

**PRODUÇÃO DO CONCEITO DE QUALIDADE DE ENSINO SUPERIOR NO
BRASIL: ANALISANDO ALGUMAS REPERCUSSÕES DO ENADE**
QUALITY CONCEPT PRODUCTION OF HIGHER EDUCATION IN BRAZIL:
ANALYZING SOME EFFECTS OF ENADE

RESUMO: Na atualidade brasileira, ao considerar as políticas públicas de educação, intensas são as controvérsias acerca do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES). Dentre os procedimentos avaliativos que constituem o SINAES, implantado em 2004, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) vem se tornando o elemento preponderante no processo de avaliação do ensino superior no país. Destaca-se que, a partir de 2008, quando incorporou outros insumos, ganhou mais sofisticação e assumiu o ordenamento da gestão para os diversos cursos e instituições de ensino, resultando no Conceito Preliminar de Curso (CPC). Para constituir esse conceito, passa-se a considerar outros elementos na composição dos resultados, obtidos por meio de um questionário socioeconômico, do qual se extrai as opiniões, percepções e impressões declaradas pelo estudante. A partir de algumas questões específicas desse instrumento, são avaliadas a infraestrutura e a organização didaticopedagógica dos cursos superiores, influenciando significativamente, além do CPC, no Índice Geral de Cursos (IGC) de uma Instituição de Ensino Superior. Se por um lado temos, tais políticas públicas como mediadores que vêm adquirindo singular importância na produção daquilo que se compreende por Ensino Superior de qualidade no Brasil, por outro, diversos são os argumentos a gerar resistências à imbricação entre tais procedimentos e a concepção de qualidade educacional. Significativas vozes, por exemplo, apontam haver uma simplificação metodológica na extração dos dados no processo avaliativo, limitando tais avaliações às impressões dos estudantes no questionário socioeconômico. Argumentam existir uma concepção acerca do conceito de qualidade de ensino superior que carece de complexidade. Desse modo, tendo por referência Teoria Ator-rede – TAR, o presente artigo tem por objetivo analisar as diversas mediações dos controversos coletivos que produzem o conceito de qualidade no ensino superior brasileiro nos dias atuais e que implicam diretamente no processo de gestão das instituições em nosso país.

Palavras-chave: Avaliação do ensino superior. Políticas públicas. Teoria Ator-rede.

ABSTRACT: In the Brazilian context, when considering the public policies of education, intense are the controversies about the National System of Evaluation of Higher Education (SINAES). Among the evaluation procedures that constitute SINAES, implemented in 2004, the National Student Performance Examination (ENADE) has become the preponderant element in the process of evaluation of higher education in the country. It is noteworthy that, from 2008, when it incorporated other inputs, it gained more sophistication and assumed management ordering for the various courses and educational institutions, resulting in the Preliminary Course Concept (CPC). In order to constitute this concept, other elements are included in the composition of the results, obtained through a socioeconomic questionnaire, from which the opinions, perceptions and impressions declared by the student are extracted. Based on some specific questions of this instrument, the infrastructure and the didactic-pedagogical organization of higher education courses are evaluated, significantly influencing, in addition to the CPC, in the General Course Index (IGC) of a Higher Education Institution. If, on the one hand, we have such public policies as mediators that have acquired singular importance in the production of what is understood by Higher Quality Education in Brazil, on

the other, there are several arguments that generate resistance to the overlap between such procedures and the conception of quality educational. Significant voices, for example, point to a methodological simplification in data extraction in the evaluation process, limiting such evaluations to the students' impressions in the socioeconomic questionnaire. They argue that there is a conception about the concept of quality of higher education that lacks complexity. Thus, with reference to Actor-network Theory - TAR, this article aims to analyze the various mediations of the controversial collectives that produce the concept of quality in Brazilian higher education in the present day and that directly imply the process of management of institutions in our country.

Keywords: Evaluation of higher education. Public policy. Theory Actor-network.

1 INTRODUÇÃO

O SINAES vem sendo discutido pela comunidade acadêmica brasileira, bem como também por operadores de políticas públicas de diversas matizes. O processo de construção desse sistema de avaliação tem sido objeto de debates eivados de polêmicas e controvérsias.

Ainda no seu nascedouro, no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), a ideia de um conjunto de parâmetros capazes de oferecer instrumentos mensuráveis de avaliação e controle de gestão da educação superior, materializada pelo Exame Nacional de Cursos (ENC) - provão, foi alvo de intensas controvérsias e questionamentos de discentes e docentes.

Elemento embrionário da avaliação de estudantes, o provão, apesar de duramente criticado, foi substituído pelo atual ENADE. O foco de tal avaliação seria:

[...] identificar mérito e valor das instituições, áreas, cursos e programas, nas dimensões de ensino, pesquisa, extensão, gestão e formação; Melhorar a qualidade da educação superior, orientar a expansão da oferta; Promover a responsabilidade social das IES, respeitando a identidade institucional e a autonomia (SINAES/MEC, 2009).

Retrocedendo ao ano de 2004, verifica-se que o ENADE também foi intensamente criticado naquele período e gerou movimentos de resistências, como o liderado pela Executiva Nacional dos Estudantes de Educação Física (ExNEEF), que apoiada por outros grupos, dentre eles a Associação Nacional dos Docentes na Educação Superior - Sindicato Nacional (ANDES-SN), que fizeram contraposição por meio da publicação de uma carta aberta, apresentando restrições ao ENADE. Em meio aos motivos apontados pela ExNEEF é ainda atribuído ao referido exame:

Desrespeito às características regionais - A prova a ser aplicada é padronizada nacionalmente, desconsiderando as particularidades sociais, políticas, econômicas e culturais das diversas regiões do Brasil. Algumas instituições descomprometidas com a qualidade da formação de seus estudantes chegam a adequar seus currículos ao que é exigido no ENADE e não ao que é de relevância para a formação de seus graduandos (EXNEEF, 2004, s/p).

A revelia das oposições, o ENADE torna-se o elemento preponderante no processo de avaliação do ensino superior e, em 2008, ganhou sofisticação quando incorporou insumos, resultando no chamado CPC. Esses resultados também passaram a expressar um “conceito de qualidade” de ensino superior amparado em respostas dadas por um número reduzido de estudantes de um determinado curso a um instrumento único de avaliação. Nesse período, as críticas foram reforçadas, pois se passou a considerar como elementos de composição dos resultados obtidos no exame, as opiniões, percepções e impressões declaradas pelo estudante no questionário socioeconômico. De maneira unilateral e a partir de algumas questões específicas desse questionário vem sendo avaliada a infraestrutura e a organização didaticopedagógica que compõe significativamente o CPC e, conseqüentemente, o Índice Geral de Cursos (IGC) de uma IES. Essa forma de extrair os insumos, que compõem os indicadores de qualidade de ensino superior, redireciona a metodologia avaliativa do Estado e dá ao ENADE maior repercussão.

