

ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

EVANDRO DUARTE DE SÁ

**FORMAÇÃO GERAL E CIDADÃ DE PEDAGOGOS EM INSTITUIÇÕES DE
ENSINO SUPERIOR DA CIDADE DO RECIFE-PE**

Porto Alegre
2016

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

**FORMAÇÃO GERAL E CIDADÃ DE PEDAGOGOS EM
INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DA CIDADE DO RECIFE-PE**

EVANDRO DUARTE DE SÁ

Porto Alegre
2016

EVANDRO DUARTE DE SÁ

**FORMAÇÃO GERAL E CIDADÃ DE PEDAGOGOS EM INSTITUIÇÕES
DE ENSINO SUPERIOR DA CIDADE DO RECIFE-PE**

Tese apresentada ao Programa de Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) como requisito parcial para obtenção do Título de Doutor. Linha de Pesquisa: Formação, Políticas e Práticas em Educação.

Orientadora:

Prof.^a Dr.^a Marília Costa Morosini

PORTO ALEGRE-RS

2016

Ficha Catalográfica

S999f Sá, Evandro Duarte de

Formação geral e cidadã de pedagogos em instituições de ensino superior da cidade do Recife-PE / Evandro Duarte de Sá .
– 2016.

126 f.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS.

Orientadora: Profa. Dra. Marília Costa Morosini.

1. Educação Superior. 2. Formação de Pedagogos. 3. Cidadania. I. Morosini, Marília Costa. II. Título.

EVANDRO DUARTE DE SÁ

**FORMAÇÃO GERAL E CIDADÃ DE PEDAGOGOS EM INSTITUIÇÕES
DE ENSINO SUPERIOR DA CIDADE DO RECIFE-PE**

Tese apresentada ao Programa de Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) como requisito parcial para obtenção do Título de Doutor. Linha de Pesquisa: Pessoa e Educação.

Tese defendida perante banca examinadora em 10 de novembro de 2016.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Marília Costa Morosini (Presidente)
Programa de Pós-graduação em Educação/PUCRS

Prof.^a Dr.^a Valderez Marina do R. Lima
Programa de Pós-graduação em Educação/PUCRS

Prof.^a Dr.^a Leda Lísia Franciosi Portal
Programa de Pós-graduação em Educação/PUCRS

Prof.^a Dr.^a Ada Augusta Celestino Bezerra
Programa de Pós-graduação em Educação/Unit

Prof.^a Dr.^a Prof.^a Dr.^a Marilene Gabriel Dalla Corte
Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional/UFSM

PORTO ALEGRE-RS

2016

Dedico este estudo a minha esposa Ana Paula de Lima Ferreira, pela cumplicidade afetiva e tenacidade no compartilhamento das tarefas cotidianas, especialmente aquelas relacionadas à educação dos nossos filhos.

Aos meus filhos, fonte do amor mais verdadeiro, Diego Duarte Lima de Sá e Camila Duarte Lima de Sá, anjos que Deus colocou em minha vida.

Aos meus queridos pais, camponeses, sertanejos semianalfabetos, que não minimizaram esforços para proporcionar a minha escolaridade e educação, Maria Oliveira de Sá, que criou oito filhos como costureira informal e Evanildo Finizola de Sá (*in memoriam*), um ítalo-sertanejo que sabia interpretar os sinais relacionados à seca e ao inverno (estação de chuvas no sertão nordestino). Não esqueço suas “profecias” meteorológicas, e da sua boca o prenúncio: - O “inverno” vai ser bom! Tão pouco o grito estridente quando o trovão ecoava no céu e estremecia a terra do sítio onde nasci, - É ÁGUA! Talvez costume dos índios Icós, pré-colombianos que habitaram o sertão paraibano.

A todos os que acreditaram e que continuam acreditando na educação como importante catalisador de ascensão pessoal, profissional e social. Sou um exemplo disso.

AGRADECIMENTOS

A todos os meus professores, do ensino básico aos docentes do Programa de Doutorado da Escola de Humanidades da PUCRS, que contribuíram sobremaneira para a minha formação enquanto educador, em especial a minha primeira professora, Neuma Pedrosa e a minha primeira orientadora no Doutorado Interinstitucional (Dinter PUCRS/Unit), a Prof.^a Dr.^a Leda Lisia Franciosi Portal, pessoa iluminada. Evoco três palavras pouco proferidas hoje em dia para externar o que sinto por todos vocês, admiração, reconhecimento e gratidão.

Faço um agradecimento especial a Prof.^a Dr.^a Marília Costa Morosini, educadora, pesquisadora de renome e minha orientadora no doutoramento.

À família Uchôa de Mendonça, em especial ao Prof. Júnior Uchôa, ao Grupo Tiradentes, à Universidade Tiradentes (Unit) e à Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) por ter proporcionado a realização do Dinter PUCRS/Unit.

Aos meus contemporâneos do Doutorado em Educação, em especial, aos colegas do Dinter em Educação, com os quais ressalto a harmoniosa convivência e destaco a contribuição da colega e hoje Dr.^a Marilene Batista da Cruz nascimento.

Aos coordenadores de cursos de Pedagogia da cidade do Recife-PE que participaram da entrevista semi-estruturada, parte integrante da presente tese.

Aos moradores do sítio Mãe D'Água (Sousa-PB) no sertão paraibano, local onde nasci, em especial a minha parteira, a doméstica Maria Augusta.

A todos os meus estimados colegas de trabalho da minha querida Faculdade Integrada de Pernambuco (FACIPE), que me proporcionam diariamente aplicação de princípios e valores enquanto educador, em especial ao Prof. Gilton Kennedy Souza Fraga, Prof. Pedro Paulo Procópio e a Prof.^a Dr.^a Suzana Ferreira Paulino.

A todas as pessoas que contribuíram significativamente durante minha trajetória profissional.

A Deus, por ter proporcionado minha existência e guiado meus passos no caminho da honestidade e do bem.

Brasil Potência só com Educação Superior de Qualidade

Plano Nacional de Educação (PNE)

RESUMO

A presente tese considera a relevância do ensino superior brasileiro no processo de agregar significativamente conhecimentos necessários às formações geral e cidadã de profissionais pedagogos, conforme encaminha a legislação brasileira para todas as áreas do saber acadêmico. A educação superior constitui-se em uma importante via para o aperfeiçoamento da construção da cidadania, sendo o componente de formação geral contemplado pelas Instituições de Ensino Superior (IES) em seus componentes curriculares um importante vetor para o desenvolvimento da formação cidadã. O objetivo do presente trabalho foi compreender aspectos relacionados à formação geral e cidadã de pedagogos da cidade do Recife-PE. Esta pesquisa pautou-se em princípios metodológicos da abordagem quali-quantitativa, com enfoque exploratório. Dessa forma, optou-se em conhecer a percepção de coordenadores de cursos de Pedagogia, bem como a performance de estudantes desse mesmo curso em provas do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), pelo fato dessa ciência possuir a educação e o processo de ensino como objetos de estudo e o Enade, por sua vez, avaliar extensivamente a formação cidadã de profissionais de nível superior através do seu componente de formação geral. A questão de pesquisa da presente tese considera a relevância do ensino superior brasileiro no processo de agregar significativamente conhecimentos necessários à formação geral e cidadã de profissionais pedagogos. Na análise estatística considerou-se um intervalo de 95% ($P \leq 0,05$) de confiança. Verificou-se, através da aplicação de entrevista semi-estruturada, que os coordenadores de cursos reconhecem que o Enade tem estimulado as IES a investirem na formação docente. Por outro lado, constatou-se por meio da coleta de percepções com coordenadores de cursos de Pedagogia que, nas IES, há mais ênfase na formação específica, em detrimento da formação geral e cidadã, fato esse corroborado por meio da análise de resultados obtidos por estudantes ingressantes e concluintes do curso de Pedagogia no componente de formação geral e no componente de formação específica aplicados ao Enade dos anos de 2005, 2008, 2011 e 2014. Nesse sentido, recomendam-se outras pesquisas, uma vez que a educação para a cidadania é uma importante ferramenta para se construir possibilidades no campo de atuação de outras ciências.

Palavras-Chave: Educação Superior. Formação de Pedagogos. Cidadania.

ABSTRACT

This thesis considers the relevance of Brazilian higher education in the process of significantly adding necessary knowledge to general and citizen education of professionals of Education, as forwards Brazilian law for every academic knowledge area. Higher education is important to improve building citizenship, and the general component offered by Higher Education Institutions (HEIs) in their curriculum components is an important vector for developing education to citizenship. The aim of this study was understanding aspects related to general and citizen education of Recife's-PE Education professionals and students. This research was guided by the methodological principles of the qualitative and quantitative approaches oriented by an exploratory approach. Thus, it was decided to know the perceptions of coordinators of Pedagogy courses, as well as the performance of its students on the National Student Performance Exam (Enade), for Education and the process of teaching being objects of study of this science and for Enade, extensively evaluating the citizen education of high level professionals through its general education component. The research question comprehends the relevance of Brazilian higher education in the process of adding necessary knowledge to general and citizen education of professionals of Education. In the statistical analysis was considered a range of 95% ($P \leq 0.05$) confidence. The semi-structured interview revealed that the course coordinators recognize that Enade has stimulated the Higher Education Institutions to invest in teacher training. On the other hand, the perceptions of coordinators of Pedagogy courses indicates that in Recife's Higher Education Institutions, there is more emphasis on specific training than on general and citizen education. This conclusion was confirmed by the analysis of data obtained by freshmen and graduate students of Education in the general and specific components applied to Enade in 2005, 2008, 2011 and 2014. Therefore, further researches are recommended, since education for citizenship is an important tool for building possibilities in the field of activity of other sciences.

Keywords: Citizenship. Higher Education. Educators Training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	As 10 áreas com mais estudantes participantes do Enade 2014	43
Figura 2 -	Distribuição de Conceitos Enade de cursos (unidades de observação) avaliados por faixa de conceitos.....	46
Figura 3 -	Comparação entre distribuição de Conceitos Enade por faixa de conceitos nos Enade de 2011 e 2014.....	47
Figura 4 -	Distribuição de Conceitos Enade por faixa de conceitos em IES públicas e privadas.....	48
Figura 5 -	Distribuição de Conceitos Enade por faixa de conceitos de acordo com a organização acadêmica.....	49
Figura 6 -	Distribuição de CPC de cursos avaliados por faixa de conceitos.....	50
Figura 7 -	Comparação entre distribuição de CPC por faixa de conceitos nos Enade de 2011 e 2014.....	52
Figura 8 -	Distribuição de CPC por faixa de conceitos em IES públicas e privadas.....	53
Figura 9 -	Distribuição de CPC por faixa de conceitos de acordo com a organização acadêmica.....	53
Figura 10 -	Distribuição de IGC de IES avaliadas por faixa de conceitos.....	54
Figura 11 -	Comparação entre distribuição de IGC por faixa de conceitos nos Enade de 2011 e 2014.....	55
Figura 12 -	Distribuição de IGC por faixa de conceitos em IES públicas e privadas	56
Figura 13 -	Distribuição de IGC por faixa de conceitos de acordo com a organização acadêmica.....	57
Figura 14 -	Esquema das etapas da Análise Textual Discursiva segundo Moraes e Galiazzi (2011).....	66
Figura 15 -	Distribuição das notas do Componente de Formação Geral (FG) e Conhecimentos Específicos (CE) – Enade 2014 – Pedagogia (Licenciatura) no Brasil.....	104

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Conversão da nota contínua em faixas de conceitos para Conceito Enade, CPC e IGC.....	45
Tabela 2 -	IES da cidade do Recife com cursos de Pedagogia em Atividade.	61
Tabela 3 -	Caracterização demográfica dos coordenadores de cursos de Pedagogia.....	72
Tabela 4 -	Comparação de desempenho entre estudantes ingressantes e concluintes nas provas de Formação Geral aplicadas aos Enade realizados nos anos de 2005 e de 2008 para cursos de Pedagogia ofertados no Estado de Pernambuco.....	99
Tabela 5 -	Distribuição das respostas de coordenadores e estudantes à questão: “As disciplinas cursadas contribuíram para a formação integral como cidadão e profissional.”.....	100
Tabela 6 -	Comparação de desempenho entre estudantes ingressantes e concluintes nas provas de Conhecimentos Específicos aplicadas aos Enade realizados nos anos de 2005 e de 2008 para cursos de Pedagogia presenciais ofertados no Estado de Pernambuco.....	101

Tabela 7 -	Comparação de desempenho entre estudantes ingressantes de cursos de Pedagogia ofertados no Estado de Pernambuco, em provas de Formação Geral e de Conhecimentos Específicos em Enade aplicados nos anos de 2005 e de 2008.....	102
Tabela 8 -	Comparação de desempenho entre estudantes concluintes dos cursos de Pedagogia ofertados no Estado de Pernambuco e demais cursos de Pedagogia do Brasil na prova de Formação Geral e Conhecimentos Específicos nos Enade realizados nos anos de 2011 e de 2014.....	103
Tabela 9 -	Comparação de desempenho entre estudantes concluintes dos cursos de Pedagogia do Estado de Pernambuco com demais cursos avaliados pelo Enade nos anos de 2011 e de 2014 na prova de Formação Geral...	105

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Instrumentos, características e componentes do Sinaes – Brasil – 2016.	38
Quadro 2 -	Estatísticas do Enade 2014.....	42
Quadro 3 -	Médias de Formação Geral e de Enem, por área de enquadramento, de Estudantes de cursos participantes do Enade 2014.....	44
Quadro 4 -	Estruturação dos objetivos, questões da entrevista semi-estruturada, questão problema e categorias de análise que respondem a questão problema.....	64
Quadro 5 -	Elementos integrantes do perfil de formação profissional que na maioria das vezes não são contemplados no ensino da Pedagogia segundo coordenadores de cursos presenciais de Pedagogia da cidade do Recife-PE.....	86
Quadro 6 -	Habilidades e competências que na maioria das vezes não são contempladas em cursos superiores presenciais de Pedagogia, segundo coordenadores de cursos presenciais de Pedagogia da cidade do Recife-PE.....	89
Quadro 7 -	Temas que na maioria das vezes não são contemplados em componentes curriculares de cursos de Pedagogia segundo coordenadores de Curso de Pedagogia da cidade do Recife.....	91

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACE	Avaliação das Condições de Ensino
ACG	Avaliação de Cursos de Graduação
AGTS	Acordo Geral de Comércio de Serviços
AI	Avaliação Institucional
ANDIFES	Associação das Instituições Federais do Ensino Superior
Art.	Artigo
Basis	Banco de Avaliadores do Sinaes

BNI	Banco Nacional de Itens
CAA	Comissões Assessoras de Área
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CC	Conceito de Curso
CE	Conhecimentos Específicos
Cefets	Centro Federal de Educação Tecnológica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CPC	Conceito Preliminar de Curso
C1	Coordenador 1
C2	Coordenador 2
C3	Coordenador 3
C4	Coordenador 4
C5	Coordenador 5
C6	Coordenador 6
DAES	Diretoria de Avaliação da Educação Superior
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
Dinter	Doutorado Interinstitucional
DM	Diferença entre médias
DP	Desvio Padrão
D1	Questão Discursiva 1
D2	Questão Discursiva 2
Dr. ^a	Doutora
e-MEC	Sistema de Cadastro de Processos no MEC
Enade	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENC	Exame Nacional de Cursos
F	Feminino
FACIPE	Faculdade Integrada de Pernambuco
FG	Formação Geral
GERES	Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior
IC	Intervalo de confiança
IC	Intervalo de Confiança

IDC	Índice de Desempenho dos Cursos de Graduação
IDD	Indicador da Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado
IDCD	Indicador de Desenvolvimento do Corpo Docente
IDE	Indicador de Desempenho no Enade
IDEx	Indicador de Desempenho de Extensão
IDI	Índice de Desempenho Institucional
IES	Instituições de Ensino Superior
Ifets	Institutos Federais de Educação, Ciência E Tecnologia
IGC	Índice Geral de Cursos
IIDC	Índice Institucional de Desempenho dos Cursos
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ITE	Indicador de Trajetória dos Estudantes de cursos de graduação
K-S	Kolmogorov-Smirnov
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
M	Masculino
MEC	Ministério da Educação
n	Número de Cursos Participantes
NE	Região Nordeste
NO	Região Norte
OMC	Organização Mundial do Comércio
P	Intervalo de Confiança
p.	Página
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PARU	Programa de Avaliação da Reforma Universitária
PC	Protocolo de Compromisso
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PE	Pernambuco
PI	Procurador Institucional
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
Prof.	Professor
Prof. ^a	Professora
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

RS	Rio Grande do Sul
SC	Sem Conceito
SE	Sudeste
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
Unit	Universidade Tiradentes
VC	Valor Contínuo

SUMÁRIO

1	FORMAÇÃO GERAL E CIDADÃ NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	15
2	APROXIMAÇÃO AO TEMA: Formação Cidadã.....	24
2.1	FORMAÇÃO CIDADÃ DO POVO BRASILEIRO.....	26
2.2	AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	35
2.3	O EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DE ESTUDANTES (ENADE).....	39
2.4	INDICADORES DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	45
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	59
3.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	59
3.2	PROCESSO DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	60
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	69
4.1	PERCEPÇÕES DE COORDENADORES DE CURSOS PRESENCIAIS DE PEDAGOGIA DA CIDADE DO RECIFE-PE QUANTO À FUNÇÃO DE FORMAÇÃO DE GRADUADOS PELAS IES PARA O EXERCÍCIO DA CIDADANIA.....	69
4.2	PERCEPÇÃO DE COORDENADORES DE CURSOS PRESENCIAIS DE PEDAGOGIA DA CIDADE DO RECIFE- PE QUANTO À ADEQUAÇÃO DE ELEMENTOS INTEGRANTES DO PERFIL DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL, HABILIDADES/COMPETÊNCIAS E TEMAS PREVISTOS NA PORTARIA Nº 255, DE 2 DE JUNHO DE 2014.....	85
4.3	PERCEPÇÃO DE COORDENADORES DE CURSOS PRESENCIAIS DE PEDAGOGIA DA CIDADE DO RECIFE- PE QUANTO À ADEQUAÇÃO DA PROVA DO ENADE 2014 AO QUE ESTABELECE A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA AO ENCAMINHAR PELA FORMAÇÃO CIDADÃ.....	93
4.4	COMPARAÇÃO DE DESEMPENHO ENTRE A PERFORMANCE DE ESTUDANTES NA PROVA DE FORMAÇÃO GERAL E NA PROVA DE CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS DO ENADE 2014.....	96
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
	REFERÊNCIAS.....	114
	APÊNDICES.....	123

1 FORMAÇÃO GERAL E CIDADÃ NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

O presente trabalho constitui-se em uma tese de doutoramento, cuja concepção possui origens em inquietações práticas e teóricas vivenciadas em Instituições de Ensino Superior (IES) decorrentes da necessidade de uma melhor observância à legislação aplicada ao ensino superior brasileiro no processo de formação de profissionais de nível superior em prol do exercício da cidadania. Nesse sentido, os espaços de aprendizagem utilizados pelo ensino superior brasileiro devem implementar e consolidar práticas pedagógicas que discutam o sentido e o efetivo exercício da cidadania, sobretudo em uma visão mais ampla, concebendo a educação como uma prática social que pode dinamizar outras práticas sociais e oportunizar a formação de uma sociedade inclusiva e cidadã.

Um dos principais deveres do ensino superior brasileiro é dialogar e promover ações fundamentadas em princípios democráticos e éticos, inerentes à própria condição humana. Assim, a formação geral do estudante de nível superior deve ser tão importante quanto à formação específica que é conferida ao universitário na busca de uma formação profissional cidadã, referenciada a seguir, baseada na Constituição da República Federativa do Brasil (1988)¹ e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996).

No que se refere a uma formação cidadã, a Constituição Brasileira no Título I - Dos Princípios Fundamentais, em seu Art. 1º, afirma que:

A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado democrático de direito e tem como fundamentos: I. a soberania; II. a cidadania; III. a dignidade da pessoa humana; IV. os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa; V. o pluralismo político. (BRASIL, 1988, p. 11).

¹ A Constituição da República Federativa do Brasil, conhecida como constituição cidadã constitui-se na carta magna ou lei maior do Brasil, elaborada para regência do ordenamento jurídico do país. Está Publicada no Diário Oficial da União - 191-A - Seção 1, de 05 de outubro de 1988, p. 1.e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) define e regulamenta o sistema educacional brasileiro. Publicada no Diário Oficial da União, Seção 1, de 23 de dezembro de 1996, p. 27833.

Essa mesma constituição, ainda se referindo à necessidade de uma formação cidadã, no Art. 205º, Título VIII - Da Ordem Social, Capítulo III - Da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção I - Da Educação, apregoa que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, **seu preparo para o exercício da cidadania** e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, p. 76). (grifo nosso)

Dessa forma, pela sua natureza emancipatória, a constituição brasileira vigente encaminhou pela elaboração de uma lei para a educação no Brasil, a LDBEN. Segundo Soares (2002), a LDBEN defende o fortalecimento da descentralização e a democratização dos espaços na universidade, na busca do pleno desenvolvimento da pessoa humana. As inovações demandadas pela LDBEN caracterizam um projeto para a educação, que visa mobilizar toda a sociedade brasileira acompanhada de uma clara vontade política de mudar. Como não poderia ser diferente, a LDBEN em consonância com a Constituição cidadã brasileira em seu Art. 2º proclama claramente que:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, **seu preparo para o exercício da cidadania** e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996, p. 9). (grifo nosso)

Segundo a LDBEN, a educação deve abranger processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. [...] A educação deverá, sobretudo, vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social [...]. (BRASIL, Art. 1º, p. 9).

Outro importante instrumento de orientação e execução de políticas públicas no campo da educação brasileira é o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. Instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, o PNE é fruto de debates entre diferentes atores sociais e o poder público. Ele define objetivos, metas e diretrizes para o ensino em todos os níveis, dentre eles, em seu Art. 2º, declara que constitui diretriz do PNE a formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade. A Meta 12 do PNE sinaliza em elevar a taxa bruta de matrículas na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos.

Face a importância conferida à formação cidadã no campo legal faz-se importante ventilar sobre cidadania, cuja origem do termo, segundo Carvalho (2001), advém do latim *civitas*, "cidade", que significa o conjunto de direitos e deveres ao qual o indivíduo está sujeito em relação à sociedade em que vive, estando, portanto, a cidadania e a educação apoiados nos princípios da democracia e da justiça social. A cidadania pode ser concebida como

[...] modo de viver que brota de dentro de cada indivíduo e não como algo imposto a ele de fora.”, consiste, portanto, numa “igualdade humana básica de participação e interação entre indivíduos e a sociedade, sobretudo com ética e justiça social [...] (MARSHALL, 1967, p. 62).

Não é fácil conceituar cidadania, mas para Marshall (1967, p. 76) ela pode ser definida como [...] um status concedido àqueles que são membros integrais de uma comunidade, em que todos são iguais com respeito aos direitos e obrigações [...].

No século atual, a América Latina passa por um processo de reafirmação democrática com ênfase em direitos e garantias fundamentais, defesa das instituições democráticas e implementação de políticas sociais. Nesse sentido, Corrêa (2002, p. 212) propõe uma concepção mais atualizada de cidadania “enquanto igualdade humana básica de participação na sociedade, concretizada através da aquisição de direitos”.

Estamos vivendo outra realidade. Segundo Buffa (1987), a cada dia aumenta-se a quantidade de conhecimentos produzidos pelas ciências, principalmente em direção à superespecialização e a construção de novos conceitos. Para esse autor, além das

atualizações relacionadas ao conhecimento específico, há de se contemplar no mundo acadêmico, habilidades e competências relacionadas à formação geral e cidadã do formando, objetivando a preparação do profissional do futuro para a resolução de problemas que se apresentem em cenários e contextos diversos.

Machado (1995) compreende por formação geral toda aquela formação transversal que se diferencia da formação específica. Na primeira, pretende-se desenvolver a autonomia do educando através do incremento de competências capitais com uma formação para a vida harmônica, em sociedade. A segunda está relacionada à práxis profissional propriamente dita. No meio acadêmico, é da formação geral que nasce a formação cidadã, daí a real necessidade de se trabalhar a aquisição de habilidades e competências do formando para a vida no trabalho e em sociedade.

No campo da educação, a formação geral deve ocupar um espaço de destaque, particularmente na "universidade"², que sabemos, constitui-se em um espaço de produção de conhecimentos e disseminação do saber, pois, é sua função preparar indivíduos para o exercício da cidadania e do trabalho. Essa preocupação com a formação geral e cidadã não é tão recente no Brasil, estando inserida no contexto da legislação educacional brasileira. É consenso, em diversas correntes políticas, que não há cidadania plena sem uma educação de qualidade, com vistas à formação de cidadãos conscientes dos seus direitos civis, aptos a exercerem seus direitos políticos e que cobrem o devido respeito aos seus direitos sociais.

Dentre os cursos ofertados pelas IES brasileiras para formação de profissionais de nível superior há o curso de Pedagogia, habilitado à formação de profissionais pedagogos. Nesse estudo, optamos por conhecer a percepção de coordenadores de cursos de pedagogia sobre o processo de formação cidadã em IES, bem como a performance de estudantes de Pedagogia em provas do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), pelo fato do mesmo possuir como objeto de estudo a educação e o processo de ensino, com ênfase em aprendizagem significativa e adequada aplicação de princípios e métodos de ensino no processo educativo, com o evidente propósito de o referido exame melhor qualificar a educação e, por consequente, o cidadão.

² Concebe-se universidade como Instituição de ensino pluridisciplinar de formação de profissionais de nível superior com estímulo a cultura, a cidadania e ao desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo.

O pedagogo possui como campos principais de atuação³ profissional, a administração escolar e o magistério. O Conselho Nacional de Educação (CNE) instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, através da Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006. As Diretrizes Curriculares para os cursos de licenciatura em Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

No século atual, muitos cursos superiores tiveram aprovadas suas diretrizes curriculares fazendo-se necessário a institucionalização de um sistema de acompanhamento, avaliação e supervisão da educação superior, com vistas à aferição do cumprimento das diretrizes curriculares estabelecidas nacionalmente. Nessa perspectiva, a busca por métodos de avaliação da educação superior culminou com a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) no ano de 2004. Para Ristoff e Giolo (2006) o Sinaes surgiu como resultado da necessidade de revisão de um sistema avaliativo que incluía o Exame Nacional de Cursos (ENC), antigo Provão, e de implantação de um sistema nacional de avaliação institucional.

Na concepção do Sinaes, há a previsão da implementação do Enade, que por sua vez, se trata de um exame, testado e utilizado há onze anos, desenvolvido por especialistas em educação e formação profissional com a função de aferir a formação geral e a formação específica⁶ com relação a habilidades e competências necessárias ao exercício profissional.

O Enade aferirá o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, e as habilidades e competências adquiridas em sua formação (Art. 33-D Portaria Normativa 40/2007, republicada em 2010).

³ Em seu campo de atuação, o pedagogo pode gerenciar e supervisionar o sistema de ensino como também orientar estudantes e docentes.

Com o advento da institucionalização de novas formas de avaliar, supervisionar e regular o ensino superior brasileiro, dentre elas o Enade, as IES foram conduzidas a repensar suas concepções pedagógicas, sugerindo que essas deixem de ser fragmentadas e passem a exercer uma maior integração, sobretudo com compartilhamentos de conteúdos para uma aprendizagem significativa na aquisição de competências, habilidades e atitudes. Esse outro olhar sobre a educação advém da necessidade da formação de profissionais cidadãos, éticos, mais conscientes, reflexivos, críticos e criativos.

Nesse sentido, faz-se deveras importante a verificação da aplicação do advento da avaliação para aferição da qualidade do ensino superior brasileiro quanto a sua gênese legal e ao que ela se propõe.

Assim, essa tese considera a relevância do ensino superior brasileiro no processo de agregar significativamente conhecimentos necessários à formação geral e cidadã de profissionais pedagogos conforme encaminha a legislação brasileira, da mesma forma que se concebe a importância do processo de desenvolvimento de competências relacionados à formação específica para esses mesmos profissionais.

A gênese da presente questão ancora-se em saberes constituídos no exercício da experiência profissional do doutorando como docente do ensino superior há 20 anos, coordenador de curso de graduação por 12 anos, membro de Comissão Própria de Avaliação (CPA), Procurador Institucional (PI), Coordenador de Acreditação e Avaliação de IES, Diretor Adjunto de Graduação de Universidade e atualmente Diretor Acadêmico de Faculdade.

Assim, considerando a educação superior como uma importante via para o aperfeiçoamento da construção da cidadania e concebendo o professor universitário como um importante agente de transformação, que ocupa uma posição de destaque perante a formação do universitário na IES, realizou-se um estudo com a finalidade de conhecer melhor aspectos relacionados à formação geral e cidadã de pedagogos na cidade do Recife, no estado de Pernambuco e no Brasil.

Dessa forma, constituem-se premissas que justificam a realização da presente pesquisa:

a) o ensino superior brasileiro deve agregar, significativamente, conhecimentos necessários à formação geral e cidadã de pedagogos, conforme requerido por documentos oficiais, como a Constituição Federal do Brasil, da LDBEN, Plano Nacional de Educação (PNE) e Diretrizes Curriculares estabelecidas nacionalmente para o ensino da licenciatura em pedagogia no Brasil;

b) a prova de Formação Geral aplicada pelo Enade 2014 propõe-se aferir habilidades, competências e conteúdos necessários à formação geral de profissionais de nível superior no Brasil, conforme estabelece a Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007 (republicada em 2010);

c) a importância de ouvir os gestores acadêmicos, coordenadores de cursos de Pedagogia, quanto à formação geral e cidadã de profissionais de nível superior;

d) os resultados do Enade fornecem informações importantes para avaliação de políticas públicas e para o cálculo dos indicadores de qualidade da educação superior;

e) as informações coletadas em função da performance dos estudantes na Prova do Enade e pelas percepções dos coordenadores de curso de pedagogia poderão ser úteis para nortear ações pedagógicas e administrativas para os cursos presenciais de graduação em Pedagogia de IES públicas e privadas, como também, de órgãos avaliadores, supervisores e reguladores da educação superior brasileira.

Para atender as indagações desta tese, foi formulado o seguinte objetivo geral:
Revelar a formação geral e cidadã de pedagogos em IES da cidade do Recife-PE.

