UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

LEANDRO GONÇALVES MARTINS

ANÁLISE DAS INFLUÊNCIAS DO SINAES NA PRÁTICA DOCENTE UNIVERSITÁRIA

SANTOS
2015

LEANDRO GONÇALVES MARTINS

ANÁLISE DAS INFLUÊNCIAS DO SINAES NA PRÁTICA DOCENTE UNIVERSITÁRIA

Dissertação apresentada para qualificação ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação, da Universidade Católica de Santos, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Angelo Lorandi

Santos
2015

[Dados Internacionais de Catalogação]
Departamento de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos

Martins, Leandro Gonçalves
M386a Análise das influências do Sinaes na prática docente universitária Leandro Gonçalves Martins. / orientador Prof. Doutor Paulo Angelo Lorandi. -- 2015.
119 f.; 30 cm

(Dissertação de Mestrado) – Universidade Católica de Santos, Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação.

1. Dissertação. 2. Docente universitário. 3. Formação docente. 4. Ensino Superior. 5. SINAES. 6. ENADE. I. Lorandi, Paulo Angelo (orientador). II. Universidade Católica de Santos, Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação. III. Título.

CDU 1997 -- 37(043.3)

LEANDRO GONÇALVES MARTINS

ANÁLISE DAS INFLUÊNCIAS DO SINAES NA PRÁTICA DOCENTE UNIVERSITÁRIA

Dissertação apresentada para qualificação ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação, da Universidade Católica de Santos, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Data da aprovação: _____/_____/_____.

Membros da banca examinadora:

_____
Prof. Dr. Paulo Angelo Lorandi
Universidade Católica de Santos – Orientador

_____
Profa. Dra. Adriana Bauer
Fundação Carlos Chagas – Membro titular externo

_____
Profa. Pós Dra. Patrícia Cristina Albieri de Almeida
Universidade Católica de Santos – Membro nato

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha mãe Ana Gonçalves e à minha esposa Daiane Matos Gonçalves Martins, por todo o apoio dado ao longo da minha vida.

Ao Prof. Dr. Paulo Angelo Lorandi, por sua orientação impecável, pela paciência na condução dessa pesquisa e sua contribuição no meu processo de formação docente.

À Universidade Católica de Santos, instituição essa que me permitiu grande crescimento profissional, principalmente no sentido da docência e pesquisa.

Aos membros da banca examinadora, pelo tempo dedicado à leitura e contribuição dessa pesquisa.

A todos os professores deste programa de mestrado em educação, que contribuíram, direta e indiretamente, no processo dessa pesquisa.

Aos sujeitos desta pesquisa, que aceitaram contribuir com seus depoimentos e experiências.

À Profa. Sonia Celina por ter sido a primeira pessoa a me incentivar no caminho docente, mesmo quando eu era apenas um jovem de 16 anos de idade.

Ao Prof. Emil Magnus, que com sua visão sobre a vida, me mostrou tantos caminhos de luz, e me ensinou alguns dos mais importantes sentidos da docência.

Aos meus mestres e guias Tanei Campos e Lee Way-Yin (*in memorian*) pela formação e orientação do meu caráter e espírito.

RESUMO

MARTINS, Leandro Gonçalves. **Análise das influências do SINAES na prática docente universitária**. (Dissertação). Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos. – Santos, 2015.

O objetivo desta pesquisa é analisar a influência do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), com ênfase no ENADE, na prática docente universitária. Visa assim compreender, com uma interpretação sociológica, e dentro do contexto das IES privadas, as principais influências que o SINAES pode trazer para a prática docente universitária, na percepção dos professores pesquisados, expondo a percepção e o entendimento destes sobre o conceito e o escopo do ENADE e ainda analisa o que estes têm sentido e alterado às suas práticas, em decorrência desta avaliação externa. Considera-se que a interação dos docentes com o ENADE pode trazer modificações em suas práticas. Selecionaram-se quatro IES privadas localizadas na cidade de Santos SP para serem pesquisadas, sendo duas universidades e dois centros universitários. Os docentes participantes atuam no curso superior em administração de suas respectivas instituições. As técnicas para coleta de dados foram aplicação de questionários e entrevistas. Dias Sobrinho, Sguissardi e Boaventura Santos referenciam o contexto universitário brasileiro aqui relatado. A análise sociológica do discurso (ASD), baseada em Ibáñez e Ruiz Ruiz, foi escolhida como técnica de análise. Os conceitos de *ethos*, *habitus*, campo e violência simbólica de Bourdieu contribuíram na análise realizada nesta pesquisa, buscando melhor compreender as falas e as ações sociais do contexto exposto. Os resultados mostram algumas das percepções que os investigados possuem sobre as influências sentidas provenientes do ENADE, dentre elas destacam-se: limitação do conceito de ENADE à simples avaliação de alunos; modificações no formato de questões e avaliações para adequação ao modelo proposto pelo ENADE; e ainda mudanças nos planos de ensino e nos conteúdos programáticos por conta desta avaliação. De acordo com o que foi exposto na pesquisa, pode-se inquirir sobre até que ponto os métodos atuais das avaliações externas são adequados para assegurar a qualidade do ensino superior brasileiro. Questiona-se sobre a efetividade do ENADE para além dos fins quantitativos. Não se objetiva concluir, simplesmente, se este modelo avaliativo é bom ou ruim para as universidades ou os docentes envolvidos, mas sim apresentar que esta avaliação traz influências nas práticas docentes.

Palavras-chave: docente universitário; formação docente; ensino superior; SINAES.

ABSTRACT

MARTINS, Leandro Gonçalves. **Analysis of SINAES influences in university teaching practice**. (Dissertation). Postgraduate Program *stricto sensu* in Education of Universidade Católica de Santos. – Santos, 2015.

The objective of this research is to analyze the influence of the National Higher Education Evaluation System (SINAES), with emphasis on ENADE in the university teaching practice. Thus aims to understand, with a sociological interpretation, and within the context of private IES, the main influences that SINAES can bring to the university teaching practice in the perception of teachers surveyed, exposing the perception and the understanding of these on the concept and the scope of ENADE and also analyzes what these have meaning and changed their practices as a result of this external evaluation. It is considered that the interaction of teachers with ENADE can bring changes in their practices. We selected four private universities located in the city of Santos SP to be surveyed, two universities and two university centers. Participants teachers work in higher education in administration of their respective institutions. The techniques for data collection were questionnaires and interviews. Dias Sobrinho, Sguissardi and Boaventura Santos reference the Brazilian university context here reported. The sociological discourse analysis (DSA), based on Ibáñez and Ruiz Ruiz, was chosen as the analysis technique. The concepts of ethos, habitus, field and symbolic violence from Bourdieu contributed to the analysis performed in this study, seeking to better understand the words and actions of the above social context. The results show some of the perceptions that have investigated about the influences felt from the ENADE, among them stand out: limitation of the concept of ENADE the simple assessment of students; changes in the format of questions and reviews to fit the model proposed by ENADE; and even changes in the teaching plan and course contents on account of this evaluation. According to the foregoing research, can inquire about the extent to which current methods of external evaluations are adequate to ensure the quality of Brazilian higher education. Wonders about the effectiveness of ENADE beyond the quantitative purposes. Not objective conclusion, simply, if this evaluative model is good or bad for universities or teachers involved, but to present this assessment shows influences on teaching practices.

Keywords: University lecturer; teacher education; higher education; SINAES.

SUMÁRIO

1	**INTRODUÇÃO**	**9**
1.1	**Trajetória do pesquisador**	**9**
1.2	**Avaliação do ensino superior**	**11**
1.3	**Objetivo da pesquisa**	**21**
2	**A UNIVERSIDADE E O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO**	**25**
2.1	**A Universidade – breve contextualização**	**25**
2.2	**O professor universitário de IES privadas**	**38**
3	**A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**	**45**
3.1	**Avaliação – histórico, conceitos e o docente universitário**	**45**
3.2	**Estruturas do ENADE e das Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação**	**56**
4	**METODOLOGIA**	**59**
4.1	**Abordagem**	**59**
4.2	**Apresentação dos sujeitos da pesquisa**	**64**
4.3	**Procedimentos metodológicos**	**65**
5	**ANÁLISES DAS INFLUÊNCIAS DO ENADE NA PRÁTICA DOCENTE UNIVERSITÁRIA**	**67**
5.1	**Análises das falas – questionários**	**67**
5.2	**Análises das falas – entrevistas**	**77**
6	**CONSIDERAÇÕES FINAIS**	**84**
	REFERÊNCIAS	**87**
	APÊNDICES	**93**

1 INTRODUÇÃO

Belas e piedosas palavras são fáceis,
mas somente boas ações
conduzem o homem à perfeição.
Lao-Tse

O docente, seja ele de qual nível for, lida todos os dias com pessoas das mais diferentes culturas e formações. E ele próprio é forjado ao longo da vida por uma série de conhecimentos e vivências acumuladas. Desde a década de 80 surgiu o movimento de reconhecimento e pesquisa dos saberes específicos da profissão docente, que são desenvolvidos no cotidiano do ambiente de trabalho, tanto quanto no processo de formação específica para a profissionalidade. Nóvoa e Tardif, dentre outros, destacam-se como pesquisadores desta temática. O docente universitário, por sua vez, não é diferente dos demais, embora haja um conjunto de saberes específicos para o nível superior. Contudo, nos últimos anos, o seu ambiente social vem passando por diversas mudanças. O processo avaliativo pelo qual as universidades brasileiras vivem trazem em seu bojo uma série de modificações na organização acadêmica e, consequentemente, acarretando em reflexos na prática docente.

1.1 Trajetória do pesquisador

Minha trajetória docente foi iniciada logo cedo. Ainda enquanto aluno do ensino médio, cursava concomitantemente o técnico em processamento de dados. Este curso, por ser de caráter extremamente prático, dava-me condições, de tão logo tivesse aprendido determinado assunto, de ensinar meus colegas com mais dificuldades. Essa facilidade em aprender e ensinar chamou a atenção da então coordenadora do curso, a qual me convidou para estagiar na própria escola, cuidando da manutenção do laboratório de informática e auxiliando os professores nas aulas. Durante dois anos, esta professora orientou meus passos no caminho da docência, corrigindo minhas falhas e ensinando-me a ensinar. Com tão pouca idade, aprendi a importância da educação e, principalmente, a amar e respeitar essa prática.

Após esse período, concluindo o ensino médio e técnico, fui para a universidade, na área de ciências da computação. Cursei 18 meses do curso, mas tranquei a matrícula por não ter me identificado com o conteúdo das aulas. Parei por seis meses, para tomar uma melhor decisão sobre qual curso seguir, escolhendo o curso de administração de empresas, iniciando logo no ano seguinte.

Como aluno da graduação, sentia enorme preocupação com o conteúdo apresentado e discutido em aula. Sempre tentava relacionar o plano de ensino da disciplina com as práticas

necessárias na vida profissional do administrador. Nesta época, começo dos anos 2000, nós, alunos, começávamos a escutar notícias sobre o Provão. Lembro-me do coordenador do curso na época passar em nossa sala de aula trazendo orientações sobre a prova, que seria obrigatória, e que essa nota sairia em nosso diploma. Ficamos muito preocupados com este fato. Além disso, não houve nenhuma outra movimentação da universidade para nos orientar ou preparar para a prova. Simplesmente recebemos em nossos lares uma carta com a data, horário e local da mesma.

Nesta época, eu desconhecia totalmente o que eram avaliações institucionais externas e seus objetivos. Lembro que nossa turma sentiu-se muito insegura com essa avaliação ao final do curso. Naquele momento, nós, alunos, sentíamos a necessidade de uma melhor orientação sobre a avaliação. O que nos seria questionado? E se não tivéssemos o desempenho esperado? Não receberíamos o nosso diploma mesmo após longos quatro anos de estudo e dedicação? Aqui se encontra um dos motivos pelo meu interesse nesta pesquisa. Um interesse pessoal, em querer melhor entender qual o objetivo dessas avaliações.

Em paralelo ao meu processo de formação de administrador, continuava lecionando em escolas técnicas de Santos. Neste tipo de curso não existia a realização de tais avaliações institucionais, mas mantinha meu interesse em saber se o que eu estava ensinando aos meus alunos era adequado para seu processo de formação profissional. Lecionava em duas escolas técnicas diferentes e, em ambas, não recebia nenhuma orientação mais específica, por exemplo, quanto ao plano de ensino ou métodos para realização das avaliações dos meus alunos.

Concluída a graduação em administração, fui convidado por uma escola técnica em que já lecionava, a abrir a primeira turma do curso técnico em administração. Aceitei o desafio, e, durante seis meses, pesquisei e montei toda a estrutura do curso, principalmente a documentação para registro na Secretaria Municipal de Educação. Esta foi a primeira vez que tive contato com legislação educacional e com os termos pedagógicos, como competências e habilidades. O governo federal disponibilizava diversos manuais e modelos para criação desses cursos técnicos, o que me ajudou nesse processo.

Durante quatro anos coordenei e lecionei nesse curso, transformando-se essas duas atividades na realização de um grande sonho. Ver os mais diversos alunos formando-se em um curso que você idealizou, do início ao fim, e acompanhar seu desenvolvimento foi uma das ações mais gratificantes que já tive até hoje.

Após esse período me afastei da docência por outros quatro anos para assumir o cargo de escriturário no Banco Nossa Caixa. Durante esse espaço de tempo, sentia falta da

docência todos os dias. No meio desse ciclo, a Nossa Caixa foi incorporada pelo Banco do Brasil, mudando radicalmente sua forma de organização e trabalho. Não me adaptei a esse novo formato, o que me levou a pedir demissão.

Dessa forma, retornei para a sala de aula, mas dessa vez no nível superior. Recebi um convite para lecionar a disciplina de Marketing em um curso tecnológico em Comércio Exterior de uma grande universidade privada brasileira. Esse foi um novo desafio. Nunca havia lecionado antes no ensino superior. Estava acostumado com turmas pequenas, com até 30 alunos. Nesta instituição a média de alunos por sala era de 90. Outra mudança, que senti, foi na estrutura e organização do curso. Ao assumir a disciplina, recebi tudo pronto: o plano de ensino, o projeto político pedagógico do curso, modelo de prova padrão e, ainda, uma série de orientações sobre a avaliação do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE).

A partir dessa experiência, passei novamente a questionar as avaliações externas e seus objetivos. Aqui, além do interesse pessoal, surge o questionamento como docente. Senti que seria necessário, naquele momento, em que iniciava minha vida docente no ensino superior, criar novas formas de apresentar os conteúdos das disciplinas de acordo com o que seria avaliado pelos alunos no ENADE. O conteúdo programático de cada disciplina deveria seguir as orientações restritas da coordenação geral, que por sua vez seguiam os conteúdos definidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação.

Minha atuação profissional está totalmente centrada no ensino superior privado, e esse será o contexto desta pesquisa. Entendo que no ensino superior público exista elementos diferentes, contudo não serão aqui abordados.

Além disso, questiono-me sobre as influências destas avaliações externas sobre os meus colegas de profissão na rede privada do ensino superior. Estariam também os demais docentes universitários deste contexto sentindo algum reflexo em suas práticas por conta do ENADE?

1.2 Avaliação do ensino superior e o docente universitário das IES privadas

Nas pesquisas em educação, o sujeito e o objeto se integram e complementam. Gamboa (2012) apresenta esse conceito ao defender a ideia de que tanto o investigador quanto os investigados são sujeitos inseridos em uma realidade, sendo este o ponto de partida no processo de pesquisa, desafiando o pesquisador a conhecer e, possivelmente, transformar o fato encontrado. Nesse trabalho, o sujeito é o docente universitário da rede privada de ensino

superior. Já o objeto é a influência do atual sistema de avaliação do ensino superior, particularmente do ENADE, na percepção dos docentes investigados.

Sobre o docente e sua prática, Gatti (2003, p. 196) afirma:

> É preciso ver os professores não como seres abstratos, ou essencialmente intelectuais, mas, como seres essencialmente sociais, com suas identidades pessoais e profissionais, imersos numa vida grupal na qual partilham uma cultura, derivando seus conhecimentos, valores e atitudes dessas relações, com base nas representações constituídas nesse processo que é, ao mesmo tempo, social e intersubjetivo. Há também que se considerar o papel de eventos mais amplos, sejam sociais, políticos, econômicos ou culturais, com seus determinantes que perpassam a vida grupal ou comunitária.

Assim sendo, o mundo do professor também é constantemente transformado. Novas ideias surgem, contextos são transformados, a sociedade progride, e dessa forma o professor também muda, transforma-se e se adapta a essas novas realidades. Ou pelo menos assim deveria ser. Como Gatti revela, eventos sociais também trazem suas influências no processo de formação docente. Entendendo que esse processo de formação é constante, ações, dentre elas o SINAES, trazem sim novas situações ao ambiente da sala de aula.

As pressões para as transformações na formação docente serão incorporadas em maior ou menor grau. A autonomia dos docentes nas IES privadas é limitada pelas inúmeras instâncias internas reguladoras. O rigor na atividade docente não está apenas no cumprimento da ementa da disciplina. Diversas IES privadas definem, inclusive, o conteúdo a ser dado em cada aula, estipulando, ainda, padrões de atividades e provas a serem aplicadas aos alunos. Por sua vez, a universidade responde às pressões da sociedade.

Santos (2012, p. 238) é enfática ao afirmar que

> como as intensas transformações do atual estágio do capitalismo são apreendidas pela sociedade sem maiores questionamentos, os novos padrões de sociabilidade, pautados nas relações mercantis, surgem como convite ao professor para desenvolver um trabalho alienado, vendendo sua força de trabalho sob condições que lhe são impostas ou sacrificando-se ao consumo de prestígio exigido pela lei do mercado.

Por sua vez, a autonomia da universidade diante do Estado está relacionada com sua vinculação com a sociedade em que ela se encontra. Bernheim e Chauí (2008) asseveram que a relação expressiva entre a universidade e a sociedade é o que a transformou em uma instituição social, isto é, "uma ação social, uma prática social" que está baseada no reconhecimento público das suas atribuições e, principalmente, da sua legitimidade.

Bourdieu (1989) salienta que dentre as origens dos efeitos da submissão, estendendo-se aqui esse conceito de submissão ao poder vigente proveniente do capitalismo, raramente estão a imposição imperativa e a submissão consciente, ou ainda a vontade única e central de ficar impossibilitado de apreender, mas existem sim aqueles que aceitam, quer percebam ou

não, a submissão a certos fins e significações, neste caso, ao pragmatismo vivido nos dias atuais. A dominação só se faz presente mediante a concordância entre os que são dominados e os que dominam.

Desta forma, no mundo social existem aqueles que aceitam, de maneira consciente ou não, a dominação presente. E existem os que se questionam sobre o poder vigente. Por premissa, a universidade deveria ser o campo para discussão das ideias de possíveis mudanças, incluindo-se, na ressignificação do trabalho do docente universitário nas IES privadas.

Santos (2012) elenca, dentre as pressões sentidas por docentes das universidades privadas, elementos como: demissão de professores doutores para contratação de docentes especialistas, reduzindo o custo das universidades; rotatividade entre os docentes pela baixa temporariedade dos contratos de trabalho; rebaixamento de remunerações; influência da lógica produtivista na produção de artigos com intuito de ganho de pontuação nas avaliações externas; dentre outros pontos.

Essas são apenas algumas das repercussões do sistema educacional de ensino superior nas IES privadas submetidas ao poder do capital. Ainda que tenhamos universidades privadas bem reconhecidas por seu papel formador, o ambiente neoliberal dominante tem imposto um novo conceito no ambiente acadêmico. Nessa linha de raciocínio, é possível se questionar se não caberiam às universidades a busca por novos conceitos, novas mudanças e, talvez, novas ideologias.

Com o intuito de melhor compreender a Universidade, é necessário analisar sua construção histórica, não como um simples conjunto de causalidades, mas sim sua experiência real de constituição, com base principalmente em suas contradições (SILVA, 2006).

As Instituições de Ensino Superior – IES – exercem importante papel dentro da sociedade, destacando-se atividades como a inovação e a divulgação de informações relevantes para as mais diversas áreas, como humanas, exatas e ciências.

Nos últimos anos, com os embates sobre a reformulação universitária, acadêmicos e pesquisadores vêm discutindo sobre o propósito das universidades. Severino (2009) contribui nessa discussão quando afirma ser necessário o debate a respeito do sentido da universidade em seu papel de “funcionária do conhecimento” a serviço da sociedade estando, por decorrência, comprometida com a “extensão e a pesquisa tanto quanto com o ensino”.

No Brasil, a Constituição Federal, em seu artigo 207, define que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e

obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão" (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) define uma das atividades das universidades como sendo a de: "formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira [...]" (BRASIL, 1996).

A formação de diplomados tem por objetivo a qualificação de mão de obra para o trabalho. Dessa forma, a universidade teria também responsabilidade não só pelo fomento de pesquisas científicas, mas ainda pela formação de profissionais para o mercado, sendo esta última uma das atividades mais exploradas nos últimos anos, principalmente, pelas IES privadas.

A LDB determina ainda, em seu capítulo IV, artigo 43, que a educação superior tem por finalidade "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" (BRASIL, 1996).

A pesquisa acadêmica pode trazer resultados importantes para a evolução da sociedade. Severino (2009, p. 260) reforça essa afirmação quando diz:

> O professor universitário precisa da prática da pesquisa para ensinar eficazmente; o aluno precisa dela para aprender eficaz e significativamente; a comunidade precisa da pesquisa para poder dispor de produtos do conhecimento; e a Universidade precisa da pesquisa para ser mediadora da educação.

Contudo, nota-se que o ensino, e consequentemente a formação de mão de obra, particularmente nas instituições privadas, vem sobrepujando as ações de pesquisa. As campanhas de marketing das IES privadas destacam esse tipo de formação pragmática e utilitarista.

As políticas neoliberais têm influenciado nas práticas educacionais e incentivaram o surgimento de instituições de ensino superior privadas com objetivos mercantilistas. Não é raro encontrarmos críticas sobre a chamada comercialização universitária. Na análise de Calderón (2004), a educação superior brasileira vem passando por diversas mudanças, como a institucionalização do mercado universitário ampliando a concorrência entre as IES para atrair o que ele chama de "clientes-consumidores" no "mercado de ensino".

O Resumo Técnico do Censo da Educação Superior de 2012 (INEP, 2014), declara que neste ano as instituições privadas totalizaram 2.112 unidades, o que equivale a 87,4% do total de instituições do ensino superior brasileiro. Os docentes que atuam em instituições privadas representam 58,5% do total de docentes universitários no país. O mesmo relatório

ainda enfatiza que na rede pública, a maior parte dos docentes exerce sua função em período integral, contudo nas instituições privadas a realidade é bem diferente, nas quais a maioria está classificada como horista ou de período parcial.

Os dados deste relatório contextualizam, em parte, em qual lugar o professor universitário da rede privada atua, sendo este o sujeito central desta pesquisa. Esses dados corroboram na justificativa da escolha do professor universitário, de instituições privadas de ensino superior, como sujeito dessa pesquisa.

A mercantilização da educação chegou ao meio universitário trazendo mudanças. Dias Sobrinho (2004, p. 708) ressalta: "como as empresas, as instituições educativas devem agora submeter-se aos critérios economicistas e gerenciais das empresas".

Como registro histórico, ressalta-se que a universidade, enquanto instituição pública desenvolveu-se como necessidade de responder às exigências das novas condições de trabalho impostas desde a Revolução Industrial, assumindo o ensino com um caráter ainda mais funcionalista e pragmático, transformando-se em instrumento, por via do currículo, em moldador de aluno numa lógica de eficácia e produtividade. Desta forma, a universidade era vista como instituição neutra, que providenciaria aos seus alunos um conhecimento objetivo de distinção social.

Contudo esta visão elitista, devido à opção do Estado pela massificação do ensino superior a partir do final da década de 90, no Brasil, trouxe uma progressiva desvalorização das certificações universitárias, frustrando ainda as expectativas de mobilidade social aos alunos, e refletindo no desrespeito aos docentes. Se por um lado, o aumento de alunos universitários é importante para o desenvolvimento da nação, e admite-se maior acesso a educação, por outro, pressupõe-se que a expansão no número de vagas na universidade haveria de ser gratuita e de qualidade.

Para Bertolin (2009), no cerne desta discussão sobre o papel da universidade, está um longo debate sobre a qualidade que, inicialmente, resumia-se ao aspecto quantitativo. Os primeiros questionamentos sobre a qualidade da educação universitária aparecem a partir da década de 80. Nestes últimos anos percebe-se que, com a massificação do acesso ao ensino superior, a competição entre as IES, bem como a perda da autonomia institucional e a desmotivação do professorado, trouxeram à tona novos embates sobre a qualidade na educação superior.

Severino (2009) inclui, ainda, dentro das pressões sentidas pelas universidades brasileiras, o "intenso e extenso processo de globalização econômica e cultural", apoiado pelo

paradigma neoliberal, prevalecendo a formação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho.

Santos, Nascimento e Buarque (2013, p. 41) apontam para essa discussão ao observarem que, em muitos casos, a universidade se transformou em simples fornecedora de serviços, causada, em parte, pela massificação do ensino superior e pela supervalorização da cultura de massas, ressaltando ainda que a universidade não deve deixar de assumir sua função de "sede de reflexão e de síntese criativa entre formação, pesquisa e inovação". Os autores apresentam ainda uma contradição ao afirmarem que justamente os países que se destacaram, econômica e socialmente, ao longo do século XX, foram aqueles que conseguiram aliar formação superior massificada com a formação especializada em ambiente de pesquisa científica de ponta. Todavia, esse modelo de massificação não surge de maneira rápida.

Trow (2005), Gomes e Moraes (2012) enfatizam que a transição dos sistemas de Ensino Superior passa por três fases principais: sistema de elite, sistema de massa e sistema de acesso universal. As mudanças de fases não se restringem ao volume de alunos, mas incorporam outros fatores como currículo e formas de instrução, padrões acadêmicos, políticas de acesso e seleção, formas de administração acadêmica, dentre outros elementos relevantes.

No caso brasileiro, Gomes e Moraes (2012) pontuam o volume de matrícula como causa irradiadora do processo de transição do sistema de elite para sistema de massa, destacando a década de 90 como período com forte ritmo de crescimento. Os autores são enfáticos ao afirmarem que em seus trabalhos defendem "a tese da construção política de um sistema de massa no Brasil".

Rothen e Barreyro (2010) afirmam que, como um dos reflexos deste processo de massificação do ensino superior e do crescimento das universidades privadas, surge a necessidade do controle da qualidade dos cursos de graduação. O Exame Nacional de Cursos (ENC), popularmente conhecido como Provão, foi realizado no período de 1995 a 2002 e teve papel de regulador estatal, tendo em vista o aumento da concorrência entre as IES. Neste contexto, a avaliação tem papel importante no processo de expansão da educação superior, via iniciativa privada, controlando a qualidade dos cursos oferecidos.

Apenas para contexto histórico e conceitual, sem esgotar todos os registros necessários sobre o tema, Rothen e Barreyro (2010, p. 169) demarcam três momentos nas políticas pós-LDB:

> 1) de 1996 a 2002, a implantação do Exame Nacional de Cursos como mecanismos de regulação da educação superior; 2) de 2003 a 2007, a elaboração e a implantação do SINAES, período caracterizado pelo embate entre a visão baseada na avaliação formativa e na participação, e a visão regulatória da avaliação; 3) de 2008 a 2010, a retomada e a consolidação da avaliação como regulação da educação superior com a criação de índices.

Sguissardi (2008) afiança ainda que, neste período pós-LDB, marcado pela influência das decisões e declarações do Banco Mundial e da Organização Mundial do Comércio (OMC) em favor da livre iniciativa empresarial no meio universitário, surge o que ele chama de *mercadorização* da educação superior brasileira, ou seja, forte crescimento da iniciativa privada como fornecedora de um serviço comercializável, objeto de lucro, mercadoria de interesse dos empresários da educação.

Esse processo de transformação do ensino superior em mercadoria, na visão de Dias Sobrinho (2002), compreende o sentido da privatização. Palavra esta de sentido amplo, que o autor explica:

> Tomo a palavra privatização [..] em um sentido muito amplo, como um enfoque geral que engendra ideias que estão comandando as ações reformadoras empreendidas pelos governos neoliberais. Na educação não se trata necessariamente de privatização no sentido que esta se deu em outros setores das administrações centrais, isto é, de vendas de empresas públicas para o capital privado. Tampouco a questão se restringe só ao pagamento ou não de matrículas e taxas. O fenômeno é mais amplo e em alguns casos assume formas e sentidos bastante sutis e ainda não suficientemente claros, na educação superior. A questão é global, mas as soluções nacionais podem assumir características específicas.

Ao Estado, ao favorecer a privatização do ensino superior, cabe o papel de regulador do mercado, assumindo, para isso, a responsabilidade pela avaliação da qualidade de ensino. Nesse sentido, o ENADE e o SINAES, a partir de critérios considerados desejáveis pelo Ministério da Educação, atribuem valor para os processos realizados pelas universidades brasileiras, atribuindo notas de acordo com o padrão definido. Mas esse procedimento de avaliação passou por mudanças ao longo dos anos.

O processo realizado para a avaliação da educação superior, com foco individualista em cada curso e não na instituição, esteve presente ao longo do mandato de FHC. Com o governo Lula, no período de 2003 a 2007, a avaliação institucional foi tema da agenda governamental como proposta de superação da avaliação "ranqueadora" do Provão, para uma proposta que seria a de levar respeito à identidade institucional. Em 2008, "ao que parece, o súbito aparecimento do CPC (Conceito Preliminar de Curso) e do IGC (Índice Geral de Curso) não mostra apenas questões técnicas, mas parece responder a lógicas e propostas diferentes da estabelecida no primeiro governo Lula, quando da proposta e aprovação do SINAES" (BARREYRO, 2008, p. 867).

Conforme registrado por Polidori (2009), o SINAES tinha, como princípio, o objetivo de garantir os processos referentes à regulação e supervisão do ensino superior, autorizando e reconhecendo os cursos de graduação e as IES, buscando ainda reconhecer a diversidade do sistema educacional superior brasileiro, respeitando a identidade e a missão de cada uma.

A avaliação institucional em forma de pontuação, na qual cada IES recebe uma nota com base em critérios como número de matrículas e concluintes, perfil de formação docente, produção docente e discente e ainda a nota dos alunos na avaliação ENADE, apenas para destacar alguns itens, nos traz a dúvida se esse instrumento é o suficiente para acompanhar a qualidade das universidades brasileiras. Esse é um dos desafios, principalmente:

> Para os que pensam que a educação superior é uma das instituições indispensáveis da sociedade moderna, "sem a qual não chega a existir um povo" e que "aqueles que não a têm também não têm existência autônoma, vivendo, tão somente, como um reflexo dos demais" – como dizia o reitor Anísio Teixeira, na solenidade de inauguração dos cursos da Universidade do Distrito Federal, em 1935 –, o quadro aqui exposto, [...] apresenta muitos e grandes desafios (SGUISSARDI, 2009, p.50-51, grifo do autor).

Severino (2009) acredita que as medidas adotadas pelo governo desde os anos de 1990 desempenham um papel ambíguo na vida social do país. De um lado, o poder público alega adotar medidas para garantir a qualidade da educação brasileira, como a democratização do acesso e a inclusão para o mercado de trabalho. Por outro lado, não está claro o projeto político-educacional instituído de forma orgânica. O que ocorre é um "complexo emaranhado de conceitos, valores, ideias e posições" muito mais ligados ao senso comum, afirma o autor de forma contundente. O próprio sentido da universidade, em conflito permanente de interesses, compromete os resultados para a sociedade.

As avaliações externas, como o ENADE, são praticadas para verificar, sancionar e legitimar a constituição do *habitus*, que o atual sistema do ensino superior privilegia em determinado momento, tendo como referência o *ethos* avaliativo presente. Essas avaliações constituem, em si, um campo, que por sua vez se caracteriza por veicular esse *ethos*, correspondendo a um capital cultural que o presente sistema educativo considera vantajoso reproduzir.

O próprio Manual do ENADE 2014, em sua apresentação declara:

> O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) <u>é um dos pilares</u> da avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), criado pela Lei nº. 10.861, de 14 de abril de 2004. O SINAES é composto ainda pelos processos de Avaliação de Cursos de Graduação e de Avaliação Institucional que, junto com o Enade, formam um 'tripé' avaliativo que permite conhecer em profundidade o modo de funcionamento e a qualidade dos cursos e instituições de educação superior (IES) de todo o Brasil (BRASIL, 2014a, p. 7, grifo nosso).

