

JOÃO LUCAS DE SOUZA MAXIMIANO

**O PROCESSO DE PREPARAÇÃO PARA O ENADE E SEUS IMPACTOS NO
TRABALHO DOCENTE: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-
CRÍTICA**

JOÃO LUCAS DE SOUZA MAXIMIANO

**O PROCESSO DE PREPARAÇÃO PARA O ENADE E SEUS IMPACTOS NO
TRABALHO DOCENTE: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-
CRÍTICA**

Dissertação apresentada a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Eleutério dos Anjos.

370
M464p

Maximiano, João Lucas de Souza.

O processo de preparação para o ENADE e seus impactos no trabalho docente: uma análise a partir da Pedagogia Histórico-Crítica. / João Lucas de Souza Maximiano. – Presidente Prudente, 2022.

137 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, Presidente Prudente, SP, 2022.

Bibliografia.

Orientador: Ricardo Eleutério dos Anjos

1. Ensino Superior. 2. Plano de trabalho docente.
3. Pedagogia Histórico-Crítica. I. Título.

JOÃO LUCAS DE SOUZA MAXIMIANO

**O PROCESSO DE PREPARAÇÃO PARA O ENADE E SEUS IMPACTOS NO
TRABALHO DOCENTE: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-
CRÍTICA**

Dissertação apresentada Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação – Área de concentração: Educação.

Presidente Prudente, 10 de fevereiro de 2022.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Eleutério dos Anjos
Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE
Presidente Prudente/SP

Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco
Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE
Presidente Prudente/SP

Prof. Dr. Regilson Maciel Borges.
Universidade Federal de Lavras - UFL
Lavras/MG

DEDICATÓRIA

Esta dissertação, eu dedico às
pessoas mais importantes da minha
vida...

A realização não seria possível sem
vocês!

AGRADECIMENTOS

Enfim, mestre em Educação! A conclusão de uma pesquisa como esta só foi possível graças à contribuição de muitas pessoas que estiveram ao meu lado, participando de diferentes formas. Assim, meus agradecimentos são destinados:

Ao professor doutor Ricardo Eleutério dos Anjos, pela dedicação, companheirismo, generosidade, respeito e paciência na orientação e na caminhada da vida acadêmica;

Aos participantes depoentes do estudo, pelo apoio, disponibilidade e parceria;

Aos professores e colegas do Mestrado em Educação UNOESTE e UNESP, campus de Presidente Prudente/SP, por todos os conhecimentos compartilhados;

Ao grupo de pesquisa EPED, pelas riquíssimas discussões, reflexões e leituras direcionadas nesta bela jornada;

À Ina, secretária do Programa de Pós-graduação em Educação, exemplo de profissionalismo e cordialidade;

À Bibliotecária Renata Moraes de Sá, pela generosidade e auxílios técnicos.

À coordenadora, mestra Nancy Okada, pelo acolhimento e ensinamentos compartilhados no estágio de docência;

Aos professores participantes da banca de exame de qualificação e do exame de defesa desta dissertação. Contribuíram grandemente para a finalização do estudo;

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – (Brasil) CAPES – Código de Financiamento 001.

Muito obrigado!

*“A mente que se abre a uma nova
ideia jamais voltará ao seu tamanho
original” (Albert Einstein).*

RESUMO

O processo de preparação para o ENADE e seus impactos no trabalho docente: uma análise a partir da pedagogia histórico-crítica

A presente dissertação foi realizada no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE) e está inserida na linha de pesquisa “Políticas Públicas em Educação, processos formativos e diversidade”. As políticas educacionais deveriam reconhecer o trabalho educativo como uma atividade essencialmente humana e respeitar as especificidades deste, entretanto, em razão da lógica neoliberal predominante, subverteram-se os instrumentos, como o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), em prol de anseios mercadológicos. O objetivo do estudo foi analisar os impactos causados pelo processo de preparação para o ENADE no trabalho docente em uma IES privada, localizada no interior do estado de São Paulo. A partir do método materialista histórico-dialético, foram realizadas uma revisão sistemática de literatura em base de dados, uma análise documental da lei nº. 10.861/2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), e uma pesquisa de campo, por meio dos seguintes instrumentos de coleta de dados: entrevistas semiestruturadas com três coordenadoras e aplicação de questionários com 25 docentes; ambos os grupos de participantes são pertencentes à área de ciências humanas. O objeto investigado apresentou quatro categorias para análise: a) Impacto da preparação para o ENADE com foco em nota e *ranking*; b) Impacto da interpretação reduzida do ENADE nas diretrizes da IES privada; c) Impacto da alienação e da falta de posicionamento crítico; d) Impacto da preparação para o ENADE na intensificação do trabalho docente. Como principais resultados da pesquisa, destaca-se que o ENADE se tornou o protagonista do SINAES e se impõe no cotidiano das IES, com ênfase nas privadas, resultando em preocupação e cobrança por parte da Pró-reitoria de Ensino. No estudo de campo, foi possível se observar que as atividades realizadas no intuito de preparar os estudantes para o ENADE ocorrem com ênfase para as turmas que serão submetidas à avaliação externa, sendo que grande parte das ações ocorre de forma paralela à grade curricular por meio de *workshops* e palestras. Esse processo é verificado hierarquicamente e resulta na oneração dos profissionais que se encontram em um cenário de excessivas exigências por bons resultados na avaliação externa. É importante salientar que os participantes da amostra investigada apresentam compreensão reduzida de políticas educacionais e demonstram um posicionamento passivo e acrítico em relação a essas práticas que não contribuem para o trabalho educativo em prol da emancipação humana por meio da formação omnilateral. Por fim, fruto dos processos alienadores no ensino superior, os depoimentos dos participantes não indicam que os impactos da preparação para o ENADE são essencialmente negativos para a prática educativa, entretanto, após se desvelar o objeto de estudo por meio da análise das suas múltiplas determinações, é possível se afirmar que esse processo diretamente contribui para a intensificação do trabalho docente, podendo acarretar na ampliação da pressão e no sofrimento profissional em razão do dilema produtividade-qualidade.

Palavras-chave: ensino superior; ENADE; trabalho docente; intensificação; Pedagogia Histórico-Crítica.

ABSTRACT

The process of preparation for ENADE and its impacts on teaching work: an analysis based on historical-critical pedagogy

The present dissertation was carried out in the Postgraduate Program in Education of the Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE) and is part of the research line "Public Policies in Education, training processes and diversity". Educational policies should recognize educational work as an essentially human activity and respect its specificities, however, due to the prevailing neoliberal logic, instruments such as the National Student Performance Examination (ENADE) were subverted in favor of marketing aspirations. The objective of the study was to analyze the impacts caused by the process of preparation for ENADE in the teaching work in a private HEI (Higher Education Institution), located in the interior of the state of São Paulo. Based on the historical-dialectical materialist method, a systematic literature review was carried out in a database, a document analysis of Law no. 10.861/2004, which institutes the National Higher Education Assessment System (SINAES) and a field survey, using the following data collection instruments: semi-structured interviews with three coordinators; and application of questionnaires with twenty-five professors, both groups of participants belong to the area of Human Sciences. The investigated object presented four categories for analysis, they are: a) Impact of the preparation for ENADE with a focus on grade and ranking; b) Impacts of the reduced interpretation of ENADE on the guidelines of the private HEI; c) Impact of the divestiture and lack of critical positioning; d) Impact of preparation for ENADE on the intensification of teaching work. As the main results of the research, it is highlighted that ENADE has become the protagonist of SINAES and imposes itself in the daily life of HEIs, with an emphasis on private ones, resulting in concern and demand on the part of the Dean of Education. In the field study, it was possible to observe that the activities carried out in order to prepare students for ENADE, occur with emphasis on the classes that will be submitted to external evaluation, and most of the actions occur in parallel to the curriculum through of workshops and lectures. This process is hierarchically verified and results in the burden of professionals who find themselves in a scenario of excessive demands for good results in the external evaluation. It is important to point out that the participants of the investigated sample have a reduced understanding of educational policies and demonstrate a passive and uncritical position in relation to these practices that do not contribute to the educational work in favor of human emancipation through omnilateral training. Finally, as a result of alienating processes in higher education, the participants' testimonies do not indicate that the impacts of preparing for ENADE are essentially negative for educational practice, however, after unveiling the object of study through the analysis of its multiple determinations, it is possible to say that this process directly contributes to the intensification of teaching work, which may lead to increased pressure and professional suffering due to the productivity-quality dilemma.

Keywords: university education; ENADE; teaching work; Intensification; Historical-Critical Pedagogy.

LISTA DE FIGURA

Figura 1 - Dinâmica da avaliação do SINAES acarretando no ENADE.....	43
Figura 2 - Características das duas gerações da NGP	54

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Preocupação da IES sobre a avaliação de grande escala	97
Gráfico 2 - Influência do ENADE nas diretrizes da IES	102
Gráfico 3 - Interferência nas aulas em razão das diretrizes da IES para o ENADE	106
Gráfico 4 - Cobrança percebida pelos docentes em relação ao conceito ENADE ..	110
Gráfico 5 - Sobrecarga de trabalho percebida pelos docentes participantes	113
Gráfico 6 - A preparação para o ENADE não é exclusivamente negativa.....	115

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Processo de seleção de literatura	36
Quadro 2 - Detalhamento dos textos selecionados na BDTD, CAPES e <i>SciELO</i>	38
Quadro 3 - Comparação do ENC/Provão e ENADE	51
Quadro 4 - Evolução das políticas de empréstimo do Banco Mundial	70
Quadro 5 - As políticas educacionais brasileiras influenciadas pelo BM	74
Quadro 6 - Identificação das coordenadoras participantes	93

LISTA DE SIGLAS

ABRUEM -	Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais.
ACE -	Análise das Condições de Ensino.
ANDIFES -	Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior.
ANPEd -	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.
BNCC -	Base Nacional Comum Curricular.
BDTD -	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.
BIRD -	Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento.
BM -	Banco Mundial.
CAAE -	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética.
CAPES -	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
CEA -	Comissão Especial de Avaliação.
CF -	Constituição Federal.
CLT -	Consolidação das Leis do Trabalho.
CNE -	Conselho Nacional de Educação.
CNPq -	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.
CONAES -	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior.
CPA -	Comissão Própria Avaliadora.
CPC -	Conceito Preliminar de Cursos.
DCN -	Diretrizes Curriculares Nacionais.
DF -	Distrito Federal.
DOU -	Diário Oficial da União.
EaD -	Educação a Distância.
EC -	Emenda Constitucional.
ENADE -	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes.
ENC -	Exame Nacional de Cursos.
ENEM -	Exame Nacional do Ensino Médio.
EPED -	Estado, Políticas Educacionais e Democracia.
FHC -	Fernando Henrique Cardoso.

FIES -	Fundo de Financiamento Estudantil.
FMI -	Fundo Monetário Internacional.
HEI -	<i>Higher Education Institution.</i>
GERES -	Grupo Executivo para Reformulação da Educação Superior.
IES -	Instituição de Ensino Superior.
IGC -	Índice Geral de Cursos.
INEP -	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
LDB -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
LIDE -	Grupo de Líderes Empresariais.
MEC -	Ministério da Educação e Cultura.
MHD -	Materialismo Histórico-Dialético.
MP -	Medida Provisória.
NGP -	Nova Gestão Pública.
OCDE -	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.
OMC -	Organização Mundial do Comércio.
ONG -	Organização Não Governamental.
ONU -	Organizações das Nações Unidas.
PAIDEIA -	Processo de Avaliação Integrada do Desenvolvimento Educacional e da Inovação da Área.
PAIUB -	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras.
PARU -	Programa de Avaliação da Reforma Universitária.
PDI -	Plano de Desenvolvimento Institucional.
PHC -	Pedagogia Histórico-Crítica.
PIB -	Produto Interno Bruto.
PIAAC -	Programa de Avaliação Internacional de Competências de Adultos.
PISA -	Programa Internacional de Avaliação de Alunos.
PNE -	Plano Nacional da Educação.
PPC -	Projetos Pedagógicos dos Cursos.
PPGE -	Programa de Pós-Graduação em Educação.
PPI -	Projeto Pedagógico Institucional.
PPP -	Parceiras Público-Privadas.
ProUni -	Programa Universidade para Todos.

PT -	Partido dos Trabalhadores.
REUNI -	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.
SAEB -	Sistema de Avaliação da Educação Básica.
SciELO -	<i>Scientific Electronic Library Online.</i>
SESU -	Secretaria da Educação Superior.
SINAES -	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.
TCLE -	Termo de Consentimento e Livre Esclarecido.
THC -	Teoria Histórico-Cultural.
EU -	União Europeia.
UFLA -	Universidade Federal de Lavras.
UNESCO -	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
UNESP -	Universidade Estadual Paulista.
UNOESTE -	Universidade do Oeste Paulista.

SUMÁRIO

	SEÇÃO I.....	16
1	INTRODUÇÃO	16
1.1	Apresentação.....	16
1.2	Caracterização do tema, contexto e núcleo da pesquisa	21
	SEÇÃO II.....	30
2	METODOLOGIA	30
2.1	Natureza da pesquisa.....	30
2.2	Local e participantes.....	31
2.3	Procedimentos para a coleta de dados	32
2.4	Desenvolvimento metodológico da coleta de dados	35
	SEÇÃO III.....	40
3	O ENADE E O ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE CRÍTICA	40
3.1	Definição, histórico e formulação do SINAES e do ENADE	40
3.2	O ENADE e a relação com as influências externas à educação.....	53
3.2.1	Declaração de Bolonha	53
3.2.2	Mercantilização da educação	61
3.2.3	As organizações internacionais em prol do capital.....	68
3.3	Análise da lei nº 10.861/2004 e crítica à preparação ao ENADE	75
	SEÇÃO IV	93
4	OS IMPACTOS DA PREPARAÇÃO PARA O ENADE: PERCEPÇÕES DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	93
4.1	Impacto da preparação para o ENADE com foco em nota e <i>ranking</i>	94
4.2	Impacto da interpretação reduzida do ENADE nas diretrizes da IES privada.....	99
4.3	Impacto da alienação e da ausência de posicionamento crítico.....	103
4.4	Impacto da preparação para o ENADE na intensificação do trabalho docente.....	107
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
	REFERÊNCIAS.....	119
	APÊNDICES.....	129
	APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS.....	130
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS.....	131
	APÊNDICE C – MODELO DO QUESTIONÁRIO - <i>GOOGLE</i> <i>FORMS</i>.....	133
	APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – QUESTIONÁRIO	136

SEÇÃO I

1 INTRODUÇÃO

1.1 Apresentação

É perceptível, ao se refletir sobre a ideia de projeto de vida, que algumas poucas pessoas conseguem planejar, desde jovens, toda a sua vida profissional, de maneira minuciosa e com objetivos claros, já as outras, correspondentes à grande maioria, são direcionadas pelas circunstâncias e se moldaram por meio das oportunidades que lhes foram apresentadas.

No meu caso, as trajetórias profissional e acadêmica ocorreram, em sua maior parte, de forma planejada, mas isso não impossibilitou que muitas circunstâncias e oportunidades surgissem impactando direta e dialeticamente a minha formação. Arrisco a pontuar que, por mais que façamos planos, somos obras advindas de uma construção com inúmeras variáveis e que, na mesma forma com que vivemos e interagimos com o nosso meio, também somos simultaneamente influenciados.

Isso fica explícito quando realizo um exercício de autorreflexão: na infância, nunca desejei ser professor, em razão da precarização profissional explícita em praticamente todo o território nacional, e hoje me tornar um docente universitário é o meu principal objetivo. Naquela época, desejava ser engenheiro civil ou psicólogo, acredito que por serem profissões de maior *status* perante a sociedade.

Retrocedendo no tempo, até quando consigo recordar, eu me lembro de acontecimentos marcantes e é possível apontar que a trajetória se iniciou na cidade de Presidente Prudente/SP, local no qual nasci e fui educado. Frequentei, em praticamente toda a minha formação básica, escolas públicas, aspecto diretamente atrelado às políticas públicas educacionais em geral, sendo esse um elemento fundante da minha consciência social.

Cresci em um lar no qual meu pai viajava a trabalho e minha mãe trabalhava fora, assim, eu realizei a creche e a pré-escola nas instituições mais próximas de onde residíamos. Essa seleção não privilegiava a qualidade da instituição, pois o foco era a praticidade proporcionada no cotidiano pela proximidade.

Nesse cenário, iniciei a minha alfabetização, conheci pessoas que têm

grande importância na minha formação sendo, hoje, ex-professoras e alguns amigos. Durante praticamente toda a minha trajetória no ensino básico, obtive destaque por ter um bom desempenho acadêmico, sendo reconhecido, algumas vezes, com pequenos prêmios de honra ao mérito.

Sempre me considerei uma pessoa dedicada, que era estimulada a realizar as atividades da melhor forma possível. Quanto à trajetória profissional, aos 15 anos, quando ingressei na Fundação Mirim de Presidente Prudente, deixando de trabalhar no Tênis Clube da cidade, local com que, na época, eu lidava como um *hobby* esportivo.

A partir desse momento, deu-se a intersecção nas trajetórias profissional e acadêmica. A Fundação Mirim é uma instituição filantrópica e, por definição, sem fins lucrativos; com o objetivo de proporcionar acesso a uma educação profissionalizante, ela qualifica jovens para o mundo do trabalho e, posteriormente, para o primeiro vínculo formal empregatício.

Esse período inconscientemente influenciou em minhas decisões futuras, pois estudei para ingressar no mundo do trabalho com ênfase administrativa, aprofundando-me em assuntos como departamento de pessoal, noções básicas de atendimento e estruturas das organizações, situação que exigiu que eu conciliasse o ensino médio e um curso avançado de informática.

Oito meses depois, após a realização de três entrevistas de emprego, fui recompensado com o primeiro vínculo empregatício como aprendiz em uma rede de supermercados. A satisfação é uma lembrança latente, pois essa oportunidade atingia a preferência por concluir o ensino médio estudando no período diurno.

Tratou-se de um período com constantes desafios, alavancado por uma logística favorável, em razão de eu trabalhar e estudar próximo da minha residência. Um ano depois, recebi um convite de contratação e lembro que, naquele momento, não tinha a menor pretensão de continuar na empresa, pois já havia passado por diversos setores para aprendizagem. Por outro lado, eu me senti reconhecido e percebi que aquele acontecimento era consequência dos meus esforços. Aceitei a proposta por todos os fatores supracitados, mas também pelo aumento salarial considerável para um jovem sem nenhuma despesa fixa.

Concluí o ensino médio no final do ano de 2012, já efetivado no primeiro emprego. Embora já tivesse realizado o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), outras duas vezes, como “treineiro”, preferi ficar um ano apenas trabalhando e

focado em tomar a melhor decisão em relação à escolha do curso de ensino superior e planejando a aquisição de recursos necessários para viabilizar o estudo, de forma autônoma.

O curso selecionado foi a graduação em Administração na UNOESTE, e essa decisão se deu em razão de minha experiência profissional no supermercado - eu admirava profissionalmente o gerente de Gestão de Pessoas da empresa e tinha o desejo de atuar nessa área. Outro fator importante na decisão foi a obtenção de uma excelente nota no ENEM, o que me proporcionou acesso a uma bolsa integral do Programa Universidade para Todos (ProUni).

Estimulado por familiares, eu me motivei a também ser um profissional bem-sucedido de administração, sendo o quarto profissional da área na família. No primeiro dia de aula, em fevereiro de 2014, tive o prazer em conhecer um professor que transmitia o conteúdo de “Introdução à Administração” com uma didática impecável, nítida maestria e paixão pela profissão e área de estudo.

O *slogan* da universidade se aplicou em minha vida instantaneamente quando eu ingressei na graduação: o “conhecimento de fato te transforma”. Percebi alterações no grau de envolvimento na busca em me desenvolver, estudava cada vez mais, pois o curso, além de extrapolar as minhas expectativas, estava dentro do meu projeto de vida, de forma significativa.

Nesse momento os meus laços com a profissão docente se tornaram ainda mais fortes, já que o curso contava com uma seleção de mestres e doutores extremamente qualificados e que me inspiraram. Nesse processo de progresso, aderi ao hábito do estudo diário e passei a gostar de terminar as atividades rapidamente para poder ajudar meus colegas de classe.

Logo no primeiro mês de aula, percebi que trabalhar no supermercado não estava mais nos meus planos, o que me levou, assim, a fazer um acordo de rescisão com a empresa contratante. Deixei a empresa com a sensação de dever cumprido e mantenho algumas amizades com os gestores, o que me deixa as portas abertas para futuros projetos, inclusive como consultor.

Posteriormente ao acesso no ensino superior, eu me tornei monitor acadêmico de diversas disciplinas do curso de Administração e ingressei em uma empresa júnior como membro efetivo voluntariamente. Essa oportunidade de trabalhar com assessoria, consultoria, treinamento e pesquisa tinha o intuito de levar os discentes à prática cotidiana da vida do administrador em diferentes áreas de

atuação da profissão. Dentre todos os aprendizados ali vivenciados, o que mais marcou foi o início da transformação de um bom estudante em pesquisador.

Ainda no primeiro ano de faculdade, aceitei a proposta de estágio remunerado na UNOESTE em razão do grande potencial de aprendizado e experiência profissional intrínseca na vaga junto à coordenação da graduação em Psicologia, ou seja, trabalhando com uma das melhores profissionais de gestão estratégica de pessoas da região oeste paulista. Esse período de importância ímpar me envolveu totalmente com a tríade universitária de ensino, pesquisa e extensão.

No decorrer da graduação, fui estudante de diversos professores que contribuíram imensamente para a minha formação, mas um em especial que, em razão da extrema exigência, se destacou como uma referência. Como consequência, em meados do segundo ano da faculdade, esse professor incentivou a minha candidatura a uma bolsa de intercâmbio do Santander Ibero-americanas, e, entre 516 concorrentes para apenas dez bolsas, fui um dos contemplados a realizar a viagem com tudo financiado por essa instituição financeira privada.

Realizei o período de intercâmbio em Portugal, mais especificamente na Universidade da Madeira. Estive vinculado ao curso de Gestão, participei de eventos internacionais, fiz “*networking*” e estudei muito, obtendo, assim, aprovação de duas “cadeiras/disciplinas” que constam no meu histórico escolar, sendo motivo de muito orgulho. As disciplinas cursadas foram “Mercados Financeiros” e “Princípios de *Marketing*”.

Retornei de Portugal no início do ano 2016 com muita bagagem de vida e crescimento pessoal e profissional. Nesse período, surgiram inquietações e interesse pela área de políticas públicas, em razão das inúmeras diferenças em comparação com o Brasil. Ao regressar, transbordando de novas perspectivas, existia em mim o intuito de concluir a graduação em Administração e de continuar estudando e trabalhando na área de Humanidades e Ciências Sociais Aplicadas.

Não tive tempo de readaptação, pois eu já voltara à véspera do retorno das aulas na UNOESTE, dando continuidade às atividades como membro voluntário da empresa Júnior e de aspirante a pesquisador. Essa dedicação resultou no aprofundamento da iniciação científica, nas produções de artigos e em um capítulo de livro *on-line* publicado durante o período da graduação. Realizei também outros estudos de forma exploratória e de ambientação nas áreas de educação, economia, tecnologia e outras.

Ainda no ano de 2016, fui convidado a retomar os trabalhos na UNOESTE. Dentro desse universo, vivenciei inúmeras experiências de gestão educacional, matriz curricular, Conceito Preliminar de Curso (CPC) etc. Nesse panorama, a política pública Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) me provocou inquietações por característica avaliativa de qualidade e do desempenho referente ao ensino superior, além do efeito que ela tem no cotidiano docente e na mobilização dos profissionais em termos de preparação para sua realização.

Familiarizei-me com o ENADE no trabalho remunerado na faculdade de Psicologia, local em que desejei trabalhar apenas até os momentos antecedentes ao início da pós-graduação *stricto sensu*, pois meu objetivo era realizar todos os créditos para aprovação com dedicação exclusiva e sendo bolsista da CAPES.

Em meados do ano de 2018, concluí a graduação em Administração, o que foi uma grande conquista para mim e todos os meus familiares. Logo em seguida, com o intuito de especificar a formação generalista, iniciei uma especialização *lato sensu* na área de Gestão Estratégica de Pessoas, uma das principais áreas de atuação do administrador, a qual vai além dos estudos das ciências sociais aplicadas, ao adentrar também na área do conhecimento de humanidades.

No ano de 2019, eu me preparei para ingressar no Programa de Mestrado em Educação, cursei, no segundo semestre, uma disciplina como estudante especial no âmbito das políticas educacionais, enquanto me submeti ao processo seletivo para estudante regular, obtendo minha aprovação para ingressar no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) no ano de 2020.

No período como funcionário da UNOESTE, eu também tive a oportunidade de atrelar ideias e inquietações ao orientador desta dissertação, no qual vejo um profissional apaixonado, por ser um educador, sábio, dedicado, eficiente e organizado no trabalho pedagógico e no contexto social. Minha formação inicial com viés empresarial, juntamente com um profissional e com uma visão de mundo diferente e enriquecedora, se apresentou como uma possibilidade de eu promover um estudo único e dialético.

Eu desejo o desenvolvimento na busca de me tornar um educador, e é nítido que esse objetivo é uma constante sem linha de chegada, pois a formação em Educação deve ser continuada. Sendo assim, devo manter um comportamento de aprendiz e a consciência convicta de que a educação deve ser crítica, libertadora e de que as políticas públicas educacionais deveriam existir para auxiliar nesse

processo transformador.

1.2 Caracterização do tema, contexto e núcleo da pesquisa

Esta dissertação está vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), Campus de Presidente Prudente/SP, especificamente na linha de pesquisa “Políticas Públicas em Educação, processos formativos e diversidade” e ao grupo de pesquisa “Estado, Políticas Educacionais e Democracia” (EPED).

Em pleno século XXI, os seres humanos se encontram inseridos em uma sociedade tecnológica, interconectada e, conseqüentemente, globalizada, sendo possível receberem informações de qualquer lugar do mundo com facilidade e de forma instantânea, por meio de fontes diversificadas. Essa conjuntura, para Carvalho (2019), tem influências na elaboração das políticas educacionais.

Outra característica determinante desse contexto pode ser identificada levando em consideração o método materialista histórico e dialético, o qual proporciona a percepção da sociedade capitalista como causa de uma lógica produtivista de estrutura política visando ao lucro e ao acúmulo de riqueza, a qual, conseqüentemente, tem expandido a concentração de renda, as desigualdades de oportunidades e de acesso à educação (PAULO NETTO, 2011).

Como contraponto, destacamos que, para alguns, até o atual momento histórico, o ser humano não desenvolveu uma forma de estrutura social que seja capaz de proporcionar o crescimento tanto da produção quanto do desenvolvimento humano que funcione melhor que o capitalismo. Portanto, a sociedade capitalista continua buscando o crescimento baseado no acúmulo de capital. Segundo Piketty (2014), essa busca conta com o auxílio de toda uma gama tecnológica desenvolvida para facilitar a vida humana nas suas abrangências individual e social.

O aparato tecnológico já mencionado, na mesma medida que é benéfico, também pode ser prejudicial se analisarmos as nuances das ferramentas no cotidiano humano. Dessa forma, o trabalho tende a se tornar ainda mais explorador e severo em razão da possibilidade de intensificação produtiva, denominada, por Marx, no livro “O capital: crítica da economia política”, como mais-valia¹ relativa

¹ Mais-valia: é um termo utilizado para explicar o processo de exploração da mão-de-obra assalariada que trabalhava na produção de mercadorias. Karl Marx subdividiu esse conceito categorial em duas

(MARX, 2003).

Marx (2005) afirma a existência do trabalho material no processo de transformação da natureza, sendo que, na educação, há o trabalho não material, como expõe Saviani (2011). Para esse autor, é o trabalho que trata das ideias, conceitos, valores, representações e incide no processo de transformação da consciência humana (SAVIANI, 2011).

Para Saviani (2019), ao falarmos de trabalho não material como uma prestação de serviço, entramos no dilema de produtividade-qualidade. Isso, pois a ordem socioeconômica hegemônica almeja a progressão constante das métricas de produtividade na lógica de larga escala.

Vale ressaltarmos que o trabalho não material é compreendido como uma categoria essencial para Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), dividida em duas modalidades, sendo que, em uma, o produto se separa do produtor e, na outra, o produto é inseparável do ato de produção. A educação e o trabalho docente se localizam na segunda modalidade e exibem especificidade do trabalho educativo que deve ser diferenciado dos parâmetros atuais de trabalho produtivo (SAVIANI, 2011).

Em termos de meios de produção, existe um consenso, entre a maioria dos cientistas das áreas social e histórica, quanto ao fato de que estamos presenciando mais uma revolução baseada na robótica e inteligência artificial, denominada de quarta revolução industrial ou indústria 4.0. Piketty (2014) aponta que essa evolução tecnológica provocou aumento de produtividade objetiva, capaz de impulsionar arrecadação de riqueza, mas tem exibido, ultimamente, a potencialidade de aprofundar ainda mais a concentração de renda e a criação de desigualdades.

Esses impactos se relacionam diretamente com o processo educacional nacional, pois levantam questões de inovação na prática docente, eficácia do processo de ensino e aprendizagem de forma democrática, a escola como “bem de consumo” e também os impactos na busca por ganhos objetivos de produtividade em todos os setores de mercado, incluindo aqueles que são, por natureza, difíceis de serem quantificados (SAVIANI, 2019).

A relevância da temática educação é indiscutível e está contida em várias concepções teóricas. O economista Schumpeter (1982) a define como o principal

modalidades de aumento da produtividade, são elas: mais-valia absoluta (o aumento do ritmo de trabalho) e a mais-valia relativa (o progresso tecnológico e avanço científico aplicado no trabalho).

elemento para o desenvolvimento econômico, já que sem bons níveis de educação social não há a possibilidade de existir, na sociedade, o empresário inovador, capaz de criar demandas novas e estimular a economia. A visão de Schumpeter é considerada atual e muito defendida no meio acadêmico por pesquisadores que postulam uma economia e sociedade de mercado.

No entanto, a visão supracitada caminha em direção oposta aos pressupostos do materialismo histórico-dialético (MHD), em geral no que se refere à economia e particularmente em relação aos objetivos da educação, uma vez que os princípios teóricos corroboram a manutenção do *modus operandis* da sociedade capitalista. Schumpeter aborda a educação como princípio preparativo para o trabalho material, contrapondo-se à ideia de desenvolvimento omnilateral² contido na proposta do ensino politécnico³ em Marx e seus seguidores bem como à concepção do trabalho como princípio educativo⁴ em Gramsci (SAVIANI, 2019).

Defendemos políticas educacionais que reconheçam o trabalho educativo como essencial ao desenvolvimento humano, no entanto, de acordo com Anjos (2017), nossas políticas têm se centrado no treinamento de indivíduos a fim de satisfazerem os interesses do mercado, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Obviamente que a inserção do indivíduo no mundo do trabalho deve estar na pauta da educação escolar, mas o problema reside na forma que a educação escolar vem tomando em relação a essa questão. A redução da educação à formação de competências deve ser objeto premente de análise crítica, “[...] posto o empobrecimento que incide sobre os fins educacionais, convertidos em meios para uma cada vez maior adaptação passiva dos indivíduos às exigências do capital” (ANJOS, 2017, p. 60).

Não obstante a multiplicidade de concepções sobre a temática educação, além de propostas de como ela deve ser conduzida para avançar nos seus diferentes

² Omnilateral: Trata-se de um termo que vem do latim e significa todas as dimensões ou lados. Quando se trata de formação omnilateral, representa a união entre trabalho e educação, sendo uma notável categoria em Karl Marx ao analisar o trabalho como princípio educativo, como um dos princípios básicos para o desenvolvimento e emancipação da espécie humana.

³ Politécnica: implica a união entre escola e trabalho ou, mais especificamente, entre instrução intelectual e trabalho produtivo. Diz respeito aos fundamentos científicos e as múltiplas técnicas que caracterizam a produção moderna (SAVIANI, 2007).

⁴ Trabalho como princípio educativo: em Gramsci é entendido com base na relação entre trabalho e educação, no qual se pensa a escola unitária humanista, considerando a relação dos homens entre si. Afirma-se que o trabalho tem caráter formativo e a educação como uma ação humanizadora (SAVIANI, 2007).

níveis, defendemos, tal como Saviani (2019), que a educação se torne crítica e que a tecnologia esteja a serviço do processo de desenvolvimento humano. No entanto, o que há de concreto é a realidade da educação brasileira que carece de investimento, têm a cultura de não prestigiar e valorizar os docentes e necessita de um sistema de ensino coerente, dentre outros desafios, para avançar.

As muitas dificuldades da educação brasileira são inegáveis, existe muito que evoluir, de forma geral, em todo o cenário nacional, para isso se criou o Plano Nacional de Educação (PNE) em 2014, com o intuito de determinar as diretrizes, metas e estratégias para o país nos próximos dez anos da educação básica ao ensino superior (BRASIL, 2014). Em síntese, é uma política pública educacional brasileira que tem como intenção elencar parâmetros objetivos para avaliação da evolução da educação, com ênfase nos níveis mais básicos (FERREIRA, 2015).

O supracitado PNE está previsto na lei nº 13.005/2014, entretanto existem inúmeras outras diretrizes brasileiras sobre a educação como, por exemplo, a Constituição Federal (CF) de 1988 (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e a lei nº 10.861/2004, que institui o SINAES e o ENADE como um dos componentes avaliativos do ensino superior. Secchi (2013) destaca que as leis não são os únicos instrumentos para implantação das políticas públicas, porém trata-se do instrumento mais efetivo e mais utilizado para minimizar os problemas sociais contemporâneos.

O ensino superior brasileiro, assim como todo objeto de estudo à luz do MHD, deve ser entendido na sua trajetória histórica. Nesse rumo, Santos e Cerqueira (2009) publicaram um texto que perpassa desde a gênese do ensino superior até o século XXI, exibindo resumidamente todos os períodos marcantes que tiveram elaboração de políticas pensadas para esse nível educacional. No governo Lula da Silva, entrou em vigor a lei nº 10.861/2004, que atribui ao ENADE o objetivo de quantificar o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos respectivos cursos de graduação, substituindo o ENC/Provão, que era aplicado aos concluintes.

Masetto e Gaeta (2015) expõem que o ensino superior brasileiro apresenta desafios peculiares, uma vez que o ingresso neste nível de ensino é optativo, gerando uma série de outros desafios, entre eles, o predomínio das instituições privadas em termos quantitativos (87,5%). Os docentes estão inseridos em um cenário de imprevisibilidade em relação aos seus empregos, pois há o esvaziamento

de direitos trabalhistas e a carga horária de trabalho está condicionada à abertura de novas turmas, levando alguns desses docentes a exercerem outras atividades profissionais.

A área da educação é ampla e, em razão dessa característica, neste estudo serão enfatizados o contexto do ensino superior, notadamente o ENADE, como uma política educacional de avaliação objetiva do desempenho e qualidade no ensino e aprendizagem, suas características, fragilidades, potencialidades e possíveis impactos no trabalho docente. A reflexão foi realizada a partir da Teoria Histórico-Cultural (THC) com ênfase na PHC, cujas bases estão ancoradas nos pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético (MHD), tendo como âmbito investigativo uma IES privada e localizada no interior do estado de São Paulo.

A IES privada na qual esta pesquisa foi realizada, assim como todas as outras no país, é submetida à avaliação externa por meio da lei nº 10.861/2004. Consequentemente, algumas instituições se preocupam e se organizam, por meio de provas e simulados, para obterem médias altas e competitividade no mercado educacional, uma vez que bons desempenhos podem possibilitar publicidade gratuita e mais visibilidade.

Apresentamos essas informações e percepções, pois essas temáticas estão inseridas em um ambiente totalizante e interdependente, no qual é comum as ações política e econômica se influenciarem dentro de um sistema social. Esses debates são acentuados por meio da internet, que, além de disponibilizar informações, se tornou uma plataforma para as pessoas expressarem suas opiniões, sendo ou não de cunho científico.