Assim, constituem-se objetivos específicos da presente tese:

a) Analisar percepções de coordenadores de cursos de Pedagogia da cidade do Recife-PE com relação à formação geral e cidadã de pedagogos.

Pretendem-se contemplar esse objetivo através da análise de percepções de coordenadores de cursos presenciais de Pedagogia da Cidade do Recife-PE com relação:

- ao cumprimento da função das instituições de ensino superior brasileiras na formação de profissionais cidadãos;
- à capacidade institucional de agregar significativamente conhecimentos necessários à Formação Geral e Cidadã;
- ao preparo de docentes de cursos superiores para o exercício pleno da cidadania;
- a uma intervenção regulatória no ensino superior brasileiro em prol de maior valorização da formação cidadã e desenvolvimento global do educando;
- à presença de elementos integrantes do perfil profissional na Prova de Formação Geral aplicada ao Enade 2014 que demonstrem a compreensão de temas que extrapolem o ambiente próprio do campo específico da formação do Pedagogo e que sejam associados a realidade social.;
- à contemplação significativa de temas relacionados a habilidades e competências gerais previstas no Enade 2014 para o processo de formação de profissionais de nível superior;
- à indícios na Prova de Formação Geral aplicada no Enade 2014 que possam ser vinculados a perspectivas críticas, contextualizadas e à elaboração de síntese.
- aos pesos atribuídos e número de questões do componente de Formação Geral (25% e 10) e Formação Específica (75% e 30) da prova do Enade 2014.
- à capacidade de aferição da formação cidadã pela Prova de Formação Geral aplicada no Enade 2014.

b) Comparar o desempenho entre estudantes ingressantes e concluintes de cursos de Pedagogia na Prova de Formação Geral e de Conhecimentos Específicos de Enade realizados nos anos de 2005, 2008, 2011 e 2014.

Frente às considerações sobre a gênese da presente pesquisa e dos objetivos a que se propõe, têm-se como questão problema desencadeadora da presente investigação:

Como coordenadores de cursos presenciais de Pedagogia da Cidade do Recife percebem a formação geral e cidadã de futuros profissionais pedagogos?

Dessa forma, assume-se como tese:

O ensino superior em cursos de Pedagogia talvez não tenha agregado, significativamente, conhecimentos necessários à formação geral e cidadã.

Para atender a tese proposta o presente estudo está dividido nos seguintes capítulos:

No capítulo 1, denominado Formação Geral e Cidadã na Educação Superior.

No capítulo 2, denominado Aproximação ao Tema: Formação Cidadã.

No capítulo 3, denominado Procedimentos Metodológicos.

No capítulo 4, denominado Resultados.

No capítulo 5, denominado Considerações Finais.

2 APROXIMAÇÃO AO TEMA: Formação Cidadã

Estamos convivendo em um mundo sob constantes transformações políticas, sociais, econômicas, legislativas, tendo as mesmas sido aceleradas na última década. Nesse aspecto, a universidade precisa aprender a conviver com esta realidade, criando ambientes facilitadores que incluam uma definição de atitudes e modos de atuar do professor, e a adoção de uma outra metodologia de trabalho, que perpassa pela uma formação de um “professor educador”.

Nesse sentido, Portal (2009, p. 185), lembra-nos que não adianta somente o aluno saber ler e escrever e não ter opinião crítica, tem que ter um conhecimento amplo, isso é importante, faz parte da cidadania. A LDBEN, nessa mesma linha, explicita finalidades muito bem definidas para a Educação Superior brasileira⁴, as quais não poderão ser negligenciadas no processo de formação de profissionais nas IES brasileiras (LDBEN, 1996).

Não é uma tarefa fácil para o professor atender a todo um conjunto de encaminhamentos e demandas que orientam a “*práxis*” docente nas IES brasileiras. Nessa perspectiva, Morosini (2000) afirma:

Com o processo de globalização, que se adentrou de forma acentuada pelo panorama nacional, a concepção de docência universitária está sofrendo alterações. No plano da capacitação da área de conhecimento, os parâmetros são claros. No plano da didática, embora esses parâmetros não sejam claros, da etapa da docência universitária, caracterizada pelo *laissez-faire*, passa-se à etapa da exigência de desempenho docente de excelência. Tornam-se definidores: um cidadão competente e competitivo; inserido na sociedade e no mercado de trabalho; com maior nível de escolarização e de melhor qualidade; utilizando tecnologias de informação na sua docência; produzindo seu trabalho não mais de forma isolada, mas em redes acadêmicas nacionais e internacionais; dominando o conhecimento contemporâneo e manejando-o para a resolução de problemas, etc. (p.11).

⁴ Constituem-se finalidades da Educação Superior brasileira (LDBEN, 1996, p. 28)

I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

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

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

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

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

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

Desse modo, deverá haver uma clara percepção do docente sobre a sua verdadeira função no ensino superior, sob pena de possível acometimento por uma crise de identidade, senão vejamos, pois que, Villardi (2005, p. 7) afirma existir “Três As, que alicerçam a construção da identidade docente: *adesão* (a princípios, valores, projetos coletivos), *autonomia* (de julgamento e decisões) e *autoconsciência* (que permite uma atitude reflexiva sobre a própria ação.” Aliado a tudo isso, existe a questão de uma política pública de atuação que deve ser determinada e clara para os gestores, em especial para aqueles que irão elaborar o plano de ação para a sua utilização.

Dessa foram, a qualificação docente e o conhecimento ensinado por um professor são essenciais, em proporções diferentes, para o docente e para o aluno. Corroborando com essa afirmação Lessa (2002) explicita:

O conhecimento ilumina, operacionaliza, amplifica e legitima o poder. Além do domínio do seu saber específico, o profissional deve estar imbuído de sua responsabilidade cidadã e social. A produção do saber pela universidade potencializa as forças produtivas e criativas da sociedade e reforça sua presença no contexto mundial. A produção do saber científico é o melhor cartão de visitas de uma Nação. Um país, ao fazê-lo, diz ao mundo que existe, e contribui, ao expor sua cultura, para a diversidade e o aperfeiçoamento do espírito humano (p. 76).

Faz-se relevante citar o paradigma fordista⁵, pois a padronização do ensino transformou o ato de aprender/ensinar em um método tecnocrático que desperdiça a capacidade do homem de pensar e criar. Os docentes se veem em um constante dilema, de um lado a exigência social da educação que é a de ensinar seus alunos a pensarem, a serem cidadãos críticos, formadores de opinião e propagadores dos debates, em busca de um mundo melhor; e de outro lado, a exigência capitalista de educar para formar rapidamente, recursos humanos, cidadãos tecnocratas, ou seja, produtos a serviço de uma lógica mercantilista em que as carreiras são curtas.

Nessa mesma linha, Lessa (2002) caracteriza de forma profunda a ideia de que se promove como opção, quase sempre, a formação de operadores bem adestrados nas técnicas do momento, sem conhecer seus fundamentos. Talvez esse cenário seja reflexo de como ocorreu a nossa formação cidadã.

⁵ Paradigma idealizado por Henry Ford (1863-1947), que criou a linha de produção em massa, apoiada na padronização dos processos. Tal sistemática representou o aperfeiçoamento do conceito de produção em fluxo, desenvolvido no início do século XIX onde as máquinas seriam dispostas por ordem de sequência de operações evitando-se o desperdício de tempo e energia no transporte das peças entre departamentos diferentes.

2.1 FORMAÇÃO CIDADÃ DO POVO BRASILEIRO

O conceito amplo de cidadania reporta-nos à Grécia Antiga, quando Aristóteles (1999) conceituava o cidadão como aquele indivíduo empoderado, integrado à sociedade e que dela participa, decidindo temas relevantes às questões legais, políticas, deliberativas ou judiciais, com prerrogativas e garantias individuais de poder atuar governando ou ser governado.

A atividade política se dava, portanto, na própria cidade, não sendo a educação uma tarefa preparatória à participação, mas decorrência dessa. A cidadania era vista como um ideal coletivo, no que o cidadão não poderia dispor de seu tempo livre para assuntos individuais, mas sim para as demandas da vida da cidade (ARISTÓTELES, 1999, p. 76).

Historicamente, a definição de cidadania foi estendida, contemplando valores sociais que englobam um conjunto de deveres e direitos do cidadão, podendo a cidadania significar direito de ter direito. Segundo Ribeiro (1995), no processo de formação do povo brasileiro ideologia nenhuma, antes nem depois, foi tão convincente para quem exercia a hegemonia, nem tão inelutável para quem a sofria, quer seja subordinado ou subordinador. É tanto que,

O Povo brasileiro desapossado de suas terras, escravizado em seus corpos, convertido em bens para os usos que o senhor lhes desse, índios, negros e trabalhadores eram também despojados de sua alma. A religião católica era a responsável pela conversão que invadia e avassalava suas próprias consciências, na promessa de uma eternidade de louvor e glória no paraíso. O que se viu foi uma elite de senhores da terra e de mandantes civis e militares, montados sobre a massa de uma subumanidade oprimida, a que não se reconhece nenhum direito. (RIBEIRO, 1995, p. 72).

No contexto apresentado por Ribeiro (1995) foi praticamente impossível desenvolvimento de instituições amplamente democráticas, senão vejamos:

As instituições republicanas, adotadas formalmente no Brasil para justificar novas formas de exercício do poder pela classe dominante, tiveram sempre como seus agentes junto ao povo a própria camada proprietária. No mundo rural, a mudança de regime jamais afetou o senhorio fazendeiro que, dirigindo a seu talante as funções de repressão policial, as instituições da propriedade na Colônia, no Império e na República, exerceu desde sempre um poderio hegemônico (p. 218).

Dessa forma, a sociedade brasileira até o século XIX possuía incompatibilidades graves no campo da cidadania, sendo incapaz de implantar práticas de cidadania para a construção de uma base sólida para uma sociedade democrática. Assim,

Nessas condições, a eleição é uma grande farsa em que massas de eleitores vendem seus votos àqueles que seriam seus adversários naturais. Por tudo isso é que ela se caracteriza como uma ordenação oligárquica que só se pode manter artificialmente ou repressivamente pela compressão das forças majoritárias às quais condena ao atraso e à pobreza (RIBEIRO, 1995, p. 219).

Segundo Carvalho (1996), a Educação Superior no Brasil constituiu-se em um forte elemento para a unificação da elite política do Brasil imperial. Num mundo de analfabetos, a Elite era letrada e dotada de conhecimentos. Quase toda a Elite possuía estudo superior com maior concentração na área jurídica, fornecendo conhecimentos e habilidades, constituído em uma educação homogênea que promovia contatos pessoais entre estudantes das várias capitanias e províncias que iam do Brasil para a Universidade de Coimbra. De certa forma, Portugal observava esse cenário com bons olhos, pois a elite brasileira era educada segundo a ideologia portuguesa.

Carvalho (1996) afirma que a Universidade de Coimbra, onde a elite brasileira era formada, de início era submetida ao controle governamental, sob o comando da realeza portuguesa, passando depois ao controle jesuítico pelos mais de dois séculos da colonização brasileira. Nesse período, a Universidade deixou de ser influenciada pelos ditames europeus. Com a expulsão dos jesuítas em 1759 ocorreu uma intensa reformulação no sistema educacional português, influenciada, principalmente, pelo Iluminismo e pelo Marquês de Pombal. O foco foi direcionado para as ciências relacionadas à física e à matemática, o que possibilitou contribuições à recuperação econômica de Portugal, sobretudo na mineralogia e na botânica, na tentativa de melhorar a extração de recursos naturais nas colônias dominadas, principalmente no Brasil.

Foi política do governo português nunca permitir a instalação de estabelecimentos de ensino superior nas colônias, pois poderia relaxar a dependência da colônia. Um dos mais fortes vínculos que sustentava a dependência da colônia era a necessidade de vir a estudar em Portugal (CARVALHO, 2003, p 76).

A colonização espanhola diferiu da portuguesa ao promover a difusão da Educação Superior em suas colônias. O quadro da Educação Superior no Brasil só adquiriu identidade com a vinda da família real ao nosso país, e com a conseqüente criação das chamadas Academias Reais, faculdades de Medicina e Direito e escolas secundárias, possibilitando, dessa forma, condições mais favoráveis para uma educação com cidadania.

No Brasil, a concepção de cidadania normalmente esteve relacionada a direitos, sobretudo aos direitos políticos. No período colonial, de 1500 a 1822 os governantes brasileiros eram indicados pela realeza portuguesa. Entre os anos de 1534 e 1536, o rei de Portugal, D. João III, resolveu dividir a terra brasileira em Capitânicas Hereditárias⁶. Com a falência do modelo de capitânicas Hereditárias, em 1549, a coroa portuguesa implantou um novo sistema de governo para o Brasil: o Governo-Geral, mais centralizador.

Cabia ao governador geral às funções antes atribuídas aos donatários, sendo ambos grandes proprietários de terra e de escravos, autodenominados "homens bons"; eram os únicos que podiam participar das Câmaras Municipais. Homens brancos pobres, índios, escravos e mulheres não tinham direitos políticos, não eram cidadãos. (CARVALHO, 2001, p. 93)

Durante o império, de 1822 a 1889, o Brasil experimentou pela primeira vez um governo próprio, com leis próprias, no entanto, o latifúndio e a escravidão continuaram existindo. Na elaboração da constituição que se deu no ano de 1823, os parlamentares, deputados e senadores, normalmente representavam famílias de latifundiários ou de comerciantes abastados, conspiraram a diminuição dos poderes do imperador do Brasil, D. Pedro I, que por sua vez dissolveu o parlamento. No ano de 1824, D. Pedro I implanta uma nova constituição com voto censitário, atrelado a comprovação de renda anual. Dessa forma o povo pobre permanecia a margem da cidadania, desprovido direitos políticos.

Na implantação da República (1889) desponta o golpe militar comandado pelo Marechal Deodoro da Fonseca em 15 de novembro de 1889. Dois anos depois, no ano de 1891 é promulgada a 1ª Constituição da República contendo em seu bojo alguns avanços como foi o caso do voto universal indivíduos do sexo masculino alfabetizados com idade superior a 21 anos. Nessa época, os coronéis (fazendeiros abastados), continham a livre escolha dos votantes de suas fazendas (currel eleitoral) por meio do voto de cabresto⁷.

⁶ Forma de administração territorial implantada pelo rei de Portugal, D. João III, em 1534. Este sistema consistia em dividir o território brasileiro em grandes faixas de terra e entregar a administração para nobres da Coroa Portuguesa.

⁷ voto controlado por meio de "favores" ou ameaças.

No ano de 1930, um movimento armado tendo a frente militares e a oligarquia dos estados do Rio Grande do Sul, Minas Gerais e Paraíba, insatisfeitos com a quebra da alternância pela presidência da república entre os estados de São Paulo e Minas Gerais deram um golpe de estado levando Getúlio Vargas à ascensão ao poder com posterior suspensão da constituição vigente, dissolução do Congresso Nacional, Assembleias Estaduais e Câmaras Municipais, nomeação de governos estaduais por interventores do exército.

Os militares que haviam ascendido ao poder implantaram uma nova constituição no ano de 1934, com a previsão de voto secreto, voto feminino e avançados direitos trabalhistas como foi o caso da jornada trabalhista de 8 horas semanais, descanso no final de semana, férias anuais, além de indenização no caso de demissão sem justa causa.

Entre 1964-1985, período da ditadura militar no Brasil, muitos brasileiros perderam direitos políticos, foram exilados, não puderam votar ou ter direito a se expressarem ou se organizarem livremente, até que no ano de 1988, uma nova Constituição foi formulada, prevendo o fim da censura, devolvendo direito e garantias individuais violadas anteriormente com o foi o caso do voto secreto.

Segundo Villela (2008), alguns autores tem se dedicado a analisar a formação da ideia de cidadania no Brasil, sob as orientações mais diversas. Uma ideia recorrente é a de que, no Brasil, a cidadania se acha aparelhada pela máquina estatal, não tendo sido efetivamente idealizada pela população. Não obstante, precisamos conhecê-las para perceber se há uma redefinição nos significados da cidadania, para além do que nos mostra a história do nosso país.

No processo da sua formação, não se pode negar a influência europeia na construção política do povo brasileiro. Nos séculos XVI, XVII e XVIII se constrói na Europa, a noção moderna de Estado, com suas bases alicerçadas na cidadania e no papel fundamental da educação para a construção da identidade burguesa. Assim sendo, para a consolidação do ideário burguês, a partir do século XVII, a educação se torna um instrumento essencial para a difusão dos valores culturais para todos. (VILLELA, 2008, p, 13).

Ainda segundo Villela (2008), em linhas gerais, pode-se dizer que as revoluções burguesas operaram uma inversão na lógica, até então construída no mundo ocidental, uma vez que apresentaram, primeiramente, a ideia de cidadania ligada aos ideais burgueses,

liberdade, igualdade e propriedade, para colocar então a educação como “instrumentalizadora” do cidadão, baseando-se no discurso da imaturidade popular para as decisões políticas.

A cidadania moderna nos remete às conquistas sociais da Europa no século XVIII, datam dessa época importantes revoluções e conquistas que garantiram direitos aos seres humanos. A primeira delas foi a revolução iluminista, que ousou desafiar o pensamento tradicional por meio do poder da razão a fim de reformar a sociedade e o conhecimento prévio contra os abusos da Igreja e do Estado com uma concepção de sociedade baseada na ideia de que os homens possuem direitos: vida, liberdade e propriedade. (KONDER, 2003, p. 176).

A Revolução Francesa⁸ (1789) foi impregnada pelas concepções iluministas e aquelas decorrentes da independência dos estados Unidos (1776). Ela modificou radicalmente o quadro político e social da França por meio da derrubada do antigo regime e, conseqüentemente, dos privilégios do clero e da nobreza, em detrimento da população geral. A Revolução Francesa é considerada imprescindível para o que se denomina cidadania moderna, uma vez que os fatos decorrentes dessa revolução acabaram transformando o pensamento humano e a construção de bases sólidas para a implantação dos denominados direitos humanos.

O exercício da cidadania somente será atingido quando houver observância aos direitos humanos em seus diferentes níveis (econômico, civil, social e coletivo). A conquista dos direitos sociais só se dá no século XX, fruto das reivindicações de pessoas que se viram excluídas da riqueza coletiva e se valeram dos direitos estabelecidos anteriormente para se organizarem em movimentos e partidos para a busca de melhorias nas condições de vida. São considerados direitos sociais a educação pública, o trabalho, um salário justo, a saúde, a aposentadoria, entre outros. (MARSHALL, 1967, p. 31).

Pelo exposto e segundo Bosi (1992) na colonização do Brasil, a prática da cidadania é amplamente limitada, quer seja pelo estado centralizador ou pelas alianças desproporcionais de colisão de forças. A representação do cidadão praticamente não existe, mesmo depois da verificação de declaração de independências de algumas nações verificadas no século XIX.

⁸ Revolta da população francesa contra o rei e seu poder absoluto pelo fim dos privilégios que o clero e a nobreza desfrutavam e a instauração da igualdade civil. O movimento teve apoio de intelectuais e da burguesia, essa última interessada no desenvolvimento do capitalismo.

No Brasil império, a centralização administrativa não chega a ser contrastada pelo sistema eleitoral, que é censitário indireto. “As camadas mais pobres da população brasileira [...] foram colonizadas pela cultura rústica ou, eventualmente, urbana dos portugueses, e pelo catolicismo ritualizado dos jesuítas; e agora, já em plena mestiçagem e em plena sociedade de classes capitalistas, estão sendo recolonizadas pelo Estado, pela Escola Primária, pelo Exército, pela indústria cultural e por todas as agências de aculturação que saem do centro e atingem a periferia. [...] Até onde as imagens, as ideias e os valores dessas agências culturais estarão penetrando no imaginário e condicionando o sistema de valores do povo?”. (BOSI, 1992, p. 336).

Nessas circunstâncias, os brasileiros, de forma geral, não degustam uma convivência cidadã. São indivíduos fortemente ligados aos seus senhores, dependentes ao extremo, principalmente em função da iminente situação de se colocarem em condições ainda piores, caso haja rompimento das relações pré-estabelecidas.

Dessa forma, a cidadania, embora declarada universal, não o era de fato, uma vez que o cidadão era definido pela independência econômica, pela propriedade privada, excluindo trabalhadores e mulheres, e o sufrágio não era universal e sim censitário isto é, segundo o critério da riqueza e da instrução. O sufrágio universal consagrou-se nas democracias efetivamente apenas depois da Segunda Guerra Mundial, como resultado de lutas sociais e populares.

Esse Estado precisava enfrentar dois problemas principais: de um lado, incluir todos os habitantes do território na esfera da administração estatal; de outro, obter a lealdade dos habitantes ao sistema dirigente, uma vez que a luta de classes, a luta no interior de cada classe social, as tendências políticas antagônicas e as crenças religiosas disputavam essa lealdade. (CHAUÍ, 2001, p. 14).

Segundo Lakatos (1999) democracia é a filosofia ou sistema social que sustenta que o indivíduo, apenas pela sua qualidade de pessoa humana, e sem consideração às qualidades, posição, status, raça, religião, ideologia ou patrimônio, deve participar dos assuntos da comunidade e exercer nela a direção que proporcionalmente lhe corresponde.

A educação para a cidadania pretende fazer de cada pessoa um agente de transformação. Isso exige uma reflexão que possibilite compreender as raízes históricas da situação de miséria e exclusão em que vive boa parte da população. A formação política, que tem no universo escolar um espaço privilegiado, deve propor caminhos para mudar as situações de opressão. Muito embora outros segmentos participem dessa formação, como a família ou os meios de comunicação, não haverá cidadania ou democracia substancial se não existir a responsabilidade propiciada, sobretudo, pelo ambiente escolar. (Lakatos, 1999, p. 22).

A educação constitui-se em uma ação que objetiva a convivência harmoniosa em sociedade, que conduz a cidadania e à tomada de consciência política. A convivência universitária, além de conduzir ao conhecimento científico e a formação profissional deve, sobretudo, assumir a incumbência de preparar o indivíduo para a prática da cidadania. A cidadania, portanto, perpassa pelo acesso não somente a bens materiais, mas sobretudo ao patrimônio imaterial dos bens culturais e culturais produzidos em sociedade, e ao exercício da inter-relação existente entre direitos e deveres: se cumpro meus deveres, tenho meus direitos.

Segundo Chauí (2001) no Brasil havia a figura dos cidadãos “válidos” porque a cidadania, embora declarada universal, não o era de fato, uma vez que o cidadão era definido pela independência econômica, isto é, pela propriedade privada dos meios de produção, excluindo trabalhadores e mulheres, e o sufrágio não era universal e, sim, censitário, isto é, segundo o critério da riqueza e da instrução.

No caso do Brasil, o neoliberalismo significa levar ao extremo nossa forma social, isto é, a polarização da sociedade entre a carência e o privilégio, a exclusão econômica e sociopolítica das camadas populares, e, sob os efeitos do desemprego, a desorganização e a despolitização da sociedade anteriormente organizada em movimentos sociais e populares, aumentando o bloqueio à construção da cidadania como criação e garantia de direitos. Percebe-se, portanto, que a inclusão econômica e a inclusão política de toda a população é afastada porque julgada impossível para a “governabilidade”. O significado desse fatalismo econômico e político é óbvio: a igualdade econômica (ou a justiça social) e a liberdade política (ou a cidadania democrática) estão descartadas. (CHAUÍ, 2001, p. 99).

Marshall (1967) classifica a cidadania em três componentes principais, o civil, o político e a social. Os direitos do componente civil são necessários para o processo libertário do cidadão; a esfera política concede aos indivíduos o direito a participação ativa no campo político da comunidade; e os direitos sociais acenam para a garantia de um certo bem-estar dos cidadãos na vida social, onde encontramos os fundamentos educacionais e a prestação de serviços relacionados a educação e formação profissional.

A educação e a cidadania tem sido muito importantes para a emancipação humana. Todo processo educativo baseia-se numa fundamentação teórica e filosófica. O grande problema é que por mais que essa fundamentação tente se aproximar da realidade, nunca estabelece uma relação direta com a realidade concreta. Além disso, na sociedade de classes, com a clara hegemonia de uma das classes, todo o processo de sociabilidade é organizado em torno do interesse da classe dominante. E a educação não fica de fora, principalmente, por seu caráter formador de ideologias ou de opiniões. (SINGER, 2003, p. 37).

De acordo com o artigo 6º da Constituição Federal de 1988, são considerados direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados (BRASIL, 1988). Assim, perante a lei, a educação é considerada direito de todos e dever do Estado, sendo seu principal objetivo “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Tal princípio é reafirmado pela LDBEN (BRASIL, 1996), na qual novamente é citada a necessidade de uma educação formadora para o preparo e para o exercício da cidadania.

A Constituição Cidadã – como a carta magna do Brasil passou a ser conhecida – eliminou a restrição ao voto dos analfabetos, tornando-o facultativo, deixando apenas uma restrição à universalização dos direitos políticos: o voto dos recrutados para o serviço militar. Reestabeleceu os direitos civis, que foram suprimidos pelo regime militar. Foi também a que mais ampliou os direitos sociais, colocando a educação como fator de destaque para a efetivação da cidadania.

A passagem da educação como um dos direitos oriundos da cidadania (direito social) a promotora desta se dá justamente a partir da ressignificação do conceito, quando é repassada à escola a tarefa de civilização do povo, de acordo com o projeto de sociedade urbano-industrial em desenvolvimento, identificando o cidadão aos interesses de sua nação. (VILLELA, 2008, p. 25).

Fonseca (2010, p. 12) afirma que se pode perceber o quanto o tema cidadania é importante de ser entendido não só para os estudiosos, como para os cidadãos que fazem parte desta teia de direitos e deveres. É com a legitimação do homem cidadão que ele se sente parte da sociedade e sujeito defensor de seus interesses. A cidadania dá ao homem o direito de sê-lo com dignidade na sociedade, ao mesmo tempo em que dá munição para que ele defenda esse direito. No decorrer dos tempos, vemos que o direito individual ultrapassa o coletivo e que a ela, a cidadania, acompanha, aperfeiçoando e adequando os direitos às necessidades dos indivíduos.

No campo da cidadania, o povo brasileiro possui outras pautas, mas deve-se reconhecer avanços no campo da formalização de direitos. Nesse mesmo sentido, a educação no Brasil mudou bastante nos últimos anos, mas ainda está longe de ser satisfatória.

No terreno da efetivação dos direitos a situação atual continua muito distante dos direitos proclamados. Para o que se observa hoje é que a emancipação humana é tida como um valor, assim como todos os outros valores da sociedade, e não como um dado de fato. [...] a emancipação humana é um valor totalmente alcançável, pois faz parte das determinações do ser social, desmistificando a ideia de que ela seria apenas desejável. (FONSECA, 2010, p. 8).

Nos últimos cem anos não houve reforma educacional no Brasil que não ressaltasse o papel da educação formal na formação do cidadão. A cidadania e a ética ultrapassam o espaço escolar. Dessa forma, não se deve esperar pela classe dominante para oferecer as condições à emancipação humana, inclusive à educação.

Se na Grécia antiga dominava a ideia de que o ser humano é um ente político nas relações em sociedade, nos dias atuais, o indivíduo deve liberta-se das pressões sociais demandadas pela categoria dominante com o apoio do Estado. Assim, o Estado passa a ser percebido como ente de cooperação, entre pessoas e instituições, em uma convivência cidadã harmônica, sobretudo em defesa de boas práticas, dentre elas avaliativas.

No campo da educação superior constitui-se uma manifestação clara das ações demandadas pelo Estado o exercício das funções avaliação, supervisão e regulação do ensino superior brasileiro. É através dessa prática que vai ser elaborado todo um conjunto de leis, pareceres, resoluções, notas técnicas, dentre outros documentos legais, que vão nortear o processo avaliativo da educação superior no Brasil.

2.2 AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A avaliação institucional⁹ na educação superior brasileira é um dos componentes do Sinaes, que, por concepção, deve estar densamente concatenada com a concepção de função social das IES. Ao se avaliar um curso superior tem-se como objetivo realizar diagnósticos para identificação de potencialidades e fragilidades institucionais que balizem tomadas de decisões, e, dessa forma, melhoria contínua da qualidade da educação superior. De acordo com a LDBEN, em seu Art. 9º, o estado brasileiro possui a tarefa de autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino (BRASIL, 1996, p. 13). Assim, o Estado brasileiro concebeu seu sistema de avaliação, com propósitos e funções definidas, a partir de modelos já estabelecidos em outros países.

A função atribuída pelo Estado brasileiro à Educação Superior no País é determinante da proposta de avaliação. De um lado está o modelo de inspiração anglo-americana baseado em sistemas predominantemente quantitativos para produzir resultados classificatórios; de outro, o modelo holandês e francês, que combina dimensões quantitativas e qualitativas com ênfase na avaliação institucional e análise. As diferentes experiências e propostas metodológicas de avaliação da Educação Superior implementadas no Brasil nas últimas três décadas seguem, assim como os sistemas de avaliação dos países desenvolvidos, uma ou outra dessas orientações. (BRASIL, 2009, p. 24)

A Avaliação Institucional divide-se em duas modalidades: Autoavaliação – Coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) de cada instituição e orientada pelas diretrizes e pelo roteiro da autoavaliação institucional da CONAES. Avaliação externa – Realizada por comissões designadas pelo Inep, a avaliação externa tem como referência os padrões de qualidade para a educação superior expressos nos instrumentos de avaliação e os relatórios de autoavaliações.

⁹ Autoavaliação conduzida pela IES, de forma democrática, transparente, com a participação da comunidade acadêmica para identificação de potencialidades e fragilidades institucionais mediante atividade intrínseca ao processo de planejamento, de forma contínua, geral, específica, buscando sobretudo integrar ações, elabora críticas, conhecer e registrar limitações e possibilidades do trabalho avaliado.

O processo de avaliação externa, independente de sua abordagem, orienta-se por uma visão multidimensional que busca integrar suas naturezas formativa e de regulação numa perspectiva de globalidade. Em seu conjunto, os processos avaliativos devem constituir um sistema que permita a integração das diversas dimensões da realidade avaliada, assegurando as coerências conceitual, epistemológica e prática, bem como o alcance dos objetivos dos diversos instrumentos e modalidades.