Como é possível observar na citação anterior, assim como foi com o processo de massificação do Ensino Superior brasileiro, o Estado define o ENADE como um dos "pilares" do SINAES, dando assim ênfase a todo o desenvolvimento envolvido nessa avaliação.

Dentro desse contexto até aqui apresentado, dentre os diversos elementos constituintes desse campo, encontra-se o professor universitário, que tem a necessidade de se adaptar às constantes mudanças da sociedade. Não há dúvidas de que o processo de formação do professor é constante, mas em um cenário como esse, muitos docentes podem se sentir perdidos quanto ao rumo de suas carreiras.

A formação do professor precisa de estímulos dentro de uma perspectiva crítico-reflexiva, dando autonomia de pensamentos, o que necessita de um investimento pessoal, livre e criativo, que cria uma identidade profissional. Essa formação não é realizada apenas pelo processo de acumulação de cursos, técnicas e conhecimentos, mas sim de reflexividade crítica dentro do seu trabalho (NÓVOA, 1999).

O professor universitário, no contexto dessa sociedade dinâmica, pode buscar, na formação continuada, os conhecimentos necessários para sua prática docente. Tardif (2000) reforça essa necessidade ao afirmar a importância da autoformação e ainda da atualização, tendo em vista que os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos. Esses conhecimentos profissionais são passíveis de aperfeiçoamento, assim como os conhecimentos científicos e técnicos.

Igualmente sobre a descrição deste perfil do docente universitário, que necessita atualizar-se para continuar sua prática docente, Roldão (2005) expõe que o ato de ensinar, associado à prática da pesquisa acadêmica, se tornou na forma de criação de novos conhecimentos. Assim, este docente precisa lidar com a transformação do seu saber sobre o conteúdo da disciplina, em conteúdo apropriadamente educacional, ou seja, passivo de aprendizado por parte de seus alunos.

Porém, o docente universitário brasileiro inserido nas IES privadas, e aqui apresentado, é caracteristicamente um trabalhador assalariado. Suas garantias e temores são as mesmas de qualquer trabalhador brasileiro, assim como as cobranças, mas com algumas peculiaridades. Maués (2010, p. 152) destaca que na vida profissional do professor universitário permeia expressões como "a flexibilização, a precarização, a intensificação, o sofrimento e o adoecimento", e ainda complementa "os contratos temporários, o número significativo de substitutos tem contribuído para a intensificação do trabalho docente".

Quando Bourdieu fala em suas obras sobre o mundo social, nota-se que muitas das tensões aqui apresentadas sobre a universidade e o docente universitário, podem ser

interpretadas como reflexos da sociedade capitalista em que se vive. Marx (1985) já no século XIX destacou que o trabalho humano se tornou imprescindível para a reprodução e autovalorização do capital pela lógica da mais-valia (lucro), acumulando mais capital. A concorrência neste cenário busca o incremento da mais-valia, ultrapassando seus concorrentes através de aperfeiçoamentos técnicos que lhe deem maior vantagem sobre os rivais.

Marx (1985) previa que sobre a massa trabalhadora aumentaria as pressões e se reduziria o salário e, em uma perspectiva abrangente, expandiria o número de desempregados e os "tormentos do trabalho", que podem ser interpretados como o estresse e a depressão. Mesmo com o aumento de salário, Marx dizia que junto viria o maior desgaste das energias físicas e/ou psíquicas e ainda uma maior insegurança em relação à manutenção do emprego.

Ball (2005), em suas obras sobre o profissionalismo, enfatiza dois elementos centrais do que ele chama de pós-profissionalismo: em primeiro lugar, a influência externa que traz diversas regras para serem simplesmente obedecidas; em segundo lugar, a avaliação do indivíduo pela performance/desempenho profissional com base em julgamentos fixos e externos. A ênfase dada à eficácia assume papel preponderante em todos os processos, cabendo a cada profissional ser responsável pelo próprio desempenho. O autor é enfático ao dizer que o professor perdeu a possibilidade de exigir respeito por sua atividade docente.

Aparentemente, os docentes e a Universidade consideram natural esse processo de perda da autonomia e crescimento da ênfase ao produtivismo acadêmico, trazendo a consequência de maiores cobranças pelo alto desempenho profissional. Todavia, se faz necessário um movimento para valorização da atividade docente, que há muitos anos perdeu seu valor e reconhecimento pela sociedade. Talvez, caberiam aos docentes assumirem essas discussões de forma mais contundentes.

Em continuidade aos pensamentos de Ball (2005), apresenta-se o conceito de performatividade. Este termo representa um conjunto de "julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança". O desempenho dos profissionais, seja de forma individualizada ou coletiva (institucional), é utilizado como forma de demonstrar a qualidade de algo. A publicação de informações e indicadores é usada para alcançar essa performatividade.

O ENADE pode trazer uma série de influências na prática docente do professor universitário de instituições privadas do ensino superior, sendo aqui considerado como um dos elementos de performatividade.

O conjunto de políticas econômicas realizadas no Brasil de cunho neoliberal criou o grande monopólio do mercado, alterando inclusive as relações sociais. O Estado está voltado

para atender às mudanças deste modelo de valorização e acumulação do capital, optando assim na desvalorização da educação pública, ou seja, aquela que é democrática e gratuita para todos, mas prestigiando e patrocinando a educação privada, principalmente com apoios financeiros como o Fundo de Financiamento Estudantil – FIES e o Programa Universidade para Todos - PROUNI. A produtividade, a eficiência, a competitividade e a performance são palavras incorporadas ao poder público atual. Neste contexto, as avaliações institucionais, principalmente através do ENADE, assumem forte papel no controle desses objetivos. Esta pesquisa analisa, em parte, alguns desses elementos.

1.3 Objetivo da pesquisa

Algumas análises podem ser feitas sobre o contexto em que se encontram as universidades brasileiras e a origem deste modelo avaliativo. O objetivo desta pesquisa é analisar a influência do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), com ênfase no ENADE, na prática docente universitária.

Considerando o mundo social no qual o professor e a universidade se encontram, surge a possibilidade de se realizar as mais diversas análises sobre os fios que entrelaçam esses personagens. Torna-se possível todo um conjunto de indagações e conjecturas sobre as possibilidades de inter-relacionamento entre essas partes.

Mas o docente universitário vive em um contexto de constantes mudanças, nos quais nem sempre elas são claras e trazem os resultados esperados. O pesquisador deve buscar o olhar de quem vive essa realidade, analisando e ponderando o que de fato acontece. Assim, o investigador busca entender o que ocorre na realidade dos fatos. A imprensa expõe o que é mais atrativo. As pessoas conversam e debatem o que é mais corriqueiro.

Bourdieu (1989) explicou que ao pensar o mundo social “nunca se corre o risco de exagerar a dificuldade ou as ameaças” tendo em vista a força do que já está construído. A ruptura pode ser entendida como uma “conversão de olhar” e não necessariamente a construção de um “novo homem” por uma visão sociológica. Contudo, a verdadeira conversão é obtida com uma “revolução mental”, ou seja, uma mudança de visão rompendo com o pré-construído. A completa verdade do mundo social é formada pelas verdades objetivas e subjetivas. Debaixo da intenção declarada, o analista procura a intenção objetiva escondida, o “querer-dizer que é denunciado no que ela declara”.

Pela restrição de crenças admissíveis e com o desejo de encontrar explicações sistemáticas e controláveis, as ciências procuram distinguir esquemas de dependências, propondo ideias até então desconexas. A constante crítica das argumentações cria a prática do método científico, mas não assegura a verdade única. Muitos podem dizer que não existe verdade única e eterna (NAGEL, 1968).

Mas mesmo assim, vale a busca de se encontrar fragmentos de respostas para uma melhor compreensão do todo. É possível identificar argumentações favoráveis e outras contrárias ao atual modelo de avaliação externa (ENADE). Mesmo que um modelo seja amplamente discutido, ainda é possível se questionar sobre sua aplicabilidade e seus objetivos em diferentes contextos.

Desta maneira, questiona-se até que ponto as avaliações externas definidas pelo SINAES repercutem apenas nos discentes. Os docentes universitários podem modificar suas práticas por conta deste modelo avaliativo. Mas essa afirmação não pode ser baseada unicamente pela visão do pesquisador, ou ainda no senso comum. A pesquisa científica acadêmica tem a função de investigar e analisar essas e outras possibilidades.

As ciências são partes organizadas de conhecimento, usando inclusive de classificações, mas ainda é insuficiente para distingui-las dos mitos do senso comum. Em contrapartida, o senso comum não consegue explicações com criticidade dos fatos, ou seja, com bases comprovadas quantitativa ou qualitativamente. Essas práticas do senso comum geralmente são resultantes de tradições e hábitos, sem uma total compreensão do seu sucesso, mostrando assim sua não completude. É possível observar nas explicações sistemáticas da ciência que existe um esforço para minimizar o vago e maximizar o específico nas expressões linguísticas. Contar e medir podem ser, para muitos propósitos diferentes, as mais eficientes técnicas para alcançar esses objetivos.

Neste ponto surge a reflexão sobre os métodos quantitativos aplicados nas avaliações externas. Para uma série de propósitos estes métodos podem ser adequados, mas assegurar que a qualidade do ensino superior seja medida apenas dessa forma seria o mesmo que avaliar um aluno apenas por sua nota em uma prova, deixando de lado todo o contexto formativo. Seria ainda limitar minimamente as contribuições que essas avaliações externas poderiam se prestar ao meio universitário.

Bourdieu (1989) explica que, para construir um objeto científico, é necessário romper com o senso comum, sendo assim com as representações partilhadas por todos,

mesmo que elas sejam representações oficiais inscritas em instituições, logo, nas organizações sociais e nos cérebros. Em toda parte há o pré-construído. A sociedade está envolta por ele.

Os integrantes da sociedade, especificamente a Universidade e o docente universitário, aparentemente, aceitam as representações dominantes como algo "natural", demonstrando assim uma noção de violência simbólica, onde os respectivos agentes se apoiam no exercício da autoridade. Bourdieu (1989, p. 33) ainda afirma:

> As escolhas dos *habitus* são realizadas, sem consciência nem condicionantes, em virtude de disposições que, apesar de serem indiscutivelmente o resultado de determinismos sociais, se constituíram, também, fora da consciência e da obrigação. A propensão para reduzir a investigação das causas a uma investigação das responsabilidades impede-nos de perceber que a intimidação, violência simbólica que se ignora como tal, só pode exercer-se sobre uma pessoa pré-disposta (no seu *habitus*) a senti-la, enquanto outros a ignoram.

Como elemento integrante da sociedade, também está o professor universitário envolto por um conjunto de ações sociais considerados oficiais os quais este deve obedecer, exatamente como foi exposto por Ball (2005) em sua visão de performatividade. Contudo, os profissionais da educação também podem se reunir para discutir novas bases educacionais. Questionar-se sobre as atuais políticas de avaliação institucionais de nível superior podem fazer parte de pesquisas científicas e, sobremaneira, em educação.

Agrega-se então a este trabalho o objetivo de compreender, com o olhar sociológico de Bourdieu, e dentro do contexto das IES privadas, as principais influências que o SINAES pode trazer para a prática docente universitária, na percepção dos professores pesquisados. Desta forma tenta responder a questão: quais as possíveis influências que o ENADE pode provocar na prática docente universitária?

Assim, deste objetivo decorre outros dois: primeiro, expor a percepção e o entendimento que um grupo de docentes universitários tem sobre o conceito e o escopo do ENADE. Segundo, analisar a explicitação de mudanças nas práticas dos docentes investigados, em virtude das pressões eventualmente exercidas pela instituição em decorrência do ENADE.

Para responder essa questão e esses objetivos foram tomadas por base as ideias apresentadas em algumas obras de autores como Bourdieu (1972, 1989 e 1998), Cunha (2005 e 2011), Dias Sobrinho (2003, 2010 e 2012), entre outros, tanto para contextualizar o atual cenário da educação superior no Brasil, quanto expor algumas das influências já detectadas sobre o docente universitário.

A priori foram escolhidas quatro IES privadas localizadas na cidade de Santos SP para serem pesquisadas, sendo duas universidades e dois centros universitários. Os docentes

selecionados atuam no curso superior em administração de suas respectivas instituições, tendo eles participado das duas últimas avaliações do ENADE neste curso, ou seja, 2009 e 2012. A pesquisa qualitativa serviu de orientação para compreender esse contexto. Optou-se pela análise sociológica do discurso (ASD) como metodologia de pesquisa para compreender a fala destes e realizar algumas considerações.

Ruiz Ruiz (2009) explica que, o discurso, do ponto de vista sociológico, pode ser definido como qualquer prática que os sujeitos dotam de realidade e sentido. Dessa maneira, o discurso assume formas muito amplas. A análise sociológica do discurso, tendo como olhar a sociologia de Bourdieu, pode buscar compreender os sentidos do contexto universitário e seu campo.

Nesta pesquisa, objetiva-se realizar uma interpretação sociológica, elemento constitutivo de uma análise sociológica, centrada no ator social. Para isso, realiza uma reflexão da interação e conflitos entre os grupos sociais envolvidos, neste caso, entre os docentes das IES selecionadas e o contexto social em que vivem. Considera-se que esta interação pode trazer modificações nas práticas docentes.

Este estudo será desdobrado em seis capítulos. O primeiro trata-se desta introdução até aqui apresentada, que objetiva-se expor qual a linha de raciocínio desta pesquisa. O segundo tem por papel relatar o atual contexto da universidade brasileira e o perfil docente universitário, com especial ênfase para aqueles que atuam em IES privadas, com fatos, números e conceitos. O terceiro expõe o conceito e a história das avaliações do ensino superior brasileiro, particularmente o período pós-LDB, dando maior atenção ao modelo praticado atualmente pelo SINAES. Em seguida, o quarto capítulo explicita a metodologia adotada nesta pesquisa: a análise sociológica do discurso (ASD). O quinto capítulo traz as análises realizadas sobre as respostas apresentadas pelos docentes, tanto dos questionários, quanto das entrevistas. Por fim, o último capítulo se dispõe a anunciar algumas considerações finais e propor futuros estudos.

2 A UNIVERSIDADE E O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO

O passado é lição para se meditar; não para reproduzir.
Mário de Andrade

A universidade é o lócus primordial de atuação do professor universitário. Dentro das suas paredes o ensino, a pesquisa e a extensão são praticados, ou deveriam. Este capítulo inicia com uma breve contextualização histórica da universidade brasileira, a qual, nos últimos anos, sofreu as mais diversas tensões provenientes da sociedade neoliberal capitalista. Sua autonomia deu espaço para a heteronomia, ou seja, a influência de fatores externos está muito maior em relação ao seu passado. Seu processo de expansão, nas últimas décadas, trouxe diversas repercussões, inclusive para o docente universitário. Observa-se que nas IES privadas, o utilitarismo e o mercantilização do conhecimento, trouxeram maiores influências na prática docente. Ao longo dessa contextualização, o professor é apresentado como um dos pilares para a construção de uma sociedade equilibrada em busca do progresso científico e cultural.

2.1 A Universidade – breve contextualização

Negar que o docente universitário vive os processos de massificação do ensino superior, pode ser considerado um grande engano. Charlot (2008, p. 21) explica que o professor não vive isolado da sociedade, mas vive, sim, dentro de um conjunto de contradições sociais:

> O professor é uma figura simbólica sobre a qual são projetadas muitas contradições econômicas, sociais e culturais. Contudo, seria um erro considerar que as contradições enfrentadas pela professora, no cotidiano, são um simples reflexo das contradições sociais. A situação é mais complexa.

O professor universitário, inserido na sociedade assim como a universidade, molda seu perfil de acordo com o contexto onde se encontra. Seria uma visão muito limitada acreditar que apenas os conhecimentos informativos seriam suficientes para moldar as práticas docentes. Existe uma complexa relação social envolvida entre conhecimento, valores, ações e atitudes. A interação desses fatores, dentro da vida em comunidade, reforça a ideia de que o professor é um ser social (GATTI, 2003).

Para a Universidade, seu passado e presente traçam possíveis direções para o seu futuro. Este é o percurso natural de estudo para aqueles que desejam melhor compreender

como chegamos ao cenário atual e como ela exerce suas influências sobre o docente universitário.

Silva (2006) pondera que, para compreender concretamente o sentido da universidade deve-se levar em consideração a complexidade histórica. A presente realidade está ligada de modo inseparável do passado, pois assim sendo é possível "compreender o presente também como experiência histórica". De maneira crítica, o autor recusa em considerar a universidade apenas como um resultado histórico do progresso. Tendo em vista que a história é feita de contradições, não é possível assim considerá-la como o simples efeito de uma causalidade linear, como um processo físico, mas sim como experiência real pela qual a universidade se constituiu.

Diversos trabalhos já se propuseram a apresentar a história da universidade, destacando-se autores como Marilia Costa Morosini e Edson de Oliveira Nunes, além das inúmeras dissertações de mestrado e teses de doutorado. Neste presente capítulo, apresentam-se os pontos históricos mais relevantes e que trouxeram influências reconhecidamente ao ensino superior brasileiro.

No intento de expor alguns marcos históricos, não se deve esquecer que a universidade é uma instituição ligada à sociedade pelos mais diferentes elos. O contexto histórico universitário sempre esteve vinculado ao contexto histórico da sociedade.

O ano de 1808 é uma referência na história brasileira. Com a vinda da Família Real, diversos acontecimentos vão estruturando a base para o princípio do ensino superior brasileiro. Já nesse ano, e nos subsequentes, uma série de escolas e faculdades deu início no país, como a Academia Real Militar, e os cursos jurídicos em São Paulo e Olinda. Passado esse período, após a proclamação da República, outros intentos foram feitos para o surgimento das primeiras universidades brasileiras, como a abertura de Universidade de Manaus em 1909. Em meio à década de 30, com o Governo Provisório, e com Getúlio Vargas assumindo o poder, surgem, já com um tom mais moderno de cientificidade, as Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade do Distrito Federal (UDF) (FÁVERO, 2006).

Ao final de 1961, com a criação da Universidade de Brasília (UnB), e a movimentação pela modernização do ensino superior no Brasil, inicia-se a discussão pela Reforma Universitária, com densa participação do movimento estudantil. A autonomia universitária, a adoção do regime de trabalho em tempo integral para os docentes, e a ampliação da oferta de vagas nos cursos, são alguns dos pontos discutidos nessa época. O ano de 1968 fica marcado como o início oficial dessa Reforma, principalmente por conta da

criação do Grupo de Trabalho (GT) responsável pela modernização das universidades (FÁVERO, 2006).

Esse movimento de Reforma, na visão do sociólogo Florestan Fernandes, fez "parte normal de uma situação histórico-social em que a atuação conservadora se acha ameaçada e é compelida a assumir o controle político dos processos de modernização cultural e de inovação institucional" (FERNANDES, 1974 apud FÁVERO, 2006, p. 33).

Segundo Sguissardi (2009, p. 147), essa Reforma, do ponto de vista prático "estabelecia a obrigatoriedade da associação ensino e pesquisa, determinava o fim da cátedra vitalícia, tornava obrigatório o regime departamental e criava a carreira docente". Nesse mesmo período da década de 60, destaca-se o acordo MEC/USAID, que tinha por objetivo, segundo Fávero

> assistência técnica; assistência financeira, traduzida em recursos para financiamento de projetos e compra de equipamentos nos EUA, além da assistência militar, concretizada pela vinda de consultores militares norte-americanos ao Brasil e do treinamento de militares brasileiros nos Estados Unidos, assim como do fornecimento de equipamentos militares (FÁVERO, 2006, p. 30).

Uma das origens da mercantilização universitária e do crescimento do número de matrículas no ensino superior pode ser a reestruturação econômica proveniente da crise mundial ocorrida na década de 70. Harvey explica que essa crise sofreu forte impulso pela

> profunda recessão de 1973, exacerbada pelo choque do petróleo, evidentemente retirou o mundo capitalista do sufocante torpor da "estagflação" (estagnação da produção de bens e alta inflação dos preços) e pôs em movimento um conjunto de processos que solaparam o compromisso fordista. Em consequência, as décadas de 1970 e 1980 foram um conturbado período de reestruturação econômica e de reajustamento social e político No espaço social criado por todas essas oscilações e incertezas, uma série de novas experiências nos domínios da organização industrial e da vida social e política começou a tomar forma. Essas experiências podem representar os primeiros ímpetos da passagem para um regime de acumulação inteiramente novo, associado com um sistema de regulamentação política e social bem distinta (HARVEY, 2004, p. 140, grifo do autor).

Como uma das consequências dessa crise financeira, temos maior procura e pressão por cursos universitários que qualifiquem, da forma mais fácil e rápida possível, uma grande massa de trabalhadores.

A partir da década de 80, perde espaço o conceito de Estado de bem-estar social. O modelo neoliberal assume seu papel com a força da globalização e do capitalismo. Neste cenário, o Estado reformula sua Constituição em 1988, e o MEC reconfigura sua LDB em 1996 (MENEGHEL, 2002).

Dourado (2002) pontua que a LDB traz em seu bojo princípios que balizam os processos de descentralização e flexibilização do ensino superior, mas, por outro lado, estipula novas formas de controle e padronização para os processos avaliativos. O autor

destaca ainda que esta referida lei traz a discussão de políticas educacionais importantes, como o Plano Nacional de Educação (PNE). Este último documento, na visão de Dourado, enfatiza a expansão da educação superior, contudo sem a necessária ampliação dos recursos federais para tal intento, e ainda acentua que a aferição da qualidade do ensino será com o uso de um sistema de avaliação.

No contexto econômico, ao longo do período de 1980 a 2004, o Brasil ficou marcado pelo enfrentamento de forte crise, provocando diretamente o crescimento exponencial da taxa de desemprego. Não foi possível registrar crescimento econômico nesse período, tendo em vista a existência de uma grande pobreza e desigualdade econômica (BRESSER-PEREIRA, 2012).

Maués (2010) destaca que vem se mantendo em pauta, nas discussões econômicas, desde a metade da década de 90 até hoje, as mudanças na educação superior, principalmente tendo em vista seu caráter estratégico, partindo-se do pressuposto de que a educação é de suma importância para o desenvolvimento dos países. Nesta conjuntura histórica, quando surgiram a LDB, o Plano Nacional de Educação (PNE) e o SINAES, o Estado não é mais considerado como o único a poder oferecer o serviço de ensino superior, optando-se assim ser ofertado por instituições privadas, surgindo dessa maneira a necessidade de regulações e sistemas de avaliações dessas atividades. Neste momento, o Estado fortalece seu papel de regulador e avaliador.

Reforça-se que, especificamente o período de 1994 – 2002, ficou marcado por uma série de ações mercantilistas na educação, dentre elas destacam-se: a diversidade institucional, a privatização do sistema e o surgimento de novas legislações que regulamentaram o ensino superior brasileiro. Conforme Sguissardi (2009, p. 208) pontua “seja pela drástica redução do financiamento às IFES (institutos federais de ensino superior), seja pelas facilidades de criação de IES privadas, especialmente com finalidade de lucro, explica-se, em grande medida, a pequena expansão do setor público e a grande expansão do setor privado no período”.

Sguissardi (2009) destaca ainda que, ao longo das últimas décadas, nas universidades brasileiras e nos países periféricos da América Latina, sobressaem, como características marcantes, a permanente redução do financiamento estatal da educação superior pública, o estancamento da expansão das universidades públicas, o congelamento salarial da equipe de apoio universitário, a perda de direitos trabalhistas, a diferenciação institucional, a diversificação das fontes de financiamento e ainda o crescimento das “universidades de ensino” ou “neoprofissionais” em detrimento das “universidades de pesquisa”.

O cenário apresentado pelo autor mostra as ações da mercantilização atingindo a universidade brasileira, sendo "pensada como parte da economia". O conhecimento é visto de forma enfática como capital, "característica-chave da empresa econômica e do mercado", constituindo assim sua identidade, acentuando-se dessa forma em "um modelo de universidade, no Brasil, neoprofissional, em detrimento da universidade de pesquisa" (SGUISSARDI, 2009).

Neste cenário o país ingressa, dentro de suas políticas econômicas, para o aumento do enfrentamento da competição internacional. A universidade é cobrada pelo Estado para exercer a função de formação utilitarista, preparando mão de obra para o mercado interno. A mercantilização da educação chegou ao meio universitário trazendo mudanças. Dias Sobrinho (2003, p. 708) contextualiza: "Como as empresas, as instituições educativas devem agora submeter-se aos critérios economicistas e gerenciais das empresas".

Peixoto (2011) destaca que a massificação do ensino ocorreu pela crescente demanda mundial pelo acesso ao ensino superior. Dessa forma, as universidades passaram para além de formadoras das elites, mas também para formadoras das massas. Essa expansão ocorreu em todo o globo e não somente nas universidades brasileiras.

Com base no Censo da educação superior: 2011 – resumo técnico (2013, p. 48), o Brasil possui a maior parte do seu ensino superior instalado em faculdades. Já sobre as matrículas no ensino superior, o mesmo documento registra "um total de 6.739.689 matrículas de graduação, o que representa um incremento de 5,6% em relação a 2010. O total de ingressos, por sua vez, soma 2.346.695 vínculos, o equivalente a uma elevação de 7,5% em relação a 2010".

Tabela 01 – Número de IES no Brasil

Tipo de Instituição	**Percentual**
Faculdades	84,7%
Universidades	8,0%
Centros universitários	5,6%
Institutos federais	1,7%
Total de IES	**2.365 (100%)**

Fonte: Dados obtidos no Censo da educação superior 2011

Dias Sobrinho (2003) lembra que esse processo de ampliação do número de vagas nas universidades, e consequentemente do número de alunos, também é reflexo do crescimento populacional nas áreas urbanas, motivado principalmente pelo deslocamento da população rural, além da cobrança por maior qualificação profissional para atuar nesses grandes centros.

Almeida e colaboradores (2012) reforçam a afirmação sobre esse processo de massificação ao avaliar que a universidade recebeu um exponencial crescimento em seu número de discentes, passando assim a ser frequentada por grande heterogeneidade de estudantes, das mais diversas origens sociais e culturais. Desse modo, a universidade foi e é pressionada por uma vida social mais complexa e que exige ainda maior democratização e inclusão de alunos no meio acadêmico.

Dourado (2002) argumenta ainda que o processo expansionista da educação superior brasileira é caracterizado por práticas públicas e privadas, sendo esta última a mais predominante, com ênfase na criação de novas IES, novos cursos e novos formatos organizativos. O autor ressalta ainda que tais políticas resultam na massificação e privatização da educação superior, trazendo ainda como reflexos: a precarização da agenda científica e a negligência do papel social das universidades em investigar, discutir e difundir projetos da organização da vida social.

Entende-se que a falta de planejamento, a força da iniciativa privada e a predominância das regras de mercado sobre as universidades brasileiras, destacam o modelo de expansão do ensino superior brasileiro na forma de massificação.

Almeida e colaboradores (2012) sintetizam esse cenário de massificação ao declarar que esse processo é expresso em dados quantitativos, indicadores, interligação entre políticas educacionais e socioeconômicas, publicação de desempenho dos estudantes, e ainda a caracterização desse sistema como atividade empresarial em sobreposição à educacional.

Santos, Nascimento e Buarque (2013, p. 41) trazem à tona a reflexão sobre a função da universidade, dentro do atual contexto da massificação, ao afirmarem que a universidade, mesmo sendo relegada por vezes ao papel secundário de simples fornecedora de serviços, não pode “deixar de se assumir como sede de reflexão e de síntese criativa entre formação, pesquisa e inovação, para reforçar a sua posição de liderança intelectual da sociedade e reclamar a sua centralidade em todo o processo de desenvolvimento”. Este contraponto, entre a forte massificação aqui apresentada e a crítica realizada pelos autores traz à tona a discussão sobre o papel da universidade nos dias atuais e ainda qual deve ser o papel do docente universitário, nesse contexto.

Conforme observa Boaventura Santos (2008), essa pressão produtivista acaba por desvirtuar a universidade, afastando-se do seu papel de preocupação humanista e cultural. Mesmo a atual autonomia das universidades está mais ligada à adaptação das exigências do mercado do que a liberdade de sua identidade.

Contudo, essa expansão no acesso ao ensino superior vem da premissa que, como princípio moral e político, a educação superior é entendida como um bem público e assim um direito fundamental humano. Seu cerne seria o bem comum da sociedade, o desenvolvimento integral e sustentável das comunidades humanas segundo os princípios de equidade e justiça social (DIAS SOBRINHO, 2012).

Oliveira (2008, p. 381) alega que um dos motivos dessa forte pressão da massificação do conhecimento universitário é que para o conhecimento funcionar como mercadoria, sua produção deve ser quantificada e expressa em números. Para o autor, essas considerações sugerem "que as práticas neoliberais de avaliação, com seu viés quantitativo, constituem um dispositivo cuja função é permitir a imposição da forma mercadoria à produção do conhecimento científico". Essa uniformização pode ser uma pressão para o ENADE trazer algumas modificações na prática docente.

A avaliação externa realizada pelo SINAES/ENADE cumpre essa função de medir a qualidade do ensino pelo produto, ou seja, pelo desempenho do aluno, sendo facilmente quantificada em números. E aquilo que é transformado em número torna-se mais simples de ser comercializado. Aos docentes universitários cabem adaptar suas práticas para que o desempenho de seus alunos possa ser quantificado e assim comparado com os padrões estipulados pelo sistema educacional (ENADE).

Santos (2008) expõe que o ensino superior transformou-se em serviço, no qual a população tem acesso à universidade não pelo viés da cidadania, mas pelo do consumo. O acesso aos vários cursos, em vez de balizado de forma gratuita, como direito universal, é concebido via financiamentos ou empréstimos, fortalecendo a ideia dos estudantes como consumidores e ainda do ideal de autonomia individual.

Esses financiamentos ou empréstimos estudantis fazem parte da atual política brasileira, conforme demonstra a redação da lei 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE afirmando que algumas de suas metas são:

> 12.5) ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas aos (às) estudantes de instituições públicas, bolsistas de instituições privadas de educação superior e beneficiários do Fundo de Financiamento Estudantil – FIES; 12.6) expandir o financiamento estudantil por meio do Fundo de Financiamento Estudantil - FIES, de que trata a Lei no 10.260, de 12 de julho de 2001, com a constituição de fundo garantidor do financiamento, de forma a dispensar progressivamente a exigência de fiador; 12.20) ampliar, no âmbito do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - FIES, de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, e do Programa Universidade para Todos - PROUNI, de que trata a Lei no 11.096, de 13 de janeiro de 2005, os benefícios destinados à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores presenciais ou a distância, com avaliação positiva, de acordo com regulamentação própria, nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2014b);

Observa-se assim que o Estado optou pelo financiamento das IES privadas em detrimento das públicas, ou ainda por políticas de expansão de universidades federais. O mesmo PNE (Brasil, 2014b, grifo nosso) ainda vincula esses financiamentos ao resultado positivo na avaliação do SINAES/ENADE, como pode ser observado no seguinte trecho das suas metas: "15.2) consolidar o financiamento estudantil a estudantes matriculados em cursos de licenciatura com avaliação positiva pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES".

Dessa forma, o ENADE ganha mais força em seu papel regulador, transformando-se em elemento de tensões aos docentes envolvidos. Uma IES mal avaliada não receberá os financiamentos públicos. Assim, as IES privadas cobram esse desempenho de seus professores, que por sua vez modificam suas práticas docentes para o atingimento dos resultados esperados. A lógica da eficiência ganha espaço.

Essa sobrevalorização dos mais diversos aspectos mercantis, como a lógica da eficiência, traz como contraponto um empobrecimento de uma série de valores públicos e sociais, ao mesmo tempo em que fortalece o ideal do individualismo, do consumismo e do lucro. Esse modelo traz aspectos como vinculação com setores produtivos, capacitação profissional, aumento dos mecanismos de controle e regulação, dentre outros (DIAS SOBRINHO, 2012).

Além desse processo de massificação, o neoliberalismo traz outros reflexos para as universidades brasileiras. Diversos órgãos internacionais, como o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) têm gerado ações no sentido de influenciar a educação mundial. Diante dessas entidades, a União Europeia (UE) vem mostrando maior poder de regulação nesse sentido. Conforme Lima, Azevedo e Catani (2008, p. 9) apresentam:

> Adotando programas de cooperação e de financiamento, produzindo relatórios, livros brancos e outros textos de natureza político-normativa, decidindo frequentemente através da nova metodologia da "adesão voluntária" dos governos nacionais a políticas comuns ou, noutros casos, podendo vir a admitir processos de *opting-out* (ficar-de-fora, ainda que transitoriamente), estabelecendo metas e objetivos a atingir, avaliações intermediárias e recomendações vigorosas, a UE vem-se revelando um autêntico locus supranacional de definição de políticas educacionais de caráter transnacional, com particular destaque, atualmente, para a educação superior.