Polidori (2009) é uma das autoras que critica o redirecionamento que foi dado às políticas públicas de avaliação mediante o movimento de consolidação do SINAES por meio do ENADE:

[...] um novo fenômeno vem ocorrendo no ano de 2008 quando, no desenvolvimento desse Sistema, o qual evidencia e considera todos os elementos que o compõem, são criados e emitidos indicadores que pretendem elaborar rankings das “melhores” IES do país, utilizando-se somente o elemento da avaliação realizada pelos estudantes, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE (POLIDORI, 2009, p.447).

Esse argumento da autora é ainda mais contundente quando demonstra que há controvérsia entre os padrões atuais do processo de avaliação do ensino superior, com aqueles declarados como fundantes do SINAES. Inicialmente parecia que seria atribuída ao processo de avaliação uma visão do todo. Contraditoriamente, muitos são os autores que argumentam, como no exemplo dado por Polidori (2009), que parece haver uma simplificação metodológica na extração dos dados que se limitam às impressões dos estudantes no questionário socioeconômico. Desse modo, a concepção acerca do conceito de **qualidade de ensino superior** parece se produzir no argumento desses autores como desarticulada de uma processualidade complexa da avaliação que é estampada pela legislação pertinente a esse nível de ensino.

Apresenta-se, aqui, um grande equívoco em termos de aplicabilidade do SINAES na sua proposta conceitual a partir do uso de um único pilar do Sistema como o definidor de qualidade da educação superior oferecida pelas IES (POLIDORI, 2009, p.447).

Então, se a legislação que regulamenta o ensino universitário tem traduzido a qualidade educacional pautada pela indissociabilidade existente entre o ensino, pesquisa e extensão, questiona-se qual é a concepção de **qualidade de ensino** que o ENADE imprime. Mais ainda. Questiona-se sua produção como referência para análise da implementação dos currículos dos cursos superiores, quando tem seus elementos extraídos de questões e impressões que priorizam o ensino.

É importante notar que as duras críticas atribuídas ao provão, como as retratadas na Carta Aberta elaborada pela ExNEEF (2004), persistem no SINAES. Especificamente, o ENADE ainda sofre grande resistência. Não são raras as atividades organizadas pelo movimento estudantil em associação com outras forças do movimento social no sentido de erigirem estratégias de boicote. Essas resistências parecem se articular com uma política do MEC atrelada às penalizações imbricadas com o exame, que vem assumindo o protagonismo no processo de avaliação da qualidade do ensino superior.

As controvérsias relativas ao atual processo de avaliação do ensino superior brasileiro acabam por demonstrar a necessidade de se identificar quais as repercussões que o ENADE vem imprimindo na qualidade da educação superior no país. Salienta-se que a qualidade aqui é entendida em sua dimensão de ação, sendo processual e contínua, delineada por saberes diversos, conhecimentos constituídos/constituintes resultantes das interações de múltiplos atores. Portanto, é ação coletiva. Assim sendo, entendemos que o referencial da Teoria Ator-rede (TAR) pode nos auxiliar na proposta de analisar a rede coletiva que vem sustentando aquilo que entendemos por qualidade de ensino superior brasileiro na atualidade.

2 AVALIAÇÃO E A PRODUÇÃO DO CONCEITO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

O referencial da TAR preconiza que toda existência, todo fato depende sempre de uma série de mediadores que o colocam em ação. Tais mediadores devem ser entendidos como sendo humanos ou não-humanos, visto que ambos possuem a capacidade da produção do desvio e detêm a capacidade de permitir ou impedir o curso das ações. A realidade, portanto, antes de ser entendida em sua dimensão espacial, deve ser entendida como tempo, um circuito de mediações onde, de amarra em amarra, o fato se constrói ou desconstrói (LATOURE, 2000). Desse modo, a solidez de um fato depende, exatamente, do quão amplo e estável segue o circuito de suas amarrações. A controvérsia pode, conseqüentemente, ser entendida como a desconstrução do fato enquanto tal. Uma perda de consistência, instabilidade.

Assim, a referência para o estabelecimento de nosso percurso investigativo se constituirá das particularidades e singularidades das diversas mediações a produzir aquilo que se entende por qualidade no ensino superior. Tal qualidade parece ser uma realidade que articula em um mesmo destino diversos instrumentos de avaliação, estudiosos da área, legislações, instituições dentre outros. Uma rede de mediadores produtores de deslocamentos (LATOURE, 2008).

Não estamos aqui para defender um novo modo, ainda mais aprimorado de qualidade. Temos como hipótese que a análise do processo avaliativo da educação superior possibilitará a produção de um relato descritivo acerca do modo como as políticas públicas de avaliação vêm produzindo, junto com outros atores, humanos e não-humanos, o conceito que é concebido – de modo articulado à realidade brasileira – como qualidade de ensino superior. Por relato descritivo entendemos uma descrição que se queira mais plana, que não agregue uma dimensão de profundidade. Apenas seguir pistas, mediador em mediador: *registrar, não filtrar; descrever, não disciplinar*” (LATOURE, 2008: 86).

Quando nos atentamos para a literatura acadêmica que aborda a avaliação do ensino no país, podemos perceber que muitas traduzem “qualidade” de educação como uma iniciativa recente no cenário brasileiro. Rothen e Barreyro (2011) salientam que as primeiras práticas de avaliação do ensino superior iniciam-se no final da década de 1970 e início de 1980. Desse modo, os autores ao investigar como vem sendo o processo de construção do marco teórico, político e metodológico da avaliação da educação superior, que fundamenta as discussões do meio acadêmico, constataram que as publicações nessa área serviram para a organização de “[...] uma rede de intelectuais que defendiam a concepção emancipatória da avaliação [...] [assumindo] relevante papel de contraposição a um outro discurso, hegemônico, o da privatização e do fomento à criação de instituições de educação superior privadas [...]” (ROTHEN; BARREYRO, 2011, p. 286-287).

Rodrigues (2007a, 2007b), afirma ainda que, nesse período, os países de economia capitalista estavam em crise e conviviam com o aumento do *déficit* público e da economia inflacionada associada à falta de emprego, que impediam o desenvolvimento econômico. Essa crise parece se articular nesse período com uma corrente de pensamento que tinha como principal argumento a ineficiência e a insuficiência da máquina pública em contraposição à prelação para os parâmetros dos serviços de excelência do setor privado. Articulado a todo esse quadro, produz-se um novo coletivo vinculado a diversos autores, entre eles Harvey (2002): o neoliberalismo. Desse modo, começa-se a entender que era preciso pagar para se ter o “necessário” para viver.

Tal coletivo produz-se conjuntamente a uma diluição do poder do Estado no que compete às ações econômicas e sociais. Assim, o indivíduo é convocado a participar das decisões que, em sua maioria, já era pré-determinada por organizações internacionais (BIRD, UNESCO etc) que estabeleciam políticas de orientação para as conduções dos processos nacionais tais como: privatização dos setores públicos, para desonerar os gastos estatais e estimular a competitividade do mercado e transferência das decisões econômicas do governo para os setores privados (ANDERSON, 2000).

Articulado a tal quadro, o conjunto de parâmetros usado para avaliar o ensino superior era o mesmo que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) utilizava e emanava da Lei nº 5.540/68: visitas *in loco* por especialistas às IES, relatórios baseados em indicadores de eficácia e eficiência – regulavam a gestão e a organização acadêmico-administrativa - que resultavam em alocação de recursos financeiros.

