



Desconstrução da trajetória
de formação de psicólogos:
**O ENADE SOB O OLHAR
DE ESTUDANTES DE
DUAS UNIVERSIDADES**

ORGANIZADORAS

Norma da Luz Ferrarini
Denise de Camargo

Curitiba
2017





Desconstrução da trajetória
de formação de psicólogos:
**O ENADE SOB O OLHAR
DE ESTUDANTES DE
DUAS UNIVERSIDADES**

Norma da Luz Ferrarini
Denise de Camargo
Organizadoras

Coordenação do Curso de Graduação em Psicologia da UFPR

Curitiba
2017

Universidade Federal do Paraná
Setor de Ciências Humanas
Coordenação do Curso de Graduação em Psicologia

Reitor

Prof. Dr. Ricardo Marcelo Fonseca

Vice-Reitora

Prof.^a Dr.^a Graciela Inês Bolzón de Muniz

Diretora do Setor de Ciências Humanas

Ligia Negri

Vice-Diretor do Setor de Ciências Humanas

Rodrigo Rodriguez Tavares

Coordenador do Curso de Graduação em Psicologia

João Henrique Rossler

Vice-Coordenadora do Curso de Graduação em Psicologia

Joanneliese de Lucas Freitas

Capa: Luciana Laroca

Diagramação: Luciana Laroca

Revisão: Leticia Hoshiguti e Alan Santiago



Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons - Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Esta é a mais restritiva das nossas seis licenças principais, só permitindo que outros façam download dos seus trabalhos e os compartilhem desde que atribuam crédito a você, mas sem que possam alterá-los de nenhuma forma ou utilizá-los para fins comerciais.

Catálogo na Fonte: Universidade Federal do Paraná. Biblioteca de Ciências Humanas.

Desconstrução da trajetória de formação de psicólogos: o Enade sob o olhar de duas universidades / Organizadoras: Norma da Luz Ferrarini e Denise de Camargo. - Curitiba: UFPR. Setor de Ciências Humanas. Departamento de Psicologia. Coordenação do Curso de Graduação em Psicologia, 2017.

166 p.

ISBN 978-85-99229-43-9

ISBN 978-85-99229-42-2 (ebook)

1. Psicologia – estudo e ensino. 2. Psicólogos – formação profissional. 3. Exame Nacional de Desempenho Acadêmico (ENADE) – Curso de Psicologia. I. Universidade Federal do Paraná. Setor de Ciências Humanas. Departamento de Psicologia. Coordenação do Curso de Graduação em Psicologia, 2017. II. Ferrarini, Norma da Luz. III. Camargo, Denise de.

CDD 20.ed. 150.7

Sirlei do Rocio Gdulla CRB-9º/985



**Desconstrução da trajetória
de formação de psicólogos:
O ENADE SOB O OLHAR
DE ESTUDANTES DE
DUAS UNIVERSIDADES**

**Norma da Luz Ferrarini
Denise de Camargo**
Organizadoras

Coordenação do Curso de Graduação em Psicologia da UFPR

**Curitiba
2017**



EPÍGRAFE

*“Ensinar não é transferir conhecimento,
mas criar possibilidades para a sua
produção ou sua construção”*

*“Quem ensina aprende ao ensinar
Quem aprende ensina ao aprender”*

*“Sem a curiosidade que me move,
que me inquieta,
que me insere na busca,
não aprendo nem ensino”*

Paulo Freire



SUMÁRIO

PREFÁCIO	13
CAPÍTULO I	21
Contribuições da Psicologia Social e da Psicologia Educacional voltada para o ensino superior na perspectiva histórico-cultural <i>Norma da Luz Ferrarini e Denise de Camargo</i>	
CAPÍTULO II	47
Exame Nacional de Desempenho de Estudantes: uma revisão de literatura <i>Mariana Xavier de Almeida e Sara Schlichta</i>	
CAPÍTULO III	77
Metodologia para análise da legislação e formulação de critérios de avaliação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes de Psicologia <i>Bruno Tonet</i>	
CAPÍTULO IV	95
Exame Nacional de Desempenho de Estudantes, Diretrizes Curriculares Nacionais e Projetos Pedagógicos de Cursos: O ideal e o real na formação do psicólogo <i>Norma da Luz Ferrarini, Denise de Camargo, Valdinele Batista Schulze, Bruno Tonet, Sara Schlichta, Mariana Xavier, Brunara Batista dos Reis, Mateus Landoski Lewin e Naiade Baretto</i>	
CAPÍTULO V	139
Movimento Estudantil e ENADE <i>Mateus Landoski Lewin</i>	
SOBRE OS AUTORES	164



PREFÁCIO

Na última década o Centro de Assessoria e Pesquisa em Psicologia e Educação (CEAPPE), órgão suplementar do Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná, vem desenvolvendo inúmeros projetos de ensino, pesquisa, extensão e formação do psicólogo com o intuito de contribuir para o fortalecimento da Psicologia e, entre suas diversas áreas, a Psicologia Social e a Psicologia Educacional voltada para o Ensino Superior. O referido Centro acolhe projetos que são desenvolvidos a partir de diferentes matrizes epistemológicas, teóricas e metodológicas, o que em muito enriquece o debate sobre a ciência e a profissão da Psicologia. Um dos propósitos do CEAPPE é investigar as implicações de políticas públicas direcionadas para o ensino superior nos processos de formação do universitário e do psicólogo, bem como identificar possíveis contribuições da Psicologia no desenvolvimento de ações concretas para implementação, acompanhamento e avaliação dessas políticas públicas e acadêmicas.

Este livro é resultado de uma dessas ações desenvolvidas no CEAPPE. Trata-se de um trabalho realizado em conjunto, durante o ano de 2015, por quinze estagiários¹ de quinto ano do curso de graduação em Psicologia de duas instituições de ensino superior (IES), uma pública – a Universidade Federal do Paraná (UFPR) – e outra privada – aqui denominada Universidade Particular do Paraná (UPR). A atividade do Estágio Profissionalizante em Psicologia e Educação²

1. Agradecemos a participação dos estagiários em Psicologia da UPR que tornaram possível esse trabalho e os estagiários em Psicologia da UFPR e também autores desse livro, Brunara Reis, Bruno Tonet, Mateus Landoski Lewin, Mariana Xavier, Naiade Baretto, Sara Schlichta, e Valdinele Batista Schulze; e das estudantes de Psicologia Carla Saturnina Barreto Rodrigues (Programa Estudante-Convênio de Graduação, PEC-G, de Guiné-Bissau) e Mariana Bispo (acadêmica intercambista da UFMT).

2. Além do presente livro, o referido trabalho resultou no I Seminário ENADE e Psicologia: Uma análise relacional entre o sistema público e privado de ensino superior, organizado pela equipe de estagiários das duas instituições e professoras supervisoras, ocorrido em 27/10/2015 na UFPR. Cabe destacar que esses estudantes, à época formandos, realizaram o ENADE no ano de 2015.

consistiu em examinar as provas³ de Psicologia do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) realizadas nos anos de 2006, 2009 e 2012 com a finalidade de analisar esse sistema e essa política de avaliação na sua interface com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação do psicólogo e com os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) das duas respectivas universidades de origem dos estagiários, a UPR e a UFPR.

Cabe ressaltar que esses estagiários se identificavam com abordagens psicológicas diferenciadas – Psicanálise, Psicologia Fenomenológica-Existencial, Psicologia Histórico-Cultural ou Sócio-Histórica, Psicologia Cognitiva, Behaviorismo e Análise do Comportamento – o que muito enriqueceu o trabalho, permitindo uma profícua discussão de olhares diferenciados sobre um mesmo objeto apresentado nas diferentes questões das provas do ENADE, e ao discutirem diferenças e similaridades entre suas formações diante das DCN e dos respectivos PPC.

A concepção que orientou esse trabalho associa-se à perspectiva dos Estudos Baseados na Prática, principalmente nos fundamentos dos estudos de “comunidades de práticas” de Wenger (2011)⁴. Remete ao fazer conjunto, criar produtos, criar conhecimentos e compartilhar significados. No fazer junto as pessoas se ajudam, discutem situações, compartilham suas necessidades e aspirações, exploram ideias, usam ferramentas, criam ferramentas, reproduzem e mudam os padrões de fazer, entram em conflito e se ajudam na resolução de problemas. O centro da comunidade de prática é a ideia de participantes reunidos e sustentados em relação a uma prática particular comum na qual se desenvolvem compreensões

3. Destacamos que foram analisadas apenas as 80 questões objetivas de conteúdo específico da Psicologia das referidas provas, sendo 26 questões objetivas em 2006 e 27 questões objetivas nas provas de 2009 e de 2012. Também foram avaliadas as questões anuladas: seis questões em 2006 e em 2009, e 12 questões em 2012.

4. WENGER, Etienne. **Comunidades de practica: Aprendizaje, significado e identidad**. Madrid, Espanha: Paidós, 2011.

compartilhadas e uma linguagem comum. Essa visão enfatiza o caráter situado do aprendizado e considera que o conhecimento está fundado em atividades particulares e contextos sociais.

A perspectiva da prática questiona ser a aprendizagem um processo individual, que tem um princípio e um fim, que é controlada como resultado de um processo de ensino e que é mais eficiente quando separada das outras atividades sociais que desenvolvemos. Decorre dessa visão a necessidade de organizarmos aulas teóricas onde os estudantes passivos assistem os conteúdos preparados por um professor que é o protagonista do processo. O resultado dessa forma de ensino é que os estudantes percebem grande parte do que ensinamos como irrelevantes e não estabelecem relações dos conteúdos teóricos com a prática.

Pelo contrário, os autores que defendem a aprendizagem como atividade, consideram que ela ocorre no contexto de nossa própria experiência de participação no mundo (WENGER, 2011, p. 19). A “aprendizagem é uma parte da nossa natureza humana, igual ao comer e dormir, que é sustentadora da vida e ao mesmo tempo inevitável (...)”. Como atividade no mundo é por natureza social.

O enfoque da teoria social da aprendizagem integra componentes de participação social como processo de aprender e de conhecer. A questão de sermos seres sociais é fundamental para a aprendizagem e o conhecimento é uma questão de participação ativa nas práticas das comunidades sociais onde estamos inseridos e na construção de significados e identidades em relação a essas comunidades. Conhecer está implicado em nossa capacidade de experimentar o mundo, e nosso compromisso com ele, como algo significativo. O significado é o que a aprendizagem deve produzir.

Falar de aprendizagem dentro da perspectiva da prática é também considerar o objetivo da educação em termos de seus efeitos na formação da identidade profissional dos estudantes. O aprendizado



como processo está ligado à formação de identidade. Wenger (2011) sustenta que as pessoas “se tornam” à medida que progressivamente se envolvem com as atividades de uma comunidade. A medida que se reconhece como pertencente a essa comunidade que muda quem somos e cria histórias pessoais do tornar-se no contexto de nossas comunidades.

Como apresentado, a proposta do estágio foi orientada pela perspectiva dos Estudos Baseados na Prática (EBP) que considera a aprendizagem como decorrência da participação numa comunidade “situada” de praticantes. Teve como propósito não reduzir a aprendizagem à dimensão cognitiva individual para ir em busca de uma nova concepção, que compreenda o contexto e as relações implicadas na participação social. A proposta do estágio permitiu relacionar teoria com saberes práticos possibilitando que sujeitos se tornem conscientes do próprio discurso e de suas capacidades, onde conhecimento e aprendizagem são compreendidos enquanto prática social, conquista social em curso, constituída e reconstituída com atores envolvidos no mundo e, no caso, com atores de distintas culturas, ao considerar os entes jurídicos diferenciados das duas IES em questão – uma pública e outra privada - diante do fenômeno de avaliação do ensino superior.