Os países signatários da União Europeia, dentro do seu processo de integração, desenvolveram em 1999 a Declaração de Bolonha, que tem

> entre os seus objectivos, ajudar a fazer convergir os sistemas de ensino superior divergentes para sistemas mais transparentes, baseados em três ciclos: Licenciatura

> – Mestrado – Doutoramento. [...] Visa introduzir um sistema de graus académicos facilmente reconhecíveis e comparáveis, promover a mobilidade dos estudantes, dos professores e dos investigadores, assegurar a elevada qualidade da docência e incorporar a dimensão europeia no ensino superior. [...] É um compromisso voluntário de cada país signatário no sentido de reformar o seu próprio sistema de ensino: essa reforma não é imposta aos governos nacionais nem às universidades. (SÍNTESES DA LEGISLAÇÃO DA EU, 2013, ONLINE).

Mas essa declaração, ao longo dos anos, foi recebendo novas complementações nos encontros realizados em: Praga (2001), Berlim (2003), Bergen (2005), Londres (2007), Leuven (2009), Viena (2010) e Bucareste (2012). Dentre elas, destaca-se o esforço para a implementação do Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) com o objetivo de desenvolver a aprendizagem ao longo da vida (SÍNTESES DA LEGISLAÇÃO DA EU, 2013).

Borges (2013) atesta que os reitores das universidades europeias desejam algo além do que é proposto por Bolonha, quando afirma que estes sugerem recomendações para os critérios de seleção na contratação de professores, como a inseparabilidade do ensino e da pesquisa aos novos docentes. Além disso, os reitores desejam fomentar a mobilidade de alunos e professores entre as universidades, mas para isso alegam ser necessária uma política de equivalência de títulos e exames, podendo assim transcender as barreiras geográficas.

Esse cenário internacional mencionado repercute no Brasil. Santos, Nascimento e Buarque (2013) apresentam que a internacionalização é uma realidade das universidades, principalmente em países como Estados Unidos, China e Índia. A Europa e a América Latina já desenvolvem também seus programas nesse sentido os quais, na visão dos autores, ocorre também a troca de conhecimentos e experiências entre diferentes culturas e realidades. No Brasil, o Programa Ciências sem Fronteiras já é uma realidade, podendo se transformar em um campo de oportunidades para universidades, estudantes e acadêmicos.

O processo de implantação desse espaço para livre circulação de estudantes, professores e pesquisadores não é uma tarefa tão fácil de ser realizada. Mesmo após mais de 10 anos da assinatura do Processo de Bolonha, alguns acertos ainda são necessários, conforme aponta a própria Comissão Europeia (2013, p. 2):

> O último Relatório de Execução de Bolonha, apresentado aos ministros em Bucareste, e preparado com o apoio da Comissão Europeia, conclui que todos os países introduziram alterações significativas, que permitiram desenvolver o Espaço Europeu do Ensino Superior. No entanto, os progressos são desiguais, face ao declínio da despesa pública com o ensino superior e persistem problemas práticos. Um número excessivo de estudantes abandona o ensino superior ou conclui os estudos sem competências ditas empregáveis. Alguns têm dificuldade em fazer reconhecer as qualificações académicas noutro país e tem sido lenta a transição para uma abordagem centrada nos alunos (com programas de estudo ajustados às necessidades dos estudantes e objetivos e resultados de aprendizagem claros). Em

> geral, o ensino superior não está a explorar todo o seu potencial para estimular o crescimento.

Lima, Azevedo e Catani (2008) afirmam ser visível a reforma da educação superior brasileira "à escala europeia", de forma nunca vista antes, destacando-se nesse processo a forte desnacionalização das universidades, optando de tal modo por políticas de liberalização, o que traz o crescimento da competitividade, vencendo assim barreiras e fronteiras tradicionais.

Santos, Nascimento e Buarque (2013, p. 41) ressaltam que essa reforma já ocorreu e que dentre os países que mais se destacaram dentro do século XX, no plano da criação de riqueza e garantia de bem-estar dos cidadãos, foram justamente aqueles que souberam encontrar a conciliação entre a "qualidade de uma formação superior massificada com as exigências específicas de uma formação especializada em ambiente de investigação científica de ponta, normalmente realizada em universidades".

A expansão do processo de internacionalização universitária e o ganho de qualidade que as pesquisas podem vir a absorver com esse intercâmbio acadêmico e cultural chegam até o docente universitário, que precisa se preparar para essas mudanças. Hoje, um discente pode participar de programas internacionais como o "Ciências sem Fronteiras" – programa governamental de intercâmbio para alunos de graduação e pós-graduação – e trazer uma série de novos conhecimentos profissionais que talvez o docente universitário desconheça, por falta de acesso a essas informações. Esta pode ser mais uma pressão para o professor universitário: buscar formas de se internacionalizar junto com os programas acadêmicos.

É notório que existem fortes diferenças entre os processos de internacionalização ocorridos na Europa e no Brasil, mas o primeiro traz influências sobre o segundo. Royo (2012) retrata que no continente europeu, a internacionalização tem como pano de fundo a padronização de cursos e diplomas, e para isso utiliza-se de sistemas de averiguação da qualidade do ensino. Seus resultados podem ser planificados e medidos. Mas o autor alerta que titulações e fixações de padrões acadêmicos, não asseguram a qualidade do ensino, pois algumas transformações cognitivas e pessoais são difíceis de serem medidas.

Essas ações internacionais aqui apresentadas chegam como influências nas políticas públicas brasileiras. Morosini (2012) retrata essa internacionalização brasileira destacando pontos como: Envio de mais estudantes de graduação para realização de cursos no exterior; Aumento de número de bolsas na pós-graduação (mestrado, doutorado e pós-doutorado) na modalidade sanduiche, ou seja, parte do curso é realizada em universidade no exterior, obtendo uma titulação internacional; Novos estímulos para alunos e pesquisadores

estrangeiros ao estudo no Brasil; E crescimento do número de publicações em parceria com IES estrangeiras.

Morosini (2012) ainda destaca que no caso brasileiro, a internacionalização ocorre, principalmente, via função de pesquisa, tendo em vista que a função ensino é fortemente controlada pelo Estado e seus órgãos gestores. Mas isso não impede a entrada de IES estrangeiras em território nacional. Muitas IES privadas nacionais já fecharam convênio para intercâmbio de docentes e discentes através de programas independentes, ou seja, sem recursos financeiros públicos.

Observa-se que a internacionalização chega ao ensino superior brasileiro de forma distinta à europeia, contudo ela já está presente. A formação de novos docentes universitários vem passando por esse processo, trazendo repercussões em nossa realidade. A ênfase maior está interação entre culturas. A globalização e a regionalização estão candentes. Morosini (2012, p. 104) é enfática ao afirmar:

> Como resultado aponta-se para a existência de um processo de cooperação híbrida que causa impacto na docência universitária caracterizando-a como uma atividade muito maior do que a de ensino ou a relacionada à produção do conhecimento, mas uma função universitária que envolve paradigmas e valores de visão de mundo.

O apelo pela melhor qualificação docente é apenas uma das forças sobre a universidade e o professor. Leite (2010) contribui nessa contextualização descrevendo o cenário advindo da força da globalização, das novas tecnologias da informação e da velocidade da comunicação como orientadoras dos interesses econômicos da sociedade, formando assim pessoas para o trabalho e os novos mercados. A autora afirma ainda que as IES procuraram formas para serem eficientes e eficazes com menor custo e maior rapidez, prevalecendo a lógica da prestação de serviços para qualificação de mão de obra. O que sobressai é a visão economicista "prioritariamente instrumental e produtivista", na busca por uma qualidade baseada em procedimentos acreditadores de avaliação, principalmente pelos exames feitos pelos estudantes.

A globalização, na visão de Held e McGrew (2001), envolve "a escala crescente, a magnitude progressiva, a aceleração e o aprofundamento do impacto dos fluxos e padrões inter-regionais de interação social". Essa mudança, ou ainda transformação, liga as mais distantes comunidades, ampliando assim a relação de poder entre os envolvidos. Essa integração não deve ser entendida como algo harmônico, mas sim que gera "novas animosidades e conflitos". Ao definirem o conceito de globalização, referem-se a autores como Harvey, Giddens, Robertson, Hurrell e Rosenau para apresentar alguns dos seus efeitos

como, antes de tudo, “um produto de forças múltiplas” que incluem fatos e acontecimentos econômicos, políticos e tecnológicos.

Para Held e McGrew (2001, p. 21) a globalização não possui um padrão fixo ou predeterminado de desenvolvimento histórico, “uma vez que atrai e empurra as sociedades para direções diferentes, ela gera, simultaneamente, cooperação e conflito, integração e fragmentação, exclusão e inclusão, convergência e divergência, ordem e desordem”.

Essa globalização traz tensões para o ensino superior, e, consequentemente, para os docentes universitários e suas práticas, principalmente por meio das grandes mudanças provenientes dos campos das ciências e tecnologias, que expandem consideravelmente as condições para produção de conhecimentos e aprendizagens. Ao mesmo tempo, impossibilita a assimilação de todo esse volume de informações. Além disso, ao docente lhe cabe adaptar seu processo de avaliação de seus alunos para cumprir essas exigências (DIAS SOBRINHO, 2012).

Em síntese, mesmo perante esse panorama de globalização e transformações, a formação para o mercado de trabalho, na visão utilitarista, não poderia ser o único objetivo das universidades. Batista e colaboradores (2013, p. 202) corroboram na construção de um sentido mais amplo ao afirmarem que “isso não significa tão-somente que as instituições devam privilegiar o sentido prático e utilitarista da capacitação profissional, mas encontrar espaço para lidar com a função primordial da educação: a de cidadania”. Ressalta-se que o ENADE prioriza essa formação pragmática em suas avaliações.

Os docentes universitários vivem diante de pressões para uma formação utilitarista para seus alunos. As cobranças pela formação de profissionais podem ser consideradas maiores em relação ao ensino de outros conhecimentos não utilitaristas, mas também necessários em uma sociedade, como a prática reflexiva sobre suas próprias ações. O cenário atual é exposto por Borges (2013, p. 70) quando alega que “as instituições universitárias são chamadas a exercerem papéis referentes, sobretudo, à formação de cidadãos qualificados para o mercado de trabalho, oferecendo as competências necessárias às demandas desse mercado”.

Não apenas nos aspectos quantitativos, mas também nos qualitativos, a universidade está sofrendo as pressões do meio econômico no sentido de uma formação menos voltada para o desenvolvimento integral e mais direcionada para o papel de instrumentalização técnica e desenvolvimento de competências individuais. Nesta perspectiva a utilidade do conhecimento deve ser para o mercado (DIAS SOBRINHO, 2012).

Mas outras pressões ainda são exercidas por meio das necessidades de mercado, que esperam das universidades conhecimentos que possam gerar novos produtos para a sociedade.

Borges (2013) declara que a universidade é pressionada para utilizar sua capacidade de produção tecnológica como um dos critérios de avaliação da instituição, com a justificativa de assim atender as perspectivas das necessidades do setor produtivo. Desta forma, as pesquisas aplicadas são vinculadas aos imperativos do desenvolvimento econômico.

Morgado (2009) expõe que a globalização não só afeta o processo de integração cultural e social no mundo, como também contribui, impondo determinados padrões e estilos de vida, estimulando o consumo e ainda a competição entre as mais diversas empresas e trabalhadores, repercutindo sobremaneira na percepção que o homem tem sobre as desigualdades.

Apresenta-se assim um importante conflito entre dois modelos de visão de mundo. O primeiro modelo possui um caráter mais utilitarista, individualista e pragmático. Acredita-se no progresso natural da ciência e da tecnologia, confiando no valor que os números atribuem aos produtos obtidos pelos planejamentos rigorosos de visão mecanicista e elementarista do mundo. Desta forma, essa visão privilegia as medições controladas, a busca por objetivos e a comprovação dos resultados (DIAS SOBRINHO, 2003).

Por outro lado existe uma diferente visão de mundo, algumas vezes conflitante com a primeira. Trata-se de um modelo com base em epistemologias subjetivas, naturalistas, fenomenológicas e holísticas. A verdade é relativa de acordo com as experiências humanas, valorizando os processos que cada indivíduo vive solitariamente ou em grupo. Os aspectos qualitativos, subjetivos, exploratórios e descritíveis são valorizados. Assume a realidade como algo dinâmico (DIAS SOBRINHO, 2003).

Sguissardi (2009, p. 111) questiona qual modelo de universidade devemos seguir no sentido de uma mudança prática:

> Diante da crise, das novas exigências que põem para a economia e para o Estado, diante das demandas da chamada sociedade do conhecimento, a educação superior e a universidade em particular são pressionadas a mudar. Mudar em que direção? A tornarem-se mais autônomas, independentes da direção do Estado, ainda que custeadas por este, e do mercado, ou mais heterônomas, dependentes dos recursos, da direção e do controle não somente do Estado mas em especial do mercado?

Contudo, para falar de possíveis mudanças, os agentes envolvidos nesse processo devem ser levados em consideração. Aos docentes chegam as mais diferentes tensões, como até aqui apresentadas: efeitos da massificação, da visão pragmática, da globalização, da internacionalização, do mundo do trabalho, dentre outras. Nesta pesquisa, compreender as influências que chegam até o professor universitário, atuante em IES privadas, tem papel preponderante na análise deste contexto.

2.2 O professor universitário de IES privadas

O docente universitário se faz aqui presente no cerne desta discussão. É necessário que este reflita e discuta sua atuação nesse processo, deixando a figura de mero observador para protagonista, indo assim em busca do seu reconhecimento por seu envolvimento e compromisso. O professor precisa ser preparado para essas mudanças, não podendo ser apenas um simples espectador, mas sim partícipe do processo.

Neste ambiente apresentado até agora estão a sociedade, as universidades e o docente universitário de IES privadas, sendo este último o sujeito de estudo dessa dissertação. O professor não vive isolado ou afastado dessa contradição. O modelo pragmático exige do docente uma forma de trabalho e preparo diferente do exigido pela visão mais holística.

O professor, em particular o da educação superior, tem papel na construção da sociedade em que vivemos. Estudar seu perfil e quais pressões este profissional sofre é indiscutivelmente necessário, tendo em vista o desejo de crescimento econômico, científico e tecnológico que se deseja para o país. É na universidade que novos conceitos são pesquisados, ensinados e publicados para a sociedade.

Para se atingir o objetivo desta pesquisa, que é refletir e compreender as possíveis influências que o SINAES pode estar exercendo sobre as práticas docentes dos professores universitários, se faz necessário analisar primeiramente as pressões fundamentais que o professor de ensino superior vem sentindo nos últimos anos no Brasil, em particular o que atua em IES privadas, e como ele arquiteta seu arcabouço de saberes, identificando quais caminhos esse docente está trilhando para manter-se ativo no meio acadêmico.

O professor constrói seus conhecimentos, assim como outros profissionais, dentro de um contexto histórico, social, político e econômico. Esse contexto é parte do seu cotidiano, que caso seja desvendado, poderá nele encontrar os principais elementos formadores do seu desenvolvimento profissional. Esta formação vem sendo largamente estudada e discutida nas últimas décadas de maneira que, como Nóvoa (2012) explica, surgiram textos que abordam o professor reflexivo, desenvolvimento profissional docente, o professor como pesquisador, dentre outras publicações, que contribuíram na redefinição do campo de formação docente.

Dessa forma, é possível se questionar quais elementos compõem sua formação docente, o perfil do atual professor universitário e as pressões que o professor de ensino superior sente, que podem afetar sua formação e prática.

A construção dos conhecimentos, que formam o professor universitário, pode vir do estudo do cotidiano desse docente. Cunha (2011, p. 31) esclarece que “a vida cotidiana é a

objetivação dos valores e conhecimentos do sujeito dentro de uma circunstância. É através dela que se faz concreta a prática pedagógica, no caso do professor". Assim, descobrir como o professor vive, de que forma percebe a sua realidade dentro da universidade, como ele expõe suas ideias e as vivencia, de que maneira se dá o seu relacionamento com os alunos e a sociedade onde vive, podem mostrar alguns dos principais elementos formadores deste professor.

Esse cotidiano do professor está contextualizado dentro da realidade em que vive e inclui elementos como temporalidade e espaço. As experiências vividas e sua história, como afirma Cunha (2011, p. 33) "são fatores determinantes do seu comportamento cotidiano", dividindo ainda o tempo com o seu projeto de vida.

Assim sendo, cada professor cria o seu processo pessoal de formação, e suas práticas docentes sofrem os reflexos desse meio onde vive. Gatti (2003) ainda complementa essa visão sobre o professor, quando afirma que é preciso vê-los não como seres essencialmente intelectuais, mas como seres "essencialmente sociais", sendo que cada um possui sua identidade pessoal e profissional, estando esse inserido em uma vida em grupo na qual compartilha sua cultura, conhecimentos, valores e atitudes.

Bourdieu (1972) explica que a "cultura" e as "estruturas" não podem ser tratadas como realidades autônomas, isso seria o que ele chama de paralogismo. Mesmo o professor tendo sua individualidade, ele está inserido em um conjunto de estruturas estruturadas, já predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, o que desenvolve um princípio gerador e estruturador das suas práticas. Tudo o que já foi passado se transforma no *habitus* que o professor vive, estando no início do encadeamento das ações objetivamente organizadas, mesmo que elas não tenham sido verdadeiramente intencionadas.

O estruturalismo que Bourdieu apresenta em sua obra é uma visão crítica, que busca desvelar a articulação do meio social. Seu método aborda análises como as da produção das ideias, a gênese das condutas e os mecanismos de dominação, sendo este último uma das compreensões que este trabalho apresenta de forma subjetiva.

O mundo do trabalho é também um aspecto desse cotidiano e que repercute diretamente nas ações docentes. O mundo do trabalho possui diversos mecanismos de dominação. Nas últimas décadas, as novas configurações do trabalho, provenientes principalmente do pós-modernismo, que modificaram a estrutura produtiva, ressoam na vida do professor universitário, principalmente naqueles que exercem suas funções nas IES privadas. A redefinição do papel do Estado, oriundas da hegemonia das concepções

neoliberais, realizadas através das "reformas", também transformaram o ambiente de trabalho do professor de ensino superior, sendo mais uma das formas de pressões sofridas.

Santos (2012) observa que a conjuntura da globalização e das reformas neoliberais, principalmente a partir da década de 1990, diluíram as fronteiras entre o público e o privado, vivenciando assim, no campo do trabalho, o crescimento das privatizações, da reestruturação industrial, das terceirizações, do desemprego, da superexploração e do aumento do emprego informal.

Ao focar a visão das pressões provenientes do mundo do trabalho, dentro do ambiente universitário, é possível encontrar a predominância das instituições privadas, que trazem para essa realidade: remunerações mais baixas, alta rotatividade de docentes, causada pelo aumento dos professores contratados de forma temporária, e ainda pelos desligamentos de professores doutores mais experientes, devido à remuneração mais alta desses profissionais. Santos (2012) complementa essas pressões ao afirmar:

> Além disso, nas instituições privadas, os professores vivenciam uma realidade extenuante marcada: pelo medo constante do desemprego; pela ausência de garantia de seus direitos sociais; pela impossibilidade de construção de uma carreira; pela sua desvalorização social; pela perseguição às práticas de organização sindical; pela submissão ao poder do "cliente" (no espaço acadêmico da rede particular também se difunde a máxima empresarial: "o cliente tem sempre razão"); pelas represálias ao exercerem a autonomia e a expressão de suas ideias; e pela estranha exigência de se transformarem em "animadores de auditório" e de ministrarem "aulas-show" que tornam o seu "produto" (ensino) mais atraente, de fácil apreensão e em consonância com as exigências do mercado (SANTOS, 2012, p. 236-237, grifo da autora).

Esses são alguns dos efeitos causados pelas pressões do mundo do trabalho, que acabam por impactar no cotidiano do professor universitário e, como enfatizam Pimenta e Anastaciou (2010, p. 39) "há que considerar a influência das novas configurações do trabalho na sociedade contemporânea da informação e do conhecimento, das tecnologias avançadas e do Estado mínimo, reduzindo a empregabilidade".

Novamente o docente universitário se encontra em um ambiente de fortes tensões. Sua autonomia fica prejudicada diante desta forte concorrência, que naturalmente chega ao professor, por exemplo, quando da sua contratação pelas IES. Caso o professor não esteja dentro das necessidades da instituição, este ficará fora do mercado de trabalho, ou seja, além da sua formação acadêmica, o docente universitário hoje será avaliado por sua produção de artigos e livros, participação em eventos, títulos obtidos, tudo direcionado para a maior pontuação da IES quando da avaliação pelo SINAES.

Há ainda de se questionar se essas implicações podem prejudicar, ou até mesmo inviabilizar a prática docente com objetivos ligados à pesquisa e extensão. Mais uma vez, Cunha (2011, p. 32) contribui na discussão quando incorpora a importância da reflexão do

cotidiano do professor ao afirmar: “a expressão do cotidiano do professor é determinante e determinada pela conjuntura social e cultural em que se desenvolve”. Portanto, deverá ser realizado o que o SINAES/ENADE considerar como relevante para a pontuação da IES. Essa é uma das tensões que chega aos docentes universitários.

Como preconiza Nóvoa (1999), o professor em seu processo de formação deve ser estimulado em uma perspectiva crítico-reflexiva, facilitando sua autoformação participativa e de pensamento autônomo. A formação docente não se dá apenas por acumulação, mas sim através de um trabalho de “reflexividade crítica”.

Ao docente universitário, a reflexividade proposta por Nóvoa também deve ser levada em consideração. Ao ser integrado em atividades além do ensino, o docente universitário poderá exercer sua análise crítica, reconstruindo permanentemente sua identidade pessoal e profissional.

Nunes (2001) também reafirma essa força da reconstrução permanente ao concluir que os saberes dos docentes “vão-se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática”, sendo essa tendência reflexiva um paradigma na formação de professores, o que gera uma política de desenvolvimento pessoal e profissional dos mesmos.

Nesse contexto, o trabalho docente, no nível superior, também é afetado por essa conjuntura de visão pragmática e economicista. O docente do ensino superior sente-se cada vez mais pressionado para formar cidadãos competitivos para o mundo globalizado. Novamente é apresentada uma contradição entre o que os diversos órgãos internacionais desejam em seus objetivos capitalistas e o que a universidade realiza. Neste dilema, entre seguir um caminho ou outro, encontra-se o docente universitário, que precisa se adaptar a essas transformações. Os efeitos provenientes do ENADE são reflexos diretos desse modelo de sociedade neoliberal. Ao professor cabe a difícil compreensão desse cenário, ou ainda, de refletir e propor mudanças.

Maués (2010, p. 152) afirma que se faz necessária a contextualização do trabalho do professor já que este não pode ser desvinculado das “condições objetivas que esse profissional tem para atuar nesse espaço acadêmico”, tendo ainda em mente que as formas de gestão e avaliação das IES têm repercutido no trabalho docente.

Assim sendo, o cotidiano do professor universitário é influenciado por uma série de pressões externas. Expressões como: intensificação da jornada de trabalho, precarização das condições de trabalho, flexibilização das práticas trabalhistas e adoecimento por estresse são comuns na conjuntura atual.

Conforme foi apresentado, a reestruturação produtiva também traz seus reflexos na prática docente, pois modifica as relações de trabalho entre empregador e empregado. A universidade e seu corpo docente não ficaram desassociados dessas mudanças, caracterizados pela exaustão do modelo taylorista-fordista, ou seja, do trabalho em forma de linha de produção, sem um pensamento crítico do que se está realizando. As práticas docentes são afetadas diretamente com a reforma da educação superior, que vem ocorrendo a partir do momento que o modelo empresarial assumiu o meio acadêmico.

Frente ao estado neoliberal em que a sociedade se encontra, todos os envolvidos sofreram modificações em suas atividades, principalmente com a ênfase dada tanto à gestão administrativa quanto às avaliações, gerando um novo perfil profissional do docente universitário.

Bourdieu (2007) é sistêmico em suas análises. No interior de um campo é onde se encontra a dinâmica social. Na visão do sociólogo, um campo é um segmento da sociedade, cujos agentes são indivíduos ou grupos, e que possuem disposições específicas. Essa especificidade de disposições de um campo é o que ele chama de *habitus*. Os valores, ou as formas de capital (social, econômico, cultural) que estão no interior de um campo regem a dinâmica social. O que alimenta essa dinâmica dentro de um campo é o conjunto de agentes nele envolvido, que procura manter ou modificar as relações de força e ainda a forma como esse capital é distribuído.

Nesta dissertação, os agentes do campo pesquisado são os docentes das IES privadas, que através de suas dinâmicas sociais, e suas formas de capital, nutrem um conjunto de valores aceitos e praticados por estes. Essas disposições dos professores de universidades particulares formam um *habitus* com características próprias, distintas dos demais docentes, e que merece ser estudado e analisado.

Gatti (2003) complementa essa visão quando considera que eventos mais amplos, sejam eles sociais, políticos, econômicos ou culturais, geram interações de fatores que moldam as concepções que o docente possui sobre educação, ensino, papel profissional e até mesmo suas práticas.

A compreensão de que o professor absorve os mais diversos elementos – culturais, sociais e econômicos, provenientes do seu cotidiano como cidadão – é necessária para uma melhor análise dos fatores que podem gerar influências positivas e/ou negativas sobre os docentes. As atuais pressões do mercado pela constante atualização dos educadores devem levar em consideração diversos aspectos. Novamente, Gatti (2003, p. 203) se faz presente na discussão quando reforça a ideia de que para ocorrerem mudanças nas concepções e práticas

educacionais, “é necessário que os programas que visam a inovações educacionais, aperfeiçoamentos, atualizações tenham um entrelaçamento concreto com a ambiência psicossocial em que esses profissionais trabalham e vivem”.

Ampliando um pouco mais a visão sobre o que vem refletindo na vida e no cotidiano do docente de IES privadas, dentro do atual contexto de mercantilização já apresentado, surge também a pressão pela sua constante qualificação, medida em forma de participação em congressos, palestras, simpósios, colóquios e outros eventos do gênero. Além disso, existe a cobrança por forte produção acadêmica em forma de publicação de artigos.

Santos (2012) enfatiza a atual lógica produtivista e meritocrática como elemento do contexto dos docentes universitários. A quantidade de produções e a pontuação atribuída a estas incidem na forma como os professores são avaliados e valorizados. O autor expõe ainda a existência de grupos docentes unidos para a produção coletiva de artigos, com o objetivo de vencer a corrida pelo aumento de publicações. A lei de mercado ganha espaço neste produtivismo acadêmico.

Observa-se que a realidade atual não corresponde mais ao século passado, tanto no que se refere aos aspectos econômicos, quanto ao político e social. Como Behrens, Carpim e Ferreira (2013, p. 73) colocam, nessa nova realidade exige transformações emergentes, requerendo assim que as pessoas atuem na sociedade de forma cooperativa, com uma visão mais holística, adotando ainda novas práticas cognitivas, “colocando em evidência os aspectos pessoais, permeados pelas múltiplas inteligências individuais, que, de forma integrada, podem atuar a serviço de um bem maior que é o social”. Todavia, o produtivismo acadêmico está longe desse conceito.

No que se refere ao aspecto político, particularmente às políticas públicas educacionais, percebe-se que as transformações estão acontecendo. Para essa análise, se faz necessária uma breve apresentação das decisões governamentais nas últimas décadas nesse sentido. A partir da segunda metade da década de 90 até os dias atuais, houve um expressivo crescimento do número de Instituições de Ensino Superior (IES) conforme já foi apresentado. Ainda com base no Censo de 2011, observa-se que do total de IES, 2.081 são privadas, o que corresponde a 88% no Brasil. O Censo da educação superior de 2002 registra o número de 1.637 IES, sendo 1.442 privadas, correspondendo aos mesmos 88% no Brasil na época. Em comparação, houve um crescimento de aproximadamente 69% no número de IES privadas no período de 2002 a 2011 (INEP, 2012).

O Censo 2011 (INEP, 2013, p. 39) ainda revela uma informação importante:

> Entre as dez maiores IES em números de matrículas de graduação, nove são privadas e uma é pública estadual, e, quanto à organização acadêmica, registram-se oito universidades, um centro universitário e uma faculdade. As correspondentes reitorias ou sedes administrativas dessas IES localizam-se em São Paulo (3), Paraná (2), Rio de Janeiro (1), Mato Grosso do Sul (1), Rio Grande do Sul (1), Santa Catarina (1) e Minas Gerais (1).

Com base nessas informações, é possível observar um fato importante: as políticas educacionais expansionistas estão em vigor no Brasil, contudo realizadas principalmente pelas IES privadas. Por consequência, a maior parte dos docentes universitários atua nestas instituições. Esse processo pode gerar uma maior demanda de avaliações sobre a qualidade do ensino superior. Conforme Rothen e Barreyro (2010) neste contexto apresentado, onde a expansão da educação superior ocorre via iniciativa privada, a avaliação toma importante papel de controlar a qualidade dos cursos oferecidos pelas IES. Mas com a notoriedade da imprensa sobre as notas publicadas, o apelo pelo "ranqueamento" destas instituições ganha maior destaque.

As IES são cobradas, através dos mecanismos de avaliação praticados pelo SINAES, a produzirem uma quantidade significante de pesquisas e artigos científicos, obtendo assim melhor posicionamento perante o MEC. Por sua vez, as universidades repassam essa cobrança para os seus docentes, que devem produzir e publicar artigos na maior quantidade possível.

Esquema 01 – síntese das pressões sobre o professor universitário

Fonte: elaborado pelo autor.

As avaliações institucionais externas fazem parte do cotidiano universitário e, dessa forma, perpassam pela vida docente. Mas as avaliações sempre existiram no meio acadêmico? Como essas avaliações realizadas pelo SINAES podem estar influenciando a formação docente? Estas são questões que serão exploradas no capítulo seguinte.

3 A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

> *A intencionalidade da consciência humana não morre na espessura de um envoltório sem reverso. Ela tem dimensão sempre maior do que os horizontes que a circundam. Perpassa além das coisas que alcança e, porque a sobrepassa, pode enfrentá-las como objetos.*
> FREIRE, 1987, p.14

Os processos avaliativos institucionais compõem as práticas de políticas públicas que têm por objetivo averiguar a qualidade do ensino ofertado aos alunos, tanto na rede pública quanto na privada. Mas os objetivos dessas avaliações, e suas formas de realização, podem se diferenciar de inúmeras maneiras. Percebe-se que atualmente o modelo de avaliação de enfoque tecnológico ou empirista-objetivista (DIAS SOBRINHO, 2003), de cunho pragmático, na qual a qualidade do ensino é medida pelo produto, vem prevalecendo nas políticas governamentais de diversos países. No Brasil, o SINAES ganha corpo e espaço, no papel de *accountability*, na qual a mensuração dos resultados das IES é definida por fatores como a nota no ENADE, transformando-se em avaliação retroativa, ou seja, somativa e praticada em função de prestação de contas. Dessa maneira, ganha destaque a forma de "ranqueamento" das instituições de ensino superior, que então é apresentada para a sociedade em diversas mídias. Estamos vivendo sob o Estado-avaliador. Este capítulo apresenta este contexto, a atual estrutura do ENADE e ainda algumas das tensões já sentidas pelos docentes universitários por conta desse processo avaliatório.

3.1 Avaliação – histórico, conceitos e o docente universitário

Na sociedade globalizada atual, na qual o ensino superior passa por todas as influências já mencionadas, existe ainda o papel regulador do Estado com o objetivo de garantir o padrão de ensino nos moldes neoliberais capitalistas vividos hoje, nos quais são dados ênfase ao perfil utilitarista de conhecimento. No atual contexto, surgem as avaliações institucionais que visam assegurar a qualidade do ensino, estipulada principalmente por forças políticas no próprio país. Oliveira (2008, p. 380, grifo do autor) chama de surto avaliatório o processo em que as universidades e, por consequência, os docentes universitários, vêm passando:

> num período que coincide *grosso modo* com o da ascensão do neoliberalismo, vem ocorrendo na universidade um *surto avaliatório* – um movimento em que as práticas de avaliação formais se multiplicam, adquirindo um peso muito maior na vida da

> instituição. Esse é um fenômeno bem conhecido e, embora vários componentes do processo não sejam novos, é nítida a existência de um ponto de inflexão, um salto num movimento que já vinha ocorrendo antes, porém de forma muito mais lenta.