A avaliação sistemática da educação superior no Brasil, tal como hoje é praticada, iniciou em meados dos anos 70 com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes avaliando cursos de mestrado e doutorado. Já as avaliações sistemáticas de cursos de graduação deram-se no final dos anos 80, por meio do Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU)¹⁰, concebido pelo MEC para medir a qualidade das IES públicas em decorrência de greves prolongadas (BRASIL, 2012, p. 9).

No final dos anos 80, iniciaram as pioneiras iniciativas de autoavaliação, estreitando dessa forma relacionamentos entre o Ministério da Educação (MEC) e as IES públicas federais, intermediadas pela Associação das Instituições Federais do Ensino Superior (ANDIFES), constituindo-se em fator muito importante para a implantação do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB, 1993)¹¹, nos anos de 1993 e 1994.

Em 1996, foi implementado no Brasil o Exame Nacional de Cursos (ENC)¹², denominado popularmente de Provão, a Avaliação das Condições de Ensino (ACE) e a Avaliação para Credenciamento de IES, com o objetivo de nivelar qualitativamente a oferta da educação superior brasileira.

¹⁰ O PARU utilizava como metodologia, a aplicação de questionários aos docentes, aos dirigentes universitários e aos estudantes, visando coletar informações inerentes à organização didática e administrativa das IES, à expansão de ingressos e à avaliação das atividades de ensino, pesquisa e extensão, O PARU foi desativado após um ano e substituído por medidas governamentais como a criação do Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior – GERES (GERES, 1987).

¹¹ O PAIUB era dividido em quatro etapas: diagnóstico, avaliação interna, avaliação externa e reavaliação interna e possuía como objetivo promover a melhoria permanente da qualidade da educação superior.

¹² O ENC foi criado pela Lei nº 9.131/1995, aplicado no período de 1996 a 2003, apenas aos estudantes concluintes e com o objetivo de avaliar os respectivos cursos de graduação da educação superior. O exame provocou mudanças nas IES como reformulações curriculares e mudanças administrativo-pedagógicas.

O MEC, pensando em aperfeiçoar o processo de avaliação, tomando-se como parâmetros diretrizes estabelecidas para a educação, formatou uma proposta do SINAES como uma forma de avaliação processual e formativa, ponderando identidade e diversidade das IES brasileiras, com ciclos avaliativos integrativos de instituições, cursos, estudantes e referenciais para a avaliação de fora a consolidar a cultura de avaliação nas IES brasileiras.

Com a publicação do Decreto 5.773, de 09 de maio de 2006, que regulamenta as esferas da regulação, supervisão e avaliação de IES e cursos superiores de graduação ocorre a interligação dessas três funções. Dessa forma a avaliação realizada pelo SINAES constituirá referencial básico para os processos de regulação e supervisão da educação superior, a fim de promover a melhoria de sua qualidade.

Assim, através da regulação são publicados atos autorizativos decorrentes da realização de avaliações realizadas pelos estudantes ou “*in loco*”. Já a supervisão possui como propósito velar pela oferta de cursos e instituições de Ensino, aplicando medidas quando não apresentarem padrões de qualidade exigidos pelo MEC. Dessa forma, a avaliação, constitui-se em um processo formativo com parâmetros de qualidade tanto para regulação como supervisão, de forma consorciada e, ao mesmo tempo, independentes para proporcionar um ensino público de qualidade em consonância com os anseios da sociedade e em cumprimento a Lei do SINAES¹³.

O quadro 1 apresenta instrumentos, características e componentes do Sinaes no Brasil.

¹³ Segundo a Lei do SINAES, a avaliação das instituições de educação superior terá por objetivo identificar o seu perfil e o significado de sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as diferentes dimensões institucionais, dentre elas obrigatoriamente as seguintes:

I - a missão e o plano de desenvolvimento institucional;

II - a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades;

III - a responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural;

IV - a comunicação com a sociedade;

...

Art. 4º A avaliação dos cursos de graduação tem por objetivo identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial as relativas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica.

...

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

Quadro 1: Instrumentos, características e componentes do Sinaes – Brasil – 2016

Instrumentos	Avaliação Institucional (AI) – a instituição	Avaliação de Cursos de Graduação (ACG) – o curso	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) – o estudante
Características/ Componentes	Autoavaliação Realizada pela própria IES, por meio da constituição da Comissão Própria de Avaliação (CPA).	Avaliação <i>in loco</i> Realizada pelas Comissões de Especialistas/ Avaliadores, cadastrados no Banco de Avaliadores do Sinaes (Basis).	Prova; questionário socioeconômico; questionário de impressões sobre a prova; questionário do coordenador de curso.
Objetivos	Avaliação institucional externa <i>in loco</i> Realizada pelas Comissões de Especialistas/ Avaliadores, cadastrados do Banco de Avaliadores do Sinaes (Basis). Credenciamento e reconhecimentos de instituições.	Autorização e reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação.	A prova é aplicada a cada ano a estudantes (ingressantes e concluintes) de diferentes grupos de área: 2004 - Grupo I; 2005 - Grupo II; 2006 - Grupo III; 2007 - Grupo I; 2008 - Grupo II; 2009 - Grupo III. 2010 - Grupo I; 2011 - Grupo II; 2012 - Grupo III. 2013 - Grupo I; 2014 - Grupo II; 2015 - Grupo III. 2106 - Grupo I; A amostragem foi utilizada até o ano de 2008, passando a ser censitária em 2009. Todos os cursos participam.
	Avaliar as dez dimensões do Sinaes.	Identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial as relativas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica.	Avaliar o desempenho do estudante com relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares das áreas, bem como as competências e as habilidades necessárias à formação profissional e à formação geral.
Documentos de informação do sistema	Relatório de autoavaliação produzido pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) Censos da educação superior – Inep Cadastro de IES e cursos Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) Regimento e estatuto da IES Projetos pedagógicos da IES Projetos de extensão da IES Plano de cargos e salários Plano de qualificação docente Cadastro e atas de funcionamento da CPA	Censos da educação superior - Inep Cadastro de IES e cursos Regulamento do curso Projeto Pedagógico do curso com matriz curricular Projetos de extensão do curso Planos de estágio Cadastro de docentes Relatórios do Inep	Censos da educação superior - Inep Cadastro de IES e cursos Lista de matrículas de ingressantes e concluintes fornecidas pela IES Endereços dos estudantes

Fonte: Quadro adaptado pelo autor, originalmente elaborado por Bittar e Morosini (2009), com base em “Três olhares do Sinaes: a instituição, o curso, o estudante” (In: Ristoff, 2007).

2.3 O EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DE ESTUDANTES (ENADE)

O Enade é um componente curricular obrigatório dos cursos superiores, devendo constar a participação ou dispensa da prova no histórico escolar dos estudantes. É aplicado com periodização trienal para os cursos de uma determinada área. O triênio delimita o denominado ciclo avaliativo do SINAES, cujo objetivo é aferir a aprendizagem dos estudantes dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos, suas habilidades e competências.

Ao se reportar ao sistema avaliativo concebido pelo SINAES torna-se imprescindível o conhecimento das suas finalidades, que segundo a Lei do Sinaes são:

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, 2004, p. 1).

Assim, a avaliação no âmbito do Sinaes objetiva, através de processos e procedimentos, qualificar a oferta da educação superior brasileira, garantindo dessa forma que as IES cumpram com a sua missão de promoção do avanço das artes, da ciência e da justiça, colocando-os como elementos impulsionadores da melhoria da qualidade de vida dos brasileiros, em uma concepção de construção de cidadãos qualificados para o exercício da cidadania. Dessa forma, independente da natureza da IES ela deve assumir um papel de cumplicidade com a qualificação da educação superior no Brasil.

Com relação à importância da diversidade do sistema, reconhecidamente, o aumento do número de IES e de cursos nos últimos anos proporcionou uma maior diversidade na educação superior brasileira quanto ao perfil institucional. Assim, a diversidade das IES deve ser compreendida como de extrema importância para contemplar a diversidade de contextos e cenários onde se inserem. Apesar da reconhecida necessidade dessa diversidade não se pode abster-se da qualidade, considerando-se a identidade de cada IES ou curso.

No âmbito do Sinaes, os processos avaliativos objetivam concatenar a integração das dimensões avaliadas. Para cumprir os objetivos da avaliação da educação superior, três avaliações, articuladas entre si, constituem o SINAES: Avaliação Institucional, Avaliação de Curso e Exame Nacional de Avaliação do Desempenho dos Estudantes (Enade).

De acordo com documento orientador das comissões de avaliação in loco,

A avaliação Institucional tanto é realizada internamente pela IES e conduzida pela sua Comissão Própria de Avaliação (CPA), assim como é realizada, externamente, por comissões designadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), através da Diretoria de Avaliação da Educação Superior (Daes), seguindo as diretrizes da Comissão Nacional da Educação Superior (Conaes). Em ambas as modalidades, o processo se orienta por uma visão multidimensional que busca integrar sua natureza formativa e regulatória, em uma perspectiva de globalidade. A avaliação externa toma como referência os relatórios de autoavaliação, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e os padrões de qualidade para a educação superior expressos nos instrumentos de avaliação. (Inep, 2012).

O Enade, na sua configuração atual, foi instituído pela Portaria Normativa 40, de 12 de dezembro de 2007 (republicada em dezembro de 2010). Segundo a referida portaria, o Enade será realizado pelo Inep, sob a supervisão da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), e apoio técnico de Comissões Assessoras de Área.

O Enade trata-se de um exame confiável, desenvolvido por especialistas em educação e formação profissional, testado e utilizado há onze anos. O objetivo do Enade consiste em aferir o desempenho de estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do curso de graduação, considerando habilidades e competências adquiridas durante sua trajetória na IES nas esferas da Formação Geral, da Formação Específica, bem como da aquisição de competências necessárias à formação e ao exercício profissional. Assim, estima-se que por meio da Avaliação do Enade seja possível conhecer qual desempenho os estudantes apresentam com relação aos conteúdos de aprendizagem previstos para o curso e como está o desenvolvimento do estudante para o exercício de competências necessárias ao exercício profissional.

Nem todos os estudantes de um determinado curso participam da avaliação do Enade. No Enade realizado no ano de 2014, estavam habilitados a participar todos os estudantes ingressantes (não precisam comparecer à prova) e concluintes das áreas e cursos a serem avaliados, conforme descrito a seguir:

Estudantes ingressantes, aqueles que tenham iniciado o respectivo curso com matrícula no ano de 2014 e que tenham concluído até 25% (vinte e cinco por cento) da carga horária mínima do currículo do curso até o término do período previsto no art. 9º, § 5º desta Portaria Normativa; II - estudantes concluintes dos Cursos de Bacharelado ou Licenciatura, aqueles que tenham expectativa de conclusão do curso até julho de 2015, assim como aqueles que tiverem concluído mais de 80% (oitenta por cento) da carga horária mínima do currículo do curso da IES até o término do período previsto no art. 9º, § 5º desta Portaria Normativa. (PORTARIA NORMATIVA Nº 8, DE 14 DE MARÇO DE 2014)

As questões da prova do Enade provém de um banco de itens, elaborados por um corpo de especialistas em educação e formação profissional, conforme orientação das Comissões Assessoras de Área. As provas são aplicadas trienalmente a cada curso, conforme calendário estabelecido para as áreas¹⁴, de acordo com o enquadramento dos cursos efetuados pelo procurador institucional da IES.

O enquadramento dos cursos de graduação nas respectivas áreas de abrangência do Enade é de responsabilidade das Instituições de Educação Superior - IES, a partir das informações constantes do Cadastro do Sistema e-MEC e Censo da Educação Superior, conforme orientações técnicas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, conforme estabelece a (Portaria Normativa nº 6, de 27 de Março de 2014).

Os resultados do Enade são expressos em uma escala de cinco níveis. A avaliação do Enade é composta por uma prova de conhecimentos gerais e por uma prova de conhecimentos específicos, de cada área, voltada a aferir as competências, habilidades e conteúdos apreendidos durante a formação.

¹⁴ Portaria publicada no DOU de 17 de março de 2014, republicada em 15 de abril de 2014 e retificada em 08 de maio de 2014 define que o calendário para as áreas de licenciatura e bacharelado observará as seguintes referências:

- a) Ano I- saúde, ciências agrárias e áreas afins;
 - b) Ano II- ciências exatas, licenciaturas e áreas afins;
 - c) Ano III- ciências sociais aplicadas, ciências humanas e áreas afins.
- O calendário para os eixos tecnológicos observará as seguintes referências:
- a) Ano I- Ambiente e Saúde, Produção Alimentícia, Recursos Naturais, Militar e Segurança;
 - b) Ano II- Controle e Processos Industriais, Informação e Comunicação, Infraestrutura, Produção Industrial;
 - c) Ano III- Gestão e Negócios, Apoio Escolar, Hospitalidade e Lazer, Produção Cultural e Design.

Atualmente os estudantes ingressantes são dispensados de realizar a prova do Enade, sendo apenas inscritos no exame. Já Os estudantes concluintes realizam a prova de Conhecimentos Gerais e a prova de Conhecimentos Específicos.

Em seguida, nos quadros 2 e 3 apresentaremos informações sobre estatísticas, performances de estudantes e de IES participantes do Enade 2014.

Quadro 2: Estatísticas do Enade 2014

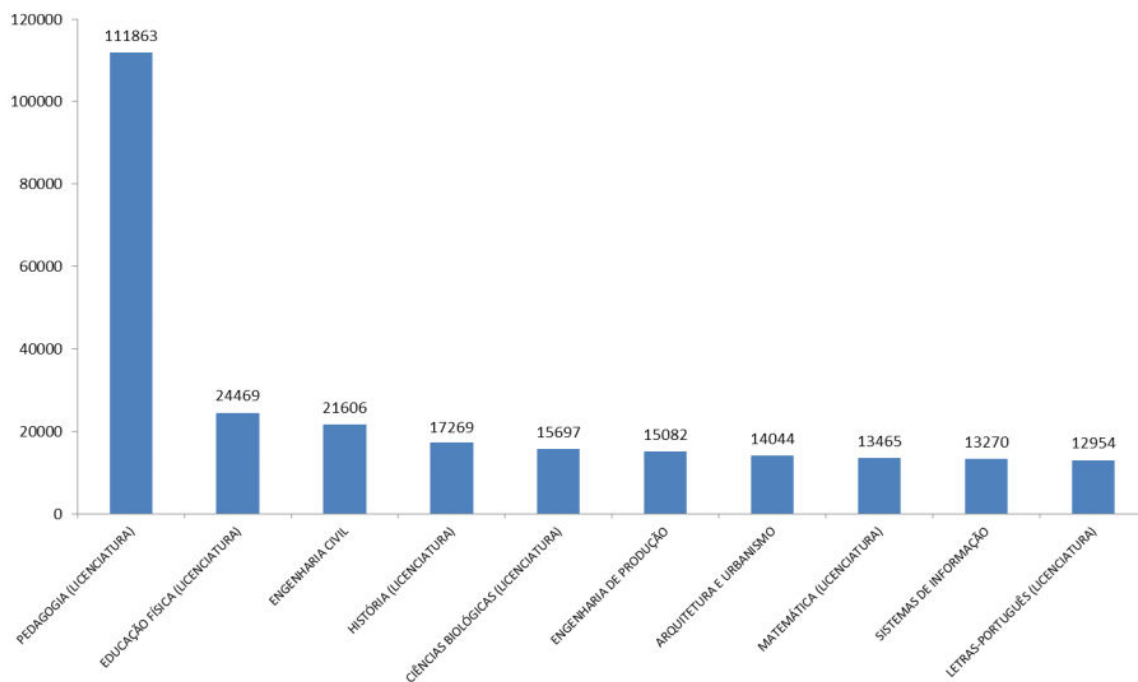
Item	Quantidade
Áreas de Avaliação	43
Cursos	9.963
IES com CPC no triênio - Para o cálculo do IGC	2.042
Quantidade de concluintes regulares inscritos	481.720
Quantidade de concluintes participantes	396.862

Fonte: INEP / MEC (2015)

Pelas estatísticas do Enade 2014, apresentadas no quadro 2, tem-se uma ideia da dimensão, e por extensão, da complexidade que representa o sistema educacional brasileiro. Avaliar esse complexo sistema educacional, considerando a identidade institucional e as características regionais de IES e de cursos na localidade onde atuam deve ser uma tarefa muito complexa.

Dentre os cursos avaliados pelo Enade 2014, destaca-se o curso de Pedagogia com 111.863 estudantes participantes, conforme pode ser verificado na figura 1 que apresenta as 10 áreas com mais estudantes participantes.

Figura 1: As 10 áreas com mais estudantes participantes do Enade 2014



Fonte: INEP / MEC (2015)

O curso de Pedagogia, além de possuir o maior número de participantes no Enade 2014, foi também o que obteve as menores médias na prova de Formação Geral e em notas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), conforme pode ser verificado no quadro 3. A nota do Enem é computada para os estudantes ingressantes de cada curso e faz parte do cálculo do CPC do curso.

Quadro 3: Médias de Formação Geral e de Enem, por área de enquadramento, de Estudantes de cursos participantes do Enade 2014

Área	Formação Geral (FG)	Enem
ENGENHARIA QUÍMICA	63,88	632,33
ENGENHARIA FLORESTAL	62,99	575,19
ENGENHARIA DE COMPUTAÇÃO	62,35	607,99
ENGENHARIA	62,16	609,97
ENGENHARIA AMBIENTAL	61,96	568,43
ENGENHARIA DE CONTROLE E AUTOMAÇÃO	61,37	598,94
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS (BACHARELADO)	61,07	583,80
ENGENHARIA DE ALIMENTOS	60,99	593,76
ENGENHARIA MECÂNICA	60,83	603,44
ENGENHARIA DE PRODUÇÃO	60,52	579,52
LETRAS-PORTUGUÊS (BACHARELADO)	60,43	593,61
ENGENHARIA ELÉTRICA	60,08	609,46
CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO (BACHARELADO)	59,75	589,28
ENGENHARIA CIVIL	59,50	591,36
QUÍMICA (BACHARELADO)	58,93	598,39
GEOGRAFIA (BACHARELADO)	57,12	578,53
ARQUITETURA E URBANISMO	57,04	578,99
FILOSOFIA (BACHARELADO)	56,90	572,09
QUÍMICA (LICENCIATURA)	56,83	545,12
FÍSICA (BACHARELADO)	56,64	644,51
SISTEMAS DE INFORMAÇÃO	56,57	553,45
CIÊNCIAS SOCIAIS (BACHARELADO)	56,32	598,35
HISTÓRIA (BACHARELADO)	56,01	617,44
TECNOLOGIA EM ANÁLISE E DESENVOLVIMENTO DE SISTEMAS	55,73	553,09
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS (LICENCIATURA)	55,69	535,33
FÍSICA (LICENCIATURA)	55,52	562,90
MÚSICA (LICENCIATURA)	54,88	551,70
FILOSOFIA (LICENCIATURA)	54,64	544,33
LETRAS-PORTUGUÊS E INGLÊS (LICENCIATURA)	54,59	525,52
MATEMÁTICA (BACHARELADO)	54,20	634,48
TECNOLOGIA EM AUTOMAÇÃO INDUSTRIAL	53,84	560,77
HISTÓRIA (LICENCIATURA)	53,79	534,08
CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO (LICENCIATURA)	53,66	527,25
GEOGRAFIA (LICENCIATURA)	53,15	531,12
TECNOLOGIA EM REDES DE COMPUTADORES	52,55	526,76
LETRAS-PORTUGUÊS (LICENCIATURA)	52,53	518,98
LETRAS-PORTUGUÊS E ESPANHOL (LICENCIATURA)	52,38	518,15
CIÊNCIAS SOCIAIS (LICENCIATURA)	52,34	566,56
MATEMÁTICA (LICENCIATURA)	51,72	533,66
TECNOLOGIA EM GESTÃO DA PRODUÇÃO INDUSTRIAL	51,49	525,67
ARTES VISUAIS (LICENCIATURA)	50,83	530,15
EDUCAÇÃO FÍSICA (LICENCIATURA)	49,95	503,07
PEDAGOGIA (LICENCIATURA)	49,21	491,7

Fonte: INEP / MEC (2015)

2.4 INDICADORES DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

No ano de 2014, ocorreu a última participação de cursos de Pedagogia no Enade. Os indicadores de qualidade vigentes, calculados pelo INEP, de acordo com a Lei nº 10.861, de 2004 (Sinaes) são o de Desempenho de Estudantes (Conceito Enade), Conceito Preliminar de Curso (CPC) e Índice Geral de Cursos (IGC) Avaliados da Instituição.

Abaixo na Tabela 1 apresentamos a conversão da notas contínuas em faixas de conceitos para os indicadores de qualidade da Educação Superior brasileira, Conceito Enade, CPC e IGC.

Tabela 1: Conversão da nota contínua em faixas de conceitos para Conceito Enade, CPC e IGC.

Conceito Enade / CPC / IGC	
Faixa	Valor Contínuo (VC)
1	$0 \leq VC < 0,945$
2	$0,945 \leq VC < 1,945$
3	$1,945 \leq VC < 2,945$
4	$2,945 \leq VC < 3,945$
5	$3,945 \leq VC \leq 5$

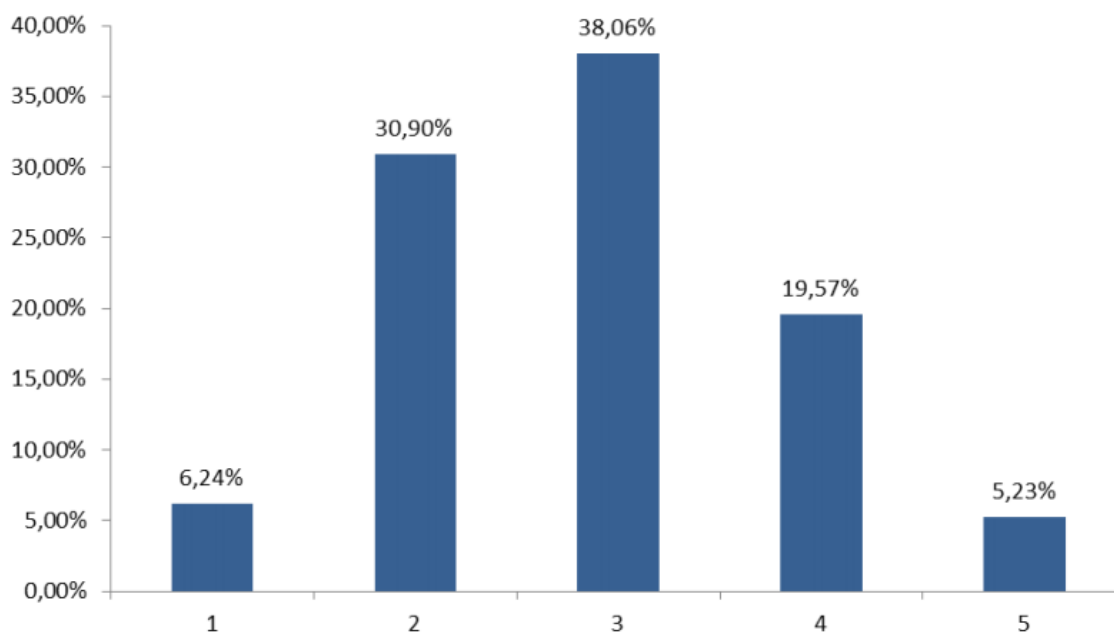
Fonte: Inep/Daes (2015)

O Conceito Enade é um indicador de qualidade decorrente do desempenho dos estudantes concluintes a partir dos resultados obtidos no Enade. Ele é calculado para cada unidade de observação (curso por endereço de oferta), constituída pelo conjunto de cursos que compõe uma área de avaliação específica do Enade, de uma mesma Instituição de Educação Superior (IES) em um determinado município.

A partir de 2008, o Conceito Enade passou a considerar em seu cálculo apenas o desempenho dos estudantes concluintes que compareceram ao exame, ou seja, os estudantes concluintes participantes do Enade em 2014 (Nota Técnica Daes/Inep nº 57/2015).

A seguir, apresentaremos figuras representativas de resultados do Conceito Enade para o Enade realizado no ano de 2014.

Figura 2: Distribuição de Conceitos Enade de cursos (unidades de observação) avaliados por faixa de conceitos.



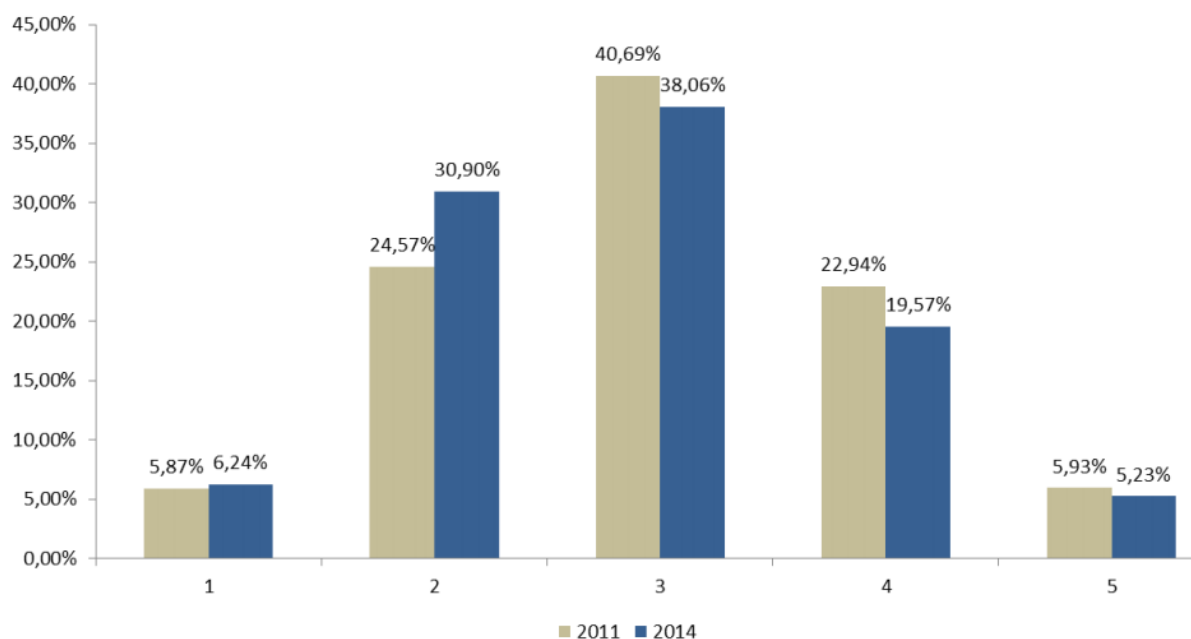
Total de Unidades de Observação: 8.734

Fonte: Mec/Inep (2015)

O Conceito Enade resulta da participação dos estudantes concluintes na prova de formação geral e na prova de conhecimentos específicos. Pela análise da Figura 2, observa-se que 37,14% dos cursos superiores avaliados no indicador de qualidade Conceito Enade no ano de 2014 obtiveram conceitos insatisfatórios (conceito 1 ou 2). Esses resultados demonstram, de alguma forma, o nível de conhecimentos dos estudantes dos cursos avaliados pelo Enade 2014.

A maioria dos cursos obtiveram escore 3 (três) no Conceito Enade (38,06%). Merece referência o fato de que o menor percentual (5,23%) de cursos participantes do Enade 2014 atingiram o conceito máximo, conceito 5 (cinco).

Figura 3: Comparação entre distribuição de Conceitos Enade por faixa de conceitos nos Enade de 2011 e 2014.

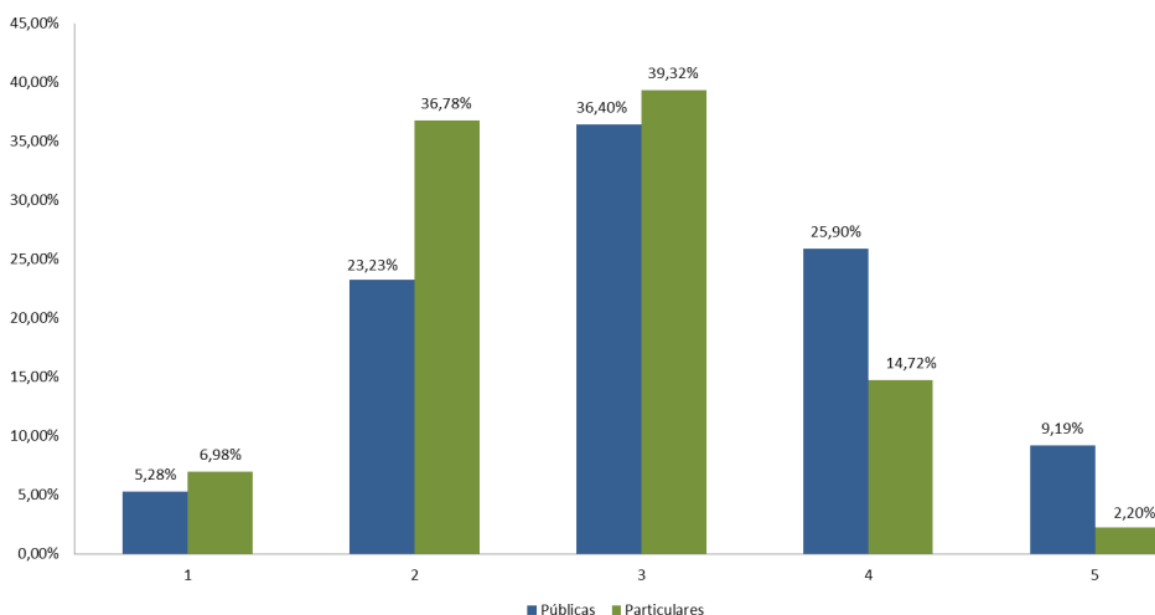


Fonte: Mec/Inep (2015)

Observa-se na figura 3 que houve um aumento no número percentual de estudantes que participaram do Enade 2014 e que obtiveram conceitos insatisfatórios, quando comparados com o Enade realizado no ano de 2011. Essa comparação é possível, uma vez que os cursos participantes do Enade 2014 pertencem ao mesmo grupo de cursos que participaram do Enade realizado no ano de 2011. Seguindo essa mesma comparação, observa-se também uma redução no percentual dos cursos que obtiveram conceitos satisfatórios (3, 4 ou 5) no indicador de qualidade Conceito Enade.