Em anos anteriores, de 2012 a 2013, as autoras já haviam realizado estágios na área da Psicologia e Educação, integrando estudantes de diferentes universidades, elas próprias discutindo e analisando suas formações em Psicologia. As questões norteadoras desse encontro, de indivíduos singulares e participantes de duas comunidades diferentes foram: Como chegar a uma formação consistente? De que lugar nós estamos falando? De uma posição ontológica do ser – sentir, conhecer, refletir, fazer, se constituem nas práticas extremamente entrelaçadas que configuram subjetividades e objetividades desses estudantes como pessoas e como

profissionais da Psicologia. Entretanto, havia um contraponto, uma ressalva: ali, naquele espaço de estágio, não eram psicólogos com pacientes. Era um estágio, um lugar de aprendizagem. Mas, se supõe que o psicólogo desenvolva uma escuta em qualquer lugar profissional, a habilidade de se colocar no lugar do outro, o que sempre envolve questões éticas. Pensava-se na formação não de psicólogos técnicos ou de psicólogos acadêmicos. A formação do psicólogo tem que refletir sobre as práticas, contextos históricos, culturais, políticos; tem que desenvolver uma atitude de mais humildade, atitude de pesquisador participante, dar espaço para a expressão e o fazer do outro. A proposta sai de um contexto de práticas cristalizadas para um contexto diferenciado. Sai do papel que o professor tem de levar o conhecimento, pois esse deve ser construído na relação, fazer os alunos pensarem a sua própria história e na relação com a história da Psicologia. O conhecimento tem que fazer sentido e estar relacionado à prática. O formato adotado é o da pesquisa participante – os estudantes estagiários, eles próprios pesquisando eles mesmos. O foco nessa proposta de estágio é na aprendizagem e na transformação, por meio da contínua construção e modificação de significados dentro de uma prática social. Portanto, preocupada com a aprendizagem e o desenvolvimento e não com o resultado estreitamente definido.

No ano de 2015, a estratégia utilizada revelou algo diferente dos grupos anteriores; algo “de fora” – ENADE e DCN, para além dos respectivos Projetos Pedagógicos dos Cursos – mediando a discussão sobre suas formações, o que fortaleceu para eles se reconhecerem como sendo constituídos por culturas diferentes e com objetivos por vezes semelhantes, por vezes distintos. Aponta-se para uma terapia social, como processo de desenvolvimento e de aprendizagem, de construção de sentidos, significados e de práticas do fazer, do saber e do sentir. São pessoas fazendo e refletindo suas práticas,

seus processos de formação, não de forma passiva, mas ativa, crítica, dialógica, simbólica; mudar a história, em fazer no concreto, na sua vida e no mundo. Esse livro busca, mais do que relatar, expressar esse movimento, de apropriação, de análise, de interpretação, de construção, de síntese, de contradição, de superação – em muitos sentidos e com muitos sentidos.

No capítulo “Contribuições da Psicologia Social e da Psicologia Educacional voltada para o ensino superior na perspectiva histórico-cultural” apresentamos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural e a relação dessa proposta epistemológica e teórica com a formação universitária e, em especial, com a formação e atuação da Psicologia. Problematiza-se o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) como política de avaliação do ensino superior e seus ditames na concepção de universidade e no processo de formação do psicólogo.

O capítulo “Exame Nacional de Desempenho de Estudantes: uma revisão de literatura” apresenta uma revisão de literatura do ENADE, oferecendo um panorama geral de como foi criado, o que é a prova e algumas das consequências e desdobramentos dessa política e sistema de avaliação no Ensino Superior, questionando os *porquês*, o *como*, ou *para quem* o ENADE se presta.

“Metodologia para análise da legislação e formulação de critérios de avaliação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes de Psicologia” compõe o terceiro capítulo. Descreve como essa pesquisa foi planejada, desenvolvida e executada, apresenta a descrição metodológica do processo, uma breve avaliação de legislação relacionada ao ENADE e os critérios desenvolvidos para avaliar as questões objetivas de conteúdo específico da Psicologia nos exames de 2006, 2009 e 2012.

O capítulo quatro, que chamamos de o coração do livro, “Exame Nacional de Desempenho de Estudantes, Diretrizes Curriculares Nacionais e Projetos Pedagógicos de Cursos: o ideal e o real na formação

do psicólogo”, apresenta as considerações e conclusões decorrentes de estudos, análises, debates e reflexões sobre a formação do psicólogo brasileiro baseados na tríade: (i) As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de graduação em Psicologia; (ii) As Provas do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) para os cursos de Psicologia nos anos de 2006, 2009 e 2012; (iii) Os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de Psicologia da Universidade Federal do Paraná e da Universidade Particular do Paraná.

O livro não poderia finalizar sem dar voz aos estudantes com o capítulo “Movimento Estudantil e ENADE”, o qual vem a descrever e traçar uma análise crítica acerca da atuação do Movimento Estudantil frente às formas e políticas avaliativas governamentais dos discentes de Ensino Superior, em especial o ENADE.

Muito nos alegra em publicizar resultados de um trabalho produzido por um coletivo de estudantes e professores de instituições diferenciadas, ainda mais ver a atividade de um estágio profissional obrigatório resultar na publicação de um livro.

Nossos agradecimentos ao Departamento de Psicologia, ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia e, em especial, ao coordenador do Curso de Graduação em Psicologia, professor Dr. João Henrique Rossler e à professora Dra. Ligia Negri, Diretora do Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná, pelo apoio à nossa pesquisa e à publicação desta obra. Um carinho e agradecimento especial à secretária do Coordenação do Curso de Graduação em Psicologia do Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná, Regina Ricetti, por fornecer apoio e a documentação necessária para a realização do presente trabalho. Agradecemos, pelo apoio e cooperação, à Coordenação do Curso de Psicologia da aqui denominada Universidade Particular do Paraná, a grande parceira na efetivação dessa pesquisa. Gratas à Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional – PROGRAD – nas pessoas da Pró-Reitora, professora doutora Maria Amelia Sabbag Zainko;

da incansável defensora da graduação na UFPR, professora mestre Maria Lucia Accioly Teixeira Pinto, Coordenadora de Políticas de Ensino na Graduação – COPEG/PROGRAD/UFPR; e Vanuza Teixeira, pedagoga da COPEG/PROGRAD/UFPR – que, além do apoio aos nossos estudos e atividades relacionadas ao ENADE, tornaram possível a publicação desse livro. Nosso agradecimento à dedicação, apoio e competência dos profissionais Leticia Hoshiguti, pela revisão do texto, Alan Santiago, pela revisão final de prova, e à Luciana Laroca, pela arte da capa e diagramação do livro. À Valdinele Batista Schulze que, na ocasião como estagiária e agora como mestranda, participou de todo o processo que resultou no presente livro. A nossa gratidão maior aos nossos então estudantes estagiários em Psicologia da Universidade Particular do Paraná e da Universidade Federal do Paraná, agora nossos colegas de profissão, que tornaram possível a efetivação de uma prática profissional, política e cidadã, tecida em debates, reflexões, pronunciamentos, expressões, manifestações a respeito de temas que devem permear uma formação – práticas e políticas de formação profissional e de avaliação universitária, concepção de universidade e de educação, trajetórias de uma ciência e de uma profissão – bem como produções de sujeitos e valores, como a generosidade da escuta, a humildade do saber, do aprender e do partilhar, a dignidade do respeito pela diversidade e diferença, a soberania do livre pensar. Para nós essa é a essência de uma Universidade. Estamos contentes! Eis o resultado.


Curitiba, 23 de outubro de 2016

Norma da Luz Ferrarini

Denise de Camargo

CAPÍTULO I





CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA SOCIAL E DA PSICOLOGIA EDUCACIONAL VOLTADA PARA O ENSINO SUPERIOR NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Norma da Luz Ferrarini¹ e Denise de Camargo²

Este capítulo tem como propósito contribuir para o desenvolvimento de uma Psicologia voltada para o contexto do ensino superior a partir da proposta de Estudos Baseados na Prática (EBP) e da Comunidade de Prática Social (LAVE e WENGER, 1991, 2002; WENGER, 2011) sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. Para tanto, torna-se necessário apresentar algumas categorias do materialismo histórico e dialético e da Psicologia Histórico-Cultural relacionando-as com a concepção de Universidade aqui adotada, circunscrevendo, assim, os caminhos de reflexão que propõe uma Psicologia Social e Educacional voltada especificamente para esse nível de ensino.

Fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural

A Psicologia Histórico-Cultural fundamentada no marxismo e no materialismo histórico e dialético como método científico e filosofia, concebe o homem como um ser ativo, cultural, social e histórico que, através da atividade essencialmente humana do trabalho, produz a materialidade da sociedade e por ela é produzido,

1. Professora Associada do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Paraná, do Curso de Graduação e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Formação, Bacharelado e Licenciatura em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Mestrado em Psicologia Social e Personalidade pela Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro, Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná, Pós-Doutorado na Universidade de Évora, Portugal.

2. Professora Titular do Curso de Graduação em Psicologia da Universidade Particular do Paraná, Professora Sênior do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Federal do Paraná. Curso de Licenciatura e Formação de Psicólogo na Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Mestrado e Doutorado em Psicologia na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

tratando-se de um processo dialético entre a subjetividade e a objetividade. A Psicologia Histórico-Cultural se apresenta como uma perspectiva crítica à Psicologia tradicional por esta última adotar uma concepção naturalizante e individualista do sujeito, pelo fato de minimizar, desconsiderar ou ocultar as implicações das condições históricas, culturais e sociais no processo de constituição do fenômeno psicológico e favorecer a concepção psicológica que responsabiliza a própria pessoa por seus sucessos e fracassos. Segundo Ana Mercês Bahia Bock (2001), as diferentes perspectivas psicológicas estão marcadas por alguma concepção de homem apriorístico, dotado de alguma estrutura ou mecanismo que permite seu funcionamento regular enquanto ser humano, parecendo o fenômeno psicológico descolado da realidade na qual o indivíduo se insere ou descolado do próprio indivíduo que o abriga. Ao contrário, baseada nas propostas de Lev Semionovitch Vygotski (2012), a Psicologia Histórico-Cultural compreende os fenômenos psicológicos não como fatos imediatos, mas mediados nas e pelas relações sociais, sendo assim construída a consciência e a subjetividade, bem como a realidade. O mundo psicológico é um mundo em relação dialética com o mundo social e nessa relação desenvolvem-se as possibilidades humanas. A Psicologia Histórico-Cultural analisa as experiências humanas e as ideias produzidas a partir dessas experiências, o que constitui a base material da sociedade. Sob essa perspectiva a subjetividade seria constituída juntamente com as transformações históricas, sociais, políticas, econômicas, tecnológicas, científicas que transpassam o cotidiano. A objetividade e a subjetividade constituem uma unidade de contrários em movimento. O sujeito da concepção histórico-cultural, na interação com o outro e com o mundo, vivencia, experimenta, age, sente, pensa, significa e, assim, configura uma subjetividade. Ou seja, sob essa perspectiva, a subjetividade se constitui na relação com o mundo material e social, o qual, por sua vez, só existe através da atividade humana.

Nesse momento convém apresentar a concepção da Psicologia Histórico-Cultural de fenômeno psicológico e da gênese desse fenômeno e, para tal propósito, torna-se necessário explicitar as categorias fundamentais da referida teoria – *atividade*, *consciência* e *personalidade* – imprescindíveis para compreender o processo de objetivação e subjetivação do ser humano.

O materialismo histórico e dialético parte dos homens em sua atividade real, que repousa em bases materiais. A *consciência* e a *atividade* têm papel preponderante no processo de construção da sociedade e do próprio homem. Na obra *Teses sobre Feuerbach*, Karl Marx (2001) contesta a concepção de Feuerbach tanto sobre *consciência*, quanto sobre *atividade*. A consciência aparecia como “receptora”. Feuerbach não reconhece que a consciência é sempre consciência de um ser *consciente ativo*, cujo modo de existir consiste em intervir de forma transformadora na realidade. Feuerbach não concebe que a atividade subjetiva, desenvolvida pelo sujeito, existe objetivamente.

Segundo Leandro Konder (1992), Marx investiu contra as interpretações materialistas que apresentavam o ser humano como “produto do meio” ou como “produto da educação”, compreendendo que a *atividade* de um sujeito, ao enfrentar o desafio de mudar o mundo, o levaria a enfrentar também o desafio de promover sua transformação. Pretendendo superar as duas unilateralidades opostas defendidas pelo idealismo e pelo materialismo contemplativo, Marx pensa simultaneamente a *atividade* e a *consciência* do sujeito, reconhecendo-lhe o poder de intervir no mundo através da *práxis*: atividade concreta pela qual os homens se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva, e, para poderem alterá-la, transformam-se a si mesmos; é a ação que precisa da reflexão, do autoquestionamento, da teoria; é a teoria que remete à ação para verificar seus acertos e desacertos na prática. O materialismo contemplativo se satisfazia em contemplar o mundo na sua imutabilidade, sem conceber que se tratava de transformá-lo.

Este movimento dialético é também o que determina a *consciência*: "Não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência" (MARX e ENGELS, 2001, p.20). Consciência necessária aos homens em sua convivência e em sua atividade social, necessária para se pensar a realidade sob o enfoque de determinada classe social, no quadro das condições de sua posição e funções, das suas relações com as demais classes.