O conceito de avaliação em si é amplo, variável de acordo com o tempo, tendo ainda influência das mudanças e movimentos dos mais diversos fenômenos sociais. O que é aceito e praticado hoje como avaliação é considerado reflexo da construção do mundo atual. Conceito intimamente ligado ao ato de escolher e optar. Na educação, a avaliação reforça seu papel de regulação, tanto na sala de aula quanto na administração pública (DIAS SOBRINHO, 2003).

Santos (2008) expõe a dúvida sobre até que ponto um bem público, como a universidade, pode ser administrada e ofertada, de forma tão latente, por uma entidade privada. O apoio do Estado deveria estar na universidade pública, e não na privada. Tendo em vista que o Poder Público optou pela massificação via iniciativa privada, a relação deve ser de regulação e fiscalização com as IES privadas, tanto de forma indireta como direta, definindo as condições de licenciamento e certificação, e ainda avaliando os resultados destas. Esta regulação estatal é um tema necessário de estudos e análises, tendo em vista que o setor privado cresceu de forma descontrolada, com um excessivo poder político.

Dias Sobrinho (2003, p. 19) reforça a construção desse conceito para fins regulatórios da avaliação ao creditá-la o papel de importante instrumento para regulação do conhecimento e das suas formas de adquiri-lo, definindo ainda os comportamentos desejados, controlando seus cumprimentos e aplicando as sanções ou premiações de acordo com os resultados. Este pode ser o conceito mais amplo de regulação.

Contudo, como vem sendo praticado na atualidade, o conceito de avaliação pode ser compreendido além do caráter regulatório. Batista e colaboradores (2013, p. 203) afirmam que a avaliação institucional "não constitui um mecanismo de controle, mas um lócus para a elaboração de diagnósticos que possibilitem a análise do desempenho global da Instituição no que tange aos objetivos e fatores relacionados aos aspectos social, econômico, político, cultural e ético". Podendo assim fornecer subsídios para a melhoria e o aperfeiçoamento da qualidade e fortalecimento da Instituição de Ensino.

A avaliação na educação já era praticada desde as primeiras décadas do século XX, que ficaram marcadas como o primeiro período de avaliação. Já em 1934 surge, pela primeira vez, o termo "avaliação educacional", apresentado por Ralph Tyler. Mas foi na década de 60 que ocorreu uma mudança paradigmática, quando as avaliações passaram da ideia de tecnológica e objetivista para uma natureza valorativa, dinâmica e política. A avaliação ganha seus primeiros estudos na década de 70, surgindo ainda cursos de formação em avaliação.

Contudo, foram nos últimos 30 anos que a avaliação teve seu grau de complexidade ampliado (DIAS SOBRINHO, 2003).

Neste ponto, é importante ressaltar a diferença entre os dois conceitos principais de avaliação baseados nas visões de mundo já citadas: de um lado, existem as avaliações com objetivos predominantemente pedagógicos ou, ainda, formativos, que em sua essência estão ligados à melhoria, quer dos processos de ensino e aprendizagem, quer da pesquisa científica de qualidade, realizada de forma conjuntural, dita como subjetiva; de outro lado, existem aquelas cujos objetivos estão mais ligados à consolidação dos interesses de grupos políticos no poder, de visão mais tecnológica, racionalista, estrutural, com a responsabilidade de demonstrar a eficiência e produtividade do sistema educacional, priorizando a economia, seus meios e valores, dita como objetiva (DIAS SOBRINHO, 2003).

O modelo de avaliação somativo-objetivo está ligado a uma visão economicista e utilitarista, no qual a missão principal da universidade deve ser o crescimento da economia e a preparação de indivíduos para o mercado de trabalho. Elementos como custo, eficiência e empregabilidade são medidos constantemente, em destaque nas universidades privadas (BERTOLIN, 2009).

Segundo o glossário da UNESCO a eficiência educacional é

> uma habilidade de executar bem ou de conseguir um resultado sem desperdiçar recursos, tempo, esforços ou dinheiro (utilizando a menor quantidade de recursos possíveis). A eficiência educacional pode ser medida em termos físicos (eficiência técnica) ou em termos de custo (eficiência econômica). Uma grande eficiência educacional é alcançada quando a mesma quantidade e padrão de serviços educacionais são produzidos a um custo mais baixo, se uma atividade educacional mais útil for substituída por uma menos útil ao mesmo custo, ou se atividades educacionais desnecessárias forem eliminadas (VLĂSCEANU, GRÜNBERG, PÂRLEA, 2004, p. 37 apud BERTOLIN, 2009, p. 136).

As avaliações com esse cunho empirista medem os resultados alcançados de acordo com metas ou objetivos já pré-estabelecidos. Dessa perspectiva surge uma série de instrumentos para avaliar os resultados de forma quantitativa baseada nos rendimentos dos estudantes. Mas nos últimos anos o que se percebe é um forte deslocamento da atenção aos objetivos para os instrumentos, ou seja, a preocupação maior está no modo de medir esses resultados, e não nos objetivos de qualidade (DIAS SOBRINHO, 2003).

Perante esta realidade focada nos instrumentos, o professor universitário se vê diante de uma pressão quantitativa. Seu desempenho é também medido pela quantidade de alunos aprovados. Igualmente são as universidades brasileiras, como forma de políticas públicas.

Cunha (2005) e Pimenta (2010) argumentam que as mais diversas políticas públicas trazem tensões ao meio universitário e, consequentemente, ao docente. Cabe a este adaptar suas práticas no contexto em que vive.

Um ponto de controvérsia neste surto avaliatório está na pressão sentida pelos docentes e pesquisadores para produção de artigos. O desempenho de uma instituição de ensino superior pode ser medido pela quantidade desta produção por parte do seu corpo docente. Um dos possíveis itens que causam controvérsias está, por exemplo, no fato de existir essa cobrança em campos como artes, ciências e demais áreas provenientes da criatividade humana. Assim um país seria considerado melhor em pintura por simplesmente produzir o dobro de quadros em relação a outro (OLIVEIRA, 2008).

Cunha (2005, p. 144) esclarece que em meio a esse processo avaliativo e as tensões sentidas, em um complexo cenário visando à eficácia da ideologia neoliberal, encontra-se o docente universitário, e destaca: "com os valores do mercado entrando no espaço público, que a avaliação externa como eixo estruturante e mecanismo de controle social movimenta outras configurações de docência e de organização social". Esse produtivismo acadêmico, na forma de cobrança por uma maior produção de artigos, pode ser considerado reflexo desse processo.

O Ministério da Educação brasileiro, em seu direito de avaliar a qualidade da educação, tem a pretensão de melhor compreender as diferenças existentes entre instituições nos mais diversos níveis e sistemas de escolarização. Com base no desempenho dos alunos pretende-se avaliar todo o sistema educacional. Não que as avaliações externas não sejam importantes, mas os critérios definidos, principalmente pelo mercado, estão trazendo a concepção do planejamento estratégico para dentro das universidades por meio dos indicadores quantitativos de desempenho (CUNHA, 2005).

O conhecimento, como elemento estratégico no plano institucional e como direito no plano pessoal, não deveria ser transformado em um produto mercantilizado, que pode ser medido, comparado e precificado. O acesso ao conhecimento deveria ser universal, disposto para todos de maneira igualitária, de modo que cada ser humano pudesse escolher, dentre um rol de possibilidades, quais assuntos desejaria absorver.

Para bens materiais isso é relativamente fácil de ser realizado, mas para que o conhecimento científico também possa ser comercializado, este deve ser transformado em produção, para assim ser quantificado e valorado. Essa pode ser uma das explicações para as pressões na Universidade, e por consequência no docente universitário, sofridas através das avaliações externas (OLIVEIRA, 2008).

Dias Sobrinho (2010, p. 199) corrobora essa discussão sobre a transformação do conhecimento em produto ao justificar essa mudança pela atual tensão que as universidades sofrem pelas questões do "mundo do trabalho, as profissões e os empregos". O individualismo chega ao meio acadêmico principalmente por conta do pragmatismo econômico, da competitividade, da maximização dos rendimentos e ainda da cultura e do culto aos resultados. A ideia de coletividade como princípio social perdeu-se ao longo do tempo nas sociedades ocidentais. O autor conclui ainda dizendo que "isto equivale a dizer que o conhecimento e a formação estão crescentemente perdendo seus sentidos de bens públicos e direitos de todos e adquirindo mais e mais o significado de bens privados para benefício individual".

Cunha (2005, p. 145, grifo da autora) destaca essas tensões entre a mercantilização do ensino superior e as avaliações quando afirma:

> As agências financiadoras querem saber da rentabilidade dos fundos aplicados, expressões na eficiência e na eficácia dos sistemas educacionais, com ênfase no alcance de padrões de desempenho para adequação do país ao cenário internacional. A avaliação torna-se, dessa forma, importante instrumento para formulação de políticas educacionais e para a discussão de questões de financiamento. Nessa lógica, a avaliação tornou-se uma espécie de "talismã" que fará milagres no aperfeiçoamento dos sistemas educativos.

Estas tensões provenientes do modelo neoliberal e do Estado Avaliador (DIAS SOBRINHO, 2003) trazem para a avaliação múltiplos significados, dentre eles o de *accountability* e acreditação, provenientes de uma gestão mais racional e de perspectivas economicistas, criando assim uma imagem de Estado financiador e fornecedor da educação superior (QUEIROZ, 2011).

Polidori (2006, p. 490) apresenta na Enciclopédia de Pedagogia Universitária o conceito de acreditação e *accountabity* como um

> sistema composto por avaliações internas e externas que utilizam indicadores de desempenho como dados-base para análises das instituições. Notas: processo coordenado por uma agência externa de avaliação. As instituições de ensino devem alcançar um padrão externo previamente estabelecido. Seu objetivo principal é verificar se a instituição tem padrões educativos mínimos e sendo assim, certificá-la publicamente. Os resultados da acreditação, normalmente, são tornados públicos embora se omitam alguns detalhes que possam embaraçar a instituição e criar uma relação antagônica com a agência de avaliação.

Ao docente universitário cabe sentir todas essas tensões e se adaptar para sobreviver em um ambiente extremamente mercadológico. Diferentemente do preconizado por Nóvoa (1999), aos professores fica a incumbência de assumir a "responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional", não aceitando apenas o que lhe é imposto, mas sim discutindo e refletindo a implementação de políticas educativas.

Na mesma lógica de Nóvoa, Masetto (2013, p. 304) chama o docente atual de "profissional da interação das significações partilhadas", assumindo assim uma nova atitude profissional. O autor expressa que na docência universitária se faz imperativa uma atitude de sensibilidade aos objetivos e desafios das mudanças necessárias. Compreende-se que as avaliações institucionais fazem parte dessas mudanças.

A década de 90 ficou marcada pela relação "avaliação-qualidade" como forma de valorização da educação em comparação com outras nações, transformando essa relação em números como pré-condição para sobreviver no contexto competitivo mundial. No Brasil, a LDB é um marco neste sentido, fixando a obrigatoriedade da avaliação em todos os níveis, inclusive no superior (CUNHA, 2005).

A LDB de 1996, em seu artigo 9º enfatiza o aspecto da avaliação ao incumbir à União de:

> VI - assegurar processo nacional de *avaliação* do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino; [..] VIII - assegurar processo nacional de *avaliação* das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino; IX - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e *avaliar*, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Conhecida como a década da avaliação (DIAS SOBRINHO, 2003), os anos noventa foram marcados pela implantação de exames nacionais em larga escala. Em 1988 surgiu o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em 1995 o Exame Nacional de Cursos (ENC) conhecido como "Provão" e em 1998 o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Dias Sobrinho (2010) pontua como importantes transformações ocorridas na educação superior brasileira a partir de 1996 os seguintes fatos: a diversidade de formas organizacionais das universidades, principalmente no que concerne aos seus tamanhos e finalidades; diferenciação do antigo perfil elitista de estudante com a entrada das mulheres e pela democratização do acesso às pessoas de diferentes classes sociais; a adaptação improvisada de corpo docente para atender a nova demanda; diversidades das fontes de financiamento; e ainda a mudança da autonomia da universidade para as agências de controle ligadas aos ministérios.

Por sua vez, sobre os aspectos referentes ao ensino superior, Cunha (2003) sintetiza as principais características da LDB que influenciam diretamente nas IES: garantia do poder do Estado na regulação das IES com base nos processos de credenciamento, reconhecimento e avaliação; estipulação que um terço dos docentes deve ter títulos de mestre ou doutor; um terço dos docentes deve cumprir a jornada de trabalho em tempo integral; garantia da

possibilidade da abertura ou fechamento de cursos, bem como a definição do número de vagas por curso, ficando assim em sintonia com o desejo das IES privadas.

Neste contexto aqui exposto, Dias Sobrinho (2010, p. 202) apresenta o surgimento do então modelo de avaliação institucional praticado no Brasil:

> Com o advento da supremacia do neoliberalismo e as consequentes políticas de diminuição da presença do Estado nos financiamentos públicos, os exames gerais ganharam importância como instrumento de controle e de reforma. Sua dimensão política de controle passou a prevalecer sobre a pedagógica. Os exames nacionais atendem bem as finalidades de medir a eficiência e a eficácia da educação segundo os critérios e as necessidades dos Estados neoliberais, em suas reformas de modernização, e do mercado, em seu apetite por lucros e diplomas.

O ENC ficou marcado pelas provas de conteúdos específicos, sendo aplicado pela primeira vez em 1996 aos alunos dos cursos de Administração, Direito e Engenharia Civil, mas atingiu seu auge em 2003 com a participação de cursos de 26 áreas diferentes. Os conceitos A, B, C, D e E eram atribuídos às IES de acordo com o desempenho dos seus alunos nos testes. O "Provão" tornou-se um modelo avaliativo com forte componente regulador do ensino superior brasileiro. Diversas IES tentaram se adaptar às exigências do MEC com intuito de obter melhor desempenho (FORSTER et al, 2005).

Forster (2005, p. 123) observa algumas consequências da prática do ENC no Brasil ao relatar que dentro dessa perspectiva avaliativa, incentivou-se a concorrência entre as IES, "como se a educação fosse um bem de consumo. Os princípios, que parecem predominar nessa avaliação, estão centrados, em grande parte, na racionalidade técnica que tem um caráter excludente, caracterizado pela lógica de mercado".

Ao final dos dois mandatos do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2002) a avaliação do nível superior era vista como fruto das políticas neoliberais implantadas nessa gestão, com forte ênfase ao "ranqueamento" das universidades e seus cursos. No início do primeiro mandato do governo Lula iniciou-se discussão sobre o fim do então "Provão" e a criação de um sistema de avaliação emancipatória com o intuito de eliminar os princípios neoliberais do governo anterior, principalmente a questão da concorrência entre universidades. Contudo, o segundo mandato trouxe à tona o mesmo modelo de avaliação anteriormente praticado e criticado (CALDERÓN; POLTRONIERI; BORGES, 2011).

Em virtude da mudança de governo, as atividades do ENC foram suspensas para, em abril de 2004, com a entrada em vigor da lei 10.861, surgir o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Alguns critérios mantiveram-se e/ou reformularam-se como

a avaliação dos cursos de graduação e o exame nacional de desempenho dos estudantes (BATISTA et al, 2013).

Apesar do surgimento da lei 10.861/2004, a lei anterior continua vigente, a 9.131/1995. Observa-se que a lei 10.861 revogou apenas alguns itens da lei anterior, e institui, definitivamente, o SINAES. Entre suas definições encontram-se as atribuições da Câmara da Educação Superior, destacando-se as seguintes ações:

> a) analisar e emitir parecer sobre os resultados dos processos de *avaliação* da educação superior; [..] e) deliberar sobre a autorização, o credenciamento e o recredenciamento periódico de instituições de educação superior, inclusive de universidades, com base em relatórios e *avaliações* apresentados pelo Ministério da Educação e do Desporto (BRASIL, 1995, grifo nosso);

O SINAES retoma a avaliação externa já praticada com o Provão através do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE. O artigo 5º da referida lei traz em seu primeiro parágrafo:

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

Rothen e Barreyro (2011, p. 26-27) explicitam como principais diferenças entre o "Provão" e o ENADE fatos como: o "Provão" foi aplicado apenas aos alunos concluintes, enquanto que o ENADE avalia também os ingressantes; o ENC era uma avaliação censitária e o ENADE aplicado a uma amostra de estudantes; no ENADE existem as questões de formação geral, que são aplicadas para todas as áreas; ambas as avaliações comparam os resultados das instituições e emitem resultados simplificados.

Como informa a Nota Técnica – Cálculo do Conceito ENADE de 2009, faz-se importante esclarecer que desde 2008, para efeito do cálculo da nota ENADE, só é considerado o desempenho dos alunos concluintes (BRASIL, 2009).

Em síntese, mesmo com as mudanças de governo, o Brasil manteve suas políticas de avaliação para o ensino superior brasileiro. A instituição do SINAES é a simples continuidade das políticas avaliativas já praticadas, com a verificação "fragmentada, unilateral e pontual" das IES e seus cursos (QUEIROZ, 2011).

O estabelecimento do SINAES trouxe à tona a discussão sobre a autoavaliação nas IES, já que este foi um dos novos instrumentos inseridos à prática avaliativa. Em seu artigo 3º, a lei 10.861/2004 define:

> A avaliação das instituições de educação superior terá por objetivo identificar o seu perfil e o significado de sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as diferentes dimensões institucionais, dentre elas

> obrigatoriamente as seguintes: [..] VIII – planejamento e avaliação, especialmente os processos, resultados e eficácia da *autoavaliação* institucional; [..] § 2º Para a avaliação das instituições, serão utilizados procedimentos e instrumentos diversificados, dentre os quais a *autoavaliação* e a avaliação externa in loco (BRASIL, 2004, grifo nosso).

Ainda sobre a implantação do processo de autoavaliação, Batista e colaboradores (2013, p. 206) asseveram que "não se trata de um modelo impositivo, mas uma proposta que permite flexibilidade e liberdade às instituições para criarem seus sistemas de autoavaliação". Para tanto, a referida lei geradora do SINAES define ainda a organização pelas IES da chamada Comissão Própria de Avaliação – CPA que possui as atribuições de "condução dos processos de avaliação internos da instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira)" (BRASIL, 2004).

Para alguns professores universitários caberiam sua participação na CPA de sua instituição com o intuito de gerar reflexões, discussões e proposições sobre a melhoria das práticas docentes, prevalecendo assim sua autonomia neste processo. Levando-se em consideração que o professor deve envolver-se não somente com as atividades dentro da sala de aula, mas também fora dela, a CPA é o espaço para esta prática.

Leite (2008) preconiza a necessidade do envolvimento de docentes e discentes no processo de autoavaliação e que esta seria responsabilidade primária das CPAs, tornando esses sujeitos em avaliadores e avaliados, com uma comunidade movida com seus próprios interesses em produzir regras para a referenciação dessa avaliação. Sua tendência é de ser cooperativa, buscando melhorias para a IES.

Cunha (2005) defende a ideia de que "a avaliação só alcança sentido educativo na sua condição pedagógica", desta forma a autoavaliação pode ser um processo de reflexão e aprendizado, pois esta ultrapassa a perspectiva individual, analisando as diversas manifestações e objetivos que a instituição define. Uma CPA pode ser um grupo para ponderar se "os objetivos que propõe para si estão sendo atingidos e o que cada um pode fazer para otimizar as metas propostas".

O ENADE, como se observa, acabou por assumir uma função de "ranqueamento" das universidades com base no desempenho dos seus alunos neste exame. Essa informação possui forte apelo mercadológico, podendo ser utilizado por diversas IES privadas como forma de marketing, atraindo assim mais alunos e, consequentemente, gerando um ambiente de disputa desnecessário entre as instituições.

Dias Sobrinho (2003) aponta que o ENADE é particularmente criticado pelos educadores em virtude da "usurpação do currículo que ele efetua e da consequente

desprofissionalização do magistério" tendo em vista que este exame acaba por exercer maior papel fiscalizador e controlador, do que como instrumento de melhoria da Educação Superior brasileira.

Em seu princípio, o ENADE seria apenas um dos elementos do processo de avaliação, juntamente com a Avaliação das Instituições de Ensino Superior (AVALIES) e a Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG). Contudo, Polidori (2009) detecta que, no ano de 2008, ocorre uma mudança importante, quando fica evidenciada a criação e emissão de indicadores que são utilizados para elaborar um ranking das IES do país, acreditando-se que assim seja possível identificar quais seriam as melhores, com base somente no elemento da avaliação realizada pelos estudantes.

Polidori refere-se à Portaria Normativa N.º 4 de 5 de Agosto de 2008, que regulamenta a aplicação do conceito preliminar de cursos superiores - CPC, para fins dos processos de renovação de reconhecimento, no âmbito do ciclo avaliativo do SINAES.

De acordo com a Nota Técnica – Cálculo do CPC, este instrumento

> combina diversas medidas relativas à qualidade do curso: as informações de infraestrutura, recursos didático-pedagógicos e corpo docente oferecidas por um curso i; o desempenho obtido pelos estudantes concluintes e ingressantes no Enade; e os resultados do Indicador da Diferença entre os Desempenhos Esperado e Observado (IDD). Ao todo são oito componentes, oito medidas de qualidade do curso (BRASIL, 2010).

Fernandes e colaboradores (2009, p. 7), sendo que Reynaldo Fernandes era o então presidente do INEP à época, em documento publicado pelo próprio Ministério da Educação, critica o uso do IDD no cálculo do CPC:

> O IDD é, na verdade, uma medida da contribuição do curso para o desempenho de seus estudantes no Enade – ou seja, todas as restrições que se possam fazer ao Enade estão presentes no IDD. Aliás, no que se refere aos erros de medida da prova, o IDD agrava o problema, pois, além das notas dos concluintes, ele se utiliza das notas dos ingressantes. O IDD, também, não permite estabelecer critérios de qualidade, o que seria de fundamental importância para o regulador, que necessita decidir quais os cursos que atendem às condições de funcionamento. Como o Enade não possui uma escala predeterminada, fica impossível estabelecer critérios de qualidade em medidas dele derivadas; essas medidas servem apenas para comparar cursos entre si.

Polidori (2009) ressalta ainda que em consequência do uso CPC pelo MEC, caso uma IES obtenha nota inferior a três, ela obrigatoriamente receberá uma visita da comissão de avaliação, a fim de analisar as justificativas de melhorias que o curso e a instituição irão realizar para obter melhor resultado em futura avaliação.

Calderón, Poltronieri e Borges (2011) enfatizam que no atual contexto da universidade brasileira o que prevalece é o crescimento do mercado educacional, motivado principalmente pela prática de "ranqueamento" do Estado, fortalecendo ainda mais a cultura

de cliente consumidor por parte dos alunos e ao incentivo de competição dentro da Educação Superior.

A referida Nota Técnica sobre o CPC menciona ainda que, dentro do seu cálculo, informações relacionadas aos docentes também são consideradas, como o número de professores doutores e mestres e ainda o regime de dedicação integral ou parcial deste docente (BRASIL, 2010).

Observa-se mais uma vez a tensão sofrida pelo docente universitário em sua atividade profissional como educador. A este cabe a busca pela formação stricto sensu para permanecer em conformidade com as exigências do MEC. Além disso, seu regime de trabalho também é avaliado, onde aquele que dedica maior tempo à Universidade contribui com a maior pontuação na avaliação.

O Resumo Técnico do Censo da Educação Superior de 2012 (INEP, 2014), aponta que, nas IES privadas, ainda prevalece o número de docentes contratados como horistas, ou seja, estes não exercem suas funções em tempo integral ou parcial nas instituições. Em contrapartida, nas IES públicas, essa realidade é diferente, onde apenas a minoria exerce sua atividade docente como horista. O mesmo documento ainda registra o crescimento do número de mestres e doutores em exercício em todas as formas de IES, mas com destaque para o ensino público. Já o número de docentes em tempo integral, nas IES privadas, reduziu, e o de docentes em tempo parcial, aumentou.

Há de se considerar a importância da formação stricto sensu para a docência no ensino superior. Mas deve ser levado em consideração também a disponibilidade dos profissionais, seja de tempo ou de espaço, para obtenção de tal formação. Os docentes de IES privadas, exercendo atividades educacionais apenas de forma parcial ou horista, não possuem recursos, sejam eles financeiros ou de tempo, para essa formação. Nas IES privadas, muitos docentes são, nos horários em que não estão nas IES, profissionais de outras áreas, como advogados, administradores e engenheiros.

Ainda sobre as políticas públicas de avaliação, implementadas a partir do SINAES no governo do presidente Lula, destaca-se a criação do Índice Geral de Cursos da Instituição de Educação Superior (IGC), instituído pela Portaria Normativa N.º 12, de 5 de setembro de 2008.

Como definido nesta portaria, este índice "será utilizado, entre outros elementos [..], como referencial orientador das comissões de avaliação institucional". A referida portaria ainda explica que em seu cálculo serão utilizados a média ponderada dos CPC e das notas dos

programas de pós-graduação stricto sensu. Anualmente o INEP divulgará o IGC. (BRASIL, 2008).

Polidori (2009, p. 448, grifo da autora) sintetiza os efeitos do CPC e do IGC: "Esses indicadores [..] buscam concentrar, num *único* momento, informações de um *único* "pilar" do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), o ENADE, as informações sobre os cursos e a IES, classificando-os e tendo como resultado um "ranqueamento"".

Dias Sobrinho (2003) ainda enfatiza que as avaliações exercem um forte papel político vinculado e integrado às metas oficiais do governo. A questão está em distinguir se essas práticas possuem cunho de formação intelectual e produção de conhecimento, ou se estão apenas fortalecendo os interesses exclusivos e privados de organizações com objetivos mercadológicos.

Rothen e Barreyro (2011) condensam os efeitos do SINAES principalmente na função de ranqueamento ocorrida nos últimos anos. Ao longo do governo FHC este "ranque" era montado e apresentado pela imprensa nacional. O início do governo Lula parecia que iria descartar esse objetivo, mas a implantação do CPC, IGC e do fortalecimento da divulgação dos resultados do ENADE mostraram mais uma vez que o a função do Estado é "o de induzir e garantir a concorrência entre as instituições".

Cunha (2005) explicita que a primeira característica da atual prática avaliativa do Ensino Superior brasileiro é sua visão de que avaliação é um sistema, sendo assim, o Estado assume sua complexidade, tratando-se de uma dinâmica multifacetada, que tenta apreender o fenômeno educativo por diferentes dimensões. A ideia original do SINAES seria a perspectiva emancipatória e propulsora da qualidade, tendo em vista que a avaliação só atinge seu sentido educativo na sua condição pedagógica.

Mas o que se observa é o alargamento das ideologias neoliberais, capitalistas, pragmáticas, individualistas e mercadológicas. Todo esse ideal atingiu e ainda repercute nas IES e, por consequência, nos docentes universitários. Contudo, de que forma os professores sentem as influências geradas pelo SINAES? Como o SINAES pode estar influenciando nas práticas docentes?

3.2 Estruturas do ENADE e das Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação

O ENADE possui uma estrutura específica para produção e efetiva aplicação das suas provas. O seu conteúdo e o formato das questões são definidos através de parâmetros que têm por objetivo aferir o desempenho dos estudantes dos cursos de graduação. Cada curso

será avaliado com base no seu respectivo conteúdo programático já definido nas diretrizes curriculares. Cabe ao INEP, sob a orientação da CONAES (Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior), com o apoio técnico de Comissões Assessoras de Área, a realização da avaliação das instituições, cursos e do desempenho dos estudantes (BRASIL, 2004).

Para composição das provas do ENADE, cabe ao INEP a responsabilidade de constituir um banco de itens, elaborado por especialistas, sob a orientação das Comissões Assessoras de Área. As provas devem abranger, com a maior amplitude possível, os objetivos das formações estipuladas nas Diretrizes Curriculares Nacionais, da legislação de regulamentação do exercício profissional e do Catálogo de Cursos Superiores de Tecnologia (BRASIL, 2007).

Ainda sobre a composição das avaliações do ENADE, esta será composta por uma prova geral de conhecimentos e uma prova específica de cada área, com o objetivo de medir as competências, habilidades e conteúdos cooptados ao longo da formação. Já para os alunos ingressantes são aplicadas somente a prova geral de conhecimentos, com base na matriz de referência do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM (BRASIL, 2007).

A prova geral de conhecimentos, também chamada de prova de formação geral, é composta por 10 questões, sendo duas discursivas e oito de múltipla escolha, e abordam temas como: cultura e arte; ciência, tecnologia e sociedade; ética e cidadania; ecologia; globalização e economia internacional; relações de trabalho; sociodiversidade e multiculturalismo, dentre outras áreas (BRASIL, 2013).

De acordo com o Parecer N.º 776/97 do Conselho Nacional de Educação (CNE), as diretrizes curriculares devem "contemplar elementos de fundamentação essencial em cada área do conhecimento, campo do saber ou profissão, visando promover no estudante a capacidade de desenvolvimento intelectual e profissional autônomo e permanente". (BRASIL, 1997).

O Parecer N.º 776/97 apresenta algumas orientações sobre a produção das diretrizes curriculares que serão utilizadas na definição dos currículos adotados pelas IES: indicar os campos de estudo e outras experiências de ensino-aprendizagem que irão fazer parte dos currículos; evitar o prolongamento excessivo dos cursos; incentivar uma formação geral sólida; permitir variadas habilitações e formações em um mesmo programa; estimular a progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno; fortalecer a ligação entre teoria e prática, inclusive através da pesquisa individual e programas de estágio; dentre outras orientações (BRASIL, 1997).

Em continuidade ao processo de definição das Diretrizes Curriculares Nacionais, o CNE e a Câmara de Educação Superior (CES), pelo Parecer N.º 67/2003, publica o Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos Cursos de Graduação. Este documento estipula que as diretrizes devem contemplar:

> a- Perfil do formando/egresso/profissional - conforme o curso, o projeto pedagógico deverá orientar o currículo para um perfil profissional desejado; b- Competência /habilidades/atitudes; c- Habilitações e ênfase; d- Conteúdos curriculares; e- Organização do curso; f- Estágios e atividades complementares; g- Acompanhamento e Avaliação.

Masetto (2013) observa a influência das DCN's na prática docente ao afirmar que este deve se preocupar com algo além de repassar um conjunto estrito de informações aos seus alunos. O docente universitário deve ser levado a considerar, para compor o novo perfil do profissional contemporâneo, outras competências e atitudes. Para o autor, a exigência do Projeto Pedagógico influi nesse sentido, abrindo espaço para o docente planejar suas disciplinas, implementar revisões, e ainda buscar a interdisciplinaridade.

Observa-se aqui a importância das DCN's, tanto na elaboração das avaliações do ENADE, quanto no planejamento de cada docente. Este elemento traz influências que devem ser consideradas. No capítulo seguinte será exposto um conjunto de informações e análises realizadas sobre o ENADE e suas influências na prática de docentes de IES privadas.

4 METODOLOGIA

Insanidade é continuar fazendo sempre a mesma coisa
e esperar resultados diferentes.
Albert Einstein

Neste capítulo será dado o recorte de pesquisa para os professores universitários dos cursos superiores de administração da cidade de Santos/SP, que tenham participado das duas últimas avaliações do ENADE, e que explicitaram mudanças, nestes últimos anos em suas práticas docentes, decorrentes de pressões eventualmente exercidas pelo ENADE. A análise sociológica do discurso (ASD) foi a metodologia utilizada, baseada nos preceitos de Alonso, Ruiz Ruiz, dentre outros. Enquanto método, esta análise, vinculada à Escola Qualitativista Crítica de Madri, traz em seu objetivo a perspectiva de integrar o sujeito da pesquisa de forma completa, sobre uma base epistemológica pluralista e integradora. A ASD busca uma integração dos níveis de realidade social com os fatos, os discursos e as motivações. As ideias e conceitos do sociólogo Bourdieu perpassam pelas análises desta pesquisa aqui apresentada, objetivando-se justamente essa integração de olhar entre os discursos e o contexto.

4.1 Abordagem

Este estudo é de cunho exploratório, de natureza qualitativa, com uso de questionário e entrevistas, conforme apresentado nos Apêndices B e C, respectivamente, sendo aplicados a docentes universitários que lecionavam nos anos de 2009 e 2012 em cursos superiores de Administração na cidade de Santos, estado de São Paulo.

O campo desta pesquisa foi constituído por quatro IES, denominadas de IES-01, IES-02, IES-03 e IES-04. Os cursos superiores em administração destas IES iniciaram suas atividades em 2003, 1999, 1997 e 1970, respectivamente. Todas são instituições privadas de reconhecido prestígio. Somente a IES-01 possui fins lucrativos, as demais são classificadas como sem fins lucrativos. A IES-04 é ainda classificada como do tipo confessional. Estas IES foram escolhidas tendo em vista que são as únicas que obtiveram nota igual ou superior a quatro em todas as edições da avaliação ENADE no curso pesquisado, sendo este o critério de corte das demais instituições da cidade. De acordo com o site E-MEC (2014), em Santos está registrado o total de 16 instituições com curso superior em administração.

