

Licenciatura em História: as implicações do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE

Simone Maria Espinosa
Maria de Fátima Ramos de Andrade

Resumo: O presente estudo se propôs a analisar as contribuições, os limites e os desafios postos aos professores de um curso de licenciatura em História, de um grande Centro Universitário da cidade de São Paulo, estado de São Paulo, frente ao Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE. Em função dos objetivos deste estudo, optou-se pela pesquisa qualitativa, com a realização de entrevistas com professores do curso. Pela análise dos dados coletados, constatamos que o ENADE é um instrumento regulatório que vem contribuindo para o desenvolvimento desse curso, na medida em que os professores têm consciência de que ele não está a serviço do ENADE e que o desenvolvimento profissional envolve diversos fatores, que não se resumem ao conceito estabelecido pelo Ministério da Educação.

Palavras-chave: Políticas públicas de avaliação do ensino superior. ENADE. Formação de Professores.

Degree in History: the implications of the national student performance exam - ENADE

Abstract: The present study aimed to analyze the contributions, limits and challenges posed to teachers of a degree course in History, from a large University Center in the city of São Paulo, state of São Paulo, in front of the National Student Performance Examination - ENADE. According to the objectives of this study, we chose the qualitative research, with interviews with teachers of the course. By analyzing the data collected, we find that the ENADE is a regulatory instrument, which has contributed to the development of this course, as teachers are aware that it is not in the service of ENADE and that professional development involves several factors, Which are not limited to the concept established by the Ministry of Education.

Keywords: Public policies for the evaluation of higher education. ENADE. Teacher training.

1 Introdução

Nos anos de 2005 e 2008, o curso de licenciatura em História do Centro Universitário X obteve conceito 4 no ENADE e em 2011 obteve a nota máxima 5, apresentando a maior média do país, de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, órgão do Ministério da Educação responsável por implementar as políticas públicas de avaliação. Sabe-se que a participação dos professores no desenvolvimento de qualquer curso, independentemente do nível ou área em que leciona, é fundamental. A presente investigação se propôs a analisar quais as implicações do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE, num curso de história. Na primeira parte do artigo, apresentamos uma síntese das políticas públicas de avaliação do ensino superior, procurando relacioná-las com o conceito de formação docente. Na sequência, a análise dos dados é apresentada e, por último, apontamos algumas considerações finais.

2 Políticas públicas de avaliação do ensino superior no Brasil: retrospectiva histórica

As avaliações das instituições de ensino superior são norteadoras para as políticas públicas no campo da educação, sendo vistas, muitas vezes, como elemento indispensável no monitoramento das reformas educacionais (DIAS SOBRINHO, 2003).

As diversas iniciativas e tentativas do governo federal expressam não somente a questão da avaliação e da regulação em si, mas também concepções e perspectivas distintas da educação superior e de seu papel na sociedade brasileira, mostrando momentos meramente políticos, com processos totalmente burocráticos e sem fundamento, e momentos em que determinadas disposições levaram as instituições superiores a repensarem o seu posicionamento e, sobretudo, repensarem as práticas de seus cursos de graduação.

Numa revisão histórica das políticas públicas de avaliação do ensino superior, pode-se verificar que, em 1983, durante o governo militar do então Presidente da República João Figueiredo, foi instituído pelo Ministério da Educação e Cultura, que tinha no comando, Esther de Figueiredo Ferraz, o Programa de Avaliação da Reforma Universitária – PARU, coordenado pela CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, órgão responsável por subsidiar o Ministério da Educação quanto às políticas de pós-graduação do país, coordenando e estimulando a pesquisa.

Conforme Barreyro e Rothen (2008, p. 133), o PARU “pretendia realizar ‘investigação sistemática da realidade, por meio de estudos, pesquisas e debates, tanto da implementação das propostas da reforma universitária de 1968 quanto das particularidades institucionais e regionais”.

De acordo com os autores, o perfil do grupo gestor responsável pela elaboração do PARU e, provavelmente, a sua ligação com a CAPES, fizeram com que o programa adquirisse o modelo de um projeto de pesquisa sobre a situação da educação superior no país. O projeto considerava as instituições de ensino como unidade de análise, destacando o papel da avaliação como geradora de dados que possibilitavam uma reflexão sobre a prática.

Cunha (1997) destaca que o Programa priorizava dois grandes temas: a gestão das instituições de Ensino Superior e a produção e disseminação do conhecimento, envolvendo o ensino, a pesquisa e a interação com a comunidade. Para que a pesquisa fosse realizada, foram elaborados questionários destinados a estudantes, professores e administradores, que seriam aplicados por amostragem. Entretanto, de acordo com o autor, esses questionários não foram analisados. Embora o PARU tenha sido descontinuado, os estudos realizados apontaram para a imprescindível necessidade de implantação de um sistema capaz de controlar, de alguma forma, a educação superior brasileira.

Com a desativação do PARU, o Presidente da República em exercício, José Sarney, criou em 1985, por meio do Decreto nº 91.177/85, a Comissão Nacional de Reforma do Ensino Superior (CNRES), com o objetivo de elaborar proposta para uma reforma universitária, visando à formação de uma nova política para a educação superior brasileira (BRASIL, 1985).

O trabalho da CNRES foi finalizado e materializado por meio de Relatório intitulado como “Uma nova política para a educação superior brasileira”. No que se refere à crise do ensino superior, o relatório destaca as seguintes fragilidades: professores mal remunerados; carência de equipamentos, laboratórios e bibliotecas; deficiências na formação profissional dos alunos; descontinuidade das pesquisas; discriminação social no acesso às universidades; sistemas antidemocráticos de administração e escolha de quadros dirigentes; crise financeira e pedagógica do ensino privado; excesso de controles burocráticos nas universidades públicas e pouca clareza na prevalência do sistema de mérito na seleção e promoção de professores.