Marx e Engels (2001) compreendem *trabalho* como todas as formas de *atividades humanas* através das quais o homem aprende, compreende, transforma as circunstâncias e é transformado por elas. Assim, a produção da subjetividade, das ideias, das representações e da consciência está entrelaçada com a atividade material desenvolvida pelo homem. Ao mudarem a sua produção material e o seu intercâmbio material, mudam também o seu pensamento e os produtos do seu pensamento. O modo de produção implica uma determinada forma de atividade, uma determinada forma de exprimir a vida e um determinado modo de vida, portanto, um determinado modo de subjetivação.

Conceber o homem como ser ativo, cultural, social e histórico, o qual, através do seu *trabalho*, produz a realidade material, ou seja, a sociedade, e onde o constante movimento do fazer humano seria a própria história, indica: uma *concepção materialista* em que a realidade material tem existência independente em relação à ideia; uma *concepção dialética* em que a contradição é a base de tudo, e a superação da contradição é a base do movimento de transformação constante da realidade; uma *concepção histórica* analisada a partir da realidade concreta e não a partir das ideias, sendo que as leis que regem a sociedade e os homens não são perenes e universais, e sim transitórias e objetivas, porque estão na realidade material do trabalho e das relações sociais (BOCK, 2001).

Sob esta perspectiva o fenômeno psicológico não pertence à “natureza humana”, não é preexistente ao homem; reflete a condição social, econômica e cultural em que vivem os homens, onde o “mundo interno” e o “mundo externo” são dois aspectos de um mesmo movimento no qual o homem atua, constrói, modifica o mundo e este propicia os elementos para a constituição psicológica. O mundo psicológico é um mundo em relação dialética com o mundo social. O mundo social e o mundo psicológico caminham juntos em seu movimento.

Através da *atividade* o homem constrói a sua própria natureza. Ao transformar a natureza com sua atividade por meio de instrumentos técnicos e psicológicos, o homem transforma a si mesmo. O social é transformado em psicológico, constituindo, assim, seu mundo interno, sua subjetividade. A partir da sua ação concreta na realidade objetiva, vai construindo sua realidade subjetiva. Esta ação é ao mesmo tempo muito própria, particular e única, mas circunscrita ao grupo ao qual pertence, sendo assim social e histórica. O indivíduo contém o social, mas não é igual a ele; constrói e é construído no social. O plano individual não constitui uma mera transposição do social; a atividade envolve o movimento de apropriação que contém a possibilidade do novo, da criação. Ou seja, as funções psicológicas e toda a produção cultural e social são produto da atividade humana.

Sendo o homem um ser ativo, cultural, social e histórico, essa sua condição humana é que constituirá suas formas de pensar, sentir e agir, ou seja, sua *consciência*. A consciência se constitui a partir dos signos produzidos socialmente, cuja internalização ou apropriação permite o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Conforme Vygotski (2012), a linguagem é o fator essencial na formação da consciência. A gênese da consciência se dá através do processo de internalização da linguagem, sendo esta o instrumento fundamental no processo de mediação das relações sociais. Neste movimento o pensamento faz a sua emergência. A constitui-

ção dialética da consciência se dá pela linguagem, pelo pensamento e pela emoção, havendo a integração entre o afetivo e o cognitivo, entre o caráter social, histórico e singular do sujeito. Como lembra Vygotski, o homem ao nascer encontra um sistema de significados pronto, elaborado historicamente, construído socialmente, tendo uma origem convencional, relativamente estável. Ao contrário, o sentido se constitui a partir do confronto entre as significações sociais vigentes e a vivência pessoal. O processo de objetivação/subjetivação é único, social e histórico, sendo que há múltiplas formas de configurar a realidade social. Tal configuração pode ocorrer sem desconstituir velhas concepções e emoções promovendo, assim, a repetição, a não transformação, em vez do novo e da superação.

Constata-se a importância da *consciência* e da *atividade* na produção da realidade concreta objetiva e subjetiva sob o ponto de vista da teoria marxista e da Psicologia Histórico-Cultural, bem como a necessidade de o indivíduo compreender, por meio desses mecanismos, a dinâmica da totalidade social para se perceber como sujeito ativo produto e produtor das transformações históricas.

Ao conceber o homem enquanto sujeito histórico-social, ser *mais* ou *menos* atuante na construção da história depende da *conscientização* e da inserção dos indivíduos e dos grupos em *atividades transformadoras* das relações sociais, uma vez que são essas que constituem o próprio indivíduo, o seu saber, o seu fazer e as condições materiais de sua existência. Este processo dinâmico é pertinente tanto ao processo científico quanto às relações que o sujeito estabelece na vida cotidiana, promovendo a sua conduta, a sua atividade, a sua consciência e o seu posicionamento perante os fatos, enfim a sua subjetividade.

Intrincada a essas categorias estão a de *personalidade*, conforme proposta por Alexis Leontiev (1978) e destacada por Fernando González Rey (2003) ao propor uma teoria da subjetividade na perspectiva histórico-cultural, e a de *identidade*, conforme proposta de Antonio Ciampa (1994; 2009).

Leontiev (1978) ao discorrer sobre o desenvolvimento do psiquismo humano ser um processo de transformações qualitativas que se submete às leis do desenvolvimento sócio-histórico, referenda-se na concepção marxiana de *personalidade*, a qual é compreendida como uma qualidade particular que o indivíduo desenvolve no sistema de relações sociais.

Vygotski ao compreender a psique como uma produção, apresenta a categoria *personalidade* como uma nova forma de organização psicológica, capaz integrar as funções psicológicas em novas dimensões. O desenvolvimento da personalidade se dá por mudanças qualitativas e estruturais das funções psicológicas. A categoria de sentido, como unidade do cognitivo e do afetivo, é essencial para compreender a *personalidade* como sistema dinâmico. Para Vygotski, o sentido de uma palavra depende da compreensão do mundo e da estrutura da personalidade.

O sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluido dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas uma das zonas de sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera o seu sentido. O que significa permanece estável ao longo de todas as alterações do sentido (VYGOTSKI, 2003, p. 181).

González Rey (2003, 2013) compreende a categoria *personalidade* como sistema psicológico subjetivo auto-organizador da experiência histórica do sujeito concreto, no qual se expressa a organização das configurações da subjetividade individual. É um processo gerador de sentidos da própria ação do sujeito ante cada experiência por meio da configuração do histórico e do atual. A categoria configuração subjetiva é a unidade desse complexo sistema que integra diferentes sentidos em núcleos de sentidos dominantes mais estáveis, os quais, entretanto, podem entrar em contradição diante de novas experiências, abrindo novo espaço de subjetivação. Para o autor, a *personalidade* representa um sistema diferenciado de produção de sentidos diante de diferentes formas de vida social.

A personalidade aparece, então, como sistema de configurações subjetivas, representando um sistema gerador de sentidos no curso de todas as atividades do sujeito (...) não pode ser avaliada em abstrato fora de um sistema de atividade dentro do qual o sujeito esteja comprometido, que é uma condição para que ele apareça. Os atos ou experiências que não têm sentido para o sujeito não se refletem em sua personalidade, representando eventos formais sem significação para o desenvolvimento pessoal (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 259).

A *identidade* é outra dimensão necessária para se compreender a configuração da subjetividade. *Identidade* para González Rey (2003, p. 263) está intimamente relacionada com a de personalidade, não sendo algo ordenado e definido, mas que depende do jogo de sentidos implicados na situação:

(...) identidade como um sistema de sentidos que se articula a partir das configurações subjetivas historicamente constituídas na história de um sujeito concreto e nas condições concretas dentro das quais ele atua neste momento. Como resultado dessa confrontação entre o histórico e o atual, aparecem situações em que se apresenta a necessidade de o sujeito se reconhecer a si mesmo dentro da situação, de delimitar seu espaço, o espaço em que encontra congruência consigo mesmo na situação que está enfrentando; esse é o momento em que aparece sua identidade, em que os elementos de sentido em jogo dentro da situação definem emoções que se evidenciam no sentido de identidade.

Antonio da Costa Ciampa (1994; 2009) compreende a *identidade* como um fenômeno social de caráter temporal (é devir) e não atemporal (pré-dado). Uma totalidade contraditória, múltipla e mutável, no entanto, uma, uma unidade de contrários, uma na multiplicidade e na mudança.

Diferença e igualdade é uma primeira noção de identidade porque vamos nos igualando e nos diferenciando conforme os vários grupos sociais aos quais pertencemos. O grupo social existe objetivamente, com suas histórias, suas tradições, suas normas, seus interesses etc.; o grupo existe através das relações sociais que os

seus membros estabelecem entre si e com o meio através do seu agir, do seu fazer, indicando um processo e não uma substância imutável, idêntica a si-mesma. De qualquer forma, os grupos sociais aos quais a pessoa pertence pressupõem anteriormente formas de ser, de agir, de pensar; uma identidade pressuposta que é re-posta a cada momento, por isso vista como dada e como produto, reproduzindo o social, e não como se dando e como processo na sua historicidade (CIAMPA, 1994).

Ciampa (1994; 2009) propõe uma concepção que inverte totalmente a noção tradicional que se tem identidade ("o que é é"; "um ser é idêntico a ele mesmo") ao compreender que o existir do homem não está determinado de antemão e tampouco é uma mudança que se dá naturalmente, mecanicamente, porque o homem é histórico. O homem não está limitado no seu vir-a-ser por um fim preestabelecido e também não está liberado das condições sociais e históricas em que vive – de onde emergem as possibilidades ou impossibilidades e os modos e as alternativas de identidade – como se o vir-a-ser fosse uma indeterminação absoluta. O autor acredita que a concepção de identidade como permanência, como estabilidade, escamoteia a contradição, estanca o movimento e impede a superação dialética e o engajamento consciente num projeto político comprometido com a transformação social e com o movimento do contrapoder.

Ciampa (1994, p. 74) define:

Identidade é movimento, é desenvolvimento do concreto.

Identidade é metamorfose.

É sermos o Um e um Outro, para que cheguemos a ser Um, numa infundável transformação.

Cabe ainda destacar a concepção de *social* nessa perspectiva. Conforme elucida González Rey (2004; 2013), o social não está fora

do sujeito e não significa só a expressão direta do conteúdo de certas operações externas no mundo interno da pessoa, mas o modo como essa organiza psicologicamente o mundo social e a personalidade sob a forma de contradições e conflitos. O social está na própria configuração de sua consciência e personalidade. A multiplicidade de aspectos sociais que atuam sobre a psique, gerando tensões, crises e contradições, indica uma expressão complexa do social na personalidade. Cabe à Psicologia analisar a forma que assumem os aspectos que configuram a vida social na consciência individual.

Universidade na relação dialética subjetividade-objetividade

Diante do exposto, observa-se o quão fundamentais são as categorias *atividade*, *consciência*, *identidade*, *personalidade*, além do par dialético *objetividade* e *subjetividade*, no processo de formação universitária.

Destaca-se aqui a categoria *subjetividade* por entendermos ser essa o objeto essencial de estudo da Psicologia e ser a formação universitária uma realidade sociocultural especialmente importante para a constituição dos sujeitos e configuração de suas subjetividades.

Nas palavras de Maria da Graça M. Gonçalves (2001, p. 72):

A partir de Vigotski, toma-se a subjetividade constituída na intersubjetividade, portanto a partir do significado. Mas o significado, que é social e objetivo, é apropriado pelo sujeito a partir de sua atividade, o que implica uma subjetividade própria de cada sujeito, o que se expressa na atribuição de sentidos pessoais. Os sentidos representariam a síntese entre a objetividade e a subjetividade, já que unificam a atividade do sujeito sobre o objeto, o significado social produzido intersubjetivamente e que representa a atividade sobre o objeto e a subjetividade na sua dimensão emocional (subjetiva) e ativa (objetiva).

Adota-se a ideia de um sujeito subjetivado com capacidade de

subjetivação de sua experiência onde sua ação e seus efeitos são constituintes de sua própria subjetividade, e não causas que aparecem como elementos externos de ação. Significa que a categoria *sujeito* implica necessariamente a de participação, comprometido com uma prática social que o transcende, diante do que tem de organizar sua expressão pessoal, implicando novas alternativas diante de uma complexidade crescente. González Rey (2003) emprega o conceito de *sentido subjetivo* para explicar as categorias de *sujeito* e de *subjetividade*:

A categoria de sentido subjetivo permite a representação de cada experiência do sujeito em sentidos diferentes, segundo sua inclusão em outros registros de sentido já constituído no nível subjetivo. O sentido é responsável pela grande versatilidade e formas diferentes de expressão no nível psíquico das experiências histórico-sociais do sujeito. O sentido é subversivo, escapa do controle, é impossível de prever, não está subordinado a uma lógica racional externa (GONZÁLEZ REY, 2003, p.252).