A temática educação nacional é, muitas vezes, levada para o debate a partir de diversas mídias, geralmente a comparando com outros países, valendo-se dos *rankings* educacionais, índices de qualidade entre instituições nacionais e outros aspectos objetivos. Porém, raramente questionam-se os diferentes contextos de onde esses dados são extraídos, quais aspectos são levados em consideração, qual o intuito desse elemento que aparentemente mostra apenas informações do mercado educacional, servindo de publicidade em uma lógica mercadológica (SOUZA; OLIVEIRA, 2003).

Todos esses questionamentos de cunhos político e social a respeito da educação, somados ao diagnóstico da escassez de estudos por meio da busca bibliográfica sistemática realizada com os descritores previamente delimitados,

resultaram em inquietações e na necessidade de elaborarmos esta produção acadêmica, incluindo como “pano de fundo” a qualidade do ensino e a objetivação da avaliação em grande escala do trabalho educativo (SAVIANI, 2019).

Metodicamente seguindo os passos do MHD, Paulo Netto (2011) ensina que a realização de uma pesquisa se justifica cientificamente apenas por três motivos: quando o objeto de estudo é inédito e não apresenta conhecimento acumulado; quando este conhecimento acumulado não exhibe o movimento real do objeto, sendo, assim, mistificador; ou quando o conteúdo e conhecimento acumulado são insuficientes para explicarem o objeto.

No caso desta pesquisa que tem como objeto a “preparação para o ENADE”, é perceptível que a massa-crítica historicamente acumulada como conhecimento é insuficiente para explicar o movimento real. Essa afirmação se tornou notável após as buscas bibliográficas sistemáticas, nas quais não foram localizados textos científicos que articulassem o objeto de estudo com os impactos do trabalho docente no ensino superior, em uma perspectiva materialista histórico-dialética.

A seleção do ENADE como um dos objetos de estudo ocorreu por inúmeros fatores, entre eles, a necessidade de explorarmos uma política pública cujo intuito é a avaliação da qualidade e desempenho. O âmbito do ensino superior esteve inserido na nossa atividade profissional; essa característica, conseqüentemente, descartava, em razão da familiaridade, os outros exames brasileiros de grande escala como, por exemplo, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a Prova Brasil e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

É notório que o ensino superior tem um elevado custo anual por estudante, quando comparado com os níveis de ensino básicos, e, nesse sentido, é intensificada a necessidade de avaliar a qualidade do ensino, pois alguém está financiando, seja o próprio discente ou o governo que também estão em busca de resultados e eficiência (ULIANO, 2019). Entretanto, esse argumento mercadológico não justifica a seleção do ENADE e é divergente da proposta de avaliação da PHC como um instrumento pedagógico, visando promover uma educação omnilateral e emancipatória.

Ainda com base em Uliano (2019), observamos a predisposição do governo em direcionar os investimentos para os níveis mais básicos como uma tendência de

agenda pública neoliberal⁵ e que o Brasil não consegue aumentar os investimentos educacionais no curto prazo, em razão da condição econômica e fiscal do país, sem mencionarmos o obstáculo da emenda constitucional (EC) nº 95/2016,(BRASIL, 2016) que define um teto dos gastos públicos engessando ainda mais os investimentos.

Esta pesquisa assume relevância ao refletir, de maneira criteriosa, o trabalho docente universitário e o ENADE como uma política educacional que norteia as IES e causa impactos diretos e indiretos como consequência da mobilização de esforços para uma boa avaliação do serviço educacional prestado. A proposta de pesquisa também auxiliará a compreendermos o ambiente sistêmico e complexo em que insere o docente, proporcionando uma análise dialética de interesse acadêmico e social.

Esse estudo almeja contribuir para os estudos educacionais de forma significativa e, nesse sentido, foram realizadas, no ano de 2020, buscas preliminares nas bases de dados Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*.

O tema exibiu relevância, considerando que não foram localizadas produções que abordassem especificamente o assunto da “preparação para o ENADE e impactos no trabalho docente”; ainda assim, por meio de inúmeras estratégias de busca com a utilização dos descritores “Preparação para o ENADE”, “Trabalho Docente”, “Lógica produtivista” “ENADE” e outros, foi possível selecionarmos dez textos que foram consultados integralmente em conjunto com a perspectiva epistemológica adotada.

Trata-se de um estudo que se assume como uma bibliografia atual, acrescida à literatura científica do tema, a partir do dilema produtividade-qualidade na educação, proposto por Saviani (2019), em razão do incremento de a lógica produtivista e neoliberal estar inserida na área educacional por meio de políticas públicas.

No caso do ensino superior, essa lógica se faz presente pela lei 10.861/2004, que contempla, entre outras diretrizes, o ENADE, no anseio de atender

⁵ Neoliberalismo: Compreendido como fruto do pensamento conservador e do liberal clássico dos séculos XIX e XVIII. Trata-se de uma corrente ideológica, teórica e econômico-filosófica que defende a essencialidade do livre mercado, ou seja, uma sociedade pensada partindo da concepção mercadológica alicerçada na competição, empreendedorismo e *marketing* (MORAES, 2001).

a essa demanda que compõe o conceito do curso junto ao Ministério da Educação e Cultura (MEC). Nessa dinâmica, é possível se perder o foco na formação omnilateral do discente, tal como é proposto pela PHC, que enfatiza e defende a necessidade de políticas públicas com ênfase para o desenvolvimento humano e não para questões pragmáticas como o ENADE que podem resultar em preparação/treino.

Além dos argumentos apresentados, este estudo se justifica, pois se distingue dos trabalhos acríticos produzidos atualmente, alterando a perspectiva para o trabalho não material do docente no ensino superior, temas estes que são sensíveis e de notória evidência na área educacional. É importante destacarmos que os resultados são de aplicação prática para avaliação das políticas públicas existentes, assim como para a formulação de novas políticas e para a gestão educacional e organizacional das instituições de ensino superior.

Este estudo apresenta como problemática a questão: Há impactos no trabalho docente por meio do processo de preparação para o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE)?

Acreditava-se, como hipótese de possíveis resultados, que a preparação para o ENADE, por se tratar de um movimento real em razão de uma política educacional avaliativa e obrigatória, pode, realmente, causar influência no trabalho dos docentes, uma vez que se caracteriza como métrica de desempenho e da qualidade dos envolvidos no sistema de ensino superior em comparação com todo o Brasil. Era suposto que esses impactos, na maioria das vezes, influenciavam o trabalho docente negativamente, intensificando a jornada pela inserção das exigências por resultados que chegam ao professor de forma vertical e hierarquizada na IES, aumentando a mais-valia relativa e gerando aumento de estresse e a perda de sentido profissional devido à tentativa de objetivar o trabalho educativo.

O objetivo geral desta dissertação foi analisar os impactos causados pelo processo de preparação ao ENADE no trabalho docente em uma universidade privada, localizada no interior do estado de São Paulo. Nesse sentido, foram delimitados como objetivos específicos: a) compreender o processo histórico do ENADE e a lei nº 10.861/2004, que institui o SINAES conceitual e historicamente, e suas características técnicas; b) levantar o dilema produtividade-qualidade na educação e seus impactos no trabalho docente; c) investigar, por meio dos (as) coordenadores (as) de curso da área de humanas, as implicações do posicionamento da IES em relação ao ENADE no trabalho do docente; e, por fim, d)

identificar, na perspectiva dos docentes da área de humanas, as implicações da preparação para o ENADE no exercício da profissão no ensino superior.

Esta dissertação de mestrado está organizada em cinco seções, sendo a primeira delas intitulada de “Introdução”, na qual foi elaborada uma contextualização a respeito do tema e do pesquisador. Sequencialmente, na segunda seção, são expostos, detalhadamente, todos os aspectos e passos metodológicos empregados no estudo.

Em relação à seção 3, foram revisados bibliograficamente os assuntos correlacionados ao ENADE e realizada uma análise documental crítica da lei nº 10.861/2004. Dessa forma, conceituamos o exame e o SINAES, perpassando pelo seu desenvolvimento histórico e identificando os elementos basilares do processo de implantação da política avaliativa em grande escala no ensino superior brasileiro. Concluimos a seção com a explanação de críticas direcionadas especificamente ao processo de preparação dos discentes para realizar o ENADE.

Na seção 4, detalhamos a fase empírica deste estudo com os dados coletados nas entrevistas e questionários com os profissionais coordenadores e docentes da amostra selecionada nos cursos de Humanidades de uma universidade privada, localizada no interior do estado de São Paulo. Nesse momento, o objetivo foi discutir os dados coletados por meio dos referenciais teórico e metodológico da pedagogia histórico-crítica, promovendo interpelações, análises e reflexões que contribuam significativamente com a bibliografia dos temas, bem como melhor compreensão da realidade da amostra investigada.

Por fim, esta dissertação é encerrada com a seção 5, denominada de “Considerações finais”, apropriando-se da concepção materialista histórica e dialética, com as discussões continuando abertas e em movimento. Nesse sentido, foram resgatados elementos da concepção inicial, os quais foram comparados com os resultados da pesquisa. Apresentamos as contribuições extraídas na investigação empírica e teórica, pontuamos as limitações e sugerimos caminhos para estudos futuros que interseccionem o ENADE e o trabalho educativo no ensino superior.

SEÇÃO II

2 METODOLOGIA

2.1 Natureza da pesquisa

Esta seção exhibe as etapas metodológicas deste estudo, nela é explicitado como a pesquisa se caracteriza em termos de abordagem teórica e explicativa utilizada, tipo de pesquisa, tipo de abordagem de estudo, instrumentos para a coleta de dados e seus procedimentos de análise referente aos dados coletados.

O referencial teórico utilizado como base explicativa do fenômeno é o da Pedagogia Histórico-Crítica, que tem como precursor Dermeval Saviani e está ancorada nos pressupostos do MHD. Segundo Pereira e Francioli (2011), a PHC permite a compreensão do ser humano como um sujeito histórico e socialmente inserido com outros de sua espécie.

Consoante Saviani (2011), é necessário retomarmos um discurso crítico, por meio do qual levemos em consideração as relações entre educação e condicionamentos sociais, de maneira em que não possamos dissociar a prática social da prática educativa. A pesquisa desenvolveu uma investigação, buscando como referencial teórico a perspectiva epistemológica crítica, levando em conta as interligações de diversos campos da educação, a exemplo dos político, histórico e cultural.

Essa proposta de referencial teórico e método supracitado parte da inspiração do MHD e defende que nenhum fenômeno visto isoladamente pode ser compreendido e/ou explicado. Para compreendermos o fenômeno, há necessidade de um movimento que parta da síncrese à síntese, por meio da análise ou abstrações. Portanto, conhecer o fenômeno implica conhecer suas múltiplas determinações (SAVIANI, 2011). Ainda sobre o MHD, vale ressaltarmos que os seus movimentos epistemológico e ontológico ocorrem por meio analítico de tese, antítese e síntese, considerando as interligações de diversos campos e a articulação das categorias que serão citadas adiante (PAULO NETTO, 2011).

A perspectiva MHD como método epistemológico e ontológico para a construção do conhecimento explicita que, se a aparência de um fenômeno fosse igual à sua essência, não seria necessário se realizar ciência. Nesse sentido, exige-

se que se supere a aparência pela qual se manifesta o objeto/fenômeno empiricamente por meio das abstrações do pensamento. Martins (2006, p. 230) aponta que esse processo implica “[...] caminhar das representações primárias e das significações consensuais em sua imediatez sensível em direção à descoberta das múltiplas determinações ontológicas do real”.

Paulo Netto (2011) complementa que, nas análises explicativas, embora a essência do fenômeno não equivalha às suas manifestações externas, elas devem, sim, ser consideradas de acordo com a sua historicidade. Prosseguindo, sobre a análise utilizando-se do MHD, faz-se necessária a categorização dos dados obtidos que reflitam nas três principais categorias analíticas: totalidade (exibe a sociedade como uma totalidade complexa e composta por outras totalidades), contradição (promovendo o caráter dinâmico e com constantes mudanças) e mediação (representando a própria articulação na análise).

Todos os procedimentos metodológicos para a coleta de dados (revisão de literatura, análise documental, entrevistas e questionários) foram realizados à luz do Materialismo Histórico-Dialético com ênfase analítica nos textos sobre trabalho e educação. Com base nesta metodologia analítica, o objeto investigado por meio das abstrações desvela as suas categorias explicativas fundantes em essência. No caso específico das análises das entrevistas, foi considerado que a palavra é expressão da linguagem e do pensamento, transmitindo sentido e significado quando se atinge o desenvolvimento psíquico adequado aos conteúdos da consciência (VIGOTSKI, 2001).

2.2 Local e participantes

Esta pesquisa ocorreu no interior do estado de São Paulo e foi delimitado, em seu escopo, entrevistar quatro coordenadoras dos cursos de licenciaturas classificados na área de ciências humanas e aplicar um questionário *online* por meio do *Google Forms*, para os 25 docentes desses cursos da IES privada investigada. Vale ressaltarmos que todos os profissionais da amostra foram convidados, buscando, desse modo, obtermos uma adesão significativa de participantes.

A escolha dos participantes se deu ao considerarmos que este estudo está vinculado a um programa de Pós-Graduação em Educação, e a relevância dos resultados, partindo do referencial teórico-metodológico adotado, será extremamente

significativa para a área de humanidades. Tais definições foram pensadas com o intuito de investigarmos o trabalho docente e as percepções individuais dos participantes sob a lógica produtivista e neoliberal existente, que direciona esforços para preparação/treino ao ENADE em detrimento da formação omnilateral.

O critério de seleção das coordenadoras para a fase de entrevista e dos docentes para a fase do questionário foi de “totalidade representativa” dentro da área de humanidade na IES, com a expectativa de obtermos uma amostra significativa. É importante salientarmos que todos os convidados tiveram acesso a um esclarecimento prévio sobre os objetivos da pesquisa e consentiram sua participação. Como critério de inclusão, todos participantes deveriam possuir minimamente a titulação acadêmica de mestre e estar vinculados profissionalmente nos seguintes cursos selecionados na IES privada: Geografia, História, Letras e Pedagogia.

Destacamos que a dissertação está seguindo as orientações éticas em pesquisas que envolvem seres humanos, contidas na resolução 510/2016 (BRASIL, 2016a), e foi encaminhada ao Comitê de Ética em Pesquisa, resultando na aprovação com o protocolo CAAE nº 6.646. Quanto especificamente ao local da coleta de dados, as entrevistas com as coordenadoras ocorreram via *Google Meet*, dado o contexto da pandemia de COVID-19, e os questionários, de forma *online*, por meio de um formulário na plataforma do *Google Forms*.

2.3 Procedimentos para a coleta de dados

O primeiro procedimento metodológico foi a revisão sistemática de literatura em bases de dados, com o intuito de contemplarmos todos os anos de vigência do ENADE como um componente de avaliação do SINAES (período de 2004 a 2020). As bases de dados utilizadas foram BDTD, periódicos CAPES e *SciELO*.

As buscas sistemáticas incluíram diversos tipos de textos científicos extraídos de sites especializados, obtendo a localização de fontes secundárias relevantes e atuais. De acordo com Cervo, Bervian e Silva (2007), essas pesquisas bibliográficas são feitas em diversos tipos de estudos científicos, independentemente de serem originais ou não, e isso ocorre, pois tais métodos buscam atingir seus objetivos e solucionar sua problemática a partir de referências já publicadas e não disponibilizadas, com o intuito específico de auxiliar na elaboração desta pesquisa.

As revisões bibliográficas foram selecionadas por meio de um método sistemático. Segundo Conforto, Amaral e Silva (2011), esse procedimento de revisão bibliográfica é comumente utilizado quando há muitas fontes secundárias de informações disponíveis em diversos meios e plataformas. Em resumo, ela é mais criteriosa e rígida na seleção das obras consultadas, promovendo, assim, mais confiabilidade e relevância nos resultados obtidos.

No segundo momento, foi realizado o procedimento de análise documental referente à lei nº 10.861/2004, que institui o SINAES e o ENADE no seu art. 5. A análise documental é um valioso instrumento técnico e seguro para coleta dos dados, sendo geralmente utilizada para complementar informação e auxiliar no desvelamento do tema ou problema (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Ainda, segundo as autoras, utilizando esse tipo de instrumento em fontes naturais, é possível contextualizarmos os dados ao momento histórico. Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) complementam que esse tipo de estudo deve ser valorizado e se justifica, pois permite acrescentarmos a dimensão do tempo e a compreensão social em termos da evolução de indivíduos, práticas, entre outros.

A análise documental efetuada nesta dissertação utilizou-se do subsídio teórico-metodológico do marxismo. É importante salientarmos que os documentos não são inocentes e devem passar por críticas para que consigamos reproduzir, idealmente, o processo real, desde sua gênese até a consolidação, por meio de suas múltiplas realidades e determinações. Para tal, é necessário irmos além da análise textual e realizarmos os movimentos de contrapor, desconstruir e construir interpretações dos documentos (EVANGELISTA; SHIROMA, 2015).

No terceiro momento, foram realizadas as entrevistas semiestruturadas com coordenadoras dos cursos da área de humanas da IES investigada sobre o processo preparatório para o ENADE. Essas entrevistas tiveram como intuito coletar dados primários das experiências individuais dos profissionais referentes aos objetos estudados. Esse método de coleta de dados em fontes primárias apresenta como característica e objetivo não engessar o entrevistador e o entrevistado, pois as entrevistas semiestruturadas promovem questões específicas norteadoras que, posteriormente, resultam no processo contínuo, de acordo com as informações recebidas (COOPER; SCHINDLER, 2011).

Para entrarmos em contato com as coordenadoras e os docentes da IES privada, contamos com o apoio institucional, o que facilitou o acesso aos

participantes. As entrevistas semiestruturadas (APÊNDICE A) tinham como ênfase coletar informações sobre a existência da preparação para o ENADE no ambiente previamente delimitado e compreender o posicionamento da instituição em relação a possíveis impactos no trabalho do docente.

Segundo Marconi e Lakatos (2010), as entrevistas são importantes para variados campos da ciência. Em suma, significam a obtenção de dados da pessoa entrevistada, abrangendo determinado assunto ou problema. A entrevista pode ser definida como um momento pessoal entre duas pessoas, com a finalidade de se ter o maior número de informações a respeito de determinado assunto, por meio de um diálogo de estrita finalidade profissional.

Para obtermos as informações dos sujeitos participantes sem constrangimento ou sem desrespeitar as normas do Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos, as entrevistas foram realizadas em ambiente propício, gravadas digitalmente, transcritas pelo pesquisador responsável, sem interferência de terceiros e arquivadas, garantindo o sigilo acerca dos dados coletados. Os participantes foram previamente informados dos procedimentos da pesquisa, das formas de coleta de dados e da análise. Também foram esclarecidos quanto ao recebimento e retorno do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido devidamente assinado (APÊNDICE B).

Além dos cuidados éticos supracitados, após as transcrições das entrevistas e realizada a conferência de fidedignidade, todos os participantes receberam a digitalização da entrevista e informaram se concordavam com o que foi transcrito. Esse momento é importante, pois eles também poderiam alterar ou complementar o que disseram (DUARTE, 2004).

Por fim, o questionário foi o quarto procedimento de coleta de dados. Gil (2002, p. 116) aponta que “a elaboração de um questionário consiste basicamente em traduzir os objetivos da pesquisa em itens bem redigidos. Naturalmente não existem normas rígidas a respeito da elaboração de questionários”. Os intuitos foram alcançar o maior número de docentes da área de humanidades e extrair deles as percepções sobre os impactos da preparação para o ENADE no trabalho docente, de forma objetiva (APÊNDICE C).

Os docentes participantes tiveram acesso ao questionário e às informações sobre o estudo por meio de um *link*, já que esse instrumento de coleta de dados foi aplicado *online* pelo *Google Forms*. Vale destacar que a participação foi

condicionada ao aceite do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e, somente após a aprovação eletrônica, o questionário pôde ser respondido (APÊNDICE D).

Em pesquisas na perspectiva do método MHD, o pesquisador tem o papel de ir além de captar as percepções dos participantes, existe o intuito de levá-los a refletirem sobre a prática social e os seus posicionamentos, principalmente com acontecimentos que passam despercebidos no cotidiano. Quanto aos recursos necessários para a realização do estudo, foram utilizados um gravador para as entrevistas e um notebook para leituras e desenvolvimento da pesquisa.

2.4 Desenvolvimento metodológico da coleta de dados

Esta subseção da metodologia da dissertação tem o intuito de explicar detalhadamente a execução dos instrumentos de coleta de dados adotados neste estudo, ou seja, exibir o passo a passo das etapas de busca sistematizada de literatura, análise documental, entrevistas *online* semiestruturadas com as coordenadoras e o questionário aplicado aos docentes dos cursos de Humanidades.

Especificamente, no caso das buscas sistemáticas por bibliografia, os bancos de dados utilizados foram selecionados de forma rigorosa no intuito de auxiliar no referencial teórico com atualidade e cientificidade, considerando publicações com o idioma em português e a demarcação temporal a partir do ano de 2004, para contemplarmos todo o período de vigência do SINAES.

A seleção do BDTD ocorreu em função de integrar os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa brasileiras por meio de parcerias que possibilitam a difusão da Ciência & Tecnologia pela comunidade acadêmica brasileira, ampliando a visibilidade e facilitando o acesso. O portal de periódicos da CAPES foi selecionado em razão de ser referência nas produções científicas nacionais e uma agência de fomento que subsidia pesquisas, promovendo qualidade e riqueza nos aprofundamentos reflexivo, metodológico e científico, incluindo a área educacional.

Quanto à escolha do *SciELO*, essa se deu porque esta base disponibiliza o acesso a textos publicados em periódicos brasileiros com elevados estratos “*qualis*”, pela propriedade e qualidade do conselho editorial e revisores e sendo importante para os avanços científicos de todas as áreas do conhecimento. Entendemos que

essas três bases de dados promoveram um mapeamento das obras já produzidas que se relacionam com os assuntos desta pesquisa, favorecendo uma ampla busca de textos científicos.

Visando a um maior nível de confiabilidade aos resultados na busca e identificação dos artigos, foi procurada a bibliotecária da universidade, à qual estamos vinculados academicamente, para uma verificação independente, realizada por um profissional que repassou os processos de busca utilizados, com o intuito de confrontar esses dados com os levantados por nós. Posteriormente à busca, procedemos à leitura de todos os títulos e resumos dos artigos para averiguar se discutiam os assuntos de trabalho docente no ensino superior impactado pelo ENADE ou minimamente pela lógica produtivista. Os textos eleitos, em sua totalidade, foram fichados com o intuito de explicitarmos as principais ideias e conceitos após a leitura.

A seguir, consta um quadro que apresenta a totalidade dos textos encontrados e as quantidades selecionadas para a discussão proposta.

Quadro 1 - Processo de seleção de literatura

Descritores	Total BDTD	Eleitos BDTD	Total CAPES	Eleitos CAPES	Total SciELO	Eleitos SciELO
"Preparação para o ENADE".	-	-	-	-	01	-
"Pedagogia Histórico-Crítica e ensino superior".	-	-	-	-	-	-
"Trabalho educativo para a Teoria Histórico-Cultural".	-	-	-	-	-	-
"Precarização do trabalho docente no ensino superior".	02	01	02	01	01	01
"Trabalho docente" e/and "ENADE".	06	01	14	02	03	-
"Trabalho docente" e/and "Lógica produtivista".	02	01	08	03	01	-
"Lógica produtivista" e/and "ENADE".	-	-	-	-	-	-
TOTAL	10	03	24	06	06	01

Fonte: O autor.

As buscas nas bases de dados com os descritores selecionados possibilitaram encontrarmos 47 textos, sendo que alguns deles estavam duplicados, totalizando um total de 40 produções. Entretanto, apenas dez textos foram considerados relevantes para auxiliarem no desenvolvimento deste estudo em conjunto com as perspectivas epistemológica e ontológica adotada, promovendo uma investigação concisa e ciente sobre o "estado da arte" e pesquisas que estão

correlacionadas com os principais assuntos desta dissertação, agregando riqueza para as discussões e análises.

A busca bibliográfica sistemática proporciona clareza em relação à seleção dos textos que melhor se adequam ao escopo da investigação. Nesse sentido, na pesquisa pelo descritor “Preparação para o ENADE”, foi localizado um texto na *SciELO* que tinha como ênfase realizar uma relação entre o desempenho dos discentes com o nível de formação do docente, mas, por não abordar especificamente o processo preparatório para o ENADE ou minimamente o trabalho docente, o texto não foi selecionado.

Ao interseccionarmos alguns descritores relacionados ao escopo deste estudo por meio do operador booleano *e/and* como, por exemplo, "Pedagogia Histórico-Crítica *e/and* ensino superior" e "Trabalho educativo *e/and* Teoria Histórico-Cultural", não foram localizados textos. Diferentemente da busca por "Precarização do trabalho docente no ensino superior" em que foi possível localizarmos, na BDTD, duas obras, sendo que uma foi descartada por ter como objeto de estudo a temática de relações sociais diante da sexualidade. Nas bases da CAPES e *SciELO*, foram encontrados três resultados, contendo um duplicado e dois relevantes para serem consultados.

Na base de dados BDTD com o cruzamento “Trabalho docente” *e/and* “ENADE”, foram localizados seis textos, sendo que apenas um foi selecionado, pelo fato de contemplar o critério de inclusão e o escopo temático do estudo. Na busca por “Trabalho docente” *e/and* “Lógica produtivista”, foram encontrados dois textos, sendo um descartado por abordar com ênfase a área das ciências da saúde. Finalizando os resultados das buscas na BDTD, ao utilizarmos os descritores “Lógica produtivista” *e/and* “ENADE”, nenhum texto foi localizado.

Explicando a seleção dos resultados no portal de periódicos CAPES, ao buscarmos por “Trabalho docente” *e/and* “ENADE”, foram localizados 14 textos, sendo que dois conciliavam minimamente os assuntos desta dissertação. Os textos descartados tinham como assunto principal formação de professores, educação a distância (EaD), educação básica, pós-graduação ou ênfase em gestão educacional. Prosseguindo, ao buscarmos por “Trabalho docente” *e/and* “Lógica produtivista”, localizamos oito resultados, sendo apenas três selecionados. Por fim, na busca por “Lógica produtivista” *e/and* “ENADE”, nenhum texto foi localizado.

Quanto à busca no *SciELO*, foi encontrado um artigo que atendeu ao

cruzamento dos descritores “Trabalho docente” *e/and* “Lógica produtivista”, entretanto era um texto já selecionado na base de dados periódicos CAPES. Prosseguindo, na *SciELO* foram localizados três artigos na busca por “Trabalho docente” *e/and* “ENADE”, sendo todos descartados, uma vez que não se articulavam às temáticas deste estudo e não utilizavam o referencial teórico marxista. Vale destacarmos que nenhum texto foi encontrado na busca por “Lógica produtivista” *e/and* “ENADE”.

Após a pesquisa bibliográfica e a seleção dos textos, foram verificados os *Curriculums Lattes* dos autores com o intuito de identificarmos corretamente todas as obras. Para elucidarmos aos leitores quais os textos que foram selecionados, no quadro a seguir, apresentamos as seguintes informações: nome dos autores e títulos das obras, tipo do texto, ano da publicação e base de dados indexada.

Quadro 2 - Detalhamento dos textos selecionados na BDTD, CAPES e *SciELO*

Identificação dos textos	Tipo de texto	Publicação	Base indexada
ASSIS, L. M. de. Avaliação institucional, e trabalho docente: Repercussões, desafios e perspectivas.	Artigo	2016	CAPES
BRITO, T. F. de. Corpo docente: fatores determinantes do desempenho discente no ENADE.	Dissertação	2016	BDTD
CASTRO, M. das G. M. O artigo científico como mercadoria acadêmica.	Tese	2018	BDTD
COSTA, Á. de C. As Injunções a professores da universidade pública: de intelectuais a trabalhadores polivalentes.	Artigo	2016	CAPES e <i>SciELO</i>
LEMO, C. S. L.; MIRANDA, G. J. Alto e baixo desempenho no ENADE: Que variáveis explicam?	Artigo	2015	CAPES
MIRANDA, G. J.; NOVA, S. P. de C. C.; CORNACCHIONE JR, E. B. Ao Mestre com Carinho: relações entre as qualificações docentes e o desempenho discente em Contabilidade.	Artigo	2013	CAPES e <i>SciELO</i>
NISHIMURA, S. P. A precarização do trabalho docente como necessidade do capital: um estudo sobre o REUNI na UFRGS	Dissertação	2012	BDTD
SALVÁ, M. N. R.; NASCIMENTO, R. P. Entre o Ensino e a Pesquisa: o Papel do Docente no Ensino Superior na Visão de Pesquisadores do Campo da Saúde Coletiva.	Artigo	2017	CAPES
SANCHEZ, H. M. <i>et al.</i> Impacto da saúde na qualidade de vida e trabalho de docentes universitários de diferentes áreas de conhecimento.	Artigo	2019	CAPES
SANTOS, S. D. M. dos. A precarização do trabalho docente no Ensino Superior: dos impasses às possibilidades de mudanças.	Artigo	2012	<i>SciELO</i>

Fonte: O autor.

Vale ressaltarmos que, com o intuito de garantir a consistência nas

discussões, foram inseridos outros textos para a realização da pesquisa, de acordo com os propósitos da investigação e do escopo teórico-metodológico. Em relação à análise documental, a lei nº 10.861/2004, que institui o SINAES, está disponível na íntegra no site do “planalto.gov.br”, sendo apresentada no referencial teórico sobre o ENADE com o viés de uma análise crítica.

As entrevistas semiestruturadas, aplicadas de forma *online* com as quatro coordenadoras, ocorreram por meio do *Google Meet* e contaram com o apoio institucional da diretoria da faculdade. O contato primário com os participantes ocorreu por *e-mail*, e havia a possibilidade de dúvidas e problemas serem resolvidos pelo *WhatsApp* durante os meses de março, abril e maio do ano de 2021. As informações apuradas nas entrevistas com as coordenadoras e dos questionários com os docentes participantes constam na quarta seção desta dissertação.

Em relação ao questionário, ele foi previamente elaborado pelo pesquisador responsável no ano de 2020, sendo que foram realizados testes visando torná-lo mais claro, compreensível e eliminando possíveis incongruências nos meses de fevereiro e março de 2021. Subsequentemente, o questionário foi encaminhado formalmente aos participantes pelo *e-mail* nos meses de abril, maio e junho de 2021 e também ao grupo de docentes do *WhatsApp* pelas coordenadoras entrevistadas, com os intuitos de facilitarmos o acesso e assegurarmos o apoio e respaldo da IES privada.

SEÇÃO III

3 ENADE E ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE CRÍTICA

Esta seção da dissertação tem como objetivo aprofundar teoricamente a investigação a respeito do ENADE. O texto está organizado em três subseções: a primeira visa exibir a definição e os aspectos histórico-formativos do exame brasileiro e a legislação que o institui; na segunda subseção o objetivo é elencar influências externas à área educacional que, em certa medida, se relacionam com o ENADE, considerando o mesmo espaço temporal; e, por fim, na terceira parte são apresentadas uma análise documental da lei nº 10.861/2004 bem como uma análise crítica da preparação para o ENADE.

3.1 Definição, histórico e formulação do SINAES e do ENADE

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, [2021]) e Araújo *et al.* (2016, p. 3), o SINAES é um Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior, criado pela lei nº 10.861/2004. Esse sistema é capaz de avaliar todos os aspectos que envolvem o ensino superior, com ênfase para o tripé universitário (ensino, pesquisa e extensão), a responsabilidade social e gestão da instituição, as instalações físicas, o corpo docente e o desempenho dos estudantes e outros fatores que influenciam diretamente na relação ensino e aprendizagem.

Essas avaliações são realizadas com base no ENADE e nas avaliações institucionais e dos cursos, considerando as informações fornecidas pela própria instituição como as autoavaliações, Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) (ARAÚJO, *et al.* 2016).

Brito (2008, p. 842) aponta os componentes que compreende o SINAES:

Avaliação Institucional: auto-avaliação (pelas CPAs e avaliação externa in loco, desenvolvida pelos avaliadores institucionais capacitados pelo INEP nos moldes do SINAES).

Avaliação de Curso: pelos pares na avaliação in loco, pelos estudantes, através do ADES (questionário de Avaliação Discente da Educação Superior que é enviado aos estudantes da amostra do ENADE), pelos

coordenadores de curso, mediante questionário dos coordenadores e avaliações realizadas pelos professores dos cursos e a CPA.

Avaliação do Desempenho dos estudantes [...]: através de um exame em larga escala aplicado aos estudantes que preenchem os critérios estabelecidos pela legislação vigente. O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) é composto pela prova, o questionário de Avaliação Discente da Educação Superior [...] (antigo questionário socioeconômico), o questionário dos coordenadores de curso e a percepção do aluno sobre a prova.

As dez dimensões (internas e externas) consideradas pelo SINAES para uma boa avaliação institucional são:

1. Missão e PDI; 2. Política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação e a extensão; 3. Responsabilidade social da IES 4. Comunicação com a sociedade; 5. As políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e técnico-administrativo; 6. Organização de gestão da IES; 7. Infraestrutura física; 8. Planejamento de avaliação; 9. Políticas de atendimento aos estudantes; e 10. Sustentabilidade financeira (ARAÚJO, *et al.* 2016, p. 4).

Ainda com base em Araújo *et al.* (2016), podemos afirmar que, para uma boa avaliação de cursos, são levados em consideração apenas três aspectos: a organização didático-pedagógica, o perfil do corpo docente e as instalações físicas. Quando o assunto é avaliação dos estudantes, a situação é ainda mais sincrética, uma vez que o ENADE é censitário e trienal, ou seja, submete todos os estudantes com 80% do curso concluído no exame nacional.

É notável que os autores, além de descreverem os três componentes avaliados, também detalham os instrumentos utilizados para cada avaliação específica, o que faz com que o sistema seja aceito como elemento norteador de políticas educacionais da educação superior brasileira. Para Brito (2008), as concepções e princípios do SINAES sustentam uma avaliação articulada entre os aspectos institucionais, de cursos e de desempenho dos estudantes, e essa combinação resultaria na apreciação da qualidade da realidade institucional e dos cursos bem como nas formações acadêmica e profissional.

O INEP ([2021]) classifica que o SINAES tem como principais objetivos melhorar o mérito e valor das instituições e a qualidade da educação superior, orientar a expansão da oferta e promover a responsabilidade social das IES. O resultado das avaliações é divulgado pelo MEC após a atribuição de conceitos ordenados em uma escala de cinco níveis.

Seus resultados, conforme o discurso governamental, funcionam como uma

prestação de contas para a sociedade e o mercado; o processo avaliativo da lei nº 10.861/2004 é coordenado e supervisionado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) e operacionalizado pelo INEP. As informações produzidas pelo SINAES deveriam auxiliar no desenvolvimento da IES (eficácia institucional e efetividade acadêmica social) e também dar embasamento em políticas públicas da localidade em prol da sociedade (ARAÚJO, *et al.* 2016).

O Inep ([2021]) complementa que esses resultados divulgados são considerados instrumentos de informação para todos os interessados no ensino superior, e seus efeitos práticos são aferidos aos atos de Renovação de Reconhecimento e de Recredenciamento de cursos e instituições que fazem parte do ciclo trienal do SINAES e, conseqüentemente, do ENADE. Araújo *et al.* (2016) apontam que um dos motivos que fazem as IES se preocuparem demasiadamente com o SINAES é essa característica punitiva. Nos casos insatisfatórios solucionáveis, no médio prazo, será firmado um protocolo de compromisso entre a IES e o MEC, com o intuito de sanar as dificuldades.