Verhine e Dantas (2009) chamam a atenção para os dois primeiros programas que foram concebidos para a avaliação de cursos de graduação: o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), desenvolvido pelo MEC em 1983 por influência de movimentos docentes liderados principalmente pela ANDES, entretanto, segundo o argumento desses autores, não obteve maiores repercussões. Em 1995, foi implementado o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) que, na tradução de Ferraz (2009), objetivava avaliar a qualidade do ensino superior respeitando a autonomia e regionalidade das instituições, por meio de questionários de autoavaliação. Parece que ambos os programas, PARU e PAIUB, faziam circular a educação superior por vias que apontavam

para argumentos associados ao período de redemocratização brasileiro, com a participação ativa docente.

Porém, na década de 1990, as políticas de avaliação parecem sofrer alterações simultaneamente as mudanças nas políticas de condução do país, estas últimas articuladas com um novo cenário socioeconômico. A culminância desse quadro, a partir do argumento de Ferraz, parece ser atingida com a entrada de FHC (1995 – 2002), que ficou por dois mandatos, e que, mediante os preceitos do Estado Mínimo, defendia que o Estado não deveria assumir certos compromissos de ordem educacional e econômica.

Temos aqui um argumento que objetiva produzir um momento histórico em que o Estado passa a ser entendido como ineficiente quando isolado, devendo a busca pela eficiência ser alcançada na interface com outros setores de economia privada. Seguindo essa linha de argumentação, segundo Ferraz (2009), ocorreu uma abertura para o mercado privado assumir certos compromissos que até então eram pertencentes à ordem pública. Simultaneamente, por meio do Decreto nº 2.026/1996, foram instituídos procedimentos para os processos de avaliação, que continham parâmetros com níveis de exigências que, em muitos casos, superavam a capacidade das IES. Em 1996 também foi sancionada a Lei nº 9394/96, que definia a necessidade de parceria entre público e privado. Foi ainda nesse momento que o INEP foi reestruturado. Nesse período, teria se delimitado uma expansão significativa da iniciativa privada, abrindo espaço para uma dualidade de fornecimento de serviços educacionais superior.

Muitos foram os autores que articularam tal momento aos ideais neoliberais, argumentando que estes passaram a direcionar as políticas públicas do contexto da educação brasileira e, por extensão, de avaliação do ensino superior, que ia se delineando de modo articulado ao sentido e ordenação que FHC empregava ao país naquele momento. Como exemplo disso, a primeira medida apresentada foi à extinção do PAIUB e a criação do ENC - ou provão, e de uma avaliação *in loco* denominada Avaliação das Condições de Oferta de Cursos (ACOC). O provão salientava a obrigatoriedade imposta aos estudantes, que só poderiam adquirir o diploma se os exames fossem cumpridos.

Importante salientar que o Provão desencadeou várias ações de modificação nas IES, desde a reformulação de currículos e formas de trabalho, devido às exigências previstas, até a criação de “cursinhos préprovão” que tinham como objetivo moldar os alunos ao formato do Provão. Esse exame sempre apresentou muita controvérsia em relação às suas conseqüências, pois, na verdade, os efeitos negativos se sobrepuseram aos positivos. O “Provão”, na prática, foi um regulador não tradicional, mercadológico, “uma mão invisível”, porque os resultados das provas aplicadas aos alunos foram utilizados, por deslocamento, como “notas” dos cursos e também como “notas” das IES, com grande cobertura da mídia (BARREYRO, 2003 *apud* POLIDORI et al., 2006, p. 429).

Pode-se observar que a qualidade de ensino articulada ao provão passa a circular por uma diversidade de atores: Estado, mercado, mídia, cursinhos, ranqueamento, dentre outros. A avaliação nesse período é criticada fortemente por ter um caráter pontual, pragmático,

articulada a aspectos quantitativos com viés comportamentalista e mercadológico. Verhine e Dantas (2009), por exemplo, ressaltam o caráter obrigatório do provão como negativo, por ser aplicado em um currículo unificado, tendo um cunho estritamente classificatório que visava selecionar as melhores universidades para fins mercadológicos.

Vale destacar que algumas críticas argumentam que, mundialmente, havia um alinhamento do país com as políticas do Banco Mundial que implicavam diretamente na educação. Dentre elas, pode-se apontar: conhecimento como condicionante para empréstimos financiados pelo Banco Mundial, reformas educacionais pautadas pelo ideário neoliberal do Estado Mínimo - menor participação do Estado, influência das agências de financiamento internacionais referente ao ensino superior que resulta em diminuição dos gastos dos setores públicos com as instituições federais, assinalando um movimento de privatização dos serviços das mesmas e preconização da separação entre instituições de ensino e pesquisa daquelas destinadas somente ao ensino, justificando enxugamento dos custos. Leher (2005), por exemplo, aponta que, nesse período, o Banco Mundial tornou-se o principal organismo internacional, sendo um influenciador das reformas educacionais dos países periféricos e semiperiféricos.

Segundo Antunes (2007), em 1999, com a promulgação do Tratado de Bolonha que definiu parâmetros para o espaço educacional europeu, as políticas públicas brasileiras passaram a se articular com a realidade europeia, vinculando, segundo a autora, a educação superior brasileira a interesses que, muitas vezes, se situam externamente aos das IES. Desse modo, o papel do Estado nacional vai se diluindo cada vez mais e as IES assumem para si responsabilidades muitas vezes advindas de mandatos supranacionais, tais como as medidas adotadas para a definição de currículos para a formação de um novo perfil profissiográfico - devendo possuir habilidades técnicas e tecnológicas para atuar em empresas multinacionais, e, principalmente, ser multifuncional e empreendedor. Além disso, tal argumento salienta um momento de demanda acerca de um profissional capaz de buscar, preferencialmente em seu local de trabalho, cursos para manter-se em um processo de educação permanente.

Gama (2011), de modo sintonizado com Antunes (2007), alerta que esse novo padrão de regulação da educação superior acordado em espaço supranacional vem difundindo o que foi denominado por Boito Júnior (1999) de “nova burguesia de serviços”. Conforme defende esse autor, em decorrência da última crise cíclica do capital que culminou no início da década de 1970, o neoliberalismo foi assumido como estratégia política-econômica, possibilitando a recomposição do capitalismo mediante políticas que desestabilizam o Estado de bem-estar social. Assim, propõe-se um novo padrão de desenvolvimento econômico e, conseqüentemente, um novo modo de regulação estatal, mediante a redução do papel do Estado no que tange aos direitos sociais, sobretudo, no âmbito da saúde, educação e previdência social. Os empresários, nesse caso, são incentivados a investir na oferta desses serviços, produzindo uma nova fração burguesa, denominada de “nova burguesia de serviços”.

A regulação supranacional da educação nestes moldes é uma tentativa de resposta às mudanças qualitativas na produção capitalista da existência material – novas tecnologias de informação, comunicação e microeletrônica, e da nova divisão internacional do trabalho a partir da ascensão de novos produtores em escala mundial, particularmente o Brasil, Rússia, Índia e a China (BRIC), estas duas últimas nações inicialmente consideradas, respectivamente, como escritório mundial de serviços e oficina industrial do mundo (GAMA, 2011, p. 2).