Faz-se importante destacar que a distribuição dos resultados por faixa de conceito comporta-se similar nos dois Enades realizados nos anos de 2011 e 2014. Se os resultados forem extrapolados para uma parábola a curva de distribuição normal apresenta-se muito semelhante.

Figura 4: Distribuição de Conceitos Enade por faixa de conceitos em IES públicas e privadas.

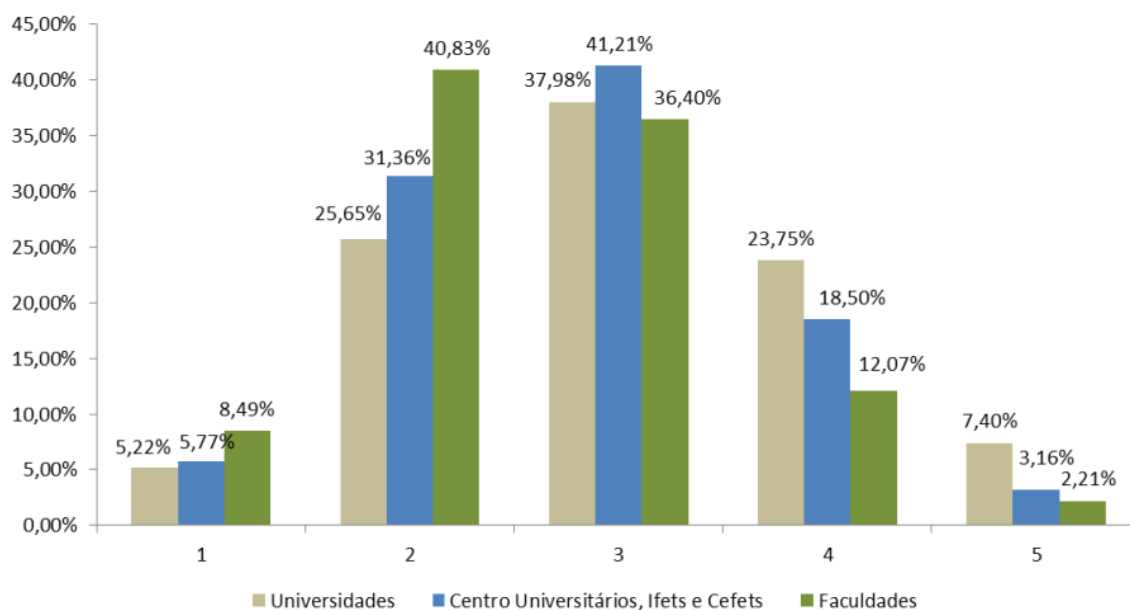


Fonte: Mec/Inep (2015)

Pela análise da figura 4 observa-se um maior percentual (43,76%) de cursos de IES privadas que obtiveram conceitos insatisfatórios, conceito 1 ou conceito 2, no Conceito Enade obtido no ano de 2014. O Percentual de IES públicas que obtiveram conceitos insatisfatórios no Conceito Enade do ano de 2014 foi de 28,51%. Assim, constata-se percentualmente que estudantes de IES públicas apresentaram melhor performance na prova de Formação Geral do Enade aplicada ao ano de 2014.

Merece destaque o maior percentual de IES públicas que obtiveram conceitos satisfatórios, conceito 4 ou conceito 5, (35,09%), quando comparados aos conceitos obtidos pelas IES privadas (16,92%).

Figura 5: Distribuição de Conceitos Enade por faixa de conceitos de acordo com a organização acadêmica



Fonte: Mec/Inep (2015)

A Figura 5 apresenta a distribuição do Conceito Enade de acordo com a organização acadêmica da IES. Observa-se que os estudantes concluintes de universidades e de centros universitários obtiveram melhores performances em conceitos satisfatórios, conceito 4 ou conceito 5, na prova do Enade realizada no ano de 2014, quando comparados aos estudantes de faculdades.

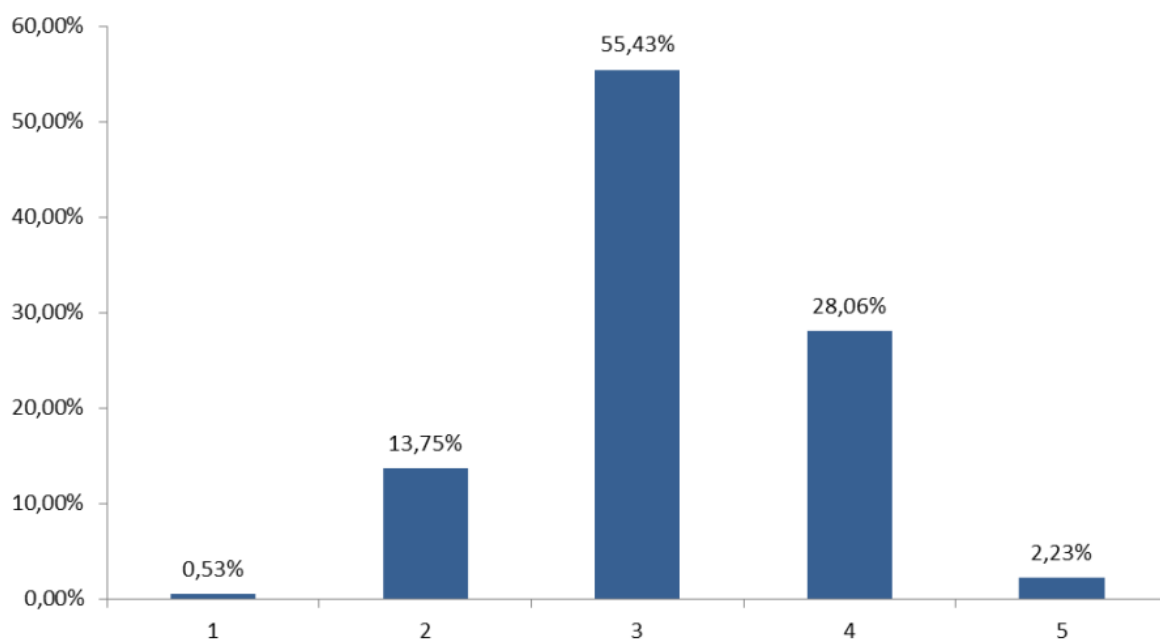
Já quanto aos conceitos insatisfatórios, conceito 1 ou conceito 2, um percentual maior de estudantes de faculdades e centros universitários obtiveram menores performances do que o estudantes de universidades.

Um outro importante indicador de qualidade é o Conceito Preliminar de Curso (CPC). Ele é calculado desde o ano de 2007 com base na avaliação de desempenho de estudantes (Conceito Enade), corpo docente, infraestrutura, recursos didático-pedagógicos e demais insumos, conforme orientação técnica (nota técnica) aprovada pela Conaes. A Nota Técnica Daes/Inep nº 58/2015 definiu os parâmetros para cálculo do CPC dos cursos superiores participantes do Enade 2014.

No ano de 2014, o CPC foi calculado por curso autorizado para funcionamento em um determinado endereço de oferta e apresentaram pelo menos dois estudantes concluintes participantes e dois estudantes ingressantes inscritos no Sistema Enade. Os cursos que não atendem a estes critérios não tiveram seu CPC calculado, ficando dessa forma, Sem Conceito (SC). O CPC dos cursos com oferta nas modalidades presencial e a distância eram divulgados de maneira unificada, considerando a soma dos estudantes das duas modalidades e seus respectivos resultados conforme Nota Técnica Daes/Inep nº 58/2015.

A seguir, apresentaremos figuras representativas de resultados do CPC para o Enade realizado no ano de 2014.

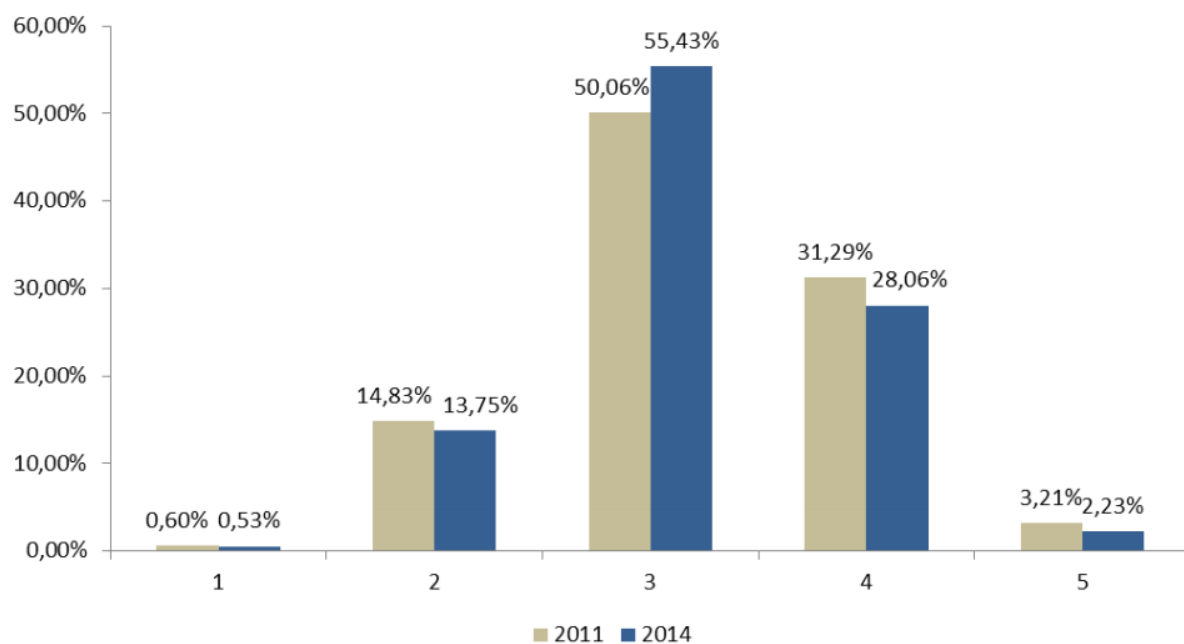
Figura 6: Distribuição de CPC de cursos avaliados por faixa de conceitos



Fonte: Mec/Inep (2015)

Pela análise da Figura 6, observa-se que 14,36% dos cursos superiores avaliados no indicador de qualidade CPC no ano de 2014 obtiveram conceitos insatisfatórios, conceito 1 ou conceito 2. O CPC é um indicador de qualidade mandatório, pois cursos com CPC insatisfatório celebram termos de compromisso com o MEC, podem ter vagas anuais de cursos reduzidas ou cancelamento de processos seletivos.

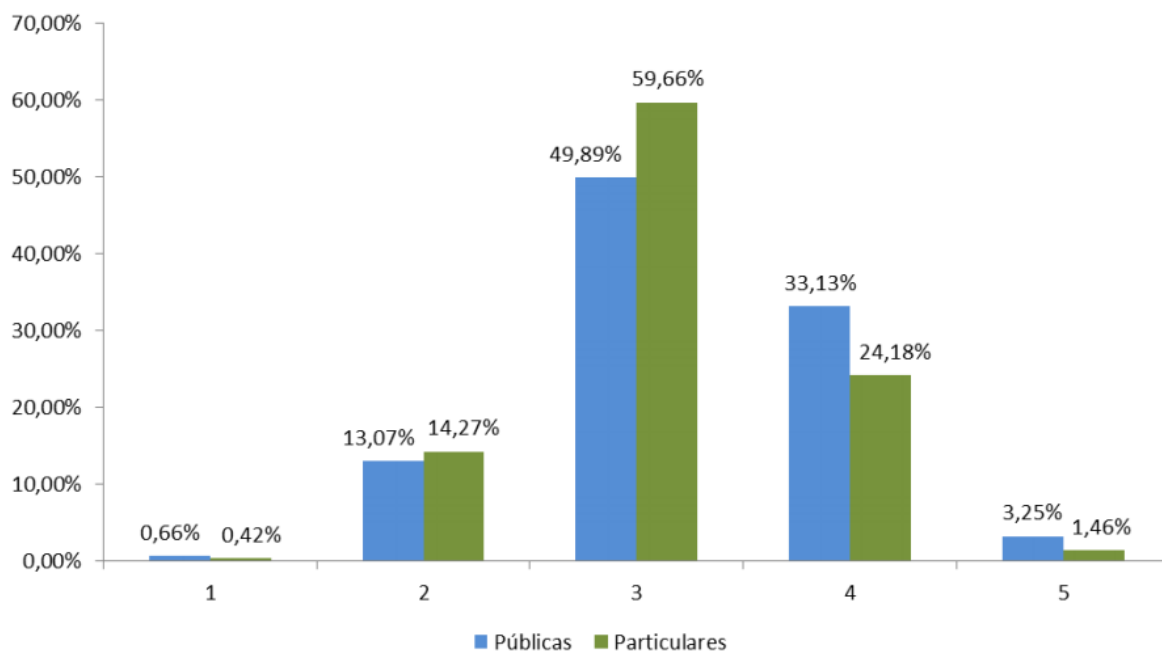
Figura 7: Comparação entre distribuição de CPC por faixa de conceitos nos Enade de 2011 e 2014.



Fonte: Mec/Inep (2015)

No Enade 2014 verifica-se uma movimentação dos escores do CPC em direção ao conceito 3, limítrofe. Observa-se na figura 7 que houve uma diminuição no número percentual de cursos que participaram do Enade 2014 e que obtiveram conceitos insatisfatórios no CPC, quando comparados com o Enade realizado no ano de 2011. Essa comparação é possível, uma vez que os cursos participantes do Enade 2014 pertencem ao mesmo grupo de cursos que participaram do Enade realizado no ano de 2011. Por outro lado, seguindo essa mesma comparação, observa-se uma redução no percentual dos cursos que obtiveram conceitos satisfatórios, conceito 4 ou conceito 5, no indicador de qualidade CPC.

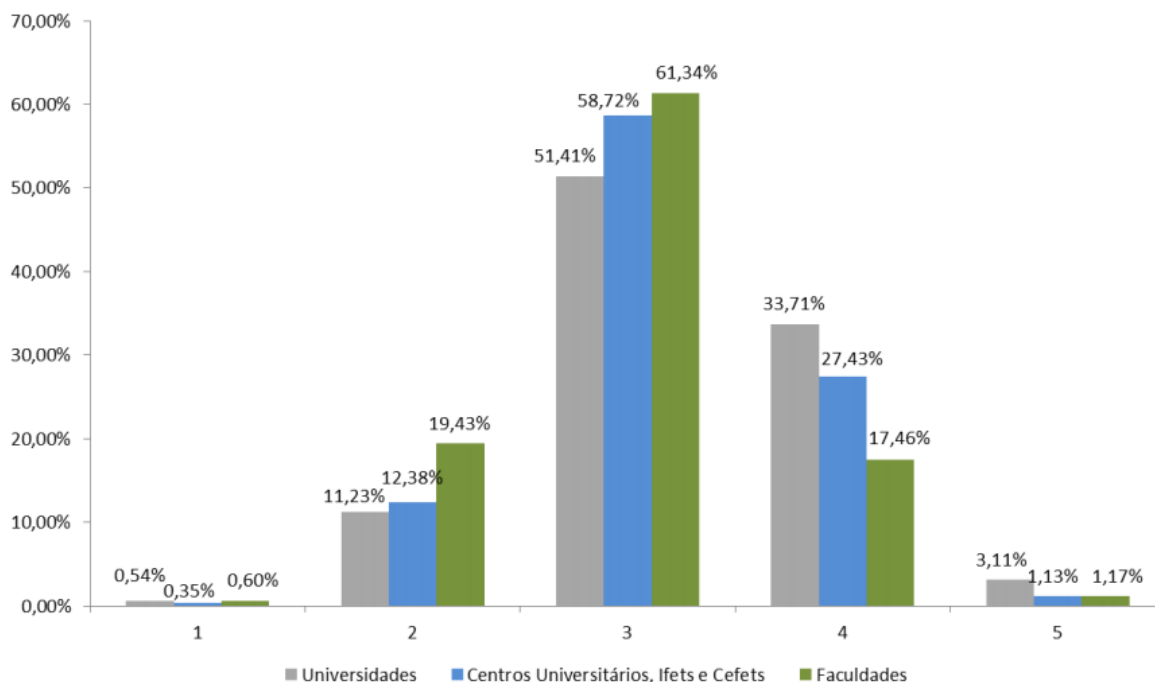
Figura 8: Distribuição de CPC por faixa de conceitos em IES públicas e privadas.



Fonte: Mec/Inep (2015)

Pela análise da figura 8 observa-se um maior percentual (14,69%) de cursos de IES privadas que obtiveram conceitos insatisfatórios, conceito 1 ou conceito 2, no CPC obtido no ano de 2014. O Percentual de IES públicas que obtiveram conceitos insatisfatórios no Conceito Enade do ano de 2014 foi de 13,73%. Assim, constata-se pela análise percentual que o CPC obtido por cursos de IES públicas apresentaram performances muito próximas quando da realização do Enade 2014.

Figura 9: Distribuição de CPC por faixa de conceitos de acordo com a organização acadêmica.



Fonte: Mec/Inep (2015)

A figura 9 apresenta a distribuição do CPC de acordo com a organização acadêmica da IES. Observa-se que os estudantes concluintes de universidades e de centros universitários obtiveram melhores performances em conceitos satisfatórios, conceito 4 ou conceito 5, na prova do Enade realizada no ano de 2014, quando comparados aos estudantes de faculdades.

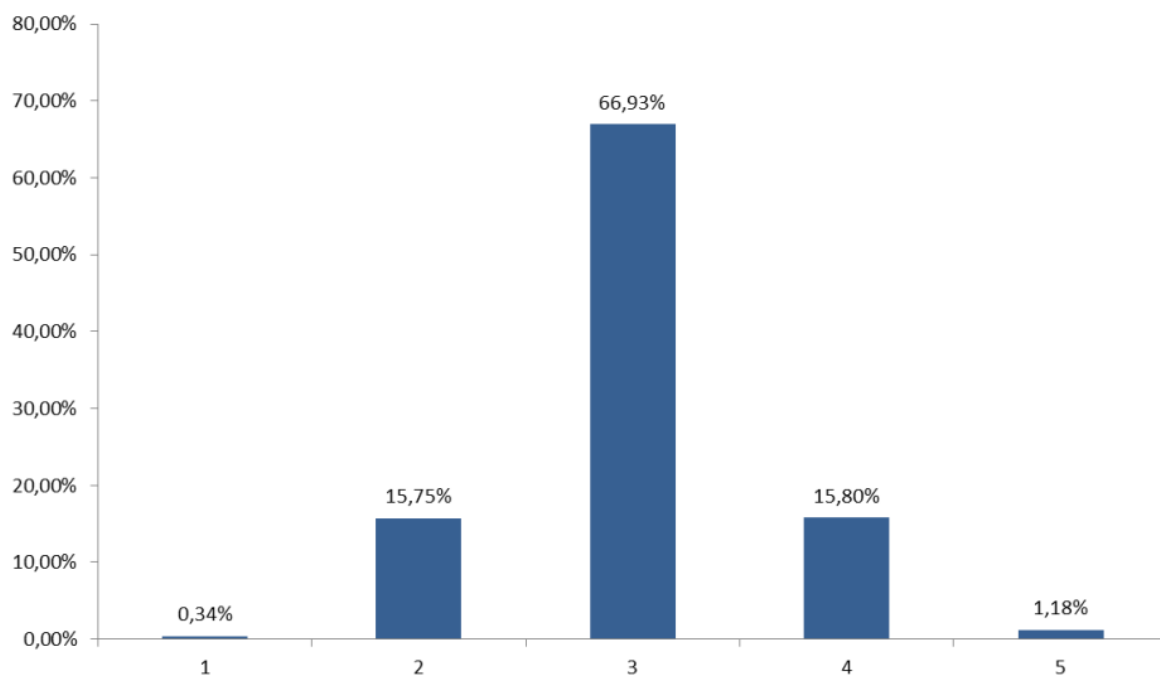
Já quanto aos conceitos insatisfatórios, conceito 1 ou conceito 2, um percentual maior cursos de faculdades e de centros universitários obtiveram menores performances no CPC do que cursos ofertados em universidades.

O terceiro e último indicador de qualidade, o IGC, avalia as instituições de educação superior. Ele é calculado desde o ano de 2007 e é constituído pela média ponderada envolvendo as notas contínuas de CPC dos cursos de graduação e os conceitos Capes de programas de pós-graduação stricto sensu das IES que ofertam tais programas.

O cálculo do IGC de 2014 considerou: (a) a média dos CPC referentes às unidades de observação avaliadas no triênio 2012-2013-2014, ponderada pelas quantidades de matrículas nas referidas unidades, obtidas nos Censos da Educação Superior de 2012, 2013 e 2014, de acordo com os anos de atribuição dos CPC; e (b) as médias dos conceitos dos programas de Mestrado e Doutorado atribuídos pela Capes na Avaliação Trienal 2013 dos programas reconhecidos e na avaliação dos novos programas recomendados após a Avaliação Trienal, ponderadas pelas quantidades de matrículas em cada programa, referentes ao ano de 2014 (Nota Técnica Daes/Inep nº 59/2015).

A seguir, apresentaremos figuras representativas de resultados do IGC para o Enade realizado no ano de 2014.

Figura 10: Distribuição de IGC de IES avaliadas por faixa de conceitos.

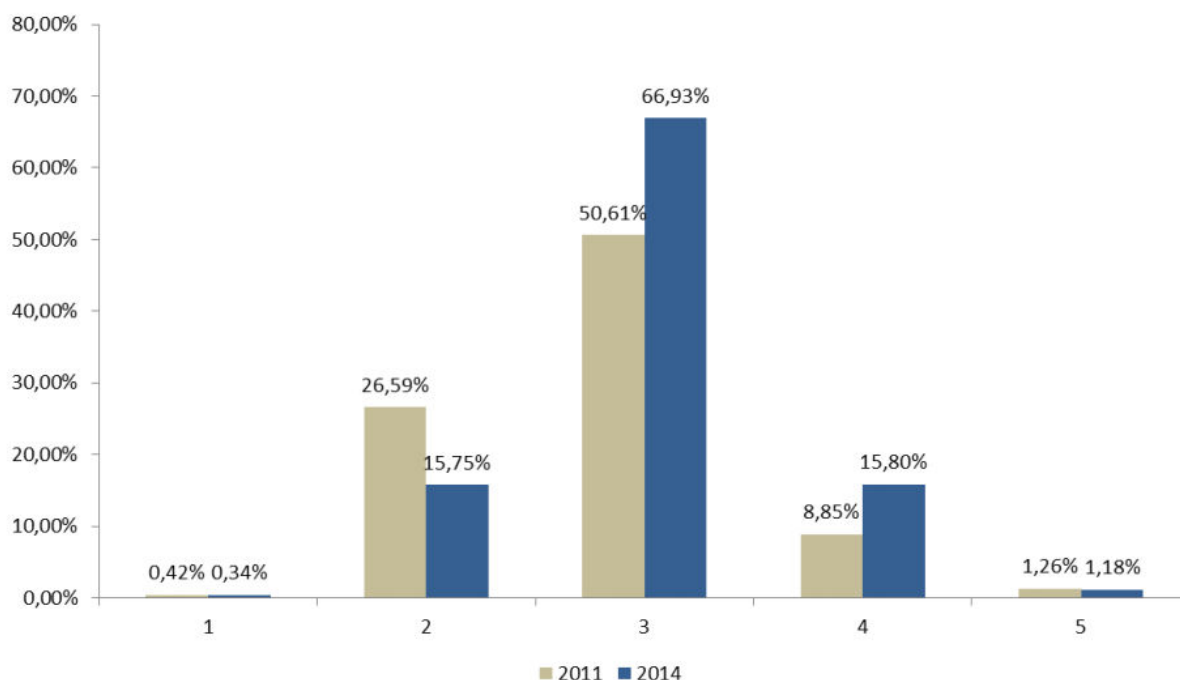


Fonte: Mec/Inep (2015)

Pela análise da Figura 10, observa-se que 16,09% das IES avaliadas no indicador de qualidade IGC, no ano de 2014, obtiveram conceitos insatisfatórios, conceito 1 ou conceito 2. O IGC da IES, a exemplo do CPC dos cursos, é também um indicador de qualidade

mandatório, pois IES com IGC insatisfatório celebram termos de compromisso com o MEC para cumprimento de plano de melhorias.

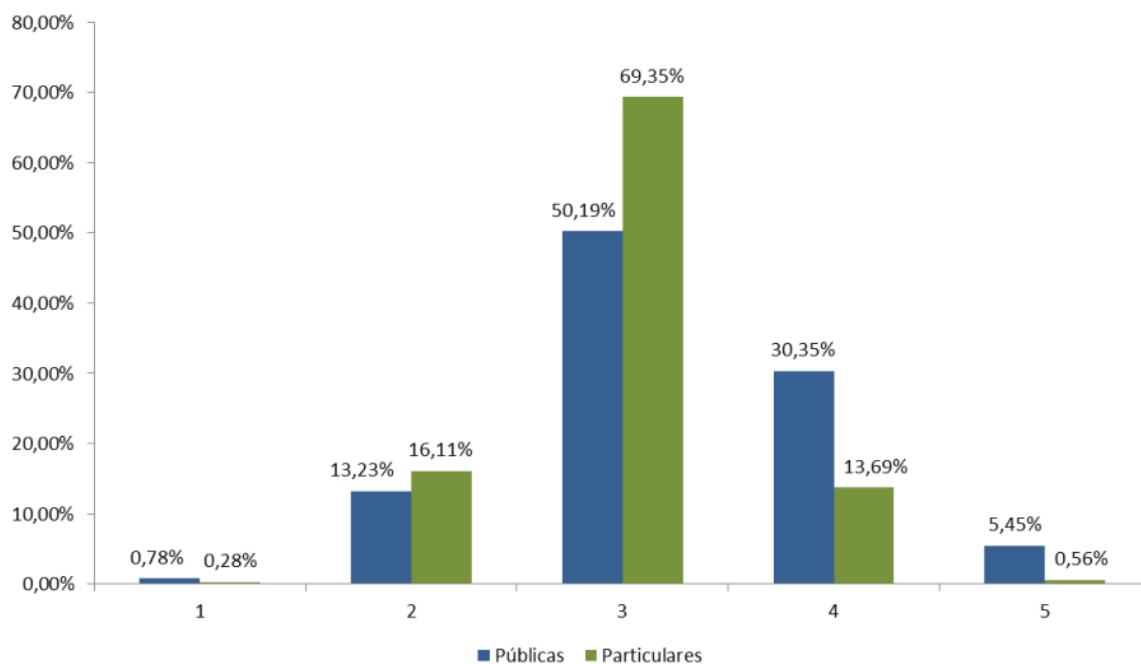
Figura 11: Comparação entre distribuição de IGC por faixa de conceitos nos Enade de 2011 e 2014.



Fonte: Mec/Inep (2015)

No Enade 2014 verifica-se uma movimentação dos escores do IGC em direção ao conceito 3, limítrofe. Observa-se na figura 11 que houve uma diminuição no número percentual de cursos que participaram do Enade 2014 e que obtiveram conceitos insatisfatórios no IGC, quando comparados com o Enade realizado no ano de 2011. Observa-se também um aumento no percentual de IES que obtiveram conceitos satisfatórios, conceito 4 ou conceito 5, no indicador de qualidade IGC.

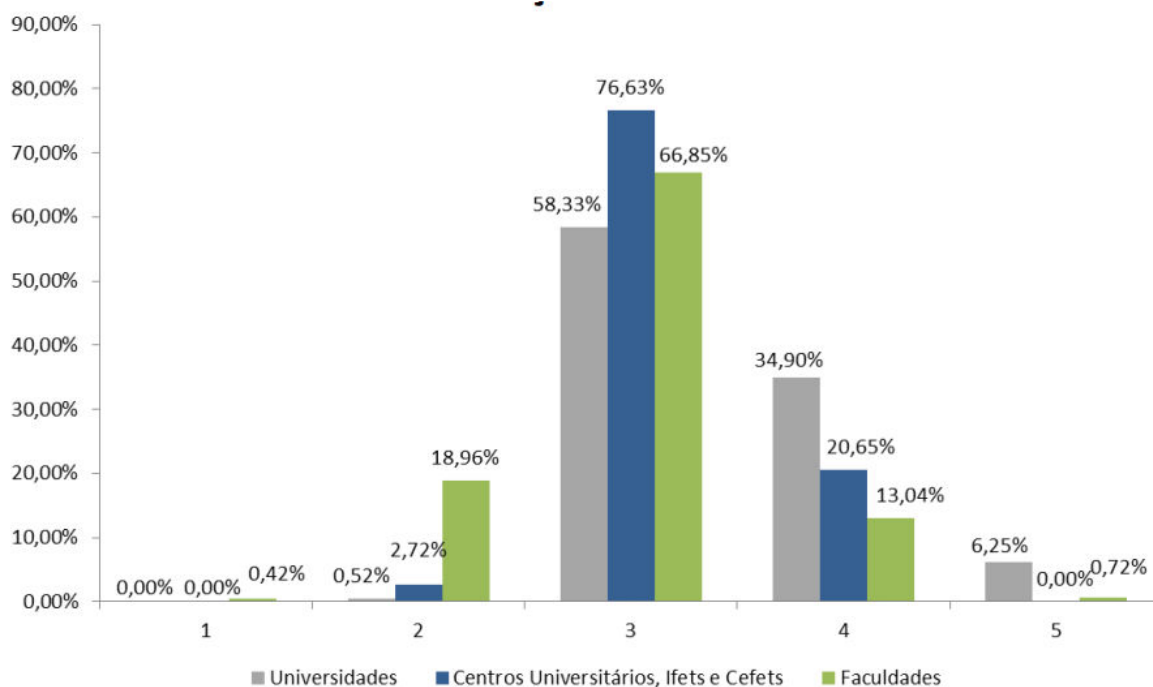
Figura 12: Distribuição de IGC por faixa de conceitos em IES públicas e privadas.