Quanto à avaliação dos cursos superiores, Brito (2008) expõe a concepção de que as graduações, bacharelado e licenciaturas têm por função desenvolver plenamente o potencial dos estudantes a partir das habilidades destes, levando-os a adquirir as competências profissionais necessárias para atuarem em um mundo em constante transformação. Com base nessa informação, a autora afirma que os objetivos da avaliação dos cursos superiores são:

- a) identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial as relativas à organização didática pedagógica, corpo social e instalações físicas; b) verificar a articulação entre PDI, [...] PPC, currículo, vocação institucional e inserção regional; c) analisar a aderência às Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs (BRITO, 2008).

No intuito de complementarem os objetivos supracitados, Araújo *et al.* (2016, p. 5) definem o PDI como “um planejamento elaborado para um determinado período e norteará as principais ações que devem ser tomadas pela IES nos próximos anos”. O PDI para uma boa avaliação de curso deve estar intimamente relacionado com o PPC, sendo explicado, de maneira sintetizada, como uma construção coletiva de diretriz organizacional particular e que esteja de acordo com as DCN do respectivo curso aprovado pelo MEC (BRITO, 2008).

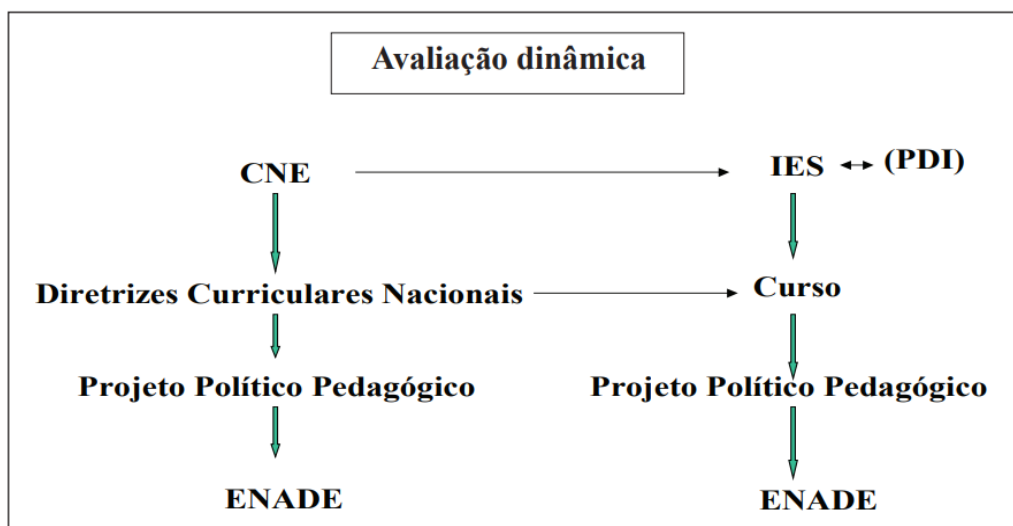
O SINAES, além de todos esses elementos, ainda considera, para uma boa

avaliação de cursos e instituições, o Projeto Político Institucional (PPI), definido por Araújo *et al.* (2016, p. 4) como:

[...] um instrumento político, filosófico e teórico-metodológico que norteia as práticas acadêmicas da IES. No momento de sua elaboração o Projeto deverá evidenciar sua visão no papel educacional superior e ao mesmo tempo explicitar a contribuição social daquela instituição nos âmbitos local, regional e nacional, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão na busca da articulação entre o real e o desejável.

Na tentativa de elucidar todo esse processo avaliativo do SINAES, Brito (2008) elaborou uma figura da “dinâmica avaliativa” e das relações dos itens examinados na composição do conceito. É perceptível que todo o processo objetiva chegar ao ENADE.

Figura 1 - Dinâmica da avaliação do SINAES acarretando no ENADE



Fonte: (BRITO, 2008, p. 844).

Brito (2008) acentua que o ENADE é um modelo dinâmico de avaliação e que há diferenças com o modelo avaliativo estático, o qual consiste em um modelo tradicional com características punitivas e sem *feedback*. Já o modelo dinâmico utopicamente idealizado para o ENADE tem como principal característica proporcionar muitos *feedbacks* com o foco no processo de aprendizagem.

O ENADE tem como objetivo:

[...] realizar uma avaliação das características dos cursos de graduação e das habilidades e capacidades desenvolvidas pelos alunos no decorrer de sua formação, traçando um quadro sobre a educação superior no país. Os resultados finais são divulgados e a colocação do curso é estabelecida pelo

seu CPC [...] que varia de 1 (um) a 5 (cinco), sendo 5 (cinco) a nota máxima. Também se verifica a possibilidade de ser classificado como “Sem Conceito (SC)”, quando o curso apesar de avaliado não preenche um requisito para a formação de sua nota, qual seja, possuir estudantes ingressantes ou concluintes selecionados para realizar a prova (INEP, 2011 *apud* CESA 2012, p. 6).

O ENADE é apresentado, pelo Inep ([2021]), como a avaliação do rendimento dos concluintes dos cursos de graduação em relação aos conteúdos, competências e habilidades já preestabelecidos na DCN de cada curso, bem como a avaliação de atualidades sobre a realidade brasileira e a mundial. Vale ressaltarmos que o ENADE passou a ser obrigatório ao ser instituído com base legislativa pela lei nº 10.861/2004 no art. 5.

Em concordância com o Inep ([2021]), Araújo *et al.* (2016, p. 6) complementam:

O ENADE é um Exame [...] vinculado ao SINAES que avalia o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação, em relação aos conteúdos programáticos, habilidades e competências adquiridas no decorrer de sua formação. É um exame obrigatório e o estudante só terá seu histórico escolar regular após a realização desta prova. Sua primeira aplicação ocorreu em 2004 e a periodicidade máxima da avaliação é trienal para cada área do conhecimento.

O Inep ([2021]) promove uma definição do ENADE e também é o responsável pela aplicação da prova que integra o SINAES desde seus primórdios. No site governamental institucional do INEP, é afirmado que o ENADE, em conjunto com a avaliação de curso de graduação e da IES, consegue conhecer a qualidade da educação superior brasileira. Cesa (2012) enfatiza que a prova, além de ser elaborada por especialistas das áreas respeitando a DCN, também deve ser aprovada pelo Conselho Nacional da Educação (CNE).

O exame apresenta quatro instrumentos básicos: prova; questionário de impressão dos estudantes sobre a prova; questionário do estudante; e questionário do/a coordenador/a (ARAÚJO, *et al.* 2016). A prova ENADE é composta por 40 questões e estruturalmente dividida em duas partes:

[...] A primeira é denominada de Formação Geral e apresenta 10 questões (duas discursivas e 8 objetivas). Ela é aplicada para verificar o perfil ético e o conhecimento dos alunos sobre diversos temas importantes para os brasileiros. [...] A segunda parte da prova é o Componente Específico, que tem 30 questões (3 discursivas e 27 objetivas). Nessa fase, os estudantes devem comprovar que conhecem bastante o conteúdo apresentado durante

a graduação. Também precisam mostrar que adquiriram as habilidades ideais para exercer a profissão escolhida (SILVA, 2020 p. 6).

Araújo *et al.* (2016) mencionam que o ENADE, aliado às respostas do estudante, gera os insumos para o cálculo dos indicadores de qualidade da educação superior.; Conceito ENADE, CPC e Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC), todos normalizados pela portaria nº 40 de 2007, republicada em 2010 e que tem a função de complementar a lei nº 10.861/2004.

Brito (2008) enfatiza que, desde o início da implantação do ENADE, este vem sendo discutido pela sociedade acadêmica por meio das comissões de assessores e especialistas da educação; o intuito foi criar uma avaliação do processo, voltada para o progresso do estudante e levando em consideração os conhecimentos habilidades e competências destes em comparação ao seu ingresso e ao seu egresso. Porém, é notório que o propósito inicial se esvaiu com o passar dos anos, tendo sido utilizado com uma única avaliação nacional que estabelece *rankings*, aloca recursos e torna pública a imagem das IES (BRITO, 2008).

Nesse raciocínio, Sousa e Sousa (2012) valorizam a ideia de “valor agregado” relacionado ao ENADE, pois eles acreditam que, com um exame aplicado nos ingressantes e posteriormente naqueles estudantes que estiverem com mais de 80% da carga total do curso realizado, é possível se medir a diferença entre o conhecimento e competências após o ingresso no ensino superior. As críticas feitas, nesse sentido, por Feldmann e Souza (2016), são centradas na constatação de que os estudantes ingressantes nas últimas edições do ENADE são dispensados, o que descaracteriza e esvazia o exame em comparação com o idealizado.

À luz do Materialismo Histórico-Dialético, foi realizada uma investigação aprofundada do processo histórico e da formulação do SINAES e, consequentemente, do ENADE, para isso foi necessário estudarmos a gênese das políticas avaliativas do ensino superior brasileiro. Esse assunto, em determinada medida, se entrelaça com os temas de ampliação do acesso ao ensino superior e financiamento das instituições, isso se justifica, pois, segundo Silva (2020), o ensino superior era destinado a um nicho da sociedade masculina, branca e com alto poder aquisitivo.

A primeira experiência de avaliação do ensino superior foi realizada em 1976 pela CAPES no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*, com os intuitos de inserir as produções acadêmicas brasileiras em nível internacional e organizar as linhas de

pesquisa dos mestrados e doutorados que antes eram avaliados separadamente (SOUSA; SOUSA, 2012).

Rothen e Schulz (2007) e Sousa e Sousa (2012) apontam que, após sete anos da experiência da CAPES, ocorreu a primeira avaliação sistêmica dos cursos de graduação, por meio da qual se criou o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU). Essa avaliação, em termos práticos, consistia na aplicação de questionários aos estudantes, docentes e coordenadores universitários com o intuito de levantar informações sobre a didática e administração das IES.

Rothen e Schulz (2007) argumentam que o PARU, na prática, se deu por meio de experiências isoladas de algumas instituições, na maioria pública. Complementam Sousa e Sousa (2012) que o programa elaborado em 1983 não contou com o apoio político do MEC, sendo extinto antes de completar um ano.

Em 1985, o então presidente do Brasil, José Sarney, assinou um decreto que instituiu a Comissão Nacional de Reformulação do Ensino Superior, que produziu o documento “Uma nova política para a Educação Superior”. Esse documento, em síntese, ressalta a avaliação das instituições e cursos de graduação como instrumento necessário para se garantir a eficiência, a produtividade e, assim, se melhorar a qualidade da educação superior (SOUSA; SOUSA, 2012).

De acordo com Sousa e Sousa (2012), a referida comissão foi transformada no Grupo Executivo para Reformulação da Educação Superior (GERES) por meio da portaria nº 170, de 03 de março de 1986, e apresentou um projeto de lei que consistia na avaliação do MEC e na reformulação da educação superior pelas instituições federais bem como na delimitação de novos critérios de credenciamento e credenciamento das IES. O projeto perdeu aderência ao ser muito criticado pela sociedade acadêmica por estabelecer uma desobrigação dos investimentos de recursos governamentais para IES públicas.

Nos anos de 1993 e 1994, já no governo do ex-presidente Itamar Franco, a Secretaria da Educação Superior (SESU), vinculada ao MEC, criou, por meio da portaria nº 130, de 14 de julho de 1993, a Comissão de Avaliação Nacional, que tinha o objetivo de criar um programa de avaliação, resultando, assim, na criação do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) (SCHLICKMANN; ROCZANSKI; AZEVEDO, 2008; SOUSA; SOUSA, 2012).

Rothen e Schulz (2007) apontam que o PAIUB tinha adesão voluntária e adotava como pressuposto avaliar as exigências das universidades

contemporâneas, promovendo um processo contínuo de aperfeiçoamento do desempenho acadêmico, melhorias do planejamento e gestão universitária e prestação de contas para a sociedade.

Em sintonia, Sousa e Sousa (2012) afirmam que o PAIUB foi aderido pelas universidades de todo o país e contava com a ligação voluntária das IES, sendo que, no âmbito do programa, eram funções do MEC articular, estimular, viabilizar e financiar a avaliação que servia como processo democrático e criativo para promover a autocrítica das instituições. Esse programa obteve simpatia da comunidade acadêmica do ensino superior. Viram nele a possibilidade da construção coletiva da avaliação sobre os pilares da globalidade, respeito à identidade institucional, não punição e/ou premiação pelos resultados.

Porém, o PAIUB teve curta duração, já que era considerado ineficaz para cumprir o seu objetivo de medir a produtividade de acordo com as exigências das políticas neoliberais de competitividade e eficiência mercadológica. Rothen e Schulz (2007) destacam que, embora a avaliação educacional seja uma realidade no contexto brasileiro desde a década 1980, foi apenas após o ENC/Provão, na segunda metade da década de 1990, que, de fato, atingiu a IES, e os seus resultados repercutiram pela sociedade acadêmica.

No governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), em 1995, foram elaborados o Exame Nacional de Cursos, popularizado como “Provão”, e a Análise das Condições de Ensino (ACE), que continham a concepção de regulação por meio das avaliações, identificando, assim, os melhores e comparando os modelos de excelência (SCHLICKMANN; ROCZANSKI; AZEVEDO, 2008). Sousa e Sousa (2012) apontam que o ENC/Provão, em sua primeira edição em 1996, avaliou 55.537 alunos de 616 cursos de todo o Brasil e, na sua última edição em 2003, avaliou 435.810 alunos de 5.890 cursos.

Rothen e Schulz (2007, p. 170) apontam que a origem do ENC/Provão assim se deu:

No final de 1995, foi editada a Medida Provisória (MP) 1.159 de 26/10/1995, que foi transformada na Lei 9.131, de 24/11/1995. Por esse ato legislativo, é alterada a LDB de 1961 em dois pontos: extingue o Conselho Federal de Educação e cria o Conselho Nacional de Educação, e prevê ainda ser de competência do MEC a avaliação periódica dos cursos de graduação. O único instrumento de avaliação previsto nessa Lei foi o Provão. Apenas em 10/10/1996 foi expedido o Decreto 2.021 regulamentando os procedimentos da avaliação.

Dessa forma, como relatam Rothen e Schulz (2007), após o decreto 2.021/1996, ficou estabelecido que estes seriam os instrumentos de avaliação dos cursos e instituições de educação superior: análise dos principais indicadores de desempenho global, segundo as áreas dos conhecimentos e natureza da IES; avaliação da instituição no desempenho individual em pesquisa, ensino e extensão; avaliação do ensino das graduações por meio do ENC/Provão; e, por fim, avaliação dos programas de mestrado e doutorado por área do conhecimento pela CAPES.

Sousa e Sousa (2012) ressaltam que o ENC/Provão, mesmo sofrendo inúmeros protestos pelos movimentos estudantis, obteve grande visibilidade pela mídia já que promovia um caráter classificatório de ranqueamento de cursos e IES. Nesse sentido, a maior oposição quanto à avaliação advinha das instituições privadas com baixo desempenho em comparação com as outras.

Há incoerências na formulação e nos objetivos do ENC/Provão, pois a sociedade acadêmica fez pressão, por meio de uma série de críticas, em geral, pelo fato de o instrumento avaliativo não contribuir efetivamente com o desenvolvimento das IES, em razão de suas características mercadológica e ranqueadora, mesmo tendo sido supostamente representada nos diálogos preliminares junto ao MEC, pelas figuras da Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), da Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM) e dos Fóruns de Pró-Reitores de Graduação e Planejamento (SCHLICKMANN; ROCZANSKI; AZEVEDO, 2008).

O ENC/Provão foi extinto com o término do governo de FHC, porém, como bem pontuam Sousa e Sousa (2012), os ranqueamentos, a avaliação em grande escala de IES e cursos, o credenciamento e reconhecimento dos cursos foram herdados pelo presidente subsequente, Luiz Inácio Lula da Silva, em 2002, por meio do SINAES e do ENADE.

No governo Lula da Silva, com ênfase ao seu primeiro mandato (2002 – 2006), ocorreu ampliação do acesso ao ensino superior massivamente pelas instituições privadas incentivadas pelos ajustes fiscais. É importante salientarmos que esse processo teve gênese no governo de FHC, o que, para alguns pesquisadores, pode justificar a necessidade de se avaliar a qualidade do serviço educacional ofertado pelos empresários (SILVA, 2020).

Sousa e Sousa (2012) pontuam que, ainda no primeiro ano do governo Lula, o ministro da Educação, Cristovam Buarque, assinou as portarias MEC/SESU nº 11,

de abril de 2003, e 19 e 27, de maio de 2003, culminando na extinção do ENC/Provão e na instituição da Comissão Especial de Avaliação (CEA). Os objetivos desta nova comissão eram elaborar a revisão crítica dos instrumentos avaliativos e produzir um documento sistemático com a participação da sociedade em fóruns de debate em Brasília/DF, o que resultou no SINAES.

Silva (2020) complementa que a preocupação do MEC, além de expandir a oferta quantitativa ao ensino superior, era certificar a qualidade destas IES e dos cursos ofertados por meio da definição de variáveis desejáveis para cada área. Para isso, foi criado, no âmbito do SINAES, o ENADE, em 2004, com o anseio de se avaliar os estudantes que já cumpriram pelo menos 80% da graduação.

É perceptível que a CEA buscou resgatar princípios do PAIUB: o avanço da qualidade da educação superior; o aumento da oferta; a valorização das identidades das IES e valores democráticos em complemento com a autonomia do sistema; uma avaliação educativa formativa; a atribuição de valor e méritos; a supervisão e fiscalização por parte do Estado (SOUSA; SOUSA, 2012).

De forma sintetizada, podemos expor que o SINAES comporta a avaliação em três etapas: avaliação da instituição, avaliação dos cursos e avaliação dos estudantes por meio do ENADE. Destacamos que o ENADE foi regulamentado na proposta do SINAES, após a posse de Lula da Silva, por meio da portaria nº 107, de julho de 2004 (SOUSA; SOUSA, 2012).

A principal expectativa destacada por Sousa e Sousa (2012) sobre o ENADE, na época, se referia à extinção do ENC/Provão e à adoção da característica de diagnosticar as trajetórias dos estudantes das IES em termos de habilidades da área específica e conteúdos básicos profissionalizantes, como previsto no primeiro parágrafo, do art. 5, da lei nº 10.861/2004.

Art. 5º - A avaliação do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação será realizada mediante aplicação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE. § 1º - O ENADE aferirá o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento (BRASIL, 2004).

É notório, ao observarmos a lei 10.861/2004, como ela pode ser facilmente aproximada à ideia de controle, principalmente nos âmbitos administrativos, pois o

SINAES estabelece um processo burocrático de monitoramento das atividades com regras previamente delimitadas. Constatamos que há a preocupação de controle nos âmbitos internos da IES com a autoavaliação e também no âmbito externo, pela sociedade, por meio de *rankings* e pelo órgão regulador por meio de inúmeros instrumentos, a exemplo da avaliação *in loco* (ROTHEN; SCHULZ, 2007).

Brito (2008), ao tratar da estrutura da prova ENADE, argumenta que apenas em 2007 foi especificado o que se espera dos alunos, no que tange ao núcleo de questões sobre formação geral, referente à internacionalização e atualidades. Este era o único componente comparável entre os estudantes brasileiros de diferentes cursos. Ainda, para Brito (2008), é necessário se fazer críticas ao direcionamento dado pela mídia aos indicadores e informações do SINAES, pelo fato de estes resultarem em dados com critérios discutíveis como, por exemplo, os *rankings*.

Referente a 2007, foi publicada a portaria nº 40, de 2007, em complemento à lei nº 10.861/2004, sendo explícito que o ENADE herdou, do ENC/Provão, a característica de responsabilização dos dirigentes das IES para a inscrição dos estudantes habilitados para realizarem o exame junto ao INEP. Trata-se de um componente nacional obrigatório, bem como os seus resultados são classificados em cinco distintos conceitos hierárquicos, iguais ao ENC/Provão (SOUSA; SOUSA, 2012).

O movimento histórico entre as avaliações do ensino superior brasileiro exibiu que o intuito da classe dos profissionais de educação era uma avaliação dinâmica e a serviço da formação, aprendizagem e melhoria dos pontos fracos, entretanto é perceptível que o sistema avaliativo seguiu outro caminho e se assemelhou, inclusive, às políticas liberais mercadológicas de FHC e dos governos do Partido dos Trabalhadores (PT). Muitos investigadores se desdobraram em estudar essas incoerências e acreditam que a avaliação nesse molde se tornou uma política de Estado para o controle e regulação das IES (CALDERÓN; POLTRONIERI; BORGES, 2011; BRITO, 2008; ROTHEN; SCHULZ, 2011).

Essa questão fica nítida na análise comparativa de Rothen e Schulz (2007), quando observaram que, na proposta do CEA em 2004, a avaliação seria por meio do Processo de Avaliação Integrada do Desenvolvimento Educacional e da Inovação da Área (PAIDEIA), gerando um relatório individual e específico com pontos fortes e fracos, não sendo possível o estabelecimento de *rankings*. Por outro lado, na legislação do SINAES, embora tenhamos um avanço em comparação aos

instrumentos do ENC/Provão em razão de uma sistematização, não se alterou o viés de Estado regulador adotado também no ENADE.

As pesquisadoras Schlickmann, Roczanski e Azevedo (2008) fizeram uma análise minuciosa do ENC/Provão em termos de suas legislações condicionantes (lei n.º 9.131/1995, lei n.º 9.135/1995, portaria, n.º 249/1996, portaria n.º 963/1997, decreto n.º 3.860/2001 e decreto n.º 2.026/1996), comparando-o com a do ENADE (leiº 10.861/2004 e portaria nº 40 de 2007). Para o escopo deste estudo, é relevante compreendermos as principais características do ENC/Provão e os motivos históricos que ocasionaram na transição para o ENADE.

No intuito de complemento, foi utilizada a análise de Rothen e Schulz (2007) sobre as diferenças da legislação do SINAES em comparação com o documento do CEA elaborado na 27ª Reunião Anual da ANPEd em 2004, considerado, pelos especialistas, o cerne da elaboração coletiva e a exposição da proposta original do CEA.

Como síntese da investigação, Schlickmann, Roczanski e Azevedo (2008) revelaram as convergências e divergências entre o ENC/Provão e o ENADE, conforme o quadro a seguir.

Quadro 3 - Comparação entre o ENC/Provão e o ENADE

	ENC/Provão	ENADE
Características Nominais	Avaliar os cursos	Avaliar o desempenho dos estudantes.
Objetivos	Mais específico à área de atuação do curso.	Mais abrangente, pois busca avaliar as áreas gerais (realidades mundial e brasileira) e específicas (área de formação do estudante).
Periodicidade	Anual	Trienal
Público-alvo	Todos os alunos concluintes em graduação.	Ingressantes e concluintes definidos de forma amostral. Desde 2010, o ENADE passou a ser censitário, ou seja, são submetidos à avaliação os estudantes que já realizaram 80% do curso de acordo com os triênios.

Continua

Quadro 3 - Comparação entre o ENC/Provão e o ENADE

	ENC/Provão	ENADE	Conclusão
Obrigatoriedade	Obrigatório como componente curricular.	Obrigatório como componente curricular.	
Divulgação dos resultados	Individualmente, é sigiloso e não nominal – leva em conta a realização ou não e o desempenho do curso como um todo.	Individualmente é sigiloso e não nominal – leva em conta a realização ou não e o desempenho do curso como um todo.	
Conceitos.	Cinco níveis – sendo “E” o pior e “A” o melhor conceito.	Cinco níveis – sendo “1” o pior e “5” o melhor conceito.	
Questionário de avaliação do curso pelos estudantes	Obrigatório.	Obrigatório.	
Questionário de impressões sobre a prova	Obrigatório.	Obrigatório.	
Desempenho insatisfatório	Punição - levava em conta o baixo desempenho em mais de uma avaliação.	Punição - no primeiro desempenho ruim, implica na realização de um Termo de Compromisso entre a instituição e o MEC; em uma segunda avaliação o descumprimento leva a punições.	
Punições	Intervenção ao descredenciamento do curso.	Intervenção ao descredenciamento do curso.	

Fonte: Schlickmann, Roczanski e Azevedo (2008).

Dias Sobrinho (2005) aponta que, quando se trata de avaliação institucional, deve ser considerada a diversidade de conteúdos discutidos no ensino superior e destaca que essa temática é complexa em razão das muitas dificuldades e contradições que as determinam. Rothen e Schulz (2007) apontam que a diferença fundamental da proposta do CEA e da legislação do SINAES é o entendimento da função da avaliação (formação e controle). Embora os dois objetivos avaliativos não sejam excludentes um do outro, ocorre um nítido conflito no qual a proposta visa à formação das IES e a legislação tem a função de regulação dos processos da educação superior.

Por fim, Calderón, Poltronieri e Borges (2011) postulam que as alterações nas orientações da política do Estado na área da educação superior são resultantes das constantes modificações de governo com distintas visões de sociedade e das múltiplas pressões que os respectivos sofrem no âmbito acadêmico, ou dos empresários, dos consumidores, das agências multilaterais internacionais e dos

grupos de diversos de suporte político.

Schumpeter (1984) explica esse fenômeno quando expõe que não existe um bem comum e muito menos um governo do povo, sendo assim, o papel da população é criar um governo que represente os interesses dos grupos e setores majoritários da sociedade. O Brasil segue a agenda neoliberal, iniciada por FHC, para as políticas de avaliação em grande escala de ensino superior. Segundo Calderón, Poltronieri e Borges (2011, p. 824), “o Brasil se adequa às tendências do mundo globalizado, como é o caso da União Europeia, por meio da implantação da Declaração de Bolonha”, assunto que será abordado a seguir na subseção subjacente.

3.2 O ENADE e a relação com as influências externas à educação

Nesta subseção, o objetivo é correlacionar o ENADE com as inúmeras influências externas à área educacional no momento histórico similar às implementações de políticas avaliativas para regulação e controle no ensino superior. Os assuntos destacados se unem sinergicamente em prol dos interesses do neoliberalismo e serão divididos na exposição do texto em três itens: 1) Declaração de Bolonha, movimento neoliberal europeu voltado para a lógica mercadológica subvertendo a educação; 2) mercantilização da educação, utilização instrumental da área educacional que resulta no esvaziamento da formação dos estudantes e intensificação do trabalho docente; e, por fim, 3) as organizações mundiais em prol do capital, que impulsionam e apoiam esse cenário mundial como um viés economicista.

3.2.1 Declaração de Bolonha

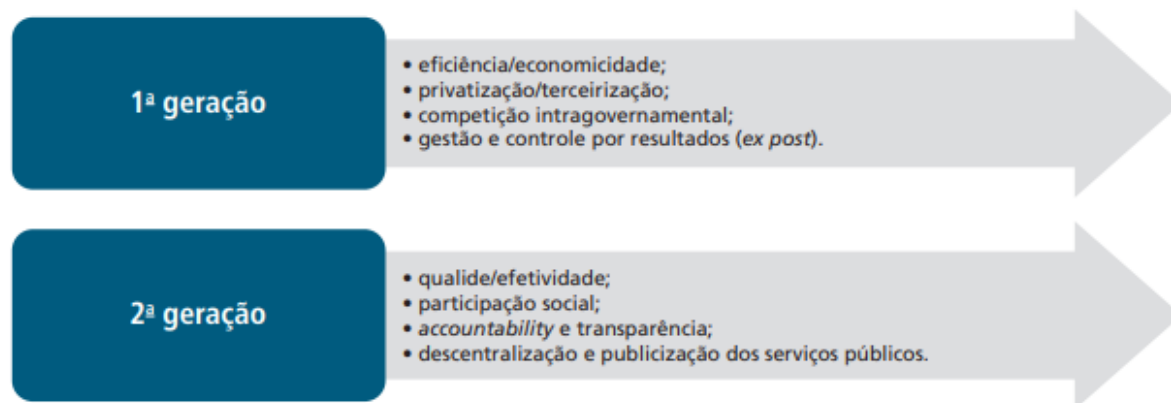
Calderón, Poltronieri e Borges (2011) apontam que a década 1990 pode ser conhecida como o “período de avaliação”, uma vez que foi nesse momento que se experimentou a implantação de grandes sistemas de avaliação em larga escala no Brasil, a exemplo do SAEB, em 1993, do ENC/Provão, em 1995, e do ENEM em 1998. Os autores complementam reforçando que foi um período de expansão da ideologia neoliberal nos Estados nacionais, sob a pressão das grandes agências multilaterais, impregnando a lógica do mercado na administração pública e os

princípios da denominada Nova Gestão Pública (NGP).

Para elucidação, é importante ressaltarmos que a NGP é compreendida, por Peroni e Lima (2020), como um instrumento utilizado para sustentar os projetos educacionais e societários neoliberais, por meio das políticas conservadoras e do gerencialismo. De um modo resumido, é possível afirmarmos que se trata da aplicação da lógica privada do mercado nas esferas públicas, com a prática de redução da participação do Estado, almejando minimizar burocracias e ampliar eficiência.

A NGP é um movimento reformista do final do século XX, que surgiu com maior ênfase nos países anglo-saxões. Cavalcante (2018) exhibe que, apesar de recente, já ocorreu uma transformação dos objetivos, sendo que, atualmente, as políticas neoliberais podem ser classificadas como a “Pós Nova Gestão Pública”. Embora o ENADE assuma características da NGP, é importante mencionarmos essas alterações e diferenças das duas gerações (inclusive os objetivos), contidas na figura a seguir.

Figura 2 - Características das duas gerações da NGP



Fonte: (CAVALCANTE, 2018, p. 19).

É importante ressaltarmos que a expansão neoliberal é um fenômeno mundial. Ferreira (2011) e Mendonça Silva (2016) afirmam que as universidades europeias passaram por significativas transformações após a declaração de Bolonha em 1999; esse processo de reconfiguração das universidades e de seus respectivos papéis sociais ocorreu por meio de regulações supranacionais⁶. Destacamos que a Declaração de Bolonha não está restrita à União Europeia (UE) e representa uma

⁶ Supranacionais: Políticas em bloco que transcendem uma única nação e o seu governo.

reformulação do Tratado de Sorbonne de 1998, sendo elaborada pelos ministros da Educação europeia à época e assinada por 29 países do bloco.

O processo de Bolonha não ocorreu de maneira obrigatória para os países europeus e, conseqüentemente, em razão das características de cada localidade, o processo pode ser encontrado em diferentes estágios. Ferreira (2011) ressalta que a Declaração de Bolonha teve gênese idealizada por políticos fora da universidade, conseqüentemente, recebeu críticas da comunidade acadêmica pelos ajustes economicistas e mercadológicos sugeridos e implementados.

Segundo Antunes (2007, p. 3), o processo de Bolonha se iniciou sendo uma:

Dinâmica radicalmente nova de mudança educacional e de elaboração de políticas educativas, em que os governos definem e assumem compromissos políticos em fóruns supranacionais constituídos para o efeito que são posteriormente ratificados pelas instituições nacionais e em que o caráter voluntário, formalmente não vinculativo, da adesão legitima a ausência de processos institucionalizados e estruturados de debate, negociação e construção de consensos nacionais prévios aos compromissos assumidos acerca das mudanças propostas. De fato, as decisões tomadas nas Conferências Ministeriais são transpostas para os sistemas educativos nacionais, constituindo um expedito processo de alteração das estruturas, peça a peça, dando corpo ao programa definido ao nível supranacional.

O modelo sistematiza a transferência de crédito universitário entre diferentes IES europeias por meio da padronização e de uma estrutura de ensino subdividida entre a graduação e a pós-graduação. Tal estrutura favorece a competitividade internacional ao facilitar a formação de competências necessárias para o desenvolvimento econômico (MENDONÇA SILVA, 2016).

Os cursos na Europa eram muito diversificados, fruto das tradições históricas dos países, e o intuito da Declaração de Bolonha era sistematizar essas diferenças, inclusive no tempo de duração de cada curso de ensino superior. Padronizou-se, então, o ensino superior em três ciclos, sendo o primeiro de três anos (graduações); o segundo, de dois anos (mestrados); e o terceiro, de três anos (doutorados) (FERREIRA, 2011).

Segundo Mendonça Silva (2016), o projeto da Declaração de Bolonha esteve ancorado nos objetivos da construção de um espaço de ensino superior relacionando-se diretamente com as empresas europeias, que seriam referências mundiais em uma economia globalizada em razão de sua característica de facilidade na homologação de títulos, do ingresso no mercado de trabalho e da mobilidade de

pesquisadores e estudantes de diferentes regiões do mundo.

Com a perspectiva adotada pela visão da Declaração de Bolonha, tornou-se necessário ensinar aquilo que é relevante para o mercado de trabalho, e, para isso, no ensino superior, tornou-se importante estabelecer o que se ensinar no sentido de objetivos de aprendizagens, formas de se desenvolver as habilidades, competências e atitudes necessárias para o desempenho profissional (FERREIRA, 2011).

A perspectiva adotada pela Declaração de Bolonha exhibe uma realidade delatada nas críticas de Ramos (2008) sobre a pedagogia das competências, pelo fato de ambas assumirem características tecnicistas, pragmáticas e escolanovistas, que, em última instância, não levam os indivíduos a uma formação omnilateral. A formação seguindo os pressupostos da PHC é aquela que gera apropriações das objetivações genéricas para-si, tais como a ciência, a arte e a filosofia, elevando os indivíduos para as suas máximas possibilidades de agir, sentir e pensar, por meio da transmissão dos conteúdos clássicos (ANJOS, 2017).

Esse movimento é internacional e perceptível, conforme Mendonça Silva (2016) e Ferreira (2011), ao observarmos a influência que a Declaração de Bolonha gerou na América Latina, sendo que as IES passaram a ajustar os seus currículos no intuito de utilizar convênios de mobilidade e programas de intercâmbios. Isso está previsto na declaração como essencial, já que o objetivo é expandir mundialmente o sistema do bloco, sendo necessária a atração de estudantes não europeus.

Para Dias Sobrinho (2005, p. 112), a Declaração de Bolonha é:

[...] o registro formal de um importante processo que visa criar uma sólida convergência na educação superior europeia, a fim de que esta responda adequada e eficientemente aos problemas, oportunidades e desafios gestados pela globalização da economia. Daí a necessidade de adaptar os currículos às demandas e às características do mercado de trabalho, impulsionar a mobilidade de estudantes, professores e funcionários e, não menos importante, tornar a educação superior atraente no mercado global. Obviamente, em torno desses três eixos giram muitos outros acordos impulsionando programas e áreas de atuação. Para citar as mais evidentes: redes de cooperação interinstitucionais, especialmente na pesquisa (Área de Investigação Europeia), criação de mecanismos e critérios internacionais para acreditação e avaliação (agências supranacionais), desenvolvimento de programas com vistas à aprendizagem contínua.

Mendonça Silva (2016, p. 80) interpreta a Declaração de Bolonha de forma crítica, já que, em sua ótica, trata-se de:

[...] uma perspectiva que põe ênfase na formação de habilidades e na

investigação aplicada em detrimento do conhecimento reflexivo e crítico e de uma investigação comprometida com os problemas e desafios da sociedade. Certamente a orientação profissional é parte dos objetivos gerais da educação, particularmente da universidade. Mas a formação intelectual sempre foi o sentido do processo educacional, sendo apenas um de seus termos a formação de indivíduos para preencher as funções determinadas pelos processos de trabalho.

Na citação supracitada, é explícito que uma formação que se concentra apenas em formar competências por meio de pedagogias pragmáticas para o mercado de trabalho não desenvolve os seus estudantes no sentido omnilateral individual por meio da transmissão dos conteúdos clássicos, como defendem os autores citados nesta dissertação e fundamentados nos princípios fulcrais da PHC. Neste, é impreterível a menção crítica a uma educação voltada para atender às necessidades de mercado impulsionadas pelo movimento internacional neoliberal e pelo esvaziamento dos conteúdos, o que, em termos práticos, reconfigura toda a área educacional (DUARTE, 2008; RAMOS, 2008).