Ressalta-se ainda que para o levantamento da quantidade de docentes participantes das duas últimas edições do ENADE nos cursos superiores em administração, nos anos de 2009 e 2012, foi enviado ofício para a coordenação de curso de cada uma das IES definidas.

O modelo encontra-se no Apêndice D. Os quatro coordenadores foram contatados por e-mail e todos responderam com os nomes e e-mails dos docentes que se enquadravam no perfil solicitado.

O questionário foi elaborado com o intuito de detectar quais as possíveis influências que a avaliação ENADE possa ter gerado na prática do docente universitário. Para avaliar a efetividade das questões, foi realizado um pré-teste do instrumento com quatro docentes em cursos de administração em uma diferente IES das que foram selecionadas para a pesquisa. Neste teste foram definidas e aplicadas questões que se encontram apresentadas no Apêndice A.

Com este pré-teste foi possível observar que algumas questões poderiam ser simplificadas, dando maior liberdade de expressão aos entrevistados em expor suas opiniões. Assim mesmo, o resultado foi positivo, tendo respostas interessantes que puderam ser obtidas, como no caso do entrevistado teste 01 ao ser questionado se na IES onde ele atuava em 2009 e 2012, havia recebido alguma orientação específica para alterar seu método de elaboração das provas e/ou questões de provas. A resposta foi: “A orientação foi dada no sentido de aprimorar as questões seguindo o modelo ENADE, a fim de que os alunos estivessem familiarizados com o mesmo na ocasião da referida avaliação”. Com esta resposta pode-se afirmar que o entrevistado entendeu o objetivo da questão e conseguiu expor o que foi praticado. Como resultado do pré-teste, chegou-se à conclusão de que um quadro para classificação dos docentes pesquisados e ainda o número de quatro questões abertas (Apêndice B) seriam suficientes para captar as ideias dos docentes.

Um termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) foi elaborado no qual cada docente, aceitando participar da pesquisa, estaria ciente que suas respostas ao questionário seriam utilizadas de forma anônima, sem mencionar seu nome e/ou o da instituição participante. Este termo se faz importante para esclarecer aos envolvidos no processo eventuais dúvidas sobre a confidencialidade das informações. Este termo encontra-se no Apêndice B.

Após esta primeira análise, foram então definidas as questões para o questionário que seria efetivamente aplicado aos docentes das universidades selecionadas. Para melhor entendimento, encontra-se a seguir o Quadro 01 com as questões aplicadas e o objetivo de cada uma:

Quadro 01 – Síntese das questões aplicadas em questionário aos docentes e os seus respectivos objetivos

Questões abertas	Objetivos
O que é o ENADE?	Identificar o que o docente entende por ENADE, seu conceito e objetivo.
Na IES onde você atuava em 2009 e 2012, qual orientação você recebeu sobre o conteúdo apresentado no ENADE?	Elencar quais as formas que o docente teve para conhecer o conteúdo definido e cobrado no ENADE. Identificar qualquer espécie de orientação que o docente tenha recebido por conta do ENADE.
Na IES onde você atuava em 2009 e 2012, comente alguma possível orientação recebida para alterar sua didática com os alunos, por exemplo, modificando seu método de elaboração das provas e/ou questões.	Detectar as práticas realizadas pelos docentes, especificamente quanto à sua didática e prática profissional. Identificar possíveis mudanças na prática docente por conta do ENADE. Identificar a força das eventuais orientações recebidas pelos docentes quanto ao ENADE.
Comente sobre possíveis impactos positivos ou negativos que o ENADE possa ter gerado em suas aulas e/ou no curso.	Reconhecer a identidade de fatores que, na visão dos docentes, tenham sido positivos ou negativos para suas práticas.

Fonte: elaborado pelo autor

Em complementação ao questionário, foi definido um texto inicial, antes das questões, para esclarecer alguns detalhes da pesquisa aos participantes. Foi incentivado que cada respondente tivesse a liberdade de se expressar da forma mais completa possível, sem limitação de número de palavras ou linhas. A palavra “didática” foi definida nesta seção como algo que abrange desde a prática docente, como planejamento e elaboração das aulas, produção de material didático como apostilas, notas de aula e slides, bem como os métodos de ensino e ainda as formas de avaliação do desempenho dos alunos, como provas e atividades. Esta conceituação e explanação antes do docente iniciar a responder as questões se faz necessária, tendo em vista a polissemia da referida palavra, além do fato de diversos professores universitários não estarem familiarizados com o sentido desta expressão.

O questionário foi enviado por e-mail para um total de 44 docentes universitários das IES definidas. Destes, 20 responderam as questões dentro do prazo possível. Para cada docente foi dado o prazo de 15 dias para o envio das suas respostas. No caso em que não houve contato por parte do docente, um novo e-mail foi encaminhado prorrogando o prazo por mais 15 dias. Desta forma, 15 docentes responderam logo ao primeiro contato, e os demais ao segundo e-mail.

Em seguida a aplicação dos questionários, contatos via e-mail foram realizados para agendamento de um grupo focal, com o objetivo de reunir os 20 docentes participantes e assim efetuar um maior aprofundamento das respostas dadas por estes. Duas datas diferentes foram propostas para a realização desta dinâmica, contudo apenas um docente dispunha de tal disponibilidade em ambos os convites. Em vista disso, optou-se pela realização de entrevistas individuais para continuidade desse estudo.

Para as entrevistas foram definidas quatro questões condutoras, contudo, em virtude de particularidades de cada entrevistado e suas respostas, as perguntas foram adaptadas, mantendo-se sempre seus objetivos. Fatores como tempo livre do docente para a entrevista e o local de sua realização, também foram considerados no momento do encontro. Todas as entrevistas foram transcritas e encontram-se no Apêndice E.

Quadro 02 – Síntese das questões aplicadas em entrevistas aos docentes e os seus respectivos objetivos

Questões abertas	Objetivos
Professor (a), gostaria que você comentasse qual a sua orientação sobre seu planejamento das aulas. Como o (a) senhor (a) planeja suas aulas?	Identificar os principais elementos envolvidos no processo de planejamento das aulas. Identificar uma possível influência do ENADE neste item.
Professor(a), e sua prática de avaliação? Como você realiza?	Conhecer os elementos que influenciam a prática de avaliação dos docentes pesquisados. Identificar uma possível influência do ENADE neste item.
Gostaria agora de saber sobre o ENADE, em particular na instituição onde o (a) senhor (a) atua. Como o (a) senhor (a) vê a forma que a instituição conduziu o processo do ENADE?	Identificar e analisar a influência da IES na prática docente, em particular os provenientes de alguma origem a partir do ENADE.
O (A) senhor (a) sente que o ENADE influenciou de alguma forma sua prática docente? Seja na sua forma de dar aula, nos seus exercícios, nas suas avaliações, etc.	Apontar e analisar outros elementos influenciados pelo ENADE que não tenham sido mencionados nas questões anteriores.

Fonte: elaborado pelo autor

Para compreender e analisar as respostas, a análise sociológica do discurso (ASD), baseada nos preceitos de Alonso e Ruiz Ruiz, foi o método escolhido. Gomes (2013) explica que a pesquisa qualitativa não se trata de contar opiniões ou pessoas para simples análise e interpretação, mas sim um caminhar no sentido do que é homogêneo, e através do tema que se pretende pesquisar, explorar o conjunto de opiniões e representações sociais, mesmo que não

venha a abranger a totalidade das falas, pois mesmo encontrando pontos comuns, sempre haverá singularidades da biografia de cada interlocutor.

Bourdieu (1998) evidencia que a herança social serve de base para as condições de participação social pela acumulação de bens simbólicos e outros inscritos nas estruturas dos pensamentos, constituindo o *habitus*, elaborando suas trajetórias e assegurando a reprodução social, que muitas vezes é influenciada pela violência simbólica exercida sobre os indivíduos pelos agentes e instituições dos quais possuem ligação ou fazem parte.

O *habitus* pode ser entendido como uma matriz, a qual é determinada com base na posição social do indivíduo, dando-lhe condições de ver, pensar e agir em diferentes situações. O *habitus* transforma-se, consequentemente, em uma grande diversidade de estilos de vida, compreensões políticas distintas e julgamentos morais particulares, permitindo ainda que cada ser humano crie ou desenvolva estratégias, sejam elas individuais ou coletivas, de acordo ou não com o meio onde vive.

Os docentes pesquisados explicitam um discurso baseados em suas respectivas heranças sociais, por meio de compreensões individuais ou coletivas, compondo seu *habitus*. Esse trabalho visa analisar essas falas no contexto das IES privadas onde estes atuam. Para isso, a pesquisa qualitativa se faz necessária.

Minayo (2013, p. 26) justifica a pesquisa qualitativa como sendo aquela que responde questões provenientes do universo dos significados, das motivações, das relações, dos valores, das representações, das atitudes e das intencionalidades. Como esta pesquisa tem por interesse averiguar os possíveis reflexos do ENADE na prática docente, a pesquisa qualitativa poderá contribuir neste objetivo. A referida autora ainda explana que este processo pode ser dividido em três etapas: "(1) fase exploratória; (2) trabalho de campo; (3) análise e tratamento do material empírico e documental".

A fase exploratória nesta pesquisa foi a apresentação de todo o referencial teórico, bem como a formulação do projeto de pesquisa e o tempo investido no estudo e na delimitação do objeto de pesquisa. Extensa leitura e pesquisa foram realizadas para contextualizar onde e como se encontra o docente universitário. Por sua vez, o trabalho de campo consistiu no levantamento dos dados coletados, por meio de questionários e entrevistas em um campo delimitado. Deste ponto em diante, apresenta-se a análise e o tratamento dado ao material coletado, no qual um conjunto de procedimentos foi realizado para a articulação com os fundamentos teóricos expostos.

4.2 Apresentação dos sujeitos da pesquisa

Os sujeitos que participaram desta pesquisa na forma de respondentes dos questionários podem ser apresentados da seguinte forma:

Quadro 03 – Sujeitos da pesquisa – questionário

20 docentes ao total
02 da IES-01 04 da IES-02 10 da IES-03 04 da IES-04
13 do gênero masculino 07 do gênero feminino
12 possuem graduação em Administração Os demais possuem formação em áreas distintas
04 não possuem formação em *stricto sensu* 16 possuem o título de mestre (sendo 7 em Administração ou Gestão de Negócios) 03 possuem o título de doutor
Em média, 17 anos de docência no ensino superior
07 lecionam disciplinas das áreas de exatas 13 lecionam disciplinas das áreas das ciências sociais e humanas
Estão identificados com o codinome "Prof" e o numeral de 01 a 20.

Fonte: elaborado pelo autor

Ainda sobre o perfil destes docentes, em média, eles possuem 17 anos de docência no ensino superior, sendo o professor com menor tempo de experiência tem nove anos de prática, e o mais experiente 29 anos. A média do tempo de docência no curso superior em administração é de 16 anos. Estes dados revelam um grupo com larga experiência na carreira docente. Todos participaram das edições de 2009 e 2012 no ENADE, tornando-os habilitados para participar desta pesquisa. A partir deste ponto, estes docentes serão nomeados de Prof-01 a Prof-20, respeitando assim o anonimato.

As entrevistas foram realizadas com sete docentes, conforme a quadro 04:

Quadro 04 – Sujeitos da pesquisa – entrevista

07 docentes ao total
02 da IES-01
02 da IES-02
01 da IES-03
02 da IES-04
03 do gênero masculino
04 do gênero feminino
05 possuem graduação em Administração
Os demais possuem formação em áreas distintas
02 não possuem formação em *stricto sensu*
04 possuem o título de mestre
01 possui o título de doutor
Estão identificados com o codinome "Prof-Ent" e o numeral de 01 a 07.

Fonte: elaborado pelo autor

Bourdieu (2005) esclarece que de forma inconsciente os indivíduos guiam suas condutas por um conjunto de princípios que se encontra interiorizado, permitindo inclusive a aceitação de valores colocados em prática em seu grupo social, formando assim o que ele chama por *ethos*.

Dentro desta lógica, os docentes universitários participantes desta pesquisa compõem um grupo social do qual partilham seus valores e princípios. A análise aprofundada deste *ethos* e seu *habitus* poderá permitir uma melhor compreensão das possíveis influências do ENADE nas práticas docentes nestes últimos anos.

4.3 Procedimentos metodológicos

Bardin (1979, p. 31) afirmou que "a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações". Como a autora explica, estas comunicações tratam-se de um campo muito vasto e não se limitam a simples análise. A análise de conteúdo pode ser aplicada em uma comunicação dual, como em questionários, entrevistas e conversas de qualquer espécie. Cabe ao analista criar suas unidades de codificação ou de registro, buscando delimitar o seu trabalho.

Alonso (2013) apresenta que o fato da sociolinguística dar maior ênfase aos problemas linguísticos, deixa os temas sociológicos à revelia. Enquanto método, a Análise de

Conteúdo tem o risco de deixar de lado a questão sociológica. O autor alerta para o domínio da Análise do Discurso sobre os outros métodos, dificultando uma postura mais integradora. Por sua vez, Ruiz Ruiz (2009) observa que a Análise Sociológica do Discurso (ASD) não analisa o texto de forma segmentada, mas sim centrada na investigação como um todo, destacando, dessa maneira, o contexto.

A Análise de Conteúdo encontra-se nos primeiros passos da análise sociológica, todavia a ASD ultrapassa este ponto ao reconectar os enunciados dos discursos com o campo social do contexto apresentado, traçando vínculos entre as falas e as condições sociais de produção e sentido (ALONSO, 2013). Ressalta-se que a noção de campo social, definida por Bourdieu pela inter-relação de forças e interesses, dá sentido às práticas discursivas.

Na ASD vincula-se o estudo dos usos sociais do texto. A Espanha é o berço deste tipo de análise, tendo por referência nomes como Jesús Ibáñez e Luis Enrique Alonso, reconhecidos como participantes do grupo da Escola Qualitativista Crítica de Madri, dentro da Tradição Espanhola de Pesquisa Social Qualitativa.

Ibáñez (2010) explica que uma das perspectivas da ASD é a dialética, tendo como modelo prático a sócio análise, na qual o sujeito e objeto permanecem em unidade, ou seja, não há separação entre investigador e investigados. A ASD pode ser definida como de posicionamento epistemológico multiparadigmático, praticada de forma pluralista e integradora.

Na concepção de Alonso (2013) o uso sociológico da Análise do Discurso traz à tona as relações que geraram a produção dos sentidos, suas determinações e motivações, descartando a análise linguística, semiológica, ou mesmo uma síntese que organize em unidades de significado elementar o texto. Transforma-se, na verdade, a ASD em uma análise contextual, na qual o sentido surge na relação dos atores envolvidos.

Pela ASD, alinhada com os pensamentos sociológicos de Bourdieu, objetiva-se analisar as falas dos sujeitos desta pesquisa. Neste raciocínio, este trabalho tem a intencionalidade de explorar os discursos apresentados por estes docentes – professores universitários de IES privadas – levando em consideração o contexto onde atuam, inquirindo ainda a possível influência do ENADE em suas práticas.

Em síntese, esta análise observa a construção social dos discursos e como a realidade social é construída por estes discursos. A ASD contextualiza ao situar o texto no contexto.

5 ANÁLISES DAS INFLUÊNCIAS DO ENADE NA PRÁTICA DOCENTE UNIVERSITÁRIA

O otimista é um tolo. O pessimista, um chato.
Bom mesmo é ser um realista esperançoso.
Ariano Suassuna

A Universidade, do período pós-LDB ao contexto atual, e o professor universitário, em particular os que atuam em IES privadas no Brasil, foram apresentados no primeiro capítulo. Em seguida, mostraram-se alguns conceitos de avaliação institucional e a prática realizada no Brasil principalmente na última década, com ênfase dada ao formato do SINAES e as avaliações do ENADE. No que diz respeito ao docente universitário de IES privadas, ao longo do texto, foram apresentados alguns dos elementos que trazem influência em sua prática e que foram pesquisados e expostos por diferentes autores. Neste capítulo será dado o recorte de pesquisa para os professores universitários dos cursos superiores de administração da cidade de Santos/SP, que tenham participado das duas últimas avaliações do ENADE e que expuseram alguns das influências sentidas nestes últimos anos em suas práticas docentes. A análise sociológica do discurso (ASD) será a metodologia utilizada. As ideias e conceitos de Bourdieu perpassam pelas análises deste contexto aqui apresentado.

5.1 Análises das falas – questionários

De maneira exaustiva, foi realizada a leitura dos 20 questionários respondidos. Além disso, as sete entrevistas realizadas foram transcritas de maneira manual e pessoal, o que permitiu uma melhor observação de cada depoimento. Neste processo buscou-se o maior aprofundamento possível das falas dos docentes participantes. Uma visão do conjunto direcionou, naturalmente, a busca dos detalhes no dito e não dito, que por sua vez admitiu a elaboração de pressupostos iniciais que permitiram a análise e interpretação de todos os dados. Todas as respostas dos questionários encontram-se no Apêndice E.

Ao analisar as respostas da primeira questão do questionário aplicado, cujo objetivo era identificar qual a visão que os docentes possuem sobre o ENADE, foi possível classificá-las em dois grupos: aqueles que consideram o ENADE exclusivamente como avaliação dos alunos, e os demais que entendem o significado um pouco mais amplo desta avaliação, incluindo-se a instituição.

Como exemplo de respostas, nas quais os docentes limitam seu conceito do ENADE à simples avaliação de alunos, podemos destacar o Prof-01: “É uma prova nacional

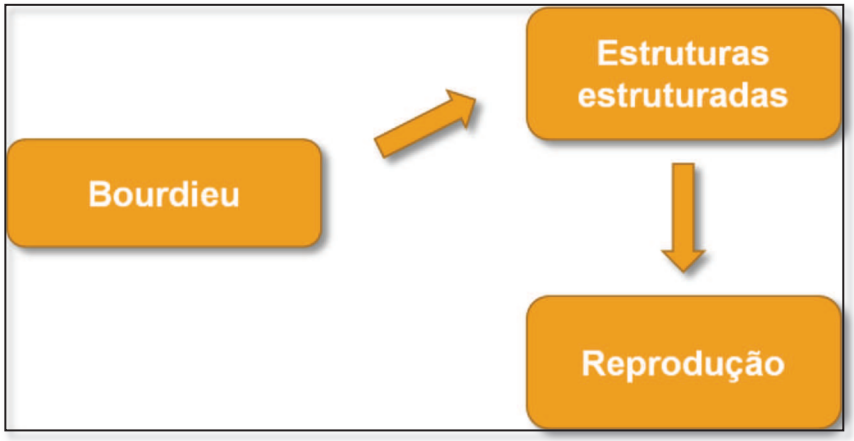
direcionado as (sic) diversas áreas de formação superior que tem como objetivo avaliar o nível de conhecimento adquirido pelos alunos nos anos de sua formação superior". Outro exemplo dessa redução de conceito está na afirmação do Prof-05: "O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes tem o objetivo de mensurar o rendimento dos graduandos do último ano dos cursos superiores, em relação aos conteúdos aprendidos".

Bertolin (2009) exprime que esta visão limitada da avaliação tem suas origens na perspectiva economicista de qualidade do ensino superior, na qual a eficiência assume papel preponderante nas relações entre docentes, discentes e instituições, destacando o setor privado como principal grupo de interesse nesse aspecto.

Bourdieu (2013) esclarece que de fato o agente econômico tem tanto a função de calculador racional, quanto autômato em sua liberdade em determinar suas estratégias objetivas conforme as leis de mercado, sendo consequência natural das estruturas estruturadas como uma das possibilidades das disposições.

Neste sentido, os docentes que simplesmente enxergam o ENADE como avaliação do aluno nada mais fazem do que a reprodução do que já está estruturado. É um fato consumado, aceito e praticado sem questionamento ou hesitação.

Esquema 02 – conceito de estruturas estruturadas



Fonte: elaborado pelo autor.

Por sua vez, os docentes universitários que expressam um entendimento mais amplo do ENADE talvez entendam melhor alguns dos objetivos deste processo avaliativo. Os seguintes professores exemplificam esse julgamento: "É o Exame Nacional de Desempenho do Estudante do Ensino Superior, que busca avaliar todos os contextos que envolvem a instituição (em todos os quesitos), bem como o aproveitamento do corpo docente" (Prof-02), "O ENADE (Exame Nacional de Desempenho do Estudante) representa uma avaliação dos

estudantes de graduação que serve para medir o rendimento dos mesmos em relação ao conteúdo programático a cada 03 anos para cada grupo de cursos. O ENADE, juntamente com a auto-avaliação (sic), avaliação externa e outros instrumentos ajudam a compor o SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior)" (Prof-13), e "O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes faz parte do SINAES – Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior. O ENADE tem como objetivo avaliar o ensino na graduação, ou o nível de aprendizagem do aluno, considerando o conhecimento adquirido, habilidades e competências para o exercício da profissão. A partir disto, o ENADE avalia também os conteúdos ministrados pelas IES e até que ponto eles estão de acordo com as Diretrizes Curriculares" (Prof-14).

Mesmo com afirmações mais detalhadas nas quais se encontram os outros elementos constituintes do SINAES, como a autoavaliação, as conceituações foram restritas aos aspectos práticos do sistema avaliativo. Nenhum docente esboçou o intuito de retratar ou qualificar o ENADE na primeira resposta do questionário. Contudo, nas demais perguntas alguns docentes fazem outras considerações mais amplas e críticas. Em uma primeira análise, observa-se o pouco envolvimento dos docentes universitários em melhor compreender o que se passa no seu contexto de trabalho.

Pimenta e Anastasiou (2010) descrevem que o grupo de docentes universitários brasileiros, em grande parte, é formado por profissionais de outras áreas distintas da educação, como a engenharia, o direito e a administração. Este fato corrobora com um perfil docente profissional orientado para o mercado, e menos para a docência ou pedagogia universitária. Essa característica reflete no baixo envolvimento destes pelos assuntos educacionais.

A segunda questão do questionário aplicado aos docentes tinha a seguinte redação: Na IES onde você atuava em 2009 e 2012, qual orientação você recebeu sobre o conteúdo apresentado no ENADE? O trecho sublinhado deveria destacar ao docente o objetivo de descrever orientações recebidas quanto ao conteúdo do ENADE. Ao analisar as respostas obtidas, três grupos distintos podem ser classificados. O primeiro grupo de docentes afirma não ter recebido qualquer direcionamento. As seguintes afirmações refletem isso: "Não recebi orientação de conteúdo, pois sou professora de primeiro ano" (Prof-07), "No caso da minha disciplina, não recebi nenhuma orientação específica" (Prof-09), "Nenhuma orientação" (Prof-12) e "Sobre o conteúdo, nada" (Prof-16).

O segundo grupo de docentes que responderam a questão acima alegam terem feito a leitura das questões das edições anteriores do ENADE e com isso adaptado o seu conteúdo,

conforme as normas desta avaliação. O Prof-05 afirma que "[fui orientado a] analisar se o conteúdo ensinado em minhas disciplinas estava relacionado às questões abordadas nos exames anteriores. Caso contrário, fazer os ajustes necessários". O Prof-11 é mais contundente: "Recebemos todas as avaliações desde o antigo provão do MEC, para que analisássemos o tipo de questão e o conteúdo trabalhado nas mesmas. Importante registrar que os conteúdos das provas estavam previstos no projeto pedagógico do curso, demonstrando consonância entre o trabalho desenvolvido pela IES e o conteúdo do ENADE". E o Prof-14 declara algo muito importante: "Que deveríamos estar atentos às avaliações do ENADE para reforçar os nossos conteúdos programáticos, aulas e avaliações em função da importância para a IES de se obter bom conceito".

O terceiro grupo, classificado com base ainda na mesma questão sobre orientações recebidas quanto ao conteúdo do ENADE, declara, em suas respostas, não as informações obtidas sobre a avaliação, mas sim a forma que deveriam abordar a importância desta avaliação aos alunos. Os Prof-01, 02 e 03 expõem, respectivamente: "A orientação que recebi foi no aspecto de procurar conscientizar os alunos de forma geral sobre a importância da prova para avaliação do curso, da instituição e do alunado além do que a nota recebida pelo aluno poderia influenciar num processo seletivo de ocupação por um cargo no futuro nas empresas", "Ter a busca constante de orientação e conscientização de todos os setores da instituição, bem como de todos os alunos envolvidos, em relação aos objetivos da realização da referida avaliação" e "A orientação foi para explicar a importância e o valor do ENADE para o aluno, aumentando seu grau de compromisso e esforço ao realizar a prova".

Observa-se, nesses conjuntos de respostas, alguns dos elementos constituídos na atual universidade. Maués (2010) assevera que a lógica mercantilista rege as universidades, trazendo a precarização e intensificação ao trabalho docente, pressionando estes ao atual modelo mercantilizado. A autora declara que já na década de 80, no momento da crise do estado capitalista brasileiro, os interesses econômicos sobrepujaram em relação aos políticos, alterando o lugar da educação superior, mas a partir de 1996 essas mudanças foram intensificadas, que por sua vez trouxeram modificações substanciais ao trabalho docente.

Da mesma forma, os professores desta pesquisa estão centrados nesse contexto apresentado por Maués. A instituição não exige apenas dos docentes universitários a clássica tríade ensino, pesquisa e extensão. Marcas do neoliberalismo, como a competição e o individualismo estão aqui presentes. Essas marcas refletem em suas práticas. Docentes de uma mesma IES apresentam respostas diferentes. Alguns sentiram mais profundamente a

cobrança pelo bom desempenho dos seus alunos nas avaliações do ENADE. Outros simplesmente incorporaram tais ações em suas práticas.

Bourdieu (2005), em suas ideias, afiança que este posicionamento dos docentes não parte de simples determinismos, nem mesmo de simples escolhas deles, mas sim do complexo sistema de relações nas quais e pelas quais os sentidos das ações se fazem presentes. O simples testemunho destes docentes, dos seus sentimentos e das suas reações não são suficientes para se compreender a ação social. Para Bourdieu é necessário fazer relações entre a consciência, as práticas, as condições de existência e as ideologias para assim encontrar a matriz determinante do indivíduo.

Esquema 03 – conceito de matriz determinante do indivíduo

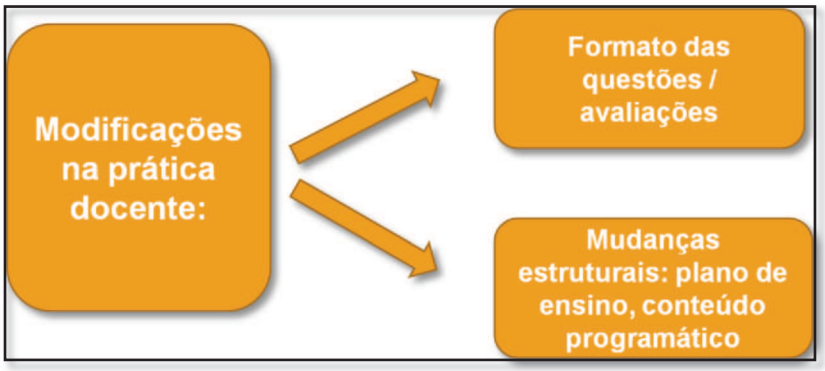
Fonte: elaborado pelo autor.

Dentro desse raciocínio, as duas próximas questões do questionário podem ajudar a aprofundar um pouco mais o estudo e as análises sobre o que Bourdieu quer dizer. A terceira questão apresentou aos docentes a seguinte reflexão: “Na IES onde você atuava em 2009 e 2012, comente alguma possível orientação recebida para alterar sua didática com os alunos, por exemplo, modificando seu método de elaboração das provas e/ou questões”. Esse pedido ao docente, para que comentasse orientações mais específicas sobre modificações em sua didática, poderiam gerar uma maior introspecção ao participante da pesquisa. Desta forma poderia ser possível detectar, dentro das respostas, outros elementos que não tenham sido mencionados nas questões anteriores.

Ao ler as respostas nesta terceira questão, observa-se que grande parte deles modificaram suas práticas docentes por conta do ENADE, contudo, existem dois grupos

distintos: os que alteraram apenas sua forma de realizar questões e avaliações de seus alunos, e aqueles que realizaram essa mudança de forma mais ampla, incluindo o plano de ensino, o conteúdo programático, dentre outros elementos.

Esquema 04 – síntese de modificações na prática docente



Fonte: elaborado pelo autor.

As respostas dos seguintes docentes mostram suas adaptações exclusivamente nas questões e avaliações: “Realmente a orientação sempre esteve voltada para que dentro do possível algumas questões fossem elaboradas no formato exigido pelo ENADE” (Prof-02), “A orientação recebida em relação as provas foi efetuar avaliação com questões do tipo ENADE com alternativas” (Prof-06), “Foi solicitado dar maior ênfase nas avaliações de cunho dissertativo e que a elaboração dos questionamentos acompanhasse o padrão ENADE” (Prof-10) e “Principal orientação: na prova apresentar algumas questões no formato das questões do ENADE” (Prof-12).

Todavia, outros docentes, além de modificar sua estrutura de avaliar os alunos, realizaram outras alterações: “Reforçar na 1ª aula as palavras Plano de Ensino e Conteúdo Programático para que os alunos não tivessem dúvidas que tal Plano foi apresentado. Nas provas, apresentar questões no mesmo formato da do ENADE (longas e discursivas). Se possível, utilizar algumas questões do ENADE” (Prof-04), “A instituição orientou os professores que passassem a considerar os conteúdos solicitados nos ENADEs em nossos Planos de Ensino, nas salas de aulas e nas provas. E ainda, que algumas questões das nossas avaliações poderiam seguir formato semelhante às questões do ENADE” (Prof-14) e “Nesta época mencionada, eu já havia adaptado minha forma de elaborar questões e de estimular os alunos. Desde 2004 trabalho com leitura e interpretação de textos em aulas, além de apresentar questões dos ENADES anteriores aos alunos” (Prof-20).

Apesar de algumas pequenas diferenças, ambos os grupos, organizados com base nas respostas da terceira questão do questionário aplicado, apresentam sinais claros de modificações em suas práticas docentes por conta do ENADE. Até este ponto não está nítido se os docentes concordam ou não com essas mudanças. Mas ainda nesta questão surgem duas declarações importantes: "Especificamente, não recebi da IES, nenhuma orientação para alterar a didática. Pela minha espontânea vontade, levantei as provas aplicadas nas avaliações anteriores, com o objetivo de verificar se o conteúdo que estava sendo pedida nas provas estava sendo contemplado nas disciplinas que leciono. Além disso, verificar o nível de questões solicitadas com o objetivo talvez de adequá-las as minhas provas, para que os alunos também se familiarizassem com o nível de questões dadas nas provas do ENADE" (Prof-01). E ainda a declaração do Prof-14: "Em Administração, o Colegiado desenvolveu provas anuais (com os conteúdos de todas as disciplinas) e questões elaboradas seguindo o estilo das questões do ENADE. As provas foram aplicadas e os alunos avaliados. Apesar de nem sempre conseguirmos sensibilizar os discentes a respeito da importância dessas avaliações (como oportunidade de desenvolvimento pessoal), tivemos alguns resultados satisfatórios neste sentido".

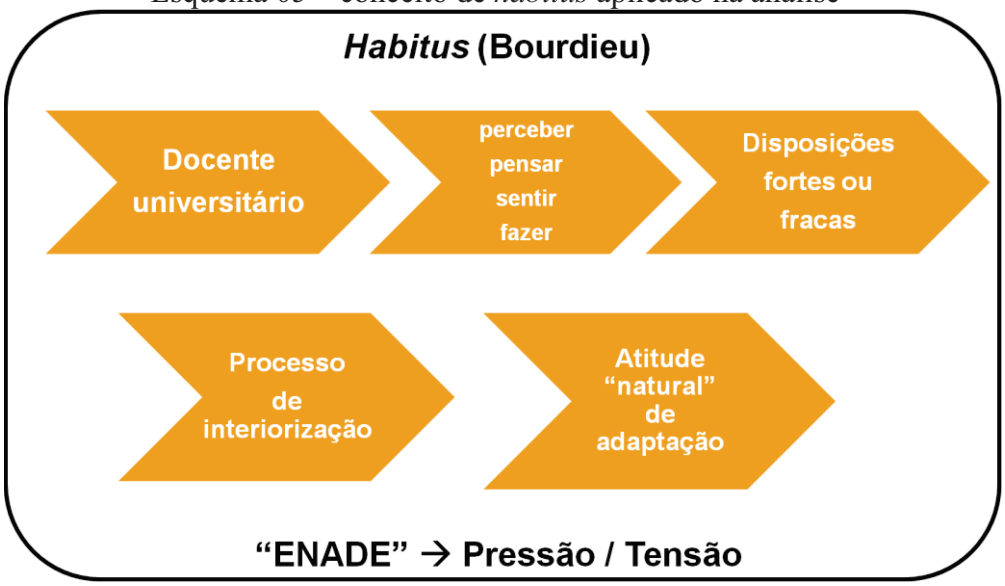
As afirmações dos Prof-01 e Prof-14 trazem o que Behrens, Carpim e Ferreira (2013) explanam sobre o ambiente universitário, sendo que este deveria promover um saber sistematizado aos seus alunos, possibilitando o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo. Mas para isso, o docente universitário precisa estar preparado, disposto e apoiado pela academia para realizar este trabalho.

