013.

CURY, Vera de Arruda Rozo. O currículo e a medida do social: estudo de um curso de Direito – contribuição para avaliação institucional. In: BALZAN, Newton César;

DALE, Roger. A Sociologia da Educação e o Estado após a globalização. **Educ. Soc.**, Campinas, SP, v. 31, n. 113, out./dez. 2010, p. 1.099-1.120. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/03.pdf>>. Acesso em: 04 jan. 2013.

DALE, Roger. Globalização e reavaliação da governação educacional. Um caso de ectopia sociológica. In: TEODORO, António; TORRES, Carlos Alberto. (Orgs.). **Educação crítica & utopia**: perspectivas para o século XXI. São Paulo: Cortez, 2006, p. 60-80.

DIAS, Nuno Fernando de Carvalho; MELÃO, Nuno Filipe Rosa. Avaliação e Qualidade: Dois Conceitos Indissociáveis na Gestão Escolar. **Tékhnē Revista de Estudos Politécnicos**, Barcelos, Portugal, v. 7, n. 12, 2009, p. 193-214. Disponível em: <<http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/tek/n12/n12a11.pdf>>. Acesso em: 31 mar. 2013.

DIAS SOBRINHO, José. (Orgs.). **Avaliação Institucional**: teoria e experiências. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 149-180.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação e Transformações da Educação Superior Brasileira (1995-2009): do Provão ao SINAES. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, SP, v. 15, n. 1, p. 195-224, mar. 2010.

DIAS SOBRINHO, José. Universidade: processos de socialização e processos pedagógicos. In: BALZAN, Newton César; DIAS SOBRINHO, José. (Orgs.). **Avaliação Institucional: teoria e experiências**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 15-36.

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

ESTEBAN, Maria Teresa. Silenciar a polissemia e invisibilizar os sujeitos: indagações ao discurso sobre a qualidade da educação. Braga, Portugal, 2008. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 21, n. 1, p. 5-31. Disponível em: <<http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/rpe/v21n1/v21n1a02.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2013.

ESTEBAN, Maria Teresa. Pedagogia de projetos: entrelaçando o ensinar, o aprender e o avaliar à democratização do cotidiano escolar. In: SILVA; Janssen Felipe da; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa. (Orgs.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo**. Porto Alegre: Mediação, 2003, p. 81-91.

FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS DE PERNAMBUCO. **Do Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Direito da Sociedade Pernambucana de Cultura e Ensino LTDA. – SOPECE**, 2000. Recife, 2011. 78p. Disponível em: <http://www.sopece.br/2006/institucional/pdfs/PROJETOS_PEDAGOGICOS_2009/direito/PDDir_2011.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2012.

FARIA, Juliana Guimarães et al. O Enade na visão dos estudantes de duas IES de Goiás. In: OLIVEIRA, José Ferreira de; FONSECA, Marília. (Orgs.). **Avaliação institucional: sinais e práticas**. São Paulo: Xamã, 2008, p. 105-132.

FERNANDES, António José Gonçalves. Metodologia de avaliação da eficácia organizacional para o ensino superior. **Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão**. Lisboa, p.77-87. out./dez. 2007, jan./mar. 2008.

FONSECA, Marília; OLIVEIRA, João Ferreira de; AMARAL, Nelson Cardoso. Avaliação, desenvolvimento institucional e qualidade do trabalho acadêmico. In: OLIVEIRA, José Ferreira de; FONSECA, Marília. (Orgs.). **Avaliação institucional: sinais e práticas**. São Paulo: Xamã, 2008, p. 21-35.

FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO (FUNDAJ). Biblioteca Virtual Blanche Knopf. **Pinto Ferreira, Luiz (biografia)**. Disponível em: <http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&view=article&id=628&Itemid=195>. Acesso em: 08 jan. 2012.

GATTI, Bernadete A. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. **Sísifo Revista de Ciências da Educação**. Lisboa, p. 7-17. n.9, maio/ago. 2009. Disponível em <<http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=23&p=7>>. Acesso em: 22 nov. 2011. Não paginado.

GERWITZ, Sharon; CRIBB, Alan. Concepções plurais de justiça social: implicações para a sociologia das políticas. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 123-142.

GIL, Antonio Carlos. **Metodologia do Ensino Superior**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

GITIRANA, Verônica. Planejamento e Avaliação em Matemática. In: SILVA; Janssen Felipe da; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa. (Orgs.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo**, Porto Alegre: Mediação, 2003, p. 57-66.