Os aspectos da Declaração de Bolonha submetem a educação com ênfase na União Europeia e aos interesses dos empresários. Ferreira (2011, p. 2) cita como exemplo que os aspectos de padronização referente à duração dos cursos, dos créditos, da quantidade de ciclos e outros seguem um padrão de Estado mínimo e da NGP, os quais visam à redução do financiamento, rapidez nas formações e expansão da competitividade contra as instituições exteriores e entre as próprias IES europeias.

Mendonça Silva (2016) complementa a influência da suposta sociedade do conhecimento pautada em novas tecnologias como ponto de partida para o diagnóstico das necessidades de mudanças, dimensão que contraria a ênfase em humanidades e na cultura, para assumir concepções do mercado educacional e de qualidade duvidosa.

Ferreira (2011) cita as diferentes linhas de atuação estabelecidas após a Bolonha em 1999: 1) adoção de um sistema em níveis acadêmicos no ensino superior, para facilitar a comparação no âmbito europeu; 2) implementação de um sistema de ensino baseado em dois ciclos (graduações e pós-graduações); 3) promoção da maior mobilidade/intercâmbio de estudantes, professores e investigadores; 4) estabelecimento de um sistema de acumulação e transferência de créditos acadêmicos padrão entre as IES; 5) promoção da cooperação europeia para avaliação da qualidade do ensino superior; 6) promoção da atratividade do espaço

européu de ensino superior visando estudantes internacionais.

A conjuntura mundial que a Declaração de Bolonha antecipa visa aprofundar os elementos determinantes da economia na educação superior europeia. Esse processo é comparado, historicamente, com a Revolução Industrial, que exigiu das IES submissão às novas exigências também promoveu um maior acesso a esse nível de ensino (MENDONÇA SILVA, 2016).

Com o intuito de se adequar à economia do conhecimento e tornar os países europeus mais competitivos, a Declaração de Bolonha transformou a universidade, que passou a ser concebida como uma empresa moderna. Nesse sentido, as IES também tinham a incumbência de concorrer, em cenário mundial, em prol do desenvolvimento econômico (FERREIRA, 2011).

Mendonça Silva (2016) reconhece que a educação como um todo e o ensino superior, em particular, são subordinados aos interesses econômicos, ainda mais quando se afere, às universidades, o *status* de referência na produção do conhecimento e na preparação dos profissionais. Entretanto, a autora expõe que essa suposta modernização acadêmica reflete toda a dinâmica, inclusive das políticas educativas, na oferta de cursos e na relação das IES com a sociedade e com a pesquisa científica (necessidade de objetivação mercadológica prática).

Ferreira (2011, p. 5) expõe o intuito mercadológico-empregatício da padronização e da criação de instrumento de controle:

Com o objetivo de assegurar a comparabilidade das estruturas educativas europeias, foram criados alguns instrumentos: Suplemento do Diploma, que se constitui em um documento a ser anexado ao diploma, contendo informações como: as características da universidade, do curso, os objetivos de aprendizagem do programa e os conceitos recebidos pelo estudante. Sua finalidade é informar aos possíveis empregadores na UE, o tipo e o nível de qualificação recebida pelo potencial empregado. O outro instrumento foi à criação dos Créditos Europeus, que visa a uniformizar os créditos dos cursos em todas as universidades europeias, baseados em horas de trabalho-padrão.

A ênfase dada às habilidades, competências e saberes relacionados com as necessidades do mercado de trabalho produtivo estão mais ligadas aos empregadores do que aos docentes e proporcionam facilidade para a contratação da mão de obra formada. Esse ensino esvaziado, voltado para o desenvolvimento de competências, além de instrumentalizar e subverter a educação, resulta em prejuízos éticos, de valores, de senso crítico, de cultura e de uma visão mais

totalizante do mundo para as gerações futuras (SAVIANI, 2019; FERREIRA, 2011; RAMOS, 2008).

Um dos principais desafios impostos aos professores/pesquisadores pela Declaração de Bolonha é a adoção de uma prática pedagógica que articule o conhecimento intelectual e clássico com a formação profissionalizante para o mercado de trabalho por meio do ensino, da instrução e utilizando a pesquisa (MENDONÇA SILVA, 2016). Ainda, segundo a autora, esse ensino ficou, depois da referida declaração, esvaziado de conteúdo, assumindo-se como um ensino voltado para a prática profissional em detrimento da teoria.

Não podemos omitir que, desde o início do processo de implementação de Bolonha, houve resistências por parte dos docentes, pois estes eram acostumados a uma concepção de universidade diferente, quando conferiam ênfase ao enfoque humanístico e edificado na pesquisa (MENDONÇA SILVA, 2016). Atualmente, o docente, além do trabalho educativo, experimenta intensificação da sua prática, em razão do excesso de relatórios acadêmicos no intuito de quantificar o trabalho não material, os quais favorecem a fiscalização, além de gerarem subsídios sobre a educação para os empregadores no mercado de trabalho.

Consequentemente, o trabalho educativo universitário sofreu alterações, os profissionais não têm autonomia para adotar a perspectiva pedagógica que dominam. Nesse cenário, a adoção de perspectivas críticas que transmitam os conhecimentos clássicos fica inviabilizada, em detrimento do modelo de aquisição de competências requisitadas pelos empregadores. Ferreira (2011) aponta que, no ano de 2005, por meio do comunicado de *Bergen*, priorizou-se o monitoramento da Declaração de Bolonha, ou seja, os países membros deveriam adotar padrões e regras de garantia da qualidade de ensino também padronizadas.

Em 2007, para se reforçar o comunicado de *Bergen*, deu-se o comunicado de *Londres*. Dentre as metas, as que se relacionam ao escopo temático desta dissertação, de forma divergente aos pressupostos da PHC, são reformar o currículo para atender ao mercado de trabalho e efetivar as agências de avaliação e acreditação, para garantir a qualidade da educação superior e gerar dados comparáveis para a análise dos progressos efetuados. A justificativa do reforço dessas medidas, segundo Ferreira (2011), visava ampliar a competitividade e a atração do ensino superior europeu em comparação com o restante do mundo,

tornando-o referência na suposta sociedade do conhecimento⁷.

Segundo Mendonça Silva (2016) e Ferreira (2011), a Declaração de Bolonha impõe, para as universidades europeias, a necessidade de uma nova regulamentação com elementos supranacionais. Nesse contexto, as novas exigências feitas às IES são a) sustentabilidade; b) governabilidade; c) qualidade; d) comparabilidade; e) mobilidade; f) flexibilidade; g) empregabilidade; e h) novos paradigmas de aprendizagem. As regulações na Europa consistem em organizações que aplicam políticas de avaliação e controle, apresentando familiaridades com o SINAES no Brasil.

Ferreira (2011) assevera que a Declaração de Bolonha permite a visualização do viés mercadológico adotado na área educacional, para o escopo desta investigação, acentuando, dentre as novas exigências feitas para as universidades europeias, as questões da “sustentabilidade” em um sentido economicista de atração de novos alunos e diversificação dos recursos da IES, assim como foi aconselhado ao Brasil e a outros países periféricos, no mesmo período histórico.

O conselho europeu recomenda que, nesta nova dinâmica, um dos principais indicadores de qualidade e do desempenho universitário seja o êxito de profissionais integrados no mercado de trabalho por cada IES, fator importante para se assegurar recompensas e punições mediante os sistemas de avaliação, controle e financiamento (MENDONÇA SILVA, 2016; FERREIRA, 2011).

Outras exigências do processo de Bolonha e, nesses casos, intrinsecamente relacionadas à realidade brasileira, por meio da lei nº 10.861/2004, são a “governabilidade”, a “qualidade” e a “comparabilidade”. Ou seja, o fato de as universidades terem a obrigação de apresentarem uma gestão profissional e se abrirem para a fiscalização/regulação externa e para a criação de agência e instrumentos de controle a que todas as IES públicas e privadas devem se submeter. Além de avaliar, as universidades têm o papel de estimular a competitividade entre as instituições por meio de *rankings*; essa competitividade exige comparabilidade de currículos, cursos, créditos possíveis via padronizações e diretrizes elaboradas por especialistas (FERREIRA, 2011, FELDMANN; SOUZA,

⁷ No livro intitulado “Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?” O autor Newton Duarte (2008) vai expor criticamente que esta suposta sociedade não se pauta de fato no conhecimento, e sim, em informações e nas técnicas das pedagogias do aprender a aprender.

2016).

A Declaração de Bolonha compreende a educação como um meio para o crescimento econômico e o ensino superior como um serviço educacional, logo, ela é traduzida como mais um dos muitos setores da economia. Porém, embora tímida, há uma resistência nas IES europeias no combate a essa concepção da universidade como uma empresa empreendedora com a função de fornecer, com eficiência (o mais rápido possível e com pouco custo), mão de obra qualificada para o mercado de trabalho (MENDONÇA SILVA, 2016).

É cristalino que a Declaração de Bolonha caracteriza o estudante como um consumidor que deverá rapidamente receber, além da certificação, competências e habilidades necessárias para o mercado de trabalho, sob a lógica do capital. Compreendemos que a economia do conhecimento e a busca da união europeia pela hegemonia mundial na formação de profissionais de nível superior estão a serviço da danosa mercantilização da educação (FERREIRA, 2011).

Dessa forma, é possível afirmarmos que a Declaração de Bolonha alterou o funcionamento e os princípios e da educação superior em diversas partes do mundo, incluindo as IES brasileiras, uma vez que as direcionou, por meio de um viés neoliberal, às tendências pedagógicas pragmáticas que pregam a redução dos conteúdos escolares, o ensino aligeirado e a formação com base competências para o mercado de trabalho. Nos itens subsequentes, serão abordados os desdobramentos da mercantilização da educação no ensino superior e as influências das organizações multilaterais em prol do capital.

3.2.2 Mercantilização da educação

É perceptível que a mercantilização da educação brasileira está mais evidente por meio das recentes políticas educacionais. Ao analisarmos a Declaração de Bolonha, fica evidente que o discurso sobre a globalização tem sido utilizado a serviço dos interesses neoliberais no ensino superior, que buscam minimizar a participação do Estado e impulsionar a economia (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2000).

Carvalho (2019) aponta que a globalização se trata da consolidação de um sistema econômico mundial, o qual impacta a sociedade por meio da adoção de políticas supranacionais com relação à interdependência. A educação superior tem

sido fortemente influenciada, já que está diretamente associada ao desenvolvimento econômico na sociedade do conhecimento. Esses impactos tiveram como gênese os movimentos posteriores à teoria do capital humano⁸, os quais foram massivamente apropriados na elaboração das políticas educacionais (OLIVEIRA, 2020).

Luiz Carlos de Freitas (2014) enfatiza o fato de os empresários, desde os tempos da teoria do capital humano, de Theodore Schultz, interferirem nos processos educacionais. Esses empresários são considerados reformadores das políticas relacionadas à área de educação e visam articular a referida necessidade de formar e qualificar para as novas organizações do trabalho produtivo preservando as características clássicas de exclusão e subordinação.

É perceptível que há empresários e corporações vagando ao redor do mundo procurando por mão de obra barata para contratar, e essa dinâmica capitalista de intensificação da exploração da força de trabalho ocorre, principalmente, em países com altos números populacionais tais como Brasil, China, Índia e Rússia (FREITAS, 2014).

Silva Júnior e Sguissardi (2000, p. 47) afirmam que a mercantilização da educação tem sido impulsionada por transformações mundiais de globalização:

A reconfiguração da educação superior brasileira é parte de um processo de reformas, no interior de radical movimento de transformações político-econômicas mundiais, reformas as quais, se concretizadas, terão consequências inevitáveis para a identidade institucional da universidade. Suas diretrizes, emanadas de organismos como o Banco Mundial, são em geral bem traduzidas domesticamente pelos responsáveis oficiais pela reforma do Estado e da Educação Superior em nosso país.

Sobre a relação entre Estado e mercado no ensino superior, Peixoto (2005) afirma que, para se preencher as lacunas deixadas pela LDB, lei nº 9.394/1996⁹, deve-se assumir, nas interpretações, a compreensão de algumas vertentes políticas: 1) regulação do sistema pelo mercado; 2) controle e financiamento de todas as IES pelo aparato do Estado por meio de “exames de estado” para atingir os interesses de mercado. Consequentemente, segundo Freitas (2014), ocorre uma batalha de

⁸ Teoria do capital humano: Formalizada e publicada pelo economista Theodore William Schultz em 1950, a teoria do capital humano segundo Saviani (2019) tinha o intuito de saudar positivamente o valor econômico da educação. Entretanto, na prática, simbolizou em síntese a aplicação da lógica mercadológica de mensuração da produtividade nas esferas educacionais, minimizando a educação em um mero bem/serviço de consumo.

⁹ A Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) trata-se do marco legislativo da educação brasileira, pois estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

interesses entre a classe empresarial e a classe docente. O autor expõe o exemplo de que, quando há aumento nos salários dos docentes sem aumentar a produtividade do trabalho, os investidores educacionais se sentem “desestimulados” pela redução da rentabilidade.

Neste quadro, os empresários estão se organizando para atacar estas questões de infraestrutura que afetam o aumento da produtividade. Vários movimentos estão se organizando há algum tempo: Grupo de Líderes Empresariais (LIDE), Movimento Todos pela Educação e seus adjacentes, disfarçados de “especialistas em educação” organizados em Organizações Não Governamentais (ONG) e empresas de assessoramento educacional (FREITAS, 2014, p. 51).

Para além da luta de classes¹⁰ no contexto educacional, Silva Júnior e Sguissardi (2000) pontuam que o processo de mercantilização da educação superior se iniciou no Brasil na década de 1980, pautado em ajustes fiscais e estruturais que compreendiam a formação superior como uma mercadoria, a universidade como uma prestadora de serviço, o estudante como um cliente e o docente como uma peça na engrenagem.

Silva e Santos (2020, p. 5) elaboram uma definição de mercadoria, de tal forma que podemos correlacionar à citação supracitada, ou seja, considerar a formação superior um produto/serviço destinado exclusivamente para trocas em determinadas condições. Essa concepção faz o ensino superior ter o seu valor de uso¹¹ instrumentalizado em prol do capital entre todos os envolvidos no sistema educacional, o que, dentro da lógica neoliberal, aumenta o seu valor de troca¹² (FREITAS, 2014).

Com o intuito de embasamento, sobrepondo à discussão supracitada, Marx (2003) pontua que o valor de uso é indispensável para a mercantilização, em razão de o produto necessitar do valor de uso (utilidade) para que se efetue a troca. A utilidade dos produtos é um fato evidente por si mesmo, porém ela se distingue na consciência humana, principalmente na lógica capitalista, em que a produção é realizada por meio do trabalho, exclusivamente para a troca, gerando contradições

¹⁰ Luta de classes: É um conceito desenvolvido por Karl Marx e Friedrich Engels, que em suma torna evidente o embate de interesses entre classes devido às relações de exploração no capitalismo.

¹¹ Valor de uso: Pode ser conceituado como atributo de um produto e/ou serviço capaz de satisfazer uma necessidade humana de algo especificamente.

¹² Valor de troca: Refere-se ao valor no sentido econômico, ou seja, considera-se a quantidade e tempo de trabalho socialmente necessário para se produzir um determinado produto e/ou serviço, também considera todos os gastos para a referida execução.

históricas.

Para Silva e Santos (2020, p. 7), no sistema capitalista de produção, “É necessário separar valor de uso e valor de troca, subordinado do primeiro ao segundo, transformando a produção do capital em propósito da humanidade”. Essa relação por meio da mercantilização ocorre dentro das universidades brasileiras, impactando no trabalho docente e na tríade ensino, pesquisa e extensão.

Essas concepções e reformas mercantilistas estão nitidamente atreladas ao Consenso de *Washington*¹³ e buscam cinco metas/reformas principais, sendo que todas impactam na educação superior em alguma medida: 1) equilíbrio do orçamento com a redução do gasto público; 2) abertura comercial; 3) liberação financeira para o capital estrangeiro; 4) desregulação dos mercados locais, retirando o intervencionismo do Estado; e 5) privatização das empresas e do serviço público (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2000).

Por meio das parcerias público-privadas (PPP) ocorreu a transferência de serviços essenciais para as iniciativas empresariais do mercado; esse mecanismo conseguiu dar umas respostas econômicas para a crise de 1970, com ênfase no governo FHC (SILVA; SANTOS, 2020; SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2000). No âmbito educacional e conferindo ênfase ao ensino superior, essa lógica gerou a intensificação do trabalho docente, o esvaziamento de direitos trabalhistas, a exemplo das flexibilizações das jornadas de trabalho e contratos temporários por meio de horas/aula, eliminando a possibilidade de planos de carreiras. Essas mudanças contratuais por si já são o suficiente para exhibir a onda de precarização, instabilidade e insegurança para a classe de profissionais educadores (SILVA; SANTOS, 2020).

O governo supracitado é o símbolo brasileiro das liberações econômicas, segundo Silva Júnior e Sguissardi (2000), tratando justamente da década na qual se acentuou a busca por mecanismos de avaliação, controle e regulação das IES por meio de exames externos de larga escala com ênfase em instituições, cursos e desempenho estudantil. Guardadas as devidas proporções, é necessário ponderarmos que essa lógica perdurou nos anos subsequentes e continua se fazendo presente no cenário atual de conservadorismo e negacionismo, a exemplo

¹³ Consenso de *Washington*: É uma recomendação internacional de viés neoliberal que supostamente visava combater as mazelas dos países periféricos, sobretudo na América Latina. Autores críticos afirmam que essa recomendação na prática trata-se de imposições por meio do ajuste na atuação dos organismos internacionais multilaterais BM e FMI. Leia mais em (GENTILI, 1998).

da retirada de direitos sociais (PERONI; LIMA, 2020).

Para Freitas (2014, p. 53), “[...] as avaliações de larga escala nacionais e internacionais emergem como um instrumento político de promoção da internacionalização da política educacional”. O parâmetro de qualidade é o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), promovido internacionalmente pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), desde o final dos anos 1990. Assim como Saviani (2019), explicitamos que as práticas de avaliações dominantes no contexto educacional estão ocupando os processos que deveriam ser destinados à aprendizagem dos estudantes e à formação destes.

Luiz Carlos de Freitas (2014) levanta o dilema entre produtividade-qualidade na educação e o correlaciona com a aplicação de exames de larga escala:

O conflito que aparece entre educadores profissionais e os empresários diz respeito ao que se entende por uma boa educação: para os empresários é saber ler, escrever, contar e algumas competências mais que estão sendo esperadas na porta da fábrica, medidas em um teste padronizado. Se as notas aumentam, então houve melhoria [...] (FREITAS, 2014, p. 50).

Em outras palavras, “trata-se de introduzir na educação superior a racionalidade gerencial capitalista e privada, reduzindo-se a esfera pública. Modifica-se a natureza das IES, que tendem a responder prioritariamente às demandas do mercado” (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2000, p. 49). Em linhas gerais, o efeito, principalmente nas IES, é a transformação cultural desta de foco educacional passando a se organizar pela lógica mercantil, que é instruída pela racionalidade do modo de produção vigente. Partindo da lógica de que as experiências que obtiveram êxito se tornam referência e exemplos a serem seguidos, notamos a expansão do pragmatismo na formação superior dos indivíduos, não elevando o processo de objetivação e apropriação¹⁴ para além das esferas da vida cotidiana (ANJOS, 2017).

O foco de controle dos reformadores empresariais da educação, segundo Freitas (2014), são os professores, já que as ações daqueles são direcionadas à ausência de estabilidade na carreira docente, salários voláteis e estabelecimento de

¹⁴ Os conceitos de apropriação e objetivação tratam do processo que constitui a dinâmica fundamental da formação do gênero humano e dos indivíduos. O ser humano transforma a natureza impondo-lhe características humanas, ajusta a natureza aos seus objetivos e atribui aos objetos naturais significados e funções sociais (processo de objetivação), que serão apropriadas por outros seres humanos (processo de apropriação) (DUARTE, 2013).

inúmeros processos de avaliação da prática do profissional, objetivando fiscalizar as formações bem como as instituições formadoras.

No intuito de complemento, Silva Júnior e Sguissardi (2000) ressaltam que a mercantilização da educação superior causa efeitos drásticos na formação do docente e na atuação/ação educacional de ensino, pesquisa e extensão. Esse fenômeno ocorre uma vez que são inseridos, na prática social, diversos elementos de fiscalização e controle que devem ser minimamente atendidos para a manutenção da IES e, conseqüentemente, do emprego do docente.

A lógica instrumental do trabalho docente resulta na intensificação:

A intensificação do trabalho docente objetiva aumentar a sua produtividade. Essa produtividade corresponde à quantidade de produtos relacionados ao mercado – aulas, orientações, publicações, projetos, patentes, outros – produzidos pelo docente. Há um processo de direcionamento empresarial da ciência que potencializa a capacidade de reprodução do capital, desenvolvendo uma razão instrumental (SILVA; SANTOS, 2010, p. 9).

A consequência de instrumentalizar o trabalho docente, segundo Bosi (2007, p. 1513), é que “a qualidade da produção acadêmica passa então a ser mensurada pela quantidade da própria produção e por valores monetários que o docente consegue agregar ao seu salário e à própria instituição”. Silva Júnior e Sguissardi (2000) complementam que a produção do conhecimento científico passará a ser substituída pela gestão de informações a serviço do mercado, o que indica a perda da característica fundante da universidade, uma vez que a promoção da reflexão crítica não será mais estimulada.

Silva e Santos (2010, p. 11) expõem a consequência da mercantilização da educação superior como meio para instrumentalizá-la ao neoliberalismo, correlacionando com as dinâmicas avaliativas:

A instrumentalização e a mercantilização da educação alteram a relação simultânea entre sujeito e objeto no trabalho. Os padrões que definem e avaliam o que deve ser produzido em termos de conhecimento condicionam a subjetividade do trabalhador em educação e, também, a do estudante. Por sua vez, essa subjetividade condiciona uma nova objetivação. Como consequência, tornamo-nos menos capazes de refletir de forma crítica sobre o que nos solicitam as instituições de fomento à pesquisa, cada vez menos questionamos nossa produção científica devido à necessidade frenética de produção e demais exigências dessas instituições.

Com base na citação supracitada, fica nítido que a mercantilização acentua

as demandas por mais produção na educação e seus respectivos profissionais. Nesse sentido, é significativo resgatarmos a reflexão de Saviani (2019) sobre o dilema produtividade-qualidade na educação, uma vez que a formação educacional tem sido suprimida em preparar as pessoas para a prática no mercado de trabalho, realimentando, assim, o sistema do capital. Saviani (2019) aponta ainda que a busca por mais produtividade por meio de estratégias tecnicistas no âmbito educacional pode ser conflituosa com a qualidade da educação, uma vez que a ação de priorização de uma apresenta efeito contrário (em detrimento) em relação à outra.

O dilema produtividade-qualidade na educação se refere a um conceito embaraçoso, sendo maximizado ao considerarmos que as políticas brasileiras se assumem com viés neoliberal. Dessa forma, defendemos melhor articulação entre qualidade e produtividade no processo educativo, uma vez que, enquanto não superarmos essa sociedade capitalista, a lógica da busca pela objetivação plena do trabalho não material será uma constante (SAVIANI, 2019).

Freitas (2014) também pontua sobre as consequências da mercantilização no ensino superior baseado em literaturas internacionais, partindo da responsabilização das IES sem considerar a realidade e limitações destas em território nacional, cobrando-as para aumentarem a qualidade para elevar a produtividade - se fracassarem, serão cobradas por não terem produzido os resultados almejados.

Quinteiro (2012, p. 1 *apud* FREITAS, 2014, p. 57) expõe uma reflexão sobre os testes objetivos que buscam medir a produtividade do trabalho subjetivo do professor e do aprendizado dos estudantes:

Nossa fé cega em números acabou causando empobrecimento em como (e quais) informações são usadas para ajudar a resolver problemas do mundo real. Nós agora aparentemente acreditamos que os números não são apenas necessários, mas suficientes para as decisões baseadas em pesquisa.

Em linhas gerais, os empresários que atuam no mercado educacional, desde 1950, estão alterando a forma e o ímpeto de suas ações. Atualmente se centram na concepção da qualidade da educação nas notas altas e, para isso, eles influenciam no desenvolvimento dos processos de avaliação em larga escala, com a finalidade de alavancar a responsabilização da instituição. Assim, aumentam a produtividade por meio do esvaziamento da profissão docente e dos conteúdos, atendendo aos

interesses do capital, a exemplo das cartilhas neoliberais impulsionadas pelos órgãos econômicos que instrumentalizam a educação (FREITAS, 2014).

3.2.3 As organizações internacionais em prol do capital

É cristalina a força das ações sinérgicas do neoliberalismo a serviço do capital, nas últimas três décadas, resultando em impactos em todo o funcionamento do ensino superior ao redor do mundo inteiro. Na UE, o principal elemento precursor das acentuadas mudanças de concepções foi a Declaração de Bolonha com vieses economicista, mercadológico, instrumentalizado e neoliberal sobre a educação. Essas mudanças geraram alterações mundiais na América Latina e mais especificamente no Brasil (MENDONÇA SILVA, 2016).

A globalização tornou acessíveis influências de instituições internacionais nos países, com ênfase nos periféricos e nos emergentes. De acordo com Peixoto (2005), a década de 1990 foi predominante para a intervenção neoliberal no solo brasileiro; nesse período passou-se a se realizar inúmeras alterações políticas para o combate da crise fiscal e a inserção ao mundo globalizado.

Ainda sob a ótica de Peixoto (2005), a educação superior brasileira foi impactada diretamente com essas reformas, sobretudo a partir das recomendações dessas instituições mundiais, expressas na mercantilização da educação e na globalização. A autora cita como o principal exemplo de agente capitalista a instituição Banco Mundial (BM), inclusive registrando documentalmente as propostas deste de reformas na direção intervencionista e neoliberal, a fim de consolidar a concepção da educação superior como uma mercadoria e não como um direito.

Resta-nos exibir as nuances dessas agências internacionais impulsionadoras da proliferação da concepção capitalista de mundo, trabalho e educação. Além da organização supracitada, serão contempladas, no sentido de complementarmos as informações, as instituições OCDE, Organização Mundial do Comércio (OMC), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Organizações das Nações Unidas (ONU).

Freitas (2014, p. 52) classifica essas organizações como “a matriz de controle mundial das políticas educacionais”. Na Conferência de *Bretton Woods*, realizada nos Estados Unidos da América, em 1944, surgiu o Banco Mundial, originado em decorrência da necessidade de se reconstruir as economias europeias

no período pós-guerra. Posteriormente, o BM se tornou uma organização voltada para a promoção do desenvolvimento, oferecendo subsídios e assistência técnica para países emergentes, incluindo a América latina (BORGES, 2010).

O Fundo Monetário Internacional (FMI), criado em 1944, juntamente com o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD) e a Associação Internacional de Desenvolvimento (AID) integram o BM atualmente. Com exceção da AID, criada em 1960, o FMI e o BIRD são instituições fruto da Conferência Monetária e Financeira das Nações Unidas, ocorrida em *Washington*, com o objetivo inicial de estabelecer uma nova ordem mundial de cunho capitalista pelos países centrais (CARVALHO, 2019; IVASHITA; NOVAK; BERTOLLETI, 2009).

Soares (1998) destaca que o histórico de mudanças do Banco Mundial ao longo de sua trajetória é uma característica determinante, bem como sua predisposição reformista neoliberal. A primeira das inúmeras alterações foi impulsionada pela guerra fria e uma suposta “ameaça comunista” que requisitou uma aliança para o fortalecimento e estabilidade do capitalismo em cenário mundial.

Em 1968, inicia-se a gestão de Robert McNamara que perdurou até 1980, considerada um marco histórico para as políticas educacionais, pois, seguindo a ideologia neoliberal, o BM passou a expor uma suposta necessidade de profundas reformas na área educacional, dando prioridade para a educação fundamental. O principal objetivo do Banco Mundial nesse período foi o combate à pobreza, seguindo o princípio de que a educação básica auxiliaria nesse processo, atrelado ao crescimento da economia (IVASHITA; NOVAK; BERTOLLETI, 2009).

Ivashita, Novak e Bertolleti (2009) prosseguem exibindo as transformações do BM: a partir da década de 1980, ele se tornou o maior banco de crédito internacional e foi caracterizado pela ênfase dada às reformas setoriais e estruturais, indo além de recomendações para os países que desejavam acesso a novos empréstimos e passando a adotar uma postura interventora das políticas internas dos países por meio de condicionalidades e aderência neoliberal no teor dos direcionamentos dos recursos.

O BM, ainda na década de 1990, promoveu uma série de reflexões e discussões sobre o Estado mínimo, sendo este, em síntese, o afastamento dos governos com os programas sociais promovendo o mercado gestor da vida social da população (LIMA, 2011). Segundo Ivashita, Novak e Bertolleti (2009), consequentemente ao contexto e acesso ao crédito externo nesse período, as

reformas educacionais assumiram o caráter da agenda neoliberal de tal forma que se extrapolaram as fronteiras nacionais. No intuito de facilitarmos a compreensão é importante registrarmos que o neoliberalismo é defensor do Estado mínimo e pode ser entendido como uma reformulação do liberalismo clássico de Adam Smith, sendo, na prática, a ideologia do capitalismo em termos voláteis que se contrapõe às formas de regulação econômica do *keynesianismo*¹⁵ e o *Welfare state*¹⁶ (MORAES, 2001).

Com base nesta curta revisão histórica da atuação do BM, podemos sintetizar as alterações políticas deste, com o passar dos anos, no quadro a seguir.

Quadro 4 - Evolução das políticas de empréstimo do Banco Mundial

Etapas	Políticas do Banco
1945-1956	Concentração dos empréstimos (65%) na Europa Ocidental para fins de reconstrução e incremento das trocas comerciais.
1956-1968	Participação no processo de industrialização da América Latina, especialmente na infraestrutura (energia, telecomunicações e transporte).
1968-1980	Luta contra a pobreza e a miséria. Priorização de projetos nas áreas agrícola e educativa, sobretudo de natureza técnica. Abundância de recursos provenientes dos petrodólares e incremento da dívida externa dos países em desenvolvimento.
1980-1994	Início da política de “crédito de base política” para promover políticas de ajustes macroeconômicos. Investimentos para atenuar as tensões sociais. Prática das condicionalidades cruzadas.
1994-2005	Etapa do “Pós-ajuste” com as reformas ditas de segunda geração: fiscal, educacional, institucional, desregulamentação, abertura econômica, privatização e programas sociais voltados para as camadas mais pobres da população. Desenvolvimento sustentável.

Fonte: (SEITENFUS, 2005, *apud* BORGES, 2010, p. 368).

A concepção de mundo do BM e, conseqüentemente, a sua perspectiva educacional se manifestam nos documentos publicados no intuito de prestar assessoria e recomendações aos governantes dos países ao redor do mundo. Os principais documentos que foram, inclusive, objeto de estudos de diversos pesquisadores tais como Carvalho (2019); Lima (2011); Borges (2010) e muitos outros são “*La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*” (1995), publicado em parceria com a UNESCO; “*La educación en los países en*

¹⁵ *Keynesianismo*: Surgiu no início do século XX, sendo criada por John Maynard Keynes. É uma teoria econômica que busca obter socialmente o pleno emprego (baixos níveis de desemprego da força de trabalho) por meio de ações do estado (BEHRING; BOSCHETTI, 2009).

¹⁶ *Welfare state* ou Estado de bem-social: Ganhou evidência após a segunda guerra mundial. É uma teoria econômica assistencialista e intervencionista, na qual o estado por meio de um conjunto de políticas públicas age na economia como o principal responsável por promover qualidade de vida, igualdade social e bem-estar para a população (saúde, educação e moradia) (BEHRING; BOSCHETTI, 2009).

desarrollo: peligros y promesas” (2000); e *“Construir sociedades de conocimiento: nuevos desafíos para la educación terciaria”* (2002).

A visão burguesa de mundo se expandiu diante da crescente mercantilização da educação, sendo apoiada e incentivada pelo BM em parceria com a OMC, articulando três aspectos: a) globalização dos sistemas educacionais, por meio de incentivos às parcerias com as IES dos países desenvolvidos; b) universidades corporativas com o intuito de sanar as necessidades do mercado por conhecimento empregado nos interesses de curto prazo; e, por fim, c) expansão da modalidade de (EaD) em razão da rapidez e flexibilidade na transmissão dos conhecimentos com baixo custo (LIMA, 2011).

Na perspectiva do BM, o modelo tradicional de universidade eurocêntrica¹⁷ baseada na pesquisa é considerado caro e impróprio para os interesses de desenvolvimento e econômico. Para solucionar esse problema, o Banco Mundial sugere a manutenção das universidades com diversificação de recursos de financiamento e a criação de IES não universitárias para se adequar às necessidades do mercado de trabalho, alterando, desse modo, a função do Estado em relação à educação superior e às instituições privadas e públicas (BORGES, 2010). Carvalho (2019) complementa que, após as condicionalidades de empréstimos, surgiram os casos dos governantes de nações que não tinham aderência às reformas neoliberais, propostas pelo BM, simplesmente não teriam acesso aos recursos externos.

As propostas de reforma do BM, de forma sintética, apontam para essa organização mundial como um agente estruturador do sistema produtivo e econômico, exercendo grande influência nas políticas públicas brasileiras, inclusive em âmbito educacional, o qual é influenciado diretamente pelas ações de racionalização da eficiência da educação, privatização, descentralização do Estado, diversificação de recursos, autonomia universitária e avaliação sistêmica da qualidade da educação ofertada (IVASHITA; NOVAK; BERTOLLETTI, 2009).

Para Lima (2011), o BM tornou a educação uma área lucrativa para o capital, e os empresários exploradores auxiliam nesse processo de transmissão de uma concepção burguesa do mundo. O direito à educação de qualidade foi alterado por

¹⁷ Eurocêntrica: Expressão referente aos valores europeus. Sintetiza-se sendo uma tendência exercida pelo continente europeu, que atua como um elemento fulcral na constituição da sociedade. Com ênfase de influência política, econômica, social e cultural (Adaptado de: BARROSO, 1996).

meio das avaliações e privatizações em larga escala por meio da lógica empresarial que mede a eficácia de acordo com a relação com o mercado. Consequentemente, intensifica-se o trabalho do docente e minimiza-se a duração do ensino.

Para Carvalho (2019), a educação superior está sendo tratada, pelas atuais políticas educacionais, como um negócio de exploração da iniciativa privada em oposição ao dever do Estado de promover o bem-estar público e social sem as determinações do capital. Essas agendas da educação mundial, muitas vezes, acabam negligenciando o processo educativo, sobretudo ao não considerarem o contexto de inserção social dos envolvidos, os aspectos culturais de cada localidade e a socialização, para todos, dos saberes mais elaborados do gênero humano.

Quanto à qualidade da educação, o BM é categórico ao apontar as recomendações na direção de tornar o Estado um agente promotor da fiscalização e da regulação do desenvolvimento. Esta agência multilateral internacional desenvolveu diversos instrumentos na tentativa de quantificarem a qualidade da educação. Para o BM, o maior problema de qualidade no ensino superior não é a insuficiência de recursos, mas fruto de uma má gestão no campo educacional, assemelhando-se ao discurso da NGP (IVASHITA; NOVAK; BERTOLLETI, 2009).