Esta concepção de subjetividade rompe com a representação da mesma constricta ao intrapsíquico. A subjetividade se manifesta na dialética entre o social e o sujeito implicado no processo de suas práticas, de suas reflexões e de seus sentidos subjetivos, representando a contradição e a confrontação não somente com o social, mas também com sua própria constituição subjetiva. Conforme González Rey (2003, p.224):

A ideia de sujeito recupera o caráter dialético e complexo do homem, de um homem que de forma simultânea representa uma singularidade e um ser social, relação esta que não é uma relação de determinação externa, mas uma relação recursiva em que cada um está simultaneamente implicado na configuração plurideterminada dentro da qual se manifesta a ação do outro. O conceito do sujeito é incompatível com o determinismo mecanicista causalista, pois a ação do sujeito é imprevisível.

Em outro texto González Rey (1997, p. 113) esclarece que:

A subjetividade só poderá se legitimar como constitutiva do real, com uma definição ontológica própria, a partir de uma definição histórico-social de sua determinação. Somente a partir de uma definição histórico-social que permanentemente se reorganiza no tempo social, da qual o sujeito é um constituinte ativo do próprio processo em que ele próprio se constitui, poderemos entender a subjetividade sem reduzi-la a um epifenômeno do social ou do biológico. A subjetividade se constitui no curso de sua própria história, que é social por natureza mas irreduzível em sua origem uma vez constituída em sua própria dimensão histórica.

O social se constitui como subjetivo na própria história do sujeito individual e em suas diferentes formas de relação e, uma vez constituída, se desenvolve continuamente dentro de seu curso histórico, o qual integra permanentemente os desafios e experiências do sujeito individual, nunca como resposta pontual e imediata ante um agente externo. A história do sujeito psicológico é a história de sua constituição subjetiva, no curso da qual as experiências temporais se configuram permanentemente no tempo presente e se realizam na sua dimensão cultural.

Na complexa unidade dialética, a história pessoal e a história do meio social confluem em uma nova unidade que apresenta, ao mesmo tempo, uma configuração subjetiva e uma configuração objetiva. O social se subjetiva para converter-se em algo relevante para o desenvolvimento do indivíduo e o subjetivo se objetiva ao converter-se em parte da realidade social, demonstrando a dinâmica interação entre subjetividade e objetividade (FURTADO, 2001, p. 89). O indivíduo é um sujeito singular, social, histórico e ativo, produtor de sentidos advindos dessa confluência da subjetividade e da objetividade demarcada pelas características da base material da sociedade.

Outros autores, baseando-se nas ideias de Vygotski, também trazem importantes elucidações a respeito da significação e da produção de sentidos e de significados de forma relacionada ao processo de aprendizagem e de desenvolvimento humano.

Albertina Mitjás Martínez (2009) com fundamento na perspectiva histórico-cultural e na teoria da subjetividade da Epistemologia Qualitativa de González Rey, compreende a relação aprendizagem-desenvolvimento e a subjetividade em função dos sentidos subjetivos gerados pelos sujeitos. Considera a aprendizagem como processo gerador de sentido subjetivo. Enfatiza a necessidade de um processo de aprendizagem significativa e criativa que se caracteriza pela transformação personalizada dos conteúdos a serem aprendidos, em todos os níveis de ensino, inclusive no ensino superior e na pós-graduação, de forma a superar a ênfase na reprodução e na memorização de conteúdo e promovendo a atitude e a reflexão crítica. Segundo a autora, é importante valorizar no estudante a sua própria condição de sujeito ativo, consciente e intencional do seu processo de aprendizagem, promovendo uma formação teórico-metodológica sólida e recursos subjetivos para que ele venha desempenhar uma atuação profissional transformadora, criativa e inovadora.

A significação é a atividade mais fundamental do ser humano por viabilizar a transformação e a recriação permanente das condições da existência humana. A significação é a produção material, de natureza social, de signos e sentidos. Ana Smolka e Adriana de Laplane (2005) destacam a importância de se analisar o funcionamento das instituições encarregadas de ensinar, *o que e como ensinam*, uma vez que a aprendizagem se relaciona as formas de participação e de apropriação das práticas sociais.

Marta Kohl de Oliveira (2005) na análise da questão do desenvolvimento conceitual reporta-se ao texto "Sobre significação e sentido" de Ana Smolka de onde recorta o seguinte trecho:

Onde se ancoram, então, as possibilidades de significação, de compreensão, de sentido? Nas *práticas sociais*, na experiência partilhada (nunca a 'mesma' para todos), como lugar de relações interpessoais, que vão *acontecendo*, vão se legitimando e se instituindo. (...) Não há sentido predefinido,

não há teleologia. Há múltiplas determinações que vão produzindo sentidos também múltiplos. (...) A produção é inescapavelmente conjunta, a resultante nem sempre controlada. (...) A significação, como produção de signos e sentidos, é (resultante de) um trabalho coletivo *em aberto*, que implica ao mesmo tempo acordo mútuo, estabilização, e diferença.

[Os sentidos] vão se produzindo nos entremeios, nas articulações das múltiplas sensibilidades, sensações, emoções e sentimentos dos sujeitos que se constituem como tais nas interações, vão se produzindo no jogo das condições, das experiências, das posições, das posturas e decisões desses sujeitos, vão se produzindo numa certa *lógica* de produção, coletivamente orientada, a partir de múltiplos sentidos já estabilizados, mas de outros possíveis. No jogo e na história das relações e das práticas, determinados signos e sentidos se estabilizam como 'mais válidos' ou 'mais verdadeiros', se impõem e se tornam hegemônicos. (SMOLKA in: OLIVEIRA, 2005, p. 74; grifos da autora).

Sendo assim, Oliveira (2005) enfatiza a importância da prática escolar – os educadores, os instrumentos semióticos privilegiados, a lógica da instituição – já que intervêm no processo conjunto de produção de signos e sentidos.

Teresa Cristina Rego (2005) tem se preocupado com a questão do efeito da escolarização no psiquismo dos sujeitos, na constituição das singularidades. Como lembra a autora, apesar de Vygotski referir-se à educação e à aprendizagem num amplo sentido, ele não deixa de postular que “a escola, por oferecer conteúdos e desenvolver modalidades de pensamento bastante específicas, tem um papel diferente e insubstituível na apropriação, pelo sujeito, da experiência culturalmente acumulada”. E mais adiante autora descreve: “De acordo com a abordagem histórico-cultural, não é possível pressupor efeitos universais e homogêneos da escolarização. Não é qualquer escola nem qualquer prática pedagógica que proporcionarão ao indivíduo a possibilidade de desenvolver funções psíquicas mais elaboradas” (REGO, 2005, p. 60).

Outro autor que auxilia a reflexão aqui pretendida é Newton Duarte (2000), o qual defende a tese de que a psicologia vigotskiana fornece apoio a uma pedagogia que valorize a transmissão das formas mais desenvolvidas do saber objetivo produzido pela humanidade favorecendo o desenvolvimento da pessoa e a sua concepção de mundo:

Nesta concepção vigotskiana do desenvolvimento da personalidade através do conhecimento mais profundo da realidade objetiva, incluídas nesta as ações realizadas pelos seres humanos e pelo próprio indivíduo em desenvolvimento, evidencia-se a importância da educação escolar, da transmissão do saber objetivo pelo trabalho educativo na escola. Ao conseguir que o indivíduo se aproprie desse saber, convertendo-o em "órgão de sua individualidade" (segundo uma expressão de Marx), o trabalho educativo estará possibilitando que o indivíduo possa ir além dos conceitos cotidianos, possa ter esses conceitos superados por incorporação pelos conceitos científicos e assim possa conhecer de forma mais concreta, pela mediação das abstrações, a realidade da qual ele é parte". (DUARTE, 2000, p. 111).

Também sob esse viés, Lígia Márcia Martins (2011) adota os pressupostos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica e demonstra o fundamental papel da educação escolar no desenvolvimento psíquico humano. Cabe a esta educação oportunizar a apropriação do conhecimento historicamente sistematizado de forma a garantir o autodomínio da conduta, o desenvolvimento dos processos funcionais superiores, o enriquecimento do universo de significações "para além das significações mais imediatas e aparentes disponibilizadas pelas dimensões meramente empíricas dos fenômenos" (MARTINS, 2011, p. 113).

István Mészáros (2005, p.47) entende ser necessário confrontar e alterar fundamentalmente "*todo o sistema de internalização*, com todas as suas dimensões, visíveis e ocultas" que sustentam a lógica sociometabólica do capital. Nesse sentido, enfatiza que "o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estraté-

gias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a *automudança consciente* dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente". (MÉSZÁROS, 2005, p. 65, grifos do autor).

Pedimos permissão ao leitor para transcrevermos as palavras bastante elucidativas de Isilda Palangana (1995), porque as mesmas nos fazem aprofundar a reflexão não só sobre o processo de formação universitária em termos de forma, conteúdo e relações, mas também para pensarmos uma política e um sistema de avaliação do ensino superior como o ENADE, onde delineiam-se visões de homem, de mundo e de ciência diferenciadas, conduzindo em maiores ou menores proporções a uma forma de se conceber a Psicologia, uma forma de se atuar e de se produzir conhecimento na Psicologia; enfim, uma forma de se formar psicólogos.

A compreensão da realidade e, portanto, das necessidades sociais requer a mediação de um conteúdo, quer dizer, uma linguagem que permita atingir a concretude dos fatos.

Entretanto, numa sociedade de classes antagônicas, quem tem acesso a esse conteúdo capaz de formar consciências situadas no mundo? A resposta imediata é: um grupo muito pequeno. Na opinião de Bakhtin, nessas condições, a consciência é ideológica desde a constituição de seus primeiros elementos. A expressão da realidade abstraída e objetivada pela grande maioria dos homens não passa de um fragmento tomado como sinônimo de verdade maior.

O impasse está posto, como também estão o espaço e o desempenho que se espera dos educadores nessa conjuntura. O compromisso continua sendo com a transmissão do conhecimento. Não de qualquer conhecimento, mas daquele que permite apreender a sociedade, seus limites e suas necessidades. Aliar a elaboração e a qualidade do pensamento ao conteúdo veiculado é chamar o professor a uma responsabilidade deveras significativa: quem ensina conteúdo ensina também a pensar. Então para que tipo de pensamento o ensino tem concorrido? Pode-se postular, em princípio, duas alternativas: um ensino que orienta a consciência individual, a fim de adaptá-la ao que está dado, ou um ensino que persegue a consciência capaz de entender-se como parte de uma realidade que pede mudanças.

Ao encontro da primeira pseudonecessidade coloca-se a prática educativa, fortemente enraizada na contemporaneidade que se caracteriza por discutir as especificidades de conteúdo – referentes às várias áreas de conhecimento – como se estas tivessem sentido e significado em si mesmas, se autojustificassem. É a repetição naturalizada, que perdeu de vista a situação sócio-histórica na qual tais conteúdos foram engendrados; é o ensino de matérias que se desincumbe (por negligência ou por desconhecimento) de discutir o saber científico como representação e resposta aos desafios que, na crise, aparecem como individuais, mas que, na verdade, são sempre coletivos. Esse procedimento pedagógico, incapaz de explicitar os vínculos entre o que se transmite na escola e o que se passa fora dela, tem pouca ou nenhuma chance de contribuir para o estabelecimento da consciência fundamental a este momento.

A dificuldade acima observada não se explica apenas pela forma de ensino. Aliás, este é o aspecto de menor relevância. (...) O problema decorre do fato de o professor, com raras exceções, não dispor de um parâmetro teórico que possa oferecer-lhe subsídios na significação dos conteúdos. O foco das preocupações, com insistência, voltado prioritariamente para os processos mentais, para o como se aprende e, na mesma medida, para o como se ensina, há que ser redirecionado. Hoje, a problemática maior, da qual fica cada vez mais difícil fugir, diz respeito ao que ensinar. Na crise não se tem pronto um novo conteúdo, posto que este só se define com a objetivação de novas relações sociais. Mas, é possível e imprescindível repensar os velhos, colocá-los a serviço da compreensão do real. Com a linguagem o sujeito adquire um conjunto de riquezas produzidas pelos próprios homens, dentre elas a consciência, que pode ser um fato alienado ou constituir-se em um poderoso instrumento na leitura de mundo e de si mesmos. Nesse sentido, compete à escola assumir a parte que lhe é de direito e obrigação viabilizando, àqueles que a freqüentam, a mediação conteudística necessária à formação da consciência que as atuais condições de vida estão a solicitar. (PALANGANA, 1995, p. 25-27).