Kincheloe (1997), Nóvoa (1999) e Nunes (2001) defendem a reflexividade como prática docente, na qual ela ocorre na e sobre a prática. Quando esses dois últimos professores citados fazem suas declarações, é possível identificar esses elementos da prática-reflexiva, principalmente nas afirmações "pela minha espontânea vontade" citada pelo Prof-01 e "apesar de nem sempre conseguirmos sensibilizar os discentes [...] tivemos alguns resultados satisfatórios neste sentido" afirmado pelo Prof-14. Pode-se considerar que o ENADE trouxe ao docente universitário a reflexão sobre a prática da avaliação.

Cunha (2005) e Leite (2008), conforme apresentado ao longo do referencial teórico desta pesquisa, apresentam os conceitos das CPAs (Comissão Própria de Avaliação) e da autoavaliação, que podem ser utilizados como espaços e momentos para essa reflexão da prática docente. Discutir a própria prática entre docentes gera a troca de conhecimentos e experiências, transformando-se assim em um processo de aprendizado contínuo.

Mais uma vez se reforça o que Bourdieu (2007) chama por *habitus*. Os modos de perceber, pensar, sentir e fazer são as disposições que os docentes universitários têm para agir de determinada maneira em uma dada circunstância. Estas disposições não são rígidas, nem mecânicas, mas podem ser fortes ou fracas. As estruturas sociais influenciam no processo de interiorização. É a atitude "natural" que os docentes tomam em processos nos quais muitas vezes eles não têm mais consciência. A racionalidade prática que os sujeitos desta pesquisa relatam é gerada pelo *habitus*.

Esquema 05 – conceito de *habitus* aplicado na análise



Fonte: elaborado pelo autor.

As respostas da quarta questão poderão ajudar a compreender melhor o sentido dessa lógica do raciocínio de Bourdieu. A redação dessa pergunta era: "Comente sobre possíveis impactos positivos ou negativos que o ENADE possa ter gerado em suas aulas e/ou no curso".

Há de se considerar que existe uma ambiguidade entre o que é positivo ou negativo na compreensão das pessoas em geral. O que uma pessoa considera como positivo pode ser justamente o oposto no entendimento de outra. Ao ler as respostas que os docentes deram nesta quarta questão, pode-se realizar uma primeira análise classificando-as em: positivas, negativas ou neutras. Nesta pesquisa, "positivo" tem o sentido de algo certo, real, afirmativo, útil ou verdadeiro. Já a expressão "negativo" compreenderá aquilo que é proibitivo, contraproducente ou o sentido de recusa. Aquelas expressões que não se encaixarem em nenhum desses critérios serão entendidas como neutras, ou seja, que expressam indiferença.

Dentro desse raciocínio, os Prof-08, 09, 11, 13, 14, 16, 18 e 20 estão categorizados com afirmações "positivas". Por sua vez, os Prof-01, 04, 16, 17 e 19 enquadram-se como

aqueles com opiniões “negativas”, e os Prof-02, 03, 04, 05, 06, 07, 10, 12 e 15 como “neutros”.

Como exemplificação de afirmativas “positivas” encontra-se a fala do Prof-11: “Na verdade tirou todos da zona de conforto”, do Prof-16: “Só vejo impactos positivos. Principalmente nos últimos anos, senti que os alunos ficaram mais preocupados com essa avaliação do Mec”, e ainda a do Prof-18: “Quanto ao curso, com base nos resultados nas últimas avaliações, vejo que a qualidade aumentou”.

Nas respostas no padrão “negativas” destacam-se o Prof-01: “É difícil dar uma resposta objetiva para essa questão pois o que eu posso afirmar é que até então não se teve a preocupação tanto pela IES como por mim mesmo de verificar tais impactos, uma vez que o MEC, como órgão responsável pela aplicação da prova, nunca divulgou de forma clara e objetiva como os resultados são avaliados e obtidos” e o Prof-04: “A pressão colocada no Professor por um bom resultado no ENADE não altera muita coisa”.

Encerrando essa primeira categorização da quarta questão encontram-se três amostras “neutras”: “Em minhas aulas nenhum impacto pois leciono para a aprendizagem e não para o ENADE. Acredito que para o curso também não houve nenhum impacto significativo” (Prof-06), “Em minhas disciplinas não houve impactos nem positivos e nem negativos” (Prof-10) e “No caso específico das minhas aulas nenhum impacto, uma vez que já trabalhava o conteúdo, devido ao currículo do curso, e formato de questões de prova muito semelhante ao ENADE” (Prof-12).

O posicionamento de cada docente nesta pesquisa é reflexo direto do seu *habitus*. Bourdieu (2007) explica que os agentes sociais – como os docentes – são dotados de *habitus* que se encontram gravados em seus corpos pelas experiências passadas. Estes sistemas de percepção, apreciação e ação possibilitam a operação tanto de atos de conhecimento prático, quanto o engendramento de estratégias adaptadas e constantemente inovadas, mas sempre limitadas às constrições estruturais presentes.

O fato dos docentes terem uma visão positiva, negativa ou neutra não os restringem de analisarem e afirmarem outras ideias além do que está posto. Nesta mesma questão, outras categorizações podem ser extraídas das suas falas. Existem aqueles que consideram o ENADE como um processo natural na educação superior, como afirma o Prof-09: “Gostava de saber que minhas aulas colaboravam sobremaneira para a realização da prova do ENADE. Os alunos comentavam comigo, depois da prova, que tudo o que havíamos aprendido em classe fora “cobrado” na avaliação” e o Prof-14: “Bom ou não, serviu de parâmetro para o nosso trabalho de ensinar e avaliar. De alguma forma, tivemos a oportunidade de refletir sobre o

nosso trabalho e também realizar algumas reformulações. É sempre interessante ter um ponto de referência".

O interesse e o desejo de melhora na educação e no desenvolvimento profissional, que talvez se encontrem além do conceito do ENADE, também podem ser detectados nas respostas destes docentes. O Prof-01 afirma: "É difícil dar uma resposta objetiva para essa questão pois o que eu posso afirmar é que até então não se teve a preocupação tanto pela IES como por mim mesmo de verificar tais impactos, uma vez que o MEC, como órgão responsável pela aplicação da prova, nunca divulgou de forma clara e objetiva como os resultados são avaliados e obtidos". O Prof-06 também faz uma consideração interessante: "Em minhas aulas nenhum impacto pois leciono para a aprendizagem e não para o ENADE". E ainda o Prof-20: "Vejo a avaliação como uma etapa de todo o processo de aprendizagem do aluno. Não acredito que o ENADE seja o único responsável pela qualidade dos cursos, mas sim um trabalho em equipe entre docentes e discentes".

Neste ponto é interessante retomar a discussão sobre o atual contexto da universidade brasileira. Como afirma Sguissardi (2009), as universidades privadas, que em boa parte seguem o modelo *neonapoleônico*, apresentam ausência de estruturas de pesquisa *stricto sensu* de maneira reconhecida e consolidada, a maior parte dos docentes são horistas ou em regime de tempo parcial, as atividades de ensino tomam quase que dedicação exclusiva destas IES e ainda possuem estruturas acadêmicas centradas na formação de profissionais. Este é o campo de atuação dos docentes participantes desta pesquisa, o que reflete diretamente em seus pensamentos e suas ações.

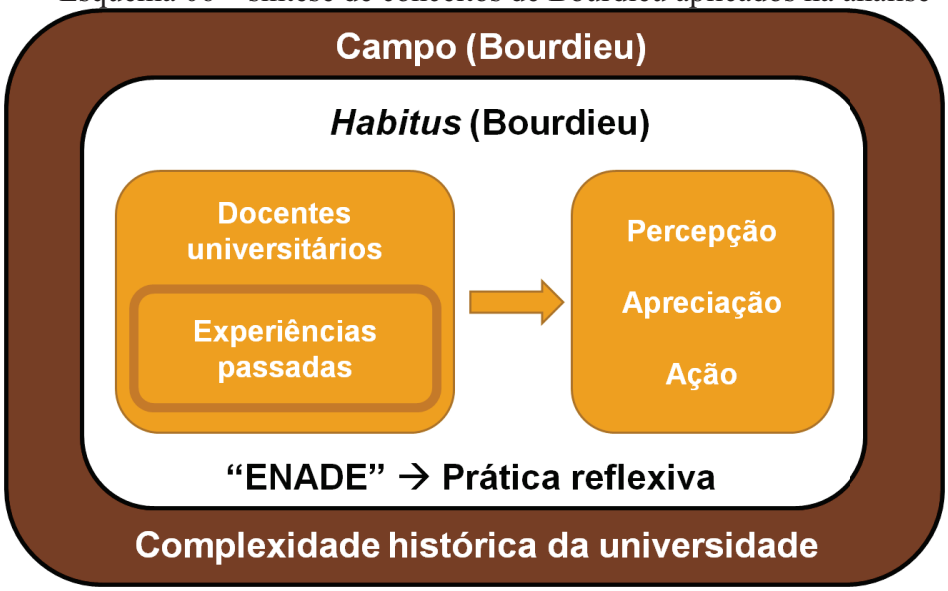
Retomando as discussões de Maués (2010) sobre as influências deste atual modelo de instituição heterônoma sobre a prática docente, a autora afirma que o trabalho do professor está subordinado às exigências do capital, precarizado na universidade, principalmente com o incremento do volume na rotina das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Toda esta mudança tem instituído uma naturalização desse produtivismo acadêmico. Aqui se encontra um campo.

Bourdieu (2007, p. 21) explica que "cada campo se caracteriza, na verdade, pela busca de uma finalidade específica, capaz de favorecer investimentos igualmente absolutos por parte de todos os que (e somente esses) possuem as disposições requeridas". Um campo constrange aqueles que nele se encontram envolvido, de forma que cada qual age em um "campo de lutas", de maneira a conservar ou transformar a sua estrutura.

Nessa lógica, a universidade brasileira forma um campo onde o docente universitário está inserido. Cada docente atua nele conforme seu *habitus* dentro do seu *ethos*. Alguns

podem aceitar a situação e viver dentro dessas regras. Outros podem se questionar quanto ao contexto em que vivem e assim buscar formas de mudar, ou ao menos de refletir e discutir, se essa é a realidade necessária e a única aceita. Em um processo de reflexão sobre as ações sociais, os docentes buscam a compreensão daquilo que sentem. Essa foi uma das motivações dessa pesquisa: analisar o que os docentes sentem ao passar pelo processo de avaliação do ENADE.

Esquema 06 – síntese de conceitos de Bourdieu aplicados na análise



Fonte: elaborado pelo autor.

Os dados obtidos permitem identificar alguns dos sentidos que os docentes universitários deram ao ENADE. Mas como um processo de pesquisa pode ser aprofundado, neste ponto em diante entram as compreensões obtidas pelas entrevistas.

5.2 Análises das falas – entrevistas

Minayo (2013) enfatiza que a entrevista, dentre seus vários objetivos, ajuda a construir o objeto de pesquisa pelas informações pertinentes que o entrevistador capta de seus entrevistados e, como forma de interação social, obtém-se a expressão de conflitos e de diferentes óticas da realidade.

Nesta pesquisa, as entrevistas foram realizadas de forma aberta com o intuito de melhor aprofundar e assimilar a percepção dos professores sobre as influências que o ENADE esteja trazendo aos docentes universitários das IES pesquisadas.

Ao realizar uma primeira leitura das respostas dadas nas entrevistas, percebe-se que muitas das observações e análises já realizadas e apresentadas no item anterior deste capítulo continuam aqui presentes. Todavia, novas considerações podem ser feitas. A primeira questão das entrevistas foi: "Professor (a), gostaria que você comentasse qual a sua orientação sobre seu planejamento das aulas. Como o (a) senhor (a) planeja suas aulas?". A quase totalidade dos docentes entrevistados declarou que elementos como o plano de aula, a ementa e o projeto político pedagógico são seus principais norteadores neste quesito.

Encontra-se ainda nesta questão a informação de que as referências atuais de mercado também trazem suas influências nesse processo de planejamento. Essas referências mencionadas são assuntos da atualidade econômica, financeira e política vivida pelas empresas, e as quais os futuros administradores necessitam compreender. As declarações dos Prof-Ent-06 e Prof-Ent-07, respectivamente, exemplificam isso: "Eu sempre procuro ver o que o mercado está pedindo, e a nossa realidade. Tanto o mercado quanto a realidade dos nossos alunos. Como é que eles chegam até a gente. Então, podemos fazer uma adaptação" e "Na área da administração, no mundo dos negócios, não tem como ficar transmitindo aos alunos ideias desatualizadas do contexto atual, e infelizmente a atualização desses planos é muito lenta".

Dentre os docentes entrevistados, o Prof-Ent-04 destaca em sua fala o sentimento de perda de autonomia em seu processo de planejamento das aulas: "Meu planejamento das aulas da graduação da IES X é um pouco cerceado porque todo o material de apoio vem da central da IES X, da unidade de Campinas". Contudo, no prosseguimento de sua articulação, nota-se que o mesmo realiza adaptações em seus planejamentos: "Como eu gosto de trabalhar o texto, eu ensino na LP01 [Língua Portuguesa 01] o texto com a gramática. Eu faço um link e trabalho o texto, pois a importância da gramática em Português é simplesmente para você poder manejar melhor a Língua Portuguesa. Como as turmas são heterogêneas, eu tenho que nivelá-las e inseri-las no mercado de trabalho. Então conforme a turma, por exemplo, se é a turma de administração, eu pego sempre textos atuais referentes ao mercado de trabalho do administrador. E ai vou inserindo a gramática e cumpro assim todo o meu programa".

O que Bourdieu (2007) designou por *habitus* está além do conceito semântico de palavras como hábito e costume. De fato, o *habitus* funciona na forma de princípio gerador e organizador das práticas e representações que uma pessoa faz, estando essas práticas associadas a um conjunto particular de condições de existência, gerando inclusive uma racionalidade prática. Os professores universitários são detentores de um conjunto particular

de *habitus*, que como Bourdieu explica, tem ação de constituir suas práticas. Práticas estas influenciadas pelo ENADE.

Os docentes entrevistados expõem, em suas respostas, aquilo que organiza suas práticas de planejamento das aulas. Naturalmente, até por força do cumprimento de diretrizes e regimentos, estes seguem as orientações de suas IES e, consequentemente, do MEC. Isso não impede que em seu processo de organização, outros elementos possam trazer influências. A dinâmica da sociedade globalizada passa por esse planejamento docente. As condições de trabalho relatadas pelo Prof-Ent-04 não o impediram de refletir sua atividade e realizar as adaptações que julgou serem necessárias. O mesmo vale para os demais docentes, que incluíram elementos externos em seu planejamento de aula, como sintetiza o Prof-Ent-01: "O que me orienta é o planejamento pedagógico, o plano de aula, que chega montado para nós, e desse norteador incluo o que acontece no dia a dia daquele conteúdo, para assim levar o que passo na sala de aula. Além de algumas referências atuais".

Em suma, o *habitus* dos docentes entrevistados gerou uma racionalidade prática, que constituiu a forma de perceber e julgar o mundo, ou neste caso, seu exercício de planejamento das aulas, dando forma no agir e pensar destes, tornando-se natural seguir as orientações do plano de ensino e adaptar de acordo com o contexto de mercado. Ressalta-se que o ENADE faz parte deste contexto.

Na segunda questão da entrevista prossegue a mesma ponderação. A quase totalidade dos entrevistados menciona em suas respostas que adotam em suas práticas de avaliação elementos como provas, atividades práticas e apresentações orais em grupo. Porém é possível notar a influência do ENADE nessa atividade docente ao observar e analisar as respostas dos seguintes docentes: "A partir do resultado do ENADE, a instituição propõe os métodos de avaliação e as estratégias para você avaliar seus alunos" (Prof-Ent-01), "Pra mim, uma avaliação tipo prova não é a mais importante. Mas a gente tem que fazer porque isso é uma coisa das instituições. O MEC manda, tem uma forma toda de fazer" (Prof-Ent-06) e "Nos últimos anos, em particular na universidade onde atuo, o ENADE é o que vem definindo esse tema. [...] Recebi manuais de como elaborar questões de provas com base na metodologia do ENADE, assim, considero que tenho pouca liberdade nesse assunto de avaliação. Por exemplo, eu não concordo com questões de múltipla escolha para minha disciplina, mas fui orientado a elaborar minhas provas nesse formato para preparar os alunos para o ENADE" (Prof-Ent-07).

Dias Sobrinho (2003, p. 92) é enfático ao afirmar:

> De início devemos declarar sem qualquer ambiguidade que a avaliação produz efeitos. Entretanto, os efeitos produzidos pelas diferentes avaliações não são unívocos. Muitas são as avaliações, muitos seus usos e muitos os efeitos. Em outras palavras, nenhuma avaliação mais é neutra ou inócua. Tampouco inocente, mesmo que e quando se realize mediante instrumentos técnicos, de caráter objetivo, proclamando resultados supostamente inquestionáveis e tidos como perfeitamente críveis. Então, não podemos dizer que tanto faz esta ou aquela avaliação, ou que é indiferente fazê-la ou não.

Alinhado ao pensamento de Dias Sobrinho, é possível compreender que o ENADE esteja trazendo novos elementos na constituição das avaliações produzidas pelos docentes. A definição de padrões de questões no formato ENADE pode ser considerada como efeito desse tipo de avaliação, mesmo que em alguns casos o docente não concorde com tais bases.

Outro ponto a ser analisado é a relação de poder existente nas avaliações institucionais como o ENADE. Dias Sobrinho (2003) aponta que a avaliação também é um mecanismo ligado para obtenção, manutenção ou ampliação da hegemonia. O autor ressalta que as avaliações com enfoque empirista-objetivo, ou seja, o atual modelo vigente no Brasil prioriza a economia, seus meios e valores, sustentando assim a política de hierarquização das instituições de um sistema. Em suma, o atual modelo ganha mais força no decorrer do tempo.

O docente universitário acaba por participar desse processo de manutenção ou ampliação do modo vigente de avaliação. Para este, chega os efeitos desse modelo avaliatório que prioriza metas ou objetivos preestabelecidos. Dentro do pensamento sociológico de Bourdieu (2005) esse contexto caracteriza-se pelo campo no qual esses professores se encontram. Assim, por intermédio do compartilhamento de ideologias e das condições de existência destes, suas práticas são modificadas.

Essa constatação fica mais nítida ao analisar as respostas dadas para a seguinte questão realizada nas entrevistas: “Gostaria agora de saber sobre o ENADE, em particular na instituição onde o (a) senhor (a) atua. Como o (a) senhor (a) vê a forma que a instituição conduziu o processo do ENADE?”.

Com as respostas da questão acima, foi possível elaborar um quadro com diferentes exemplos de intervenções que as IES privadas pesquisadas realizaram e que tenham sido relatadas pelos docentes entrevistados:

Quadro 05 – exemplos de intervenções das IES relatadas pelos docentes

“Para os alunos que estão inscritos para o ENADE, é dada uma revisão conceitual. Em seguida, há uma palestra orientadora. Após essa palestra, os alunos são levados até o laboratório para fazer um simulado, para que eles possam se preparar um pouco. É uma prova extremamente diferente do que eles estão acostumados no meio

acadêmico. É um outro formato em cima da taxonomia de Bloom, coisa que muito professor aqui não aplica, não sabe". (Prof-Ent-01)
"Para mim a proposta do ENADE é excelente. Como ele é tratado já não acho tão excelente. Por que? Você escolhe os alunos, prepara os alunos. Quer dizer, não é uma coisa que realmente avalia, nem a instituição nem o aprendizado. [...] Você pega os melhores alunos, ou você segura aqueles que não respondem. [...]Ele infelizmente, como proposta é excelente, mas como ele é tratado, desvirtua a finalidade". (Prof-Ent-02)
"Aparentemente eles se preocupam muito logo que o ENADE está próximo, mas não se preocupam muito quando o curso não tem ENADE. Aparentemente, na época do ENADE a pressão é um pouco maior, com provas preparatórias para avaliações externas. Eles aplicam algumas provas para os alunos e depois passam os resultados. Basicamente os cursos que tem ENADE tem esse tipo de prova". (Prof-Ent-03)
"Aqui na IES X o processo foi muito transparente. [...] Nas aulas eu costumo informar aos alunos sobre a importância dessa avaliação. Nossa central produz uma grande quantidade de questões no padrão ENADE, as quais eu costumo passar em sala na forma de exercícios teóricos e/ou práticos. Como minha prova trabalha com produção textual, deixo esse tipo de questão apenas para as aulas. [...] Eu me recordo das reuniões orientadoras, das quais eu participei de todas, inclusive quando houve a primeira videoconferência sobre o ENADE em 2009". (Prof-Ent-04)
"Eles (IES privada) fizeram um levantamento das questões de provas passadas, deu para cada professor da sua área, e nós discutimos isso em sala de aula, preparando eles para a prova, respondendo junto, como se fosse um exercício de sala de aula, pois é um conteúdo que eu estava dando, e eles fizeram tipo um "pré-ENADE", para os alunos se sentirem mais confortáveis com a prova". (Prof-Ent-06)
"Vejo que a universidade onde atuo aceita muito bem esse processo do ENADE, e explora isso como marketing". (Prof-Ent-07)

Fonte: elaborado pelo autor.

Encontram-se no quadro acima exemplos de ações realizadas pelas IES em que os professores atuam e que tenham alguma ligação de influência do ENADE. Essas são algumas das percepções que os docentes entrevistados conseguiram captar e transmitir em suas falas.

Dias Sobrinho (2003) explica que a modalidade de avaliação de caráter epistemologicamente empírica e objetiva é natural em uma sociedade de cunho mercantil, competitiva e individualista na qual vivemos, não dando assim margem para a reflexão, para o questionamento em profundidade, nem para a criatividade, tendo em vista que o lucro, a eficiência e a produtividade prevalecem nas relações da sociedade. O autor ainda considera que este contexto é patrocinado por governos e agências financiadoras supranacionais, nos quais a conciliação entre estes define padrões e rendimentos que devem ser alcançados. Esses padrões são transformados, por exemplo, nos índices de matrículas e formandos, e ainda nas pontuações que as IES recebem por seu desempenho no ENADE. Naturalmente, a competitividade entre as IES privadas apenas aumenta neste cenário.

Como Bourdieu (1989) explica, o campo é um espaço social de dominação e conflito. Dentro desse espaço delimitado há uma certa autonomia e um conjunto próprio de regras tanto de organização quanto de hierarquização social. Cabe a cada indivíduo pertencente a este campo pensar e agir conforme sua posição social neste espaço.

As ações realizadas pelos docentes pesquisados, no que se refere ao ato de planejamento das aulas e realização de avaliações com seus alunos, são reflexos diretos do campo onde eles vivem e atuam. Nas IES privadas as influências do ENADE estão latentes, e como em qualquer situação, os envolvidos no processo, ou seja, os docentes, cada qual a sua maneira, reagem de forma mais contundente ou não. Alguns aceitam mais facilmente esse contexto e suas regras, outros não. A leitura e análise da última questão das entrevistas trazem algumas dessas observações.

A redação da última questão da entrevista é: “O (A) senhor (a) sente que o ENADE influenciou de alguma forma sua prática docente? Seja na sua forma de dar aula, nos seus exercícios, nas suas avaliações, etc.”. Neste questionamento objetiva-se dar um último espaço para o docente expressar sua visão e seus sentimentos ligados ao ENADE na forma de influência em suas práticas.

Baseado nessas respostas, um conjunto de percepções diferentes ficaram expostas por estes docentes. Os Prof-Ent-01 e Prof-Ent-07, respectivamente, foram mais diretos, afirmando: “Todas as minhas P2 (Prova 02) são no formato ENADE” e “Vou para a sala, apresento o conteúdo proposto e no final do semestre faço minhas avaliações. Apenas isso. E é claro, tudo dentro das regras e formatos do ENADE”.

Mas os demais entrevistados externam outros sentidos que deram ao ENADE e sua influência em suas atividades docentes. O Prof-Ent-02 alega ser “difícil você seguir o padrão ENADE pra todas as turmas. Você escolhe a turma. Porque tem turmas que mal sabem ler.

São analfabetos funcionais, infelizmente". Por sua vez, o Prof-Ent-03 acredita que "esse tipo de prova não avalia tudo o que deveria ser avaliado no aluno. É um conhecimento apenas que você vai avaliar. Você não avalia, por exemplo, nem a atitude, nem a habilidade".

Nestes dois últimos exemplos é possível constatar a percepção que ambos os docentes possuem sobre os métodos aplicados pela avaliação ENADE. O Prof.-Ent-04 pondera sua reflexão afirmando: "eu em princípio não sou contra o ENADE. Eu acho que precisa ter avanços. Nós não podemos negar que o ENADE foi um avanço na educação do país, né? Ele veio junto com o ENEM, ele foi uma programação mas não é nada dos nossos sonhos. Tá longe ainda, para nós educadores, ser os nossos sonhos. [...] Agora o ENADE, ele ficou estagnado. No que ele deveria avaliar, ele peca. E no que ele insiste em muitas coisas, que talvez não sejam relevantes".

Por fim, talvez o Prof-Ent-05 é quem melhor sintetiza os sentimentos dos docentes inquiridos na pesquisa ao declarar: "A questão de avaliação das instituições e dos cursos, eu quero crer que isto esteja ligado lá atrás com aqueles processos de Bolonha, da União Europeia, que querem traçar as mesmas estratégias para os diferentes cursos superiores, visando atender o mercado de trabalho. É um processo sem volta. Nós estamos incluídos. Agora, tem seus prós e seus contras, porque todas as instituições ficam amarradas a esse processo. [...] Agora, dada a minha experiência, eu leciono desde 1988, a gente perdeu o que diz respeito a humanização da formação do cidadão, do ser humano. E não sei se ganhamos com a qualificação para o mundo do trabalho. Não sei se a gente somar, se teve um ganho ou uma perda. [...] O que a gente pode fazer enquanto professor, enquanto educador, é colocar um pouco da formação humana. [...] As disciplinas, os conteúdos, os projetos pedagógicos, visam mais a formação para o mercado de trabalho. E ai vem o ENADE. As avaliações do ENADE, pelas questões, os tipos de provas, você vê que tem questões de filosofia, política, mas a maior parte são técnicas. São questões muito técnicas".

Como já exposto pelos pensamentos de Dias Sobrinho ao longo deste trabalho, a sociedade está fortemente direcionada para o utilitarismo e a visão pragmática. Esse modelo é reflexo direto do neoliberalismo vivido em todo o globo. O ENADE é um dos elementos constituintes desse processo, como opção escolhida pelo Estado. Essas tensões provenientes deste padrão de consumo chegam às universidades, mas de forma mais incisiva nas IES privadas. Como consequência, o docente aqui pesquisado, inserido nessa sociedade, vive diariamente essa realidade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociedade em que vivemos encontra-se no modelo mercantil capitalista no qual se privilegia o consumo, o pragmatismo, a individualidade e a competitividade. Este cenário poderá um dia reduzir sua força, ideia esta já defendida por alguns economistas como os professores Tim Jackson e Ignacy Sachs, que preconizam justamente a prosperidade sem o crescimento desenfreado existente hoje. Mas enquanto isso não ocorre, essa é a sociedade em que vivemos. Os docentes universitários, como cidadãos constituintes dessa coletividade, não podem ser meros espectadores.

Por sua vez, a Universidade, por premissa, deve ser o espaço para a pesquisa, a inovação e a busca do progresso da sociedade. Enquanto local, a Universidade forma um campo, exatamente como Bourdieu explicou em suas obras. Esse campo, no caso brasileiro, é constituído por IES públicas e privadas. Ambas passam pelo processo de avaliação do ENADE, como elemento integrante do SINAES. Nesta pesquisa, a ênfase foi dada às IES particulares, em especial seus docentes, e os possíveis reflexos que estes podem estar sentindo por conta desse modelo avaliatório.

O modelo de avaliação empirista-objetivista está vigente no Brasil desde a década de 90. Mudanças de governo ocorreram ao longo desse período histórico, mas com poucas transformações no Ensino Superior brasileiro no que concerne à qualidade do ensino e da pesquisa. Por opção, o Poder Público adotou a massificação deste ensino, mas via iniciativa privada. Conforme exposto ao longo do trabalho, entende-se o processo de expansão das IES brasileiras como massificação tendo em vista que as ações ocorreram sem planejamento, privilegiando a iniciativa privada e seguindo as regras de mercado. Como já evidenciado por Sguissardi (2009), optou-se por um modelo "neoprofissional em detrimento da universidade de pesquisa".

O número de IES particulares cresceu ao longo dos anos e, respectivamente, o número de cursos, docentes e alunos. Ao Estado cabe o papel de averiguar e garantir a qualidade do ensino oferecido à população. Como forma de monitorar as ações das universidades, em especial das IES privadas, o SINAES surgiu como elemento natural deste processo, com especial efeito pelas ações provenientes do ENADE.

Boaventura Santos (2008) alerta que este modelo vigente, que reforça o pragmatismo do ensino e a concorrência entre as IES, desvirtua a universidade, que acaba por se afastar das visões humanistas e culturais. Em acordo com o que foi apresentado na introdução deste

trabalho, Bourdieu (1989) explicou que ao pensar o mundo social "nunca se corre o risco de exagerar a dificuldade ou as ameaças". A universidade está inserida nesse mundo social, assim como seus professores.

Na compreensão de Ball (2005), o docente perdeu a possibilidade de exigir respeito por sua atividade docente. Essa situação ocorre por inúmeros fatores como os já acima mencionados, e ainda pela falta de um maior debate sobre a profissionalidade docente. Por sua vez, Masetto (2013, p. 302) defende que palavras como "abertura para a compreensão dos objetivos educacionais em suas atividades, a descoberta e aplicação de metodologias ativas, habilidade no planejamento de situações de aprendizagem em diferentes ambientes" são chaves para a discussão do que ele chama de reinvenção da organização do trabalho docente. E isso não seria diferente para os professores universitários que atuam nas IES privadas.

Gatti (2003) elucida que os docentes devem ser vistos como "seres essencialmente sociais", que possuem suas identidades pessoais e profissionais, mas que estão inseridos em uma vida grupal, compartilhando valores, culturas, conhecimentos e atitudes. A autora ainda observa que fatores sociais, econômicos, políticos e culturais também devem ser levados em consideração, pois suas interações moldam os conceitos de educação e suas referidas práticas. Esse raciocínio justifica o fato desta pesquisa ter objetivado analisar o contexto no qual estão incorporados os docentes universitários. O ENADE já faz parte da história brasileira, sendo um dos elementos que constituem o campo no qual estes professores atuam, devendo assim, ser pesquisado e analisado sobre suas influências ao meio.

De acordo com o que foi exposto no decorrer desta pesquisa, pode-se inquirir sobre até que ponto os métodos quantitativos aplicados nas avaliações externas são adequados para assegurar que a qualidade do ensino superior seja medida apenas dessa forma. Questiona-se sobre a efetividade do ENADE para além desses fins. As avaliações externas podem contribuir ao meio universitário de maneiras diferentes, trazendo maiores e melhores benefícios para todos.

Esta pesquisa tentou indicar as possíveis influências que o ENADE pode gerar na prática docente universitária, expondo a percepção e o entendimento que os docentes universitários investigados têm sobre o conceito e o escopo do ENADE, e ainda explicitando as falas destes professores sobre as pressões eventualmente exercidas e/ou sentidas por essa avaliação. Todo esse contexto sempre analisado à luz da visão sociológica.

Cada participante desta pesquisa possui sua trajetória de vida, e o que permite a apropriação desse legado, como explicou Bourdieu (2007), é a história encarnada nos corpos em forma de *habitus* em cumplicidade com a história objetivada. É a história vivida por cada

docente, interlaçada com a história da Universidade e, ambos, conectados com a história da sociedade, que se cria o contexto pesquisado e analisado nesta pesquisa.