Carvalho (2019, p. 61) explicita a influência do Banco Mundial na avaliação da qualidade do ensino superior brasileiro:

Com relação à orientação do BM acerca da qualidade, pode-se destacar, dentre outras ações, a criação em 1995 do Exame Nacional de Cursos (ENC) pela Lei Nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, que ficou conhecido como provão e vigorou de 1996 a 2003, aplicado aos egressos dos cursos superiores, que veio a ser substituído em 2004 pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). O próprio BM (2000) reconhece a importância do exame e destaca ainda o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) criado em 1993 e um dos pontos de partida para a posterior criação em 2004 do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

Lima (2011) complementa essas influências, no Brasil, sobre a reformulação da educação superior, ocorrida por meio diversas leis, MP e decretos após o ano de 2003. Essa lógica neoliberal reformista se mostrou uma tendência em termos de política de Estado, tendo continuidade no governo Lula da Silva. Entre um dos diversos exemplos citados e correlacionando-se com o escopo deste estudo, destaca-se a lei nº 10.861/2004, que institui o SINAES, sendo parte de um pacote legislativo com diversas ações.

Borges (2010, p. 370) correlaciona o sistema avaliativo da educação superior brasileira com a proposta do BM, ao analisar que o Estado deve regular e fiscalizar. Nas entrelinhas, observamos as bases do atual funcionamento do ENADE:

Na redefinição da função do governo, o Banco Mundial recomenda que o Estado não se abstenha de promover a educação superior, mas orienta que essa promoção se concentre em: políticas voltadas para o estabelecimento de um marco regulatório coerente, em que o governo assuma o papel de supervisor do sistema; incentivar mecanismos orientados para o mercado na aplicação das políticas, tais como disponibilizar informações, visando fortalecer a qualidade da educação e mecanismos de certificação da qualidade; promover uma maior autonomia administrativa das instituições públicas, de maneira que possam diversificar suas fontes de financiamento e utilizar, de forma mais eficiente, os seus recursos; avaliar o desempenho das instituições públicas e privadas de educação superior.

A lei nº 10.861/2004 simboliza a concretização da influência do BM em território brasileiro em razão dos moldes que entraram em vigor, sendo enfatizada como a principal incumbência do Estado promover a regulação e fiscalização da educação superior. Ainda com base em Ivashita, Novak e Bertolleti (2009), a perspectiva do BM para a educação, além de economicista e instrumental, atende aos interesses do mercado. Há ênfase na redução de gastos públicos e nas privatizações, por meio das PPPs, com a justificativa de se aumentar a eficiência.

Carvalho (2019) pontua que o ENADE e, conseqüentemente, o SINAES assumem uma postura de mercado educacional, distanciando-se da formação omnilateral de indivíduos e do real valor das IES para a sociedade:

Cabe a reflexão, do papel desses programas, exames e do SINAES de forma geral, como fonte geradora de indicadores, que também servem às diretrizes internacionais tanto do ponto de vista de governança e regulação, como de prestação de contas dos investimentos em relação aos resultados apresentados à sociedade e norteador de políticas para a educação superior. Porém, neste sentido, acaba a educação superior por incorporar ou até internalizar terminologias e conceitos típicos de mercado, com seu lado sombrio, de medidas excessivas de desempenho, como taxas de retorno dos investimentos e financiamentos, assim como as possibilidades de classificar em *rankings*, distorcendo em muitos casos, o real valor social das instituições em seus contextos (CARVALHO, 2019, p. 62).

Dias Sobrinho (2010) problematiza os aspectos da concepção inicial do SINAES que previa uma articulação entre a avaliação e a regulação, no que diz respeito à identidade e diversidade das IES, como previsto no segundo art. da lei nº 10.861/2004. O problema elencado é válido, pois se torna necessária a utilização de

instrumentos flexíveis para essa avaliação, ou seja, é notória a aderência por uma postura de cultura reguladora da qualidade, expressa nos resultados do ENADE.

Os questionamentos de Dias Sobrinho (2010) são importantes, pois a avaliação nos moldes atuais não consegue cumprir os seus papéis social e educacional. Seguindo essa lógica, as avaliações em grande escala são economicistas, tecnocráticas e racionalistas, gerando, assim, utilidade apenas para o capital que regula e eleva a competitividade das instituições por meio delas.

A importância do ENADE para a composição do conceito atribuído pelo MEC pode gerar uma dinâmica de preparação para o exame e até mesmo fraudes (FREITAS, 2014). Essa lógica da necessidade vital de se obter êxito nas avaliações de grande escala desvirtua e intensifica todo o trabalho pedagógico; conforme Lima (2011), identifica-se um funcionamento alienado da educação superior de acordo com as diretrizes do BM. Estas esvaziaram os conteúdos e as formações, suprimiram direitos, secundarizaram a pesquisa e o envolvimento das IES com a universidade.

Para não restar dúvidas da influência do BM nas políticas educacionais brasileiras, Carvalho (2019, p. 63) elaborou um quadro no qual são correlacionadas as influências e orientações dos organismos internacionais multilaterais, por meio das formulações de legislações e diretrizes brasileiras que abordam a educação, em especial o ensino superior.

Quadro 5 - As políticas educacionais brasileiras influenciadas pelo BM

Diretrizes	Influências
BM - Fomentar a maior diferenciação das instituições, incluindo o desenvolvimento de instituições privadas, e ampliar o acesso à educação superior.	Expansão da educação superior 2001 a 2012, faculdades privadas e universidades públicas. - ENEM. - PNE. - ProUni. - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). - Fundo de Financiamento Estudantil (FIES).
BM - Adotar políticas que priorizem os objetivos de qualidade e equidade.	- SINAES - ENADE - Vinculação das avaliações aos recursos PROUNI e FIES aos resultados SINAES.

Fonte: Adaptado de Carvalho (2019, p. 63).

Silva Júnior e Sguissardi (2000) também afirmam que o MEC incorporou as propostas do BM as quais se revelam no projeto de lei de “autonomia das

universidades”. Neste documento, são constituídos dois tipos de instituições com ênfases diferentes (ensino e pesquisa), e essa distinção justifica-se, pois o modelo de IES baseadas no tripé universitário não é considerado viável na relação custo/benefício que fundamenta a mercantilização da educação superior na sociedade do conhecimento.

Carvalho (2019) complementa que, além dessa adesão por parte dos governos brasileiros e do MEC e de todos os condicionantes já explicados, há também uma suposta promessa do engajamento aos projetos educacionais da OCDE para poderem resultar em recompensas por meio do estabelecimento de parcerias na revisão do sistema de garantia da qualidade da educação superior junto à CAPES e ao CONAES. Também menciona a utilização dos resultados das avaliações internacionais do PISA e do Programa de Avaliação Internacional de Competências de Adultos (PIAAC).

Está evidente que a educação superior não é vista como prioridade em relação ao papel dos governos e para investimentos públicos na perspectiva do BM. Borges (2010) expõe que as recomendações desse banco são para a redução da participação do Estado e não para o abandono, ou seja, a área é considerada, no máximo, importante para o desenvolvimento econômico e para a competitividade nacional, necessitando apenas ser fiscalizada e regulamentada.

3.3 Análise da lei nº 10.861/2004 e crítica à preparação ao ENADE

Nesta subseção, o objetivo é explanar a análise documental referente à lei nº 10.861/2004, que instituiu o SINAES como o sistema de avaliação da qualidade do ensino superior brasileiro e o ENADE como principal instrumento para avaliação da aprendizagem e desempenho dos estudantes. Por fim, encerramos o texto com a exposição sintetizada da análise crítica sobre o ENADE, direcionando o tema para o movimento de preparação dos estudantes para o exame, sendo este o objeto do estudo.

Assim como todos os instrumentos de coleta de dados desta dissertação, a análise documental foi realizada à luz do materialismo histórico-dialético, tendo como principal bibliografia instrutiva o texto "Subsídio teórico e metodológico para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo" (EVANGELISTA; SHIROMA, 2015). As autoras partem do pressuposto de que as

contradições do sistema do capital partem de ações concretas para a formulação de políticas públicas em educação e apresentam uma definição de documentos sob a perspectiva do MHD.

Documentos são produtos de informações selecionadas, de avaliações, de análises, de tendências, de recomendações, de proposições. Expressam e resultam de uma combinação de intencionalidades, valores e discursos; são constituídos pelo e constituintes do momento histórico. Assim, ao se tratar de textos políticos é preciso ter clareza de que eles não expõem as “verdadeiras” intenções de seus autores e nem a “realidade” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2015, p. 101).

A lei nº 10.861/2004 foi decretada e sancionada em Brasília/DF, no dia 14 de abril de 2004, tendo como autores assinantes do texto o ex-presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, e o ex-ministro da Educação, Tarso Genro, ambos do Partido dos Trabalhadores (PT) (BRASIL, 2004). O texto legislativo teve a sua publicação no Diário Oficial da União (DOU) e tinha como principal objetivo, descrito no documento, “Instituir o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e dá outras providências” (BRASIL, 2004).

Para compreendermos como chegamos a esse momento histórico do decreto da lei, faz-se necessário recapitularmos as políticas de avaliação da qualidade do ensino superior brasileiro - esse aporte teórico encontra-se exposto na primeira subseção desta seção. Vale destacarmos que, em uma perspectiva MHD, esta revisão se torna crucial para conseguirmos reproduzir, de maneira ideal, o movimento real do objeto estudado (PAULO NETTO, 2011). Neste momento é importante delimitarmos que, desde a década de 1980, são debatidas políticas para a avaliação do ensino superior brasileiro, sendo que todas foram elaboradas em governos distintos (ROTHEN; SCHULZ, 2007; SCHLICKMANN; ROCZANSKI; AZEVEDO, 2008).

Na elaboração da lei nº 10.861/2004, vale ressaltarmos a portaria nº 11, de 2003, que, além de interromper o ENC/Provão, também instituiu uma comissão intitulada de CEA, responsável por realizar coletivamente uma revisão crítica dos documentos avaliativos utilizados no Brasil. Os debates da comissão ocorreram em fóruns em Brasília/DF com o princípio de restaurar a concepção do PAIUB, e esses debates resultaram no SINAES (SOUSA; SOUSA, 2012).

A expectativa na comissão era conseguir diagnosticar a trajetória do estudante avaliado no exame, com a criação de pontos fortes e fracos, sem o caráter

regulatório e punitivo do ENC/Provão, que, segundo o governo, promoveria uma avaliação para a formação dos indivíduos. O texto da lei nº 10.861/2004 se afasta das contribuições propostas pela comunidade acadêmica em 2004 no CEA, e a execução do SINAES e, de forma subsequente, a aplicação do ENADE reaproxima-se da avaliação no ensino superior brasileiro ao ENC/Provão, da servidão da educação ao mercado neoliberal e da concepção de Estado mínimo, regulador e punitivo (BRITO, 2008, SCHLICKMANN; ROCZANSKI; AZEVEDO, 2008, ROTHEN; SCHULZ, 2007).

Brito (2008) expõe que o SINAES e o ENADE foram criados com o intuito de avaliar evitando comparações e punições, porém, em setembro de 2008, o próprio MEC, de maneira inédita à época, divulgou um *ranking*. Prosseguindo, é possível questionarmos se o incentivo à competição é o objetivo fulcral do ENADE, pois, se sim, deve-se excluir do processo de avaliação dos alunos ingressantes que, em tese, só “prejudicam” a avaliação das IES. Situação confirmada com os fatos, sendo a atual realidade no funcionamento do exame, perdendo o objetivo central e gerando impactos de precarização em toda a comunidade acadêmica (BRITO, 2008).

Com base na citação supracitada, ancorados nos pressupostos do MHD e da PHC, defendemos a educação emancipatória e a avaliação que auxilie nesse processo dialético. Dessa forma, é evidente que a avaliação do desenvolvimento dos estudantes comparando-os no momento de ingresso com o de egresso é pertinente na perspectiva pedagógica.

Entretanto, em razão das mazelas da educação nacional, uma parte dos estudantes inicia o ensino superior com carências de aprendizagem, e é perceptível que algumas IES facilitam os vestibulares, seguindo a lógica do capital. O resultado desse movimento é a compreensão, por parte das instituições, de que a avaliação dos ingressantes é um ônus, uma vez que aquelas alegam não estarem envolvidas no processo formativo anterior destes e não disporem de tempo hábil para prepará-los, a fim de que esses ingressantes tenham bom desempenho na avaliação.

Calderón, Poltronieri e Borges (2011, p. 820) afirmam que essa dinâmica de estimular a competição por meio dos ranqueamentos surgiu no mundo empresarial norte-americano e chegou ao Brasil justamente com o ENC/Provão. É notório que as agendas políticas de um Estado são voláteis em razão das pressões recebidas dos interessados de uma área específica. No caso da educação brasileira, mais especificamente das políticas educacionais para o ensino superior, essas influências

advêm da comunidade acadêmica, dos empresários educacionais, dos consumidores e dos órgãos multilaterais internacionais.

Partindo desta análise, observamos que o interesse da comunidade acadêmica a respeito da avaliação é realizá-la de tal modo que se promovam reflexões e melhorias da prática pedagógica em prol da educação emancipadora dos indivíduos; essa classe inclui estudantes, docentes, coordenadores e demais funcionários. Entretanto, se considerarmos o funcionamento das avaliações das IES, dos cursos e dos estudantes, com base em Calderón, Poltronieri e Borges (2011), fica evidente que ocorre uma dinâmica de política de Estado, uma vez as práticas e instrumentos avaliativos estão sendo mantidos, mesmo com a troca de três governos¹⁸ ideologicamente distintos.

Por meio da bibliografia publicada sobre a temática e pelo histórico das avaliações do ensino superior, é possível afirmarmos que, desde 1980, o ponto de tensão entre os interessados era o objetivo da avaliação, já que, na maioria das vezes, era imposta uma avaliação para o controle do ensino superior e para a geração de informações com objetivo meramente mercadológico (ROTHEN; SCHULZ, 2007). Considerando os moldes dessas avaliações diretamente atrelados ao viés neoliberais, denotamos que a ênfase destes não é a aprendizagem dos estudantes, não estimulam a transmissão dos conteúdos sistematizados e pouco contribuem para auxiliar as IES e seus respectivos cursos a progredirem. Essa afirmação é evidente uma vez que a avaliação externa está desconectada do processo de trabalho educativo.

Como exposto por Evangelista e Shiroma (2015), a educação, como um todo, é determinada, em última instância, pelas suas relações sociais incluindo as políticas que estão caminhando no Brasil para a lógica do capital no sentido da formação de mão de obra e da redução da participação do Estado. Ainda na ótica das autoras, não se estudam política educacional e seus documentos para se verificar se funcionam ou se são melhores que as antecessoras, mas para se compreender a correlação de forças presente nas entrelinhas.

Com base nisso, buscamos, no documento, decifrar as intenções, interesses, objetivos e até lacunas omitidas que são determinantes para a articulação do projeto hegemônico burguês (EVANGELISTA; SHIROMA, 2015). No

¹⁸ Os três governos referidos são: Dilma Vana Rousseff (2011 - 2016); Michel Miguel Elias Temer Lulia (2016 - 2019); e Jair Messias Bolsonaro (2019 até o atual momento).

caso da lei nº 10.861/2004, estabelece-se um sistema que introduz uma lógica de formação para o mercado de trabalho em detrimento da formação omnilateral dos estudantes, sendo o ENADE o protagonista da avaliação externa e podendo ser compreendido como sinônimo de sucesso e de sobrevivência para algumas IES (CARVALHO, 2019).

Em termos estruturais, a lei nº 10.861/2004 possui 16 artigos, sendo que, no que diz respeito ao ENADE, se destacam o art. 5º, com os 11 parágrafos, relativos à instituição do exame, e o art. 8º, que atribui ao INEP a responsabilidade de aplicá-lo em todo o território nacional (BRASIL, 2004). Logo no primeiro artigo, é estabelecida uma interconexão do que havia sido previsto na lei nº 9.394/1996 em relação ao sistema de avaliação do ensino superior que deve ser realizado em cooperação entre os estados e o Distrito Federal (BRASIL, 2004).

É incoerente observarmos um sistema cooperativo entre os estados para avaliar, no intuito de gerar informações e mecanismos para aumentar a competição entre as IES, porém essa lógica incongruente está em conformidade com os valores do Estado capitalista. Está descrito na lei que, para se atingir a “missão pública” da avaliação, devem-se seguir os valores democracia, respeito à diferença e diversidade e autonomia (BRASIL, 2004). Entretanto, podemos afirmar, com base nos pressupostos da PHC, que os governos neoliberais tendem a utilizar-se da democracia relativa e do respeito às diferenças para perpetuarem desigualdades.

Ainda referente ao art. 1ª, como salientam Evangelista e Shiroma (2015), é necessário entendermos o significado de cada discurso contido no documento. Nesse sentido, é possível observarmos que a linguagem se aproxima do âmbito empresarial mercadológico por meio da utilização dos jargões administrativos: “melhorar a qualidade”, “expandir a oferta”, “plano de desenvolvimento”, “aumentar a eficácia” e “aumento da efetividade” (BRASIL, 2004).

No parágrafo único do art. 2º, é explicitado que os resultados da avaliação do SINAES serão utilizados como referencial básico para o credenciamento e credenciamento das IES bem como para a autorização, reconhecimento e avaliação dos cursos (BRASIL, 2004). Essa característica de regulação e supervisão da educação superior extrapola a avaliação com o intuito de melhorar a qualidade e se torna um elemento crucial na sobrevivência das instituições e dos seus respectivos cursos. Consequentemente, a avaliação externa ganha uma conotação punitiva e reguladora, redefinindo o trabalho educativo e precarizando a formação

superior.

A avaliação das instituições é detalhada no art. 3º, que expõe que um dos objetivos do sistema é identificar o perfil e o significado da atuação das IES, por meio das suas atividades, cursos, programas, projetos e outros aspectos e considerando a sua dimensão institucional. Observamos a obrigatoriedade de a IES apresentar uma missão e PDI; além desses dois elementos estratégicos supracitados, serão contemplados, na avaliação, obrigatoriamente, aspectos como a “sustentabilidade financeira”, “planejamento e autoavaliação”, “organização e gestão”, “estímulo à produção acadêmica” e “responsabilidade social da instituição referente ao desenvolvimento econômico e social” (BRASIL, 2004).

É possível observar que alguns dos itens obrigatórios que serão posteriormente avaliados pelo INEP são de concepções economicistas e instrumentais. É função dos pesquisadores críticos denunciar aspectos que são omitidos nos discursos e legislações como, por exemplo, as dificuldades de financiamento da educação superior, o caráter reducionista dos sistemas de avaliação, o aligeiramento das formações, o esvaziamento dos conteúdos, o corte de bolsas de estudo e a mercantilização da educação superior (CARVALHO, 2019).

Ainda sobre o art. 3º, é perceptível a intenção de comercialização da educação, sendo que, dos dez incisos listados, apenas os de nº III, IV, VII e IX mostram íntima correlação com a área educacional e com o processo pedagógico em alguma instância. Vale destacarmos que, no inciso V, está prevista a avaliação das condições de trabalho das pessoas no cenário das instituições, incluindo o corpo docente em termos de plano de carreira, desenvolvimento profissional e demais políticas de pessoal (BRASIL, 2004).

Essa avaliação das condições de trabalho, após a maximização da mercantilização do ensino superior, tornou-se necessária. Nessa lógica, Freitas (2014) e Silva e Santos (2020) indicam a precarização nos contratos dos docentes e a inexistência dos planos de carreira. Entretanto, esse instrumento avaliativo é considerado ineficaz para analisar e denunciar a realidade de trabalho dentro das IES, uma vez que, após a implementação do SINAES, o que se tornou evidente é a quantificação do trabalho educativo, que omite um movimento de intensificação do trabalho paralela à função para atender à legislação (RIBEIRO, 2012).

No art. 4º, consta o objetivo da avaliação dos cursos de graduação no intuito de verificar as condições de ensino oferecidas ao estudante, assunto abordado nas

subseções anteriores. No art. 5º, foi realizada uma minuciosa análise dos 11 parágrafos, sendo que, em suma, o foco é instituir o ENADE como a avaliação do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação (BRASIL, 2004).

No primeiro parágrafo do art. 5º, consta que o conteúdo avaliado no ENADE será aquele previsto na DCN de cada curso de graduação, abordando também as “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). Observamos nas entrelinhas, a necessidade de se ensinar para meramente se atender ao anseio mercadológico do mundo do trabalho em detrimento de educar para se obter uma formação totalizante.

Vale ressaltar a forte influência da pedagogia das competências, de Philippe Perrenoud, na constituição do sistema da avaliação externa e na confecção das DCNs, consequentemente resultando em impactos nas grades curriculares e na formação dos indivíduos (LIMA; SOUZA, 2014; CARVALHO; MARTINS, 2013; RAMOS, 2003). Duarte (2008) expõe que essa teoria pedagógica está a serviço do capitalismo, em suma, ela reduz os conteúdos escolares para os estudantes se concentrarem na mobilização do conhecimento e competências na sua vida cotidiana em termos de resoluções de problemas práticos, ou seja, é adotado o aprender a aprender e distorce-se o trabalho educativo.

O ENADE e o SINAES, de forma geral, sofreram inúmeras influências externas aos anseios educacionais, conforme já mencionado anteriormente. Porém, é fulcral não omitirmos a onipresença da teoria do capital humano direta e indiretamente nas políticas educacionais, que se impõe como uma forma de se conceber a educação no mundo atual, por meio de estratégias de discursos hegemônicos que são difundidos pelas organizações internacionais multilaterais (OLIVEIRA, 2020).

Os parágrafos subjacentes do art. 5º exibem outras características determinantes do ENADE, sendo essas no cunho de execução. Ou seja, o segundo parágrafo exhibe o aspecto periódico da aplicação do ENADE que, em suma, deve se utilizar de procedimentos amostrais junto aos ingressantes e concluintes, tornando a avaliação esporádica e amostral, com periodicidade máxima em triênios, como aponta o parágrafo 3 (BRASIL, 2004).

O ENADE supostamente seria capaz de apurar o perfil dos estudantes,

como aponta o parágrafo 4, e a participação no exame é um componente curricular obrigatório, sendo, inclusive, inserido o *status* da situação de cada estudante no seu histórico acadêmico: regular; dispensado e irregular (BRASIL, 2004). Ainda com base nesse artigo, especificamente no parágrafo 9, vale ressaltarmos que o resultado individual do estudante é sigiloso e assegurado legalmente, no intuito de evitar constrangimentos e represálias, uma vez que não há um desempenho mínimo para a aprovação individual, apenas a realização obrigatória, que resultará na média do curso avaliado.

Os parágrafos 6 e 7 abordam que a comunicação feita ao INEP sobre os estudantes habilitados a participarem do ENADE é de responsabilidade do dirigente da IES, e a não realização ou incongruências estão sujeitas às sanções de não reconhecimento do curso e desautorização deste (BRASIL, 2004). Salientamos que é perceptível observarmos a presença do gerencialismo intensificando a pressão no cerne da IES, lógica que se apresenta como instrumental em um projeto que visa à reestruturação das classes, vinculada ao neoliberalismo (PERONI; LIMA, 2020).

O ENADE, assim como os outros instrumentos de avaliação institucional e de cursos, está previsto na lei que devem resultar em um *ranking* de cinco conceitos (sendo o menor nível 5 e o maior, 5, havendo a possibilidade da avaliação sem conceito), estabelecido por especialistas de diversas áreas do conhecimento. Esse procedimento de avaliação do SINAES foi gradativamente efetivado pelo MEC, no sentido de determinar anualmente os cursos de graduação avaliados, por meio da delimitação de três ciclos que determinam as áreas do conhecimento para avaliação e os cursos a elas vinculados previstos, respectivamente, nos parágrafos 8 e 11 (BRASIL, 2004; INEP, [2021]).

Eram intuitos do MEC premiar e distinguir os estudantes com melhor desempenho no ENADE por meio de bolsas de estudos ou auxílio específico, favorecendo a continuidade dos estudos em nível de pós-graduação (BRASIL, 2004, art. 5º, parágrafo 10). Entretanto, na prática, estimulam-se as individualidades, por meio da competição; vale destacarmos que essas ações podem ferir o sigilo do conceito individual obtido pelo estudante que é assegurado na legislação, pois isso tornaria públicos os melhores desempenhos. Atentemo-nos às contradições contidas no documento que estabelece o SINAES e como ele propaga, na educação superior, diversos valores próprios da sociedade capitalista, a exemplo, o individualismo.

O art. 6º institui o CONAES, no âmbito do MEC, como um órgão colegiado

para a coordenação e supervisão do SINAES; também são introduzidas as demais atribuições do órgão que, resumidamente, igualmente ao INEP (art. 8º), foram criadas para não sobrecarregar o MEC e obter êxito na avaliação sistêmica, de acordo com as recomendações neoliberais externas. Subsequentemente, o art. 7 expõe a composição do CONAES e, no art. 8, atribui-se a responsabilidade pela aplicação do ENADE ao INEP (BRASIL, 2004).

Referente ao art. 9, está previsto que o MEC pode tornar público o resultado da avaliação das IES e de seus respectivos cursos, incluindo a média do desempenho da instituição/cursos no ENADE (BRASIL, 2004). No art. 10, é perceptível a influência do gerencialismo, uma vez que se aponta a consequência em caso de resultado insatisfatório nas avaliações, sendo que se firmará um protocolo de compromisso público entre a IES com o MEC, o qual deverá contemplar o diagnóstico da situação, quais medidas serão adotadas e quem as realizará para se superar as dificuldades, assim como a obrigatoriedade da criação de uma comissão de acompanhamento do protocolo de compromisso (BRASIL, 2004).

Ainda, a respeito do art. 10, as sanções previstas no descumprimento do protocolo são a) suspensão temporária dos processos seletivos da graduação; b) cassação da autorização de funcionamento da IES ou do reconhecimento dos cursos ofertados; e c) advertência, suspensão ou perda de mandato no caso de dirigentes responsáveis por IES pública (BRASIL, 2004). As sanções como medidas previamente estabelecidas para as instituições com desempenho insatisfatório privilegiam o valor neoliberal de meritocracia e funcionam como importantes elementos de um Estado regulador da educação superior.

O art. 11 estabelece a obrigatoriedade de todas as IES, sejam elas públicas ou privadas, de criarem uma CPA, com os objetivos de realizar a avaliação interna da instituição bem como sistematizar as informações solicitadas pelo INEP (BRASIL, 2004). Referente ao art. 12, como já mencionado no art. 5, parágrafo 7, há punições aos dirigentes responsáveis que omitirem, adulterarem ou falsificarem alguma informação do SINAES. A título de encerramento da análise do documento, destacamos que, nos art. 13, 14, 15 e 16, não consta nenhuma informação significativa para o escopo deste estudo. É importante salientarmos que a lei nº 10.861/2004 está em vigor até o presente momento, sendo considerada uma política de Estado em consonância com as diretrizes neoliberais mundiais propostas pelos organismos multilaterais (CALDERÓN; POLTRONIERI; BORGES, 2011).

Por meio de uma análise pautada em categorias materialistas histórico-dialéticas, é possível interpretarmos o movimento de embate entre a classe acadêmica e os profissionais da educação contra os reformistas empresariais e neoliberais que têm interesse na manutenção de um instrumento de regulação, fiscalização e controle do ensino superior, com os objetivos de “prestar contas à sociedade” e prever sanções às IES. Como impactos determinantes na formulação da lei nº 10.861/2004, destacamos as características de formação superior direcionada para o mercado; o estímulo à competição e ao individualismo; a intensificação do trabalho dentro da universidade para atingir bons conceitos na avaliação externa; e a lógica mercadológica dentro da IES (EVANGELISTA; SHIROMA, 2015, FREITAS, 2014).

Evangelista e Shiroma (2015) argumentam que políticas pensadas para uma nação de tamanho continental como o Brasil podem chegar a cada IES de forma diferente. Essa é uma realidade do SINAES, considerando a relação peculiar entre as instituições e cursos. Porém, observamos uma tendência de inter-relação entre as determinações do capital e do trabalho na área educacional privada. É o processo de intensificação do trabalho docente, uma vez que emerge a necessidade de se realizar uma preparação paralela à grade curricular, direcionada exclusivamente para o ENADE em razão da importância deste para as instituições e cursos.

De forma geral, parte da comunidade acadêmica atual demonstra resistência em relação ao ENADE em razão de inúmeros fatores da sua aplicação e efeitos sociais, partido das suas nuances práticas e indo até a sua formulação no tempo histórico de embates sobre as políticas avaliativas (ROTHEN; SCHULZ, 2007). É nítida a presença das concepções de Estado mínimo, governo regulador do mercado educacional, esvaziamento da formação, crença demasiada na quantificação das produções e das consequências intensificadoras, massificação do ensino superior em grande escala e reconfiguração do trabalho educativo como resultado desse processo (SILVA, 2020; SOUSA; SOUSA, 2012; BRITO, 2008).

Santos e Cerqueira (2009) apontam que o sistema universitário é tradicionalmente excludente e desigual desde a sua gênese. Destacamos que, embora o objeto deste estudo sejam os impactos da preparação do ENADE no trabalho do docente, é relevante a problematização de Silva (2020) sobre a efetividade real nos parâmetros estanques e meios da avaliação do ensino superior. Nessa ótica, é possível concluirmos que as diretrizes do ENADE são monoculares e

excludentes das particularidades e realidade das IES, pois apresentam um padrão de resposta ideal, rígido e não apontam abertura de adequação que contemple as peculiaridades.

O fato do ENADE não contemplar as peculiaridades e o contexto da cultura acadêmica de ensino superior também foram alvo de críticas de Morosini *et al.* (2016), pois os indicadores quantitativos, vistos isoladamente, acabam resultando na descaracterização e acorrentando o trabalho docente. Em contrapartida, Brito (2008) aponta a validade dos indicadores, mesmo exibindo uma realidade incompleta, quando são articulados para as contribuições em prol da universidade.

Morosini *et al.* (2016), assim como os pesquisadores citados nesta dissertação para fazermos um contraponto à lógica do ENADE, não defendem o fim das avaliações do ensino superior, o intuito é contribuir para a reflexão da necessidade de se promover uma avaliação emancipatória, voltada à formação superior dos indivíduos, de tal modo que sejam respeitados os conteúdos, o trabalho educativo e a natureza das IES, diante do tripé ensino, pesquisa e extensão (MARQUES; SANTOS, 2020).

Nesse sentido, é essencial exibirmos a compreensão da PHC sobre as avaliações na educação. Ressaltamos que, de acordo com a denominada teoria pedagógica, os ambientes de ensino (escolas e IES) devem ser locais de excelência para a transmissão dos conteúdos clássicos na direção da formação omnilateral (MARQUES; SANTOS, 2020). Logo, as avaliações podem ser consideradas elementos fundamentais na relação do par dialético ensino e aprendizagem (ARAÚJO; LAVOURA, 2021).

Na contramão das teorias hegemônicas e da lógica gerencialista, a PHC reflete o cerne dos ambientes educacionais, objetivando combater as avançadas neoliberais que resultam no esvaziamento cultural, desconexão entre as IES e a sociedade, valorização do individualismo, imediatismo, reconfiguração do trabalho docente, entre outros fatores. Ainda sob a ótica de Araújo e Lavoura (2021), apontamos que os processos avaliativos do ensino e aprendizagem apenas serão utilizados de maneira correta se estiverem intrinsecamente relacionados a todas as etapas do trabalho educativo.

Sousa e Sousa (2012) salientam que a avaliação é uma atividade especificamente humana, que surge na complexidade da atividade social, configurando-se como a atividade básica para se conhecer, compreender e

aprimorar, sendo assim, a avaliação externa teria como foco compreender a realidade do sistema educacional de forma processual, emanando uma emergente centralidade de importância para as IES brasileiras. Alguns aspectos são problematizados por Marques e Santos (2020), estes que buscaram apresentar subsídios para migrarmos dessas avaliações externas ranqueadoras para as avaliações emancipadoras, estas que teriam como princípio diagnosticar a realidade, as fragilidades, as potencialidades e a relação do desenvolvimento da sociedade com os indivíduos.

É consenso com Sousa e Sousa (2012) que as avaliações externas deveriam considerar aspectos particulares de cada IES, ainda que se lide com elementos e métricas quantitativas. Entretanto, os autores citados nesta dissertação, fundamentados teoricamente na PHC, percebem que os interesses burgueses de maximização da produtividade se sobrepõem aos de se aprimorar a qualidade do ensino superior. Essa afirmação se torna evidente quando analisamos as políticas educacionais avaliativas e a insuficiência de auxílio do Estado para promover as condições concretas de excelência.

Considerando as contribuições de Araújo e Lavoura (2021, p. 13) sobre a avaliação na PHC, podemos afirmar que avaliar “[...] não é um evento pontual, classificatório e punitivo, tão pouco tem um fim em si mesmo. É uma prática complexa, dialética, processual e que se inter-relaciona constantemente com todos os demais elementos que compõem o trabalho docente”.

Brito (2008) enfatiza que há diferenças entre a avaliação em sala de aula e a avaliação em larga escala, partindo do sentido inicial do aplicador, já que, para o docente em sala de aula, os objetivos são entender o processo de ensino e aprendizagem, proporcionar *feedbacks* aos estudantes e avaliar os métodos de ensino. Diferentemente ocorre para o elaborador das políticas massificadas, a exemplo das avaliações de grande escala, que têm como intuito padronizar e quantificar objetivamente a suposta qualidade e produtividade do desempenho dos estudantes, o trabalho educativo, a competência dos cursos e das IES.

Marques e Santos (2020) enfatizam a influência das agências multilaterais mundiais nas concepções das avaliações de grande escala, promovendo, além de outras características, a meritocracia, lógica que responsabiliza o docente e os gestores pela qualidade mensurada do curso. Ainda sob a ótica de Marques e Santos (2020), esse movimento cruel desemboca aos poucos no esvaziamento dos

conteúdos e na intensificação do trabalho, sendo investidos mais tempo e dedicação para os conhecimentos que são cobrados na avaliação externa.

A incoerência ocorre uma vez que a avaliação é compreendida como um dos elementos educacionais que auxiliam na investigação da apropriação dos estudantes em relação aos conhecimentos clássicos¹⁹ transmitidos. Dessa forma, o processo de ensino e aprendizagem é o protagonista na proposta de uma educação emancipadora que seja capaz de formar todos os humanos em suas máximas possibilidade de desenvolvimento individual (ARAÚJO; LAVOURA, 2021, MARQUES; SANTOS, 2020, SAVIANI, 2011).

Ainda, para Marques e Santos (2020), levando-se em consideração a relação dialética de ensino e aprendizagem, a avaliação é uma forma consciente de se intervir no ato educativo. Para uma avaliação externa contribuir na promoção de uma educação emancipatória, ela deveria considerar as múltiplas determinações do processo educativo, impulsionando o desenvolvimento do potencial humano em cada indivíduo, o desenvolvimento da sociedade, comunicando os objetivos educacionais de maneira universal e auxiliando na construção de um sistema de ensino (MARQUES; SANTOS, 2020).

Sobre o sistema de ensino nacional e articulado, Saviani (2008) aponta e agrupa os desafios em quatro modalidades: a) econômico: em razão dos ataques à educação pública; b) políticos: pela intrínseca relação com a área educacional que, na alternância de governos, tende a incidir em descontinuidade dos programas; c) ideológicos: expostos pelo embate de diferentes ideias e conflito de interesses e por fim; d) legais: representados na resistência da aprovação legislativa que permita a sistematização da educação. Esses desafios nos levam à reflexão proposta por Paiva (2008) em relação às dificuldades de se elaborar uma avaliação da qualidade em proporção nacional que considere o exequível na prática educacional cotidiana, uma vez que, ao compararmos a realidade empírica com o que está previsto no âmbito político/legislativo, são nítidas as inúmeras lacunas e desafios.

É evidente que a PHC é uma proposta pedagógica contra-hegemônica, que busca a socialização dos conhecimentos produzidos pelo gênero humano, fortalecendo a conscientização da luta de classe e a educação como princípio de

¹⁹ Conhecimentos clássicos: São compreendidos pela PHC como sendo os conteúdos imprescindíveis para a apropriação de todos os humanos, caracterizando-se por serem os mais elaborados produzidos ao longo da história da humanidade e possuírem relevância atemporal, criticidade, e íntima relação com a realidade da sociedade.

libertação (SAVIANI, 2009). Marques e Santos (2020) não negam a importância da superação da sociedade capitalista para implementar, efetivamente, os rudimentos da PHC e promover a educação emancipadora para todos, entretanto os autores afirmam serem urgentes os embates contra as perspectivas de instrumentalização, pragmatismo, imediatismo e reducionismo da educação sob a lógica mercadológica.