Em 1986, foi criado o Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior – GERES, pelo Ministro da Educação Marco Maciel, por meio de Portaria, com o objetivo de sistematizar os

subsídios oferecidos pelo MEC sobre as questões suscitadas no relatório da Comissão Nacional de Reforma do Ensino Superior – CNRES; convocar a comunidade para o debate e preparar medidas administrativas e legais de reformas. O GERES foi constituído por um grupo de cinco pessoas que exerciam funções no âmbito do Ministério da Educação e que considerou necessário dividir as proposições expostas no relatório da CNRES entre as implementáveis e as que precisariam de maior estudo para se tornarem factíveis.

De acordo com Barreyro e Rothen (2008, p. 143), no documento do GERES está explicitado que o seu objetivo seria o de elaborar uma proposta com o intuito de aumentar a eficiência das Instituições Federais. Para os autores, o Grupo entende que no setor privado “o próprio mercado faria a regulação, pois esse setor depende do sucesso do seu produto para obter os recursos para a sua manutenção e expansão”. Quanto à avaliação, o GERES propunha como contraponto à autonomia das instituições de ensino superior. Tal posicionamento é também atualmente vislumbrado nas políticas públicas adotadas para o setor privado.

Dias Sobrinho (2003, p. 73) aponta que:

No relatório preparado por Simon Schwartzman ficava claro o papel de controle a ser desempenhado pela avaliação, que deveria utilizar instrumentos objetivos e indicadores de eficiência e produtividade que orientassem a distribuição e a gestão dos recursos. O relatório já propunha que fosse feita a avaliação dos cursos de graduação por comissões de especialistas, a análise das condições e recursos financeiros, físicos e pedagógicos, indicadores de eficiência [...] e outros hoje praticados.

Dias Sobrinho (2003, p. 74) diz ainda que o relatório apresentava a proposta de um exame nacional, destacando que: “Todos os alunos formados em determinada área do conhecimento (ou amostra deles) são submetidos a testes padronizados, que permitem aferir o quanto sabem. Este é, possivelmente, o melhor indicador de desempenho dos cursos”. Nesse aspecto pode-se considerar como realidade o Provão e o ENADE, que serão apresentados mais adiante neste trabalho.

Em 1986, a Comissão divulgou o anteprojeto de lei de reformulação das Instituições de Ensino Superior Federais, entretanto, a divulgação ocorreu num período de paralisação dos funcionários das instituições e ameaça de greve dos professores, que culminou em críticas negativas ao documento por parte da comunidade acadêmica – professores, alunos e funcionários – resultando na retirada do anteprojeto do Congresso Nacional, pelo Presidente da República, à época José Sarney, que manteve na sua política geral de governo as ideias ali elencadas (BARREYRO; ROTHEN, 2008).

Em 1993, por meio de ato do então Ministro da Educação, Murílio de Avellar Hingel, foi criada a Comissão Nacional de Avaliação das Universidades Brasileiras, que tinha como objetivo estabelecer diretrizes e viabilizar a implementação do processo de avaliação institucional nas universidades (MEC, 1993). Constituiu-se assim, o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras - PAIUB, cuja Comissão passou a ser coordenada pela Secretaria de Educação Superior – SESu, do Ministério da Educação, e não por “notáveis” como nas comissões anteriores.

A avaliação vista nas Comissões ou Grupo anteriores somente com fins políticos ou com foco na gestão acadêmica distanciava-se daquilo que preceituava a Comissão Nacional de Avaliação. “A Comissão entendia que a educação seria um bem público pelo fato dela [...] afetar toda a sociedade [...] e não por ser concedido a ela financiamento e autonomia”. (BARREYRO; ROTHEN, 2008, p. 147). Dessa vez, a avaliação teria como principal objetivo o aperfeiçoamento do projeto acadêmico e social, não aparecendo mais o termo “autonomia” no novo documento, dando início ao processo de avaliação pelos cursos de graduação.

O PAIUB contemplava a autoavaliação e a avaliação externa em seus processos, com função formativa, por meio de adesão voluntária das instituições públicas de ensino superior. Dessa forma, criou-se um diálogo com a comunidade acadêmica e com a sociedade, estabelecendo-se uma nova forma de relacionamento com o conhecimento e a formação e dando início à consolidação de uma cultura de avaliação, capaz de promover mudanças na dinâmica universitária. Em 1995, devido à redução do apoio do MEC ao PAIUB, o programa transformou-se em um processo de avaliação interno das instituições e o Ministério optou por outras propostas avaliativas. Em novembro, desse mesmo ano, foi publicada a lei nº 9.131, assinada pelo então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso. Essa lei alterou dispositivos da nº 4.024, que fixava as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelecendo, pela primeira vez, a avaliação da educação superior. Após a promulgação da lei nº 9.131/95, foram estabelecidos novos mecanismos de avaliação: o Exame Nacional de Cursos – ENC, que passou a ser publicamente conhecido como Provão (BRASIL, 1995). Era uma prova aplicada nacionalmente a estudantes de último ano de cursos de graduação pré-selecionados anualmente pelo MEC, gerando conceito de A (satisfatório) a E (insatisfatório) para o curso; a Análise das Condições de Ensino – ACE e a Avaliação das Condições de Oferta que eram avaliações *in loco* externas,

realizadas por comissões constituídas por especialistas das diversas áreas do conhecimento designadas pelo Ministério da Educação.

O Exame Nacional de Cursos tinha seus resultados amplamente divulgados na mídia, que classificava as instituições de ensino superior de acordo com as notas obtidas no Exame. Para receber o diploma, o estudante concluinte deveria ter realizado o Provão, entretanto, o resultado individual de cada aluno não era levado em consideração.

O Provão recebeu uma série de críticas, dentre elas a pretensão de, mediante os resultados dos alunos no Exame, indicar a qualidade do curso; a questão da aplicação isolada – que não pode ser considerada avaliação de aprendizagem, já que não capta os valores agregados, portanto, não permite a verificação de como evoluíram os estudantes e os cursos; a redução ao ensino, no âmbito da formação, sem levar em consideração os significados da formação etc.