Como relacionar essa ampla proposta epistemológica e teórica com a formação universitária e, em especial, com a formação e atuação da Psicologia nesse cenário? Antes de mais nada, é necessário apresentar a concepção de universidade aqui adotada.

O sentido etimológico do termo *Universidade*, "*universitas*", apresenta uma dupla significação: a de *unidade* e a de *universalidade*. *Unidade*, no sentido de que os seus membros componentes possuem um objetivo comum: o de cultivar, produzir e transmitir o conhecimento. *Universalidade* porque esse saber é bem comum e patrimônio universal da humanidade. A mais digna missão da universidade é a de ampliar as possibilidades do seu caráter "*universitas*" para não ser submissa aos conhecimentos e ideologias que ela também produz. Esse caráter de autotranscendência só é possível em uma universidade que preserve a sua autonomia soberanamente. É o espaço da autonomia que permitirá o prazer da criação e do desenvolvimento, em lugar da importação e da reprodução de métodos e modelos. "É por serem autônomas que as universidades se enfrentam e se renovam, que se estabelecem dinamicamente, que jamais estão prontas, pois se trata, essencialmente, de construções históricas e sociais." (FARIA, 1997, p.1). É, sobretudo, no espaço privilegiado da universidade que se ampliam os conhecimentos, se produzem novos saberes, se desenvolvem tecnologias, não se balizando por verdades dogmáticas, mas pelo exercício da reflexão e da força dialética existente no livre debate. É nesse espaço intelectual fecundo que se compreende a ciência como um processo dinâmico, aberto e inacabado do saber e do fazer, em contínua transformação em um mundo também em mutação.

A universidade possui uma materialidade e uma subjetividade social. González Rey (2003), compreende que a subjetividade não é algo que aparece somente no nível individual, mas que a própria cultura representa um sistema subjetivo, gerador de subjetividade, denominado pelo autor como "subjetividade social" e considerada como uma macrocategoria teórica orientada para uma nova representação do social. O sujeito é constituído pela subjetividade social e é constituinte daquela

por meio das suas ações dentro do tecido social em que atua. De acordo com González Rey (2003), os processos de subjetividade social e individual não mantêm uma relação de externalidade, mas se expressam como momentos contraditórios, se produzindo de forma simultânea e inter-relacionada em dois espaços que se constituem reciprocamente: o sujeito individual e as instâncias sociais. A subjetividade social antecede a organização do sujeito psicológico concreto e está na gênese de toda subjetividade individual. Por seu turno, o desenvolvimento do sujeito individual dá lugar a novos processos de subjetividade social e a novas redes de relações sociais.

A subjetividade social não é uma abstração; é o resultado de processos de significação e sentido que caracterizam todos os cenários de constituição da vida social e que delimitam e sustentam os espaços por meio da própria perpetuação dos significados e sentidos. Nas palavras de González Rey (2003, p. 207):

A ação dos sujeitos implicados em um espaço social compartilha elementos de sentidos e significados gerados dentro desses espaços, os quais passam a ser elementos da subjetividade individual. Entretanto, essa subjetividade individual está constituída em um sujeito ativo, cuja trajetória diferenciada é geradora de sentidos e significações que levam ao desenvolvimento de novas configurações subjetivas individuais que se convertem em elementos de sentidos contraditórios com o status quo dominante nos espaços sociais nos quais o sujeito atua. Esta condição de integração e ruptura, de constituído e constituinte que caracteriza a relação entre o sujeito individual e a subjetividade social, é um dos processos característicos do desenvolvimento humano.

Neste sentido, compreende-se que a subjetividade social da universidade está perpassada por aspectos ideológicos tais como o ente jurídico e o compromisso social da instituição, a forma de

gestão, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o projeto político pedagógico, as práticas escolares, os conteúdos e os saberes produzidos e transmitidos, a vinculação entre ensino/pesquisa/extensão, as relações sociais ali estabelecidas, os movimentos sociais e as práticas políticas. Aspectos ideológicos estes que estão articulados à base material da sociedade como um todo. A formação acadêmica desenvolvida no tempo e no espaço da universidade é aqui considerada como a categoria *atividade*, a qual é compreendida no sentido marxiano de *trabalho*. É a atividade laboral acadêmica do estudante universitário, é o trabalhador em formação. As atividades de ensino, pesquisa e extensão são atividades de trabalho perpassadas por múltiplos discursos científicos, epistemológicos, ontológicos, teóricos e metodológicos e por diferentes práticas, os quais, imprescindivelmente, configurarão o sentido do curso e da profissão para o estudante que, por sua vez, imprimirá uma ação significativa no seu processo de formação profissional e pessoal.

O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) como política de avaliação do ensino superior e seus ditames na concepção de universidade e no processo de formação do psicólogo

A universidade pode colaborar na manutenção do sistema dominante; mas, ao mesmo tempo, a universidade carrega no seu âmago a possibilidade de promover transformações sociais, seja a partir do estímulo à reflexão e à postura crítica enquanto instituição educadora visando a autonomia das pessoas, seja a partir do seu compromisso social com a produção e a difusão do conhecimento.

Sendo assim, compreende-se a importância das práticas e dos saberes universitários não só na formação profissional, mas também no processo de subjetivação, uma vez que a atividade univer-

sitária e os discursos ali perpassados possibilitam a construção de sentidos próprios e plurais que refletem o processo de construção da consciência, da personalidade e da identidade da pessoa, configurando um todo dinâmico representativo do amálgama das relações sociais e da subjetividade, refletindo-se no compromisso e no vínculo estabelecido entre o estudante, o docente e a instituição.

Esta dinâmica configura não só a subjetividade do estudante, mas também a materialidade do curso, o qual pode permitir maiores ou menores possibilidades de apreensão da totalidade social e de conscientização de que os próprios alunos são sujeitos históricos e ativos, construtores da ciência e da profissão, podendo implicar em compromissos ou com a manutenção e reprodução da ideologia dominante ou com a transformação social, enquanto ator e participante de uma rede de relacionamentos.

A escolha da profissão e, conseqüentemente, do curso superior, é de extrema importância por esta constituir e organizar um dos aspectos da subjetividade em relação direta com a realidade concreta e objetiva oferecida pela instituição formadora. A universidade é responsável por oferecer condições que permitam maiores e melhores conhecimentos sobre as diferentes possibilidades profissionais que aquela ciência e profissão vislumbram e sobre as relações interdisciplinares possíveis e necessárias de serem promovidas. Uma das hipóteses aqui estabelecida é que essa ampliação e diversificação do horizonte profissional permitem ao estudante estabelecer vínculos mais criativos, comprometidos, promissores e duradouros com a universidade e ele próprio reconhecer-se como sujeito ativo no processo de ensino e de aprendizagem e na construção do seu itinerário formativo, para o que uma Psicologia Social e Educacional com o olhar para o contexto universitário pode em muito contribuir.

O ENADE pode ser um momento de avaliação do ensino superior e do processo de aprendizagem e de desenvolvimento do estu-

dante com vistas à ampliação e fortalecimento da atitude e reflexão crítica por parte de todos os envolvidos e com vistas a sanar dificuldades, equívocos que trazem intransigências para a formação e para a ciência. Entretanto, conforme se avaliará no decorrer deste livro, o sistema de avaliação e as políticas previstas no ENADE, consideradas aqui a partir da análise das questões objetivas das provas realizadas nos de 2006, 2009 e 2012 com a finalidade de avaliar os conteúdos específicos de Psicologia aprendidos pelos estudantes no decorrer da sua formação, vão na contramão dessa diversificação e ampliação do horizonte profissional e com o compromisso de uma postura e reflexão crítica. O formato de muitas das questões objetivas não proporciona ao estudante o exercício da abstração, síntese, generalização e conceitualização, dimensões essas, segundo Martínez (2009), tão fundamentais para a dimensão cognitivo-intelectual no processo de aquisição, apropriação e produção de conhecimento. Também as questões discursivas, de forma geral, pautam-se no exercício de aplicação de conhecimentos aprendidos, quase que evidentes por si mesmo, não aproveitando esse momento discursivo para o estudante elaborar seus questionamentos e apresentar os seus próprios sentidos a respeito do tema e da Psicologia. Essa análise será aprofundada nos capítulos seguintes.

Concordamos com González Rey (2004, p. 147) sobre a necessidade de a Psicologia Social produzir conhecimento sobre “as configurações subjetivas que caracterizam a sociedade e seus vários espaços concretos” sendo sua tarefa essencial “a possibilidade de modelar sistemas de produção de sentidos subjetivos”, tarefa essa ainda mais necessária no campo educacional. E o nível superior de ensino apresenta-se como campo profícuo para grandioso labor. O trabalho apresentado nesse livro parte dessa premissa ao analisar o ENADE como uma política pública voltada para o ensino superior,

com consequências tanto para a formação do estudante de Psicologia, como para enaltecer ou obscurecer abordagens teóricas e metodológicas no campo da Psicologia como ciência e profissão. A atividade desenvolvida permitiu um rico diálogo entre posturas teóricas e metodológicas distintas viabilizando um diálogo interdisciplinar no interior da própria Psicologia, fato esse consolidado na perspectiva dos estudos baseados nas práticas e na promoção de um espaço de comunidade de prática social ao integrar estudantes de duas instituições distintas, uma de caráter público e outra de caráter privado.

Defende-se aqui uma Psicologia Social e uma Psicologia Educacional no espaço universitário voltada para o desenvolvimento do estudante e do docente enquanto pessoa e profissional, para a promoção do livre debate e da expressão de ideias e sentimentos, para o fortalecimento da criatividade e da interdisciplinaridade, bem como o desenvolvimento de práticas psicológicas voltadas para políticas do ensino superior e para o enfrentamento de questões institucionais que dificultam a missão "*universitas*".

Referências bibliográficas

BOCK, Ana Mercês Bahia. A psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. In: BOCK, Ana Mercês Bahia, GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; FURTADO, Odair (Org.). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 15-35.

CIAMPA, Antonio da Costa. **A estória do Severino e a história da Severina: um ensaio de psicologia social**. (11. ed.). São Paulo: Brasiliense, 2009.

CIAMPA, Antonio da Costa. Identidade. IN: LANE, Sílvia T. M.; CODO, Wanderley (Org.). **Psicologia Social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 58-75.

DUARTE, Newton. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação e Sociedade**. Campinas: CEDES. Ano XXI, n. 71, julho/2000. p. 79-115.

FARIA, José Henrique de. **Autonomia e compromisso social: 84 anos de resistência**. Curitiba: Ed. da UFPR, 1997.

FURTADO, Odair. O psiquismo e a subjetividade social. In: BOCK, Ana Mercês Bahia, GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; FURTADO, Odair (Org.). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 75-93.

GONÇALVES, Maria da Graça Marchina. A psicologia como ciência do sujeito e da subjetividade: o debate pós-moderno. In: BOCK, Ana Mercês Bahia, GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; FURTADO, Odair (Org.). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 53-73.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **O pensamento de Vigotsky: contradições, desdobramentos e desenvolvimento**. São Paulo: Hucitec, 2013.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **O social na psicologia e a psicologia social. A emergência do sujeito**. Petrópolis: Vozes, 2004.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Epistemología cualitativa y subjetividad**. São Paulo. Educ, 1997.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LAVE, Jean e WENGER, Etienne. Prática, pessoa, mundo social. In: HARRY, Daniels. **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 165-173

LAVE, Jean e WENGER, Etienne. **Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LEONTIEV, Alexis N. **Atividade, Consciência y Pernalidad**. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre, 1978.

MARTÍNEZ, Albertina Mitjáns. Processos de aprendizagem na pós-graduação. In: MARTÍNEZ, Albertina Mitjáns e TACCA, Maria Carmen V.R. (Orgs.). **A complexidade da aprendizagem: destaque ao ensino superior**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009. p. 213-261.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Tese (Livre-Docência em Psicologia da Educação). Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, Bauru, SP, 2011.

MARX, Karl. Teses sobre Feuerbach. In: MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Escola e desenvolvimento conceitual. **Viver: mente e cérebro. Memória da pedagogia: Vygotsky**. São Paulo, n. 2, 2005. p. 68-75.