Araújo e Lavoura (2021) colocam a avaliação emancipadora para PHC como um elemento estratégico que deve contemplar todo o trabalho educativo, porém percebem que a prática brasileira, independentemente do nível educacional, apregoa o oposto, já que as avaliações não são devidamente articuladas com os outros elementos que envolvem o processo de ensino e aprendizagem. Essa situação se torna mais complexa em relação às avaliações externas, que, segundo a ótica dos autores, se referem à materialização da padronização da educação nos moldes dos interesses políticos e empresariais neoliberais.

Nesse sentido, correlacionando com o ENADE, Araújo e Lavoura (2021) também problematizam as características da avaliação externa como um elemento da prática social, complexo e incongruente, no sentido de não serem compatíveis com um processo de colaboração e inter-relação entre os estudantes, docentes, cursos e instituições. Pelo contrário, elas estimulam o oposto e provocam, especialmente sobre a organização do trabalho, intensificação demasiada em razão da importância significativa da obtenção de altos conceitos.

Sendo assim, a relação entre o trabalho docente e a avaliação, na busca de se assumir os valores capitalistas, tem alienado esse importante processo educativo. Para além da intensificação do trabalho, observamos como principais consequências práticas a formação imediatista, o esvaziamento cultural e o intuito pragmático dos conteúdos (ARAÚJO; LAVOURA, 2021). Dessa forma, as avaliações de grande escala, como o ENADE, que padronizam e universalizam os parâmetros da formação em diferentes cursos, tendem a resultar na prática de preparação para o exame no intuito de atender às DCNs, sendo feita muitas vezes fora da grade curricular (MARTINS; LORANDI, 2017).

Não encontramos ampla bibliografia sobre a imediatista preparação para o ENADE, por se tratar de um movimento facultativo, informal e não previsto nas legislações nacionais específicas, porém é comum no cerne das IES brasileiras, com ênfase para as instituições privadas (SILVA; MIRANDA; FREITAS, 2017; SILL; VIEIRA; SILVA, 2017; RIBEIRO, 2012). Essa característica de preparo dos discentes

para o ENADE pode ser definida como um ensino assistemático e utilitarista. Segundo Saviani (2011), não se trata de um instrumento amparado por normas pré-determinadas, e a sua utilização contingencial parte exclusivamente do julgamento de cada instituição.

Silva, Miranda e Freitas (2017) contribuíram preliminarmente com o tema verificando quais as estratégias e práticas mais utilizadas para se preparar os discentes, constatando a operacionalização de simulados, provões que comporão a nota nas disciplinas da grade curricular formal, “aulão”, disciplinas específicas, *workshops*, seminários, palestras, atividades de sensibilização da importância do ENADE e até mesmo a utilização de práticas mais invasivas como o recolhimento do caderno de questão do exame ou a exigência de *prints* da tela com o desempenho de cada estudante no exame. Estas duas últimas ações mencionadas são vedadas na lei nº 10.861/2004, art. 5, parágrafo 9.

É notório que a lógica de avaliação externa, no modo como está estruturada atualmente, pode afetar negativamente o cotidiano de algumas IES, o trabalho docente e até perverter as ações dos dirigentes e gestores que se encontram cada vez mais pressionados por resultados que condicionarão o financiamento (ProUni, FIES). A visibilidade aferirá a suposta qualidade do ensino e, em última instância, pode significar a sobrevivência da instituição no mercado de ensino superior e, respectivamente, a manutenção do emprego dos profissionais.

É evidente que a instituição tem ampla autonomia de preparo para as avaliações externas *in loco*, previstas pelo SINAES, podendo, inclusive, influenciar um conceito positivo indiretamente por meio da contratação de docentes com experiência e altas titulações acadêmicas, ajuste da estrutura universitária, aprimoramento da biblioteca, sala de estudos e laboratórios, dentre outros. Em contrapartida, as práticas imediatistas, utilizadas no preparo dos discentes para o ENADE, além de não serem conclusivamente eficientes, aumentam consideravelmente os níveis de estresse em razão da pressão institucional e elevam a competitividade entre os envolvidos em virtude das premiações, em suma, promovem uma lógica neoliberal e meritocracia que pouco contribuem para o ensino superior (SILVA; MIRANDA; FREITAS, 2017).

Sill, Vieira e Silva (2017) destacam que as ações preparatórias para o ENADE extrapolam o contexto das salas de aula e exibem uma nítida dicotomia entre o que é de fato aprendido pelos estudantes e o que é cobrado nas avaliações

em larga escala. É possível, com base na literatura, afirmarmos que essa preparação paralela à grade curricular é danosa, uma vez que o seu propósito é utilitarista.

No intuito de complementar, Sousa e Sousa (2012) também acreditam que essas preparações para o ENADE são prejudiciais, intensificando o trabalho docente, pois ocorrem em razão da necessidade de sobrevivência dos cursos e das instituições, baseando-se nas edições anteriores. Não podem ser ignorados os impactos implícitos e explícitos do exame no ensino superior, levando alguns profissionais até mesmo a repensarem a estrutura curricular para atender ao SINAES, impulsionados pela descrença dos dirigentes nos desempenhos dos seus estudantes e pelo nítido distanciamento do que é transmitido em comparação ao exigido nas avaliações.

Silva, Miranda e Freitas (2017, p. 81) contribuem para a reflexão crítica do processo de avaliação dos cursos de ensino superior no Brasil e promovem o questionamento a seguir:

[...] se as ações “imediatistas” são adequadas e se deveriam ser realmente utilizadas pelas IES, uma vez que elas podem gerar distorções na mensuração da qualidade dos cursos ao, por exemplo, utilizar o tempo de aula para reforçar conhecimentos que os futuros profissionais já deveriam ter, como consequência natural de seu processo de formação, em detrimento de habilidades, conteúdos programáticos e atitudes não contemplados no exame. Entende-se que os esforços institucionais deveriam ser centrados no desenvolvimento dos conteúdos do projeto pedagógico e de competências e habilidades necessárias para o exercício profissional e da cidadania.

Martins e Lorandi (2017), Canan e Eloy (2016) e Ribeiro (2012) apresentam os possíveis impactos do ENADE no trabalho docente. Há consenso de que ocorrem problemas no método do exame, pois seu foco se tornou atender às demandas do Estado fiscalizador e regulador, e pouco têm contribuído com trabalho dentro das IES, de tal modo que reconfigura consideravelmente o processo educativo.

Canan e Eloy (2016) observaram, na pesquisa direcionada aos coordenadores dos cursos, que se tornou parte do exercício do cargo buscar formas de melhorar o conceito do curso no ENADE, sendo que essa preocupação com os resultados quantitativos está mais forte e evidente que os processos qualitativos na maioria das IES investigadas. As autoras destacam que, como consequência, há a intensificação do trabalho do docente pelas novas demandas de preparação dos

discentes, acrescida da ânsia de se obter um bom posicionamento nos *rankings*, sendo que essas ações tendem a ser isoladas do processo pedagógico.

Ribeiro (2012) se debruçou na investigação das reconfigurações do trabalho educativo em razão das avaliações externas e afirma que as alterações do trabalho docente estão em conformidade com o modo de produção vigente e a globalização excludente, enraizada no ensino superior de tal modo que os processos de ensino e aprendizagem atualmente são delimitados para contemplarem o ENADE.

Complementarmente, Martins e Lorandi (2017) apontam que as influências do ENADE, na prática docente, vão além da intensificação do trabalho, permeando as avaliações dos bimestres, reconfigurando os planos de ensino e alterando os conteúdos programáticos em prol do exame. Os autores não objetivaram fazer juízo de valor sobre os impactos e levam em consideração a particularidade de cada indivíduo, entretanto, é perceptível que o efeito cascata da expansão de formações utilitaristas, têm afastado as universidades das concepções culturais e humanistas.

Santos (2012, *apud* MARTINS; LORANDI, 2017) não omite, da sua análise, as possibilidades de consequências severas, fruto dessa lógica mercadológica e neoliberal como, por exemplo, demissões de docentes, precarização dos contratos de trabalho, extensão da jornada de trabalho e estagnação/redução salarial. Esses elementos do trabalho na sociedade capitalista²⁰ eram descritos por Marx (2003), quando este apontou que ocorreria maximização do desgaste tanto de energias físicas quanto das energias psíquicas.

Nesse sentido, é importante salientarmos a existência do trabalho estranhado/alienado que abarca a educação mercantilizada em todas as instâncias. Para Marx (2005), trata-se de um processo que visa ao lucro, desumaniza o trabalhador e impede o acesso às produções humanas; isso ocorre uma vez que se estabeleceram a distribuição de renda desigual e a separação da propriedade privada que resultaram na divisão da sociedade em classes. Dessa forma, podemos afirmar que o trabalhador alienado executa uma atividade que não faz parte da sua natureza, manuseando meios de produção de propriedade de outrem, tendendo a gerar os sentimentos de obrigação e sofrimento, já que as riquezas da sua produtividade terminam nas mãos dos burgueses proprietários.

Vale aqui destacarmos o entendimento de trabalho educativo para a PHC,

²⁰ Trabalho na sociedade capitalista: Todas as relações de trabalho na sociedade capitalista são alienantes, porém, com níveis de alienação qualitativamente diferentes (DUARTE, 2013).

elaborado por Saviani (2011, p. 6), como “[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. No caso da educação superior, cabe a esta não cair na passividade intelectual e o estudante não se prender no academicismo, ou seja, é necessário retomar os laços entre educação e trabalho. Para isso, as IES devem organizar a cultura superior e formar os estudantes nas suas máximas possibilidades, para além de serem profissionais de nível universitário, tornando-se engajados na resolução de problemas que afetam as sociedades contemporâneas (SAVIANI, 2007).

Ressaltamos que até o momento não se identificou interesse político em repensar o sistema avaliativo do ensino superior, para tal, seria necessária a união coletiva da classe acadêmica em prol da superação da mercantilização da educação (FREITAS, 2014; BRITO, 2008). Na seção seguinte, são explanados os dados coletados por meio das entrevistas e questionários aplicados empiricamente na amostra de docentes dos cursos de Humanidades bem como as análises e discussões com base na literatura e teoria explicativa da PHC.

SEÇÃO IV

4 OS IMPACTOS DA PREPARAÇÃO PARA O ENADE: PERCEPÇÕES DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Nesta seção, são apresentados os resultados da pesquisa com as coordenadoras e os docentes dos cursos de Humanidade da IES privada, localizada no estado de São Paulo. A escolha dos participantes se deu a partir do objetivo de analisar os impactos causados pelo processo de preparação ao ENADE no trabalho docente, delimitando um estudo de campo com profissionais de quatro cursos diferentes: Geografia, História, Letras e Pedagogia.

A seleção das três coordenadoras participantes, por meio da entrevista semiestruturada no *Google Meet* e dos 25 docentes, por meio do questionário no *Google Forms*, ocorreu pela busca de obtermos uma amostra representativa. É importante salientarmos que os dados foram coletados no auge da pandemia de COVID-19 no Brasil e em razão da intensificação das rotinas de trabalho com a utilização do ensino remoto emergencial. Não foi possível agendarmos remotamente duas entrevistas, entretanto uma dessas coordenadoras respondeu às perguntas de forma assíncrona e a outra não participou.

De acordo com o que objetivávamos neste estudo, não foram selecionados estudantes para comporem a amostra de participantes, uma vez que eles não se enquadravam com o escopo da pesquisa, que é o de investigar o trabalho docente. A seguir, apresentamos um quadro com o perfil das coordenadoras entrevistadas.

Quadro 6 - Identificação das coordenadoras participantes

Identificação	Tempo de docência no ensino superior	Titulação máxima	Gênero
C1	Entre 10 e 15 anos	Doutorado	Feminino
C2	Mais de 20 anos	Mestrado	Feminino
C3	Mais de 20 anos	Doutorado	Feminino

Fonte: O autor.

Quanto ao perfil do corpo docente, trata-se de uma amostra equilibrada em termos de gênero, sendo 52% mulheres e 48% homens. Em relação à titulação destes 25 profissionais, há 11 mestres, nove doutores, três pós-doutores e dois livre-

docentes. É importante destacarmos que se trata de uma amostra com elevada experiência no ensino superior, sendo que 76% deles atuam como docentes nesse nível de ensino há mais de dez anos.

A análise de dados foi realizada a partir do Materialismo Histórico-Dialético. Paulo Netto (2011) cita como as categorias principais do método a contradição, a mediação e a totalidade. É importante pontuarmos que tais categorias, consideradas nucleares, foram utilizadas como base para extrairmos, do próprio objeto de pesquisa, as suas determinações analíticas. Nesse sentido, quatro aspectos impactantes foram levantados a partir da coleta de dados: a) impacto da preparação para o ENADE com foco em nota e *ranking*; b) impacto da interpretação reduzida do ENADE nas diretrizes da IES privada; c) impacto da alienação e da falta de posicionamento crítico; d) impacto da preparação para o ENADE na intensificação do trabalho docente.

4.1 Impacto da preparação para o ENADE com foco em nota e *ranking*

Sobre o processo de preparação para o ENADE, a pesquisa demonstrou que ele ocorre paralelo à grade curricular dos cursos e da faculdade, sendo intensificado nos triênios em que os estudantes serão submetidos à avaliação externa; isso ocorre, pois o ENADE se tornou protagonista dentre os instrumentos avaliativos do SINAES. É possível constatar um estímulo à competição entre IES privadas *versus* públicas em alguns depoimentos e há indícios de alterações no trabalho educativo em prol de boas notas.

Ao perguntarmos às coordenadoras participantes sobre a existência de práticas específicas visando preparar os estudantes para o ENADE, foi admitido que são elaboradas propostas formativas paralelas à grade curricular com o objetivo de atender à diretriz externa, como é possível observarmos a seguir.

O curso que eu coordeno está inserido em uma faculdade com outras licenciaturas, sendo assim existe uma proposta formativa específica para o ENADE. O funcionamento ocorre por meio de workshops de formação em forma de palestras, explicação da estrutura da prova do ENADE, exibição de exemplos da prova, instruções de como a prova deve ser respondida, formações para temáticas de atualidades que podem cair no exame e simulados com questões das duas últimas edições do ENADE com o intuito diagnóstico do nível de conhecimento da turma que será submetida à avaliação externa (C1).

As ações existem e é paralela a grade curricular, de tal modo que são intensificadas no ano do exame, a título de exemplo, foram utilizadas no ENADE 2017 as seguintes estratégias: Seleção criteriosa dos alunos que participarão do exame (desde 2015); Reuniões com o corpo docente do 5º termo para discutirmos conteúdo programático e desempenho dos alunos; “Palestra” realizada pela coordenação - O que é o ENADE? - Para que serve? – A importância da nota para a universidade, para o curso, bem como para a futura vida profissional do estudante; Aplicação do 1º Simulado ENADE, em maio/2017, motivando os estudantes para que respondessem todas as questões (questões de múltipla escolha e discursivas). Foi atribuída nota; Correção do Simulado pelo grupo de professores do 5º termo e coordenação, avaliação dos resultados e promoção de feedback aos alunos; Escolha dos professores que ministrarão aulas no 6º termo. Trabalhar conteúdos específicos da prova de acordo com o Edital; Orientação e acompanhamento no preenchimento do questionário econômico, no laboratório de informática, pela coordenação; Aplicação do 2º Simulado ENADE; Ciclo de palestras com temas de conhecimentos gerais e atualidade (ministrados por professores da faculdade e convidados externos); Oficina e cursos sobre as questões do ENADE – entender a questão e saber resolvê-la. (convite a uma professora externa ao IES); Palestra Motivacional; Recolhimento dos cadernos e correção; Substituição das avaliações formais do 2º bimestre pelo caderno de respostas da prova; - Bolsa de estudos na Pós-graduação, para os melhores resultados no ENADE; e por fim, Kit ENADE (camiseta, estojo, caneta e lápis, água, barra de cereal) (C2).

[...] tanto em nível de coordenadora do curso quanto de diretora da faculdade posso confirmar que existem sim ações de preparação, em 2017 na condição de coordenadora eu recebi uma visita in loco dos representantes do MEC que reduziu o conceito do curso de quatro para três. Posteriormente foi elaborado um rol de atividades e instruções de preparação para o ENADE que envolvia toda a faculdade [...] o rol de atividades adotadas paralelas à grade curricular perdurou durante todo o semestre de 2017 e consistia em atividades para diagnóstico como a aplicação de simulados com questões anteriormente cobradas no ENADE, avaliações bimestrais que promoviam similaridade com a avaliação externa para sanar pontos fracos, recolhimento do caderno de questão do exame, workshops, a realização de eventos, palestras e oficinas instrutivas, explicativas, específicas da área e de atualidades mundial (C3).

Os depoimentos das coordenadoras tornam explícito o movimento de preparação para o ENADE na IES privada, com o foco em obter notas. No relato da participante C2, é detalhada uma lista de práticas realizadas pela coordenação e pelo corpo docente, evidenciando a intensificação na medida em que o exame se aproxima. É importante salientarmos a nítida conotação de que essas ações são direcionadas para obtenção de boas notas e melhores lugares nos *rankings*, o que a participante C3 assume ser um processo desgastante, que intensifica as atividades educativas e de estudo.

Nesse sentido, retomamos a discussão de Canan e Eloy (2016), na qual é possível observarmos que a função de coordenadora de curso recebeu a atribuição de melhorar o conceito no ENADE, podendo isso ser diagnosticado como um

problema, uma vez que essa ânsia por resultados rápidos leva a ações imediatistas, isoladas, subjetivas e desvirtuadas do trabalho educativo. *A participante C1 argumenta que essa preparação paralela à grade curricular tem ênfase para os estudantes que realizarão o ENADE, porém que não se tem o viés punitivo.*

Entretanto, esse argumento supracitado não se sustenta, quando confrontado com os das outras participantes (C2 e C3), sendo também refutado pela bibliografia científica recente do tema, principalmente ao considerarmos, com base em Silva, Miranda e Freitas (2017), que essas estratégias empregadas oneram todos os envolvidos nos cursos, sendo algumas dessas práticas invasivas e vedadas pela lei nº 10.861/2004 como, por exemplo, o recolhimento do caderno de questões.

A pesquisa exhibe que esse movimento, no cenário da IES privada, ocorre em razão do protagonismo que o ENADE obteve dentre os instrumentos do SINAES. Sousa e Fernandes (2015) expõem que essa relevância se deu após uma série de reformas referentes à lei nº 10.861/2004, com ênfase para o ano de 2008, quando ocorreu a criação de índices como o IGC e o CPC, nos quais os resultados da avaliação externa dos estudantes passaram a orientar o ensino superior e as demais políticas educacionais de modo isolado, ou seja, em detrimento da avaliação dos cursos e das instituições.

Os impactos do ENADE na IES privada são evidentes em razão da característica e importância daquele, uma vez que assumiu algumas características do ENC/Provão e se tornou indutor de mudanças curriculares e formas de trabalho. Ainda com base em Assis (2016, p. 544), é possível contemplarmos alguns direcionamentos utilizados com o resultado do exame:

Seus resultados também têm definido a situação dos professores nos cursos, responsabilizados pela produção de bons resultados no ranking, tendo em vista que uma boa nota no Enade pode significar maior demanda por seus cursos, além de assegurar a manutenção das bolsas de estudos do Prouni, o que, atualmente, consiste em importante fonte de recursos para o setor privado de ensino superior (ASSIS, 2016, p. 544).

Torna-se perceptível que, em razão da magnitude, divulgação e relevância, o ENADE se assume como uma condição vital para as IES terem seus cursos credenciados e abrirem turmas com novos estudantes. No depoimento *da participante C3, é explícito que a prática de preparação para o ENADE é feita para orientar o trabalho educativo e minimizar as preocupações da pró-reitoria da*

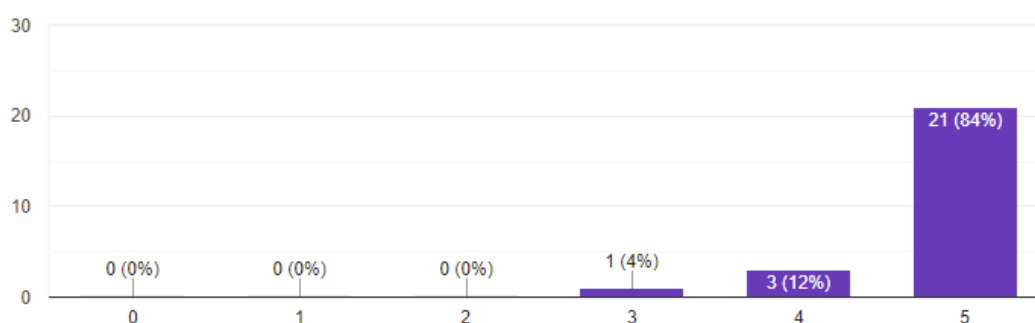
instituição. É importante destacarmos que esse movimento, embora seja utilitarista, também é facultativo e informal, não estando previsto ou proibido nas legislações nacionais específicas (RIBEIRO, 2012).

As preocupações da pró-reitoria da IES supracitada pela participante C3 também são percebidas pelos docentes dos cursos; quando questionados sobre o grau de preocupação da instituição a respeito das avaliações externas de larga escala, 85% dos participantes responderam com a alternativa máxima dentre as opções da escala *likert*, como podemos observar a seguir.

Gráfico 1 - Preocupação da IES sobre a avaliação de grande escala

16. O quanto a IES em que você trabalha se preocupa com a avaliação em grande escala? (Ex. ENADE).

25 respostas



Fonte: O autor.

Entretanto, apenas 15 docentes declararam que trabalham ativamente na preparação dos estudantes para o ENADE, o que indica que essas ações são divididas em grupos e intensificadas em momentos específicos. Sill, Vieira e Silva (2017) e Martins e Lorandi (2017) criticam veementemente essas práticas, no sentido de que elas exibem uma dicotomia entre o que é ensinado aos estudantes e o que é cobrado na avaliação externa e previsto nas DCNs.

A pesquisa nos mostra que o ENADE assumiu as funções de regular e controlar o ensino superior, com base nas orientações neoliberais das organizações multilaterais mundiais; essa conotação, atrelada intrinsecamente ao capitalismo, redefine o trabalho educativo que passa a direcionar esforços na obtenção de notas. A medida de tornar os resultados do exame público, por meio de *rankings*, tem raízes mercadológicas de divulgação dos melhores e de exposição dos piores, o que estimula a competição entre as IES.

Nesse sentido, o depoimento da participante C3 evidencia, com clareza, os impactos do estímulo à competição na sua prática profissional, rivalizando com uma instituição pública, como veremos a seguir com o detalhamento de uma situação vivenciada pelos seus estudantes no ENADE 2017.

Na época teve uma revolta do pessoal da IES pública, no qual na sala ficaram pressionando para entregar a prova em branco, eles simplesmente não ouviram ficaram até o final fizeram a prova e tiveram melhor nota que o pessoal da (pública). Isto por motivação e por amor à camisa, porque o aluno que está aqui dentro ele fala que aqui é diferente de outras faculdades [...] C3.

Para a participante C3, a coordenação deve atuar para oferecer um serviço ao mercado que terá sua qualidade aferida e quantificada pelo ENADE. Nesse sentido, torna-se necessário se promover, com excelência, o tripé ensino, pesquisa e extensão, mas, na IES na qual ela trabalha, isso é feito suavemente, sendo o oposto das instituições públicas, uma vez que, na percepção da participante, o academicismo estimula a produção por artigos e a preocupação com o *Lattes*. A incongruência é notada, quando comparada com a teoria, a qual expõe que as IES privadas tendem a ser mais atreladas aos valores do capital e a buscarem por caminhos para intensificarem a produtividade (SOUSA; SOUSA, 2012; RIBEIRO, 2012).

A participante C1 assume um posicionamento passivo, acreditando que faz parte do trabalho educativo atender às regulações externas. Entretanto, *com base na sua experiência acadêmica, ela afirma que o principal objetivo do ENADE ainda é de estabelecer ranqueamento entre as IES e cursos, estimulando, conseqüentemente, a competição no âmbito do ensino superior*. Tal dinâmica reducionista obteve consenso e legitimidade técnica, tornando-se uma política de Estado acima dos projetos políticos (CALDERÓN; POLTRONIERI; BORGES, 2011).

Salvá e Nascimento (2017) contribuem para a reflexão sobre o impacto da lógica de competição nas universidades, sendo perceptível que as políticas educacionais implementadas nos últimos 30 anos são verdadeiros paradigmas a serem superados, uma vez que reproduzem a lógica produtivista do mercado capitalista. Os autores desta dissertação defendem, assim como a PHC, uma educação emancipadora em todos os níveis de ensino, para isso, a avaliação deve ser um instrumento didático-pedagógico e não um instrumento mercadológico.

A atual composição do ENADE como protagonista do SINAES lhe promoveu incumbências regulatórias, punitivas e pouco atreladas ao desenvolvimento humano dos estudantes (ARAÚJO *et al.* 2016; BORGES, 2010; BRITO, 2008; ROTHEN; SCHULZ, 2007). Como consequência dessa interpretação reduzida sobre avaliações e políticas educacionais, a pesquisa nos mostrou indícios dos processos de intensificação do trabalho docente, por meio de um rol de atividades paralelas à grade curricular que objetiva preparar os estudantes para o ENADE, com ênfase na obtenção de notas e reproduzindo, nas entrelinhas, os valores do capital de mercantilização e competição entre as IES.

4.2 Impacto da interpretação reduzida do ENADE nas diretrizes da IES privada

No que diz respeito aos impactos da interpretação reduzida do ENADE nas diretrizes da IES privada, a pesquisa demonstrou que os profissionais não apresentam uma compreensão totalizante do porque se elaboram e se implantam as políticas educacionais. Essa compreensão incompleta se aplica na lei nº 10.861/2004, que sofreu alterações no decorrer dos anos em vigor e resultou no protagonismo do ENADE em detrimento dos outros instrumentos do SINAES. Consequentemente, no cenário da IES privada investigada, são notórios a preocupação e o acompanhamento hierárquico da pró-reitoria, levando a instituição a adotar medidas adaptativas.

O ponto de partida desta subseção é o diagnóstico, promovido pela pesquisa bibliográfica e empírica, de que há, entre os profissionais da educação, uma compreensão distorcida do que são políticas públicas e a utilidade destas. Nesse sentido, Secchi (2013) pontua que as políticas públicas são o planejamento de medidas e ações elaboradas para resolver um problema social.

A citação supracitada exhibe a política pública como um meio para se solucionar injustiças e tornar a sociedade mais equânime. Essa aplicação conceitual também se aplica à área educacional; Saviani (2009) expõe que não há educação sem política e vice-versa, entretanto é importante salientarmos que, embora elas sejam inseparáveis, também apresentam inúmeras diferenças.

É possível observarmos a compreensão reduzida de políticas na fala de duas coordenadoras, nas citações a seguir.

[...] sou muito ligada à área de políticas públicas, inclusive no programa de pós-graduação eu faço parte na linha de políticas públicas educacionais, então eu acho que é importante que sempre se pense em uma formação alinhada a que está no dispositivo legal, então a gente tem o grande eixo que é as leis de diretrizes e bases da educação nacional e depois a gente as diretrizes curriculares nacionais e depois a gente tem as diretrizes específicas da instituição, para mim, é importante, mas do ponto de vista profissional “meu”, por exemplo, ter um currículo que atenda a resolução porque assim eu estou pensando em algo que atente o que as leis e bases vão pedir e assim por diante [...] Eu acho importante trabalhar nesta perspectiva (C1).

O objetivo do ENADE é avaliar o desempenho dos estudantes com relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos de graduação, o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao aprofundamento da formação geral e profissional e o nível de atualização dos estudantes com relação à realidade brasileira e mundial. A mídia utiliza os resultados obtidos pelo ENADE, com intuito de gerar ranqueamentos. A avaliação é usada como referencial para que a Instituição disponha de evidências empíricas não apenas de suas dificuldades, mas também de suas potencialidades (C2).

Em ambos os depoimentos, fica evidente que as participantes têm uma visão distorcida das políticas educacionais, uma vez que, para a participante C1, na condição de gestora educacional, é condição basilar alinhar o currículo acadêmico com as legislações nacionais, secundarizando as formações omnilateral e profissional e ignorando as características da localidade da IES. No caso do depoimento da participante C2, é normalizado o direcionamento mercadológico dado aos resultados do ENADE que tende a não contribuir para o aprimoramento das instituições (SILVA; MIRANDA; FREITAS, 2017).

Quanto aos docentes, eles se manifestaram sobre o nível de entendimento sobre o SINAES e o ENADE por meio de uma escala *likert*; notamos que há uma compreensão reduzida da legislação, considerando que apenas 28% responderam com a opção máxima de compreensão. O que os profissionais da educação acabam ignorando é a intencionalidade das políticas públicas, que se encontram nas entrelinhas dos documentos formais, como visto na análise documental, por meio do MHD; a lei nº 10.861/2004 apresenta uma conotação de regulação e controle que objetiva promover informações para o mercado do ensino superior (FREITAS, 2014).

O SINAES, na atual composição e funcionamento, está se afirmando como uma política do Estado brasileiro (CALDERÓN; POLTRONIERI; BORGES, 2011; BRITO, 2008; ROTHEN; SCHULZ, 2007). Entretanto, com o passar dos anos, em vigor, o Sistema de Avaliação perdeu algumas de suas características basilares e retroage de tal modo que o ENADE passou a assumir semelhanças com o extinto e

neoliberal ENC/Provão (SCHLICKMANN; ROCZANSKI; AZEVEDO, 2008).

Carvalho (2019) e Sousa e Sousa (2012) pontuam que o ENADE, na medida em que se tornou o principal elemento de avaliação do MEC, gerou grandes mudanças nas IES, com ênfase nas privadas. A principal alteração foi que as instituições optaram por se adaptar à legislação e à avaliação externa, uma vez que esta se tornou sinônimo de qualidade dos cursos e questão de sobrevivência no mercado educacional; essa adaptação inclui a distorção do trabalho educativo e a intensificação da preparação para o ENADE com foco meramente em notas.

A pesquisa possibilitou percebermos o posicionamento adaptativo da IES privada estudada nos depoimentos das coordenadoras e nas respostas dos docentes.

[...] Acredito ser bacana a postura da instituição frente ao ENADE, havendo uma preocupação de caráter formativo, longitudinal e voltada para o currículo. Destaca-se que, essa preocupação é institucional e parte da Pró-Reitoria, sendo conduzidas reuniões e discussões com os coordenadores de cursos no ano que eles passaram pela avaliação externa em cada ciclo trienal pré-estabelecido pelo MEC (C1).

A Instituição se preocupa muito com esta avaliação e colabora com o trabalho da coordenação, no sentido de prover tudo o que for necessário para atingir a nota máxima. Posso afirmar que existe sim, uma dinâmica de acompanhamento das ações dos cursos, pela direção e Pró-Reitoria para que se obtenha a nota máxima (C2).

Em relação as minhas percepções sobre as diretrizes da IES e a preparação para o ENADE, acredito que não se trata de um movimento institucionalizado e imposto para as coordenações e respectivamente aos docentes, e sim, são colocado demandas e preocupações da universidade e a importância de alcançar altos conceitos para manter a credibilidade dos cursos. (C3).

Os depoimentos das coordenadoras sobre esse tema são riquíssimos, pois elas são as responsáveis em transmitir os interesses da pró-reitoria aos docentes. As participantes C1 e C2 elucidam que a preocupação é institucional por parte da pró-reitoria que gera um posicionamento adaptativo. Especificamente na fala da participante C1, é possível contemplarmos a intensificação do trabalho de preparação nos triênios em que os cursos serão avaliados pelo MEC, uma vez que é o período em que ocorrem as reuniões.

Nas falas das participantes C2 e C3, é explicitado que o foco adaptativo é direcionado para se obter notas e alcançar altos conceitos nos *rankings*, levando a

IES a programar um rol de atividades direcionadas para avaliação externa. No depoimento da participante C3, notamos a preocupação da IES referente ao ENADE, entretanto, por não se tratar de uma imposição, a coordenadora acredita que não implica em ações institucionalizadas. Ainda sobre a participante C3, é importante salientarmos o viés mercadológico implícito, uma vez que ela enfatiza a necessidade de se vender um serviço (no caso, o ensino superior), com credibilidade e excelência junto ao MEC.

Assis (2016, p. 544) pontua a distorção que se tornou o SINAES:

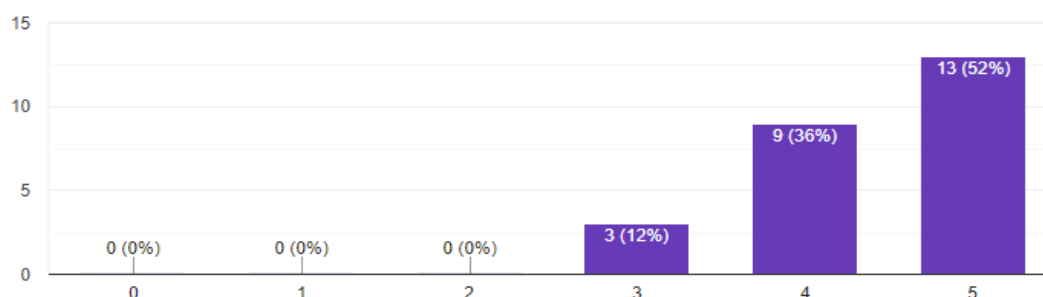
[...] têm sido conduzidas, sobretudo, para atender às exigências do MEC, nem sempre cumprindo seu papel de indutor de reflexões e mudanças no interior dos cursos e das IES. Dessa forma, empreendem-se grandes esforços na sua condução e não se colhem os bons frutos que ela, potencialmente, poderia oferecer às comunidades acadêmicas.

As respostas dos docentes nos questionários também exibem nitidamente a preocupação da IES referente ao ENADE, consequentemente, há elevação da pressão, por meio da criação de diretrizes internas específicas, como podemos observar no gráfico a seguir.

Gráfico 2 - Influência do ENADE nas diretrizes da IES

15. Qual o nível de influência do ENADE nas diretrizes institucionais na IES em que você trabalha?

25 respostas



Fonte: O autor.

Notoriamente, os docentes percebem as influências do ENADE no cerne das diretrizes da IES, quando foram questionados sobre o quanto eles sentem de pressão hierárquica e vertical para atender ao PDI e outros elementos avaliativos: 68% dos docentes responderam entre as duas opções mais elevadas na escala *likert*. Os docentes participantes também exibem que as preocupações e pressão da

IES vão para além do ENADE: ao serem questionados sobre o quanto da cobrança por titulação está relacionada à busca para se elevar o conceito do curso, 80% dos docentes responderam entre as duas opções máximas de resposta.

A pesquisa demonstra que, na prática educacional, a compreensão reduzida de políticas pode acarretar em um posicionamento adaptativo à legislação e, conseqüentemente, na elevação da pressão e intensificação no trabalho educativo. O ponto de partida é no nível gerencial, com a figura da pró-reitoria da IES, que, ao se preocupar com a importância da avaliação externa, realiza acompanhamentos hierárquicos com os cursos, em prol da obtenção de nota.

4.3 Impacto da alienação e da ausência de posicionamento crítico

A pesquisa demonstrou que alguns participantes exercem as suas respectivas funções profissionais de modo alienado, uma vez que não se apropriaram do atual funcionamento do ENADE, que reproduz valores do capital, como exemplo, o estímulo à competição e a concepção do Estado mínimo regulador. Os processos de alienação são percebidos em momentos específicos das entrevistas e em algumas respostas dos questionários dos docentes, manifestando-se por meio da ausência de posicionamento crítico e da passividade com os processos internos da IES.