De acordo com Dias Sobrinho (2003, p. 78),

Observa-se muito claramente que o Ministério é o grande e único protagonista dessa avaliação. Não há dúvida de que ela é eficientíssima para os propósitos governamentais e fornecem um mapeamento geral e momentâneo para o mercado. Entretanto, pesam dúvidas e questões quanto à fidedignidade e à validade de seus resultados. Os argumentos contrários são muitos e variados. São razões associadas aos próprios exames e sua incapacidade de dar conta do fenômeno complexo da formação, ainda mais quando feito em um único evento, e também aos boicotes dos estudantes e às práticas de transformação de boa parte do currículo em atividades de treinamento para o exame etc.

Dias Sobrinho (2003, p. 78) afirma ainda que o Provão servia basicamente às políticas governamentais, pois “não é possível assegurar a qualidade da educação simplesmente por meio de reformas ou medidas externas e que não contem com a participação direta dos agentes dos processos educativos”.

Com a intensificação das críticas ao Provão e com a mudança de governo em 2003, o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva e o Ministro da Educação Cristovam Buarque assinaram a Medida Provisória n.º 147, de 15 de dezembro de 2003, que criou o Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior (SINAPES), com a “finalidade de avaliar a capacidade institucional, o processo de ensino e produção do conhecimento, o processo de aprendizagem e a responsabilidade social das instituições de ensino superior avaliadas” (BRASIL, 2003, p. 1).

O SINAPES não contemplava o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE e foi aprovado em 2004, suprimindo-se a letra “P” de sua sigla, que significava

“Progresso”. Implantava-se, então, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, que contemplou o ENADE.

Em 14 de abril de 2004, com o Ministério da Educação sob o comando do Ministro Tarso Genro, foi promulgada a lei nº 10.861/2004, que instituiu o atual Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, com o objetivo de “assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes [...]” (BRASIL, 2004a, p. 1).

O SINAES tem por finalidade a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social, e especialmente a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional (BRASIL, 2004b, p. 1).

Foi instituído um sistema que conta com a aplicação de diversos instrumentos para promover a avaliação das instituições de educação superior (avaliação institucional externa e avaliação institucional interna/autoavaliação), a avaliação de cursos de graduação (autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento) e a avaliação de desempenho acadêmico dos estudantes (avaliação dos estudantes/ENADE).

Na avaliação institucional interna são consideradas as dez dimensões do SINAES:

1. Missão e Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI;
2. Políticas para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação e a extensão;
3. Responsabilidade Social da Instituição;
4. Comunicação com a Sociedade;
5. Políticas de pessoal, carreiras do corpo docente e técnico-administrativo;
6. Organização de gestão da instituição;
7. Infraestrutura física;
8. Planejamento de avaliação;
9. Políticas de atendimento aos estudantes e
10. Sustentabilidade financeira.

Também na avaliação institucional externa são consideradas as dimensões referidas, porém, no instrumento de avaliação são destacados cinco eixos:

- Eixo 1 - Planejamento e Avaliação Institucional: considera a dimensão 8 (Planejamento e Avaliação) do Sinaes. Inclui também um Relato Institucional que descreve e evidencia os principais elementos do seu processo avaliativo (interno e externo) em relação ao PDI, incluindo os relatórios elaborados pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) do período que constituiu o objeto de avaliação.
- Eixo 2 - Desenvolvimento Institucional: contempla as dimensões 1 (Missão e Plano de Desenvolvimento Institucional) e 3 (Responsabilidade Social da Instituição) do Sinaes.
- Eixo 3 - Políticas Acadêmicas: abrange as dimensões 2 (Políticas para o Ensino, a Pesquisa e a Extensão), 4 (Comunicação com a Sociedade) e 9 (Políticas de Atendimento aos Discentes) do Sinaes.
- Eixo 4 - Políticas de Gestão: compreende as dimensões 5 (Políticas de Pessoal), 6 (Organização e Gestão da Instituição) e 10 (Sustentabilidade Financeira) do Sinaes.
- Eixo 5 - Infraestrutura Física: corresponde à dimensão 7 (Infraestrutura Física) do Sinaes.

Na avaliação de cursos, são consideradas três dimensões: 1) organização didático pedagógica; 2) perfil do corpo docente e 3) infraestrutura. Além disso, são considerados como requisitos legais e normativos treze itens essencialmente regulatórios, por exemplo: coerência com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso que está sendo avaliado; inclusão da temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nas disciplinas e atividades curriculares do curso; se o Projeto Pedagógico de Curso contempla a disciplina de Libras na sua estrutura curricular; se há integração da educação ambiental com as disciplinas do curso de modo transversal, contínuo e permanente, entre outros.

A avaliação dos estudantes é realizada por meio do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE, aplicado periodicamente aos estudantes ingressantes e concluintes de determinados cursos de graduação. O ENADE é composto pelos seguintes instrumentos básicos: questionário socioeconômico atualmente respondido eletronicamente pelo estudante – disponibilizado um mês antes da aplicação do exame e de preenchimento obrigatório; prova realizada no mês de novembro de cada ano; questionário de impressões sobre a prova, respondido pelo estudante no final do exame; questionário do coordenador, respondido pelo coordenador do curso em período estabelecido pelo INEP, sempre após a realização do exame, com o objetivo de traçar o perfil do curso.

É importante destacar que, de acordo com o que está descrito no Relatório Síntese ENADE (BRASIL, 2011, p. 2) do curso de História¹, a finalidade do questionário do estudante é a de: “compor o perfil dos participantes, integrando informações do seu contexto às suas percepções e vivências, e a de investigar a capacidade de compreensão desses estudantes frente à trajetória no curso e na Instituição de Educação Superior [...]”.

As questões relativas à trajetória no curso e na Instituição alcançam as três dimensões também presentes na avaliação de curso, que são: organização didático-pedagógica; corpo docente e infraestrutura. São considerados habilitados para o ENADE todos os estudantes ingressantes (de primeiro ano) e concluintes (de último ano) das áreas e cursos a serem avaliados pelo Exame. No entanto, atualmente, o estudante ingressante não faz a prova, a aferição do seu desempenho é feita por meio da nota adquirida no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.