Podem-se perceber, nesse momento, argumentos que objetivam produzir uma forte articulação entre as políticas europeias e as diretrizes pretendidas pelo Banco Mundial para a educação. A política educacional brasileira parece se materializar como imbricada com os organismos externos e os tratados supranacionais. Silveira (2011) salienta ainda que nesse período os currículos brasileiros passam por fortes alterações que objetivam atender as demandas da globalização da economia, passando a ser regulados por preceitos que alguns autores apresentam como articulados a uma lógica do mercado.

Com a ascensão de Fernando Henrique Cardoso à Presidência da República, em 1995, as “posições consensuais” dos organismos supranacionais são assumidas e aprofundadas. Na realidade, o governo FHC, com base no tripé da plataforma de política neoliberal, iniciada no governo Collor de Mello — constituído pelo aprofundamento da abertura comercial, pela privatização de empresas e de serviços públicos, e, ainda, pela desregulamentação das relações de trabalho -, apropriando-se dos novos paradigmas tecnológicos, efetiva alterações significativas na educação, envolvendo as políticas públicas de avaliação institucional e educacional, o funcionamento dos sistemas de ensino, suas concepções, o currículo dos cursos, etc (SILVEIRA, 2011, p. 185).

Verhine e Dantas (2009) relatam que, em 2003, com a mudança de governo e novos integrantes no MEC, foi instituída a Comissão Especial de Avaliação (CEA), presidida por José Dias Sobrinho – que reformulou o ENC e criou o SINAES em 2004. Os respectivos autores parecem apresentar, nesse momento, a produção de um contraponto ao modelo avaliativo até então conduzido, que teria como principal função constituir um referencial básico que subsidiaria os processos de avaliação, regulação e supervisão do ensino superior, que permitiria maior participação de diferentes atores e seria processual.

Brito (2008), em sintonia com Verhine e Dantas, ao analisar o processo de concepção e de implantação do SINAES e, por extensão, do ENADE, descreve que esse novo modelo de reordenação da avaliação era composto por três dimensões: Avaliação das Instituições de Educação Superior (AVALIES); Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG); e a avaliação do desempenho dos estudantes (ENADE). A autora argumenta que, por ser constituída de três instrumentos diferenciados, essa avaliação foi considerada mais ampla e abrangente, já que explicitamente o número de avaliados aumentaria.

O SINAES preconizava que cada IES tinha uma realidade diferenciada, por esse motivo, o protagonismo da avaliação ficaria a cargo da autoavaliação realizada pelas Comissões Próprias de Avaliação (CPA), pois assim seria possível estabelecer pontos que pudessem atender o sistema como um todo e as peculiaridades de cada IES.

Convergências são também anotadas nas propostas formuladas quanto à dinâmica a ser adotada na vivência do processo avaliativo, sendo

proposto que o processo de avaliação institucional inicie-se no âmbito de cada IES por intermédio da autoavaliação, sendo sequenciado por processo de avaliação externa, procedido por comissões de pares, que tenha como ponto de partida a avaliação produzida internamente, considerando dados quantitativos e qualitativos e, quando couber, a articulação entre o ensino de graduação e a pós-graduação (SINAES, 2004, p. 17).

A autoavaliação aqui pretendida, fruto de discussões e debates realizados em audiências públicas, ficaria sob a responsabilidade da CPA constituída por representação docente, discente, técnico-administrativo e da sociedade externa, o que, pressupunha que impactaria positivamente os procedimentos de gestão das IES, gerando informações que possibilitariam, além da condução dos processos de forma autônoma pelos atores das IES, o acompanhamento das ações acadêmicas pela própria sociedade.

No debate atual sobre a avaliação do ensino superior, o Paiub [...] e a avaliação periódica da qualidade do ensino superior [...] tornaram-se referência obrigatória das reflexões e propostas que ultimamente vêm sendo formuladas. Essas referências tornaram-se bastante visíveis nas diferentes Sessões das Audiências Públicas [...]. Com efeito, praticamente todas as 38 intervenções feitas em plenário por entidades, congregando as diferentes formas de organização do ensino superior, tanto entre as públicas como entre as privadas, sociedades científicas, entidades da sociedade civil, inclusive a representação estudantil nacional, reconhecem a prerrogativa do poder público, de garantir a qualidade do ensino superior, e a importância da avaliação institucional permanente como forma de estabelecer metas, corrigir rumos, elevar a qualidade das diversas atividades desenvolvidas, em suma, de dar diretrizes sobre as melhorias necessárias para a oferta de formação em nível superior em patamares cada vez mais altos de qualidade (SINAES, 2004, p. 76).

Assim sendo, a avaliação deveria contemplar a análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das IES. Brito (2008) traduz este modelo de avaliação como um processo mais dinâmico.

A implantação da política deve vir acompanhada de ajustes finos e adequações necessárias, pois, no caso do SINAES, como o próprio nome diz, o conceito subjacente é dinâmico e, mesmo durante a implantação, ajustes podem ser realizados; o que não pode ocorrer é uma mudança na concepção e um apego excessivo a índices (BRITO, 2008, p. 847).

As instituições seriam avaliadas externamente e internamente, os cursos receberiam visitas *in loco* e os estudantes seriam submetidos ao ENADE. Contudo, o protagonismo da autoavaliação é subestimado e, ascende o do ENADE, que torna-se o principal procedimento de regulação e controle da educação superior do governo Lula e de Dilma Rousseff, fazendo a qualidade da educação superior circular por um controle de qualidade baseado em resultados articulados a um procedimento avaliativo diferente do antes preconizado.

Porém, no meio do processo de implantação do SINAES, novos resultados simplificados (índices) e novos rankings foram implantados, em 2008, numa tentativa de retorno das concepções de avaliação de resultados. Assim, a sobrevivência da avaliação institucional formativa, nas políticas de avaliação da educação superior, ainda é uma questão em disputa (ROTHEN; BARREYRO, 2011, p. 286-287).

Dias Sobrinho (2010) enfatiza que para se alcançar a qualidade educacional pretendida com o Ensino Superior é preciso superar o entendimento de que esse nível de escolaridade forma somente para o mercado.

A avaliação deve ter também o papel de fortalecer estratégias e políticas coerentes com os grandes objetivos nacionais. Por isso, é importante que o sistema de avaliação ponha em foco de reflexão e análise os temas da pertinência e da relevância social dos conhecimentos e da formação, da democratização da educação e, portanto, da equidade, do acesso e da permanência, tendo como referência os valores primordiais e as prioridades da sociedade e das comunidades regionais. É importante que o sistema de avaliação incentive as IES a promover ações que aprofundem o exercício da democracia no âmbito interno e desenvolver programas que ampliem as possibilidades de acesso e permanência a indivíduos e grupos sociais historicamente postergados. Ao que parece, a centralidade do exame nacional com alto impacto na modelação e na regulação do sistema, como praticado no Provão e nas últimas aplicações do ENADE, pode estar contribuindo para produzir, no Brasil, uma banalização da Educação Superior, facilitando a expansão privada com fins quase exclusivamente mercantis, de baixa qualidade pedagógico-científica e de escassos compromissos com a pertinência e a relevância social. Afinal, não se pode esquecer que a Educação Superior não tem apenas a função de desenvolver habilidades e competências para os postos de trabalho, senão, sobretudo, de construir conhecimentos, formar para a vida em sociedade e consolidar valores socialmente relevantes (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 221).