Neste momento, é importante elucidarmos a categoria marxista de “alienação”, considerando que se trata do elemento analítico precursor desta subseção. No livro “Manuscritos econômico-filosóficos”, esse termo foi utilizado para se descrever o estranhamento do trabalhador com o produto do seu próprio trabalho (MARX, 2005).

Ao mencionarmos a alienação, é importante salientarmos que se trata de um fenômeno da sociedade capitalista, no qual membros da espécie humana não têm mais controle sobre o seu trabalho e isso ocorre em razão da divisão das classes sociais. Considerando o modo de trabalho nesse cenário, vemos que há relação entre o trabalhador (assalariado) e o empregador (proprietário dos meios de produção), que consiste em uma barganha desigual, o que acarreta no processo no qual o trabalhador é dirigido por outrem, alienando-se dos instrumentos de trabalho, do produto final e até mesmo da própria espécie humana, tornando-se alheio aos acontecimentos sociais (MARX, 2005).

A alienação ocorre no trabalho docente e na universidade brasileira. Castro (2018) expõe a relação da reconfiguração do trabalho educativo por meio da imposição da lógica produtivista, regulatória e globalizada. Nesse sentido, é notório a expansão de políticas neoliberalistas com o objetivo de obter a elevação da produtividade, sendo o ponto central para o acúmulo do capital (BRITO, 2016).

Prosseguindo no movimento analítico, foi possível verificarmos notórios processos de alienação em relação à legislação do SINAES nos depoimentos das coordenadoras. A participante C1 afirma e se orgulha da sua primeira ação *“enquanto coordenadora que foi alinhar o curso com resolução nº 02/2015 do MEC”*, como argumento, é explicado que *“o currículo deve por si só permitir que o estudante tenha uma formação atrelada com o que o ENADE vai pedir”* (C1).

Como explícito, a participante C1 assume uma postura ruminante ao enfatizar a defesa do ensino para atender às exigências das avaliações externas, de tal modo que estruturou a grade curricular exclusivamente de acordo com os conhecimentos, competências e habilidades previstas como necessárias para a formação do profissional sob a perspectiva das DCNs do curso. Essa informação se implica no fato de o ENADE se sobrepor no âmbito pedagógico-didático. Assis (2016, p. 544) ressalta os principais impactos dessa concepção alienada nas IES:

[...] algumas repercussões da avaliação ocorreram no âmbito pedagógico-didático, especificamente no modo como os professores avaliam os alunos, que passaram a elaborar instrumentos avaliativos com características semelhantes às questões das provas aplicadas no ENADE. Constatou-se ainda que os gestores das IES passaram a organizar mais encontros formativos com os professores para discutir o currículo dos cursos visando a sua adequação aos conteúdos que compõem a matriz de referência do exame, bem como à realização de projetos institucionais voltados à orientação dos estudantes quanto à realização da prova. É relevante destacar, também, os perigos que essa adaptação curricular representa para a formação dos futuros profissionais, sobretudo por implicar um explícito reducionismo curricular.

A citação supracitada exhibe, com clareza, como o SINAES pode tornar a formação superior estranhada ao docente, por meio da necessidade de adaptação às questões de provas bimestrais, criação de encontros paralelos a atividades didáticas, rol de atividades de preparação para o ENADE e reducionismo curricular presente no depoimento da participante C1. Há casos em que a profissional está tão extremamente envolvida em um contexto alienante que não percebe a reprodução de valores do capital. Como veremos a seguir, a participante C3 acredita que a

avaliação externa das IES privadas é diferente em comparação com as públicas.

[...] o que eu vejo, a maneira como ENADE é colocado, especialmente nas instituições privadas nós somos olhados lá fora como se fôssemos um espelho, um reflexo, o que você conseguiu de nota no ENADE, o resultado disso vem direto de volta para a instituição, [...] é uma coisa que você tem que colocar na frente, [...] A cobrança é muito forte do ponto de vista institucional do MEC para com as instituições privadas, mas e as instituições públicas o que a gente tem? Você não tem a mesma cobrança, então para mim tem dois pesos e duas medidas, eu posso estar errada, mas é assim que eu penso [...] a cobrança (talvez por eu olhar de fora) está sendo maior nas instituições privadas em detrimento das públicas (C3).

A alienação frente à sociedade capitalista e, conseqüentemente, às políticas educacionais regulatórias e direcionadas para o mercado também se traduz na passividade dos participantes e na ausência de posicionamento crítico referente às diretrizes da IES. É possível notarmos, no depoimento da participante C1, uma normalização da concepção produtivista nas práticas de preparação para o ENADE.

Prosseguindo, a pesquisa permitiu observarmos que os processos alienantes impactam o corpo docente. Sobre a influência nas salas de aulas, as coordenadoras pontuaram.

Eu não acredito que tenha influência nas aulas dos docentes, pois o exame é abordado sendo considerado no processo. Nas reuniões de planejamento é sempre sugerido aos docentes trazer questões do ENADE nas aulas e nas avaliações bimestrais, caso o profissional julgue conveniente e pertinente, porém essa medida não se trata de uma demanda obrigatória (C1).

[...] Exige mudanças não dá para você ficar, por exemplo, hoje 2021, você trabalhar com uma mentalidade com um viés dos anos 80 e 90... Você pode fazer alguma comparação, mas não aplicar como ela e as metodologias que são colocadas para gente, às metodologias ativas, você precisa fazer uso da tecnologia para educação, isso para nós que somos da velha-guarda, você tem que se adequar e tem que se abrir e aprender [...] além das atividades paralelas a grade curricular, podem ocorrer ajustes pontuais em sala de aula e a aplicação de provões no curso, como uma interessante forma de diagnóstico e levantamento de informações (C3).

Está notório que os impactos na condução das aulas do docente existem; no depoimento das participantes, ocorrem com a sugestão de adoção de práticas semelhantes ao ENADE ou com a introdução de novos métodos de ensino, utilizando a tecnologia em uma perspectiva que onera o profissional, extrai conteúdos programáticos e impossibilita a transmissão do conhecimento. Tais consequências caminham para atender a um movimento internacional neoliberalista,

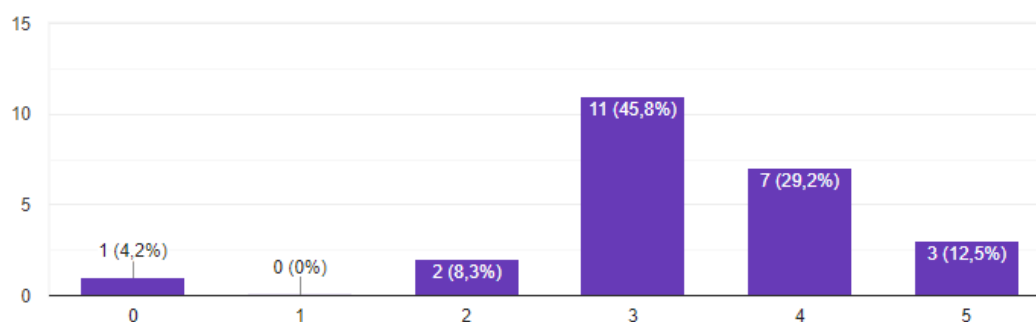
na direção oposta dos pressupostos da PHC que almeja o estabelecimento de uma formação omnilateral para todos (DUARTE, 2008; RAMOS, 2008).

Em relação aos docentes, a pesquisa nos mostrou indícios da alienação e falta de posicionamento crítico, uma vez que a pesquisa amplamente comprova que é realizada uma preparação para o ENADE paralela à grade curricular, entretanto, na pergunta específica sobre isso, quatro participantes responderam que “não sabem” e outros quatro docentes não responderam à questão. Ainda sobre os docentes, é fundamental destacarmos que eles responderam que a qualidade das suas aulas sofre interferência em razão das diretrizes da IES que eles recebem pacificamente. Vejamos no gráfico a seguir.

Gráfico 3 - Interferência nas aulas em razão das diretrizes da IES para o ENADE

18. O quanto ocorre de interferência na qualidade das suas aulas em razão das diretrizes das IES sobre a preparação/treino dos discentes para o ENADE?

24 respostas



Fonte: O autor.

A ausência de posicionamento crítico aos propósitos da educação tem impactado diretamente nas salas de aulas da IES em razão de uma preparação para uma avaliação externa, que adentra o âmbito da reconfiguração do trabalho educativo como um todo (MARTINS; LORANDI, 2017). Salvá e Nascimento (2017, p. 1097) pontuam que a alienação do trabalho docente ocorre “[...] no plano individual e coletivo, devido à subserviência do docente ao *modus operandi* da métrica produtivista, através de uma relação passiva com os critérios implantados pelo sistema [...]”.

O referido sistema introduz, para a educação superior, a racionalidade gerencial capitalista que modifica a natureza das IES em prol das demandas do mercado (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2000). Os processos de alienação quanto

à intensificação e reconfiguração do trabalho docente são evidentes e, para serem minimizados, os profissionais necessitam se engajar com as causas sociais e educacionais, adotando uma postura crítica e não reprodutivista de educação (SAVIANI, 2009).

4.4 Impacto da preparação para o ENADE na intensificação do trabalho docente

Esta subseção sintetiza os conteúdos trabalhados nas subseções anteriores, uma vez que objetiva analisar os impactos da preparação para o ENADE no trabalho docente e das coordenadoras. Foram constatados inúmeros indícios de intensificação do trabalho no cerne da IES privada, e os que mais se destacaram foram o acúmulo de funções profissionais; excessivas jornadas de trabalho; aumento da pressão e cobranças por notas; pressão repassada aos docentes; dilema produtividade-qualidade; culpabilização e impactos no trabalho docente.

Ao serem questionadas sobre as ocupações profissionais, é notório que todas as três coordenadoras acumulam diferentes funções e têm elevadas jornadas de trabalho, como podemos observar a seguir.

Eu sou professora/docente e vice coordenadora no programa pós-graduação em Educação, mestrado e doutorado e coordenadora acadêmica dos cursos de licenciatura em pedagogia presencial e (EaD) [...], Estes são os cargos formais e também coordeno uns núcleos de formação de professores vinculados a IES, coordeno e sou membro de mais de um núcleo (C1).

Além da função de coordenadora, exerço a docência no Ensino Superior e no Ensino Fundamental II. Na verdade, enquanto coordenadora, estou à disposição dos professores e alunos o tempo todo [...] (C2).

Eu, atualmente sou coordenadora de graduação e também exerço a função de diretora geral da faculdade da instituição, auxiliar de justiça, perícia ambiental e docente em diferentes cursos de graduação e licenciatura perpassando por diversas áreas do conhecimento (C3).

As três coordenadoras participantes informam que têm uma carga horária formal de acordo com as normas trabalhistas, entretanto não é anormal informalmente esse tempo pré-limitado semanalmente ser ultrapassado, em razão das demandas da coordenação dos cursos. Essa realidade de elevadas jornadas de

trabalho também faz parte da realidade dos docentes, uma vez que, ao serem questionados sobre a jornada diária total, vimos que, dos 25 participantes, 13 trabalham mais de nove horas por dia e dez profissionais, entre cinco e oito horas.

Outras informações importantes entre os docentes participantes são que apenas 40% deles têm outras atividades remuneradas além da docência no ensino superior, e 62% deles ministram mais de 15 aulas semanais. É importante adicionarmos minimamente o período de em média três horas para o preparo das aulas, atividades e avaliações, que, segundo 64% dos participantes, não é remunerado.

A bibliográfica crítica sobre trabalho docente aponta para a intensificação por meio da precarização das condições e aumento do volume de tarefas, possíveis de contemplarmos nos dados da pesquisa. Nishimura (2012) pontua que as horas de trabalho educativas não remuneradas, são mecanismos da acumulação capitalista orientados pelas organizações multilaterais, a exemplo, as horas de preparação das aulas. Destacamos que um dos principais indicadores da precarização das condições de trabalho foi o questionamento sobre a existência do plano de carreira; 17 docentes responderam que não há nada parecido.

Lemos e Miranda (2015) problematizam o fato de os contratos de trabalho dos docentes não serem todos com dedicação exclusiva e que a necessidade de outras ocupações para complemento da renda é uma evidência da precarização das condições de trabalho. Ainda na ótica dos autores, esse elemento cria obstáculo no trabalho educativo e pode se tornar prejudicial para a avaliação externa, uma vez que titulação e formação pedagógica dos professores são avaliadas *in loco*, mesmo não tendo a mesma notoriedade mercadológica e publicitária do conceito ENADE.

Marx (2003) descreveu em síntese que a regressão dos direitos trabalhistas é uma tendência na sociedade capitalista que necessita da exploração e das crises para se retroalimentar, sendo que esse cenário elevaria o desgaste físico e psíquico da classe trabalhadora. Vejamos, com base nos depoimentos das coordenadoras e dos docentes, aspectos que indicam o referido desgaste, com ênfase para preocupações sobre a dinâmica da avaliação externa, maximização da pressão externa, cobrança individual excessiva, relatos de casos de estresse.

A participante C2 exhibe a sua preocupação com as avaliações externas:

Em um contexto em que as provas externas definem a qualidade do curso,

o “peso” dessa avaliação está centrado num exame relacionado a conhecimentos do estudante, e o trabalho do professor pode passar a ser o de ensinar/preparar para a prova.

A participante C3 pontua na sua percepção, a origem da pressão no trabalho:

[...] essa pressão não vem da instituição, acho que já vem da própria diretriz se você me entende, e a instituição passa para nós as mudanças e a gente acompanha também por conta do próprio cenário [...].

Em relação ao diagnóstico da cobrança individual excessiva, a pesquisa promove indícios no depoimento da coordenadora C1, o qual discorre que *“É uma pressão mais pessoal, não sendo uma coisa que eu me sinta pressionada por alguém, é uma das competências de um gestor acadêmico e ele tem que ter essa competência de traduzir a legislação no trabalho dele”*. A participante C3 também alega não se sentir pressionada externamente, entretanto ela pontua que há demandas e exigências institucionais para a promoção da pesquisa na IES e o foco em atender às regulações externas.

O efeito no trabalho docente tende a ser em cascata, e a pressão e o excesso de cobrança podem vir a prejudicar a saúde e a qualidade de vida do profissional. A participante C2, em seu depoimento, relatou uma experiência, no qual ela se encontrava em um ambiente tensionado às vésperas da realização do ENADE e cogitou deixar em segundo plano uma cirurgia emergencial. Vejamos a seguir.

Em outubro de 2017 fui diagnosticada com um câncer de mama e a prova do ENADE aconteceria em novembro de 2017. A primeira coisa que pensei foi em adiar a cirurgia para acompanhar de perto a prova do ENADE. Não foi possível adiar a cirurgia, pois não dependia da minha vontade. No final deu tudo certo, mas gerou em mim muita insegurança, estresse e ansiedade.

A pesquisa possibilitou compreender os impactos da preparação para o ENADE e sua legislação na intensificação do trabalho docente. Assim como previsto por Marx (2003), o capitalismo e as políticas que reproduzem os seus valores tendem a maximizar o desgaste físico e psíquico dos docentes. É importante salientarmos que, por meio dos depoimentos, foi possível diagnosticarmos que a pressão é repassada verticalmente até os docentes.

Quando a participante C1 foi questionada se a cobrança para atender às

regulamentações externas se traduz em pressão para o corpo docente e no trabalho educativo, ela argumenta que busca trabalhar de forma motivadora com a sua equipe, adotando, na prática, uma postura de diálogo, auxiliando na superação das dificuldades e promovendo bons exemplos de IES que obtiveram êxito. Em contrapartida, a participante C2 é categórica ao pontuar que a pressão por boas notas no ENADE vem da reitoria da IES e gera interferências nas aulas em razão da realização de algumas ações específicas. Vejamos a seguir o trecho do depoimento.

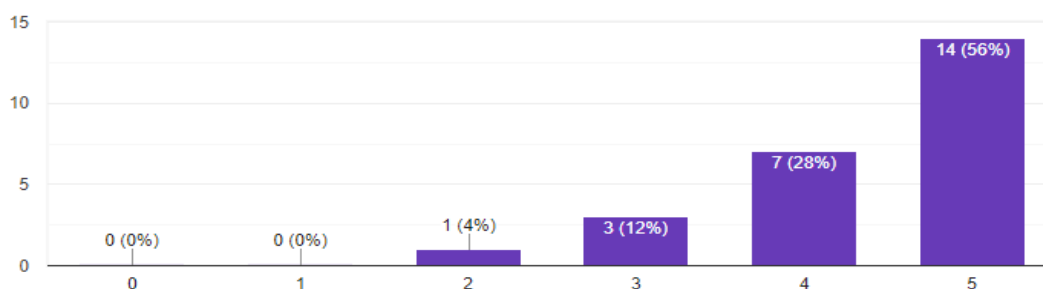
[...] a pressão é repassada aos professores. Procuro conduzir de uma maneira mais tranquila, mas lembrando sempre do peso da avaliação para o curso. Confio muito no trabalho da equipe docente, que constantemente se atualiza, e aceita os desafios impostos pela avaliação. Temos alcançado excelentes resultados (C2).

A pesquisa nos possibilitou, por meio das respostas dos docentes, constatar que o depoimento mais próximo de reproduzir idealmente o movimento real no cerne da IES privada é o da participante C2, uma vez que os participantes se declaram pressionados com o conceito ENADE, de acordo com o gráfico a seguir.

Gráfico 4 - Cobrança percebida pelos docentes em relação ao conceito ENADE

17. O quanto há de cobrança em relação ao conceito ENADE na IES em que você trabalha?

25 respostas



Fonte: O autor.

Esse cenário de políticas educacionais neoliberais, com ênfase para a avaliação, controle e regulação da IES, se torna um ambiente fértil para instrumentalização e mercantilização da educação, por meio de ferramentas que objetivam elevar a produtividade dos profissionais e, consequentemente, intensificar os seus respectivos trabalhos (FREITAS, 2014). Saviani (2019) expõe como crítica o dilema produtividade-qualidade na educação, em síntese, é a constatação de que,

na medida em que são impostos métricas e indicadores para se quantificar e aumentar a produtividade do serviço educacional, ocorre socialmente um fenômeno na direção inversa de regressão da qualidade do trabalho educativo, em razão da sua característica não material.

A pesquisa proporcionou levantarmos essa discussão, questionando os participantes sobre as suas respectivas percepções sobre o dilema produtividade-qualidade impactando a sua prática docente, e as respostas foram diversificadas. Essa afirmação se torna evidente nas respostas dos docentes, na qual foi possível diagnosticarmos, na escala *likert*, que 16 entre os 25 participantes, percebem o dilema na sua prática profissional, porém foi evitada a alternativa máxima de impacto no trabalho docente, que recebeu apenas uma resposta; a maioria de 36% dos participantes escolheu a segunda opção mais elevada.

A participante C1 concorda com Saviani (2019) quando as medidas de quantificação são impostas aos docentes, portanto, ela busca trabalhar em outra perspectiva, no intuito de se adaptar às mudanças da área. No depoimento dessa participante, é evidente a contradição de que a avaliação externa deve ser consequência do trabalho educativo, entretanto a sua conduta acrítica externa favorece justamente o inverso, à luz da PHC.

A participante C2 explicita uma postura adaptativa ao ENADE, no depoimento: *“Não sinto a qualidade do ensino diminuindo, mas sinto que a mudança é necessária para ajustarmos as rotas, e atingirmos o que será cobrado no ENADE”*. O depoimento da participante C3 expõe que o dilema impacta, sim, o trabalho docente e argumenta que é necessário o professor estar aberto para se adaptar às exigências, esboçando, inclusive, uma espécie de culpabilização dos docentes sobre a produção do conhecimento.

[...] Impactos têm, a gente recebe mais, mas como uma atitude por mais que seja uma exigência, se você não fizer isso com amor e realmente não se “abrir” você não vai conseguir passar o que é para passar, por mais que tenha ali uma diretriz uma exigência legal “ou isso e aquilo”. O professor tem que se entregar mesmo, se não houver entrega não tem aprendizado e não tem conhecimento produzido [...] atualmente faz parte da profissão de docente do ensino superior, pois em caso de resultados negativos independentes das circunstâncias (exemplo: boicote) os profissionais se sentirão responsáveis.

Silva e Santos (2020) explicitam que a instrumentalização da educação altera a relação entre sujeito e objeto no trabalho docente, sendo que essa dinâmica

torna a classe trabalhadora menos capaz de refletir criticamente sobre as exigências impostas, ou seja, alienando os profissionais e promovendo um ambiente que estimula a intensificação em busca de produtividade em detrimento da qualidade. Retornando ao depoimento supracitado da participante C3, torna-se necessário discorrermos sobre a culpabilização docente no ensino superior.

A entrega mencionada pela participante C3 se refere à adaptação do docente às exigências, com uma postura passiva sobre as alterações de métodos e formas de trabalho. Nos casos de resultados indesejados no ENADE, não é anormal constatarmos a responsabilidade sendo direcionada ao corpo docente. Nesse sentido, Miranda, Nova e Cornacchione Junior (2013) contribuem com a redução dessa culpabilização advogando em defesa da valorização do professor, da melhoria dos contratos de trabalho e do fortalecimento das pós-graduações no Brasil.

É possível correlacionarmos o depoimento da participante C2 com a culpabilização dos docentes, considerando a exposição da preocupação de resultados negativos nas avaliações externas que pode acarretar em supressão de aulas, desmotivação e em demissões, como vemos abaixo.

O processo avaliativo traz uma série de modificações na organização acadêmica e, conseqüentemente, acarreta em reflexos na prática docente. Algumas influências são positivas e outras negativas. [...] Quando a instituição recebe uma boa nota no ENADE, os alunos que nela estudaram são indiretamente beneficiados. Se a instituição é classificada negativamente no exame, todos aqueles formados por ela podem sofrer as conseqüências adversas em sua carreira, assim como os professores que ajudaram na formação. Isso é muito negativo, gera desmotivação no corpo docente, medo da diminuição no número de aulas, bem como demissão.

É notório, no depoimento supracitado, que o atual *modus operandi* do SINAES, e conseqüentemente o do protagonismo do ENADE, apresenta uma conotação punitiva de acordo com os resultados, gerando preocupação para as IES e insegurança para os profissionais que perdem o controle sobre o seu trabalho (COSTA, 2016). Os esvaziamentos das seguranças de trabalho por meio da extração dos direitos são elementos amplamente delatados por Antunes (2018), sendo que essas práticas resultam na intensificação generalizada e, em alguns casos, geram sofrimentos e adoecimentos.

Santos (2012, p. 242) pontua sobre os desafios para se enfrentar essa intensificação:

Compreender a natureza do trabalho docente no Ensino Superior em sua articulação com a dinâmica social no contexto do avanço da globalização constitui um desafio, pois o discurso neoliberal, expressão ideológica do momento atual, direciona as análises da realidade para a superfície dos fenômenos sociais, dificultando a compreensão do modo como se configura a exploração do homem pelo homem, impedindo a organização dos movimentos sociais coletivos e fazendo desaparecer o sujeito concreto e histórico (SANTOS, 2012, p. 242).

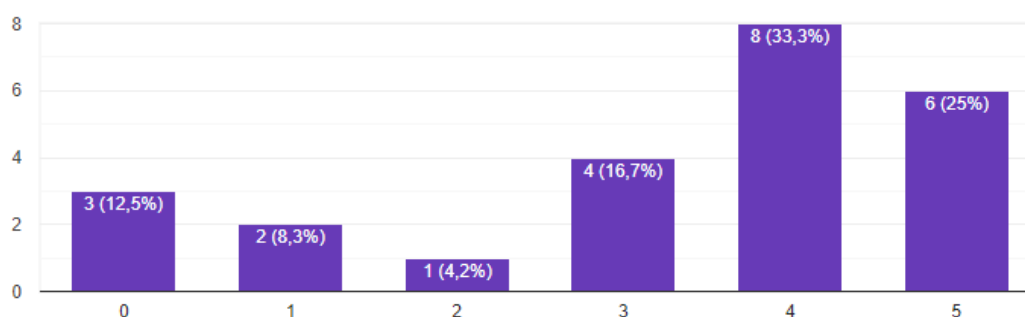
A pesquisa buscou identificar e investigar as percepções dos participantes sobre a intensificação do trabalho docente e em qual medida é possível aproximarmos os resultados com os impactos provocados pelos movimentos internos da IES. Foi possível diagnosticarmos, nas respostas dos docentes, a sobrecarga de trabalho e indícios de ansiedade, estresse e insegurança, porém as percepções sobre os impactos na qualidade de vida em termos de saúde e sociabilidade foram polarizadas, distintas e antagônicas.

Vale salientarmos que 60% dos docentes relacionam os impactos da qualidade de vida com a preparação para o ENADE, sendo que 62% deles alegam trabalhar ativamente nas atividades paralelas à grade curricular com ênfase para os estudantes que serão submetidos a avaliações externas. Ou seja, o valor representa praticamente a totalidade, se desconsiderarmos os docentes que acreditam estar alheios ao processo. Como consequência da intensificação do trabalho, uma parte considerável dos docentes se sente sobrecarregada. Vejamos no gráfico a seguir.

Gráfico 5 - Sobrecarga de trabalho percebida pelos docentes participantes

24. O quanto você se sente sobrecarregado (a) devido ao trabalho docente no ensino superior? incluso o trabalho de preparação para o ENADE.

24 respostas



Fonte: O autor.

Em relação aos possíveis problemas de saúde ou afastamento social em razão do trabalho docente, as respostas dos questionários foram respectivamente

diversificadas e antagônicas, não promovendo algo conclusivo em virtude das inúmeras demandas da IES e dos diferentes perfis de docentes da amostra. Ainda sobre esse tema, o depoimento da participante C3 relata que ela nunca ficou doente por conta da sua profissão; em alguns momentos específicos ela se sente demasiadamente estressada e tem uns “*pitis*”, seja com estudantes desinteressados ou com o excesso de cobrança pessoal para obter os resultados predefinidos.

Sanchez *et al.* (2019) direcionam caminhos de cunho individual para os docentes universitários lidarem com o aumento da intensificação do trabalho docente, expondo que é necessário realizarem atividades físicas e de lazer regularmente na busca de obterem melhoria na qualidade de vida. Entretanto, no que tange aos impactos do ENADE por meio da preparação dos estudantes, é necessário pensarmos em soluções de cunho coletivo, por meio de ajustes em políticas educacionais que permitam se avançar na luta pela educação superior emancipadora.

Na tentativa de classificação da natureza dos impactos da preparação para o ENADE, as percepções são variadas, entretanto a maioria dos depoimentos e respostas indica que os impactos são diretos e não são exclusivamente negativos para o trabalho educativo.

Eu quero pensar que o ENADE é proposto em um alinhamento, uma conformidade com as diretrizes do curso e se isso é verdadeiro se o meu pensamento está correto, logo impacta no trabalho do professor no sentido que o curso atende às diretrizes, então a gente já faz um trabalho articulado o que as diretrizes pedem. E se é nesse sentido o impacto é positivo, como eu falei no início que a gente tem uma perspectiva de que o curso atende às políticas públicas propostas então que ele vai preparar um profissional melhor estruturado... enfim, que vai ter maiores possibilidades no mundo do trabalho. Então nesse sentido eu penso que o impacto é direto e positivo, não é negativo (C1).

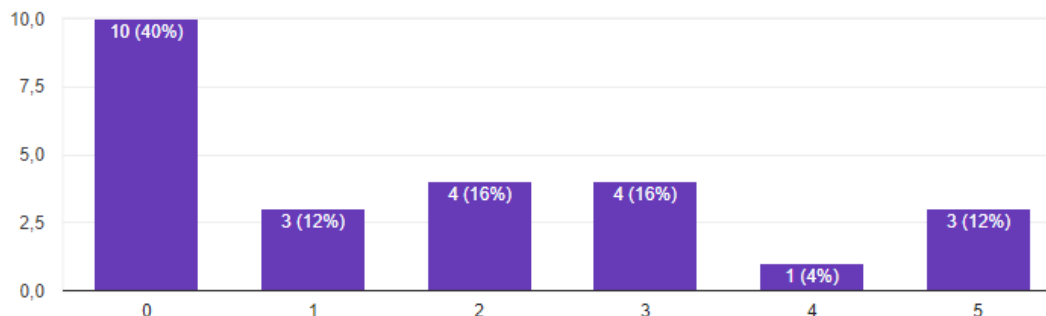
[...] Existe impacto e pressão sim, já que o estudante será avaliado e consequentemente todo o processo de ensino e de aprendizagem, isto leva o docente a direcionar o seu trabalho para atender a demanda externa, gerando impactos diretos. Porém, mesmo podendo gerar preocupação e ansiedade com o resultado, prefiro não classificá-lo como exclusivamente negativo, já que estimula o docente a continuar trabalhando e gerando bons resultados [...] (C3).

As participações dos docentes na pesquisa corroboram o diagnóstico de que os impactos da preparação para o ENADE não são essencialmente negativos ao considerarmos o resultado do questionamento na escala *likert* a seguir.

Gráfico 6 - A preparação para o ENADE não é exclusivamente negativa

28. Quanto a preparação para o ENADE impacta negativamente no seu trabalho docente?

25 respostas



Fonte: O autor.

Compreendemos as consequências dos impactos supracitados no decorrer desta seção com nexos causal, dialético e em movimento, partindo de uma política educacional de avaliação e regulação legalmente em vigor, que adentra às IES de modo impositivo, gerando nos envolvidos (pró-reitoria, coordenadoras e corpo docente) insegurança e preocupações que alteram o trabalho educativo em prol de notas e do preparo paralelo à grade dos estudantes para a realização do ENADE. Esse fenômeno encontra terreno fértil na sociedade capitalista, na qual os profissionais, em sua maioria, têm visões reduzidas de políticas públicas e agem de modo alienado por meio da passividade e da ausência de posicionamento crítico.

É evidente que essa dinâmica gera sobrecarga e intensificação do trabalho docente; os resultados expõem a expressividade da pressão no profissional, depoimentos de excessiva cobrança e relatos de estresse e preocupações em geral. É importante salientarmos a impossibilidade de classificarmos os impactos da preparação para o ENADE como exclusivamente negativos, porém, em razão da natureza do atual funcionamento da lei nº 10.861/2004 inerente ao capitalismo, foi possível constatar que os impactos são notoriamente diretos e podem resultar no sofrimento do docente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante salientarmos que a discussão não se esgota nesta investigação, uma vez que a realidade está em constantes movimentações dialéticas. Entretanto, esta dissertação traz contribuições para a área da educação com ênfase na política educacional de avaliação da qualidade do ensino superior, por meio de uma análise crítica e não-reprodutivista dos valores do capital.

A pesquisa teve como objetivo analisar os impactos causados pelo processo de preparação ao ENADE no trabalho docente em uma universidade privada, localizada no interior do estado de São Paulo, a partir da realização de uma revisão bibliográfica sistemática, análise documental da lei nº 10.861/2004 e das percepções dos coordenadores e docentes dos cursos da área de humanidades. Para tanto, foram analisados os seguintes aspectos: a) impacto da preparação para o ENADE com foco em nota e *ranking*; b) impacto da interpretação reduzida do ENADE nas diretrizes da IES privada; c) impacto da alienação e da falta de posicionamento crítico; d) impacto da preparação para o ENADE na intensificação do trabalho docente.

A bibliografia crítica sobre o SINAES aponta que, desde a sua vigência em 2004, ele foi submetido a constantes alterações mercadológicas na sua operacionalização; em síntese, o sistema avaliativo foi enfraquecido, emergindo como protagonista a avaliação do desempenho dos estudantes por meio do ENADE na tentativa de se quantificar a qualidade da formação superior. No intuito complementar, a análise documental, seguindo os princípios de Evangelista e Shiroma (2015), proporcionou o diagnóstico de que a lei nº 10.861/2004, estando atrelada aos valores do capital na medida em que propaga a lógica neoliberal do Estado avaliador, regulador e punitivo, gera, consequentemente, subsídios para a instrumentalização e mercantilismo da educação superior brasileira.

Essa dinâmica de avaliação externa adentra às IES de modo impositivo, gerando preocupação principalmente para as instituições privadas que podem passar a compreender essa legislação como condição de sobrevivência no mercado educacional. Nesse sentido, é possível que ocorra a reorganização de todo trabalho educativo visando preparar os estudantes para o ENADE com foco em nota e *ranking*, estimulando a competição e resultando em impactos maléficos para uma formação superior omnilateral e emancipadora.

O processo de preparação para o ENADE paralelo à grade curricular ocorre, pois o formato da legislação vigente torna o ambiente fértil para essas práticas, uma vez que desperta insegurança e preocupações na pró-reitoria das instituições, nas coordenações dos cursos e no corpo docente. Entretanto, a pesquisa explicitou que há, entre os participantes, uma interpretação reduzida de políticas educacionais em todos os níveis hierárquicos dos envolvidos dentro da IES.

A compreensão incipiente de políticas educacionais e do ENADE acarreta no processo de preparação para o ENADE com foco em notas e direcionado para os estudantes que serão submetidos à avaliação externa. É evidente que os docentes inseridos nesse contexto não têm controle sobre o seu próprio trabalho educativo, e a pesquisa torna evidente o processo de alienação que tende a ser estimulado em razão da postura adaptativa, acrítica e passiva dos profissionais.

A pesquisa elucida que todos os impactos supracitados resultam na contribuição da intensificação do trabalho docente, por meio da sobrecarga de trabalho, longas jornadas, diferentes vínculos empregatícios, relatos de estresse, indícios de desgastes em elementos importantes para a qualidade de vida e excessiva cobrança e pressão por resultados. Entretanto, com base apenas nos depoimentos das coordenadoras e das respostas dos docentes, não é possível classificarmos os impactos da preparação para o ENADE no trabalho educativo como essencialmente negativos, mas é possível afirmar que são diretos e podem acarretar no sofrimento do docente em razão do dilema produtividade-qualidade.

Vale destacar que todos os objetivos propostos nesta dissertação foram alcançados na totalidade e foi obtida uma resposta concreta para o problema impulsionador da pesquisa, considerando que a concretude é a síntese de múltiplas determinações. A hipótese da pesquisa foi parcialmente confirmada, já que foi constatararmos que há de fato impactos da preparação para o ENADE no trabalho docente, e todas as suposições foram confirmadas nos depoimentos e respostas dos participantes na investigação de campo. Entretanto, não foi possível definirmos que, na maioria das vezes, os impactos diretos atingem os docentes negativamente, uma vez que é necessário considerarmos a subjetividade de cada indivíduo.

Defendemos, nesta dissertação, que as avaliações externas em grande escala, como o ENADE e o SINAES, em sua totalidade, são instrumentos de aprimoramento contínuo das IES e do trabalho educativo. Pautados nos pressupostos da PHC, é possível compreendermos a avaliação como um importante

momento didático-pedagógico desde que auxilie na promoção da função social da educação, com princípios de socialização do conhecimento clássico em prol da formação omnilateral e da emancipação do gênero humano.

Para que a educação seja de fato crítica e não-reprodutivista, é necessário se romper com as concepções pedagógicas neoliberais, impulsionadas pelas organizações internacionais e multilaterais. O ENADE, na sua atual concepção, contribui para que essa lógica hegemônica seja mantida, considerando que se tornou uma política do Estado brasileiro que afasta a classe acadêmica por meio da estimulação da competição e engessa o posicionamento crítico em razão das inúmeras demandas produtivistas.

Desse modo, a classe trabalhadora, no cerne das IES, com ênfase nas privadas, não é livre. A PHC compreende que o trabalho educativo deve ser um caminho para que “os dominados, dominem o que os dominadores dominam”. Neste caso, trata-se da cultura erudita, por meio dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, considerados clássicos e que promovem, nos indivíduos, as formas mais elevadas de agir, sentir e pensar que foram elaboradas pelo gênero humano (SAVIANI, 2009).