Fonte: Mec/Inep (2015)

Pela análise da figura 12 observa-se um maior percentual (16,67%) de IES particulares que obtiveram conceitos insatisfatórios, conceito 1 ou conceito 2, no IGC obtido no ano de 2014. O Percentual de IES públicas que obtiveram conceitos insatisfatórios no IGC do ano de 2014 foi de 14,01%. Assim, constata-se pela análise percentual que o IGC obtido por IES públicas apresentaram performances muito próximas em função da realização do Enade 2014.

Figura 13: Distribuição de IGC por faixa de conceitos de acordo com a organização acadêmica



Fonte: Mec/Inep (2015)

A figura 13 apresenta a distribuição do IGC de acordo com a organização acadêmica da IES. Observa-se que universidades e centros universitários obtiveram melhores conceitos satisfatórios, conceito 4 ou conceito 5, decorrentes da participação no Enade realizada no ano de 2014, quando comparados ao IGC de faculdades.

Já quanto aos conceitos insatisfatórios, conceito 1 ou conceito 2, um percentual maior de faculdades obtiveram menores performances no IGC quando comparados a universidades e a centros universitários.

Os indicadores de qualidade da educação superior brasileira são calculados em ciclo avaliativo, que por sua vez foi definido pelo Art. 33 da Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007 (republicada no ano de 2010). Ele compreende a realização periódica de avaliação de cursos superiores e de instituições de ensino, tomando como parâmetro as avaliações trienais de desempenho de estudantes, as quais subsidiam, respectivamente, os atos de renovação de reconhecimento de curso e de credenciamento

de IES. Morosini (2012), coloca em questão o conceito de qualidade empregado pelos órgãos avaliadores da educação superior brasileira. Para ela, qualidade

depreende-se uma posição que favoreça o desenvolvimento, pelo aluno, do poder de criação cultural, do espírito crítico e do pensamento reflexivo. Mesmo com os méritos dessa explicitação, os indicadores de qualidade apresentam grande complexidade, dificultando o direcionamento de políticas de fomento e avaliação que deem sustentação aos processos a serem colocados em prática. Envolve condições subjetivas e, ao mesmo tempo, assumem positivamente a complexidade do processo educativo, reconhecendo a multiplicidade de fatores aí enredados. Entretanto, favorecem uma definição de padrões sujeita a lógicas políticas e econômicas conjunturais. (MOROSINI, 2012, p. 16).

Assim, através dos indicadores de qualidade da educação superior o Ministério da Educação deverá promover a efetivação da diretriz da qualidade no ensino superior estruturada nas funções de avaliação, regulação e supervisão das instituições e dos cursos de ensino superior, com a avaliação constituindo-se no referencial básico da regulação e da supervisão.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

É por meio de métodos científicos que os pesquisadores lutam para a solução de problemas, para dar sentido à experiência humana, para compreender as regularidades dos fenômenos e para prever circunstâncias futuras (POLIT & HUNGLER, 1995, p. 27).

A presente pesquisa pauta-se por princípios metodológicos da abordagem quali-quantitativa, com enfoque exploratório¹⁵, conforme definida por Creswell (2007)¹⁶, compreensivo/interpretativo em função do problema abordado, o que exige, pela sua natureza, uma compreensão subjetiva mais aprofundada do fenômeno a ser estudado, mas, ao mesmo tempo, impele pela interpretação de disposições objetivas.

Apresentamos uma conceituação do método qualitativo, para ter-se um parâmetro da dimensão teórico-prática do caminho a ser seguido. Muitos autores apresentam conceitos sobre o método de pesquisa qualitativo, optamos por citar Denzin & Lincoln (1994) por apresentar características que melhor classificam-no.

A pesquisa qualitativa apresenta-se como multimetodológica quanto ao seu foco, envolvendo abordagens interpretativas e naturalísticas dos assuntos. O pesquisador qualitativo estuda coisas em seu ambiente natural, tentando dar sentido ou interpretar os fenômenos, segundo o significado que as pessoas lhe atribuem. (Denzin & Lincoln, 1994, p. 34).

O componente qualitativo do presente trabalho expressa-se por meio da análise de entrevista semi-estruturada, aplicada a coordenadores de cursos de Pedagogia, tendo como objetivo conhecer percepções em relação à função dos referidos cursos na formação de profissionais cidadãos, bem como a contribuição da prova de Formação Geral na aferição dessa formação. Pretendeu-se assim, analisar percepções de coordenadores de cursos presenciais de Pedagogia da Cidade do Recife-PE quanto à função do ensino superior em agregar conhecimentos necessários à formação geral e cidadã e à contribuição da prova de Formação Geral do Enade 2014 para essa mesma formação.

¹⁵ O enfoque Exploratório possibilita a realização de um estudo preliminar projetado para desenvolver ou aperfeiçoar hipóteses ou para testar e definir os métodos de coleta de dados, cujo principal objetivo é familiarizar-se com um fenômeno que se pretende investigar.

¹⁶ Projeto exploratório sequencial quali-quantitativo: inicia com coleta de dados e análise qualitativa e, posteriormente, realiza coleta e análise de dados quantitativa com interpretação a análise (CRESWELL, 2007).

Já o componente quantitativo, expressa-se pelo estudo do desempenho entre estudantes ingressantes e concluintes de cursos de Pedagogia do estado de Pernambuco e Brasil, nas provas de formação geral e de conhecimentos específicos do Enade aplicado aos anos de 2005, 2008, 2011 e 2014. Objetivou-se comparar o desempenho entre estudantes ingressantes e concluintes de cursos de Pedagogia na Prova de Formação Geral e de Conhecimentos Específicos.

3.2 PROCESSO DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Dentre os vários cursos superiores de graduação ofertados no país, optou-se aplicar a entrevista semi-estruturada a coordenadores de cursos presenciais de Pedagogia em atividade ofertados por IES públicas e privadas da cidade do Recife-PE, justificado:

a) pela importância e caráter formativo que possui o curso de Pedagogia ao assumir como objeto de estudo a educação de pessoas em seu sentido amplo, compreendida no seu escopo a formação de profissionais cidadãos, éticos, conscientes dos seus direitos e deveres;

b) pelo que enfatiza a LDBEN, em seu art. 2º, ao proclamar que a educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho e;

c) por ser local de atuação profissional do pesquisador.

Segundo levantamento realizado no site do INEP em janeiro do ano de 2016, identificou-se a oferta de 7 (sete) cursos presenciais de Pedagogia ativos ofertados por IES públicas e privadas da cidade do Recife, capital do estado de Pernambuco-PE, conforme pode ser verificado na Tabela 2, a seguir apresentada, com os respectivos conceitos de Curso (CC), Conceito Preliminar de Curso (CPC) e Conceito Enade. Dos 7 (sete) cursos de Pedagogia, 5 (cinco) eram ofertados por IES privadas e 2 (dois) por IES públicas.

Tabela 2: IES da cidade do Recife com cursos de Pedagogia em atividade.

IES	Situação	Conceito de Curso (CC)	Conceito Preliminar de Curso (CPC)	Conceito Enade
1	Em atividade	-	3	3
2	Em atividade	3	-	2
3	Em atividade	4	3	2
4	Em atividade	4	3	3
5	Em atividade	4	SC	SC
6	Em atividade	-	3	4
7	Em atividade	4	3	3

Fonte: e-MEC/MEC. 04/01/2016.

Pode-se observar na Tabela 2 que os CC e os CPC disponíveis por curso na página do e-MEC (consulta externa) são satisfatórios¹⁷ para todos os cursos participantes da amostra de aplicação da entrevista semi-estruturada. Já o Conceito Enade, que resulta da média dos resultados decorrentes da participação dos estudantes concluintes na prova do Enade, apresentaram-se insatisfatórios em dois cursos. O CPC e o Conceito Enade são indicadores de qualidade da educação superior brasileira apresentados em uma escala contínua de 1 (um) a 5 (cinco), em que os conceitos iguais ou superiores a 3 (três) sinalizam qualidade satisfatória. Já os conceitos inferiores a 3 (três) sinalizam qualidade insatisfatória, fornecendo, dessa forma, parâmetro para a avaliação in loco, essa última responsável pela atribuição do CC do curso. Todos os conceitos apresentados na Tabela 2 são importantes instrumentos de avaliação da educação superior brasileira.

¹⁷ No Conceito de Curso (CC), pelo instrumento de avaliação de curso vigente, considera-se insatisfatório os conceitos 1 e 2 e satisfatórios os conceitos 3, 4 e 5. (Instrumento de Avaliação de Curso 2016). Portaria nº 386 de 10 de maio de 2016.

Nesse trabalho, foi realizada entrevista semi-estruturada para coleta de percepções com a participação de 6 (seis) coordenadores de cursos presenciais de Pedagogia das IES participantes dessa pesquisa, utilizando-se questões predeterminadas aplicadas a respondentes únicos. Um dos coordenadores de curso recusou-se a participar da entrevista semi-estruturada, sem prejuízos para os resultados, pois, conforme previsto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), a participação do coordenador de curso nesse estudo foi voluntária, cabendo ao mesmo decidir participar ou não, ou ainda, desistir da entrevista a qualquer momento, com ampla e absoluta liberdade para fazê-lo.

A presente pesquisa foi submetida à Comissão Científica do Curso de Doutorado em Educação da Escola de Humanidades da PUCRS, sendo aprovada sua execução através de entrevistas aplicada a coordenadores dos cursos presenciais de Pedagogia da cidade do Recife-PE, bem como, utilização de dados disponibilizados pelo INEP quanto à participação das IES em estudo nas Provas do Enade, aplicadas aos anos de 2005, 2008, 2011 e 2014. Os dados foram analisados, considerando-se os objetivos a que se propôs a presente tese, sem qualquer implicação ética para as partes envolvidas, principalmente no que diz respeito à menção de nomes de pessoas, razão social ou nomes de fantasia de IES mantidas ou de mantenedoras.

Em consonância com o apregoado por Bauer e Gaskell (2003), optamos pela aplicação da entrevista semi-estruturada por ser uma metodologia de coleta de dados amplamente empregada em ciências humanas e sociais no mapeamento do universo do conhecimento dos respondentes para posterior compreensão da narrativa dos entrevistados em termos mais conceptuais e abstratos, permitindo, assim, melhor entendimento das relações entre os atores sociais e sua situação, processo esse favorecedor de uma compreensão mais detalhada das percepções em relação aos posicionamentos dos sujeitos entrevistados e aos seus contextos sociais específicos.

Foi assinado termo de consentimento livre e esclarecido pelos coordenadores de curso entrevistados, autorizando a participação voluntária na pesquisa, conforme estabelece a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, com o objetivo de proteger os sujeitos envolvidos, de forma a garantir a todos que os seus interesses sejam considerados acima dos interesses do pesquisador, da ciência ou da sociedade. Assim, essa

pesquisa procurou observar na busca e análise de informações e dados qualquer implicação ética que possa envolver os cursos, coordenadores de cursos, IES ou terceiros que participaram do estudo.

As questões contempladas na pesquisa foram elaboradas com base no conhecimento do campo e no referencial teórico-conceitual que guiaram a investigação, em consonância com conceitos centrais e temas abordados, o que redundou no que perguntar e a quem perguntar para cumprimento dos fins e objetivos da pesquisa.

Objetivou-se com a entrevista semi-estruturada explorar o espectro de opiniões e as diferentes percepções sobre a formação geral e a formação cidadã no ensino superior brasileiro, maximizando dessa forma a oportunidade de compreender as diferentes posições assumidas pelos entrevistados, uma vez que a compreensão em maior profundidade, proporcionada pela entrevista qualitativa, pode fornecer informações contextuais valiosas para o entendimento de achados específicos.

Apresentamos no quadro 4 um resumo da estruturação que relaciona os objetivos da presente tese com as perguntas da entrevista semi-estruturada, questão problema e categorias de análise que respondem a questão problema.

Quadro 4: Estruturação dos objetivos, questões da entrevista semi-estruturada, questão problema e categorias de análise que respondem a questão problema.

Objetivos	Questões da entrevista	QUESTÃO PROBLEMA:
		Como coordenadores de cursos presenciais de Pedagogia da Cidade do Recife percebem a formação geral e cidadã de futuros profissionais pedagogos?
		Classe de análise que respondem a questão problema
a) conhecer o cumprimento da função das instituições de ensino superior brasileiras na formação de profissionais cidadãos.	1.1 Qual avaliação você faz das Instituições de Ensino Superior brasileiras quanto ao cumprimento da sua função de formação de profissionais para o exercício da cidadania, conforme estabelece a legislação vigente (apresentada a seguir)? Justifique sua resposta.	a) Cumprimento da função das IES na formação de profissionais cidadãos b) Cumprimento da legislação vigente
b) conhecer a capacidade de agregar significativamente conhecimentos necessários à Formação Geral e Cidadã	1.2 Como você avalia o ensino proporcionado em cursos superiores presenciais de Pedagogia quanto ao processo de agregar, significativamente, conhecimentos necessários à Formação Geral e a formação Cidadã? Justifique sua resposta.	a) Processo de agregação significativa do ensino nas IES para a formação cidadã
c) conhecer a percepção sobre preparo de docentes de cursos superiores para o exercício pleno da cidadania	1.3 Considerando as respostas às questões anteriores, externar sua opinião quanto ao preparo de docentes do Ensino Superior brasileiro, de todas as áreas, para o ensino do pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho?	a) Preparo dos docentes para o desenvolvimento do educando para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho
d) intervir na regulação do ensino superior brasileiro em prol de maior valorização da formação cidadã e desenvolvimento global do educando.	1.4 Qual a sua opinião quanto a uma intervenção regulatória no ensino superior brasileiro em prol de maior valorização da formação cidadã, pleno desenvolvimento do educando e qualificação para o trabalho? Justifique sua resposta.	a) Intervenção regulatória em prol de maior valorização da formação cidadã
e) identificar presença de elementos integrantes do perfil profissional na Prova de Formação Geral aplicada ao Enade 2014 que demonstrem a compreensão de temas que extrapolem o ambiente próprio do campo específico da formação do Pedagogo e que sejam associados a realidade social.	2.1 Os temas abaixo são contemplados no ensino da Pedagogia como elementos integrantes do perfil de formação profissional de pedagogos? Justifique sua resposta. Qual(is) elemento(s) você acredita, que na maioria das vezes, não é(são) contemplado(s)? Por quê? Exemplo: I - atitude ética; II - comprometimento social; III- compreensão de temas que transcendam ao ambiente próprio de sua formação, relevantes para a realidade social; IV - espírito científico, humanístico e reflexivo; V - capacidade de análise crítica e integradora da realidade VI - aptidão para socializar conhecimentos em vários contextos e públicos diferenciados;	a) Temas que que extrapolem o campo específico da formação de pedagogos associados a realidade social

Continua...

...continuação

f) contemplar significativa de temas relacionados a habilidades e competências gerais previstas no Enade 2014 para o processo de formação de profissionais de nível superior.	2.2 Os cursos superiores presenciais de Pedagogia contemplam em seus componentes curriculares as habilidades e competências abaixo? Qual(is) habilidade(s) e competência(s) você acredita, que na maioria das vezes, não é(são) contemplado(s)? Por quê? Exemplo: I - ler, interpretar e produzir textos; II - extrair conclusões por indução e/ou dedução; III – estabelecer relações, comparações e contrastes em diferentes situações; IV - fazer escolhas valorativas avaliando consequências; V - argumentar coerentemente; VI - projetar ações de intervenção; VII - propor soluções para situações-problema; VIII - elaborar sínteses; IX - administrar conflitos.	a) Contemplação de Habilidades e competências pelos cursos superiores
g) identificar indícios na Prova de Formação Geral aplicada no Enade 2014 que possam ser vinculados a perspectivas críticas, contextualizadas e à elaboração de síntese.	2.3 Os cursos superiores presenciais de Pedagogia contemplam em seus componentes curriculares os temas elencados abaixo? Qual(is) tema(s) você acredita, que na maioria das vezes, não é(são) contemplado(s)? Por quê? Exemplo: I - Cultura e arte; II - Avanços tecnológicos; III - Ciência, tecnologia e inovação; IV - Democracia, ética e cidadania; V - Ecologia/biodiversidade; VI - Globalização e geopolítica; VII - Políticas públicas: educação, habitação, saneamento, saúde, transporte, segurança, defesa, desenvolvimento sustentável; VIII - Relações de trabalho; IX - Responsabilidade social: setor público, privado e terceiro setor; X - Sociodiversidade: multiculturalismo, tolerância, inclusão/exclusão, relações de gênero; XI - Tecnologias de Informação e Comunicação; XII - Vida urbana e rural.	a) Indícios de contemplação de temas vinculados a perspectivas críticas, contextualizadas e à elaboração de síntese.
h) conhecer pesos atribuídos e número de questões do componente de Formação Geral (25% e 10) e Formação Específica (75% e 30) da prova do Enade 2014.	2.4 Qual a sua opinião quanto ao número de questões e aos pesos atribuídos no componente de Formação Geral (10 questões e 25%) e do componente de Formação Específica (30 questões e 75%) da prova do Enade realizada no ano de 2014?	a) Pesos atribuídas ao componente de formação geral e de conhecimentos específicos da prova do Enade 2014 b) Número de questões atribuídos ao componente de formação geral e de conhecimentos específicos da prova do Enade 2014
i) identificar capacidade de aferição da formação cidadã pela Prova de Formação Geral aplicada no Enade 2014.	2.5 Relacione a adequação da prova de Formação Geral do Enade 2014 com o que estabelece a legislação brasileira (Constituição e LDB), ao encaminhar pela formação de um profissional cidadão.	a) Capacidade de aferição da formação cidadã pela prova de Formação Geral

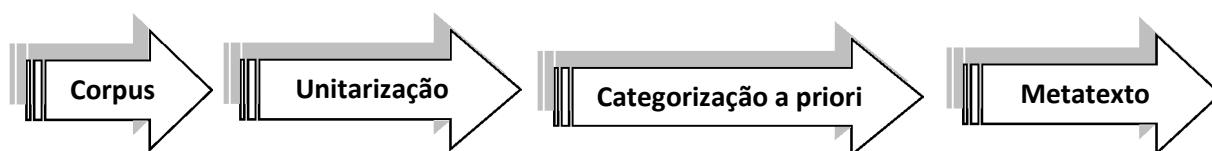
Fonte: autor

A entrevista semi-estruturada foi organizada em 2 (duas) etapas: uma primeira composta por 4 (quatro) questões norteadoras que versavam sobre a função das IES e cursos de Pedagogia presenciais quanto à formação geral e cidadã de profissionais de nível superior e uma segunda etapa composta por 5 (cinco) questões norteadoras específicas sobre aspectos da prova de Formação Geral aplicada ao Enade 2014.

As entrevistas individuais foram realizadas nos meses de março a maio do ano de 2016, duraram entre 15m49s e 42m34s, tiveram início com alguns comentários introdutórios sobre a pesquisa, bem como manifestação de agradecimentos ao entrevistado por ter concordado em participar da pesquisa e autorizar a gravação da sessão para análise posterior. As entrevistas encerraram com uma pergunta final sobre se o entrevistado tinha algo mais para dizer, agradecimento pela contribuição para o estudo em pauta e garantia da confidencialidade das informações, mediante assinatura do TCLE.

As entrevistas foram transcritas e o corpus do texto analisado tendo como parâmetro a análise textual discursiva de Moraes e Galiazzi (2011) como ferramenta analítica, de natureza qualitativa, aplicável à análise do conteúdo, em consonância com a produção de novas compreensões sobre as entrevistas realizadas com coordenadores de cursos de Pedagogia, como fenômeno interpretativo de caráter hermenêutico. As categorias de análise foram definidas, *a priori*, por ocasião da elaboração das questões contempladas na entrevista semi-estruturada. Na Figura 14, apresentam-se as etapas da Análise Textual Discursiva, adaptadas de Moraes e Galiazzi (2011), para o estudo em questão.

Figura 14: Esquema, adaptado, das etapas da Análise Textual Discursiva adaptada de Moraes e Galiazzi (2011).



Fonte: Adaptado de Moraes e Galiazzi (2011).

Segundo Triviños (1987, p. 146), a entrevista semi-estruturada possui como característica principal perguntas básicas calcadas em teorias ou hipóteses relacionadas ao assunto da pesquisa. O direcionamento principal da condução da entrevista é colocado pelo pesquisador-entrevistador. Afirma o autor que a entrevista semi-estruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

A análise textual discursiva possibilitou a construção de significados a partir do conjunto de textos produzidos em função da aplicação das entrevistas semi-estruturadas, compreendidos como sendo as intenções dos autores de acordo com os referenciais teóricos que possuem e aos campos semânticos em que se inserem, considerando o processo de atribuição de sentidos e significados que o conjunto de respostas às entrevistas suscitaram.

Os dados quantitativos utilizados no presente estudo, relativos ao desempenho de estudantes em Enade, foram obtidos no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em <http://portal.inep.gov.br/educacao-superior/indicadores>, e submetidos à análise por meio de testes estatísticos padronizados para o perfil do estudo.

Pagano (2004), define a pesquisa quantitativa como aquela cujos resultados podem ser mensurados em números, classificados e analisados, normalmente utilizando-se de técnicas estatísticas. Para análise estatística dos dados, utilizou-se os Softwares Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) 13.0 para Windows e o Excel 2010. As variáveis numéricas foram representadas pelas medidas de tendência central (média) e medidas de dispersão (desvio padrão).

Para conferir suporte a certificação da distribuição normal dos dados analisados, aplicou-se o teste de normalidade de Kolmogorov-Smirnov (K-S) para variáveis quantitativas. Esse teste observa se os dados seguem uma distribuição normal ao verificar a máxima diferença absoluta entre a função de distribuição acumulada assumida para os dados, no caso a normal, e a função de distribuição empírica dos dados, ao se comparar a

diferença com um valor crítico, para um determinado nível de significância. A estatística clássica está condicionada à distribuição normal dos dados e à ausência de valores dispersos (outliers). O uso da estatística na análise de um conjunto de dados não normal conduz à medidas de dispersão elevadas e pouco confiáveis, gerando intervalos de aceitação amplos, que pouco ajudam na avaliação dos dados (BIASOLI et al., 2007).

Constatou-se, pela aplicação do K-S, que os dados utilizados na pesquisa classificavam-se como de distribuição não normal, considerando o perfil da amostra como não paramétricas e independentes, uma vez que os dados das comparações eram provenientes de populações distintas. Nessa situação, um dos testes recomendados pela para análise estatística é o de Mann-Whitney, conforme orienta Callegari-Jacques (2003), ao recomendar que os testes não-paramétricos, também chamados por testes de distribuição livre, não possuem exigências quanto ao conhecimento da distribuição da variável na população.

Todos os testes estatísticos foram aplicados a um intervalo de 95% ($P \leq 0,05$) de confiança. Dessa forma, assume-se como margem de segurança 5% de possibilidade de erro, valor esse amplamente utilizado na maioria das áreas das ciências atuais.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresentaremos a seguir, os resultados da análise efetuada, segundo os objetivos propostos na presente tese, em quatro blocos: i) percepções de coordenadores de cursos presenciais de Pedagogia da cidade do Recife-PE quanto à função de formação de graduados pelas IES para o exercício da cidadania; ii) contemplação de elementos integrantes do perfil de formação profissional, habilidades/competências e temas previstos na portaria nº 255, de 2 de junho de 2014; iii) adequação da prova do Enade 2014 ao que estabelece a legislação brasileira ao encaminhar pela formação cidadã e iv) comparação de desempenho entre a performance de estudantes na prova de Formação Geral e na Prova de Conhecimentos Específicos.

4.1 PERCEPÇÕES DE COORDENADORES DE CURSOS PRESENCIAIS DE PEDAGOGIA DA CIDADE DO RECIFE-PE QUANTO À FUNÇÃO DE FORMAÇÃO DE GRADUADOS PELAS IES PARA O EXERCÍCIO DA CIDADANIA

A Portaria nº 255, de 2 de junho de 2014, publicada no Diário Oficial da União (DOU) em 04 de junho de 2014, define as diretrizes para a prova de Formação Geral do Enade 2014. O Art. 3º da referida portaria, afirma que são considerados na avaliação do Enade como elementos integrantes do perfil profissional do estudante de nível superior: a) atitude ética; b) comprometimento social; c) compreensão de temas que transcendam ao ambiente próprio da formação do estudante, relevantes para a realidade social; d) espírito científico, humanístico e reflexivo; f) capacidade de análise crítica e integradora da realidade e g) aptidão para socializar conhecimentos em vários contextos e públicos diferenciados.

Segundo o § 1º do Art. 3º da portaria em discussão, no componente de Formação Geral do Enade, serão verificadas as seguintes habilidades e competências nos estudantes: a) ler, interpretar e produzir textos; b) extrair conclusões por indução e/ou dedução; c) estabelecer relações, comparações e contrastes em diferentes situações; d) fazer escolhas valorativas avaliando consequências; e) argumentar coerentemente; f) projetar ações de

intervenção; g) propor soluções para situações-problema; h) elaborar sínteses e i) administrar conflitos.

Já no § 2º da portaria supracitada, as questões do componente de Formação Geral do Enade 2014 devem versar sobre os seguintes temas: a) cultura e arte; b) avanços tecnológicos; c) ciência, tecnologia e sociedade; d) democracia, ética e cidadania; e) ecologia; f) globalização e política internacional; g) políticas públicas: educação, habitação, saneamento, saúde, transporte, segurança, defesa e desenvolvimento sustentável; h) relações de trabalho; i) responsabilidade social: setor público, privado e terceiro setor; j) sociodiversidade e multiculturalismo: violência, tolerância/intolerância, inclusão/exclusão e relações de gênero; k) tecnologias de informação e comunicação e l) vida urbana e rural.

No § 3º da portaria em apreciação, define-se que o componente de Formação Geral do Enade 2014 será composto por 10 (dez) questões que abordarão: a) situações-problema e b) estudos de caso.

A Portaria INEP nº 12, de 10 de janeiro de 2014 designou os membros docentes das Comissões Assessoras de Área (CAA) para elaboração e revisão de itens (questões) que compuseram o Banco Nacional de Itens (BNI) das áreas avaliadas no Enade 2014. São atribuições dos membros das Comissões Assessoras de Área, no processo de elaboração de itens para a prova de Formação Geral e para a prova de Conhecimentos Específicos, dentre outras: a) manter sigilo das informações obtidas em função das atividades realizadas, assim como dos materiais produzidos nas reuniões; b) elaborar as diretrizes e as matrizes de prova para a avaliação dos cursos; c) acompanhar o processo de capacitação de elaboradores e revisores técnico-pedagógicos de itens; d) acompanhar a revisão técnico-pedagógica de itens elaborados para o BNI; e) recomendar os itens aptos a integrar o BNI, para homologação do INEP; f) analisar, após aplicação do Enade 2014, o gabarito preliminar dos itens de múltipla escolha e os padrões de respostas dos itens discursivos;

Compete, ainda, às Comissões Assessoras de Área, de acordo com a citada Portaria: a) propor diretrizes, objetivos e contribuições ao aperfeiçoamento do processo de Avaliação dos Cursos de Graduação; b) realizar o acompanhamento técnico da produção

de indicadores de qualidade da educação superior e propor estudos referentes ao ciclo avaliativo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES; c) elaborar produtos resultantes do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes Enade e da Avaliação dos Cursos de Graduação.

Dessa forma, o componente de Formação Geral da prova do Enade 2014 foi composto por 10 (dez) questões, sendo 2 (duas) questões discursivas (D1 e D2) e 8 (oito) objetivas (01-08). Segundo a portaria Inep nº 255, de 02 de junho de 2014, as questões discursivas da prova do componente de Formação Geral devem avaliar aspectos como clareza, coerência, coesão, estratégias argumentativas, utilização de vocabulário adequado e correção gramatical do texto. Na referida portaria, não há referência ao que as questões objetivas devem avaliar especificamente.

Na presente tese optou-se em conhecer percepções de coordenadores de cursos de Pedagogia pelas atribuições que possuem no exercício de funções acadêmicas, políticas, gerenciais e institucionais, entendendo o coordenador do curso como o profissional que deverá observar contextos, cenários e conferir os diferenciais necessários ao curso, relevantes à formação de profissionais de nível superior, considerando padrões elevados de qualidade, sobretudo em observância a legislação educacional. Apresentamos na tabela 3 o perfil da cada Coordenador de curso C1, C2, C3, C4, C5 e C6.

Tabela 3: Caracterização do grupo de coordenadores de cursos de Pedagogia participantes da entrevista semi-estruturada.

Coordenador de Curso	Titulação Máxima	Formação	Categoria da IES	Idade	Sexo	Tempo de Docência		Tempo de Coordenação de Curso	Conceito de Curso (CC)	Conceito Preliminar de Curso (CPC)	Conceito Enade
						Ensino Básico	Ensino Superior				
C1	Mestre	Pedagogo	Privada	52	M	7	18	14	-	3	3
C2	Doutor	Pedagogo	Privada	46	F	20	15	03	3	-	2
C3	Mestre	Pedagogo	Privada	49	F	18	15	09	4	3	2
C4	Mestre	Pedagogo	Privada	57	F	12	24	03	4	3	3
C5	Mestre	Pedagogo	Privada	62	F	16	21	11	4	SC	SC
C6	Doutor	Pedagogo	Pública	47	F	2	18	05	4	3	3
Média				52		13	19	08			

Fonte: Autor / MEC (2016)

Observa-se na tabela 3 que participaram da entrevista semi-estruturada 5 coordenadores de cursos de IES privadas e 1 coordenador de curso de IES pública. A média de idade dos participantes foi de 52 anos. Houve a participação de 1 coordenador de curso do sexo masculino e de 5 coordenadores do sexo feminino. O tempo médio de docência no ensino básico foi de 13 anos e no ensino superior de 19 anos. Já o tempo médio de coordenação de curso foi de 8 anos. As três últimas informações relacionadas a docência contribuem para qualificar o perfil de respostas dos entrevistados em consequência da experiência profissional no exercício do magistério no ensino básico, no ensino superior e da função de gestão de coordenação de curso.

Quanto aos indicadores de qualidade dos cursos de atuação dos coordenadores participantes desse trabalho, todos os cursos com CC e CPC apresentaram indicadores satisfatórios e um curso sem conceito (SC). Já para o Conceito Enade, observou-se a presença de 2 (dois) cursos com conceitos insatisfatórios e um curso sem conceito (SC). Os cursos com menos de 2 (dois) concluintes participantes no Exame não obtêm o Conceito Enade, ficando “Sem Conceito (SC)”. Isso ocorre para preservar a identidade do estudante, em observância ao § 9º do artigo 5º da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 (Lei do Sinaes). Da mesma forma, em observância a Lei do Sinaes, o CPC dos cursos com oferta nas modalidades presencial e a distância é divulgado de maneira unificada, considerando a soma dos estudantes das duas modalidades e seus respectivos resultados.