GOMES, Alfredo Macedo. Política de avaliação da educação superior: controle e massificação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 275-298, set. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12933.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2012.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. 11 ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação Mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento**. Disponível em <http://www.jurandirsantos.com.br/outros_artigos/ea_avaliacao_mediadora_uma_relacao_dialogica_na_construcao_do_conhecimento.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2011. Não paginado.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliar: respeitar primeiro, educar depois**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Provas do ENADE 2012 acontecem no próximo domingo. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/provas-do-enade-2012-acontecem-no-proximo-domingo?redirect=http%3a%2f%2fportal.inep.gov.br%2fenade>. Acesso em: 24 mar. 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Base de dados para consulta de questões relacionadas ao ENADE. 2012. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/enade>>. Acesso em: 08 jan. 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. ENADE 2006. Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes. Relatório da IES: Faculdade de Ciências Humanas de Pernambuco - Recife. Brasília, 2007. Disponível em:

<<http://enadeies.inep.gov.br/enadeResultadoPDF/2006/relatorio/ies/07602611606.pdf>>.
Acesso em: 24 fev. 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. ENADE 2009. Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes. Relatório da IES: Faculdade de Ciências Humanas de Pernambuco no município: Recife. Brasília, 2011. Disponível em:
<<http://enadeies.inep.gov.br/enadeResultadoPDF/2009/relatorio/ies/07602611606.pdf>>.
Acesso em: 24 fev. 2013.

KUENZER, Acacia Zeneida. O que muda no cotidiano da sala de aula universitária com as mudanças no mundo do trabalho? In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (Orgs.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. 6 ed. Campinas, SP: Papirus, 2009, p. 15-36.

LEITE, Denise. Sistemas de avaliação das instituições de ensino superior no Brasil. In: SOARES, Maria Susana Arrosa (Org.). **A Educação Superior no Brasil**. Porto Alegre: IESALC UNESCO, 2002, p. 90-109.

LIMA, Cláudia de Medeiros. O processo emancipatório do indivíduo na educação técnica profissional sob o olhar da arte e a concepção de pensamento criativo. **Revista Interfaces Científica – Educação – SET**, Aracaju, SE, v. 1, n. 1, p. 21-32, maio/ago. 2012.

LIMA, Licínio C. Escolarizando para uma educação crítica: a reinvenção das escolas como organizações democráticas. In: TEODORO, Antônio; TORRES, Carlos Alberto. (Orgs.). **Educação crítica & utopia: perspectivas para o século XXI**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 19-34.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 249-283.

MAGUIRE, Meg; BALL, Stephen J. Discursos da reforma educacional no Reino Unido e nos Estados Unidos e o trabalho dos professores. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 175-192.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Márcia dos Santos; TELLO, César. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 143-172.

MARCHELLI, Paulo Sérgio. O sistema de avaliação externados padrões de qualidade da educação superior no Brasil: considerações sobre os indicadores. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 56, p. 351-372, jul. / set. 2007.

MARQUES CARDOSO, Clementina. Livrar a educação da usurpação empreendedorista: da “escolha” individual e privada à ação pública. In: TEODORO, António; TORRES, Carlos Alberto. (Orgs.). **Educação crítica & utopia: perspectivas para o século XXI**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 206-228.

MARTINS, Carlos Benedito. Helena Sampaio (2002). O ensino superior no Brasil: o setor privado. São Paulo, Fapesp/Hucitec. 2000. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 17, n. 48, fev. 2002. p. 197-203. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092002000100012>. Acesso em: 26 dez. 2012.

MASETTO, Marcos T. Atividades pedagógicas no cotidiano da sala de aula universitária: reflexões e sugestões práticas. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (Orgs.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. 6 ed. Campinas, SP: Papirus, 2009, p. 83-102.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Sistema e-MEC**: consulta de instituições de educação superior e cursos cadastrados. 2012. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 08 jan. 2012.

MOREIRA, Marco Antônio; ROSA, Paulo Ricardo da Silva. Uma introdução à pesquisa quantitativa em ensino. 2008. 122 f. Monografia- UFRGS/UFMS, Porto Alegre/Campo Grande, 2008. Disponível em: <<http://www.dfi.ufms.br/paulorosa/PesquisaQuantitativa.pdf>>. Acesso em: 04 mar. 2013.