Salienta-se que alguns cursos de graduação sofreram redirecionamento no cenário nacional mediante as suas participações nesse exame, que imprimiu um significado de “qualidade educacional” materializada pelos números que constituem relatórios. O Estado, articulado a relatórios e gráficos, se coloca como um porta-voz da qualidade pretendida para a educação superior no país. O conceito de porta-voz para Latour (1994) significa aquele que fala pela multidão calada, pela rede de mediadores humanos e não-humanos.

3 ENADE: UMA PRODUÇÃO COLETIVA DA QUALIDADE DE ENSINO

Sendo aplicado aos cursos de graduação desde 2004, o ENADE em 2008 sofre modificações mediante a Portaria Normativa nº. 4/2008 que divulga uma nova fórmula de classificação daquilo que é entendido como “qualidade em educação superior”, mediante o CPC. Tal conceito parece ter fortalecido ainda mais a centralidade do ENADE como procedimento de avaliação. Ainda que carregando o título de preliminar, o que leva a deduzir que poderiam ter reformulações, a forma como a mídia se apropriou desse artefato, realizando um ranqueamento da educação superior, causou indignação e afetou seriamente a comunidade acadêmica. O relato de Brito (2008) revela a conotação que o CPC imprimiu na época para muitos.

[...] apareceram dois novos indicadores que contrariam a concepção do SINAES e os procedimentos estabelecidos para a implantação do sistema. Na apresentação dos resultados do exame, foram divulgados [...] IGC [e o CPC] foi estabelecido a partir de duas questões do questionário de avaliação discente da educação superior. [...] Além destas duas questões, a construção desse indicador utiliza ainda o número de professores doutores expressa no cadastro. Embora o SINAES e, posteriormente o ENADE tenha sido concebido de forma a evitar ranqueamentos e punições, em Setembro de 2008, o próprio Ministério da Educação divulgou um ranking. [...] O objetivo central do exame foi perdido [...] (BRITO, 2008, p. 849-850).

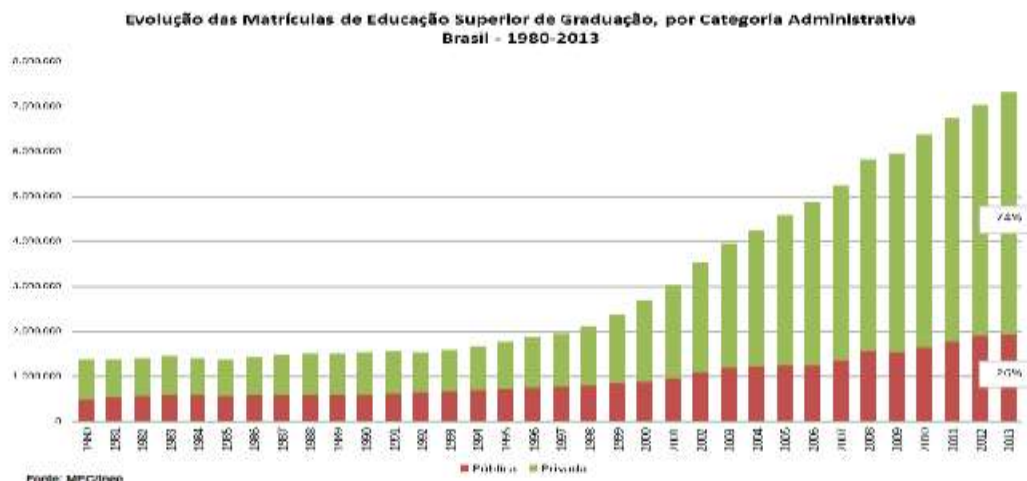
O argumento da autora em relação à proposta original do SINAES se articula ao que está disposto na Lei nº. 10.861/2004, que propriamente o institui e que normatiza que todo curso de graduação deveria passar pelo processo de Avaliação *in loco*. Com a chegada do CPC, ocorreu, inclusive, uma redução no número dessas avaliações, pois quando um curso obtém um CPC positivo – numa escala de 1 a 5, quando igual ou maior que 3 – não há necessidade da visita de especialistas da área (BRASIL, 2008). Assim, as visitas de especialistas são reduzidas significativamente, se contrapondo à legislação anterior, inclusive alterando sua conotação de regulação para supervisão, parecem simultaneamente tornar viável, logística e financeiramente, o atendimento ao que é preconizado como o período de integralização do ciclo avaliativo do SINAES.

Esse movimento também é apreendido no discurso de Dias Sobrinho (2010). A longa citação do autor é elucidativa à medida que o mesmo, sendo um dos principais precursores do SINAES, ilustra sobre o movimento que foi desenvolvido desde a concepção desse sistema de avaliação até os redirecionamentos dados a partir de 2008.

As recentes iniciativas do INEP, com aval da CONAES, tendem a interromper esse processo participativo e a retomar o paradigma técnico-burocrático. No Relatório de 2008, o próprio MEC começou a adotar a prática de rankings [...]. Muitos dos aspectos do SINAES foram considerados pelo INEP de difícil operacionalização e demasiadamente subjetivos para caber em escalas objetivas. Outras dificuldades ocorreram em razão de falta de estrutura adequada do INEP ou por carência de pessoal acadêmico com boa formação em avaliação, tanto na administração central como nas IES. [...] De modo particular, inclusive no próprio INEP há pouca compreensão da avaliação dinâmica do ENADE, em contraposição à concepção estática e convencional do Provão. [...] Em que pese a proposta original do SINAES insistir nas ideias de sistema, de focar centralmente a instituição e de repudiar as práticas de rankings, isso não ocorreu, plenamente, na prática. Na implementação do SINAES, alguns de seus princípios e propósitos foram sendo descartados ou descumpridos. Paulatinamente, a instituição foi cedendo lugar aos cursos, a avaliação institucional, especialmente em sua dimensão interna não se consolidou em todas as IES e o ENADE foi ganhando crescente destaque e autonomia. [...] Dificuldades operacionais e escassa compreensão de alguns aspectos do paradigma do SINAES estão levando a avaliação institucional a se burocratizar, tornando pouco relevante o papel das CPAs [...]. O estudante voltou a ser a principal fonte de informação para a formulação dos índices de qualidade e das políticas que daí derivam. [...] A qualidade de um curso e, por extensão, de uma instituição está dependendo, em grande parte, do desempenho do estudante em uma prova e de sua opinião a respeito de alguns poucos itens [...]. A proeminência dada ao ENADE - agora como instrumento estático e somativo, menos dinâmico e formativo - muda o paradigma da avaliação e traz consequências importantes. Em decorrência, o SINAES perde muito de seu sentido de sistema; a avaliação institucional se enfraquece e se burocratiza; a autonomia institucional e docente tende a desaparecer diante da necessidade de obtenção de boa posição na escala de classificação, a qual é alcançável por meio do mecanismo de ensinar para o exame, segundo o modelo da prova; o ENADE abandona a concepção dinâmica e esvazia seu sentido de feedback e a possibilidade de acompanhamento da aprendizagem do aluno (DIAS SOBRINHO, 2010, pp. 216-217).