Os coordenadores de curso de Pedagogia em oferta por IES públicas e privadas da cidade do Recife-PE foram questionados em um primeiro bloco composto por 4 questões que versaram sobre a formação geral e cidadã de profissionais de nível superior, em relação:

a) à avaliação das Instituições de Ensino Superior brasileiras quanto ao cumprimento da sua função de formação de profissionais para o exercício da cidadania.

Importantes documentos institucionais encaminham pela formação de um profissional cidadão. A constituição brasileira possui como um de seus fundamentos a cidadania ao afirmar que a mesma será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da

cidadania. A LDBEN, nessa mesma linha, por sua vez, possui por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, e seu preparo para o exercício da cidadania. Já o PNE ao instituir metas e diretrizes para o ensino em todos os níveis, declara que constitui diretriz a formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade.

Para o coordenador C1, essa atribuição de formação cidadã “[...] tá dentro da missão, da perspectiva das IES, no plano intencional, mas a realidade mostra o contrário.[...]”.

Segundo Afonso (2009), não podemos ignorar o contexto neoconservador e neoliberal em que as políticas de avaliação foram forjadas e ganharam especial atenção, já que os governos precisam de resultados para a instituição de políticas, além do fato de o produto ter se sobreposto ao processo, deixando clara a concepção da alcunha “Estado Avaliador”.

C1 tem consciência que as IES deveriam proporcionar uma formação cidadã, mas não sabe afirmar se as IES estão fazendo isso, conforme estabelece a legislação, principalmente com base no perfil e no posicionamento político dos estudantes. C1 afirma, ainda, que “*A prova do Enade mexeu com a formação e a forma de ensinar dos docentes das IES brasileiras, obrigando-os a repensar seu modo de trabalhar com relação ao que solicita a LDBEN*”.

O Enade, enquanto uma política mais ampla de avaliação em larga escala, segundo Canan (2016) passa a ser uma prova que vem sendo importante elemento de construção curricular na universidade e, igualmente, tem impactado na gestão dos cursos que, em busca de resultados positivos, acaba gerando estratégias de gestão que contemplem as atividades vinculadas ao preparo dos alunos para a prova.

O coordenador C2 afirma que “*Tanto as IES como a educação de um modo geral atualmente passa por uma crise. A formação está sendo desvirtuada para atendimento a necessidades de protagonismo do sujeito, do mercado e do empreendedorismo, em detrimento de uma formação plena.*” Segundo C2, os processos de avaliação

desenvolvidos estão norteando as práticas pedagógicas nos espaços de aprendizagem institucionalizados em detrimento do PPC, o que conduz a uma formação limitada. “[...] a avaliação do curso através de um único instrumento compromete a validade do processo avaliativo. As IES passam a se adequar ao instrumento de avaliação do Enade (prova), chegando até mesmo a submeter-se a ciclos viciosos de realizar preparatórios para estudantes em função da participação na prova do Enade”.

Morosini (2001, p. 92) afirma que empregabilidade não é conseguir empregos para graduados. Não é nem mesmo fornecer habilidades de empregabilidade no senso mais genérico. É muito mais: desenvolvimento de capacidade crítica no processo de aprendizagem continuada. O foco necessita ser no fortalecimento de estudantes para transformarem-se em aprendizes críticos e reflexivos vencendo “formas tradicionais de ensino e prioridades de instituições de educação superior e do governo.”

Segundo Aragão e Bertagna (2012) há uma estreita relação entre a intervenção de organismos internacionais nas políticas e nos resultados que a Universidade precisa apresentar. A cobrança que a universidade tem recebido está muito relacionada às diretrizes estabelecidas pelo Banco Mundial “[...] que dissemina a perspectiva neoliberal e exerce um papel central no processo de globalização e na expansão do capitalismo” (ARAGÃO; BERTAGNA, 2012, p. 242).

Essa cobrança implica em resultados numéricos e prioriza a busca pela eficiência e pela qualidade diante das demandas sociais. Desse modo, a avaliação externa, instituída pelo Ministério da Educação, utiliza-se de testes padronizados para medir o nível de conhecimentos dos acadêmicos no final dos cursos, deixando, muitas vezes, de valorizar o processo de ensino-aprendizagem e a produção cultural, científica, tecnológica e de formação cidadã (ARAGÃO; BERTAGNA, 2012).

C3 afirma que “[...] a formação cidadã nas IES ocorre em tese. Não há uma política pública para assegurar a efetividade disso [...]”. Para o coordenador C3, o ensino básico também deve ter comprometimento com a formação cidadã. Nesse sentido afirma que “[...] é preciso criar as condições para que os estudantes possam participar desse processo através de mais ênfase no cumprimento da formação cidadã [...]”.

As afirmações de C3 inscrevem-se no campo da avaliação em larga escala. Nesse sentido Canan (2016) assevera que a avaliação em larga escala tem se apresentado como um campo complexo e contraditório em que convivem a necessidade de avaliar para qualificar e a regulação de cunho instrumental que possibilita ou estimula o ranking e não, necessariamente, a qualificação dos processos avaliados.

Para o coordenador C4 as IES não atendem a exigência de formação de profissionais cidadãos. “[...] *não estamos formando para a cidadania. Não há uma exigência por parte do mercado e da sociedade para uma formação cidadã [...] praticamente não há uma seleção para acesso ao ensino superior, o que compromete ainda mais a formação cidadã [...]*”.

O mundo mudou e junto com ele a dinâmica do ensino superior em muitos contextos e cenários em que se insere. Nesse sentido,

o campo da avaliação, ao crescer em complexidade e se inserir mais declaradamente no âmbito político e social, incorporou as contradições, que não são meramente epistemológicas, mas, sobretudo, resultam de distintas concepções de mundo. A avaliação se assume, então, como política e de grande sentido ético. (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 27).

Para o coordenador C5 “[...] *o PPC atende, nele há uma preocupação com a formação cidadã, só que na realidade as metas e ações previstas não se materializam na prática. A maioria das disciplinas não trabalham temas relacionados à formação cidadã [...]*”. C5 afirma ainda que o Professor “[...] *não está imbuído desta questão. Era como se ele tivesse que interromper seus conteúdos da disciplina que ministra para contemplar temas de formação cidadã [...]*. C5 afirma ainda que nas áreas de licenciaturas essa preocupação não é tão distante. “[...] *em outras áreas como a de tecnologia o direcionamento é preparo para o mercado, dentro de uma filosofia capitalista para o profissional ser bem sucedido no mundo do trabalho [...]*”.

Nesse sentido, Dias Sobrinho (2003) nos alerta a respeito da instrumentalidade como ideia que tem prevalecido sobre a Universidade, podemos ter uma clara noção de que sua função demanda “cumprir mais efetivamente as exigências de instrumentar o mundo

do trabalho e então há um controle rigoroso sobre os perfis profissionais, as competências e habilidades demandadas pelo mercado” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 75).

O coordenador C6 afirma não possuir conhecimento ou propriedade para avaliar outras IES e que o PPC do curso em que atua está sintonizado com princípios democráticos através de disciplinas que garantem discussões sociais e cidadãs, no entanto reconhece que “[...] *essa formação cidadã apresenta lacunas [...]*”.

Conforme ventilado por alguns coordenadores de curso, em nome da chamada “qualidade total”, assevera Schafranski (2003), as instituições de ensino superior estão sendo levadas a uma descaracterização de sua função primordial, ou seja, o comprometimento com a formação integral dos indivíduos que lhes são confiados pela sociedade e pelos órgãos reguladores.

O papel da educação na formação de cidadãos é fundamental. Ela tem sido ponderada como um dos principais componentes alavancadores do desenvolvimento de uma nação (PINTO, 2006). Historicamente, observa-se uma estreita correlação entre educação e exercício da cidadania, e conquanto seja um tema controverso, pode-se verificar que a carência de uma nação sem um forte investimento em educação tem sido um dos principais impedimentos para o avanço da cidadania. Países em que a educação cidadã foi implementada em todos os níveis evoluíram mais rapidamente, como é o caso do Reino Unido, onde os cidadãos lograram altos níveis de condições de vida em sociedade (CARVALHO, 2001).

Demo (2001) por sua vez, refere que “*se um país cresce sem educação, não se desenvolve sem educação cidadã*”. À educação cabe, portanto, a incumbência de difundir os elementos essenciais para o exercício da cidadania (Ribeiro, 2001), e conquanto não seja condição exclusiva e necessária para que o indivíduo seja um cidadão (Buffa, 1987), é essencial para o exercício da cidadania (DEMO, 2001).

b) à avaliação do ensino proporcionado em cursos superiores presenciais de Pedagogia quanto ao processo de agregar, significativamente, conhecimentos necessários à Formação Geral e a formação Cidadã.

Nessa tese defende-se a perspectiva pedagógica ao entender que o professor pode proporcionar momentos de aprendizagem que promovam o desenvolvimento de novas habilidades e atitudes, e também por acreditar que o aprendizado, pode resultar do desenvolvimento mental, pois, segundo Vygotsky (1991, p.101), “o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humana”.

Para a questão em apreciação, o coordenador C1 demonstrou preocupação com a inserção de disciplinas online em cursos de Pedagogia em substituição à disciplinas de formação geral. Na opinião dele, “[...] há uma resistência ao ensino à distância na formação de pedagogos, pois não tem gerado empoderamento ou progresso aos estudantes [...]”. Afirma ainda, que a formação não pode ser apenas técnica ou um simples cumprimento de carga horária.

A portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004 garante às IES introduzir na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semi-presencial. Poderão ser ofertadas as disciplinas referidas no caput, integral ou parcialmente, desde que esta oferta não ultrapasse 20 % (vinte por cento) da carga horária total do curso.

Nessa perspectiva Moran (2002) salienta que, na medida em que avançam as tecnologias de comunicação virtual (que conectam pessoas que estão distantes fisicamente), o conceito de presença também se altera. Ele diz que o importante não é a quantidade de horas que alunos e professor passam juntos, mas sim a vivência de processos interativos, o que também pode ser feito a distância, com a mediação da tecnologia.

O Coordenador C2 afirma que “[...] o Ensino e a legislação em Pedagogia, em sua maioria, não são elaborados por pedagogos. As IES contratam grupos externos para elaboração de plano de ensino, PPC, que por sua vez contemplam elementos que não priorizam a formação plena do pedagogo [...]”.

Segundo Santos e Guimarães-Iosif (2013, p. 6) Mais do que a transformação da educação em mercadoria a partir de 1995, ano em que foi firmado o Acordo Geral de Comércio e Serviços pela Organização Mundial do Comércio (OMC), o que se observa no cenário brasileiro é um processo intenso de concentração de poder nas mãos de um pequeno grupo de empreendedores da educação. Nesse sentido Oliveira (2009) destaca que:

é admissível falar em processo de oligopolização, “o número de fornecedores tende a se concentrar ainda mais nos próximos anos e uma fatia significativa do mercado tende a ficar com os maiores grupos”. Poucas instituições serão capazes de manter as condições atuais de sustentação exclusivamente por mensalidades, portanto abriu-se espaço para que apenas um grupo restrito consiga ocupar nichos específicos no mercado sem ser acossado pelas instituições mais fortes. (OLIVEIRA, 2009, p. 754).

Para C3 no ensino da Pedagogia é preciso desenvolver mais os estudantes com relação às questões cidadãs, pois nesse aspecto os estudantes “[...] se apresentam com uma consciência ingênua. É preciso desenvolver uma consciência crítica. [...]”.

Nesse sentido, o processo de reflexão crítica que deve ser desenvolvido no campo da educação tem como base a pedagogia crítica de Freire (2005) e parte da premissa que uma formação crítica deve conduzir ao desenvolvimento de cidadãos que sejam capazes de analisar suas realidades social, histórica e cultural, criando possibilidades para transformá-la, conduzindo alunos e professores a uma maior autonomia e emancipação.

O coordenador C4 afirma que o objetivo da formação é agregar conhecimentos a formação cidadã, só que “[...] a ênfase tem sido dada mais nos aspectos relacionados à colocação profissional no mercado de trabalho [...]”.

Para C5 o processo de agregar conhecimentos à formação cidadã deve ser uma preocupação muito forte, mas “[...] esse processo nas IES está comprometido[...]”, pois os estudantes dedicam uma parcela pequena de tempo para a formação profissional e uma larga parcela do tempo para o trabalho, deslocamento urbano e outras atividades. Afirma “[...] falta da prática da empatia e da cidadania com respeito ao outro em sala de aula [...]” e que “[...] as políticas de educação chegam ao professor quando já estão

determinadas. Por insegurança os docentes resistem às inovações [...]”. O Coordenador C6 não se sentiu à vontade para tecer comentários sobre outros cursos de Pedagogia.

Independente da forma de oferta de disciplinas, se online ou presenciais, Freire (2003, p. 30) afirma que *“quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções”*. Dessa forma, cabe ao professor fazer a devida condução do processo de ensino e aprendizagem, direcionado à formação cidadã, com desenvolvimento de consciência crítica.

Considerando que o objetivo da parte de Formação Geral da prova é avaliar o desenvolvimento de conhecimentos úteis para se atingir objetivos valorizados pela cultura, mas cuja aquisição independe de disciplinas específicas, e que as questões não são de conhecimentos gerais, mas se referem à formação geral (RISTOFF, 2006).

Assim, Brito (2008) atesta que é extremamente relevante que o futuro professor não seja apenas um transmissor de conhecimentos sobre objetos da ciência, mas um profissional competente na formação de bons pensadores, aptos a refletir e compreender o mundo.

c) à opinião quanto ao preparo de docentes do Ensino Superior brasileiro, de todas as áreas, para o ensino do pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O Coordenador C1 afirma que os docentes da *“[...] área de humanas possui essa preocupação mais do que os cursos das outras áreas [...]”* falta para os docentes de uma forma geral fazer a relação da formação profissional com a vida em sociedade. Afirma que *“[...] temos muitos excelentes professores, mas não temos muitos excelentes educadores [...]”*. finaliza afirmando que [...] *“estamos ensinando para conseguir um resultado no Enade. Alguma coisa não está funcionando bem [...]”*.

Para Canan (2016, p. 627) é possível constatar que o ENADE vem perdendo sua real intenção à medida que não consegue estabelecer parâmetros para atender à realidade de cada curso e de cada universidade, ao invés disso, acaba gerando estratégias muito mais para melhorar a nota do que para promover conhecimentos.

Para o coordenador C2 os docentes dos cursos superiores [...] *não estão preparados para uma formação plena, integral do sujeito em todas as dimensões do indivíduo [...]*". Afirma ainda que o foco na academia tem sido o ensino técnico.

O coordenador C3 acha a questão muito desafiadora e que é preciso "*[...] melhorar políticas públicas para a formação e para a identidade do docente de nível superior [...]*". Na percepção dele há um longo caminho a ser trilhado.

No dizer de Becker (2010), "Uma avaliação feita das avaliações educacionais na América Latina, ao longo da década de 90, concluiu que os docentes perceberam os mecanismos de avaliação como uma forma de pressão mais do que como um insumo para a melhora da qualidade da educação" (BECKER, 2010, p. 4).

Na opinião de C4 Alguns cursos superiores apresentam maior dificuldade para trabalhar a formação cidadã, trabalham mais a qualificação para o trabalho. Afirma "*[...] falta preparo dos docentes, trato, jeito e postura de educador [...]*". Ressalta que no ensino das licenciaturas o docente possui mais técnicas, métodos, didática, para melhor trabalhar a transdisciplinaridade e às questões cidadãs.

Segundo C5 os docentes de uma forma geral não estão preparados para o ensino da cidadania. Afirma que "*[...] muitos docentes ministram disciplinas sem refletir sobre conteúdos a serem ministrados [...]*". Ressalta que não há uma valorização das disciplinas, relacionadas à formação cidadã nas IES. Há uma ênfase muito maior em uma preparação para a formação tecnicistas. Conclui afirmando que "*[...] os estudantes de Biologia só querem saber de mitocôndrias e os estudantes de Engenharia, só cálculo [...]*".

O coordenador C6 não gostaria de se posicionar com relação a outras áreas do saber. Quanto ao ensino na Pedagogia, esse "*[...] tenta atravessar tensões dos docentes com relação a formação cidadã [...]*". Historicamente, quando os estudantes de outras áreas assistem aulas na área de ciências humanas, entram mais em contato com temas sociais e cidadãos.

Independente da área de atuação, não se pode deixar de contemplar o ensino da cidadania associado à formação profissional no ensino superior. Em um estudo sobre o ensino da estatística e da probabilidade na educação, Lopes (2008) afirma que o estudo de qualquer temática torna-se indispensável ao cidadão e pode ser associada a uma formação cidadã. Não basta ao cidadão compreender somente de probabilidades ou porcentagens, mas, precisa, sobretudo, relacionar e analisar criticamente as informações estatísticas que lhe são apresentadas. Dessa forma,

faz-se necessário que a escola proporcione ao estudante, desde os primeiros anos da escola básica, a formação de conceitos que o auxiliem no exercício de sua cidadania. Entendemos que cidadania também seja a capacidade de atuação reflexiva, ponderada e crítica de um indivíduo em seu grupo social (LOPES, 2008, p. 60).

d) à opinião quanto a uma intervenção regulatória no ensino superior brasileiro em prol de maior valorização da formação cidadã, pleno desenvolvimento do educando e qualificação para o trabalho.

O coordenador C1 acha válida uma intervenção regulatória no ensino superior, sem desconsiderar a identidade, pluralidade, regionalidade e autonomia da IES.

Nesse sentido, Freitas (2005) chama-nos atenção, alertando que ao falarmos sobre regulação devemos ter claro de que política pública estamos falando. Lembra o autor: É importante notar que o termo “regulação” está relacionado à ação de privatização do Estado no âmbito das políticas neoliberais. Ao privatizar, o Estado desresponsabiliza-se por uma gama de serviços e transfere o controle para mecanismos de “regulação do mercado”. Porém, esse controle visa a retirar do Estado uma eventual capacidade de intervenção sobre tais serviços, deixando que sejam afetados apenas pelas leis de mercado. (FREITAS, 2005, p. 913).

C2 não se sente muito a vontade para responder essa questão, mas é a favor de normas, princípios, condução e diretrizes, bem como as condições para que isso aconteça, embora afirme que “[...] a regulação incomoda [...]” é a favor de uma autonomia relativa, mas que contemple uma formação plena.

C3 é a favor de uma intervenção regulatória através de implantação de políticas públicas.

C4 afirma que atualmente a regulação está dissociada da realidade e que “[...] a regulação não pode nivelar por baixo, com outra vista, com outra forma, até mesmo para a lei ser cumprida[...]”.

O coordenador C5 é a favor da regulação, mas não tão forte e em um primeiro momento para se fazer um diagnóstico. Refere que “[...] na ditadura gritávamos por autonomia “[...], só que “[...] não dá para fazer como cada um quer [...]”. Afirma ainda que a forma como se está ensinando e avaliando não está “dando o tom” para a formação cidadã.

Nesse sentido o Sinaes propõe que:

A avaliação seja essencialmente educativa, portanto formativa, sem que para isso deixe de utilizar também instrumentos e procedimentos de controle. É um projeto, pois se trata de movimento que examinando e julgando o passado e o presente, visa a promover transformações, ou seja, tem futuro em perspectiva. É uma construção social, pois não é um já dado de propriedade exclusiva, de algum ente em particular e para benefícios de setores restritos, e sim um processo a ser concebido e executado coletivamente, buscando atender interesses coletivos. (SINAES, 2009, p. 96-97).

Para o coordenador C6 a intervenção regulatória pode existir, mas por si só não é suficiente. Lembra que a regulação já vem atuando em prol de uma formação cidadã, pois alguns requisitos legais solicitam, por exemplo, a obrigatoriedade do ensino de libras, das questões indígenas e étnico-raciais. É de opinião que “[...] a intervenção deva garantir o acesso as IES, como é o caso das cotas e da ampliação de vagas nas IES públicas para acolhimento de estudantes com deficiência [...]”.

Para Azevedo (2009), muito tem se empregado o conceito de “regulação estatal” em estreita articulação com as novas configurações assumidas pelo Estado no controle da vida social e econômica, materializado pelas políticas públicas. Em certa medida, o conceito de regulação estatal vem sendo utilizado em substituição ao conceito de

“intervenção estatal”, ainda que ambos os conceitos sejam, também, tomados como sinônimos.

Faz-se importante destacar que a regulação não é produto nem se implementa somente nas esferas sócio-institucionais formais (portarias, leis, resoluções), mas se faz presente no “habitus incorporado” (BOURDIEU, 2007) em campos específicos do espaço social, tais como os campos da educação, saúde, economia, política, dentre outros, assim como por meio das práticas características de certas profissões.

Pode-se dizer, em síntese, que o modo de regulação com suas especificidades será resultante das estratégias acionadas para se tentar superar as diferentes modalidades assumidas pelas crises num determinado momento histórico. Desta perspectiva, a regulação se configura a partir das singularidades de um contexto social em suas características históricas, culturais e econômicas (AZEVEDO, 2009, p. 104.).

Segundo Fantin (1997), a cidadania está relacionada a um entendimento de um conjunto de direitos e deveres, sobretudo, relacionados à estruturação de canais de participação social e de consolidação de indivíduos coletivos, organizados socialmente. Dessa forma, a cidadania é um processo em constructo. Cabe também ao Estado idealizar formas de organizar as pessoas como forma de fortalecimento dos espaços de decisão.

Assim, o papel da educação na formação do cidadão é essencial para possibilitar as pessoas avaliar o real significado das múltiplas relações sociais, o próprio papel do Estado e assim poder intervir na realidade em que vivem. Nesse sentido, para Bispo (2015), a educação é um dos principais agentes no processo de construção da cidadania, mas ela precisa de um apoio do Estado para cumprir esta tarefa. Cabe, portanto, ao Estado um importante papel na construção da cidadania e consolidação da democracia.

4.2 PERCEPÇÕES DE COORDENADORES DE CURSOS DE PEDAGOGIA QUANTO À ADEQUAÇÃO DE ELEMENTOS INTEGRANTES DO PERFIL DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL, HABILIDADES/COMPETÊNCIAS E TEMAS PREVISTOS NA PORTARIA Nº 255, DE 2 DE JUNHO DE 2014.

A seguir, apresentaremos percepções de coordenadores de cursos presenciais de Pedagogia sobre temas previstos na Portaria Inep nº 255, de 02 de junho de 2014, que versa sobre a prova de Formação Geral do Enade 2014. Segundo a referida Portaria, na Prova de Formação Geral do Enade 2014 serão analisados: a) elementos integrantes do perfil de formação profissional de pedagogos; b) habilidades e competências necessárias ao profissional pedagogo; e c) temas previstos para contemplação de itens (questões) da prova de formação geral.

Quadro 5: Elementos integrantes do perfil de formação profissional que na maioria das vezes não são contemplados no ensino da Pedagogia segundo coordenadores de cursos presenciais de Pedagogia da cidade do Recife-PE.

Elementos integrantes do perfil de formação profissional	Coordenadores de cursos de pedagogia					
	C1	C2	C3	C4	C5	C6
I - Atitude ética						
II - comprometimento social						
III- compreensão de temas que transcendam ao ambiente próprio de sua formação, relevantes para a realidade social	X			X		
IV - Espírito científico, humanístico e reflexivo						
V - capacidade de análise crítica e integradora da realidade					X	X
VI - aptidão para socializar conhecimentos em vários contextos e públicos diferenciados		X		X	X	X

Fonte: Autor

Os coordenadores de curso entrevistados apontaram como temas não contemplados, na maioria das vezes, no perfil de formação profissional de pedagogos: dois coordenadores apontaram a compreensão de temas que transcendam ao ambiente próprio de formação, relevantes para a realidade social; dois outros coordenadores apontaram a capacidade de análise crítica e integradora da realidade. A aptidão para socializar conhecimentos em vários contextos e públicos diferenciados foi apontado por 4 coordenadores.

Na opinião do coordenado C1 há preocupação da IES em trabalhar os temas abordados no quadro 5. Para o coordenador de curso C2 “[...] o Enade trouxe essa contribuição, para que os docentes pudessem contemplar os temas relacionados ao perfil de formação profissional em seus planos de ensino [...]” Na opinião dele “[...]Falta visão de mundo diferenciada. Os estudantes vem muito carentes de espírito científico e muito carregado de ideologia religiosa. Falta uma sala de aula plural. Falta um comportamento efetivo[...]”.

O depoimento do coordenador C2 corrobora com Schafranski (2003) que afirma, antes de decidir que tipo de educação superior um país deseja estabelecer, é necessário decidir sobre que modelo de sociedade pretende-se construir. As IES, e em particular as universidades públicas, possuem como compromisso básico servir à sociedade. Em consequência, importante se faz adotar esse elemento como essencial na definição de suas missões, discutindo os problemas da sociedade em geral. Tais ações não podem se limitar a decisões do governo ou de instituições globais, mas deveriam partir da base, da comunidade acadêmica e das instituições e indivíduos.

Segundo o Coordenador C3, “[...] deve existir competência técnica e consciência política [...]”. Já para o coordenador C4 “[...] Os estudantes apresentam deficiências graves, com baixa aptidão para socializar conhecimentos em vários contextos e públicos diferenciados[...]”. Afirma ainda que “[...] Os estudantes não são bem selecionados, os processos seletivos na IES, quando tem, são um faz de conta, com nível baixo de aprendizagem [...]”.

O Coordenador C5 afirma que os cursos que estão com os currículos atualizados contemplam todos os elementos integrantes do perfil de formação profissional previstos na portaria de formação geral do Enade 2014 e o Coordenador C6 não sabe dizer em que componente curricular é visto o tema em questão ou se está sendo trabalhado no curso.

Ao professor universitário, mesmo que não faça parte do seu componente curricular, cabe o papel de dialogar sobre cidadania, princípios éticos e morais, educação ambiental, motivação e, principalmente, senso e formação crítica. Pois, antes de serem “Mestres” ou “Doutores”, são “Professores”, e sua missão é ensinar aos futuros docentes e

profissionais que a educação é o único caminho para a construção de uma nova sociedade (GARDIN e REALI, 2007).

Faz-se importante ressaltar que pelas respostas dos coordenadores, não há uma unanimidade quanto aos temas que na maioria das vezes não são contemplados no ensino da Pedagogia como elementos integrantes do perfil de formação profissional de pedagogos.

Quadro 6: Habilidades e competências que na maioria das vezes não são contempladas em cursos superiores presenciais de Pedagogia, segundo coordenadores de cursos presenciais de Pedagogia da cidade do Recife-PE.

Habilidades e competências	Coordenadores de cursos de pedagogia					
	C1	C2	C3	C4	C5	C6
I - ler, interpretar e produzir textos;						
II - extrair conclusões por indução e/ou dedução;						X
III - estabelecer relações, comparações e contrastes em diferentes situações;		X		X		
IV - fazer escolhas valorativas avaliando consequências;		X		X		X
V - argumentar coerentemente;		X		X		X
VI - projetar ações de intervenção;						
VII - propor soluções para situações-problema;	X			X		
VIII - elaborar sínteses;	X			X		X
IX - administrar conflitos.	X			X	X	

Fonte: Autor

Em relação às habilidades e competências que na maioria das vezes não são contempladas nos cursos superiores presenciais de Pedagogia, identificou-se que 1 coordenador apontou extrair conclusões por indução e/ou dedução, 2 coordenadores identificaram estabelecer relações, comparações e contrastes em diferentes situações e também propor soluções para situações-problema, 3 coordenadores identificaram fazer escolhas valorativas avaliando consequências, argumentar coerentemente, elaborar sínteses e administrar conflitos.

Na opinião do Coordenador C1 a IES em que atua “[...] trabalha tudo isso, não sabe se dá conta [...]”. Mas está convicto que “[...] O estudante não sai devidamente preparado [...]”. Afirma ainda que “[...] As IES não estão muito preocupadas em explorar esses temas [...]”. Também não aceita a desculpa: “[...] Não pode ter o discurso que o estudante não quer nada [...]”.

Segundo a percepção do Coordenador C2 “[...] O estudante chega com dificuldades muito grandes na IES. Posiciona-se na como ouvinte (educação bancária de Paulo Freire) [...]”. Completa: “[...] Falta associar as discursões de sala de aula à realidade [...]”.

Segundo o coordenador C4 “[...] Falta ao estudante experenciar, administrar conflitos das relações humanas [...]”. C6 por sua vez afirma que as habilidades e competência apresentadas encontra-se no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) no plano de aula dos docentes.

Dentre as finalidades da educação superior proclamadas pela LDBEN (1996), destacam-se o estímulo à criação cultural, o desenvolvimento do espírito científico, do pensamento reflexivo, estímulo ao conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade, promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. Assim, na formação de profissionais de nível superior, não se pode negligenciar o trabalho de habilidades e competências essenciais à formação profissional no efetivo exercício dos componentes curriculares.

De acordo com Brito (2008), muitos componentes da prova de formação geral não tratam de conhecimentos gerais, mas, sim, da formação do estudante que ultrapassa os conteúdos tratados em disciplinas. São temas próprios da formação de cidadãos conscientes, engajados e aptos a atuar com ética e consciência social em um mundo com diferentes exigências.

Quadro 7: Temas que na maioria das vezes não são contemplados em componentes curriculares de cursos de Pedagogia segundo coordenadores de Curso de Pedagogia da cidade do Recife.