PALANGANA, Isilda Campaner. A função da linguagem na formação da consciência: reflexões. **Cadernos CEDES**. Campinas, n. 35, 1995. p. 15-28.

REGO, Teresa Cristina. Ensino e constituição do sujeito. **Viver: mente e cérebro. Memória da pedagogia: Vygotsky**. São Paulo, n. 2, 2005. p. 58-67.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante e LAPLANE, Adriana Lia Frizzman de. *Vygotsky*. São Paulo, n. 2, 2005. p. 76-83.

VYGOTSKI, Lev S. **Obras Escogidas**. Tomos I, II, III, IV e V. Madrid, Machado Grupo de Distribución, 2012.

VYGOTSKI, Lev S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WENGER, Etienne. **Comunidades de practica: Aprendizaje, significado e identidad**. Madrid, Espanha: Paidós, 2011.

CAPÍTULO II





EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DE ESTUDANTES: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Mariana Xavier de Almeida¹
Sara Schlichta²

É objetivo deste capítulo fazer uma revisão de literatura do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), oferecendo um panorama geral de como foi criado, o que é a prova e algumas das consequências e desdobramentos da existência desse tipo de exame no Ensino Superior. Por conseguinte, o caminho metodológico de abordagem da produção sobre o ENADE implica a apreensão dos *porquês*, do *como*, ou *para quem* o ENADE se presta. Para atingir o objetivo proposto é necessário atentar para as problemáticas que estão na raiz da implantação do ENADE no Brasil, portanto, proceder uma análise radical, rigorosa e de conjunto do fenômeno. Conforme Saviani (2009, p.20), ir até os fundamentos da questão significa explicitar seus desdobramentos sobretudo econômicos, sociais e políticos; enfim, analisar o ENADE na sua totalidade, destacando-se seu caráter histórico e social. Por fim, tendo em vista a vivência universitária das psicólogas autoras desta revisão de literatura e graduadas no ano de 2015 na Universidade Federal do Paraná, é objetivo também fazer algumas indicações a respeito de suas percepções do estudo e debate sobre o ENADE; sobretudo devido suas experiências de estágio durante o último ano do Curso de Psicologia. A importância desse relato está em apontar, ainda que de modo inicial, alguns impactos dessa discussão na subjetividade do estudante de graduação.

É importante, inicialmente, conhecer as informações que o Ministério da Educação brasileiro disponibiliza a respeito desse

1. Psicóloga graduada pela Universidade Federal do Paraná.

2. Psicóloga graduada pela Universidade Federal do Paraná e Bacharel em Direito pela UNICURITIBA.

exame para os estudantes e para as Universidades. De acordo com as informações amealhadas em seu sítio (BRASIL, 2016a), a primeira edição ocorreu em 2004³; a prova é aplicada periodicamente de três em três anos em cada área de formação e o exame é obrigatório para o graduando selecionado, isto porque a emissão de seu histórico escolar está atrelada ao seu comparecimento no local e data estipulada para realização da prova. O ENADE propõe-se a “avaliar o rendimento dos alunos dos cursos de graduação, ingressantes e concluintes, em relação aos conteúdos programáticos dos cursos em que estão matriculados” (BRASIL, 2016b). Todavia, a última prova, realizada em 2015, exigiu apenas a participação dos concluintes.

No que se refere ao estabelecido pelo MEC para as Universidades, observa-se que são promovidos pelo Ministério da Educação alguns Seminários⁴ (BRASIL, 2016c), “voltados aos Procuradores Institucionais (PI) e coordenadores de curso. O objetivo é disseminar junto às IES (Instituições de Ensino Superior) informações e esclarecimentos sobre o ENADE, cujos cursos e estudantes serão avaliados no ano corrente”. Além disso, é igualmente disponibilizado o Manual do ENADE 2016 (BRASIL, 2016d) com esclarecimentos relativos às responsabilidades e atribuições, cronograma de provas, operacionalização do ENADE e funcionamento do sistema informatizado de dados, sendo que as informações que tocam os estudantes não acrescentam mais do que aquelas já referenciadas no corpo do texto dos portais⁵.

3. Contudo, ainda em 1995, o MEC havia criado o Exame Nacional de Cursos, popularizado como Provão, que também tinha como objetivo ser instrumento da avaliação da Educação Superior brasileira. Esta modalidade de exame vigorou até 2003.

4. O último Seminário realizado, de acordo como as informações disponibilizadas em <<http://portal.inep.gov.br/enade/seminarios-enade-2016>> ocorreu em 30 e 31 de maio de 2016.


5. A própria pesquisa aqui realizada exigiu o uso da ferramenta de busca do Google, o que despertou especial atenção para o seguinte: de acordo com Brin e Page (1998) ao proceder-se a busca de termos no Google, observa-se que a ordem em que os resultados são apresentados para o usuário está relacionado a uma série de fatores, sendo que dois dos principais são: (1) a quantidade de acessos a determinado endereço de sítio e (2) o referenciamento desse em outros domínios. Observa-se que, no mês de junho de 2016, quando se digitou a palavra “ENADE” no campo de busca do Google os únicos dois resultados de sítios oficiais com informações sobre a avaliação listados são os já referidos

Evidencia-se, portanto, que as informações disponibilizadas no corpo do texto dos domínios acessados, tais como Portal do Ministério da Educação (BRASIL, 2016a) e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (BRASIL, 2016b), além do material referente aos Seminários promovidos pelo MEC (BRASIL, 2016c) e Manual do ENADE 2016 (BRASIL, 2016d), trazem esclarecimentos sobre o encargo do comparecimento a prova à qual o graduando está submetido, bem como sobre os procedimentos que devem ser adotados pelas Universidades para a realização da mesma. Porém, saber da periodicidade da aplicação do exame, de sua obrigatoriedade ou de como a Universidade deve lançar dados no sistema informatizado – isto é, informações a respeito da *formalidade* acerca do ENADE⁶ – não permitem que os diferentes segmentos da Universidade, a comunidade, e especialmente os graduandos, conheçam os *porquês* da implementação dessa modalidade de exame em território nacional.

Ora, considerando que as informações disponibilizadas no corpo do texto dos sítios visitados e do Manual (BRASIL, 2016d) não são suficientes para a compreensão do ENADE na sua totalidade, pois tratam apenas daquilo que é formal, procedeu-se também um estudo sobre os documentos oficiais relativos aos procedimentos de avaliação de cursos superiores no Brasil (BRASIL, 2001), ao funcionamento do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) (BRASIL, 2004), bem como a proposta nacional de avaliação das

(portal do Ministério da Educação e portal do INEP); os outros resultados elencados, na sua maioria, tratam-se de sítios de Universidades esclarecendo, comunicando e preparando os estudantes – cada qual a sua maneira e de acordo com seus interesses particulares – sobre o ENADE. A necessidade de esclarecimentos adicionais por parte das Universidades mostra que o graduando pode contar, quando muito, com informações e esclarecimentos parciais sobre esta avaliação, tanto por parte do MEC, quanto por parte da sua (ou outra) Universidade. Assim, para esta pesquisa importa notar que a informação mais acessada e considerada mais relevante pelo usuário do Google no que diz respeito ao ENADE está localizada, na sua maioria, fora dos portais oficiais.

6. As informações disponibilizadas nesses domínios tratam apenas de prazos, requisitos e critérios de enquadramento para o estudante que irá prestar o ENADE, esclarecendo pouco ou quase nada, por exemplo, sobre o objetivo de sua implantação em território nacional.



universidades brasileiras⁷ (BRASIL, 1993). Afinal, a reflexão acerca desse exame não pode ficar subsumida às questões formais como a compilação de dados, a periodicidade de sua aplicação ou a obrigatoriedade do comparecimento do graduando a prova.

A partir da leitura do conteúdo destes documentos, pôde-se depreender que o fundamento da implantação dessa modalidade de prova para o MEC é: “acompanhar metodicamente as ações a fim de verificar se as funções e prioridades [para o Ensino Superior brasileiro] determinadas *coletivamente* estão sendo matizadas e atendidas” (BRASIL, 1993, p.4, grifo nosso), pois, de acordo com o que propõe este documento oficial, a avaliação “entre o pretendido e o realizado” (BRASIL, 1993, p.4) é o instrumento capaz de “garantir bom padrão de qualidade de seus serviços à sociedade” (BRASIL, 1993, p.4). Para o MEC, esse tipo de exame foi criado com o intuito de ser instrumento de mudança social como se já expressa na primeira proposta nacional de avaliação das universidades brasileiras, ainda em 1993:

A avaliação do ensino de graduação visa conhecer e dimensionar as principais características e fatores envolvidos no processo ensino-aprendizagem de formação de cidadãos profissionais, com a finalidade de identificar subsídios para seu aprimoramento. Situa-se, portanto, no contexto do processo global de avaliação institucional cujos objetivos referem-se à ampliação do auto-conhecimento da instituição sobre si mesma em busca de melhor adequação ao cumprimento de suas funções científicas e sociais. (BRASIL, 1993, p.4)

Em outra passagem do mesmo documento, ainda reafirma que os diferentes segmentos da Universidade devem estar representados na Comissão de Avaliação que mais tarde passará a coordenar o ENADE:

7. Ainda que seja um documento anterior à criação do exame, a proposta nacional de avaliação das universidades brasileiras é o documento que marca o início da política que desencadeou o ENADE.

Para organização e desenvolvimento do processo avaliativo, propõe-se a constituição de uma Comissão de Avaliação para coordenar os trabalhos, a critério de cada IFES. **Tal comissão deve ter composição diversificada** de forma a garantir a indissociabilidade da ação da Universidade, **contemplando**, preservada a deliberação de suas instâncias superiores, **a participação dos segmentos acadêmicos, de especialistas e de setores profissionais e sociais já mencionados.** (BRASIL, 1993, p.8, grifo nosso)

Portanto, um dos principais objetivos de um exame de avaliação do ensino superior, segundo o Ministério da Educação, é proporcionar às Universidades uma ferramenta eficaz para conhecer a si mesma, com o intuito de cumprir sua função social e científica de formar cidadãos/profissionais. Já no início deste texto foi apontado que este trabalho também é fruto da vivência universitária das autoras no ano de 2015, que prestaram o ENADE para psicologia nessa ocasião e dedicaram grande parte das atividades do estágio a discussões a respeito da prova e outros aspectos a ela relacionados. Nesse sentido, o que se observou na prática é que na UFPR não houve efetivamente a presença de uma comissão. Aquilo que de mais oficial a que se teve acesso foi a presença de uma pedagoga da Coordenação de Políticas de Avaliação Institucional de Ensino (COPAIE), indicada pela instituição, que assistiu aos coordenadores de cursos e estudantes convocados ao exame naquele ano em relação a informações a respeito de sua formalidade, processo esse que teve o acompanhamento da professora Coordenadora de Políticas de Ensino na Graduação (COPEG). Ambas as coordenadorias integram a Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional (PROGRAD) da UFPR. Nota-se, então, que não ocorre um debate de fato sobre o sistema de avaliação no Ensino Superior apoiado por uma comissão oficial formada por membros da própria instituição. Deste modo, os objetivos da avaliação do ensino superior traçados pelo MEC, ainda em 1993, parecem dizer somente do ponto de vista do próprio Ministério.

Percebe-se, à medida que se compara o que está publicado sobre o ENADE nos documentos dos órgãos oficiais com a realidade concreta é que, apesar de existirem normas que estipulem que os diferentes segmentos da Universidade devem estar contemplados nas Comissões de Avaliação, muitos graduandos sequer sabem do que se trata o exame. Isso significa que mesmo que os documentos oficiais afirmem textualmente que as funções e prioridades da Universidade foram definidas "coletivamente", e o ENADE seria uma expressão dessa política, o que se vê na realidade concreta está distante disso.

A partir das reflexões anteriores, sobretudo a ideia de construção coletiva do ENADE, cabe fazer duas perguntas: será que a sistematização de informações sobre a obrigatoriedade e a periodicidade do ENADE demandariam um esforço coletivo envolvendo MEC, IES e sociedade? Tendo em vista a importância do graduando e comunidade universitária compreenderem os *porquês*, o *como* ou *para quem* o ENADE se presta, será que as informações dos órgãos oficiais são suficientes?