OLIVEN, Arabela Campos. Histórico da educação superior no Brasil. In: SOARES, Maria Susana Arrosa (Org.). **A Educação Superior no Brasil**. Porto Alegre: IESALC UNESCO, 2002, p. 24-38.

PINTO FERREIRA, Maria Regina Davina. Luiz Pinto Ferreira (Biografia). **Advocatus**, Recife, PE, ano 2, n. 3, p. 17-19, out. 2009.

PONTE, Vera Maria Rodrigues et al. Análise das metodologias e técnicas de pesquisa adotadas nos estudos brasileiros sobre *balanced scorecard*: um estudo dos artigos publicados no período de 1999 a 2006. Disponível em: <<http://www.anpcont.com.br/site/docs/congressoI/03/EPC079.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2013. Não paginado.

POWER, Sally. O detalhe e o macrocontexto: o uso da teoria centrada no Estado para explicar práticas e políticas educacionais. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 54-77.

QUEIROZ, Kelli Consuelo Almeida de Lima. **Eu avalio, tu avalias, nós nos autoavaliamos?:** uma experiência proposta pelo SINAES. Campinas: Autores Associados, 2011.

REVISTA DO CURSO DE DIREITO DA FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS, Recife, PE, ano 3, v. I, n. 1, 2001, p. 73-74.

RIBEIRO, Jorge Luiz Lordêlo de Sales. A avaliação como uma política pública: aspectos da implementação do SINAES. In: LORDÊLO, José Albertino Carvalho; DAZZANI, Maria Virgínia. (Orgs.). **Avaliação Educacional: desatando e reatando nós**. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 57-84.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2011.

RISTOFF, Dilvo I. Avaliação institucional: pensando princípios. In: BALZAN, Newton César; DIAS SOBRINHO, José. (Orgs.). **Avaliação Institucional: teoria e experiências**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 37-51.

ROBERTSON, Susan L. Desafios enfrentados por universidades em um mundo em globalização. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Qualidade da Educação Superior: reflexões e práticas investigativas**. v. 3. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011, p. 430-451. Disponível em: <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/qualidadedaeducacaosuperior3.pdf>>. Acesso em: 31 mar. 2013.

RODRIGUES, José. **Os empresários e a educação superior: polêmicas do nosso tempo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007

ROSATI, Maria Immaculada dos Santos. A Ética na Historicidade Humana: uma abordagem sobre os valores nos diferentes contextos históricos. In: SANTOS, Clóvis Roberto (Org.); FERREIRA, Maria Cecília Iannuzzi (Coord.). **Avaliação Educacional: um olhar reflexivo sobre a sua prática**. São Paulo: Avercamp, 2005, p. 77-92.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Universidade no Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. 3. ed., v. 11, São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A Universidade no Século XXI: Para uma Reforma Democrática Emancipatória da Universidade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; ALMEIDA FILHO, Naomar de. Coimbra. **A universidade no século XXI: Para uma Universidade Nova**. Coimbra, Portugal, 2008, p. 13-106.

SANTOS, Clóvis Roberto. Avaliação Educacional: análises conceitual, legal e crítica. In: SANTOS, Clóvis Roberto (Org.); FERREIRA, Maria Cecília Iannuzzi (Coord.). **Avaliação Educacional: um olhar reflexivo sobre a sua prática**. São Paulo: Avercamp, 2005, p. 21-38.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed., 6. reimpresão. São Paulo: Cortez, 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A importância do ler e do escrever no ensino superior. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (Orgs.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. 6 ed. Campinas, SP: Papirus, 2009, p. 71-79.

SILVA, Gustavo Javier Castro. **O ensino superior privado: o conflito entre lucro, expansão e qualidade**. 2008. 282 f. Tese (Doutorado em Sociologia)-Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2008.

SILVA, Janssen Felipe da. Avaliação do Ensino e da Aprendizagem numa perspectiva formativa reguladora. In: SILVA, Janssen Felipe da; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa. (Orgs.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo**. Porto Alegre: Mediação, 2003, p. 7-18.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. A nova lei de educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do setor público? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, RJ, n. 29, p. 5-27, maio / ago. 2005.

SORDI, Mara Regina Lemes De. Alternativas propositivas no campo da avaliação: por que não? In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (Orgs.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. 6 ed. Campinas, SP: Papirus, 2009, p. 171-182.

SOUSA, José Vieira de. Avaliação institucional, estratégias de *marketing* e imagens projetadas pelas IES: que relação é esta? In: OLIVEIRA, José Ferreira de; FONSECA, Marília. (Orgs.). **Avaliação institucional: sinais e práticas**. São Paulo: Xamã, 2008, p. 77-103.