O ENADE é realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, sob orientação da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES, e conta com o apoio técnico de Comissões Assessoras de Área, responsáveis pela definição das diretrizes e pela formulação das matrizes de prova que serão aplicadas no Exame, considerando os cursos a serem avaliados a cada ano.

A periodicidade máxima de aplicação do ENADE em cada área é trienal. O Ministério da Educação define, anualmente, as áreas propostas pela CONAES, que estão diretamente relacionadas ao número de estudantes matriculados no curso em todo o país. Atualmente, para a elaboração das provas, o INEP criou o Banco Nacional de Itens – BNI, que, por meio de Edital de chamada pública, seleciona anualmente docentes interessados em participar do processo de elaboração e revisão de itens para o BNI-ENADE. A prova é composta por 40 questões, sendo 10 questões de formação geral (02 discursivas e 08 múltipla escolha), com peso de 25% e 30 questões de formação específica (03 discursivas e 27 múltipla escolha), com peso de 75%.

O ENADE é componente curricular obrigatório, portanto, o estudante que não comparecer ao Exame é considerado “estudante irregular com o ENADE”, condição que implica a impossibilidade de conclusão do curso até que a irregularidade seja sanada com a inscrição do aluno no Exame do ano seguinte.

¹ O relatório síntese de curso é disponibilizado no Portal do INEP no ano seguinte à realização do Exame, após a divulgação dos resultados (BRASIL, 2011).

3 O curso de Licenciatura em História do Centro Universitário “X”: os dados coletados

O Centro Universitário “X” está localizado na cidade de São Paulo, estado de São Paulo e conta atualmente com 32 (trinta e dois) cursos de bacharelado, 8 (oito) cursos de licenciatura, 39 (trinta e nove) cursos superiores de tecnologia, mais de 90 cursos de Pós-Graduação em nível de Especialização *Lato Sensu* e 3 (três) cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, nível Mestrado e mais de 70 mil alunos. O curso de Licenciatura em História do Centro Universitário teve início no ano de 2001 e conta atualmente com 580 alunos matriculados.

Quanto às avaliações externas, o curso obteve Conceito de Curso 3 (de 1 a 5) na avaliação in loco para fins de reconhecimento, realizada no ano de 2005. No que se refere exclusivamente aos conceitos relacionados ao ENADE, no ano de 2005, primeira versão do Exame para o curso, o conceito foi 4. No ano de 2008, o conceito 4 se repetiu e em 2011 o curso obteve conceito ENADE 5 e Conceito Preliminar de Curso 4.

No primeiro semestre de 2015, o corpo docente do curso contava com 12 docentes, sendo dois doutores (17%) e dez mestres (79%); desses, um é doutorando. A média de idade dos professores é de 45 anos, sendo que o docente com maior idade tem 62 anos e o docente com menor idade 31 anos.

A média de tempo dos professores no curso é de 7,5 anos, sendo que o docente mais antigo está no curso há 16 anos e o mais recente iniciou suas atividades no curso há um ano. A média de tempo de experiência dos docentes no magistério superior é de 12 anos, sendo que o docente mais experiente possui 28 anos e o docente com menor experiência leciona há dois anos no ensino superior. Quanto ao tempo de experiência no magistério da educação básica, a média é de 12 anos, sendo que o docente mais experiente possui 30 anos e com menor experiência dois docentes não possuem experiência na educação básica; um possui dois anos de experiência.

O curso tem o período mínimo de integralização de seis semestres e conta atualmente com uma matriz curricular de 3.000 (três mil) horas, sendo 2.400 (duas mil e quatrocentas) para as disciplinas regulares, 200 (duzentas) de Atividades Práticas Complementares de Formação e 400 (quatrocentas) de Estágio Curricular Supervisionado. Conforme disposto no Projeto Pedagógico (2014, p. 20), o objetivo geral do curso é “a formação do educador-pesquisador para atuar na educação básica e em espaços alternativos educacionais, patrimoniais, museológicos, possibilitando práticas investigativas como condição inerente ao exercício da docência, para

atender às demandas da sociedade”.

O perfil do egresso, alinhado ao objetivo do curso, está voltado para um profissional apto a lecionar na Educação Básica, capaz do pleno domínio da produção e difusão do conhecimento histórico e das práticas educativas correspondentes.

Dentre os doze docentes lotados no curso, foram entrevistados oito professores. Um docente estava de licença e dois docentes com regime de trabalho horista informaram não dispor de tempo hábil para participar da pesquisa; um docente alegou não ter interesse em responder. Após a coleta de dados, foi feito o levantamento de categorias. Para a verificação dos dados, recorreu-se à análise de conteúdo como procedimento metodológico (FRANCO, 2012).

4 ENADE x Prática Pedagógica

Ao analisar as respostas dadas, pôde-se constatar que os professores, ao relacionar as Diretrizes propostas pelo ENADE e as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala, na sua maioria, não demonstraram que estivessem preocupados em segui-las. Para eles, o trabalho pedagógico independe do que é proposto pelo ENADE. As falas a seguir ilustram esse aspecto:

Elas (Diretrizes) não afetam a programação das minhas disciplinas, nem dos meus cursos. (Professor 1)

Não engessamos ou ficamos presos àquilo, não fazemos em função do ENADE, mas o consideramos. (Professora 2)

Não faço recorte por ser do ENADE, mas porque acredito que uma parte significativa delas são realmente prioritária. (Professora 4)

Basicamente tudo o que eles pedem está no meu programa de curso. Não tenho preocupação porque todas as vezes que eu peguei o programa deles era o que eu já trabalhava. (Professora 5)

Não levo em consideração as Diretrizes do ENADE, porque o curso está organizado de forma além do que propõem essas Diretrizes. (Professora 6)

Pareceu-nos positiva a postura dos professores por estarem na contramão daquilo que vem ocorrendo negativamente em algumas instituições e cursos, conforme destaca Dias Sobrinho (2010, p. 156) “os exames gerais, à medida que se repetem de tempos em tempos, vão crescentemente se constituindo em quase os únicos alvos a que os processos de ensino e aprendizagem devem direcionar-se”.