O que se pode apontar sobre essa questão, e aqui falando do ponto de vista do estudante, é que o seu suposto desinteresse sobre as questões atinentes ao ENADE é apenas aparente. Afinal, que tipo de participação espera o MEC se é oferecido ao estudante apenas informações randômicas disponibilizadas nos materiais, manuais e documentos oficiais? Como mobilizar os estudantes quando essas informações, de fato, pouco auxiliam na construção de uma subjetividade capaz de efetiva e criativamente pensar em possibilidades de avaliação que realmente contribuam para a construção da cidadania ou do perfil de profissionais que cumpram seu papel social?

As reflexões de Duarte (1999, p.60) a respeito da concepção sócio-histórica de homem contribuem para que se evidencie que o interesse ou desinteresse do estudante frente ao ENADE estão articulados às regras que, consciente ou inconscientemente, conduzem a vida

universitária. Aí se revela uma contradição na prática: o graduando não responde ao ENADE porque vê aí um meio de ampliar sua formação ou um mecanismo para tornar sua Universidade um centro de excelência, mas porque entre as regras estabelecidas para que ele possa colar grau está o ENADE, por isso, comparece à prova. Logo, a pura afirmação do envolvimento coletivo de todos os segmentos não garante ou mesmo permite que todos os graduandos, professores e corpo técnico, sejam efetivamente ouvidos e suas demandas respeitadas, o que leva novamente ao questionamento, no caso se um exame de avaliação do ensino superior de fato se constitui como um instrumento capaz de auxiliar no cumprimento das “funções científicas e sociais” da Universidade (BRASIL, 1993, p.4).

Deste modo, entendendo que as informações trazidas pelos documentos revisados até aqui não respondem aos *porquês*, o *como* ou *para quem* o ENADE se presta, e ainda sabendo-se que é fundamental que não se analise esta prova de modo parcial, mas sim numa perspectiva de totalidade, é preciso avançar nessa investigação. Conforme Saviani (2009, p.21), deve-se relacionar “o aspecto em questão [neste caso o ENADE] com os demais aspectos do contexto em que está inserido”, ou seja, trazer à luz os debates mais atuais sobre essa problemática.

Por conseguinte, procedeu-se uma revisão de literatura nas bases de dados *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e *Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde* (LILACS), nos meses de junho e julho de 2016, nas quais buscou-se as palavras-chave – utilizando sempre o recurso de pesquisa ‘and’ – referentes a: ‘ENADE’; ‘ENADE’ e ‘história’; ‘provão’ e ‘MEC’; ‘Exame Nacional de Cursos’; ‘avaliação do desempenho dos estudantes’; ‘Universidade Pública’ e ‘ENADE’; ‘Universidade Privada’ e ‘ENADE’; ‘sistema de cotas’ e ‘ENADE’ e ‘desempenho dos estudantes ingressantes na Universidade por cotas’, colhendo dados a respeito da produção científica sobre o tema.

Com relação à pesquisa do termo 'ENADE' observou-se que na base de dados SciELO foram encontrados 41 resultados, enquanto que na LILACS obtiveram-se 16 para esta busca. A partir da análise desses trabalhos, tornou-se manifesto que as pesquisas relativas a essa forma de avaliação do Ensino Superior têm se ocupado, sobretudo, com análises de dados quantitativos relacionados ao desempenho dos estudantes no exame; aumento ou diminuição da oferta de cursos superiores no Brasil, tendo em vista o implemento do ENADE como forma de avaliação; políticas públicas de acesso; relações entre os indicadores de qualidade de ensino e desempenho de estudantes, entre outros. Torna-se patente que essas pesquisas, em sua maioria, não questionam os fundamentos do ENADE, ou seja, não interrogam os seus *porquês*, o como, ou para quem se presta. Nesse sentido, partem do pressuposto de que a forma de avaliação proposta pelo ENADE, por si só, garantirá a qualidade do ensino, e que a partir de sua mera aplicação assegurar-se-á que a Universidade forme profissionais-cidadãos. Salienta-se, entretanto, que não basta analisar o fenômeno ENADE em si, tal qual essas pesquisas fazem, é necessário saber como ele foi se constituindo como um sistema avaliativo, pois, de acordo com Furtado (2009, p.52), só desse modo se trará à luz o que motiva o modelo imposto pelo ENADE e aceito pela Universidade como fato consumado.

Dessa forma, procurando-se apreender o ENADE também em seu movimento histórico, procedeu-se uma busca das palavras-chave 'ENADE' + 'história', além da procura usando outros indexadores como 'provão' + 'MEC' e 'Exame Nacional de Cursos' nas bases de dados referidas anteriormente, bem como uma busca por livros ou capítulos que tratassem do tema. Com relação a esta busca encontrou-se cerca de 50 publicações, número reduzido, tendo em vis-

ta a complexidade do tema, conseqüentemente, a necessidade de debate. Em relação as obras literárias, destaca-se o capítulo de Odair Furtado (2009), "O ENADE e a política de avaliação do Ensino Superior no Brasil", que de forma consistente desvela os caminhos históricos da educação brasileira que faz culminar no ENADE e o artigo de Gladys Beatriz Barreyro e José Carlos Rothen (2014), que discutem a avaliação da educação superior nos governos do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

Ao seguir as pistas que o movimento histórico traça, Furtado (2009, p.48-49) sinaliza que "nossa história de atrasos e avanços está ligada a própria forma de colonização do país". Mostra que desde a época colonial, período em que se engajou esforços exclusivamente em um modo de produção exploratório "decididamente espoliativo e desumano"⁸, o desenvolvimento da educação, e das conseqüentes formas de avaliá-la, depende das vicissitudes "do desenvolvimento econômico e da situação brasileira no cenário mundial". Seguindo esse raciocínio, ao analisar a Revolução de 1930, evidencia que a partir daí o País "entra decididamente no circuito econômico mundial" e as "características do período colocam o Brasil na condição de um país capitalista dependente" que reproduz o projeto burguês de educação. Chega na análise de períodos mais recentes, em que "a reestruturação produtiva exige a própria mundialização da produção, formando um circuito produtivo planetário" que traz como consequência para a Educação Superior brasileira a "franca implementação da privatização" e a implantação de métodos de cunho quantitativo.

8. De acordo com Odair Furtado (2009, p. 48), o Brasil só recebeu suas primeiras universidades por volta de 1920, enquanto alguns vizinhos latino-americanos de colonização espanhola já tinham universidades desde o Século XVI. A tese de Ferrarini Zandoná (2005) reúne informações de diversos autores a respeito da história do Ensino Superior no Brasil e na América Latina e contesta essa afirmação, indicando a criação da primeira Universidade brasileira, a cátedra de Economia Política, sob responsabilidade de José da Silva Lisboa, em 1808 com a vinda da família real portuguesa.

Nessa linha, em que se examina paralelamente o movimento histórico e a construção da avaliação do Ensino Superior brasileiro, Barreyro e Rothen (2014, p. 2) apontam que nos governos Lula “a ampliação do setor privado de Educação Superior, que se iniciou no Governo FHC, teve continuidade”. Contudo, se na gestão de Fernando Henrique Cardoso “a ampliação havia se dado pela flexibilização normativa para a abertura de novos cursos e IES, no governo Lula, a expansão foi decorrente de uma política social” que pretendia, sobretudo, ampliar o acesso de estudantes da classe trabalhadora, cuja renda é historicamente insuficiente para garantir o acesso ao Ensino Superior privado, por meio da oferta de bolsas de estudo do Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES). Ao mesmo tempo, propôs-se uma avaliação do Ensino Superior, o SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior), que apesar de ter um caráter oficial de autoavaliação institucional, nada mais é do que uma variação de fórmulas já conhecidas para “regular a expansão do setor privado da Educação Superior” (BARREYRO e ROTHEN, 2014, p. 8).

Nesse ponto, cabe esclarecer que o SINAES, segundo Furtado (2009, p.54, grifo nosso) e de acordo com a Figura 01 é caracterizado como:

Um processo de avaliação de reúne três pontas claramente definidas. A avaliação institucional realizada em duas fases: uma fase de auto-avaliação realizada pela própria IES e a avaliação institucional externa realizada por agente indicado pelo próprio INEP, através da convocação de professores que são treinados para esse fim. A avaliação do curso realizadas por agentes do INEP com as mesmas características da fase anterior. Por fim o **ENADE, que examina alunos ingressantes e concluintes dos cursos de graduação das IES através de um exame nacional**. Além dessas três fases, também é utilizado na avaliação o Censo da Educação Superior, que não faz parte do SINAES, mas é informação importante no sistema de avaliação.



Figura 01 – Fases de Avaliação do SINAES

O breve resgate histórico permitiu uma compreensão inicial dos *porquês* e de *como* o ENADE se encaixa na lógica da avaliação do Ensino Superior desenvolvida em território nacional. Ao mesmo tempo em que o *como*, ou os caminhos que a avaliação do Ensino Superior seguiu vão sendo expostos, os *porquês* também vão sendo descortinados à medida que há uma aproximação do movimento histórico, pois, conforme Furtado (2009) evidenciou, a prova é parte de um processo histórico que serve a determinados interesses do capital.

Assim, sabendo-se dos limites dessa pesquisa, pois está cercada de dificuldades tendo em vista a escassez do material disponível e os recortes de estudo formais e quantitativos que configuram esses materiais, mas na tentativa de ampliar o que se conhece a respeito do ENADE, também é importante esclarecer alguns pontos de relevo sobre a *quem* o ENADE alcança e *para quem* ele serve, uma vez que as publicações que falam da história da prova e do SINAES ainda não tratam da totalidade do tema. Por isso, julgou-se importante também a pesquisa do termo 'ENADE' associado a algumas variações de palavras-chave que possibilitassem uma investigação

sobre quem é o graduando que presta o ENADE, tomando atenção especial para os dados referentes a estudantes que ingressaram nas IES por meio de políticas públicas de acesso tais como Cotas ou Programa Universidade para Todos (ProUni). Além disso, investigou-se algumas questões relativas às diferenças do desempenho, e dos resultados objetivos do ENADE em instituições de caráter distinto, a bem ver o Ensino Público e Ensino Privado.

Tanto na plataforma SciELO quanto na LILACS as palavras-chave 'ENADE' e 'Universidade Pública' e 'ENADE e Universidade Privada' (unidas pelo recurso de pesquisa *and*) não obtiveram resultados. Já os termos 'ENADE' e 'Universidade Federal' obtiveram um total de 19 resultados, sendo 18 artigos em português e 01 em inglês na SciELO e 03 resultados na LILACS, sendo 02 artigos em português e 01 em inglês. Os artigos identificados como publicação de interesse encaixam-se em dois critérios: (a) abordam o assunto ENADE vinculado a áreas mais amplas do Ensino Superior, por exemplo: a instituição como um todo, as políticas de ingresso etc. e (b) relacionam-se à Psicologia.

Destarte, dos 02 artigos apontados pela LILACS, 01 encaixa-se em um dos critérios mencionados anteriormente (é da área de Psicologia) e o outro relaciona-se à Odontologia. Das publicações encontradas na SciELO nesse primeiro momento, somente 07 foram escolhidos como de interesse por tratarem da temática ENADE e sua relação com o Ensino Superior de uma maneira mais ampla. Os demais trabalhos eram recortes específicos de alguns cursos como Administração (01), Biologia (01), Enfermagem (03), Física (01), Medicina (02), Pedagogia (01) e outros que contemplavam mais de uma área, mas ainda assim mostraram-se bastante específicos (02).

As palavras-chave 'ENADE' e 'Cotas' indicaram 02 trabalhos na SciELO, embora tenham sido artigos que já figuravam na busca anterior. Já na plataforma LILACS essa união de termos não obteve

resultados. Por sua vez, os termos 'ENADE' e 'Desempenho' obtiveram um total de 28 resultados no primeiro banco de dados e 08 no segundo. Desses 28, 12 foram trabalhos que apareceram em buscas anteriores e 01 foi um artigo em inglês. Portanto, dos 16, 04 foram escolhidos como publicações de interesse por corresponderem ao critério (a) mencionado. Os demais trabalhos dizem respeito às áreas de Administração (01), Ciências Contábeis (01), Estatística (01), Matemática (01), Medicina (01), Pedagogia (06) e ao boicote dos estudantes aos exames de avaliação da educação superior (01). Já em relação aos 08 resultados produzidos na busca pela LILACS, 06 já haviam aparecido antes, 01 era em inglês e 01 dizia respeito à área de Fonoaudiologia. A busca combinada das palavras 'ENADE' e 'Ranking' não teve resultado algum na LILACS, mas obteve 02 artigos na SciELO. Um já havia aparecido e o outro foi escolhido como artigo de interesse por encaixar-se no critério (a) apontado mais cedo.