SOUTO, Cláudio. Mestre Pinto Ferreira. **Advocatus**, Recife, PE, ano 2, n. 3, p. 20-21, out. 2009.

SOUZA, Lanara Guimarães de. Avaliação de políticas educacionais: contexto e conceitos em busca da avaliação pública. In: LORDÊLO, José Albertino Carvalho; DAZZANI, Maria Virgínia. (Orgs.). **Avaliação Educacional: desatando e reatando nós**. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 17-29.

STALLIVIERI, Luciane. O sistema de ensino superior do Brasil: características, tendências e perspectivas. Caxias do Sul, RS: **Assessoria de Relações Interinstitucionais e Internacionais da Universidade de Caxias do Sul**. Disponível em: <http://www.ucs.br/ucs/tplCooperacaoCapa/cooperacao/assessoria/artigos/sistema_ensino_superior.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2011. Não paginado.

TENÓRIO, Robinson Moreira; ANDRADE, Maria Antonia Brandão de. A avaliação da educação superior no Brasil: desafio e perspectivas. In: LORDÊLO, José Albertino Carvalho; DAZZANI, Maria Virgínia. (Orgs.). **Avaliação Educacional: desatando e reatando nós**. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 31-55.

TEODORO, António. Novos modos de regulação transnacional de políticas educativas. Evidências e possibilidades. In: TEODORO, António; TORRES, Carlos Alberto. (Orgs.). **Educação crítica & utopia: perspectivas para o século XXI**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 188-205.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. O cotidiano da aula universitária e as dimensões do projeto político-pedagógico. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (Orgs.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. 6 ed. Campinas, SP: Papirus, 2009, p. 143-152.

VERHINE, Robert E.; DANTAS, Lys M. V. A 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.

APÊNDICES

APÊNDICE I



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO “STRICTO-SENSU” EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

QUESTIONÁRIO

Prezado (a) aluno (a):

Estamos nos dirigindo a você a fim de solicitar sua colaboração para uma pesquisa que estamos desenvolvendo com o temário: **“ENADE ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA DE AVALIAÇÃO: INSTRUMENTO REGULATÓRIO OU DE APRENDIZAGEM?”**. Esta pesquisa está sendo desenvolvida por mim, Andréa Cristina Borba da Silveira Valença de Andrade, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Márcia Karina Silva, com base para minha pesquisa de Mestrado em Ciências da Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – ULHT / Portugal.

Nosso objetivo é compreender, se as políticas públicas educacionais presentes nas avaliações em larga escala no ensino superior de Direito fomentam o processo de ensino-aprendizagem jurídico e/ou revelam-se apenas enquanto ferramenta estatal regulatória sobre o Ensino Superior do Curso de Direito da Faculdade de Ciências Humanas de Pernambuco (FCHPE) cuja mantenedora é a Sociedade Pernambucana de Cultura e Ensino (SOPECE), localizadas no Município do Recife, Estado de Pernambuco / Brasil, sobre o fenômeno Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). Para tanto, objetivamos investigar e conhecer a sua opinião sobre o fenômeno do ENADE.

Não se trata de um teste de avaliação, portanto não existem respostas certas ou erradas. O importante é que você responda todas as questões com sinceridade.

As suas respostas serão utilizadas apenas para investigação científica, portanto, todas as informações fornecidas serão mantidas no anonimato.

POR FAVOR, AO TERMINAR VERIFIQUE SE NÃO ESQUECEU DE RESPONDER NENHUMA PERGUNTA.

A sua colaboração é de máxima importância para o prosseguimento do nosso estudo. Desde já agradecemos as sua disponibilidade!

Instituição de Ensino Superior: _____	
Curso: _____	Período/Ano: _____
Turno em que estuda: _____	Sexo: Masculino () Feminino ()
Idade: _____	Estado civil: _____
Profissão: _____	Ensino Médio: Público () Privado ()
Data: ____/____/____	
É concluinte de outra graduação? Não () Sim () Qual curso? _____	

1ª Parte

Este questionário não tem respostas certas ou erradas. É sobre o que você pensa e sente e é absolutamente subjetivo. Por isso responda de acordo com o que você realmente **PENSA E SENTE**, sem se importar com que os outros possam pensar ou sentir.

Assinale o quadrado que corresponda melhor à questão:

1- De que forma você analisa as políticas públicas avaliativas sobre o ensino superior no Brasil?