Não se objetiva concluir, simplesmente, se o ENADE é bom ou ruim para as universidades ou os docentes envolvidos. Tampouco se deseja assegurar que as influências do ENADE sejam positivas ou negativas, mas sim que elas existem. Os professores aqui pesquisados demonstram em suas falas suas percepções sobre esse processo avaliatório e as repercussões em suas práticas docentes.

Mudanças ocorreram nas atividades docentes ao longo dos últimos anos. A sociedade se transforma no decorrer do tempo. O perfil do alunado mudou. A demanda pelo conhecimento aumentou, principalmente aquele voltado para a qualificação profissional. Mudou também o perfil docente, que a cada ano aumenta no número de mestres e doutores presentes nas universidades. As exigências do produtivismo acadêmico cresceram, intensificando o trabalho docente. Algumas dessas transformações podem ser consideradas provenientes do ENADE, outras não. Como já exposto inicialmente, o pragmatismo e o consumismo imperam nos dias atuais e refletem nesse contexto.

Novamente, esta pesquisa não possui em seu escopo declarar se as mudanças provenientes do ENADE são boas ou ruins, mas apenas expor que elas existem. Cabe aos futuros pesquisadores aprofundar essa análise.

Conforme exposto por Santos (2012) neste trabalho, dentre as pressões sentidas por docentes das universidades privadas, destacam-se tensões como: demissão de professores doutores para contratação de mestres ou especialistas visando redução de custos; rotatividade entre os docentes pela baixa duração dos contratos de trabalho (horistas); redução das remunerações (principalmente nas novas contratações); influência da lógica produtivista na produção de artigos com intuito de ganho de pontuação nas avaliações externas; dentre outros pontos. Pode-se sugerir um maior aprofundamento nesta pesquisa para averiguar de que modo essas tensões seriam provenientes, direta ou indiretamente, no SINAES/ENADE.

Aos futuros pesquisadores fica o convite para não analisar apenas as influências do SINAES/ENADE em outros cursos, com outros docentes. Mas sim pesquisas que percorram outros caminhos, como por exemplo: qual a contribuição da coordenação de curso nas influências sentidas pelos docentes por conta dessas avaliações externas? Ou ainda analisar se e como o ENADE pode estar ressignificando o trabalho docente. Muitos são os caminhos que uma pesquisa pode percorrer, dependerá, provavelmente, do seu objetivo e do contexto na qual esta se encontra inserida.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Leandro et al . Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 17, n. 3, Nov. 2012.

ALONSO, L. E. El análisis sociológico de los discursos: una aproximación desde los usos concretos. In: Seminario Permanente de Sociología, 2013, Sevilla. **Jornadas de análisis de discurso en ciencias sociales.** Andalucía, Espanha: [s.n.], 2013.

BALL, Stephen. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v.35, n.126, set./dez. 2005.

BARREYRO, G. B. De exames, rankings e mídia. **Avaliação (Campinas)**; Sorocaba, v. 13, n. 3, p. 863-868, nov. 2008.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Ed. 70, 1979.

BATISTA, Marcos Antonio et al . Avaliação institucional no ensino superior: construção de escalas para discentes e docentes. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 18, n. 1, mar. 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772013000100011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 01 ago. 2013.

BEHRENS, M. A.; CARPIM, L.; FERREIRA, J. L. O professor universitário construindo conhecimentos inovadores para uma prática complexa, colaborativa e dialógica. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 13, n. 38, p. 69-84, jan./abr. 2013.

BERNHEIM, Carlos Tünnermann. CHAUÍ, Marilena de Souza. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento**: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior. Brasília: UNESCO, 2008.

BERTOLIN, Júlio C. G. Qualidade em educação superior: da diversidade de concepções a inexorável subjetividade conceitual. **Avaliação, Campinas**; Sorocaba, SP, v. 14, n. 1, p.127 - 149, mar. 2009.

BORGES, Maria Creusa de Araújo. Reforma da universidade no contexto da integração europeia: o processo de Bolonha e seus desdobramentos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 122, p. 67-80, jan.-mar. 2013.

BOURDIEU, P. **Esquisse d'une théorie de la pratique**. Geneve, Lib. Droz, 1972. p. 162-189.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, P. **O que falar quer dizer**: A economia das trocas linguísticas. 2 ed. São Paulo: Edusp, 1998.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. 6 ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BOURDIEU, P. **Meditações pascalianas**. 2 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BOURDIEU, P. **Escritos da educação**. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (organizadores). 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de Outubro de 1988. Brasília, DF.

___. **Lei Nº 9.131**, de 24 de Novembro de 1995. Brasília, DF.

___. **Lei Nº 9.394**, de 20 de Dezembro de 1996. Brasília, DF.

___. **Parecer CNE/CES nº 776**, de 3 de Dezembro de 1997. Brasília, DF.

___. **Parecer CNE/CES nº 67**, de 11 de Março de 2003. Brasília, DF.

___. **Lei Nº 10.861**, de 14 de Abril de 2004. Brasília, DF.

___. **Portaria Normativa Nº. 40**, de 12 de Dezembro de 2007. MEC: Brasília, DF.

___. **Portaria Normativa N.º 12**, de 5 de Setembro de 2008. MEC: Brasília, DF.

___. Nota Técnica. **Cálculo do Conceito ENADE**, 2009. INEP: Brasília, DF.

___. Nota Técnica. **Cálculo do CPC**, 2010. INEP: Brasília, DF.

___. **Portaria Inep nº 244**, de 10 de Maio de 2013. INEP: Brasília, DF.

___. **Manual ENADE 2014**, 2014a. INEP: Brasília, DF.

___. **Lei Nº 13.005**, de 25 de Junho de 2014b. Brasília, DF.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Os três ciclos da sociedade e do estado. **Perspectivas**, São Paulo, v. 41, p. 13-51, jan./jun. 2012.

CALDERÓN, A. I. Repensando o papel da universidade. São Paulo, **Revista RAE**. Vol. 44, p. 104-108, abr/jun. 2004.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008.

COMISSÃO EUROPEIA - COMUNICADO DE IMPRENSA. **Mensagem aos ministros responsáveis pelo Processo de Bolonha**: o ensino superior é crucial para o crescimento e o emprego. Disponível em: <http://europa.eu/rapid/press-release_IP-12-394_pt.doc>. Acesso em: 24 julho 2013.

CUNHA, Maria Isabel da. (Org.). **Formatos avaliativos e concepção de docência**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

___. **O bom professor e sua prática**. Campinas, SP: Papirus, 2011.

DIAS SOBRINHO, José. **Quase mercado, quase educação, quase qualidade**: tendências e tensões na educação superior. In: DIAS SOBRINHO, J. Universidade e a avaliação: entre a ética e o mercado. Florianópolis: Insular, 2002.

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

___, José. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 703-725, Especial - Out. 2004.

___, 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.

___, José. Políticas y conceptos de calidad: dilemas y retos. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 17, n. 3, nov. 2012.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 234-252.

E-MEC. **Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados**. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 19 dez. 2014.

FÁVERO, M. L. A. **A Universidade no Brasil**: das origens à Reforma Universitária de 1968. Educar, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Editora UFPR.

FERNANDES, Reynaldo et al. **Avaliação de cursos na educação superior**: a função e a mecânica do Conceito Preliminar de Curso. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2009.

FORSTER, Mari Margarete dos Santos et al. O curso de pedagogia no inter(dito) dos modelos avaliativos. In: CUNHA, Maria Isabel da. (Org.). **Formatos avaliativos e concepção de docência**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

GATTI, Bernardete A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 191-204, jul. 2003.

GOMES, Alfredo Macedo. MORAES, Karine Nunes de. **Educação superior no Brasil contemporâneo**: transição para um sistema de massa. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 118, p. 171-190, jan.-mar. 2012.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 33 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna.** 21. ed. Loyola: São Paulo, 2004.

HELD, David. MCGREW, Anthony. **Prós e contras da globalização**. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

IBÁÑEZ, J. Perspectivas de la investigación social: el diseño en las tres perspectivas. In: GARCÍA, M.; IBÁÑEZ, J.; ALVIRA, F. (Org.). **El análisis del realidad social**: métodos y técnicas de investigación. Madrid: Alianza Editorial, 2010.

INEP. **Censo da Educação Superior**: resumo técnico. Brasília: INEP, 2012.

____. **Censo da Educação Superior**: resumo técnico: 2011. Brasília: INEP, 2013.

____. **Censo da Educação Superior**: resumo técnico: 2012. Brasília: INEP, 2014.

KINCHELOE, Joe L. **A formação do professor como compromisso político**. Mapeando o pós-moderno. Porto Alegre: ArtMed, 1997.

LEITE, Denise. Ameaças pós-rankings: sobrevivência das CPAs e da auto-avaliação. **Avaliação, Campinas**; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 833-840, nov. 2008.

___, Denise. Estudantes e avaliação. **Avaliação, Campinas**; Sorocaba, SP, v. 15, n. 3, p. 9-27, nov. 2010.

LIMA, Licínio C.; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; CATANI, Afrânio Mendes. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. **Avaliação**, **Campinas**; Sorocaba, SP, vol.13, n.1, pp. 7-36, 2008.

MARX, K. **O Capital**. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MASETTO, Marcos T. GAETA, Cecilia. Docência com Profissionalidade no Ensino Superior. **Brazilian Geographical Journal**: Geosciences and Humanities research medium, Ituiutaba, v. 4, Special Issue 1, p. 299-310, jul./dez. 2013

MAUÉS, Olgaíses. A reconfiguração do trabalho docente na educação superior. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Editora UFPR, n. especial 1, p. 141-160, 2010.

MENEGHEL, S. M. Políticas de Modernização da Universidade no Brasil: a reforma universitária de 1968 e a LDB/96. In: BOHN, I.; SOUZA, O.. (Org.). **Faces do saber**: desafios à educação do futuro. Florianópolis: Insular, 2002, v. 1, p. 47-62.

MINAYO, Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 33 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MORGADO, José Carlos. Processo de Bolonha e Ensino Superior num mundo globalizado. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 37-62, jan./abr. 2009.

MOROSINI, Marília C. Internacionalização da educação superior e docência universitária. In: ZABALZA, Miguel. LEITE, Carlinda. **Ensino Superior**: Inovação e qualidade na docência. Porto, Portugal: CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, 2012.

NAGEL, Ernest. **La estructura de la ciencia**: problemas de la lógica de la investigación científica. Tradução de Helena Meidani. Revisão Prof. Dr. José Mário Pires Azanha. Buenos Aires: Paidos, p. 15-26, 1968.

NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor.** Porto: Porto Editora, 1999.

___. Devolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação – PPGE/UFES**. Vitória, ES. a. 9, v. 18, n. 35, p. 11-22, jan./jun. 2012.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, Abril/2001.

OLIVEIRA, Marcos Barbosa. A avaliação neoliberal na universidade e a responsabilidade social dos pesquisadores. **Scientia Estudia**, São Paulo, v. 6, n. 3, p. 379-87, 2008.

PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG): projeto intelectual e político de universidade. In: MOROSINI, Marilia. **A universidade no Brasil**: concepções e modelos. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2 ed., 2011.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2010.

POLIDORI, Marlis. Acreditação como Accountability. In: MOROSINI, Marília C. (Ed.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Glossário. Brasília: INEP-RIES, 2006. v. 2.

POLIDORI, Marlis Morosoni. Políticas de avaliação da educação superior brasileira: Provão, SINAES, IDD, CPC, IGC e... outros índices. **Avaliação, Campinas**; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 253-266, jul. 2009.

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

ROLDÃO, Maria do Céu Neves. Profissionalidade docente em análise - especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances**: estudos sobre educação – ano XI, v. 12, n. 13, jan./dez. 2005.

ROTHEN, José C.; BARREYRO, Gladys B. Expansão da educação superior no Brasil e avaliação institucional: um estudo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) na "Revista Avaliação". **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**. Campo Grande/MS, n. 30, p. 167-181, jul./dez. 2010.

___; ___; Avaliação da educação superior no segundo governo Lula: "Provão II" ou a reedição de velhas práticas? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 114, p. 21-38, jan.-mar. 2011.

ROYO, Javier Paricio. ¿El objetivo de los sistemas de garantía de calidad es mejorar la calidad de los estudios universitarios? Aseguramiento y mejora de la calidad. In: ZABALZA, Miguel. LEITE, Carlinda. **Ensino Superior**: Inovação e qualidade na docência. Porto, Portugal: CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, 2012.

RUIZ RUIZ, J. Análisis sociológico del discurso: métodos y lógicas. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum. **Qualitative Social Research**, v. 10, n. 2, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A Universidade no Século XXI: Para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; FILHO, Naomar de Almeida. **A Universidade no Século XXI**: Para uma Universidade Nova. Coimbra, 2008.

SANTOS, Fernando Seabra; NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do; BUARQUE, Cristovam. Mudanças necessárias na universidade brasileira: autonomia, forma de governo e internacionalização. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 29, n. 1, Mar. 2013.

SANTOS, S. D. M. dos. A precarização do trabalho docente no Ensino Superior: dos impasses às possibilidades de mudanças. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 46, p. 229-244, Editora UFPR, out./dez. 2012.

SEVERINO, A. J. Expansão do Ensino Superior: Contextos, Desafios, Possibilidades. **Avaliação, Campinas**; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 253-266, jul. 2009.

SGUISSARDI, Valdemar. **Modelo de expansão da educação superior no Brasil**: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008.

SGUISSARDI, Valdemar. **Universidade brasileira no Século XXI**. São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA, Franklin Leopoldo e. Universidade: a ideia e a história. **Estud. Av.**, São Paulo , v. 20, n. 56, Abr. 2006.

SÍNTESES DA LEGISLAÇÃO DA EU. **Processo de Bolonha**: estabelecimento do Espaço Europeu do Ensino Superior. Disponível em: < http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11088_pt.htm>. Acesso em: 23 julho 2013.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Nº 13, Jan/Fev/Mar/Abr. 2000.

TROW, M. **Reflections on the transition from elite to mass to universal access**: forms and phases of higher education in modern societies since WWII. Berkeley: University of California, 2005. Disponível em: <http://escholarship.org/uc/item/96p3s213#page-6>.

Apêndice A

Questionário respondido pelos professores universitários no estudo piloto

INSTRUMENTO DE PESQUISA

Este questionário é parte integrante de pesquisa da Dissertação ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação para obtenção do título de Mestre em Educação, com o objetivo de analisar o impacto provocado pelo SINAES, com ênfase no ENADE, na prática docente universitária.

Gostaria de convidá-lo(a) a participar deste estudo, com o compromisso ético de preservar a identidade dos colaboradores. Seu nome e o nome da Instituição não constarão do relatório a ser produzido. A pesquisa irá envolver docentes de quatro instituições de ensino superior localizadas na cidade de Santos/SP.

O questionário a seguir encontra-se estruturado em questões fechadas e abertas, sendo que não há limite de espaço definido, podendo ser complementada a resposta no verso da página.

Para efeito de esclarecimento, nesta pesquisa, o termo "*didática"* abrange desde a prática docente, como planejamento e elaboração das aulas, produção de material didático como apostilas e slides, bem como os métodos de ensino e ainda as formas de avaliação do desempenho dos alunos.

Muito obrigado.

Leandro Gonçalves Martins

Mestrando do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Unisantos

Questionário

Sexo:	( ) Masculino ( ) Feminino
Formação na Graduação:	
Formação na Pós-Graduação (*lato senso*):	
Formação na Pós-Graduação (*stricto senso*):	
Tempo de docência no Ensino Superior:	

Período de docência no Curso Superior em Administração:	
Lecionava em Curso Superior em Administração em 2006:	( ) Sim ( ) Não
Lecionava em Curso Superior em Administração em 2009:	( ) Sim ( ) Não
Lecionava em Curso Superior em Administração em 2012:	( ) Sim ( ) Não
Disciplina que lecionava em Curso Superior em Administração:	2009: 2012:
Como conheceu o ENADE pela 1ª vez:	( ) Fontes Internas (Coordenador de curso da época, orientação geral da Instituição de Ensino Superior, reunião de colegiado, secretaria acadêmica). ( ) Fontes Externas (Governo, Mídia, Imprensa) ( ) Outra forma:

1. Na IES onde você atuava em 2009 e 2012, qual orientação você recebeu sobre o conteúdo apresentado no ENADE?

_____

_____

_____

_____

_____

2. Na IES onde você atuava em 2009 e 2012, comente a orientação que você recebeu para alterar sua didática com os alunos, por exemplo, modificando seu método de elaboração das provas e/ou questões.

_____

_____

_____

_____

_____

3. Em sua opinião o ENADE gerou algum impacto em sua didática?

( ) O ENADE não afetou minha didática.

( ) O ENADE afetou minha didática. Explique:

_____

_____

_____

_____

_____

4. Você considera que a realização de avaliações externas de cursos, como o ENADE, reflete na melhoria da qualidade do curso?

( ) Não.

( ) Sim. Explique:

_____

_____

_____

_____

_____

5. Você consegue observar que o ENADE gerou algum impacto em sua didática?

( ) O ENADE não afetou minha didática.

( ) O ENADE afetou minha didática. Explique:

_____

_____

_____

_____

_____

6. O coordenador do curso de administração onde você lecionava em 2006, 2009 ou 2012 passou alguma orientação nestes respectivos anos para alteração da sua didática e/ou elaboração das questões de provas?

( ) Não.

( ) Sim. Explique:

_____

_____

_____

_____

_____

7. Em relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Curso Superior em Administração, você já os leu?

( ) Não.

( ) Sim.

8. Caso você conheça os PCN's para o Curso Superior em Administração, você considera que esses conteúdos são os mesmos cobrados nas avaliações ENADE?

( ) Não.

( ) Sim.

Apêndice B

Questionário respondido pelos professores universitários

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Eu, Leandro Gonçalves Martins, responsável pela pesquisa "Análise das influências geradas pelo SINAES na prática docente universitária" estou fazendo um convite para você participar como voluntário deste estudo.

Esta pesquisa pretende analisar os pontos positivos e negativos provocados pelo SINAES, com ênfase no ENADE, na prática docente universitária. A importância desta referida pesquisa encontra-se no fato de que as avaliações institucionais definidas pelo SINAES podem trazer em seus resultados modificações das práticas docentes. Para sua realização será feito o seguinte: estudo de cunho exploratório, de natureza qualitativa, com uso de questionário e entrevistas semiestruturadas. Sua participação constará no preenchimento do questionário constante neste arquivo.

É possível que aconteça o seguinte desconforto: mal-estar ao descrever algum procedimento realizado quanto ao ENADE que julgasse desnecessário na época. O benefício que espero com o estudo é: contribuir com a discussão sobre as atuais práticas de avaliações institucionais realizadas no Ensino Superior brasileiro, particularmente sobre a forma que o ENADE é aplicado e seus efeitos na prática docente.

Durante todo o período da pesquisa você tem o direito de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, bastando para isso entrar em contato com o pesquisador.

Você tem garantido o seu direito de não aceitar participar ou de retirar sua permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação, pela sua decisão.

As informações desta pesquisa serão confidencias, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, ou ainda das Instituições pesquisadas, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

Autorização:

Eu, (nome completo do voluntário), após a leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas,

acredito estar suficientemente informado, ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto expresso minha concordância de espontânea vontade em participar deste estudo.

_____

Assinatura do voluntário ou de seu representante legal

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste voluntário (ou de seu representante legal) para a participação neste estudo.

_____

Assinatura do responsável pela obtenção do TCLE

Dados dos pesquisadores:

Leandro Gonçalves Martins, (13) 99176-1607, leandrogm@gmail.com

INSTRUMENTO DE PESQUISA

Este questionário é parte integrante de pesquisa da Dissertação ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação para obtenção do título de Mestre em Educação, com o objetivo de analisar os pontos positivos e negativos provocados pelo ENADE na prática docente universitária.

Gostaria de convidá-lo(a) a participar deste estudo, com o compromisso ético de preservar a identidade dos colaboradores. Seu nome e o nome da Instituição não constarão do relatório a ser produzido. A pesquisa irá envolver docentes de quatro instituições de ensino superior localizadas na cidade de Santos/SP.

O questionário a seguir encontra-se estruturado em questões fechadas e abertas, sendo que não há limite de espaço definido, podendo assim ser complementada a resposta. É de suma importância o maior detalhamento possível em cada resposta. As análises serão realizadas com base nesses relatos.

Para efeito de esclarecimento, nesta pesquisa, o termo "*didática"* abrange desde a prática docente, como planejamento e elaboração das aulas, produção de material didático como apostilas, notas de aula e slides, bem como os métodos de ensino e ainda as formas de avaliação do desempenho dos alunos, como provas e atividades.

Muito obrigado.

Leandro Gonçalves Martins

Mestrando do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Unisantos

QUESTIONÁRIO

Gênero:	( ) Masculino ( ) Feminino
Formação na Graduação:	
Formação na Pós-Graduação (*lato sensu*):	
Formação na Pós-Graduação (*stricto sensu*):	
Tempo de docência no Ensino Superior:	
Período de docência no Curso Superior em Administração:	
Lecionava em Curso Superior em Administração em 2009:	( ) Sim ( ) Não
Lecionava em Curso Superior em Administração em 2012:	( ) Sim ( ) Não
Disciplina que lecionava em Curso Superior em Administração:	2009: 2012:
Como conheceu o ENADE pela 1ª vez:	( ) Fontes Internas (Coordenador de curso da época, orientação geral da Instituição de Ensino Superior, reunião de colegiado, secretaria acadêmica). ( ) Fontes Externas (Governo, Mídia, Imprensa) ( ) Outra forma:

1. O que é o ENADE?

2. Na IES onde você atuava em 2009 e 2012, qual orientação você recebeu sobre o conteúdo apresentado no ENADE?

3. Na IES onde você atuava em 2009 e 2012, comente alguma possível orientação recebida para alterar sua didática com os alunos, por exemplo, modificando seu método de elaboração das provas e/ou questões.

4. Comente sobre possíveis impactos positivos ou negativos que o ENADE possa ter gerado em suas aulas e/ou no curso?

5. Em relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Curso Superior em Administração, você já os leu?

( ) Não.

( ) Sim.

6. Caso você conheça os PCN's para o Curso Superior em Administração, você considera que esses conteúdos são os mesmos cobrados nas avaliações ENADE?

( ) Não.

( ) Sim.

Apêndice C

Questões norteadoras utilizadas nas entrevistas com os docentes

- Professor (a), gostaria que você comentasse qual a sua orientação sobre seu planejamento das aulas. Como o (a) senhor (a) planeja suas aulas?

- Professor (a), e sua prática de avaliação? Como você realiza?

- Gostaria agora de saber sobre o ENADE, em particular na instituição onde o (a) senhor (a) atua. Como o (a) senhor (a) vê a forma que a instituição conduziu o processo do ENADE?

- O (A) senhor (a) sente que o ENADE influenciou de alguma forma sua prática docente? Seja na sua forma de dar aula, nos seus exercícios, nas suas avaliações, etc.

Apêndice D

Ofício encaminhado aos coordenadores de cursos das IES selecionadas

INSTRUMENTO DE PESQUISA

Esta pesquisa é parte integrante da Dissertação ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação para obtenção do título de Mestre em Educação, com o objetivo de analisar o impacto provocado pelo SINAES, com ênfase no ENADE, na prática docente universitária.

Para isso, serão selecionados docentes universitários que tenham ministrado aulas nos anos de 2009 e 2012, onde o ENADE foi aplicado nos cursos superiores de administração em todo o país.

Seu nome, o do docente e da Instituição não constarão do relatório a ser produzido. A pesquisa irá envolver docentes de quatro instituições de ensino superior localizadas na cidade de Santos/SP.

Solicito, gentilmente, a colaboração na pesquisa com o envio do nome e contato dos docentes que se encaixem no perfil descrito. Para eles serão enviados um questionário e agendado uma posterior entrevista para levantamento dos dados necessários.

Na certeza da sua colaboração, registro meus sinceros agradecimentos.

Leandro Gonçalves Martins

Mestrando do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Unisantos

Apêndice E

Respostas dos questionários

Questão 01 - 1. O que é o ENADE?	
Professor	Resposta
Prof-01	É uma prova de nível nacional direcionado as diversas áreas de formação superior que tem como objetivo avaliar o nível de conhecimento adquirido pelos alunos nos anos de sua formação superior.
Prof-02	É o Exame Nacional de Desempenho do Estudante do Ensino Superior, que busca avaliar todos os contextos que envolvem a instituição (em todos os quesitos), bem como o aproveitamento do corpo docente.
Prof-03	É uma ferramenta de avaliação nacional do estudante e seu cociente é utilizado na avaliação do curso e da universidade.
Prof-04	É a avaliação dos alunos formandos. Tal avaliação tem consequências junto às unidades de ensino que patrocinam tais cursos.
Prof-05	"O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes tem o objetivo de mensurar o rendimento dos graduandos do ultimo ano dos cursos superiores, em relação aos conteúdos aprendidos. É aplicado com periodicidade trienal."
Prof-06	É um dos procedimentos de avaliação do sistema nacional de avaliação da educação superior (SINAES). O ENADE é realizado pelo instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira (INEP), autarquia vinculada ao ministério da educação (MEC), segundo diretrizes estabelecidas pela comissão nacional de avaliação da educação superior (CONAES), órgão colegiado de coordenação e supervisão do SINAES, que avalia os cursos de graduação no brasil.
Prof-07	Forma de avaliação das instituições de ensino superior.
Prof-08	Não respondeu.
Prof-09	Exame Nacional Avaliação de Desempenho. Particularmente, acho a proposta muito válida, mas, principalmente, quando o exame também era aplicado para as turmas ingressantes e os formandos, tendo em vista a comparação a fim de analisar o que o ensino na faculdade agregou ao desempenho do aluno.
Prof-10	É o Exame Nacional de Desempenho do Estudante (ENADE) e tem por finalidade avaliar o rendimento dos alunos ingressantes e concluintes dos cursos de graduação, frente aos conteúdos programáticos propostos em cada disciplina.
Prof-11	Exame nacional de desempenho de estudantes.
Prof-12	É um dos procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).
Prof-13	O ENADE (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes) representa uma avaliação dos estudantes de graduação que serve para medir o rendimento dos mesmos em relação ao conteúdo programático a cada 03 anos para cada grupo de cursos. O ENADE, juntamente com a auto-avaliação, avaliação externa e outros instrumentos ajudam a compor o SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior).
Prof-14	O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes faz parte do SINAES – Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior. O ENADE tem como objetivo avaliar o ensino na graduação, ou o nível de aprendizagem do aluno,

	considerando o conhecimento adquirido, habilidades e competências para o exercício da profissão. A partir disto, o ENADE avalia também os conteúdos ministrados pelas IES e até que ponto eles estão de acordo com as Diretrizes Curriculares.
Prof-15	É um exame que busca identificar o que o aluno conseguiu reter de conhecimentos nas instituições de ensino.
Prof-16	É a avaliação realizada pelo Governo Federal, no papel do MEC, para averiguar o aprendizado dos alunos ao longo do curso superior.
Prof-17	Avaliação do ensino superior. Mede o desempenho dos alunos ao final do curso.
Prof-18	O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) é um dos procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). O Enade é componente curricular obrigatório aos cursos de graduação, conforme determina a Lei nº 10.861/2004.
Prof-19	Exame de avaliação dos alunos de ensino superior.
Prof-20	O ENADE é a avaliação dos cursos superiores no Brasil.

Questão 02 - Na IES onde você atuava em 2009 e 2012, qual orientação você recebeu sobre o conteúdo apresentado no ENADE?	
Professor	Resposta
Prof-01	"A orientação que recebi foi no aspecto de procurar conscientizar os alunos de forma geral sobre a importância da prova para avaliação do curso, da instituição e do alunado além do que a nota recebida pelo aluno poderia influenciar num processo seletivo de ocupação por um cargo no futuro nas empresas. Sobre o conteúdo especificamente, não houve nenhum tipo de orientação."
Prof-02	Ter a busca constante de orientação e conscientização de todos os setores da instituição, bem como de todos os alunos envolvidos, em relação aos objetivos da realização da referida avaliação.
Prof-03	A orientação foi para explicar a importância e o valor do ENADE para o aluno, aumentando seu grau de compromisso e esforço ao realizar a prova.
Prof-04	Provas de diversos anos do ENADE.
Prof-05	Analisar se o conteúdo ensinado em minhas disciplinas estava relacionado às questões abordadas nos exames anteriores. Caso contrário, fazer os ajustes necessários.
Prof-06	Em 2009 praticamente nenhuma orientação foi repassada em relação ao conteúdo do ENADE. Já em 2012 foi enviado um manual sobre o ENADE e suas regras e conteúdos.
Prof-07	Não recebi orientação de conteúdo, pois sou professora de primeiro ano.
Prof-08	Não respondeu.
Prof-09	No caso da minha disciplina, não recebi nenhuma orientação específica. Português é de cunho geral e eu sempre trabalhei alinhada à proposta pedagógica dos exames institucionais, que se baseia na interpretação analítica de textos.
Prof-10	Nenhuma orientação, porém, as questões do ENADE sempre foram discutidas entre os grupos de docentes e junto à direção e coordenação do curso.
Prof-11	"Recebemos todas as avaliações desde o antigo provão do MEC, para que analisássemos o tipo de questão e o conteúdo trabalhado nas mesmas.

	Importante registrar que os conteúdos das provas estavam previstos no projeto pedagógico do curso, demonstrando consonância entre o trabalho desenvolvido pela IES e o conteúdo do ENADE."
Prof-12	Nenhuma orientação.
Prof-13	Os professores deveriam trabalhar questões e conteúdos nos moldes do ENADE, de modo que os alunos tomassem conhecimento do formato.
Prof-14	Que deveríamos estar atentos às avaliações do ENADE para reforçar os nossos conteúdos programáticos, aulas e avaliações em função da importância para a IES de se obter bom conceito.
Prof-15	Bastante superficial.
Prof-16	Sobre o conteúdo, nada.
Prof-17	Recebi orientação para adaptar minhas provas para o formato Enade, ou seja, realizar provas de múltipla escolha, e usar textos e gráficos nos enunciados.
Prof-18	O conteúdo deveria ser ampliado em relação aos anos anteriores.
Prof-19	Recebi um manual, por e-mail, com modelos de questões sobre conhecimentos gerais, principalmente de português e raciocínio lógico. Mas não recebi uma orientação específica para minha disciplina.
Prof-20	Em 2009 eu já tinha recebido orientação, de anos anteriores, sobre o conteúdo e formato da prova.

Questão 03 - Na IES onde você atuava em 2009 e 2012, comente alguma possível orientação recebida para alterar sua didática com os alunos, por exemplo, modificando seu método de elaboração das provas e/ou questões.	
Professor	Resposta
Prof-01	Especificamente, não recebi da IES, nenhuma orientação para alterar a didática. Pela minha espontânea vontade, levantei as provas aplicadas nas avaliações anteriores, com o objetivo de verificar se o conteúdo que estava sendo pedida nas provas estava sendo contemplado nas disciplinas na disciplinas que leciono. Além disso, verificar o nível de questões solicitadas com o objetivo talvez de adequa-las as minhas provas, para que os alunos também se familiarizassem com o nível de questões dadas nas provas do ENADE.
Prof-02	Realmente a orientação sempre esteve voltada para que dentro do possível algumas questões fossem elaboradas no formato exigido pelo ENADE.
Prof-03	Não houve qualquer alteração ou sugestão de alteração.
Prof-04	"Como montar e apresentar o Plano de Ensino. Reforçar na 1ª aula as palavras Plano de Ensino e Conteúdo Programático para que os alunos não tivessem dúvidas que tal Plano foi apresentado. Nas provas, apresentar questões no mesmo formato da do ENADE (longas e discursivas). Se possível, utilizar inclusive algumas questões do ENADE. Reforçar junto aos alunos a importância para eles de uma boa avaliação da instituição."
Prof-05	"As orientações recebidas foram duas: A primeira independentemente do Enade, e de fazer perguntas com respostas dissertativas que instigassem, provocassem o aluno a “PENSAR” A segunda para explorar em sala e nas provas as perguntas dos Enades anteriores."
Prof-06	A orientação recebida em relação as provas foi efetuar avaliação com questões do tipo ENADE com alternativas.