O autor ressalta ainda que a avaliação de larga escala como sinônimo de controle e que ranqueia os cursos não oferece “ideias para a melhoria pedagógica, perdendo sua capacidade de identificar e desenvolver as potencialidades educativas de estudantes e professores” (p. 159).

A partir da análise das respostas, foi possível inferir que a compreensão desse grupo de professores sobre o sistema educativo e suas próprias práticas propicia-lhes maturidade para decidir em que medida devem considerar as questões sociopolíticas em sua atuação docente.

Quando questionados se modificavam as suas práticas em consequência dos resultados do ENADE, os professores afirmaram:

Não, em momento algum eu reconstruí pelo resultado do ENADE. Quando não tínhamos notas tão altas os cursos passaram a pensar a partir de algumas prerrogativas, não para atender diretamente ao ENADE, mas para atender às DCN's. (Professor 1)

Já tínhamos uma boa prática e aperfeiçoamos, focando cada vez mais na inter, na trans e na multidisciplinaridade e aperfeiçoando as práticas pedagógicas. (Professor 4)

Não, modifico sempre as minhas práticas em função das mudanças que observo nas turmas. Para mim o ENADE é consequência, uma boa prova é fruto de uma boa formação. (Professor 5)

Não considere necessário pelo retorno que tive dos alunos, porque todos os alunos que fizeram ENADE alegam que tiraram de letra porque tudo foi abordado. Os textos estudados são aqueles que caem então eu não vi uma necessidade de adequação... (Professor 7)

Em contrapartida, outros professores consideram, de alguma forma, os resultados do ENADE nas suas práticas.

Acho que sempre reconstruímos quando há necessidade na questão de algum autor ou bibliografia que contemple. (Professor 2)

Acompanho as provas e se for necessário faço alguma alteração. (Professor 3)

Sim, [...] tento conhecer a prova do ENADE, vejo quais são as questões que entram dentro da teoria/prática e a partir disso eu tento trabalhar com um olhar diferenciado para transformar em reflexões as teorias. [...]. Procuro trazer os autores que o ENADE trabalha. (Professor 6)

Observamos que os professores afirmam que o conteúdo aplicado no ENADE está sempre, de alguma forma, de acordo com aquilo que é trabalhado em sala, entretanto, os docentes não pensam o conteúdo da disciplina ou elaboram suas aulas com ênfase nas exigências desse modelo de avaliação.

Ao se ponderar sobre os processos formativos de professores, há necessidade de se refletir em que medida determinados instrumentos são realmente norteadores para o curso. De acordo

com Gatti (2013, p. 105), “os processos formativos de professores são também processos de formação identitária profissional”.

Destaca-se, ainda, que um exame como o ENADE, indicador de qualidade de abrangência nacional, que envolve “num mesmo processo regiões diferentes e instituições com diversificados níveis de consolidação” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 156) e que divulga publicamente conceitos que são ranqueados pela mídia, pode levar o ensino a um nivelamento raso.

Se o objetivo do ENADE é o de acompanhar “o processo de aprendizagem e o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares [...]” (Portaria MEC nº 2.051, de 09/07/2004, art. 23) (BRASIL, 2004b, p. 5), pode-se compreender que se trata de um instrumento de controle e de avaliação. Dessa forma, seria razoável que as instituições de ensino buscassem extrapolar o que estabelecem as diretrizes curriculares e nivelassem os seus cursos por cima. Entende-se que principalmente as instituições privadas deveriam trabalhar nessa direção e convencer o “cliente” (aluno) a participar de seus processos seletivos, demonstrando quais são os seus diferenciais pedagógicos.

Ao serem indagados se utilizam instrumentos avaliativos que se assemelham aos do ENADE, a maioria afirmou que utiliza; entretanto, em relação ao tipo de questão, alguns professores optam pelas dissertativas, entendendo que questões de múltipla escolha não levam o aluno a refletir a respeito daquilo que está sendo solicitado. Eles responderam:

Eu não uso questão de múltipla escolha, trabalho somente com dissertativas. [...]. As questões dissertativas dialogam tanto com autores, quanto com a estrutura das questões do ENADE. (Professor 1)

A dissertativa sim, mas a múltipla escolha não. Porque eu não acho que uma avaliação de múltipla escolha seja válida para o ensino superior. Posso fazer como teste, como simulado, mas não como avaliação da disciplina. (Professor 5)

... deixamos para os simulados as provas de múltipla escolha, porque a nossa preocupação é com a qualidade de leitura e de reflexão que o aluno foi capaz de desenvolver e como ele entendeu os autores estudados. Na minha interpretação esse processo também possibilita ao aluno responder questões de múltipla escolha. (Professor 8)

Dias Sobrinho (2003, p. 156) destaca que uma resposta certa num teste de múltipla escolha não significa que tenha havido uma real aprendizagem. “Como parte de um teste, uma resposta não exige necessariamente uma reelaboração pessoal do estudante enquanto sujeito que aprende”. Para o autor, numa questão de múltipla escolha, o estudante pode utilizar-se somente

da memória, sem que aquela aprendizagem tenha sido significativa para ele. Dias Sobrinho (2003, p. 157) ressalta que

[...] se alguém responde corretamente que a Terra gira em torno do Sol, esta demonstrando que foi capaz de responder a uma pergunta específica, mas não necessariamente que o sentido dessa resposta passou a ser incorporado em seu universo de conhecimentos, sentimentos e habilidades, a ponto de lhe propiciar novas atitudes em sua vida pessoal e social. [...]. Mais complexo ainda é quando se trata não de conhecimento escolar bem definido, as de ética, de atitudes e valores que dizem respeito à vida e ao desenvolvimento da sociedade.

É necessário refletir se, ao avaliar o delineamento dos cursos de acordo com o que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais, o ENADE não está fazendo com que as instituições ofereçam o mínimo aos seus alunos, com o objetivo de alcançar resultados expressivos. “Afim, educação não é apenas o repasse de alguns conhecimentos, mas é também e sobretudo uma atitude de aprendizagem da vida social” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 159).