Os números argumentam por uma expansão do ensino superior via iniciativa privada que reforça a implicação do mercado às políticas de avaliação superior (Figura 2) e que retrata que pouco mais de ¼ dos estudantes brasileiros estão matriculados em instituições públicas.

Fig.2. Evolução das matrículas de educação superior (1980-2013)



No período 2012-2013, a matrícula cresceu 3,8%. As IES privadas têm uma participação de 74,0% no total de matrículas de graduação.

Fonte: SERES (2014)

<http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/encontro-nacional>.

Desse modo, o CPC gradativamente parece se produzir como o indicador mais significativo da qualidade educacional superior brasileira, bem como parece servir para regular e controlar essa mesma qualidade, principalmente na rede privada de ensino. Esse conceito, divulgado pelo INEP por meio de relatórios que são disponibilizados no site oficial para consulta pública, parece pautar aquilo que entendemos por qualidade na educação superior do país. Tal conceito parece circular cada vez mais por meio de um circuito repleto de indicadores e de conceitos matemáticos, fazendo valer, inclusive, a obrigatoriedade de ser utilizada uma atitude transparente na demonstração da eficácia do atendimento à população.

Temos tal produção do fato “qualidade na educação superior brasileira” se articulando diretamente com a produção simultânea de argumentos voltados para processos de autoavaliação por parte dos cursos e das IES. O próprio MEC remete à possibilidade de extrair dos documentos e relatórios publicados, informações que promovam uma constante avaliação da área analisada para antever modificações e aprimoramento nos projetos político-pedagógicos. Essas modificações também podem, segundo o MEC, produzir alterações nas matrizes dos cursos participantes, se colocando como embasamento para a ação docente, pesquisas e gestão do ensino superior (INEP, 2012).

Seguindo os argumentos de Bucci e Wollinger (BRASIL, 2010), que respondiam respectivamente pela Direção de Regulação e Supervisão e pela Secretaria de Educação Superior naquele período, estes nos trazem algumas pistas interessantes a serem seguidas. Tais atores proferem justificativas para a elaboração de um documento que viesse a adotar uma linha de convergência na denominação dos cursos e nas diretrizes, pautado pela necessidade de apresentação de um norte que contribuiria para a qualidade da formação.

A adoção da convergência de denominação tem diversas consequências positivas para o processo educacional [...] Com isso,

contribui para facilitar os processos de intercâmbio e mobilidade estudantil. [...] Essa tendência, cabe registrar, vem se intensificando no mundo todo, em especial nos países integrados ao Espaço Europeu de Educação Superior [...] Outro efeito benéfico da convergência de denominações reside na maior precisão das informações relativas à educação superior. [...] Finalmente, cumpre destacar a avaliação da educação superior. A dinâmica instituída a partir da Lei do SINAES baseia-se precipuamente no ENADE [...] A comparabilidade entre os cursos é um fator importante para a significação dos resultados do ENADE (BRASIL, 2010, p. 5).

Esses argumentos parecem evidenciar alguns dos diferentes atores que estão produzindo o conceito de qualidade da educação superior brasileira, ao pretender que a mesma esteja alinhada às diretrizes delineadas nos tratados supranacionais como o da União Europeia, e, ainda, remete ao ENADE a função de ser o principal instrumento que irá aferir a qualidade do ensino.

Além da Declaração de Bolonha (1999), há ainda outros marcos legais que vem subsidiando o planejamento, a implantação e a implementação de políticas para a educação superior, tais como Convenção de Lisboa (UNESCO, 1997) e a Declaração de Sorbonne (1998). Tais documentos firmam compromissos entre países do mesmo bloco ou ainda entre diferentes blocos, com o intuito de tornar a Europa cada vez mais forte socialmente e competitiva no mercado mundial, sobretudo em relação aos Estados Unidos e ao Japão. Esse processo, denominado de Tratado de Bolonha, vem consolidando a criação de um lócus comum de ensino superior a vários países, conseqüentemente, são articuladas políticas, pactos e acordos que vem constituindo a base para a reforma universitária desses países (SILVEIRA, 2011).

Esse fato, guardada as devidas proporções, parece ir ao encontro do que foi estabelecido com o Decreto 2.026/96 que atrelou aos procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior indicadores como:

- I - taxas de escolarização bruta e líquida;
- II - taxas de disponibilidade e de utilização de vagas para ingresso;
- III - taxas de evasão e de produtividade;
- IV - tempo médio para conclusão dos cursos;
- V - índices de qualificação do corpo docente;
- VI - relação média alunos por docente;
- VII - tamanho médio das turmas;
- VIII - participação da despesa com ensino superior nas despesas públicas com educação;
- IX - despesas públicas por aluno no ensino superior público;
- X - despesa por aluno em relação ao Produto Interno Bruto - PIB por habitante nos sistemas público e privado;
- XI - proporção da despesa pública com a remuneração de professores (BRASIL, ART. 3º, 1996).

Esse Decreto parece se articular às exigências do MEC que contribuíram para a materialização da (re)organização do ensino superior mediante o processo de avaliação que foi implantado naquele momento, o ENC – já citado anteriormente. Nesse sentido, desde 1998, produz-se uma articulação possível entre os cursos superiores e a iniciativa privada

presente na realidade brasileira, conforme se pode constatar nos argumentos trazidos por Polidori (2009)

O governo FHC fez a Reforma de Estado, na qual a maioria dos setores de infraestrutura que davam sustentação ao Estado brasileiro foi privatizada ou terceirizada. Esses setores, de serviços sociais e científicos, compreendiam escolas, universidades, centros de pesquisa, creches, hospitais, entre outros. Essa ação acabou por privatizar ou conceder ao setor privado a execução de funções e serviços públicos, incluindo-se a educação superior. [...] Nesta mesma linha, durante esse período, ocorreram várias influências externas sobre a educação superior mundial. O Banco Mundial, em 1995 [...] apresenta uma moldura da crise da educação superior e defende reformas que visam a garantir maior eficiência, qualidade e equidade. A UNESCO, também um órgão internacional, publicou documentos com a perspectiva de definir políticas para a educação superior. [...] [e dispõe que] a educação superior de qualidade não pode estar dissociada da avaliação e da regulação [...]. Outro documento editado pelo Banco Mundial, em 2004, [...] busca esclarecer o equívoco de priorizar a educação básica em detrimento da educação superior e atribui ao Estado o papel de supervisor, o que veio a fortalecer o estabelecimento de políticas de avaliação da educação superior em todo o mundo. [...] Em relação à educação superior, os principais elementos criados estavam fundamentados em uma proposta de avaliação que seguia, inclusive, as orientações internacionais de transformar o Estado de um órgão controlador para um regulador utilizando-se de sistemas de avaliação (POLIDORI, 2009, p. 440-441).