Temas de questões da prova de formação geral do Enade 2014	Coordenadores de curso					
	C1	C2	C3	C4	C5	C6
I - Cultura e arte;						
II - Avanços tecnológicos;		X				
III - Ciência, tecnologia e inovação;						
IV - Democracia, ética e cidadania;						
V - Ecologia/biodiversidade;		X				X
VI - Globalização e geopolítica;						
VII - Políticas públicas: educação, habitação, saneamento, saúde, transporte, segurança, defesa, desenvolvimento sustentável;				X		
VIII - Relações de trabalho;				X		
IX - Responsabilidade social: setor público, privado e terceiro setor;				X		
X - Sociodiversidade: multiculturalismo, tolerância, inclusão/exclusão, relações de gênero;						
XI - Tecnologias de Informação e Comunicação;				X		
XII - Vida urbana e rural.	X			X		X

Fonte: Autor

Quanto aos temas que na maioria das vezes, não é (são) contemplados em componentes curriculares de cursos de Pedagogia, como avanços tecnológicos, políticas públicas (educação, habitação, saneamento, saúde, transporte, segurança, defesa e desenvolvimento sustentável), relações de trabalho, responsabilidade social (setor público, privado e terceiro setor) e tecnologias de informação e comunicação foram identificados por 1 coordenador. A ecologia/biodiversidade foi apontada por 2 coordenadores de cursos e vida urbana e rural identificadas por 3 coordenadores.

O coordenador C1 afirma que os temas do quadro 7: “[...] *Não estão contemplados na proposta curricular. Dificilmente os estudantes veem alguma coisa, desses temas [...]*”. Finaliza: “[...] *Há desinteresse de docentes em participação de atividades que agreguem a formação [...]*”.

O coordenador C2 ressalta que “[...] *Falta inovação e entendimento do mundo numa perspectiva geopolítica e globalizada [...]*”. C5 afirma que os estudantes não gostam de ler e C6 destacou a necessidade de atuação em Políticas públicas.

Todos os temas previstos para a prova de formação geral do Enade, em corroboração com a LDBEN (1996), devem suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional, possibilitando a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração, sobretudo estimulando o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais.

Segundo Canan e Eloy (2016) a perspectiva da avaliação que se constrói somente a partir das leis do mercado é perigosa e devemos ter isso claro. Assim, a regulação no processo de avaliação é importante para garantir a formação de um profissional de qualidade, uma vez que o resultado das avaliações serve para os professores refletirem sobre seus métodos pedagógicos e sobre a sua própria imagem profissional, identificando as fragilidades para, posteriormente, corrigi-las junto ao grupo de docentes.

4.3 PERCEPÇÃO DE COORDENADORES DE CURSOS PRESENCIAIS DE PEDAGOGIA DA CIDADE DO RECIFE- PE QUANTO À ADEQUAÇÃO DA PROVA DO ENADE 2014 AO QUE ESTABELECE A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA AO ENCAMINHAR PELA FORMAÇÃO CIDADÃ.

Quanto ao número de questões e aos pesos atribuídos ao componente de Formação Geral, 10 questões e 25% respectivamente, e ao componente de Formação Específica, 30 questões e 75% respectivamente, da prova do Enade realizada no ano de 2014.

Para o coordenado C1 *“[...] A distribuição das questões é coerente com o que estabelece as portarias. A prova é bem elaborada, o que exige concentração, reflexão e leitura de contexto. Já o tempo de prova é injusto. Há muitos textos nas questões. O ideal era que a prova do Enade fosse aplicada em dois dias [...]”*.

O coordenador C2 não possui uma opinião formal, pois não é da área de avaliação para fornecer um argumento mais técnico. Mas, acha que está equilibrado com relação ao número de componentes curriculares de formação geral e de formação específica dos cursos.

O coordenador C3 acha que a prova do Enade deveria contemplar *“[...] 35% de questões Formação Geral e 65% de questões Formação específica para o peso e para o número de questões [...]”*.

Para o coordenador C4 *“[...] O peso tem privilegiado a prova de formação específica. Para uma formação de qualidade deveria ter pesos e número iguais de questões [...]”*.

Segundo Morosini (2016) a formulação de indicadores torna-se essencial para orientar as ações institucionais com vistas à qualidade, é fundamental que esse exercício tome a proposta educativa, as condições objetivas e o contexto cultural de cada IES como referente. Trata-se de uma condição que leva em conta as dimensões universais e as condições locais. Preserva, sobretudo, a liberdade que permita, acima de tudo, educar para a cidadania

Na percepção do coordenador C5, “[...] o tempo de prova é muito curto para as 40 questões. Deve-se deixar mais tempo par aos estudantes escrever. [...]”. Concorda com o número de questões atuais e defende 50% para o peso das questões de formação geral e 50% para as questões de formação específica.

O coordenador C6 Não possui uma opinião formal, pois não é da área de avaliação para fornecer um argumento mais técnico. Mas, acha que está equilibrado com relação ao número de componentes curriculares de formação geral e de formação específica dos cursos.

Foi solicitado que os coordenadores entrevistados relacionassem a adequação da prova de Formação Geral do ENADE 2014 com o que estabelece a legislação brasileira (Constituição e LDB), ao encaminhar pela formação de um profissional cidadão.

Para o coordenador C1 “[...] A prova cobra muito mais o conteúdo específico e não está plenamente adequada ao que os documentos oficiais encaminham [...]”.

O coordenador C2 acha que “[...] a prova do Enade atende a legislação vigente, mas que é preciso olhar a realidade e apresentar uma solução pois não adianta formar um estudante numa perspectiva e avaliar em outra [...]”.

Segundo o Coordenador C3 a prova do Enade está adequada ao que estabelece legislação brasileira, mas “[...] É necessário sempre rever fazer reformulações [...]”.

Para o coordenador C4 a prova do Enade não se adequa a legislação vigente, embora reconheça que “[...] de modo Nenhum instrumento vai possibilitar a aferição da formação plena de ninguém [...]”.

De acordo com o coordenador C5 a prova do Enade não está adequada ao que encaminha a legislação. “[...] O peso da formação específica está muito maior do que a da formação geral. Vai de encontro a legislação. [...]”. Defende o mesmo peso para os dois componentes avaliados.

Já o coordenador C6 avalia a prova do Enade como adequada ao que afirma a legislação.

Pode-se verificar que há opiniões favoráveis e contrárias ao modelo de avaliação do Enade. Segundo Canan e Eloy (2016) há pontos negativos, de críticas constantes. Pode ser destacado, primeiramente, o número de questões contempladas na prova do Enade, sendo insuficiente para avaliar o conhecimento atribuído ao exercício de uma profissão de nível superior. Esse período não é suficiente para permitir um acompanhamento às turmas em todas as etapas do aprendizado, desde seu ingresso até a colação de grau.

Como opinião final os coordenadores de curso sugerem que o presente trabalho deva ser publicado e divulgado para chamar os educadores e legisladores à razão, pois estão sofrendo com o dilema que se apresenta com relação à formação cidadã de profissionais de nível superior. Afirmam que muitos professores não gostam de ler ou não possuem uma biblioteca pessoal e que não adianta formar um estudante numa perspectiva e o Inep avaliar em outra. A educação para uma formação cidadã deve ser uma preocupação dos profissionais de todas as áreas.

Segundo Scharzman (2016), é simplesmente impossível medir o que se propõe a prova de formação geral do Enade com três questões discursivas e sete questões de múltipla escolha. Para um mínimo de validade, um prova que objetivasse medir tudo isso deveria possuir vários itens, cada uma das mais de 20 competências possíveis, exigidas. Quanto à prova de conhecimentos específicos, os coordenadores afirmam que não há nenhuma indicação sobre o peso relativo que as diferentes competências e conhecimentos devem ter na avaliação e menos ainda sobre como as questões serão transformadas em itens da prova, que possam resultar em uma prova nacional de 30 questões.

4.4 COMPARAÇÃO DE DESEMPENHO ENTRE A PERFORMANCE DE ESTUDANTES NA PROVA DE FORMAÇÃO GERAL E NA PROVA DE CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS DO ENADE 2014.

Para melhor compreender os depoimentos dos coordenadores de cursos presenciais de Pedagogia resolveu-se comparar o desempenho de estudantes de cursos de Pedagogia na prova de formação geral e na prova de conhecimentos específicos.

A prova de Formação Geral é a mesma para todos os cursos participantes do Enade em um mesmo ano de realização. A partir do Ano de 2011, foi suspensa a participação de estudantes ingressantes em provas do Enade, no entanto os estudantes definidos como ingressantes continuaram a ser inscritos no exame, participando do resultado da avaliação com a nota do Enem, obviamente para aqueles estudantes que participaram do Enem.

A Portaria Normativa nº 08/2014 definiu que o Enade 2014 avaliasse os cursos superiores de graduação das seguintes áreas:

I - que conferem diploma de bacharel em: a) Arquitetura e Urbanismo. b) Sistema de Informação. c) Engenharia Civil. d) Engenharia Elétrica. e) Engenharia de Computação. f) Engenharia de Controle e Automação. g) Engenharia Mecânica. h) Engenharia Química. i) Engenharia de Alimentos. j) Engenharia de Produção. k) Engenharia Ambiental. l) Engenharia Florestal e m) Engenharia.

II - que conferem diploma de bacharel ou licenciatura em: a) Ciência da Computação, b) Ciências Biológicas, c) Ciências Sociais, d) Filosofia, e) Física, f) Geografia, g) História, h) Letras-Português, i) Matemática e j) Química.

III - que conferem diploma de licenciatura em: a) Artes Visuais, b) Educação Física, c) Letras - Português e Espanhol, d) Letras - Português e Inglês, e) Música e f) Pedagogia.

IV - que conferem diploma de tecnólogo em: a) Análise e Desenvolvimento de Sistemas, b) Automação Industrial, c) Gestão da Produção Industrial e d) Redes de Computadores.

Segundo o Manual do Enade (2014), todos os estudantes ingressantes e concluintes habilitados ao Enade 2014 deveriam ser inscritos pela IES para participação no Exame. Destaca-se que os estudantes ingressantes estavam dispensados da participação na prova a ser aplicada em 23/11/2014, mas, ainda nestes casos, eles deviam ser inscritos pelas IES, viabilizando a emissão do Relatório de Estudantes em Situação Regular junto ao Enade 2014.

Para fins de inscrição no Enade 2014, segundo a Portaria Normativa N° 8, de 14 de março de 2014, consideram-se:

I- Estudantes ingressantes aqueles que iniciaram o curso com matrícula no ano de 2014 e que tenham concluído até 25% (vinte e cinco por cento) da carga horária mínima do currículo até o término do período de inscrição, em 29 de agosto de 2014.

II- Estudantes concluintes dos Cursos de Bacharelado ou Licenciatura, aqueles que tinham expectativa de conclusão do curso até julho de 2015, assim como aqueles que tinham concluído mais de 80% (oitenta por cento) da carga horária mínima do currículo do curso da IES até o término do período de inscrição, em 29 de agosto de 2014.

III- Estudantes concluintes dos Cursos Superiores de Tecnologia, aqueles que tinham expectativa de conclusão do curso até dezembro de 2014, assim como aqueles que tivessem concluído mais de 75% (setenta e cinco por cento) da carga horária mínima do currículo do curso da IES até o término do período de inscrição, em 29 de agosto de 2014.

Para o cálculo do conceito Enade 2014, atribuído aos cursos, foi considerado pelo INEP apenas o desempenho dos estudantes concluintes habilitados, regularmente inscritos pela IES, e participantes do Enade 2014. Pela portaria supracitada, ficaram dispensados de participar do Enade 2014 os estudantes dos cursos relacionados que colaram grau até o dia 31 de agosto de 2014 e os estudantes que se encontravam oficialmente matriculados e cursando atividades curriculares fora do Brasil, na data de realização do Enade 2014, em instituição conveniada com a IES de origem do estudante.

A seguir, apresentaremos tabelas com o desempenho de estudantes de Pedagogia do Estado de Pernambuco em Enade realizados do ano de 2005 até o ano de 2014, período em

que verificou-se a participação do cursos de Pedagogia no Enade. Resolveu-se estender a análise comparativa pelos cursos de Pedagogia do Estado de Pernambuco, e não somente da cidade do Recife, objetivando minimizar impactos quanto a influências relacionadas à uma melhor qualificação dos insumos presentes nos cursos de Pedagogia ofertados na capital do estado de Pernambuco, principalmente aqueles relacionados ao corpo docente, instalações físicas e acesso a informação.

As tabelas a seguir apresentadas, contemplam:

a) Comparação de desempenho entre estudantes ingressantes e concluintes nas provas de Formação Geral aplicadas aos Enade realizados nos anos de 2005 e de 2008 para cursos de Pedagogia ofertados no Estado de Pernambuco.

b) Comparação de desempenho entre estudantes ingressantes e concluintes nas provas de Conhecimentos Específicos aplicadas aos Enade realizados nos anos de 2005 e de 2008 para cursos de Pedagogia do Estado de Pernambuco.

c) Comparação de desempenho entre estudantes ingressantes dos cursos de Pedagogia no Estado de Pernambuco, nas provas de Formação Geral e de Conhecimentos Específicos nos anos 2005 e 2008.

d) Comparação de desempenho entre estudantes concluintes dos cursos de Pedagogia de Pernambuco e de Pedagogia do Brasil na prova de Formação Geral e Conhecimentos Específicos nos Enade realizados nos anos de 2011 e de 2014.

e) Comparação de desempenho entre estudantes concluintes dos cursos de Pedagogia de Pernambuco com demais cursos avaliados pelo Enade nos anos de 2011 e de 2014 na prova de Formação Geral.

Tabela 4 - Comparação de desempenho entre estudantes ingressantes e concluintes nas provas de Formação Geral aplicadas aos Enade realizados nos anos de 2005 e de 2008 para cursos de Pedagogia ofertados no Estado de Pernambuco.

Variáveis	Estudantes		p-valor	DM	IC (95%)
	Ingressantes Média ± DP (n)	Concluintes Média ± DP (n)			
Notas (2005)	46,17±5,64 (14)	48,21±4,95 (13)	0,285	2,04	-6,26 a 2,18
Notas (2008)	41,26±3,97 (28)	45,06±5,76 (20)	0,072	3,80	6,62 a 0,98

Fonte: MEC/INEP

DP = Desvio Padrão; n = Número de cursos participantes; DM= Diferença entre Médias; IC= Intervalo de Confiança

Verifica-se na Tabela 4 que a comparação entre o desempenho de estudantes ingressantes e concluintes de cursos de Pedagogia do Estado de Pernambuco nas provas de formação geral de Enade aplicados nos anos de 2005 e 2008 não apresentou diferenças significativas ($P \leq 0,05$). Apesar do intervalo de confiança demonstrar que boa parte dos estudantes agregaram pontuações em seus desempenhos, a vivência universitária dos estudantes concluintes dos cursos superiores presenciais de Pedagogia do Estado de Pernambuco parece não ter contribuído para conduzir a um desempenho significativo, quando comparados com os estudantes ingressantes desses mesmos cursos. No entanto, observa-se incremento na diferença entre médias (DM) entre a performance de estudantes ingressantes e concluintes.

Nesse sentido, faz-se necessário registrar, conforme afirma Brito (2008), que as provas aplicadas em Enades de diferentes cursos não são comparáveis entre si, com exceção da Prova de formação geral para um mesmo ano de aplicação do Enade.

Por outro lado, em um estudo elaborado no ano de 2014 e publicado no ano de 2016 (Inep/DAES, 2016, p. 234) através da aplicação do questionário do estudante e do questionário do coordenador de curso de Pedagogia contemplando a opinião de estudantes e de coordenadores de curso de Pedagogia com respeito a atividades acadêmicas e extraclasse, observou-se manifestação de ampla maioria dos respondentes, tanto docentes quanto estudantes, concordando quanto ao fato das disciplinas cursadas contribuírem para a formação integral do Pedagogo como cidadão e profissional (Tabela 5).

Tabela 5 – Distribuição das respostas de coordenadores e estudantes à questão: “As disciplinas cursadas contribuíram para a formação integral como cidadão e profissional.”

Coordenador	Discordo		Concordo		Concordo.	Concordo totalmente.
	Discordo totalmente.	Discordo.	parcialmente.	parcialmente.		
Estudante						
Discordo totalmente.	0	0	0	0	0	1
Discordo.	0	0	0	0	0	5
Discordo parcialmente.	0	0	0	0	1	11
Concordo parcialmente.	0	0	0	1	9	40
Concordo.	0	0	0	4	22	117
Concordo totalmente.	0	0	1	9	45	629

Fonte: MEC/INEP /DAES – ENADE 2014

Tabela 6 - Comparação de desempenho entre estudantes ingressantes e concluintes nas provas de Conhecimentos Específicos aplicadas aos Enade realizados nos anos de 2005 e de 2008 para cursos de Pedagogia presenciais ofertados no Estado de Pernambuco.

Variáveis	Estudantes		p-valor	DM	IC (95%)
	Ingressantes Média ± DP(n)	Concluintes Média ± DP(n)			
Notas (2005)	33,57±3,90(14)	40,76±5,59(13)	0,002	7,19	10,99 a 3,39
Notas (2008)	38,53±5,23(28)	47,86±7,77(20)	0,001	9,33	13,10 a 5,56

Fonte: MEC/INEP

DP = Desvio Padrão; n = Número de cursos participantes; DM= Diferença entre Médias; IC= Intervalo de Confiança

Conforme pode ser observado na Tabela 6, as médias de estudantes ingressantes e concluintes na prova de conhecimentos específicos apresentaram diferenças significativas para um intervalo de confiança de 95%, para o Enade aplicado aos anos de 2005 e de 2008. Segundo a análise estatística, houve agregação de conhecimentos específicos aos concluintes, quando comparados aos ingressantes.

Não se pode preterir a formação específica de formandos, a formação geral e cidadã do formando apresenta-se como uma competência necessária para o desenvolvimento de múltiplas competências essenciais à formação acadêmica conferida ao futuro profissional e ao futuro cidadão.

Tabela 7 - Comparação de desempenho entre estudantes ingressantes de cursos de Pedagogia ofertados no Estado de Pernambuco, em provas de Formação Geral e de Conhecimentos Específicos em Enade aplicados nos anos de 2005 e de 2008.

Variáveis	Estudantes		p-valor	DM	IC (95%)
	Ingressantes 2005 Média ± DP(n)	Ingressantes 2008 Média ± DP(n)			
Formação Geral	46,17±5,64(14)	41,26±3,97(28)	0,006	4,91	1,88 a 7,94
Conhecimentos Específicos	33,57±3,90(14)	38,53±5,23(28)	0,002	4,96	8,16 a 1,76

Fonte: MEC/INEP

DP = Desvio Padrão; n = Número de cursos participantes; DM= Diferença entre Médias; IC= Intervalo de Confiança

Observou-se diferenças significativas ($P \leq 0,05$) ao se comparar desempenho entre estudantes ingressantes nas provas de conhecimentos gerais e na prova de conhecimentos específicos aplicadas ao Enade realizados nos anos de 2005 e de 2008. Constatou-se diminuição do desempenho de estudantes ingressantes na prova de formação geral e aumento do desempenho desses mesmos estudantes na prova de conhecimentos específicos.

Nesse estudo, a participação do Curso de Pedagogia em Enade nos anos de 2005 e de 2008 foram analisados separadamente dos anos de 2011 e 2014, em função da não participação de estudantes ingressantes nos dois últimos anos em que o curso de Pedagogia foi avaliado no Enade.

Tabela 8 - Comparação de desempenho entre estudantes concluintes dos cursos de Pedagogia ofertados no Estado de Pernambuco e demais cursos de Pedagogia do Brasil na prova de Formação Geral e Conhecimentos Específicos nos Enade realizados nos anos de 2011 e de 2014.

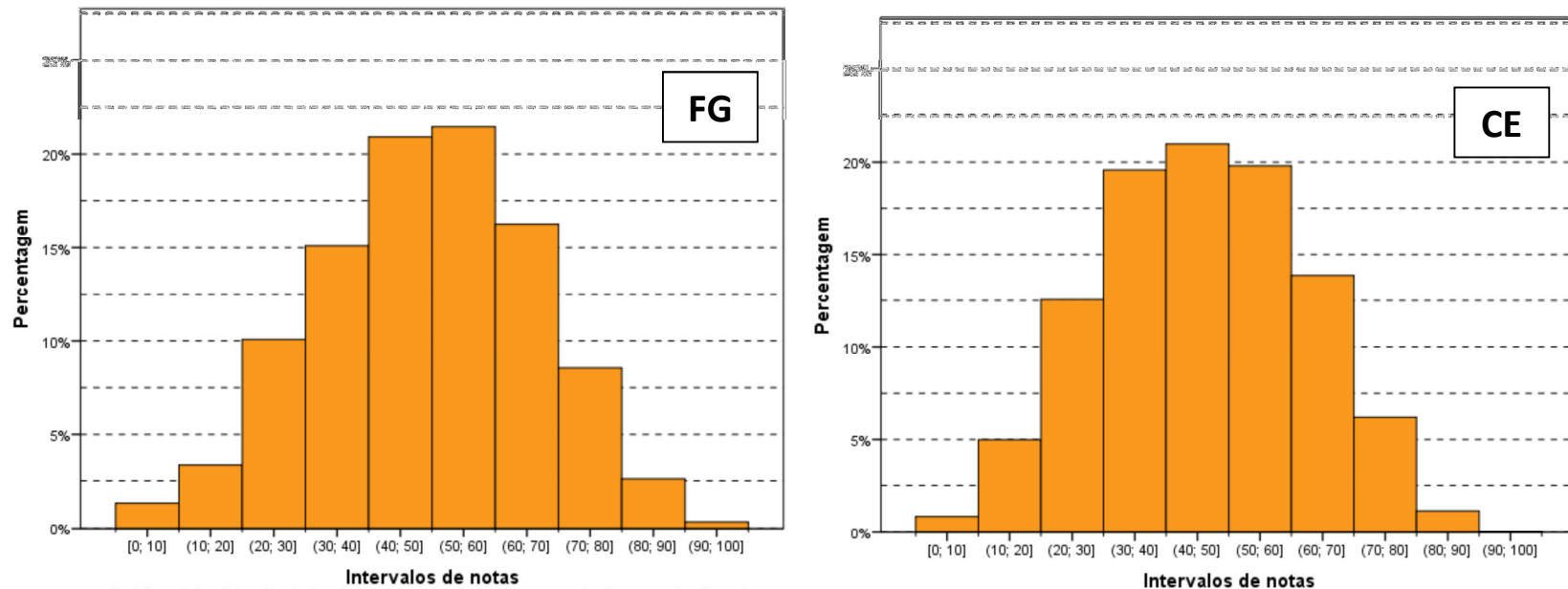
Variáveis	Estudantes		p-valor	DM	IC (95%)
	Pedagogia PE Média ± DP(n)	Pedagogia Brasil Média ± DP(n)			
Formação Geral					
Notas (2011)	47,59±5,77(29)	50,15±6,24(978)	0,010	2,56	4,86 a 0,26
Notas (2014)	47,55±5,49(30)	49,52±5,73(1103)	0,032	1,97	-4,05 a 0,11
Conhecimentos Específicos					
Notas (2011)	47,64±6,74(29)	49,83±6,53(978)	0,030	2,19	-4,61 a 0,23
Notas (2014)	46,97±6,51(30)	47,57±6,54(1103)	0,515	0,6	-2,97 a 1,77

Fonte: MEC/INEP

DP = Desvio Padrão; n = Número de cursos participantes; DM= Diferença entre Médias; IC= Intervalo de Confiança

Outro ponto a destacar, que pode ser observado na Tabela 8, é que há diferença significativa entre as médias de desempenho de estudantes concluintes de cursos de Pedagogia ofertados no Estado de Pernambuco e de estudantes de cursos de Pedagogia ofertados nos demais estados da federação na prova de formação geral nos anos de 2011 e 2014. O mesmo ocorre com a prova de conhecimentos específicos aplicada no ano de 2011. Já para o ano de 2014, não se observa diferença significativa entre o desempenho de estudantes concluintes, quando se comparou o desempenho de estudantes de Pedagogia de Pernambuco e de estudantes de Pedagogia do Brasil. Pela observação das diferenças de médias, observa-se que a performance na prova dos estudantes concluintes dos cursos superiores de Pedagogia do Brasil apresentaram-se sempre mais elevadas do que as médias dos estudantes de cursos superiores de Pedagogia de Pernambuco.

Figura 15 - Distribuição das notas do Componente de Formação Geral (FG) e Conhecimentos Específicos (CE) – Enade 2014 – Pedagogia (Licenciatura) no Brasil.



Fonte: MEC/INEP /DAES – Enade 2014

A Figura 15 apresenta a avaliação do desempenho dos estudantes do Componente de Formação Geral e de Formação Específica (FE), a partir do histograma da distribuição das notas correspondentes. Observa-se uma distribuição semelhante de performances entre os dois componentes avaliados. A distribuição é unimodal, com moda em (50; 60) para a Prova de Formação Geral. Para esse componente destaca-se também o intervalo (40; 50) que possui valor muito próximo do modal.

Tabela 9 - Comparação de desempenho entre estudantes concluintes dos cursos de Pedagogia do Estado de Pernambuco com demais cursos avaliados pelo Enade nos anos de 2011 e de 2014 na prova de Formação Geral.

Variável Formação Geral	Estudantes		p-valor	DM	IC (95%)
	Pedagogia PE Média ± DP(n)	Demais Cursos Média ± DP(n)			
Notas (2011)	47,59±5,77(29)	51,04±8,74(6446)	0,002	3,45	6,63 a 0,27
Notas (2014)	47,55±5,49(30)	49,89±6,41(1103)	0,032	2,34	4,66 a 0,02

Fonte: MEC/INEP

DP = Desvio Padrão; n = Número de cursos participantes; DM= Diferença entre Médias; IC= Intervalo de Confiança

Observa-se, na Tabela 9, que os estudantes concluintes dos cursos de Pedagogia obtiveram escores inferiores na prova de Formação Geral quando comparados aos estudantes dos demais cursos, dentre todas as profissões avaliadas pelo Enade 2014, participantes do Enade no Brasil. Essas diferenças mostraram-se significativas para os anos analisados.

Segundo o relatório da área avaliada da Pedagogia no ano de 2014 com relação às questões discursivas,

“é preocupante que profissionais da Educação – futuros formadores polivalentes de estudantes de diversos níveis, futuros planejadores de ações, gestores, supervisores ou dirigentes educacionais, entre tantas atuações que podem vir a ser assumidas pelos estudantes que prestaram o Enade/2014 – evidenciem tanta dificuldade para se comunicar na forma escrita.” (Enade 2014 - Relatório da Área, Pedagogia, Licenciatura, 2016, p. 197).

Dessa forma, de acordo com os resultados apresentados, constatou-se, através da análise do desempenho de estudantes ingressantes e concluintes de cursos de Pedagogia do Estado de Pernambuco e do Brasil, a não ocorrência de diferenças significativas nas provas de formação geral dos Enade aplicados aos anos de 2005, 2008, 2011 e 2014. Fato oposto ocorreu ao constatar-se diferenças significativas entre estudantes ingressantes e concluintes na prova de conhecimentos específicos.

Esse fato remete-nos a supor que a educação superior brasileira não esteja agregando significativamente conhecimentos necessários à formação geral e cidadã.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo possui como objetivo geral revelar a formação geral e cidadã de pedagogos em IES da cidade do Recife-PE. Em cumprimento aos objetivos propostos procurou-se conhecer percepções de coordenadores de cursos de Pedagogia da cidade do Recife-PE com relação à formação geral e cidadã de pedagogos.

Para alguns coordenadores de curso participantes do presente estudo, a formação cidadã encontra-se às vezes no plano intencional, uma vez que a formação cidadã não se expressa claramente ou se materializa na formação dos educandos, conforme preconizada pela legislação educacional brasileira.

Os coordenadores de curso reconhecem que o Enade agregou à formação e a forma de ensinar de docentes de IES brasileiras, conduzindo-os a repensar o modo de educar com relação ao que solicita a Constituição brasileira, a LDBEN e em relação às metas do PNE, apesar de alguns coordenadores afirmarem que tanto as IES como a educação de um modo geral atualmente passa por um momento de crise. Nesse sentido, concordam que a formação na educação superior está sendo induzida para atendimento a necessidades de protagonismo do sujeito, do mercado e do empreendedorismo, em detrimento de uma formação plena. Assim, há necessidade de instauração de políticas públicas para assegurar a efetividade da formação cidadã, bem como comprometer os docentes do ensino superior para com essa responsabilidade.

Para Morosini (2001, p. 91) observa-se uma fadiga da avaliação aplicada ao ensino superior brasileiro. Muitas dúvidas são colocadas advindas das expectativas criadas de que a avaliação seria “a mágica” para a resolução de problemas das instituições de educação superior. A autora enfatiza: Uma questão central congrega tais dúvidas: “o que foi feito com a enorme riqueza de informações obtidas”? Ainda segundo a autora,

Alguns autores, integrantes dessas redes de avaliação, buscando responder à questão acima, propõem uma visão micro institucional integrada a um programa de qualidade mais amplo. Eles voltam seus olhares para a quarta etapa do Ciclo da Qualidade, ou seja, a promoção desta, pela disseminação das boas práticas. (MOROSINI, 2001, p.91).

Quanto à capacidade institucional de agregar significativamente conhecimentos necessários à Formação Geral e Cidadã os coordenadores de curso afirmam que as disciplinas online comprometem esse processo, uma vez que são aplicadas

preferencialmente às disciplinas de formação geral da proposta curricular, o que compromete o empoderamento dos estudantes e a aquisição de uma consciência crítica. Por outro lado, a mercantilização da educação superior tem comprometido esse processo, pois a educação superior brasileira encontra-se nas mãos de grandes grupos educacionais, que priorizam a colocação no estudante no mundo do trabalho, padronizam projetos pedagógicos, comprometendo dessa forma o processo de formação cidadã.

Os coordenadores de curso acreditam que o preparo de docentes de cursos superiores para o exercício pleno da cidadania encontra-se comprometido, pois o modelo atual do ensino superior pouco valoriza docentes tidos como educadores para a cidadania e sim aqueles mais qualificados em termos de conhecimentos específicos na área em que atuam ou de titulação acadêmica. Assim, as IES parecem não formar o profissional para a cidadania, e sim para obter um bom ranqueamento no Enade.

Nesse sentido, Morosini, et al. (2006, p. 58) parte da ideia de que não existe uma didática que permita homogeneizar o ensino, dito superior. Como pesquisadora da área, conjuntamente com outros autores propõe colocar inquietações e reflexões acerca de uma Pedagogia Universitária inovadora que responda ao desafio do ensinar e do aprender em diferentes carreiras profissionais no espaço de uma instituição contraditória como é a universidade, submetida a processos constantes de avaliação.