Ao serem questionados sobre as diretrizes propostas pelo ENADE em relação às suas práticas, os professores não demonstraram preocupação em segui-las; entretanto, quando as demais perguntas foram surgindo, eles foram demonstrando, por meio de seus argumentos, que o ENADE alterou de alguma forma as suas rotinas.

É possível exemplificar essa percepção pelas respostas do Professor 1, o qual afirma inicialmente que as diretrizes do ENADE não afetam a programação das suas disciplinas, porém, quando questionado sobre a contribuição do ENADE para os avanços e as inovações no curso, afirma que “[...] o ENADE serve para repensar o contato com o aluno, o diálogo entre as disciplinas”. O Professor 3 indica com mais exatidão a incoerência entre as respostas. Quando indagado como enxerga as Diretrizes propostas pelo ENADE nas suas práticas, ele respondeu “[...] não foco o meu curso diretamente para o ENADE. Tudo o que cai no ENADE está contemplado no meu curso”. Entretanto, quando perguntado se a partir do resultado do ENADE ele modificou a sua prática, o docente respondeu “que acompanha as provas e se for necessário faz alguma alteração”. Tais comportamentos retomam a fala de Dias Sobrinho (2003), quando o autor diz que esse modelo de avaliação pode levar as instituições a reorganizarem os seus cursos especificamente para atendê-la.

Dessa forma é possível inferir que o próprio sistema faz com o que o professor volte o seu olhar para essas questões, altere o seu programa sob pressão ou não, mas faça, mesmo que

involuntariamente, as mudanças de rota necessárias para obter conceitos expressivos, que são divulgados na mídia.

5 Ações institucionais X ações docentes

Considerando os dois últimos ciclos avaliativos para as licenciaturas, os docentes foram questionados sobre as ações para o ENADE, ou seja, qual foi a participação de cada um nas ações relacionadas aos ENADE's 2011 e 2014.

As ações dos docentes que estavam na instituição voltaram-se para o trabalho de conscientização da importância de se realizar uma prova com seriedade, bem como da participação na organização de simulados que buscam aferir quais são as fragilidades apresentadas pelos estudantes em relação aos conteúdos estudados. Os professores responderam:

2014 – Participação na organização dos seminários e dos simulados. (Professor 4)

2014 – Correção das provas do ENADE, questões dissertativas. (Professor 6)

Conscientização de que eles têm que ler os textos, acompanhar as aulas, responder, se inteirar do que vai cair para não chegar de paraquedas. Explicar qual é a importância, porque muita gente não sabe o que é. Mostrar que não é igual ao ENEM, que o grau de exigência é outro e irão carregar no currículo. (Professor 7)

2014 – Fiquei responsável juntamente com outros professores por explicar aos alunos a estrutura da avaliação e como seria o simulado. Foi uma experiência difícil porque os alunos têm muita resistência em relação ao questionário socioeconômico e explicar que o ENADE não é o momento para fazer reivindicações. (Professor 8)

O trabalho de conscientização no Centro Universitário “X” consiste em palestras e outras atividades que apresentam para o estudante como é o funcionamento do sistema de avaliação dos cursos de graduação, que inclui a sua participação em todos os instrumentos, e mais ativamente no ENADE. Esse trabalho visa também trazer aos alunos a segurança de que o conteúdo solicitado foi realmente abordado no curso. Um dos docentes respondeu o seguinte:

Fizemos um trabalho de conscientização. Acompanhamos a turma sugerindo e mostrando a importância do ENADE, porque a instituição também é avaliada e é importante para o aluno ter o diploma de uma instituição bem avaliada. Instruímos também sobre aquilo que pode ser dado na prova do ENADE. (Professor 3)

Além disso, são organizados simulados, conforme relatado pelos docentes. Os simulados consistem na aplicação de uma prova com questões que incluem os conteúdos abordados ao longo do curso para verificar em quais aspectos os estudantes estão apresentando maior dificuldade. A partir desse levantamento os docentes, em conjunto, analisam se há necessidade de repassar determinado conteúdo e são oferecidas oficinas em horário diferente do horário regular de aula, com participação voluntária dos alunos. Nesse aspecto, um docente respondeu:

2014 – Fizemos simulado e mapeamento. Participei juntamente com os demais professores. Aplicamos simulados, discutimos as provas com eles, fizemos uma discussão sobre as características de uma prova de múltipla escolha, como responder a uma prova de múltipla escolha. Acredito que tenhamos um bom resultado, a expectativa é que seja positivo pelo trabalho executado. (Professor 5)

Destaco aqui mais um tema para reflexão, pois se esse trabalho pode ser considerado como uma forma de “nivelamento”, talvez a detecção das fragilidades pudesse ser realizada não somente com os alunos concluintes e independentemente de ser ou não ano de realização de ENADE para o curso. Dessa forma, seria uma autoavaliação do próprio projeto de curso, propiciando alteração de rota em determinado momento e assegurando que todos os estudantes fossem favorecidos. Se o programa é oferecido somente aos estudantes que farão ENADE, e no ano em que o Exame será realizado, o objetivo da avaliação é invalidado, bem como os seus resultados não refletirão a realidade do curso.

Foi perguntado aos professores a quem eles atribuíam os resultados apresentados no ENADE 2011, justamente pelo exímio desempenho dos alunos. Na questão não foi considerado o ENADE 2014, tendo em vista que os resultados desse exame seriam divulgados somente no mês de dezembro de 2015.