O argumento do Ministro Fernando Haddad (2005/2012) reforça o entendimento do papel que a avaliação tem no ensino superior ao estabelecer diretrizes que culminam para a formação de profissionais qualificados para a vida produtiva.

O ensino superior, por seu turno, tem duplo papel no desenvolvimento social: além da construção da cidadania pela formação de profissionais bem qualificados, para os desafios da crescente complexidade tecnológica presente em todas as áreas da atividade humana, deve também buscar soluções inovadoras aos novos desafios e exigências do país. [...] o Brasil está consolidando a Educação Superior através da expansão e interiorização da Rede Pública Federal [...] com [...] aumento da oferta de vagas através do Programa Universidade para Todos (PROUNI) e do Financiamento Estudantil (FIES), além do intenso trabalho de formação de professores para a Educação Básica. Tais esforços, que primam sempre pela busca da qualidade educacional, já mostram seus efeitos de inclusão social e construção da cidadania. [...] Hoje o Brasil tem cerca de seis milhões de alunos no ensino superior, mas para sintonizar-se à realidade internacional, deverá atingir nos próximos anos o dobro desse contingente. [...]

Nesse sentido a educação superior ocupa papel estratégico na construção social brasileira, mas sua efetividade pode ser comprometida se não houver sintonia entre a oferta educativa e as demandas sociais e profissionais. [...]. A desproporcionalidade da oferta manifesta-se de duas formas: uma grande concentração de vagas em uns poucos cursos, com conseqüente carência nos demais, e uma extrema pulverização das denominações, o que dificulta identificar perfis formativos sintonizados à realidade social e econômica. Os Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura compõem uma das ações de sintonia da educação superior às demandas sociais e econômicas [...]. Os Referenciais Curriculares [...] serão atualizados segundo as novas demandas educacionais e ao aprimoramento dos perfis formativos [...], preparando os alunos em bases científicas, tecnológicas e humanísticas que lhes permitam posicionar-se frente às transformações políticas e sociais e a incorporar-se na vida produtiva (BRASIL, 2010, p. 3).

Pode-se extrair, portanto, dos argumentos de alguns dos autores referendados nesse estudo (BRITO, 2008; FERRAZ, 2009; GAMA, 2011; POLIDORI, 2009; VERHINE; DANTAS, 2009) associados inclusive aos porta-vozes do governo (INEP/MEC) que o conceito de qualidade em ensino vem se instabilizando, deslocando-se daquele que anteriormente era defendido pelo próprio SINAES, que se referia ao sistema público como modelo de ensino a ser adotado em todo país, para outro conceito que está associado a uma lógica econômica atual.

Observa-se, portanto, que o ENADE, do mesmo modo que o Provão, conforme argumento de Barreyro (2003 *apud* POLIDORI *et al.*, 2006) trazido anteriormente neste estudo, também vem provocando ações que modificam o cotidiano das IES. Nesse processo, intensas são as controvérsias e instabilidades a envolver a produção da qualidade na educação superior brasileira. Muitas são as traduções que delineiam o ENADE como um dispositivo regulador que alinha o currículo dos diversos cursos ao mercado de trabalho. Tais argumentos parecem fazer a educação superior no país circular e se produzir articulada às políticas do Banco Mundial que persistiriam e se manteriam como potentes diretrizes na condução da reforma educacional. Essas traduções acabam por argumentar pela existência de um estímulo que vem sendo empregado para fortalecer o setor privado como o maior responsável pela formação superior no Brasil, como também enfatizam o fato do Estado transferir a responsabilidade da expansão na área para esse nicho educacional.

Um dos exemplos é o campo da Educação Física. Silva (2009) em conjunto com outros autores, reforça o argumento de que a lógica produzida pela comercialização da educação superior trouxe implicações aos currículos dos cursos. Estes, então, se adequaram para atender às demandas do mercado. A autora aponta para impactos, inclusive, na fragmentação da própria formação nessa área, passando a ser dicotomizada em licenciatura e bacharelado.

[...] a ampliação da oferta no ensino superior em Educação Física é decorrente do fato de que este é um campo acadêmico-profissional em expansão, especialmente, como comercialização da formação superior.

As práticas corporais, direta ou indiretamente, também se constituem em um nicho de mercado em expansão, com todas as contradições aí implicadas. [...] Ao atender a este mercado de formação e de intervenção profissional com as práticas corporais, nossa hipótese é de que as dicotomias e dualidades, tais como teoria e prática, licenciatura e bacharelado, trabalho mental e manual, foram se acirrando, com uma fragmentação do campo e conseqüente no reducionismo na concepção de ser humano (SILVA *et. al.*, 2009).

Nesse sentido, tais traduções compactuam com os argumentos trazidos por Gama (GAMA, 2011) quando este afirma que, desse modo, a tendência das ideias neoliberais seria controlar a educação superior pela lógica mercadológica, em detrimento de tê-la como patrimônio social e bem público.

4 CONCLUSÃO

Para a compreensão e análise do conceito de qualidade de ensino, buscou-se apreender a complexidade do fenômeno, mediante a realidade produzida pela mediação e articulação de diferentes atores, humanos e não-humanos, que compõem o cenário do ensino superior brasileiro.

Dessa forma, as conexões, contradições, as convergências e os desvios encontrados no panorama das políticas públicas para avaliação do ensino superior constituíram-se como pistas que contribuíram para a produção desta revisão bibliográfica. Tais pistas acabaram por oferecer condições necessárias para um entendimento daquilo que vem sendo colocado como “qualidade de ensino superior” no Brasil.

Verifica-se, que as legislações pertinentes articuladas ao processo de avaliação do ensino superior apresentaram-se como mediadores que contribuíram fortemente para a materialização da qualidade no espaço da educação superior brasileira. Contudo, pode-se também observar, que essa legislação, composta principalmente por instrumentos avaliadores como o provão e o ENADE, se mostraram/mostram estreitamente articuladas a documentos de organismos internacionais alinhados às ideias apontadas como neoliberais.

Desse modo, observou-se que acordos supranacionais, como o Tratado de Bolonha, parecem constituir-se em dispositivos implícitos/explicitos articulados ao ENADE para configuração dos currículos dos cursos superiores brasileiros. Portanto, o currículo parece atender a produção de profissionais que dominem habilidades técnicas e tecnológicas, capaz de atuar de modo polivalente e que esteja sempre em contínua formação para atender às necessidades do mercado de trabalho. Um conceito de qualidade educacional como este parece se contrapor aquele que é traduzido pela Lei nº 9394/96, que aborda qualidade como resultante da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Assim, é possível constatar que há contradições trazidas pelos documentos legais que regulamentam a educação.

Conclui-se, portanto, que o ENADE, mediante seus impactos na avaliação superior, parece ser um mediador de singular importância para a concepção do desenho curricular dos cursos de graduação. Tal produção vem se sobrepondo a um processo de elaboração de um currículo construído à luz da identidade de uma IES que estaria articulada ao uso que se faz dos resultados dos processos avaliativos, bem como aos ideais neoliberais, utilizando-se da avaliação como principal instrumento de aferição da qualidade educacional e, por extensão,

como ferramenta de regulação e supervisão de um conceito de qualidade de ensino que está diretamente alinhada ao mercado de trabalho.