É importante salientarmos que é necessária a união coletiva das classes acadêmica e trabalhadora em prol de superar a instrumentalização e mercantilização da educação; apenas com muito esforço sinérgico será possível repensar e modificar o sistema avaliativo externo brasileiro. Consequentemente, é fulcral o embate contra a alienação da conjuntura socioeconômica vigente, por meio da conscientização da existência de relações de trabalho pautadas no viés neoliberal.

A execução desta dissertação foi exitosa, entretanto ocorreram dificuldades e limitações que foram superadas pelos autores. Destacamos os prazos apertados para a realização da pesquisa de acordo com o cronograma e o contexto mundial da pandemia de COVID-19 que condicionou a coleta de dados do estudo de campo.

Por fim, como sugestão para estudos vindouros, apontamos para a necessidade e relevância de se realizar uma análise comparativa dos efeitos da preparação para o ENADE em IES públicas e privadas e/ou investigar acuradamente as aproximações do SINAES com os instrumentos de avaliações externas de outros países considerados desenvolvidos. Desse modo, esta dissertação não tem como objetivo fechar o assunto, pelo contrário, incentiva a realização de novas pesquisas com o objetivo de contribuir na formação de profissionais da educação.

REFERÊNCIAS

- ANJOS, R. E. **O Desenvolvimento da personalidade na adolescência e a Educação escolar**: aportes teóricos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. 2017, 197f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara - SP., 2017.
- ASSIS, L. M. Avaliação institucional e trabalho docente: repercussões, desafios e perspectivas. **RBPAE**, v. 32, n. 2, p. 527 - 548 maio./ago., 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/63570/38379>. Acesso em: 01 jan. 2022.
- ANTUNES, F. O espaço europeu de ensino superior para uma nova ordem educacional? **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 9, n. esp., p.1-28, dez. 2007. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/725/740>. Acesso em: 04 de out. 2021.
- ANTUNES, R. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.
- ARAÚJO, B. L. T.; CÂMARA, J. B. A.; LIMA, A. M. S.; COSTA, G. B.; MAGRO, E. F. D.; e AGUIAR, S. C. G. E. S. Recredenciamento das IES junto ao SINAES: Uma análise do conceito obtido nas dimensões pela Universidade Federal de Rondônia no último processo. *In*: XVI COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA. 16., 2016. Peru. **Anais eletrônico [...]**. Peru, nov. 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/171056>. Acesso em: 08 de set. de 2021.
- ARAÚJO, F. V.; LAVOURA, T. N. Organização do trabalho docente e avaliação na Pedagogia Histórico-Crítica: Algumas aproximações. *In*: **SEMINÁRIO GEPRÁXIS**, 2021. Vitória da Conquista. **Anais [...]**. Vitória da Conquista, v. 8, n. 14, p. 1-16, maio, 2021. Disponível em: <http://anais.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/view/9864>. Acesso em: 13 de out. 2021.
- BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior**: las lecciones derivadas de la experiencia. Washington: BIRD, 1995.
- BANCO MUNDIAL. **Construir sociedades de conocimiento**: nuevos desafíos para la educación terciaria. Washington: BIRD, 2002.
- BANCO MUNDIAL. **La educación en los países en desarrollo**: peligros y promesas. Washington: BIRD, p. 1-16. 2000.
- BARROSO, M. E. G. **Dicionário eletrônico Aurélio**: versão 2.0. New York: W. H. Freeman & Company, 1996. CD-Rom.
- BEHRING, E. R; BOSCHETTI, I. **Política Social**: fundamentos e história. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009. v.2

BOSI, A. P. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior no Brasil nesses últimos 25 anos. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 101, p. 1503-1523, set./dez. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000400012>. Acesso em: 04 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Resolução nº 510 de 7 de abril de 2016. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 maio, 2016a. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/22917581. Acesso em: 06 nov. 2020.

BRASIL. Presidência da República **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília. Casa Civil, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 01 de abr. 2020.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1998**. Brasília. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 01 de abr. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/Lei/l10.861.htm. Acesso em: 01 abr. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 01 abr. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l9394.htm. Acesso em: 01 de abr. 2020.

BRITO, M. R. F. O SINAES e o ENADE: Da concepção à implantação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 841-850, nov. 2008. DOI <https://doi.org/10.1590/S1414-40772008000300014>. Acesso em: 12 de jul. de 2021.

BRITO, T. F. **Corpo docente**: fatores determinantes do desempenho docente no ENADE. 2016. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12139/tde-21032016-115045/pt-br.php>. Acesso em: 01 de jan. de 2022.

BORGES, M. C. A. A visão de educação superior do Banco Mundial: recomendações para a formulação de políticas educativas na América Latina.

RBPAE, v. 26, n. 2, p. 367-375, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol26n22010.19722>. Acesso em: 08 de set. de 2021.

CALDERÓN, A. I.; POLTRONIERI, H.; BORGES, R. M. Os *rankings* na educação superior brasileira: políticas de governo ou de estado? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação [online]**. v. 19, n. 73. Rio de Janeiro. p. 813-826, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362011000500005>. Acesso em: 14 de jul. de 2021.

CANAN, S. R.; ELOY, V. T. Políticas de avaliação em larga escala: o ENADE interfere na gestão dos cursos? **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 3, set./dez. p. 621-640, 2016. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 13 de out. 2021.

CARVALHO, A. A influência da globalização na educação Superior. **RISUS – Journal on Innovation and Sustainability**, São Paulo, v. 10, n.4, p. 54-66, nov./dez., 2019. DOI: <https://doi.org/10.23925/2179-3565.2019v10i4p54-66>.

CARVALHO, S. R.; MARTINS L. M. A escola pública e as competências para o mercado: realidade e mitos. **Psicologia Escolar e Educacional [online]**., v. 17, n. 1 p. 141-149. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572013000100015> Acesso em: 19 de jan. 2022.

CASTRO, M. G. M. **O artigo científico como mercadoria acadêmica**. 2018. 109 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFG_ece0d29deeb707b3dfb1e32e5080902d/Description. Acesso em: 01 de jan. de 2022.

CAVALCANTE, P. L. C. Convergências entre a Governança e o Pós-Nova Gestão Pública. **Boletim de análise Político-Institucional**. 1. ed. Brasília/DF, dez. n. 19, p. 17-23, 2018

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007. Disponível em: http://unoeste.bv3.digitalpages.com.br/users/publications/9788576050476/pages/_5. Acesso em: 03 nov. 2017.

CESA, G. Relações Internacionais no ENADE: desafios e perspectivas. Artigo apresentado no: *In: XI ANPED – SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL*, 11., 2012. Caxias do Sul. **Anais [...]**. Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/291>. Acesso em: 19 de ago. de 2021.

CONFORTO, E. C.; AMARAL, D. C.; SILVA, S. L. Roteiro para revisão bibliográfica sistemática: aplicação no desenvolvimento de produtos e gerenciamento de projetos. *In: 8º Congresso Brasileiro de gestão de desenvolvimento do produto*, 8., 2011. Porto Alegre. **Anais eletrônico [...]**. Porto Alegre, 2011. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2205710/mod_resource/content/1/Roteiro%2

0para%20revis%C3%A3o%20bibliogr%C3%A1fica%20sistem%C3%A1tica.pdf.
Acesso em: 01 de abr. 2020.

COOPER, D. R.; SCHINDLER, P. S. **Métodos de pesquisa em administração**. 10. ed. Porto Alegre: Bookman, p. 5-405, 2011.

COSTA, Á. C. As injunções a professores da universidade pública: De intelectuais a trabalhadores polivalentes. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 14, supl. 1, p. 175-195, nov., 2016. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462016000400175&lng=en&nrm=iso. Acesso em 15 de set. de 2020. <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00031> .

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação e transformações da Educação Superior Brasileira (1995-2009): do Provão ao SINAES. **Avaliação**, Campinas, v. 15, n. 1, p. 195-224, mar. 2010. DOI <https://doi.org/10.1590/S1414-40772010000100011>.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação como instrumento da formação cidadã e do desenvolvimento da sociedade democrática: por uma ético-epistemologia da avaliação. *In*: RISTOFF, D. I. (org.). **Avaliação participativa: perspectivas e debates**. Brasília: INEP, 2005. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489018/Avalia%C3%A7%C3%A3o+participativa+perspectivas+e+desafios/65f743ea-cae5-49c3-9248-d9cb3f170374?version=1.1>. Acesso em: 05 de out. 2021.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, v. n. 24, n. Editora UFPR, p. 213-225, dez. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602004000200011&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 27 out. 2020.

DUARTE; N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. 1. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2008.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de políticas educacionais: Contribuições do marxismo. *In*: CÊA, G. S., *et al.* **Trabalho e Educação, interlocuções marxistas**. Florianópolis: Editora da Furg, 2015. p. 83-120.

FELDMANN, T.; SOUZA, O. A governamentalidade e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas [on-line], v. 21, n. 3, p. 1017-1032, nov. 2016. DOI <https://doi.org/10.1590/S1414-40772016000300017>.

FERREIRA, M. A. V. Formação dos professores universitários no Plano Nacional de Educação. **Revista Exitus**, Santarém, v. 5, p. 40-51, jul., 2015. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/58>. Acesso em: 08 de set. de 2021.

FERREIRA, S. Os desafios da universidade europeia mediante ao processo de

Bolonha. *In*: 25º SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO. 25., 2011. São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo, abr., 2011. Disponível em:

<https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/05111.pdf>. Acesso em: 08 de set. de 2021.

FREITAS, L. C. Os empresários e a política educacional: Como Proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais.

Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 6, n. 1, p. 48-59, jun. 2014. DOI <http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v6i1.12594>.

GENTILI, P. **A falsificação do consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p.13-39.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARTINS, L. G.; LORANDI, P. A. As influências do ENADE na prática docente: um estudo em cursos superiores de administração em Santos/SP. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, v. 22, n. 36, jan./jul. 2017. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/7527>. Acesso em: 13 out. 2021.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). [2021]. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/enade>. Acesso em: 19 de ago. de 2021

IVASHITA, S. B.; NOVAK, M. S. J.; BERTOLLETTI, V. A. O Ensino Superior na perspectiva do Banco Mundial: Algumas considerações. *In*: XI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE. 11., 2009. Paraná. **Anais [...]**. Paraná, out. 2009. p. 9354-9365. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/cd2009/pdf/2865_2156.pdf. Acesso em: 28 de set. de 2021.

LEMONS, K. C. S.; MIRANDA, G. J. Alto e baixo desempenho no ENADE: Que variáveis explicam? **Revista Ambiente Contábil**. Natal-RN. v. 7. n. 2, p. 101 – 118, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.atena.org.br/revista/ojs-2.2.3-06/index.php/Ambiente/article/view/2469/2123>. Acesso em: 01 de jan. de 2022.

LIMA, K. R. S. O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. **Revista Katál**, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 86-94, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/S1414-49802011000100011>. Acesso em: 28 de set. de 2021.

LIMA, V. C.; SOUZA, R. T. Formação humana e competências: o debate nas diretrizes curriculares de psicologia. **Psicologia & Sociedade [online]**. v. 26, n. 3 p. 792-802. 2014. DOI <https://doi.org/10.1590/S0102-71822014000300027>.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. D. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARQUES, H. J.; SANTOS, F. A. Pedagogia histórico-crítica e avaliação externa: Notas para a elaboração de uma avaliação emancipadora. **Educere et Educare**, v. 15, n. 35, 2020. DOI: 10.17648/educare.v15i35.24267.

MARTINS, L. M. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas em pesquisa. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2006. Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu, v. 29, p. 1-17, 2006.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. Livro I.

MASETTO, M. T.; GAETA, C. Os desafios para a formação de professores do ensino superior. **Revista Triângulo**, v. 8, n. 2, p. 4-13, jul/dez 2015. Disponível em: <http://www.uftm.edu.br/revistaeletronica>. Acesso em: 14 de ago. 2020.

MENDONÇA SILVA, V. L. De. Processo de Bolonha: reforma institucional e desafio docente na Universidade de Salamanca. **Universidades**, México, n. 67, p. 79-90, ene-marzo de 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37344015007>. Acesso em: 29 de set. de 2021.

MIRANDA, G. J.; NOVA, S. P. C. C.; CORNACCHIONE JUNIOR, E. B. Ao Mestre com Carinho: relações entre as qualificações docentes e o desempenho discente em Contabilidade. **Revista Brasileira de Gestão de Negócios**, São Paulo, v. 15, n. 48, p. 462-480, set., 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-48922013000300462&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 01 jan. 2022.

MORAES, R. **Neoliberalismo**: de onde vem, para onde vai? São Paulo: Editora Senac, 2001.

MOROSINI, M. C. A qualidade da educação superior e o complexo exercício de propor indicadores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 64, jan./ mar., p. 13-37. 2016. DOI <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216402>. Acesso em: 19 de ago. de 2021.

NISHIMURA, S. P. **A precarização do trabalho docente como necessidade do capital**: um estudo sobre o REUNI na UFRGS. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/61741?show=full>. Acesso em: 01 jan. 2022.

OLIVEIRA, D. A. **Da promessa de futuro à suspensão do presente**: a teoria do capital humano e o PISA na educação brasileira. Petrópolis: Vozes, 2020.

PAIVA, G. S. Avaliação do desempenho dos estudantes da educação superior: a

questão da equidade e obrigatoriedade no Provão e Enade. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação [online]**. v. 16, n. 58, p. 31-46, 2008. DOI <https://doi.org/10.1590/S0104-40362008000100003>.

PAULO NETTO, J. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PEIXOTO, M. C. L. Universidade: reforma e/ou rendição ao mercado? **Revista Brasileira de Educação [online]**. n. 28 p.180-182. 2005. DOI <https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000100017>. Acesso em: 31 ago. 2021.

PEREIRA, J. J. B. J.; FRANCIOLI, F. A. S. Materialismo Histórico-dialético: Contribuições para a teoria histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 3, n. 2, p. 93-101, dez 2011. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9456/6888>. Acesso em: 01 abr. 2020.

PERONI, V. M. V.; LIMA, P. V. Políticas conservadoras e gerencialismo. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2015344, p.1-20, 2020. DOI <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15344.070>.

RAMOS, M. N. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica?: relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. **Trabalho, Educação e Saúde [online]**. v. 1, n. 1 p. 93-114. 2003. DOI <https://doi.org/10.1590/S1981-77462003000100008>. Acesso em: 02 nov. 2021.

RAMOS, M. N. O modelo de competências: entre o pragmatismo e o tecnicismo. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA, 3., 2008. Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: EPSJV, p. 133-147, 2008. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/39133>. Acesso em: 05 nov. 2021.

PIKETTY, T. **O capital no Século XXI**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Intrínseca, 2014.

RIBEIRO, E. A. As atuais políticas públicas de avaliação para a educação superior e os impactos na configuração do trabalho docente. **Avaliação**, Campinas, SP, v. 17, n. 2, p. 299-316, jul. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/JhBRyRHhBnQxSGyVvpYz7yD/?format=pdf>. Acesso em: 12 de out. 2021.

ROTHEN, J. C.; SCHULZ, A. SINAES: Do documento original à legislação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba/PR, v. 7, n. 21, p.163-180, maio-ago. 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189116806010>. Acesso em: 15 de jul. de 2021.

SALVÁ, M. N. R.; NASCIMENTO, R. P. Entre o Ensino e a Pesquisa: o Papel do Docente no Ensino Superior na Visão de Pesquisadores do Campo da Saúde Coletiva. **Demetra: alimentação, nutrição & saúde**, Rio de Janeiro, v.12, n.4, p.1083-1099, 2017. Disponível em: <https://www.e->

publicacoes.uerj.br/index.php/demetra/article/view/28503/22870. Acesso em: 01 de jan. de 2022.

SANCHEZ, H. M. *et al.* Impacto da saúde na qualidade de vida e trabalho de docentes universitários de diferentes áreas de conhecimento. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 11, p. 4111-4123, nov. 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232019001104111&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 01 jan. 2022.

SANTOS, A. P. D.; E CERQUEIRA, E. A. Ensino superior: trajetória histórica e políticas recentes. *In*. IX COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 9., 2009. Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis, 25-27 nov. 2009. Disponível em: <http://flacso.org.br/files/2016/10/Ensino-Superior-trajetoria-historica-e-politicas-recentes.pdf>. Acesso em: 03 maio 2020.

SANTOS, S. D. M. A precarização do trabalho docente no Ensino Superior: dos impasses às possibilidades de mudanças. **Educação em Revista**, Curitiba, n. 46, p. 229-244, dez. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602012000400016&lng=en&nrm=iso Acesso em: 01 jan. 2022.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. I, p. 1-15, jul. 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351/pdf>. Acesso em: 03 maio 2020.

SAVIANI, D. Desafios da construção de um sistema nacional articulado de educação. **Trabalho, Educação e Saúde [online]**. v. 6, n. 2 p. 213-232, 2008. DOI <https://doi.org/10.1590/S1981-77462008000200002>.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas/SP, Autores Associados, 2009.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação [online]**. v. 12, n. 34, p.152-165, jan./abr. 2007. DOI <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012>.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano**: novas aproximações. Campinas/SP: Autores associados, 2019.

SCHLICKMANN, R.; ROCZANSKI, C. R. M.; AZEVEDO, P. **Provão X ENADE**: uma análise comparativa. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/61488/PROV%c3%83O%20X%20ENADE%20UMA%20AN%c3%81LISE%20COMPARATIVA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 22 jun. 2021.

SCHUMPETER, J. A. **Teoria do Desenvolvimento Econômico**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

SCHUMPETER, J. A. **Capitalismo, socialismo e democracia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1984.

SECCHI, L. **Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. 2 ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SILL, E. A.; VIEIRA, L. H. S.; SILVA, L. C. R. Métodos de preparação para o ENADE no curso de administração. **Revista online De Magistro de Filosofia**, v. X, n. 21, p. 54-72, jan./jun., 2017. Disponível em: <https://www.catolicadeanapolis.edu.br/revistamagistro/wp-content/uploads/2017/04/m%c3%a9todos-de-prepara%c3%a7%c3%a3o-para-o-enade-no-curso-de-administra%c3%a7%c3%a3o.pdf>. Acesso em: 12 out. 2021.

SILVA JÚNIOR J. R.; SGUISSARDI, V. O impacto da mercantilização no ensino superior. **Revista ADUSP**, p. 46-53 mar., 2000. Disponível em: <https://www.adusp.org.br/files/revistas/19/r19a09.pdf>. Acesso em: 08 de set. de 2021.

SILVA, O. C. Da. ENADE como instrumento de avaliação da educação superior: a necessidade de se refletir a ideia de “qualidade” a partir de indicadores. *In*: ANAIS VII CONEDU. 7., Campina Grande. **Anais eletrônico [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/68491>. Acesso em: 19 ago. 2021.

SILVA, R. S.; SANTOS, G. R. Impactos da mercantilização da educação superior sobre o trabalho docente. *In*: II CONGRESSO DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL. 2., 2020. Montes Claros. **Anais [...]**. Montes Claros: Universidade Estadual de Montes Claros, 2020. Disponível em: http://congressods.com.br/segundo/images/trabalhos/educacao_desenvolvimento/Ricardo%20dos%20Santos%20Silva.pdf. Acesso em: 29 set. 2021.

SILVA, T. D.; MIRANDA, G. J.; FREITAS, S. C. Ações institucionais preparatórias para o ENADE nos cursos de ciências contábeis. **Revista Universo Contábil**, v. 13, n. 1, p. 65-84, abr. 2017. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/universocontabil/article/view/5490>. Acesso em: 13 out. 2021.

SOARES. M. C. C. O Banco Mundial: Políticas e Reformas. *In*: DE TOMMASI, L.; WARD M.J.; HADDAD, S. (orgs). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

SOUSA, B. P. B; SOUSA, J; V. Resultados do ENADE na gestão de cursos de licenciaturas: um estudo de caso. **Estudos em avaliação educacional**, São Paulo, v. 23, n. 52, p. 232-253, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.18222/eae235220121938>. Acesso em: 26 de jul. de 2021.

SOUSA, J. V.; FERNANDES, R. I. Sinaes ou NeoSinaes? Avaliação da educação superior no Brasil à luz do ENADE ampliado. *In: AVALIES - SIMPÓSIO AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR*. 2015. Porto Alegre/RS, 2015. **Anais [...]**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/avalies/anais-do-evento/artigos-1/145927>. Acesso em: 25 jan. 2022.

SOUZA, S. Z. L. ; OLIVEIRA, R. P. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, p. 873-895, set., 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v24n84/a07v2484.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2020.

ULIANO, A. B. 3 razões para o Governo priorizar a Educação Básica, e não as Universidades. **Gazeta do Povo**, 2019. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/instituto-politeia/3-razoes-universidades-educacao-basica/>. Acesso em: 25 jun. 2019.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Este documento denominado de Apêndice A, é um dos procedimento de coleta de dados da pesquisa intitulada “O PROCESSO DE PREPARAÇÃO PARA O ENADE E SEUS IMPACTOS NO TRABALHO DOCENTE: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA”, desenvolvida pelos pesquisadores João Lucas de Souza Maximiano e pelo orientador prof. dr. Ricardo E. dos Anjos (acompanhar com o TCLE - Apêndice B).

A) Perfil do (a) coordenador (a)

1. Conte-nos o trajeto que o (a) credenciou profissional e academicamente a ser coordenador(a) de curso (tempo de docência, formação, formação pedagógica, gestão etc.)
2. Profissionalmente você exerce outra atividade além de coordenador(a) para complementar a renda? Quais são os momentos do seu cotidiano em que você está à disposição da gestão do curso para atender aos estudantes, aos professores e delegar atividades à sua equipe de trabalho? Qual é essa carga horária semanal?
3. Você realiza ações com o intuito de preparar os estudantes para o ENADE? Se sim, são ações específicas? Conte em detalhes o funcionamento da escola e da equipe de trabalho.

B) Percepções do (a) coordenador (a) sobre o que a instituição propõe em relação à preparação/treino para o ENADE.

4. Fale seu entendimento das influências do ENADE e das outras diretrizes da lei nº 10.861/2004 na universidade em que você trabalha.
5. A IES em que você trabalha se preocupa com o ENADE ao ponto de transmitir direcionamentos de treinamento? Existe uma dinâmica educacional produtivista na IES?
6. Existe interferência na condução das aulas para a preparação/treino dos estudantes ou de material para melhor realizarem o ENADE? Você sente a necessidade ou pressão de inovar em busca de atender aos planos pedagógicos e institucionais?
7. Você, como coordenador (a), sente pressão hierarquizada por altas avaliações e conceitos no ENADE? Se sim, você repassa essa pressão aos docentes do curso?

C) Impactos na prática docente

8. Você sente a qualidade do serviço de ensino do seu corpo docente diminuindo na medida em que aumenta a inserção de critérios que tentam objetivar/quantificar o trabalho educativo? Na sua percepção, o ENADE foca no desenvolvimento humano?
9. Você já teve problemas de saúde ou se sentiu afastado socialmente em razão do estresse no trabalho docente? Se sim, conte-nos se teve impacto pela sobrecarga de trabalho inclusive o trabalho remoto e os de preparação para o ENADE.
10. O ENADE impacta direta ou indiretamente na sua prática profissional? Essa influência é positiva ou negativa? Por quê?

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

Título da Pesquisa: “O PROCESSO DE PREPARAÇÃO PARA O ENADE E SEUS IMPACTOS NO TRABALHO DOCENTE: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.”.

Nome do pesquisador: João Lucas de Souza Maximiano.

Nome do orientador: Prof. Dr. Ricardo Eleutério dos Anjos.

1. **Natureza da pesquisa:** o sr. (sra.) *está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade* analisar se há impactos causados pelo processo de preparação ao ENADE no trabalho docente em uma IES localizada no oeste Paulista.
2. **Participantes da pesquisa:** Quatro coordenadores (as) de cursos de licenciatura da área de humanidade para a entrevista.
3. **Envolvimento na pesquisa:** ao participar neste estudo, o(a) sr. (sra.) permitirá que o pesquisador João Lucas de Souza Maximiano e seu orientador, prof. dr. Ricardo Eleutério dos Anjos, realizem a análise de dados fruto das entrevistas gravadas e das respostas do questionário? O(A) o sr. (sra.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para o sr. (sra.). Sempre que quiser, poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do pesquisador do projeto e, se necessário, através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa, que é o órgão que avalia se não há problemas na realização de uma pesquisa com seres humanos.
4. **Sobre a coleta de dados:** Os (As) coordenadores (as) serão entrevistados (as) individualmente por meio do Google Meet como medidas de restrições sanitárias em razão da pandemia de COVID-19, mantendo sempre o sigilo sobre sua identidade.
5. **Riscos e desconforto:** De acordo com a resolução nº 466/2012, qualquer pesquisa causa riscos ou desconfortos, por menores que eles sejam. Desse modo, as possibilidades de riscos giram em torno de alguns aspectos atinentes ao processo da pesquisa tais como ansiedade dos participantes, desconforto em disponibilizar parte do tempo para participar da entrevista e preocupação se haverá divulgação dos dados pessoais.
6. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o pesquisador e seu orientador ou (equipe de pesquisa) terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados desta pesquisa.
7. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa, não terá benefícios diretos. Esperamos que este estudo traga informações importantes sobre as políticas examinadoras de qualidade em

grande escala no ensino superior e seus desdobramentos na IES e no trabalho docente. Os pesquisadores se comprometem a divulgar os resultados obtidos, respeitando o sigilo das informações coletadas neste estudo que são estritamente confidenciais. Somente o pesquisador e seu orientador terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados desta pesquisa.

8. **Pagamento:** o sr. (sra.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após esses esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto, preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi uma via deste termo de consentimento e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento para participar desta pesquisa.

OBS: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

Pesquisador: João Lucas de Souza Maximiano – (18) 99676-0690.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Eleutério dos Anjos – (18) 99149-8260.

CEP/UNOESTE - Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNOESTE: Coordenadora: Profa. Dra. Aline Duarte Ferreira/ Vice coordenadora: Profa. Dra. Nair Correia Salgado de Azevedo. Endereço do CEP: Coordenadoria de Pesquisa, Desenvolvimento e inovação (CPDI) UNOESTE - Campus II - Bloco B2 - 1º andar Rodovia Raposo Tavares, Km 572 - Bairro Limoeiro Presidente Prudente, SP, Brasil, CEP 19067-175 - Telefone do CEP: (18) 3229- 2077 - E-mail: cep@unoeste.br - Horário de atendimento do CEP: das 8 às 12h e das 13:30h às 17:30h.

APÊNDICE C - MODELO DE QUESTIONÁRIO - *GOOGLE FORMS*

Este documento denominado de Apêndice C trata-se de um procedimento de coleta de dados da pesquisa intitulada “O PROCESSO DE PREPARAÇÃO PARA O ENADE E SEUS IMPACTOS NO TRABALHO DOCENTE: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA”, desenvolvida pelos pesquisadores João Lucas de Souza Maximiano e orientador prof. dr. Ricardo Eleutério dos Anjos (Acompanhar com o TCLE - Apêndice D).

Tendo em vista os itens do TCLE (Apêndice B) eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento para participar da pesquisa.

☐ Sim, concordo com os termos.

Perfil do docente:

1. Qual o seu sexo?

☐ Feminino. ☐ Masculino.

2. Qual a sua faixa etária?

☐ De 20 a 30 anos. ☐ De 31 a 40 anos. ☐ De 41 a 50 anos.
☐ De 51 a 60 anos. ☐ A partir de 61 anos.

3. Qual é a sua titulação acadêmica máxima?

☐ Pós-graduação/especialização. ☐ Mestrado. ☐ Doutorado.
☐ Pós-doutorado. ☐ Livre docente.

4. Há quanto tempo você é docente do ensino superior?

☐ Até 1 ano. ☐ De 1 a 2 anos. ☐ De 2 a 5 anos.
☐ De 5 a 10 anos ☐ Mais de 10 anos.

5. Qual o número médio de aulas semanais no ensino superior?

☐ Menos de 10 aulas. ☐ De 11 a 20 aulas. ☐ De 21 a 30 aulas.
☐ De 31 a 40 anos. ☐ Mais de 40 aulas.

6. Você possui outra atividade remunerada além da docência no ensino superior?

☐ Não. ☐ Sim.

7. Qual a sua jornada diária de trabalho total? (todas as ocupações).

☐ até 4 horas/dia. ☐ De 5 a 8 horas/dia.
☐ De 9 a 12 horas/dia. ☐ Mais de 12 horas/dia.

8. Já trabalhou preparando estudantes para avaliação de grande escala? (ex. ENADE).

☐ Não. ☐ Sim.

9. Quantas horas semanais você reserva para preparar aulas, atividades e avaliações?

☐ até 1 horas/dia. ☐ De 1 a 3 horas/dia .
☐ De 3 a 6 horas/dia . ☐ Mais de 6 horas/dia.

10. Essas horas de preparo à docência são remuneradas?

() Não. () Sim.

11. Existe plano de carreira para os docentes da IES em que você trabalha?

() Não. () Sim.

12. No curso da IES em que você trabalha são realizadas atividades específicas objetivando preparar/treinar os discentes para a prova ENADE?

() Não. () Sim. () Não sei.

OBS: Por favor, indique sua opinião e percepções sobre cada um dos itens abaixo. Marque a sua resposta em uma escala de 0 a 5, representando um contínuo entre pouco e muito (0, o mínimo e 5 o máximo). Considere, para preencher o questionário, sua prática profissional como docente no ensino superior, seu público alvo e a realidade que vivencia na instituição em que trabalha. Não há respostas certas ou erradas. Suas respostas são confidenciais.

Percepções do docente sobre o que a IES propõe em relação à preparação para o ENADE:

13. Qual o seu entendimento sobre o ENADE e a lei nº 10.861/2004?

() 0. () 1. () 2. () 3. () 4. () 5.

14. O quanto você acredita que o ENADE se preocupa com o desenvolvimento humano?

() 0. () 1. () 2. () 3. () 4. () 5.

15. Qual o nível de influência do ENADE nas diretrizes institucionais na IES em que você trabalha?

() 0. () 1. () 2. () 3. () 4. () 5.

16. Quanto a IES em que você trabalha se preocupa com a avaliação em grande escala?

() 0. () 1. () 2. () 3. () 4. () 5.

17. O quanto há de cobrança em relação ao conceito ENADE na IES em que você trabalha?

() 0. () 1. () 2. () 3. () 4. () 5.

18. O quanto ocorre de interferência na qualidade de suas aulas em razão das diretrizes da IES sobre a preparação/treino dos discentes para o ENADE?

() 0. () 1. () 2. () 3. () 4. () 5.

19. Quanto você sente de pressão hierárquica e vertical (de cima para baixo) para atender aos planos pedagógicos e institucionais?

() 0. () 1. () 2. () 3. () 4. () 5.

20. Quanto você é cobrado por mais titulações?

() 0. () 1. () 2. () 3. () 4. () 5.

21. Na sua percepção, o quanto a cobrança por titulação recebida está vinculada à busca para aumentar o conceito do curso?

() 0. () 1. () 2. () 3. () 4. () 5.

Impactos na prática docente:

22. O quanto você trabalha ativamente na preparação discente para o ENADE?

() 0. () 1. () 2. () 3. () 4. () 5.

23. Quanto a qualidade da prestação do seu serviço de ensino diminui, na medida que aumenta a inserção de avaliações que tentam objetivar/quantificar o seu trabalho?

() 0. () 1. () 2. () 3. () 4. () 5.

24. O quanto você se sente sobrecarregado (a) em razão do trabalho docente no ensino superior? incluso o trabalho remoto e de preparação para o ENADE.

() 0. () 1. () 2. () 3. () 4. () 5.

25. O quanto você já teve problemas de saúde em razão do estresse do trabalho docente?

() 0. () 1. () 2. () 3. () 4. () 5.

26. O quanto você já se sentiu afastado socialmente em razão da sobrecarga de trabalho?

() 0. () 1. () 2. () 3. () 4. () 5.

27. Quanto você atribui das respostas das questões 25 e 26 à atividade de preparação/treino ao ENADE?

() 0. () 1. () 2. () 3. () 4. () 5.

28. Quanto o treino para o ENADE impacta negativamente na sua prática docente?

() 0. () 1. () 2. () 3. () 4. () 5.

29. O quanto você obtém de informações sobre os objetivos de preparar/treinar os discentes para o ENADE?

() 0. () 1. () 2. () 3. () 4. () 5.

30. Escreva livremente quais são os principais impactos da preparação para o ENADE no trabalho docente, de acordo com suas reflexões e experiência.

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - QUESTIONÁRIO

Título da Pesquisa: “O PROCESSO DE PREPARAÇÃO PARA O ENADE E SEUS IMPACTOS NO TRABALHO DOCENTE: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA”.

Nome do pesquisador: João Lucas de Souza Maximiano.

Nome do orientador: Prof. Dr. Ricardo Eleutério dos Anjos.

1. **Natureza da pesquisa:** o sr. (sra.) *está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade* analisar se há impactos causados pelo processo de preparação ao ENADE no trabalho docente em uma IES localizada no oeste Paulista.
2. **Participantes da pesquisa:** Vinte e nove docentes de cursos de licenciatura da área de humanidade para participar por meio do questionário *online*.
3. **Envolvimento na pesquisa:** ao participar neste estudo, o(a) sr. (sra.) permitirá que o pesquisador João Lucas de Souza Maximiano e seu orientador, prof. dr. Ricardo Eleutério dos Anjos, realiza a análise de dados fruto das entrevistas gravadas e das respostas do questionário. O(A) o sr. (sra.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para o sr. (sra.). Sempre que quiser, poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do pesquisador do projeto e, se necessário, através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa, que é o órgão que avalia se não há problemas na realização de uma pesquisa com seres humanos.
4. **Sobre a coleta de dados:** Os professores participaram pelo questionário de forma *online* para que se manifestassem sobre as percepções e experiência profissional docente na preparação para o ENADE, mantendo sempre o sigilo sobre sua identidade.
5. **Riscos e desconforto:** De acordo com a resolução nº 466/2012, qualquer pesquisa causa riscos ou desconfortos, por menores que eles sejam. Desse modo, as possibilidades de riscos giram em torno de alguns aspectos atinentes ao processo da pesquisa tais como ansiedade dos participantes, desconforto em disponibilizar parte do tempo para participar da entrevista e preocupação se haverá divulgação dos dados pessoais.
6. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o pesquisador e seu orientador ou (equipe de pesquisa) terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados desta pesquisa.
7. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa, não terá benefícios diretos. Esperamos que este estudo traga informações importantes sobre as políticas examinadoras de qualidade em

grande escala no ensino superior e seus desdobramentos na IES e no trabalho docente. Os pesquisadores se comprometem a divulgar os resultados obtidos, respeitando o sigilo das informações coletadas neste estudo que são estritamente confidenciais. Somente o pesquisador e seu orientador terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados desta pesquisa.

8. **Pagamento:** o sr. (sra.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após esses esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto, preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi uma via deste termo de consentimento e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento para participar desta pesquisa.

OBS: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

Pesquisador: João Lucas de Souza Maximiano – (18) 99676-0690.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Eleutério dos Anjos – (18) 99149-8260.

CEP/UNOESTE - Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNOESTE: Coordenadora: Profa. Dra. Aline Duarte Ferreira/ Vice coordenadora: Profa. Dra. Nair Correia Salgado de Azevedo. Endereço do CEP: Coordenadoria de Pesquisa, Desenvolvimento e inovação (CPDI) UNOESTE - Campus II - Bloco B2 - 1º andar Rodovia Raposo Tavares, Km 572 - Bairro Limoeiro Presidente Prudente, SP, Brasil, CEP 19067-175 - Telefone do CEP: (18) 3229- 2077 - E-mail: cep@unoeste.br - Horário de atendimento do CEP: das 8 às 12h e das 13:30h às 17:30h.