Os professores, em sua maioria, atribuíram ao corpo docente o conceito 5 no ENADE 2011. Eles responderam:

À visão do professor no encaminhamento de soluções. (Professor 2)

Temos bons professores, então, em primeiro lugar ao corpo docente. [...] (Professor 3)

Ao trabalho eficiente do corpo docente, comprometido, de responsabilidade, de seriedade. (Professor 4)

Não estava na instituição, mas dizer que de fato existe um trabalho muito sério do corpo de professores. (Professor 5)

Ao corpo docente, acima de tudo porque fazemos um trabalho imenso e é gritante a evolução dos alunos. (Professor 7)

Foi discutida com os colegas a funcionalidade de cada disciplina, de cada conteúdo discutido durante o semestre. As disciplinas foram pensadas de forma que o aluno percebesse a sua construção. Os professores tiveram o mesmo discurso procedimental. (Professor 1)

A manutenção de um corpo docente envolvido, homogêneo no sentido de que todos falam a mesma língua e têm os mesmos objetivos e a manutenção dos professores com as mesmas disciplinas. Isso dá um salto de qualidade. (Professor 8)

Três docentes atribuíram o conceito positivo também à coordenação. O Professor 5 destacou que, “*embora não estivesse na instituição no ano de 2011, tinha conhecimento do trabalho sério tanto do corpo docente quanto da coordenação*”. Este último foi além e ressaltou o quanto se sente feliz por fazer parte do grupo, que é forte, centrado e focado na formação do aluno. Três docentes atribuíram também aos alunos o sucesso no exame, respondendo:

Aos alunos [...]. Os alunos apontam se tiveram dificuldade inerente a cada disciplina. (Professor 1)

Eu estava muito preocupado, porque era uma turma boa e era uma turma que tinha muitos alunos em regime de dependência [...], mas eles (alunos) acabaram colaborando para o conceito expressivo. (Professor 3)

[...] aos alunos, por terem realizado o Exame com seriedade. (Professor 4)

Ao serem indagados se o ENADE contribuiu para os avanços e inovações no curso, o Professor 1 destacou que embora não goste, pelos problemas que o Exame apresenta, trata-se de uma avaliação. Ele diz: “*estaremos sempre na média do Brasil e o ENADE serve para repensar o contato com o aluno, o diálogo entre as disciplinas*”. Os demais professores responderam:

Fazemos adaptações para que o aluno fique mais preparado em função das provas. Existe atualização no que for necessário em relação ao que observamos que está sendo pedido no ENADE. (Professor 2)

Sim, é uma avaliação que preocupa o professor e a instituição e toda a estrutura do curso acaba sendo melhorada. Os professores tirando conceito máximo vão querer repetir o conceito. (Professor 3)

Sim, muito. Observamos que, quando o aluno chega, ele tem consciência da nota do curso, e para o curso esse é o seu ícone. (Professor 4)

Sim, porque dá para eles uma consciência da integralidade do curso, que não podem pensar a parte de história descolada da parte pedagógica. (Professor 7)

Contribui. Eu acho que o ENADE faz com que os professores e alunos tenham que constantemente se reinventar no sentido de trazer melhoria para o curso. (Professor 8)

Alguns docentes destacaram que nenhuma ação é focada exclusivamente no ENADE e que o Exame é importante para se repensar o curso:

O ENADE serve para repensar o contato com o aluno, o diálogo entre as disciplinas. A avaliação não serve somente para avaliar o aluno, mas também para avaliar o que o curso fez pelo aluno. (Professor 1)

Na atualização da bibliografia também é verificada a bibliografia utilizada pelo ENADE, não como obrigação de alteração, mas para reflexão se cabe ou não fazer tal alteração. O curso vai se aprimorando também a partir dessas reflexões. (Professor 4)

A contribuição maior é a de trazer novas técnicas, novas discussões, novas proposições de trabalho e isso não é necessariamente o ENADE que faz. A própria demanda da formação do professor exige e o ENADE é consequência. (Professor 5)

Vejo que as Universidades têm uma grande preocupação com o ENADE, nem todos os professores têm essa preocupação. A diferença na educação não se faz através do ENADE. O aluno sabe que vai ser avaliado, então todos os alunos deveriam fazer a prova, porque se interessam a partir do momento em que são conscientizados. (Professor 6)

Ele não funciona como pressão, ou seja, não fazemos nada pensando diretamente no ENADE, mas fazemos um trabalho em que acreditamos e o resultado tem sido positivo. (Professor 8)

Essas afirmações são importantes para que se possa compreender que existe uma preocupação com o Exame por parte do corpo docente, entretanto, eles fazem questão de frisar que essa não é a maior preocupação.

Novamente remeto-me a Dias Sobrinho (2003, p. 120) que lembra que avaliações de larga escala provocam reações por parte das instituições em busca de melhores classificações.

Entretanto, um currículo não pode se restringir ao conhecimento como produto final; tampouco a aprendizagem se limita a resultados uniformes, sem a reconstrução pessoal e ativa dos seus significados; a avaliação não pode se reduzir a uma mensuração ou quantificação de produtos, categorizados como conhecimentos e habilidades e comparados para efeito de classificação das instituições (SOBRINHO, 2003, p. 120).

O autor destaca que a avaliação possui um papel político importante, que produz efeitos, tendo em vista estar vinculada às metas oficiais de educação; é importante, porém, detectar se os efeitos produzidos estão diretamente relacionados “aos valores do conhecimento, da sólida formação intelectual, do espírito público e dos interesses mais amplos da sociedade”, ou se visam exclusivamente aos interesses privados “de organizações que se querem competitivas e para tanto têm que servir aos interesses do mercado”.

6 ENADE e formação docente

O modo como os professores formadores alinham a parte teórica de suas disciplinas com a prática de ensino é o reflexo da qualidade profissional de um curso de licenciatura. “Trata-se,

pois, de analisar em que medida o conhecimento que os professores em formação estão a receber ou a construir é relevante para ser desenvolvido em contextos reais de ensino” (GARCIA, 1995, p. 107).