	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
1. São importantes				
2. Sou indiferente a elas				
3. São essenciais				
4. Permitem pôr testar os conhecimentos adquiridos nas aulas				
5. Não têm importância prática				
6. Desconheço o assunto				
7. São equivocadas				
8. Devem regular apenas as instituições de ensino				
9. Reproduzem diretrizes estatais para a educação				
10. Têm mera finalidade estatística				

2 - Qual a sua opinião sobre o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE)?

	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
1. Não conheço				
2. Sem utilidade para o aluno				
3. Permite que o aluno demonstre o que aprendeu no ensino superior				
4. Conseqüências de seus resultados devem recair sobre a instituição de ensino				
5. Conseqüências de seus resultados devem recair sobre o aluno avaliado				
6. Sua realização exige do aluno preparação prévia				
7. Deveria conter apenas quesitos de conhecimento específico				
8. Os conhecimentos aprendidos na graduação me permitem responder a prova				
9. Sua obrigatoriedade beneficia alunos ingressantes e concluintes				
10. Discordo do ENADE e sou favorável o boicote à prova				
11. Discordo do ENADE, mas sou contra o boicote à prova				
12. Sou favorável ao ENADE e irei responder a prova				
13. Sinto a necessidade de um preparatório que me auxiliasse a enfrentar as questões do ENADE				

3 - Qual a sua opinião sobre o ENADE exigir dos estudantes conteúdos de formação geral?

	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
1. Desnecessário				
2. Interessante, mas sem relevância para a prática profissional				
3. Exagerado, pois apenas questões de conhecimentos específicos deveriam ser exigidas				
4. Fundamental				
5. Não me considero preparado(a) para responder quesitos desta natureza				
6. Os conteúdos gerais devem integrar o ensino na graduação				
7. Os conteúdos de formação geral se aprendem pelos meios de comunicação, e não no ensino superior				
8. O estudante não lida com questões de conteúdo geral no curso de Direito				
9. Não compreendo o motivo desta exigência no ENADE				
10. Os conteúdos de formação geral perguntados são alheios à realidade do estudante nordestino				
11. Não sei quais as questões que compõem os conteúdos de formação geral do ENADE				

4 - Qual a sua opinião sobre os conteúdos de formação específica exigidos pelo ENADE?

	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
1. Desnecessário				
2. Fundamental				
3. Considero o nível de dificuldade das questões demasiadamente elevado.				
4. Considero justo o nível de dificuldade de tais questões				
5. Não sei quais são os assuntos específicos cobrados no ENADE				
6. Não me considero preparado(a) para responder quesitos desta natureza				
7. Os conhecimentos aprendidos na graduação me permitem responder a prova				
8. Deveria conter apenas questões objetivas, mas não discursivas				
9. Deveria conter apenas questões discursivas, mas não objetivas				
10. O tempo disponibilizado é insuficiente para responder as questões				

Obrigada por sua participação!

APÊNDICE II

CARTA DE ANUÊNCIA

Recife, 22 de outubro de 2012

À Sociedade Pernambucana de Cultura e Ensino (SOPECE)

Mantenedora da Faculdade de Ciências Humanas de Pernambuco (FCHPE)

Ao Gestor do Curso de Direito

Assunto: Solicitação de Autorização

Solicitamos autorização para que a mestranda Andréa Cristina Borba da Silveira Valença de Andrade, do Curso de Mestrado Ciências da Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, sob a orientação da Professora Dr.^a Márcia Karina da Silva, desenvolva uma pesquisa para a construção da Dissertação de Mestrado intitulada “Enade enquanto política pública de avaliação: instrumento regulatório ou de aprendizagem?” com os estudantes ingressantes e concluintes do Curso de Direito desta Instituição de Ensino Superior do Recife/PE.

Prof.^a Dra. Márcia Karina Silva
Atenciosamente,
kslmarcia@hotmail.com

Prof.^a Dr.^a Márcia Karina da Silva

Professora Orientadora da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – ULHT de Portugal

Andréa Borba
Prof.^a Mestranda Andréa Cristina Borba da Silveira Valença de Andrade

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

De acordo com a Carta de Anuência acima autorizamos o feito solicitado a partir de 28 de 10 de 2012.

Silvio de Albuquerque Santos
Gestor do Curso de Direito

Sociedade Pernambucana de Cultura e Ensino Ltda. - SOPECE

Silvio de Albuquerque Santos
Diretor Geral