5 REFERÊNCIAS

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E; GENTILI, P. (Org.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

ANTUNES, F. O Espaço Europeu de Ensino Superior para uma nova ordem educacional? Campinas (SP), **ETD – Educação Temática Digital**, v.9. n. esp., p.1-28, dez. 2007.

BRASIL. **Análise do Projeto de Lei no 7.200/2006: A educação superior em perigo!** Disponível: <<http://www.andes.org.br>>. Acesso: 4/12/2008.

_____. **As novas faces da reforma universitária do governo Lula e os impactos do PDE para a educação superior**. Disponível: <<http://www.andes.org.br/imprensa/ultimas/contatoview.asp?key=4482>>. Acesso: 6/9/2009.

_____. **Decreto n.º 2.026, de 10 de outubro de 1996**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 11 out. 1996a. Seção 1, p. 20545.

_____. **Decreto no 3.860, de 9 de julho de 2001**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 de julho de 2001.

_____. **Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 de julho de 2001.

_____. **Portaria Normativa nº 4**, de 5 de agosto de 2008. Disponível: <http://meclegis.mec.gov.br/documento/view/id/16>. Acesso: 28/2/2011.

_____. **Projeto de Lei da reforma da educação superior**. Brasília: Casa Civil, abr. 2006. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Projetos/PL/2006/msg449-060608.htm>. Acesso: 7/12/2009.

_____. **Resolução nº 3**, de 16 de junho de 1987. Disponível: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES07-04.pdf>>. Acesso: 18/1/2006.

_____. **Resolução nº 7**, de 31 de março de 2004. Disponível: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES07-04.pdf>>. Acesso: 18/1/2006.

BOITO JUNIOR, A. **Política neoliberal e sindicalismo no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1999.

BRITO, M.R.F. O SINAES e o ENADE: da concepção à implantação. Avaliação (Campinas). 2008, vol.13, n.3, pp. 841-850.

COMISSÃO ESPECIAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. (Brasil) **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior SINAES: bases para uma nova proposta da educação superior**. Avaliação. Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior, Campinas, v. 9, n. 1, p. 9-111, mar. 2004.

CASTRO, A.M.D.A. **Mudanças tecnológicas e suas implicações na política de formação do professor**. Ensaio: aval.pol.públ.Educ. 2005, vol.13, n.49, pp. 469-486.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao SINAES. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 01, p. 195-224, mar. 2010.

EXECUTIVA NACIONAL DE ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA. Carta Aberta sobre o ENADE 2004. Disponível: <http://caef.wordpress.com/atas-das-reunioes/educacao-e-reformauniversitaria/enade-carta-aberta/>. Acesso: 14/3/2012.

FERRAZ, B.T. **As políticas de avaliação institucional e seus discursos nos governos de Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva**. In: Pensamento Plural / Editor Daniel de Mendonça. - Vol. 1, n.4, ano 3 (2009) - Pelotas: Editora e Gráfica da UFPel, 2009.p.137- 157

GAMA, Z. Novo padrão de regulação supranacional da educação superior: os interesses da nova burguesia de serviços. Campinas: **Revista Educação & Sociedade**, 2011.

GARCIA, I; TAVARES, M. A formação profissional nos cursos de licenciatura em educação física: uma experiência a relatar. **Motus Corporis**, nº 2. 1997. Disponível: <http://cev.org.br/biblioteca/a-formacao-profissional-nos-cursos-licenciatura-educacao-fisica>. Acesso: 03/5/2013.

HARVEY, D.. **Condição pós-moderna**. 11. Ed. São Paulo: Editora Loyola, 2002.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. SINAES. **Relatório do ENADE 2011**: licenciatura em educação física. Brasília: INEP, 2012.

LATOUR, B. **Reensamblar Lo Social: uma introducción a la teoria del actor-red**. Buenos Aires: Manantial, 2008.

_____. **Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Jamais fomos modernos**. São Paulo: Editora 34, 1994.

LEHER, R. **Wolfowitz no Banco Mundial**: educação como segurança. Pensando um outro Brasil: análises de conjuntura. V.2. Projeto Outro Brasil, LPP/UERJ. 2005.. Disponível: <<http://www.lpp-uerj.net/outrobrasil>>. Acesso: 15/2/2012.

LEITE, D; TUTIKIAN, J; HOLZ, N. (Org.). **Avaliação e compromisso**: construção e prática da avaliação institucional em uma universidade pública. Porto Alegre: Editora Universidade/UFRS, 2000.

PINAR, W. Entrevista: Pensamento e política curricular. In: LOPES, A.C; MACEDO, E. (Orgs.) **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.

POLIDORI, M.M. **Políticas de avaliação da educação superior brasileira:** Provão, Sinaes, IDD, CPC, IGC... E outros índices. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 267-290, jul. 2009.

POLIDORI, M.M.; MARINHO-ARAÚJO, C.M.; BARREYRO, G.B. **Sinaes:** perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.53, p. 425-436, out./dez. 2006.

RODRIGUES, J. Frações burguesas em disputa e a educação superior no Governo Lula. **Rev. Bras. Educ.[on-line]**. 2007a, vol.12, n.34, pp. 120-136. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a10v1234.pdf>. Acesso: 3/12/2012.

_____ **Os empresários e a educação superior.** Campinas: Autores Associados, 2007b.

ROTHEN, J.C.; BARREYRO, G.B. A “RAIES” e a Revista Avaliação: a construção de um marco teórico, político e metodológico. **Revista Avaliação.** Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n. 2, p. 267-290, jul. 2011.

SILVA, A.M; NICOLINO, A.S; INÁCIO, H.L.D.; FIGUEIREDO, V.M.C. **A formação profissional em educação física e o processo político social.** 2009. Disponível em: http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/6588/4960#_ftn9. Acesso: 23/3/2010.

SILVA, T.T. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVEIRA, Z.S. **Concepções de educação tecnológica na reforma da educação superior:** finalidades, continuidades e rupturas (1995-2009) - estudo comparado Brasil e Portugal. Tese de Doutorado. Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2011.

SINAES. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior:** da concepção à regulamentação / [Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira]. – 2. ed., ampl. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004.

TAFFAREL, C.Z.; SANTOS JÚNIOR. C.L. Nexos e determinações entre formação de professores de Educação Física e diretrizes curriculares: Competências para quê? In: FIGUEREDO, Z. C. C. (Org.) **Formação profissional em educação física e mundo do trabalho.** Grupo de Trabalho Temático / CBCE Formação profissional e campo de trabalho. p. 111-136.

VERHINE, R.E.; DANTAS, L.M.V. **A Avaliação do Desempenho dos Alunos de Educação Superior:** uma análise a partir da experiência do ENADE. In: LORDÊLO, J.A.C.; DAZZANI, M.V. (orgs). Avaliação educacional: desatando e reatando nós. Salvador: EDUFBA, 2009. Disponível: <http://books.scielo.org/id/wd/pdf/lordelo-9788523209315-09.pdf>. Acesso: 08/9/2012.