A partir dessa perspectiva, os docentes foram questionados se a única avaliação de larga escala aplicada aos futuros professores traz alguma contribuição para os cursos de licenciatura, ou seja, qual a contribuição do ENADE para a formação de professores. Alguns docentes disseram que a reflexão do aluno a respeito da realização do exame é uma das principais contribuições do Exame. Eles afirmaram:

Na medida em que ele (aluno) pensa na sua formação profissional isso reverbera quando ele está na sala de aula [...]. Ele terá repertório suficiente para exercer uma boa prática. (Professor 1)

O aluno, sabendo que vai prestar um exame e nesse exame será avaliada a sua formação, ele ficará mais preocupado. De certa forma influenciará diretamente no desenvolvimento dele. (Professor 3)

Ele (aluno) sabe que precisa se dedicar porque será cobrado nessa avaliação e talvez isso fortaleça a necessidade de ele enxergar que os dois campos precisam ser assimilados. (Professor 7)

Contribui, porque esse professor (aluno) terá na sua prática a preocupação com as políticas públicas de avaliação da educação básica. (Professor 8)

Contudo, cabe ressaltar que uma formação inicial que contribua de maneira efetiva para qualidade do trabalho pedagógico que ocorrerá na sala de aula pressupõe algumas preocupações que ultrapassam o fato de apenas tirarem uma boa nota no ENADE. Nesse sentido, é oportuno lembrar de Nóvoa (2009, p. 14), quando o autor destaca os grandes princípios e as medidas para assegurar a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional dos professores, quais sejam:

articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas; valorização do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação; importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipa, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores; etc.

7 Algumas considerações

Observamos, por meio das respostas, que os docentes procuram conscientizar os estudantes da importância da avaliação, bem como de sensibilizá-los para que façam a prova com seriedade, propiciando resultados mais próximos possíveis da realidade do curso e da instituição de ensino a que estão vinculados.

Entretanto há uma fronteira entre a contribuição e os limites do professor, que é o desafio de não permitir que uma avaliação pública de larga escala passe a ser o principal parâmetro para as ações do curso, mesmo considerando – e transmitindo a eles – a importância desse modelo de exame, que conceitua, classifica, ranqueia, e determina o nível de qualidade de um curso.

Embora os docentes tenham afirmado que não pensam o seu plano de trabalho com base no ENADE, é nítida a forte influência que esse tipo de avaliação exerce sobre os professores e, conseqüentemente, sobre o curso.

Dessa forma conclui-se que o ENADE interfere no desenvolvimento do curso, tendo em vista que os professores consideram as diretrizes do exame, inclusive em relação à bibliografia adotada e, em alguns casos, elaboram o seu plano de aula com base nesse modelo de avaliação.

Tal interferência pode ser positiva na medida em que os professores conhecem a finalidade do exame e conhecem os relatórios (que descrevem minuciosamente os resultados) de maneira analítica e não simplesmente buscando um conceito de destaque para o curso, desconstruindo a sua trajetória e ignorando os seus objetivos gerais e específicos.

Resumidamente, a partir dos resultados apresentados, é possível afirmar que a contribuição dos docentes está diretamente relacionada à sensibilização dos estudantes para a importância do exame e à organização de avaliações internas para aferir o rendimento dos estudantes habilitados para o ENADE, bem como pensar medidas saneadoras. O grande desafio é fazer com que esse modelo de avaliação propicie o repensar constante do curso pelo próprio curso, pela formação de um profissional autônomo e competente e não pela busca de conceitos que favoreçam o marketing institucional.

Referências

BARREYRO, G. B.; ROTHEN, J. C. Para uma história da avaliação da educação superior brasileira: análise dos documentos do PARU, CNRES, GERES e PAIUB. **Avaliação**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 131-152, 2008.

BRASIL. Decreto 91.177/85. Institui Comissão Nacional visando à reformulação da educação superior e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, página 5651, 1 abr. 1985.

BRASIL. Lei n. 9.131, de 24 de novembro de 1995. **Altera dispositivos da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências**. Disponível em: <<https://prespublica.jusbrasil.com.br/legislacao/108165/lei-9131-95>>. Acesso em: 16 abr. 2014.

BRASIL. **Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. 2004a. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm>. Acesso em: 15 abr. 2014.

BRASIL. **Medida Provisória n.º 147, de 15 de dezembro de 2003.** Institui o Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior e dispõe sobre a avaliação do ensino superior. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/mpv/Antigas_2003/147.htm>. Acesso em: 20 abr. 2014.

BRASIL. **Portaria nº 2051, de 09 de julho de 2004. 2004b.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/PORTARIA_2051.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório Síntese ENADE 2011.** Brasília, DF: INEP, 2011. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatoriosintese/2011/2011_rel_historia.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2014.

CUNHA, Luiz Antônio. Nova reforma do ensino superior: a lógica reconstruída. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 101, p. 20-49, jul. 1997. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/actions.actionsEdicoes.BuscaUnica.do?codigo=254&tp_caderno=0>. Acesso em: 20 abr. 2014.

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

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação: Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao SINAES. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 15, n. 1, p. 195-224, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v15n1/v15n1a11.pdf>>. Acesso em: 7 dez. 2014.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo.** Brasília: Liber Livro, 2012.

GARCIA, Carlos M. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1995.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores a distância: políticas e práticas em debate. In: GATTI, Bernadete A. et al. (Org.). **Por uma política nacional de formação de professores.** São Paulo: Editora UNESP, 2013.

MEC. **Portaria MEC nº 130, de 14 de julho de 1993.** Cria Comissão com o objetivo de estabelecer diretrizes e viabilizar a implementação do processo de avaliação institucional nas universidades brasileiras. Brasília: MEC, 1993.

NÓVOA, Antônio. **Professores imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009.

PROJETO PEDAGÓGICO do curso de História do Centro Universitário X. São Paulo: Centro Universitário “X”. (Disponível na biblioteca da instituição). Acesso em: 20 mar. 2014.

Simone Maria Espinosa
Faculdades Metropolitanas Unidas | Departamento de Educação
São Paulo | SP | Brasil. Contato: simonespi@hotmail.com
ORCID 0000-0002-6026-4249

Maria de Fátima Ramos de Andrade
Universidade Presbiteriana Mackenzie | Programa de Pós-
graduação Interdisciplinar Educação, Arte e História da Cultura
São Paulo | SP | Brasil. Contato: mfrda@uol.com.br
ORCID 0000-0003-4945-8752

Artigo recebido em: 15 jan. 2017 e
aprovado em: 11 ago. 2017.