Assim, dentre, ganhos e perdas, os coordenadores de curso posicionam-se a favor de uma intervenção regulatória “relativa” no ensino superior brasileiro em prol de maior valorização da formação cidadã e do desenvolvimento global do educando;

Quanto à presença de elementos integrantes do perfil profissional na Prova de Formação Geral aplicada ao Enade 2014 que demonstrem a compreensão de temas que extrapolem o ambiente próprio do campo específico da formação do Pedagogo e que sejam associados à realidade social, os coordenadores de curso apontam deficiência em temas que transcendam ao ambiente próprio de formação, relevantes para a realidade social, capacidade de análise crítica e integradora da realidade e aptidão para socializar conhecimentos em vários contextos e públicos diferenciados.

Já para a contemplação significativa de temas relacionados a habilidades e competências gerais previstas no Enade 2014 para o processo de formação de profissionais de nível superior apontam como deficientes as habilidades de estabelecer relações, comparações e contrastes em diferentes situações, fazer escolhas valorativas avaliando consequências, argumentar coerentemente, projetar ações de intervenção, propor soluções para situações-problema, elaborar sínteses e administrar conflitos.

Em relação a indícios na Prova de Formação Geral aplicada no Enade 2014 que possam ser vinculados a perspectivas críticas, contextualizadas e à elaboração de síntese, apontam temas que na maioria das vezes não são contemplado em componentes curriculares de cursos de Pedagogia como avanços tecnológicos, globalização e geopolítica, ecologia/biodiversidade, políticas públicas, relações de trabalho, responsabilidade social, tecnologias de informação e comunicação e vida urbana e rural.

Morosini (2009, p. 174) cita o artigo “La universidad socialmente responsable: “una manera de ser” em que destaca o projeto “Universidad Construye País”. Esse projeto, criado no ano de 2001, pretende realizar uma ação coordenada e conjunta de responsabilidade social em universidades chilenas calcado na responsabilidade social como a ética que impulsiona a ação. Ele considera Responsabilidade Social Universitária (RSU) a capacidade que a universidade, como instituição, tem de difundir e colocar em prática um conjunto de princípios e valores, por meio de quatro processos chaves: gestão, docência, investigação e extensão. Os valores e princípios declarados são: no plano pessoal – dignidade da pessoa, liberdade, integridade; no plano social – bem comum e equidade social; desenvolvimento sustentável e meio ambiente; sociabilidade e solidariedade para a convivência; aceitação e apreço a diversidade; cidadania, democracia e participação; e no plano universitário – compromisso com a verdade; excelência; interdependência e transdisciplinaridade.

Quanto aos pesos atribuídos e número de questões do componente de Formação Geral (25% e 10) e Formação Específica (75% e 30) da prova do Enade 2014, alguns acham coerente, outros não. Reconhecem que a prova do Enade é bem elaborada, no entanto o tempo não é adequado, poderia estender o tempo ou aplicar a prova em dois dias. A

Maioria dos posicionamentos encaminharam pela ampliação da ponderação (peso) e do número de questões da prova de formação geral.

Sobre a capacidade de aferição da formação cidadã pela Prova de Formação Geral aplicada no Enade 2014, a maioria dos coordenadores entrevistados acham que a prova cobra muito mais o conteúdo específico e não está plenamente adequada ao que os documentos oficiais encaminham para a formação de profissionais de nível superior. Segundo eles é preciso apresentar uma solução pois não adianta formar um estudante numa perspectiva e avaliar em outra

Em relação à comparação do desempenho entre estudantes ingressantes e concluintes de cursos de Pedagogia na Prova de Formação Geral de Enade realizados nos anos de 2005, 2008, não se verificou diferenças significativas. Fato oposto ocorreu quando comparou-se diferenças significativas entre estudantes ingressantes e concluintes na prova de conhecimentos específicos. Nessa ótica, estudantes de cursos de Pedagogia, pelo fato de pertencerem a uma ciência que possui como objeto de estudo a educação, o processo de ensino e a aprendizagem, serem responsáveis pela aplicação de princípios e métodos de ensino no processo educativo, de forma a viabilizar melhor qualificação da educação, em tese, não deveriam apresentar escores com diferenças significativas a menor em relação ao conjunto de ciências que compõem o saber no sistema de educação superior do Brasil.

Não se pode negar que houve uma evolução positiva dos indicadores da educação superior de uma forma geral (Morosini, 2001, 2009 e 2014), embora Griboski (2014), sugira em tese de doutoramento, que os objetivos das avaliações aplicadas no âmbito do Sinaes parecem ter se comportado muito mais como forma de regulação do que como instrumento de indução da qualidade na educação superior brasileira. Nos ciclos avaliativos do Sinaes, os Protocolos de Compromisso (PC) foram firmados baseados no CPC e não nas avaliações *in loco*. Destaca-se que

o desempenho dos cursos de Pedagogia nos ciclos avaliativos do Sinaes, sob a lógica indutora de qualidade, deveria evidenciar práticas de gestão que pudessem substituir a relação existente entre o uso da avaliação seletiva por avaliar, visando a melhorias. Evidências encontradas na pesquisa, da existência de uma concepção de avaliação voltada ao controle e não à melhoria da qualidade, indicam o distanciamento dos princípios do Sinaes. (GRIBOSKI, p 414, 2014).

A avaliação do Enade deve ser, sobretudo, um instrumento de aprendizagem, não devendo ser concebida como uma avaliação punitiva ou para atendimento a ditames educacionais de organismos internacionais, mas, sobretudo, como avaliação diagnóstica, de aprendizagem. Não deve estar no centro da filosofia da avaliação do Enade a ideia de reprovar os estudantes, os cursos ou por extensão as IES, mas, aprovar ou reprovar o processo ensino-aprendizagem em aplicação. Segundo Morosini (2001),

No afã de sermos modernos e integrantes do concerto mundial aceitamos cartilhas que orientam os países subdesenvolvidos a reduzirem o papel do Estado na educação superior e copiamos políticas educativas de outras realidades paralelamente ao alijamento de construções próprias. Muitas vezes, essas mesmas cartilhas reconhecem os erros da minimização da importância da formação de recursos de alto nível e da produção de conhecimento local. Assim, entre as tendências da qualidade como isomorfismo e respeito à diversidade, nós, os latino-americanos, não podemos nos esquecer do conceito de qualidade para a preservação da cidadania. (MOROSINI, 2001, p. 99).

Face à realidade atual, faz-se importante referenciar práticas utilizadas na docência universitária e na formação pedagógica que maximizem o conhecimento, a ciência, a ética e a cidadania em um mundo marcado pela concentração da riqueza e pela descartabilidade da vida. Espera-se que a implementação de práticas pedagógicas inovadoras durante a formação universitária possa contribuir para mudar a realidade atual. Isso é possível, pois a Ciência nos remete a uma concepção de teoria e de prática, sobretudo de práticas sociais de acesso à igualdade, sobretudo de construção cidadã.

Segundo Mello et al. (2006), o conhecimento universitário deve ser transformado em bem de utilidade imediata, de ascensão social mediante assimilação de competências, habilidades, valores, interação com o meio, acúmulo de informações, sociedade do conhecimento, perfil profissiográfico, produto final, solidariedade, cidadania, dentre outros.

As mudanças sociais são produzidas por sujeitos ativos, esforços individuais e coletivos, permeados de interesses e intencionalidades, respondendo à multiplicidade de problemas sociais, econômicos e culturais presentes no contexto contemporâneo.

Preocupa-nos o fato de que as concepções de mercado e de mundo globalizado tencionem o contexto universitário colocando-o em uma perspectiva cada vez mais excludente. A Organização Mundial do Comércio (OMC), em 2002, passou a considerar a educação superior como um serviço, regulado pelo Acordo Geral de Comércio de Serviços (AGTS). Isso pode distanciar a formação cidadã de jovens profissionais ao tempo em que pode comprometer a incrementação de práticas pedagógicas inovadoras, necessárias ao perfil dos educandos que optam por trilhar os caminhos da vida universitária.

Segundo Mello et al. (2006), podem-se evidenciar alguns elementos, entre outros que sinalizam práticas pedagógicas inovadoras tais como: a) O estímulo à produção do conhecimento possibilita a potencialização da autoestima dos sujeitos e a valorização do trabalho do educador como sujeitos aprendizes; b) O estímulo à produção do conhecimento como fator de potencialização da autoestima dos sujeitos e a valorização do trabalho do educador/pesquisador como sujeitos aprendizes; c) A relação professor aluno não se sustenta somente na interação entre racionalidades instrumentais, técnicas, mas, também, entre múltiplas racionalidades (ética, expressiva) atravessadas pela sensibilidade humana; d) A necessidade do uso da experiência cotidiana dos alunos, do conhecimento da cultura do grupo, como ponto de partida para apropriação do conhecimento social acumulado; e) A explicitação das intencionalidades por parte do educador, no contexto do seu processo de formação possibilita a visibilidade de um projeto político pedagógico que vai se constituindo como base da organização do trabalho do educador, em diferentes frentes de atuação; f) A presença da interrogação, da dúvida sobre práticas e conhecimentos, na organização e desenvolvimento do trabalho do educador é um elemento marcante na construção de alternativas pedagógicas. Nesse sentido,

é essencial um processo educativo consistente, que envolva vários, senão todos os setores da sociedade, trabalhando num mesmo sentido, para que a cidadania seja construída e consolidada e uma melhor qualidade de vida e saúde seja atingida (BYDLOWSKI, 2011, p. 46).

Assim, a formação geral e cidadã do formando apresenta-se como uma competência necessária para o desenvolvimento de múltiplas competências essenciais à formação acadêmica conferida ao futuro profissional e ao futuro cidadão. Nesse aspecto, não se pode considerar a avaliação ou o Estado avaliador como

um ethos competitivo, neodarwinista, passando a admitir a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados, rankeamentos ou produtos dos sistemas educacionais. (AFONSO, 2009, p. 49).

Essa perspectiva acaba colocando na IES a responsabilidade pelos resultados, uma vez que bons conceitos no Enade é imprescindível para a manutenção dos cursos e para a visibilidade da Universidade.

Dessa forma, o estudo atual permitiu compreender que o Enade tem se configurado não somente como um parâmetro avaliativo, mas também como promotor de um ranqueamento entre os cursos e as universidades. Dessa forma, uma única prova é incapaz de aferir inúmeras competências e habilidades imprescindíveis à sociedade atual. De acordo com Verhine e Dantas (2010, p. 20), “Em vez de encarar o exame como uma punição (individual e coletiva) o aluno deveria entender sua participação como uma contribuição social, como uma das responsabilidades que compõem a cidadania.”

Assim, por meio da presente pesquisa, constatou-se mediante percepção de coordenadores de cursos e de análise de desempenho de estudantes em provas do Enade que o ensino superior brasileiro deveria observar melhor o cumprimento do seu importante objetivo de formar profissionais cidadãos.

Essa tese, por se tratar de um estudo exploratório envolvendo a ciência da Pedagogia, dá margem a interpretações extensivas, razão pela qual, sugerimos a realização de outros estudos, pois a educação para a cidadania democrática é uma ferramenta necessária para se construir possibilidades no campo de atuação de outras ciências. Nesse sentido, apresentamos a sugestão para continuidade desse estudo, ampliando-o para outros cursos ou áreas de formação profissional.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009

ARAGÃO, J. E. de O. S.; BERTAGNA, R. H. Políticas Públicas de Avaliação do Ensino Superior: tateando um conceito de qualidade da educação. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 4, n.7, p. 237-248, ago./dez. 2012.

ARISTÓTELES. **Os pensadores**. Tradução por Baby Abrão. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

AZEVEDO, J. M. L., GOMES, A. M. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 15, n. 28, p. 95-107, jan./jun. 2009.

BECKER, F. R. Avaliação educacional em larga escala: a experiência brasileira, Revista Ibero-americana de Educação, 2010. **Revista Ibero-americana de Educação**. file:///C:/Users/evandro_sa/Downloads/3684Becker%20(2).pdf.

BIASOLI V.; R. DOELLINGER; K. COSTA; I. PEREIMA e C. ALBUQUERQUE. Aplicação de Estatística Robusta em Ensaio de Proficiência. **41º Congresso Brasileiro de Patologia Clínica/Medicina Laboratorial (CBPC/ML)**, Salvador, BA, 2007.

BISPO, Fabiana Carvalho da Silva. Formação Profissional e cidadania: A contribuição do PRONATEC. **XII Simpósio de Excelência em Gestão de Tecnologia**, Rio de Janeiro, 2015.

BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas. Sobre a teoria da ação**. São Paulo: Papyrus, 2007.

BOSI, Alfredo. Sob o signo de Cam. In: **Dialética da colonização**. Companhia das Letras, São Paulo, 1992.

BRASIL. **Documento Orientador das Comissões de Avaliação *in loco***, MEC, 2012. Disponível em: http://reneto.org.br/wpcontent/uploads/2016/06/documento_orientador_terapia_ocupacional.pdf. Acesso em: jun. de 2016.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 48ª Edição, 2015, 236 páginas. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: jan. de 2014.

_____. Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. **Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**, e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: jan. de 2014.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN)**. 11ª Edição, 2015. 46 páginas. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: jan. de 2014.

_____. Lei nº 13.005 de 26 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: jun. de 2016.

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

_____. Portaria Inep nº 12, de 10 de janeiro de 2014. **Designa os membros que constituirão as Comissões Assessoras de Área para as áreas avaliadas no ENADE 2014**, Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/legislacao/2014/portaria_n12_de_10_de_janeiro_de_2014_nomeacao_CAA.pdf. Acesso em: out. de 2015.

_____ Portaria Normativa nº 8, de 14 de março de 2014. **Cursos avaliados pelo Enade 2014.** Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/legislacao/2014/portaria_normativa_mec_n8_08052014_enade2014.pdf. Acesso em: out. de 2015.

_____ Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004 (DOU DE 13/12/2004, SEÇÃO 1, P. 34), **oferta de disciplinas semi-presenciais por cursos presenciais.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf. Acesso em: dez. de 2015.

_____ Ministério da Educação. INEP. **SINAES: da concepção à regulamentação.** 5. ed., revisada e ampliada. Brasília: INEP, 2009. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/266>. Acesso em: set. de 2015.

_____ Ministério da Educação. **Institui o e-MEC, e consolida disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores (Basis) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) e outras disposições.** Portaria Normativa 40, de 12 de dezembro de 2007 (república em 29 de dezembro de 2010). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superiores/legislacao-e-atos-normativos?id=18978>. Acesso em: maio. de 2015.

_____ Ministério da Educação. Secretaria do Ensino Superior. **Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras - PAIUB.** Brasília, 1993. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/acervo-avaliacao-do-ensino-superior>. Acesso em: set. de 2014.

_____ Portaria Inep nº 255 de 02 de junho de 2014. **Define as diretrizes para a prova de formação geral do Enade 2014.** INEP, 2014. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/legislacao/2014/formacao_geral/formacao_geral_portaria_n_255_02_junho_2014.pdf. Acesso em: nov. de 2014.

_____ Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia,** licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: fev. de 2013.

_____ Nota Técnica Daes/Inep nº 57/2015. **Cálculo do Conceito Enade 2014.** Disponível em: http://portal.inep.gov.br/superior-condicoesdeensino-legislacao_normas/notas-tecnicas-inep. Acesso em: mar. de 2016.

_____ Nota Técnica Daes/Inep nº 58/2015. **Cálculo do Conceito Preliminar de Curso 2014.** Disponível em: http://portal.inep.gov.br/superior-condicoesdeensino-legislacao_normas/notas-tecnicas-inep. Acesso em: mar. de 2016.

_____ Nota Técnica Daes/Inep nº 59/2015. **Cálculo do Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição 2014.** Disponível em: http://portal.inep.gov.br/superior-condicoesdeensino-legislacao_normas/notas-tecnicas-inep. Acesso em: mar. de 2016.

_____ Enade 2014 - **Relatório de Área, Pedagogia (licenciatura)**, Inep/DAES, 2016. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2014/2014_rel_pedagogia_licenciatura.pdf. Acesso em: jul. de 2016.

BRITO, M. R. F. **O SINAES e o Enade: da concepção à implantação.** Avaliação (Campinas) vol.13 nº 3 Sorocaba Novembro, 2008.

BUFFA, E, Arroyo, M.G., Nosella, P. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** São Paulo: Cortez/Autores Associados; 1987.

BYDŁOWSKI, C. R., LEFÈVRE, A. M. C, PEREIRA, I. M. T. B. **Promoção da saúde e a formação cidadã: a percepção do professor sobre cidadania,** Ciência & Saúde Coletiva, 16(3):1771-1780, 2011.

CALLEGARI-JACQUES, Sidia M. **Bioestatística: Princípios e Aplicações.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

CANAN S. R; ELOY V. T. **Práxis Educativa,** Ponta Grossa, p. 621-640, v. 11, n. 3, set./dez. 2016

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; 2001.

CARVALHO, José Murilo de. **A construção da ordem: a elite política imperial. Teatro de sombras: a política imperial.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CHAUÍ, Marilena. **Brasil: Mito Fundador e Sociedade Autoritária.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

CORRÊA, Darcísio. **A construção da cidadania: reflexões histórico-políticas.** 3ª ed. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2002

DEMO, Pedro. **Participação é conquista.** 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. - **Handbook of qualitative research.** London, Sage Publication, 1994. 643p.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação: políticas e reformas da Educação Superior.** São Paulo: Cortez, 2003.

FANTIN, M. **Construindo Cidadania e Dignidade.** Florianópolis: Insular, 1997.

FONSECA, T. S. **Cidadania e Educação: Conceito e Processo Histórico,** 2010.<http://docplayer.com.br/5267403-Cidadania-e-educacao-conceito-e-processo-historico-thayse-dos-santos-fonseca-fgf-thaysefonseca16-gmail-com-resumo.html>. Acesso em: 25 jan. 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, L. C. Qualidade negociada: avaliação e contra regulação na escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.26. n. 92, p. 911- 933, 2005. file:///C:/Users/evandro_sa/Downloads/8996-31801-3-PB.pdf

GARDIN, D.; REALI, K. **A Responsabilidade Docente: Princípio na Formação Profissional do Cidadão.** Revista Eletrônica Lato Sensu – Ano 2, nº1, 2007

- GERES. **Reforma universitária. Estudos e Debates**, 13. Brasília: CRUB, 1987.
- GRIBOSKI, Claudia Maffini. **Regular e/ou Induzir Qualidade? Os Cursos de Pedagogia nos Ciclos Avaliativos do Sinaes**, Brasília, 2014.
- KONDER, Leandro. Ideias que Romperam Fronteiras. In PINKY, Carla, B; Pinky, Jaime (org.). **História da Cidadania**. 2. Ed. São Paulo – SP: Contexto, 2003.
- LAKATOS, Eva Maria. **Sociologia Geral**. 7ª Ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- LESSA, S. **Mundo dos Homens: Trabalho e Ser Social**. São Paulo, Boitempo, 2002.
- LOPES, C. E. O Ensino da Estatística e da Probabilidade na Educação Básica e a Formação dos Professores. **Caderno Cedes**. Campinas, vol. 28, n.74, p. 57-73, jan./abr. 2008. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: jul. de 2016.
- MACHADO, L.R.S. Formação geral e especializada: fim da dualidade com as transformações produtivas do capitalismo. **Revista Brasileira de Educação**, 1995.
- MARSHALL, T.H. **Cidadania, classe social e status**. Trad. Meton Porto Gadelha. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.
- MELLO, Elena Maria Billig; MOREIRA, Jacira Cardoso de; COSTA, Fátima Terezinha Lopes da. **Pedagogia Universitária: Campo de Conhecimento Em Construção**. Editora Unicruz - Centro Gráfico, 414 Páginas, 2006.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise Textual Discursiva: Processo Reconstutivo de Múltiplas Faces. Porto Alegre: **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2011.
- LANDIM, Claudia Maria Ferreira. **Educação à distância: algumas considerações**. Rio de Janeiro, 1997.
- MOROSINI, Marília Costa. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: _____ (Org.). Professor do ensino superior: Identidade, **Docência e Formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. p. 11-20.

MOROSINI, Marília Costa. Qualidade da educação universitária: isomorfismo, diversidade e equidade. **Interface, Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 5, n. 9, p. 89-102, 2001.

MOROSINI, Marília Costa et al. **Enciclopédia Pedagogia Universitária**. Glossário, vol. 2. Brasília: Inep/Ries, 2006. Disponível em: <http://www.furb.br/proen/new/docs/Enciclopedia_Pedagogia.PDF>. Acesso em: ago. de 2016.

MOROSINI, Marília Costa. Qualidade da educação superior: tendências deste século. **Estudos em avaliação educacional**, São Paulo, v. 20, p. 165-186, n. 43, maio/ago. 2009.

MOROSINI, Marília Costa. Qualidade da educação superior e internacionalização: estado de conhecimento sobre indicadores. In: CUNHA, M. I.; BROILO, C. (orgs.). **Qualidade na educação superior: grupos investigativos internacionais em diálogo**. São Paulo: Marin & Junqueira, 2012.

MOROSINI, Marília Costa, et al. A qualidade da educação superior e o complexo exercício de propor indicadores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, p. 13-37, 2016.

OLIVEIRA, R. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 30, n.108, p. 739-760, out., 2009.

PAGANO, M. ; GAUVREAU, K. **Princípios de Bioestatística**. Tradução da 2ª edição norte-americana. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

PINTO F.C.F, GARCIA V.C, LETICHEVSKY A.C. Pesquisa Nacional Qualidade na Educação: a escola pública na opinião dos pais. **Avaliação Política e Pública Educacional** 2006; 14(53):527-542.

POLIT, D. F.; HUNGLER, B. P. **Fundamentos de pesquisa em enfermagem**. 3. ed., porto Alegre, Artes Médicas, 1995. 391p.

PORTAL, L. L. F. ; Andrade, Izabel Cristina Feijó ; GOULART, Mônica Riet ; Kirst, Inajara Barreto ; MENDONÇA, Fátima Veiga ; PARODE, V. P. ; VARELLA, Clarita

Eveline Moraes; ZORZAN, A. L. . Inteira do Ser: um processo educativo de autoformação do Ser Humano professor. **Educação e Cidadania**, v. 11, p. 161-191, 2009.

RIBEIRO, A.I.M. Formação educacional: instrumento de acesso à cidadania? In: Santos GA, organizador. **Universidade, formação e cidadania**. São Paulo: Cortez; 2001. p. 63-73.

RIBEIRO, DARCY. **O Povo Brasileiro: A Formação e o Sentido do Brasil**. Companhia das Letras: São Paulo, 1995.

RISTOFF, D.; GIOLO J. O SINAES como Sistema. **Revista Brasileira de Pós-graduação**, Brasília, v. 3, n. 6, p. 193-213, dez. 2006.

SANTOS, A. V.; GUIMARÃES-IOSIF. R. Fusões Institucionais no Ensino Superior Brasileiro: Implicações no Trabalho Docente. **Revista da Associação Nacional de Política e Administração da Educação**, ANPAE, 2012. <http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/index.html>

SCHAFRANSKI, Márcia Derbli. **Pedagogia no ensino superior: sociedade cognitiva**. Curitiba: Juruá, 2003. 106 p.

SCHWARTZMAN, Simon. O “conceito preliminar” e as boas práticas de avaliação do ensino superior, **Instituto de Estudos de Trabalho e Sociedade**, 2010.

SINGER, Paul, **A Cidadania para Todos**. In: PINSKY, Carla B; PINSKY, Jaime (org.). 2 Ed. São Paulo-SP: Contexto, 2003.

SOARES, M. S. A. **A educação superior no Brasil**. Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe. Porto Alegre, IESALC, 2002

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VERHINE, R. E.; DANTAS, L. M. V. **Avaliação da Educação Superior no Brasil: do Provão ao ENADE**. [2010]. Disponível em: Acesso em: 08 set. 2016.

VILLARDI, Raquel; OLIVEIRA, Eloiza Gomes de. **Tecnologia na educação: uma perspectiva sócio-interacionista**. Rio de Janeiro: DUNYA, 2005.

VILLELA, VIVIANE MERLIM MORAES. **O Conceito de Cidadania na Definição de Políticas Públicas Educacionais. Debates e Impasses no Processo de Elaboração do Plano Municipal de Educação de Niterói /RJ**. Dissertação de Mestrado, UFF, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4.ed. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)



ESCOLA DE HUMANIDADES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Caro(a) Coordenador(a) de Curso:

Sou doutorando do Programa de Doutorado em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Estou realizando uma pesquisa sob orientação da Prof.^a Dr.^a Marília Costa Morosini, cujo objetivo é conhecer melhor aspectos relacionados à formação geral e cidadã de pedagogos na cidade do Recife.

Sua contribuição para o presente estudo envolve participar de uma entrevista, que será gravada, se assim você permitir, e que possui duração aproximada de 30 minutos. A participação nesse estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, possui absoluta liberdade de fazê-lo.

Na publicação dos resultados dessa pesquisa, sua identidade, bem como da IES que representa, será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo(a). Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Caso concorde em participar da referida pesquisa expresse seu consentimento, voluntariamente, deixando ciente de que recebeu uma cópia desse termo de consentimento.

Nome do(a) Coordenador(a) do Curso: _____

Assinatura do(a) Coordenador(a) do Curso

Recife-PE, _____ de _____ de 2016.

Apêndice B - Entrevista Semi-Estruturada: Questões Norteadoras

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL



**ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO**

**FORMAÇÃO GERAL E CIDADÃ DE PEDAGOGOS EM INSTITUIÇÕES
DE ENSINO SUPERIOR DA CIDADE DO RECIFE-PE**

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA: QUESTÕES NORTEADORAS

FICHA TÉCNICA

Pesquisador: Evandro Duarte de Sá

Participante (entrevistado): _____

Atividade Funcional do Entrevistado: Coordenador de Curso de Pedagogia

Objetivo: Entrevista para coleta de dados

Tema (assunto): Formação Geral e Cidadã de Pedagogos em IES da Cidade do Recife

IES: _____

Local da Entrevista: _____

Data da Entrevista: ____/____/2016

Horário de Início da Entrevista: ____ h ____ min

Horário de Término da Entrevista: ____ h ____ min

Formação: _____

Titulação Máxima: _____

Idade: _____ **Sexo:** () Masculino () Feminino

Principais Pontos Abordados:

Materiais Utilizados: Gravador, questões norteadoras, TCLE e Prova do Enade 2014

Tempo de Docência: Ensino Básico: _____ Ensino Superior: _____

Opiniões do Entrevistador:

QUESTÕES NORTEADORAS:

1. QUESTÕES GERAIS SOBRE A FORMAÇÃO GERAL E CIDADÃ DE PROFISSIONAIS DE NÍVEL SUPERIOR

1.1 Qual avaliação você faz das Instituições de Ensino Superior brasileiras quanto ao cumprimento da sua função de formação de profissionais para o exercício da cidadania, conforme estabelece a legislação vigente (apresentada a seguir)? Justifique sua resposta.

Art. 205 da Constituição brasileira: A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 2º da LDB: A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

1.2 Como você avalia o ensino proporcionado em cursos superiores presenciais de Pedagogia quanto ao processo de agregar, significativamente, conhecimentos necessários à Formação Geral e a formação Cidadã? Justifique sua resposta.

1.3 Considerando as respostas às questões anteriores, externar sua opinião quanto ao preparo de docentes do Ensino Superior brasileiro, de todas as áreas, para o ensino do pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho?

1.4 Qual a sua opinião quanto a uma intervenção regulatória no ensino superior brasileiro em prol de maior valorização da formação cidadã, pleno desenvolvimento do educando e qualificação para o trabalho? Justifique sua resposta.

2. QUESTÕES SOBRE A PROVA DE FORMAÇÃO GERAL DO ENADE 2014.

2.1 Os temas abaixo são contemplados no ensino da Pedagogia como elementos integrantes do perfil de formação profissional de pedagogos? Justifique sua resposta. Qual(is) elemento(s) você acredita, que na maioria das vezes, não é(são) contemplado(s)? Por quê? Exemplo:

I - atitude ética

II - comprometimento social

III- compreensão de temas que transcendam ao ambiente próprio de sua formação, relevantes para a realidade social

IV - espírito científico, humanístico e reflexivo

V - capacidade de análise crítica e integradora da realidade

VI - aptidão para socializar conhecimentos em vários contextos e públicos diferenciados

2.2 Os cursos superiores presenciais de Pedagogia contemplam em seus componentes curriculares as habilidades e competências abaixo? Qual(is) habilidade(s) e competência(s) você acredita, que na maioria das vezes, não é(são) contemplado(s)? Por quê? Exemplo:

- I - ler, interpretar e produzir textos;
- II - extrair conclusões por indução e/ou dedução;
- III – estabelecer relações, comparações e contrastes em diferentes situações;
- IV - fazer escolhas valorativas avaliando consequências;
- V - argumentar coerentemente;
- VI - projetar ações de intervenção;
- VII - propor soluções para situações-problema;
- VIII - elaborar sínteses;
- IX - administrar conflitos.

2.3 Os cursos superiores presenciais de Pedagogia contemplam em seus componentes curriculares os temas elencados abaixo? Qual(is) tema(s) você acredita, que na maioria das vezes, não é(são) contemplado(s)? Por quê? Exemplo:

- I - Cultura e arte;
- II - Avanços tecnológicos;
- III - Ciência, tecnologia e inovação;
- IV - Democracia, ética e cidadania;
- V - Ecologia/biodiversidade;
- VI - Globalização e geopolítica;
- VII - Políticas públicas: educação, habitação, saneamento, saúde, transporte, segurança, defesa, desenvolvimento sustentável;
- VIII - Relações de trabalho;
- IX - Responsabilidade social: setor público, privado e terceiro setor;
- X - Sociodiversidade: multiculturalismo, tolerância, inclusão/exclusão, relações de gênero;
- XI - Tecnologias de Informação e Comunicação;
- XII - Vida urbana e rural.

2.4 Qual a sua opinião quanto ao número de questões e aos pesos atribuídos no componente de Formação Geral (10 questões e 25%) e do componente de Formação Específica (30 questões e 75%) da prova do Enade realizada no ano de 2014?

2.5 Relacione a adequação da prova de Formação Geral do Enade 2014 com o que estabelece a legislação brasileira (Constituição e LDB), ao encaminhar pela formação de um profissional cidadão.