Prof-07	Falar sempre da importância do Enade e dar questões reflexivas aos alunos.
Prof-08	Não respondeu.
Prof-09	No meu caso não houve orientação alguma, pois minhas avaliações já contam com questões dissertativas e de múltipla escolha que priorizam a interpretação de textos e a aplicação dos conceitos aprendidos. Mas presenciei a orientação geral que foi partilhada que foi a de solicitar que os alunos fossem cada vez mais instigados a aplicar conceitos aprendidos e não apenas decorá-los.
Prof-10	Foi solicitado dar maior ênfase nas avaliações de cunho dissertativo e que a elaboração dos questionamentos acompanhasse o padrão ENADE.
Prof-11	"Foi solicitado que incluíssemos nas avaliações, questões no padrão Enade, para que o aluno pudesse se familiarizar com as mesmas. Importante salientar que foi solicitado a inclusão de questões padrão ENADE e não a substituição, portanto, apenas adicionamos o tipo de questão aplicada no ENADE as já utilizadas, preservando a característica de cada docente avaliar."
Prof-12	Principal orientação: na prova apresentar algumas questões no formato das questões do Enade.
Prof-13	Tanto o conteúdo quanto a forma das questões aplicadas no ENADE passaram a ser diretrizes que norteavam o conteúdo da disciplina e questões aplicadas nas provas.
Prof-14	"A instituição orientou os professores que passassem a considerar os conteúdos solicitados nos ENADEs em nossos Planos de Ensino, nas salas de aulas e nas provas. E ainda, que algumas questões das nossas avaliações poderiam seguir formato semelhante às questões do ENADE. Em Administração, o Colegiado desenvolveu provas anuais (com os conteúdos de todas as disciplinas) e questões elaboradas seguindo o estilo das questões do ENADE. As provas foram aplicadas e os alunos avaliados. Apesar de nem sempre conseguirmos sensibilizar os discentes a respeito da importância dessas avaliações (como oportunidade de desenvolvimento pessoal), tivemos alguns resultados satisfatórios neste sentido, infelizmente, insuficientes tendo em vista o nosso objetivo inicial de obtermos nota maior do que 3 (três) no último exame. Talvez porque alguns bons alunos simplesmente não compareceram no dia do exame e outros tantos não se dedicaram conforme nossas expectativas."
Prof-15	Em apenas uma delas, recebi a recomendação de "não seja rígido". Deduzi, com isso, que pensar era proibido.
Prof-16	Fui instruído, na época, a aumentar meu rigor acadêmico, com uma maior carga de conteúdo programático e com provas mais rigorosas. Além disso, nossa prova se transformou em unificada. Os alunos fazem, em uma única noite, a prova de todas as matérias.
Prof-17	Respondido anteriormente.
Prof-18	Em 2008 recebi a orientação, em uma reunião de professores, para que no ano seguinte eu elaborasse minhas questões de atividades e provas no formato dissertativo e de múltipla escolha, sempre enfatizando a interpretação de textos nos alunos.
Prof-19	Me foi sugerido que diminuísse as questões dissertativas para dar lugar as de múltipla escolha.
Prof-20	Nesta época mencionada, eu já havia adaptado minha forma de elaborar questões e de estimular os alunos. Desde 2004 trabalho com leitura e

	interpretação de textos em aulas, além de apresentar questões dos ENADES anteriores aos alunos.

Questão 04 - Comente sobre possíveis impactos positivos ou negativos que o ENADE possa ter gerado em suas aulas e/ou no curso?	
Professor	Resposta
Prof-01	É difícil dar uma resposta objetiva para essa questão pois o que eu posso afirmar é que até então não se teve a preocupação tanto pela IES como por mim mesmo de verificar tais impactos, uma vez que o MEC, como órgão responsável pela aplicação da prova, nunca divulgou de forma clara e objetiva como os resultados são avaliados e obtidos. Muitas instituições que tiveram seus cursos avaliados abaixo da média, nem sequer foram punidas. Não existe uma politica de divulgação e conscientização por parte do órgão superior para os alunos e instituições de ensino da importância da prova o que torna uma perda de oportunidade por parte do governo de melhorar o ensino superior.
Prof-02	A questão não está em impactos negativos ou positivos, e sim no direcionamento adequado, desde que seja feito com coerência, transparência, engajamento, e principalmente a conscientização durante todo o transcurso do curso, da importância do mesmo durante a vida acadêmica, bem como os impactos que poderão causar nos aspectos de desenvolvimento profissional.
Prof-03	O ENADE não tem impacto nas minhas aulas.
Prof-04	"A pressão colocada no Professor por um bom resultado no ENADE não altera muita coisa: Alguns ajustes pontuais visando acrescentar tópicos sobre algumas questões passadas do ENADE; uma melhor exposição dos objetivos do curso, etc. Mas acredito que no geral o Impacto foi neutro."
Prof-05	"O ENADE não trouxe impactos positivos ou negativos sobre as minhas aulas, pois as orientações anteriormente citadas, já eram por mim praticadas. Observações: O professor deve ter a postura humilde de “um aprendiz antigo”, que não faz mais do que sua obrigação em saber muito mais do que os alunos. A aprendizagem depende mais do “COMO” ensinar do que o “O QUE” ensinar. Nesse sentido existe uma grande falha do sistema de educação, a começar pelo MEC, que recomenda a elaboração dos planos de ensino com a preocupação exclusiva de conteúdo e não das técnicas de ensino e recursos audiovisuais."
Prof-06	Em minhas aulas nenhum impacto pois leciono para a aprendizagem e não para o Enade. Acredito que para o curso também não houve nenhum impacto significativo.
Prof-07	Não sinto diferença, pois sou professora de primeiro ano e a maioria dos alunos são desinteressados com tudo, inclusive com o próprio curso que se propuseram a fazer.
Prof-08	Considero que, de modo geral, o ENADE teve um impacto positivo sobre os cursos de Administração. No entanto, em minhas aulas, não chegou a gerar impacto. Venho trabalhando com o mesmo tipo de abordagem didática e não houve, por parte da coordenação do curso, nenhuma solicitação para que eu fizesse alterações tanto na didática das aulas , quanto no plano de ensino em razão do ENADE. Somente no semestre passado, em uma das avaliações parciais do curso de Administração, é que incluí questões do ENADE

	adaptando-as como questões dissertativas. Assinalo ainda que, desde 2006 na XXX [omitido o nome da IES], somos, os professores da graduação, todos orientados pela coordenação a exigirmos mais dos nossos alunos. Bem como, somos instados, a cada semestre, a realizarmos a atualização da bibliografia. Além disso, todas as minhas solicitações de aquisição de material junto à Biblioteca da instituição, nos últimos quatro anos, têm sido sempre atendidas.
Prof-09	Gostava de saber que minhas aulas colaboravam sobremaneira para a realização da prova do ENADE. Os alunos comentavam comigo, depois da prova, que tudo o que havíamos aprendido em classe fora "cobrado" na avaliação. Como já disse, lamento que tenha sido extinto o exame para os primeiranistas.
Prof-10	Em minhas disciplinas não houve impactos nem positivos e nem negativos. Os alunos não resistiram ás determinações do INEP/MEC.
Prof-11	Na verdade tirou todos da zona de conforto, o que considero positivo. Porém, muitas escolas viraram reféns do ENADE, que deveria ser consequência natural do bom ensino e não o foco principal.
Prof-12	No caso específico das minhas aulas nenhum impacto, uma vez que já trabalhava o conteúdo, devido ao currículo do curso, e formato de questões de prova muito semelhante ao Enade.
Prof-13	Um impacto positivo é a orientação da disciplina para o atendimento de uma necessidade observada no mercado.
Prof-14	"Creio que os impactos foram positivos se considerarmos que passamos a conhecer o formato de avaliação do Governo. Bom ou não, serviu de parâmetro para o nosso trabalho de ensinar e avaliar. De alguma forma, tivemos a oportunidade de refletir sobre o nosso trabalho e também realizar algumas reformulações. É sempre interessante ter um ponto de referência! No entanto, vários conteúdos dos planos de ensino, elaborados de acordo com a bibliografia recente e nossas experiências profissionais, não são cobrados pelo ENADE."
Prof-15	Infelizmente não consegui perceber nenhum impacto gerado pelo ENADE, apenas comentários rápidos e curtos.
Prof-16	Só vejo impactos positivos. Principalmente nos últimos anos, senti que os alunos ficaram mais preocupados com essa avaliação do Mec. O ponto negativo é a falta de organização da instituição em orientar as reuniões com os alunos sobre a prova.
Prof-17	De positivo eu não vi nada. Acredito que os alunos estão chegando fracos na faculdade. Não é uma prova que vai fazer eles se dedicarem mais.
Prof-18	Nas minhas aulas, apenas tive o trabalho de refazer minhas questões de prova. Quanto ao curso, com base nos resultados nas últimas avaliações, vejo que a qualidade aumentou.
Prof-19	Tenho uma grande preocupação que as minhas aulas passem para os alunos o que o mercado de trabalho espera deles, o que nem sempre é o que o Enade pede, assim não vejo algo positivo nesta prova.
Prof-20	Vejo a avaliação como uma etapa de todo o processo de aprendizagem do aluno. Não acredito que o ENADE seja o único responsável pela qualidade dos cursos, mas sim um trabalho em equipe entre docentes e discentes.

Respostas dos questionários

Prof-Ent-01 - entrevista

Entrevistador: Professora, o que orienta o seu planejamento das aulas?

Prof-Ent-01: O que me orienta é o planejamento pedagógico, o plano de aula, que chega montado para nós, e desse norteador incluo o que acontece no dia a dia daquele conteúdo, para assim levar o que passo na sala de aula. Além de algumas referências atuais.

Entrevistador: Você chega a consultar algo do MEC?

Prof-Ent-01: Sim, os PPC's pois sou formada em pedagogia, agora o professor que não tem essa formação, duvido que saiba as diretrizes da disciplina.

Entrevistador: E sua prática de avaliação? O que lhe orienta? Como você monta sua prova?

Prof-Ent-01: A partir do resultado do ENADE, a instituição propõe os métodos de avaliação e as estratégias para você avaliar seus alunos. Tudo em cima dos planos de aula.

Entrevistador: E aqui na instituição onde você atua, como foi conduzido o processo do ENADE?

Prof-Ent-01: Para os alunos que estão inscritos para o ENADE, é dada uma revisão conceitual. Em seguida, há uma palestra orientadora. Após essa palestra, os alunos são levados até o laboratório para fazer um simulado, para que eles possam se preparar um pouco. É uma prova extremamente diferente do que eles estão acostumados no meio acadêmico. É um outro formato em cima da taxonomia de Bloom, coisa que muito professor aqui não aplica, não sabe.

Entrevistador: Para encerrar, qual sua opinião sobre o processo do ENADE e sua influência na sua prática docente?

Prof-Ent-01: Vejo de maneira positiva, pois traz um resultado positivo para a minha instituição. Uma boa nota no ENADE é uma excelente nota para mim.

Entrevistador: E na sua prática docente, você já alterou alguma coisa?

Prof-Ent-01: Todas as minhas P2 são no formato ENADE.

Prof-Ent-02 - entrevista

Entrevistador: Professora, gostaria que você comentasse qual a sua orientação sobre seu planejamento das aulas. Como a senhora planeja sua aulas? Com base em que?

Prof-Ent-02: Bom, em princípio eu pego a ementa, analiso a turma, de qual área é, se é comércio exterior, logística, recursos humanos, etc, e então eu vou pegar aquela ementa e preparar as aulas com base nas necessidades pra aquela área específica. Então se eu vou dar

Fundamentos de Administração eu vou procurar nos exemplos tudo o que é ligado aquela área. Eu monto o plano de aulas com base na ementa e com base na área específica que eu vá ministrar as aulas. Por isso que eu questiono um pouco esse mix de turmas, pois embora a disciplina seja básica, eu acho que tem como já trabalhar com as especificidades. Já que é proposta que ele saia preparado para o mercado de trabalho, você tem já que direcioná-los, mesmo nas disciplinas básicas.

Entrevistador: E sua prática de avaliação, como você realiza?

Prof-Ent-02: Olha, para mim foi uma experiência interessante aprender a avaliar. Porque eu não tinha formação na área de educação. Eu aprendi um pouco num curso de educação a distância que a gente aprendeu, mas eu não tinha experiência de avaliação, então de início era aquela prova preparada dentro daqueles padrões clássicos. Agora não. Já aprendi um pouco mais. Então eu estou fazendo aquela avaliação "continuada" no sentido que eu vejo a evolução do aluno nas atividades de classe, dando trabalhos específicos, e vou preparando as avaliações, a prova em si, com base no que a classe evoluiu. Eu faço um roteiro, então eu ponho lá: eu não ponho nota na atividade, coloco um sinal de (+), (-) e (+/-), e vejo a evolução do aluno. Faço, no mínimo, uma avaliação por semana, mesmo que eu de a matéria, nessas aulas maiores, sobra um tempo para você fazer um exercício. Eu faço um grupo preparar uma aula sobre um determinado assunto. E sorteio na hora. Faço esse grupo fazer uma apresentação, e então eu vejo como evoluiu, se o conceito foi bem absorvido. E isso eu junto com a nota de prova e nota de trabalho.

Entrevistador: Gostaria agora de saber sobre o ENADE em particular na instituição onde a senhora atua. Como a senhora vê a forma que a instituição conduziu o processo do ENADE?

Prof-Ent-02: É, o ENADE, para mim a proposta do ENADE é excelente. Como ele é tratado já não acho tão excelente. Por que? Você escolhe os alunos, prepara os alunos. Quer dizer, não é uma coisa que realmente avalia, nem a instituição nem o aprendizado. É a mesma coisa que um cursinho. Você fez o colegial, você tinha que fazer o exame com o que aprendeu da escola. Por que cursinho? Não é? Então pra mim é a mesma coisa. Está fazendo uma avaliação que ela não mostra de fato nem como a organização atuou, nem como o aluno se desenvolveu. Porque não é a verdade. Você pega os melhores alunos, ou você segura aqueles que não respondem. Eu estou sendo super sincera como é para um trabalho. Obviamente não vamos identificar a instituição, mas você escolhe, você direciona o aluno. Então eu não vejo... Tá certo, ele dá um referencial, mais ou menos, mas ele não exprime a realidade. Ele infelizmente, como proposta é excelente, mas como ele é tratado, desvirtua a finalidade.

Entrevistador: E na sua prática docente? A senhora sente que o ENADE influenciou de alguma forma? Na sua forma de dar aula, nos seus exercícios, nas suas avaliações...

Prof-Ent-02: Olha, é muito difícil você seguir "o padrão ENADE" pra todas as turmas. Você escolhe a turma. Porque tem turmas que mal sabem ler. São analfabetos funcionais, infelizmente. Chega aluna, no último semestre, escrevendo profissional com C. Um aluno que é incapaz de ler uma questão de prova. O aluno chega pra mim no dia da prova e diz para mim: Professora, dá para a senhora ler pra mim isso aqui para eu entender? Depois que a senhora lê fica fácil. É... Então o padrão ENADE, eu busco, por exemplo, fazer um estudo de caso, pego, por exemplo, uma notícia de jornal que tenha a ver com determinada situação que a gente discutiu em aula e coloco pra uma, principalmente, ele detesta questão dissertativa. Eles não sabem encadear o raciocínio, então fica uma coisa complicada. Se você dá uma questão dissertativa, e depois pra você traduzir o que ele quis dizer, é complicadíssimo. Então eu acredito que dá pra usar, ajuda, pra mim foi interessante a metodologia da formulação das questões, eu achei interessante, agora, o problema é a turma que você tem para fazer.

Prof-Ent-03 - entrevista

Entrevistador: Professor, gostaria que o senhor comentasse o que orienta seu planejamento das aulas. Como você se baseia para definir sua forma de atuação?

Prof-Ent-03: Eu me baseio nas ementas que a instituição de ensino manda, envia no começo, e basicamente na ementa.

Entrevistador: E suas práticas de avaliação? Como você realiza suas avaliações com os alunos?

Prof-Ent-03: Normalmente são dois meios de avaliação, um trabalho em sala, e uma avaliação obrigatória da universidade.

Entrevistador: Como você vê a forma que a instituição onde você atua conduziu o processo do ENADE?

Prof-Ent-03: Bom, aparentemente eles se preocupam muito logo que o ENADE está próximo, mas não se preocupam muito quando o curso não tem ENADE. Aparentemente, na época do ENADE a pressão é um pouco maior.

Entrevistador: E como costuma ser essa pressão?

Prof-Ent-03: Com provas preparatórias para avaliações externas. Eles aplicam algumas provas para os alunos e depois passam os resultados. Basicamente os cursos que tem ENADE tem esse tipo de prova.

Entrevistador: Na sua prática docente, você considera que o ENADE trouxe alguma influência positiva ou negativa?

Prof-Ent-03: É, eu acredito que fica um pouco mais puxado o curso quando ele tem ENADE.

Entrevistador: De que forma?

Prof-Ent-03: De de repente ter que puxar um pouco mais os alunos que vão fazer o ENADE, para que a universidade tenha uma nota maior.

Entrevistador: Em questão de conteúdo de aula, você acredita que teve de modificar alguma coisa por conta do ENADE?

Prof-Ent-03: De conteúdo, não. Não modifiquei.

Entrevistador: Nem forma de apresentar esse conteúdo em sala?

Prof-Ent-03: Também não.

Entrevistador: Para encerrar, qual sua avaliação geral sobre o ENADE. Sua opinião sobre o processo.

Prof-Ent-03: Bom, eu acho que não avalia. Esse tipo de prova não avalia tudo o que deveria ser avaliado no aluno. É um conhecimento apenas que você vai avaliar. Você não avalia, por exemplo, nem a atitude, nem a habilidade. Não vejo muito como trazer aquilo que o curso... por uma nota. O curso vinculado a nota desses alunos. Não acho interessante.

Prof-Ent-04 - entrevista

Entrevistador: Professora, gostaria que a senhora comentasse sobre sua forma de organização das suas aulas. Como você faz seu planejamento das aulas?

Prof-Ent-04: Bom, meu planejamento das aulas da graduação da IES X é um pouco cerceado porque todo o material de apoio vem da central da IES X, da unidade de Campinas, porém, em Língua Portuguesa 1, é puramente gramática, e Língua Portuguesa 2, que seria no segundo semestre que completa 80 horas, ele privilegia os gêneros textuais. Como eu gosto de trabalhar o texto, eu ensino na LP01 o texto com a gramática. Eu faço um link e trabalho o texto, pois a importância da gramática em Português é simplesmente para você poder manejar melhor a Língua Portuguesa. Como as turmas são heterogêneas, eu tenho que nivelá-las e inseri-las no mercado de trabalho. Então conforme a turma, por exemplo, se é a turma de administração, eu pego sempre textos atuais referentes ao mercado de trabalho do administrador. E ai vou inserindo a gramática e cumpro assim todo o meu programa.

Entrevistador: E seu sistema de avaliação, provas, trabalhos, o que lhe orienta nesse sentido?

Prof-Ent-04: As “Prévias”, como a IES X exige, eu faço um pouco diferente. Como professora de Português, eu jamais poderia fazer coisas que eu não corrigisse. Então eu corrijo

absolutamente tudo. Então as prévias eu decidi, desde que vim para cá, que eles fariam uma apresentação. Por exemplo, na administração, eles formam grupos com 3 a 5 integrantes e eles apresentam uma palavra referente a administração e eles vão dizer a etimologia da palavra e pra que ela serve. Eles apresentam em qualquer tipo de programa que eles quiserem, powerpoint ou qualquer outro e ai eu faço uma análise total: a clareza nos slides, as fontes, a apresentação, a postura do aluno, para ele já ir se preparando para ser um bom profissional. Depois eu faço a prova 01, que também é um texto e eu uso argumento porque ao longo desse semestre eu vou sempre dar o argumento. Porque em Português, o mais importante é você saber argumentar, e a P2 é o mesmo estilo também da P1.

Entrevistador: Gostaria agora de saber sobre o ENADE, em particular na instituição onde a senhora atua. Como a senhora vê a forma que a instituição conduziu o processo do ENADE?

Prof-Ent-04: Aqui na IES X o processo foi muito transparente. Como sou professora de Português, entendo que minha disciplina tenha total relevância e importância nessa avaliação. Nas aulas eu costumo informar aos alunos sobre a importância dessa avaliação. Nossa central produz uma grande quantidade de questões no padrão ENADE, as quais eu costumo passar em sala na forma de exercícios teóricos e/ou práticos. Como minha prova trabalha com produção textual, deixo esse tipo de questão apenas para as aulas. Agora, a forma que a IES X conduziu todo esse processo, eu me recordo das reuniões orientadoras, das quais eu participei de todas, inclusive quando houve a primeira videoconferência sobre o ENADE em 2009, se não me engano.

Entrevistador: A senhora acredita que o ENADE traga alguma influência nesse seu planejamento das aulas, ou na sua forma de avaliação dos alunos?

Prof-Ent-04: Olha, eu em princípio não sou contra o ENADE. Eu acho que precisa ter avanços. Nós não podemos negar que o ENADE foi um avanço na educação do país, né? Ele veio junto com o ENEM, ele foi uma programação mas não é nada dos nossos sonhos. Tá longe ainda, para nós educadores, ser os nossos sonhos. Eu sonho com um Brasil que qualifique, como nos Estados Unidos e nos países do Primeiro Mundo, o professor a cada cinco anos. Até então, até o final do século, nessa era de tecnologia, máquinas e aparelhagens e tal, nós tínhamos aquele profissional que se formava, estagnava, e ficava, na minha área por exemplo, professor que eu chamo de "caderno amarelinho". Ele começava e encerrava sua carreira da mesma forma. Nesse ponto, o ENEM foi uma "revolução branca", e a lei de diretrizes e bases de 96 também. Que foi o que alavancou tudo. Caminhamos para o fim dos vestibulares? Acredito que sim. Agora o ENADE, ele ficou estagnado. No que ele deveria avaliar, ele peca. E no que ele insiste em muitas coisas, que talvez não sejam relevantes. Para

a gente analisar se aquele profissional está apto, efetivamente, para o mercado de trabalho. Então hoje nós temos medo dos médicos, medos dos engenheiros, coisas que nós não vivíamos, porque a gente que o ensino não está a contento no Brasil.

Prof-Ent-05 - entrevista

Entrevistador: Professor, gostaria que o senhor comentasse como você faz para conduzir seu processo de planejamento das aulas.

Prof-Ent-05: Bom, para o planejamento das aulas, primeiro eu vejo o PPC, o Planejamento Pedagógico do Curso, porque lá é que tem, entre outras informações, a ementa da disciplina sob a qual eu vou elaborar o conteúdo programático. Então basicamente o que norteia o planejamento é o PPC. E o que a gente procura fazer, nas reuniões de colegiado, trazer as demandas externas do mercado, e discutir isso no colegiado. Se for necessário alterar a ementa, ai precisa o colegiado votar.

Entrevistador: E sua forma de avaliação, de realizar provas, atividades, o que te norteia?

Prof-Ent-05: Primeiro é o regulamento da universidade que prevê, obrigatoriamente, uma prova individual e escrita, e também prevê mais de um instrumento de avaliação. Então a gente procura seguir esse mínimo, mas eu trabalho com prova e exercícios práticos em sala de aula e leitura extraclasse. A leitura que a gente cobra previamente. Uma leitura prévia para a gente possa discutir durante as aulas.

Entrevistador: E o ENADE, você acredita que ele traga alguma influência nesse seu planejamento, no seu conteúdo ou na sua forma de avaliar os alunos?

Prof-Ent-05: Com relação ao ENADE, na minha disciplina em específico, eu trabalho nos próprios exercícios práticos em classe. E na prova eu procuro colocar algumas questões do ENADE. Eu sempre olho os cadernos das últimas provas do ENADE e eu vejo quais são as questões da área financeira, e eu utilizo. Mas eu não chego a mencionar aos alunos que é questão do ENADE. E além do ENADE, eu utilizo as questões de concurso da Petrobras, Banco do Brasil, BNDES, que tem questões também sobre a área financeira.

Entrevistador: Como o senhor vê a forma que a instituição onde você atua conduziu o processo do ENADE?

Prof-Ent-05: A universidade X não tem, institucionalmente, um programa ou projeto em relação ao ENADE. Fica a cargo do coordenador, dos professores. Aqui não há um projeto específico.

Entrevistador: O senhor acredita que o ENADE traga alguma influência nesse seu planejamento das aulas, ou na sua forma de avaliação dos alunos?

Prof-Ent-05: A questão de avaliação das instituições e dos cursos, eu quero crer que isto esteja ligado lá atrás com aqueles processos de Bolonha, da União Europeia, que querem traçar as mesmas estratégias para os diferentes cursos superiores, visando atender o mercado de trabalho. É um processo sem volta. Nós estamos incluídos. Agora, tem seus prós e seus contras, porque todas as instituições ficam amarradas a esse processo. Na verdade vem dos governos, seja ele qual for, do estado, do ministério da educação, enfim, tem que seguir esse processo no país. Agora, dada a minha experiência, eu leciono desde 1988, a gente perdeu o que diz respeito a humanização da formação do cidadão, do ser humano. E não sei se ganhamos com a qualificação para o mundo do trabalho. Não sei se a gente somar, se teve um ganho ou uma perda. Minhas dúvidas vêm lá de longe. Quando eu me formei, em 1980, certamente as disciplinas, os conteúdos, os professores, a forma de atuar eram completamente diferentes. Tinha muito estudo, leitura, você lia os grandes pensadores, fazia discussões de ordem política, filosófica, e também a parte técnica da economia. Com o passar dos anos, o que a gente nota, é parte prática até dos alunos: "Pra que eu estou estudando isso? Onde vou aplicar isso?". Isso até mostra um raciocínio que se não foi importante para eu usar, eu não vou me preocupar. Não tem aquela ideia do todo. Uma formação geral do profissional que seja. Mas, como eu disse, é um processo. Não tem volta. Você está nele. O que a gente pode fazer enquanto professor, enquanto educador, é colocar um pouco da formação humana. Não que o engenheiro, médico, o economista, administrador que se forma aqui não tenha preocupações com relação a temática ambiental, a saúde, a relação com o trabalho. Mas as disciplinas, os conteúdos, os projetos pedagógicos, visam mais a formação para o mercado de trabalho. E ai vem o ENADE. As avaliações do ENADE, pelas questões, os tipos de provas, você vê que tem questões de filosofia, política, mas a maior parte são técnicas. São questões muito técnicas.

Prof-Ent-06 - entrevista

Entrevistador: Professor, gostaria que o senhor comentasse como você faz para conduzir seu processo de planejamento das aulas.

Prof-Ent-06: Bom, eu sempre procuro ver o que o mercado está pedindo, e a nossa realidade. Tanto o mercado quanto a realidade dos nossos alunos. Como é que eles chegam até a gente. Então, podemos fazer uma adaptação. O que eu percebo, é que eles vêm, assim, com uma dificuldade muito grande em conceitos básicos que vem lá de trás, né? Então a gente tem que voltar algumas situações, dentro daquilo que a gente planejou, o que a ementa do curso está pedindo, e o que eu consigo em sala de aula.

Entrevistador: E sobre sua forma de avaliação dos alunos, o que te orienta?

Prof-Ent-06: É, assim, eu particularmente, um aluno ter uma prova só, isso não quer dizer nada pra mim. Porque eu vejo, ao longo desses anos, alunos excelentes, que participam, que discutem, que trazem perguntas, dificuldades deles, e que no dia da prova eles têm um medo da prova, uma síndrome da prova. E ai eles ficam com uma grande dificuldade, e a gente sabendo que em sala de aula ele é uma outra pessoa, como se fosse o dia a dia dele mesmo. Então, uma avaliação só eu sou contra. Eu gosto de ter um conjunto de avaliações, com trabalhos feitos em sala de aula, exercícios, o quanto o aluno traz de perguntas, e também o que ele consegue ajudar na sala de aula trazendo alguma proposta, algum conceito que ele vê lá fora. Pra mim, uma avaliação tipo prova não é a mais importante. Mas a gente tem que fazer porque isso é uma coisa das instituições. O MEC manda, tem uma forma toda de fazer.

Entrevistador: Gostaria agora de saber sobre o ENADE, em particular na instituição onde a senhora atua. Como a senhora vê a forma que a instituição conduziu o processo do ENADE?

Prof-Ent-06: Bom, a gente preparou agora. Eles fizeram um levantamento das questões de provas passadas, deu para cada professor da sua área, e nós discutimos isso em sala de aula, preparando eles para a prova, respondendo junto, como se fosse um exercício de sala de aula, pois é um conteúdo que eu estava dando, e eles fizeram tipo um "pré-ENADE", para os alunos se sentirem mais confortáveis com a prova.

Entrevistador: A senhora acredita que o ENADE traga alguma influência nesse seu planejamento das aulas, ou na sua forma de avaliação dos alunos?

Prof-Ent-06: Bom, é como eu falei, esse negócio de prova, é muito pesado mesmo para os alunos. Eu acho que deveria ser visto o histórico do aluno, no tempo que ele vem vindo, para ter uma avaliação em cima disso. Vamos supor, poderia até ter uma prova, mas deveria ter também um peso dessa avaliação do aluno, vendo como ele está. Seria talvez algo mais até no setor psicológico, para ver se ele está pronto para ir para esse mercado, ser esse profissional que ele deseja. Porque simplesmente uma prova? Então deveria pegar todo o histórico do aluno para a gente ter essa avaliação melhor ainda.

Prof-Ent-07 - entrevista

Entrevistador: Professor, gostaria que o senhor comentasse como você faz para conduzir seu processo de planejamento das aulas.

Prof-Ent-07: Sempre planejei as minhas aulas através de um mix de assuntos. Minha principal referência é o plano de aula que a universidade me fornece. Ao ler esse documento, vejo quais

itens eu concordo ou não com a disciplina e faço meu planejamento. Algumas universidades possuem planos totalmente desatualizados com aquilo que o mercado de trabalho espera dos alunos, o que me obriga a adaptar alguns temas. Na área da administração, no mundo dos negócios, não tem como ficar transmitindo aos alunos ideias desatualizadas do contexto atual, e infelizmente a atualização desses planos é muito lenta. Então, faço um mix entre o que a universidade pede e aquilo que acredito ser necessário aos alunos.

Entrevistador: E sobre sua forma de avaliação dos alunos, o que te orienta?

Prof-Ent-07: Bem, nos últimos anos, em particular na universidade onde atuo, o ENADE é o que vem definindo esse tema. Participei de reuniões onde foi enfatizada a importância de um bom resultado nesse exame. Recebi manuais de como elaborar questões de provas com base na metodologia do ENADE, assim, considero que tenho pouca liberdade nesse assunto de avaliação. Por exemplo, eu não concordo com questões de múltipla escolha para minha disciplina, mas fui orientado a elaborar minhas provas nesse formato para preparar os alunos para o ENADE. Particularmente, eu prefiro questões dissertativas. Eu sei que dá muito trabalho para corrigir, e talvez até por isso que muitos colegas professores aceitam fazer provas de múltipla escolha, mas eu acredito que os alunos precisam saber se expressar de uma forma além de fazer X em um gabarito. Tenho aluno que faz minhas provas em 5 minutos. Isso é um absurdo! Claro que ele não leu as questões. Assim mesmo eu divido minha nota em uma avaliação valendo até sete e o restante em um trabalho que deve ser apresentado oralmente. Ao meu ver, assim, consigo minimizar os problemas desse excesso de provas com múltiplas escolhas.

Entrevistador: Gostaria agora de saber sobre o ENADE, em particular na instituição onde o senhor atua. Como o senhor vê a forma que a instituição conduziu o processo do ENADE?

Prof-Ent-07: Esse é um processo que está posto. Não tem o que ser feito. Alguns professores aceitam, outros não. Alguns cumprem o que a universidade pede, outros não. Vejo que a universidade onde atuo aceita muito bem esse processo do ENADE, e explora isso como marketing. Simples assim.

Entrevistador: O senhor sente que o ENADE influenciou de alguma forma sua prática docente? Seja na sua forma de dar aula, nos seus exercícios, nas suas avaliações, etc.

Prof-Ent-07: Não tenho dúvida disso. Leciono no ensino superior há mais de 15 anos. Vi muita coisa acontecer nesse cenário universitário. Quando comecei, nós professores tínhamos uma autonomia importante e necessária em nossa atividade. Hoje, isso acabou. Participo de reuniões do NDE onde nada é proposto ou discutido. Inicialmente eu levava minhas sugestões de melhorias para as disciplinas que lecionava, mas a coordenação sempre alegava que era

muito complicado modificar o plano de ensino, e que o MEC não aceitaria. Então, desisti de sugerir. Vou nas reuniões, assino o livro e pronto. Mais nada. O MEC é quem define tudo. Encaro minhas aulas como palestras hoje em dia. Vou para a sala, apresento o conteúdo proposto e no final do semestre faço minhas avaliações. Apenas isso. E é claro, tudo dentro das regras e formatos do ENADE.