A partir da leitura das publicações eleitas como de interesse, retiraram-se algumas informações pertinentes que compõem um quadro mais amplo da relação do ENADE com a organização do Ensino Superior brasileiro e levam a algumas considerações. Evidencia-se que o SINAES e, em especial o ENADE, impactam de forma diversa nas Instituições Federais e nas Instituições Privadas. Por exemplo, Barreyro e Rothen (2014) apontam que apesar das primeiras também estarem, em tese, submetidas a esse sistema, ele tem pouca influência sobre elas efetivamente, uma vez que tradicionalmente o desempenho dos seus estudantes é no geral maior do que o mínimo exigido; enquanto que as Instituições Privadas, quando obtêm resultado inferior ao estabelecido, recebem comissões especialistas e são obrigadas a elaborar um projeto de melhoria⁹ (BARREYRO & ROTHEN, 2014).

9. Tanto quanto as IES privadas, as públicas têm obrigação de reformular seu programa caso atinjam resultados abaixo da média, na ocasião em que recebem visitas das comissões de avaliação do Ensino Superior. Contudo, isso acontece com menor frequência, devido ao bom desempenho dos estudantes. Outro fato de destaque, é que as melhorias na universidade pública são responsabilidade do Estado, nesse caso não estão sujeitas a perspectivas de cancelamento de cursos ou fechamento da instituição da mesma forma que as IES privadas.

Além disso, os autores (2014, p.08) acrescentam que bons resultados nas instituições privadas acabam tornando-se “um selo de qualidade” frequentemente utilizados como marketing institucional. Outro fator que contribui para essa distinção é que nas instituições privadas os resultados têm influência na participação ou não do ProUni e na obtenção de créditos do Banco Nacional de Desenvolvimento (BARREYRO & ROTHEN, 2014). Com relação a mesma problemática, Bertolin e Marcon (2015, p.108) completam que ao instituir essas medidas e convênios e vinculá-las a desempenhos mínimos no exame “o governo transformou o ENADE num instrumento de medição da qualidade dos cursos e instituições da educação superior brasileira”. Contudo, é preciso ter prudência com esse “selo de qualidade”, pois possui alto grau de subjetividade (BERTOLIN & MARCON, 2015). Conforme o que se vê a partir desses autores e o que se apontou anteriormente, o ENADE na sua aparência presta-se a medir a qualidade de ensino, mas na realidade concreta mostra-se um verdadeiro instrumento de regulação de mercado.

É, sobretudo, através dos resultados do ENADE somados à análise dos dados obtidos por meio do questionário dos estudantes que se desdobram os indicadores de qualidade da educação superior brasileira: Conceito ENADE, Conceito Preliminar de Curso (CPC) e Índice Geral de Cursos (IGC). O conceito ENADE avalia o desempenho dos estudantes, sendo calculado por meio da média dos concluintes, que passa por um processo de padronização e reescalonamento (BRASIL, 2016e), culminando em valores que vão de 0 a 5. O Conceito Preliminar de Curso (CPC), por sua vez, avalia os cursos propriamente ditos e também vai de 0 a 5. Ele é calculado no ano seguinte ao da realização do exame de cada área, com base na avaliação de desempenho de estudantes, corpo docente, infraestrutura, recursos didático-pedagógicos e demais insumos, conforme orientação técnica aprovada pela *Comissão Nacional de Avaliação da Educação*

Superior (CONAES) (BRASIL, 2016f). Por fim, o Índice Geral de Cursos (IGC) é mensurado anualmente, gerando conceitos que vão de 0 a 5, considerando-se: (I) a média dos últimos CPCs; (II) a média dos conceitos de avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* atribuídos pela CAPES na última avaliação trienal disponível; (III) distribuição dos estudantes entre os diferentes níveis de ensino, graduação ou pós-graduação *stricto sensu* (BRASIL, 2016g).

De acordo com Bittencourt, Casartelli e Rodrigues (2009), não resta dúvidas de que esses conceitos do MEC se tornaram importantes instrumentos de propaganda para as instituições de ensino superior. Com efeito, a divulgação desses números tem ocupado espaços cada vez maiores na imprensa em todo o Brasil imediatamente após os resultados terem sido publicados (BITTENCOURT, CASARTELLI & RODRIGUES, 2009). O que de fato precisa ser pontuado é que embora os resultados das Avaliações Institucionais e das Avaliações de Cursos (as outras duas modalidades do SINAES) também sejam critérios que indicam a qualidade do ensino, a criação de *rankings* de comparação entre as instituições apoia-se *exclusivamente* nos resultados do ENADE. A realidade concreta demonstra, portanto, que esses são os números passíveis de se transformarem em produtos.

Em conformidade com Bertolin e Marcon (2015, p.107), com o intuito de alcançar melhores índices nos exames, bem como melhores posições nas classificações de “qualidade” e, desse modo, atrair mais “alunos-clientes”, diversas instituições passaram a realizar “cursinhos” preparatórios, bem como priorizar nos planos das disciplinas conteúdos abordados no ENADE. Por conseguinte, as provas tornaram-se referência para a elaboração de projetos pedagógicos dos cursos, isto é, seus conteúdos transformaram-se em “quase diretrizes” curriculares para diversas faculdades (BERTOLIN & MARCON, 2015). Tal distorção revela que ao invés das instituições cumprirem com a proposta do MEC de “garantir bom padrão de qua-

lidade de seus serviços à sociedade" (BRASIL, 1993, p.4), o que ocorre na prática é a formação do graduando conformada por pontos específicos dos indicadores de qualidade.

Mais cedo apontaram-se algumas razões para o grande interesse das instituições privadas no bom desempenho de seus estudantes no ENADE, tais como a possibilidade de vagas subsidiadas pelo ProUni e a obtenção de créditos no Banco Nacional de Desenvolvimento. No que concerne à exposição desses dados por parte da mídia o teor dos resultados tem bastante influência. Andrade (2011, p.325) afirma que a divulgação das posições dos cursos nos *rankings* associada a bons conceitos, em especial o conceito máximo, permite às instituições privadas o aumento das mensalidades sem perda de sua fatia de mercado. Por outro lado, o impacto financeiro dos maus resultados é tal, que existe uma iniciativa de algumas instituições junto ao Congresso Nacional para que o MEC seja proibido de divulgar os dados de suas avaliações (ANDRADE, 2011, p.325); demonstrando o quanto esses escores transformaram-se em mercadoria. Vale ressaltar que a categoria mercadoria para o marxismo é a "unidade que sintetiza valor de uso e valor de troca", de acordo com Netto e Braz (2006, p.80). Ou seja, torna-se mercadoria o bem que não só é produzido para uso imediato, mas para venda. Esse bem pode ser tanto um objeto quanto uma ideia ou conceito. A título de exemplo a arte que é produto da atividade humana ao manifestar valor de troca transforma-se em mercadoria.

Retomando o levantamento bibliográfico, notou-se que muitos autores trabalham com esses indicadores, apresentando algumas de suas fragilidades. Em relação ao Conceito Preliminar de Curso (CPC), por exemplo, o MEC passou a limitar as visitas *in loco* somente aos cursos que obtiverem conceito preliminar inferior a 3, diminuindo o número de visitas previstas de cerca de 3000 para 1800 anualmente (BARREYRO & ROTHEN, 2014). Assim sendo, a análise

da qualidade dos recursos didáticos, bem como das instalações e infraestrutura fica a cargo da avaliação feita pelos alunos ao responderem o questionário do estudante, ou seja, uma das mais evidentes fragilidades do CPC é apontada por Bittencourt, Viali, Rodrigues e Casartelli (2010, p.164). Sobre a questão, pontuam:

apenas a opinião dos alunos em relação a disponibilidade de equipamentos para aulas práticas que está sendo avaliada. Admite-se, então, que a disponibilidade de equipamentos em quantidade adequada contribui positivamente para a avaliação de um curso. Universidades privadas apresentaram larga vantagem sobre as instituições federais neste quesito.

Contudo, Furtado (2009, p.55) reflete que de nada adianta um “laboratório de luxo” quando não existe uma política de pesquisa capaz de refletir produções de qualidade garantida por meio de publicações em veículos importantes da área. A análise desse indicador e das questões objetivas que o cercam novamente demonstram como trata-se de mercadoria. A análise marxista da troca mercantil traz uma série de reflexões importantes. Isto porque, essa troca é regulada por uma lei que não é consequência do controle consciente dos homens sobre a produção, a bem ver, a *lei do valor*, dado que o *movimento das mercadorias* mostra-se independente da vontade de cada produtor (NETTO & BRAZ, 2006). Segundo Netto e Braz (2006, p.92) “opera-se uma inversão: a mercadoria, *criada pelos homens*, aparece como algo que lhes é alheio e os domina; a *criatura* (mercadoria) revela um poder que passa a subordinar o *criador* (homens)”. Deste modo, ainda que os indicadores sejam produzidos com a *intenção* de mensurar a qualidade do ensino superior, o que ocorre na materialidade é que passam a subordiná-lo, na medida em que as instituições se adaptam a pontos específicos valorizados por esses instrumentos.

Outro aspecto que demonstra a precariedade desses indicadores está no fato de que os resultados do Índice Geral de Cursos divulgados em 2008 propiciaram grande notoriedade de pequenas

faculdades, pois obtiveram conceito máximo, segundo Bittencourt, Casartelli e Rodrigues (2009). Considerando-se os aspectos que compõem esse indicador: média dos últimos CPCs; média dos conceitos de avaliação da CAPES em relação aos programas de pós-graduação e distribuição dos estudantes em distintos níveis de ensino, é mais simples para uma instituição de pequeno porte obter escore máximo, visto que não perde pontos por não ter programa de pós-graduação a ser avaliado. Logo, é preciso salientar que os cinco maiores IGC's em 2008 ocorreram em instituições com somente um curso de graduação avaliado, evidenciando a dificuldade e maior complexidade para uma instituição de grande porte, com um maior número de cursos de graduação e diversos programas de mestrado e doutorado obter conceito máximo (BITTENCOURT, CASARTELLI & RODRIGUES, 2009).

Considerando-se os indicadores de qualidade e sua divulgação pelas IES, constatou-se – reconhecido o limite do que foi produzido até então – um pouco do *para quem* o ENADE se presta. Por um lado, às universidades, em especial à gestão das instituições privadas, que colhe benefícios econômicos de bons resultados: aumento do número de alunos-clientes interessados; das vagas subsidiadas pelo ProUni; da mensalidade sem perda de mercado, entre outros. Por outro, aos estudantes propriamente ditos. Contudo, não necessariamente aos graduandos obrigados a prestar o exame, que conforme descreveu-se no início encaram a prova como um dever e muitas vezes sequer sabem do que se trata, mas aos futuros ingressantes, visto que veem na publicidade os indicadores em forma de *ranking* e direcionam suas escolhas para as instituições mais bem colocadas. Quando têm oportunidade, os alunos, em sua grande maioria, escolhem as Universidades Federais e Estaduais, por serem gratuitas e historicamente associadas a grandes centros de produção de saber. Porém, quando não conseguem ingressar nessas

instituições, devido à alta concorrência dos vestibulares, optam no geral por instituições privadas com bons conceitos no MEC. Isto porque, o diploma ofertado por elas passa a ter maior valor aparente de qualidade e empregabilidade, o que revela o quanto esses escores tornaram-se vendáveis.

É preciso, porém, fazer breves considerações sobre quem são os alunos do Ensino Superior. Rossetto e Gonçalves (2015) ao analisarem algumas das dificuldades para a equidade na educação superior no Brasil, afirmam que até a década de 1990 o único critério de ingresso nas instituições de ensino públicas eram os processos seletivos e tendo em vista que as famílias de alto nível socioeconômico têm possibilidade de investir mais na formação de seus filhos, grande parte dos alunos provinha das classes de renda mais alta. É somente ao final dos anos 1990, com a implementação das políticas de acesso, que se iniciam as buscas por ações que reduzam essa desigualdade, culminando na implementação da lei de 2012 que define que 50% das vagas de todas as IES federais devem ser destinadas a estudantes da rede pública (ROSSETTO & GONÇALVES, 2015). No que tange às imposições da rede privada à equidade de acesso, afirmam que são de outra ordem, uma vez que existe a necessidade de pagamento da mensalidade. Deste modo, Rossetto e Gonçalves (2015) trazem que, na tentativa de ampliar o acesso nesses casos, o Estado criou o Programa de Financiamento Estudantil (FIES) e o programa de bolsas (ProUni).

Geralmente, quando se fala em orçamento público para a educação superior, o foco são as IES do sistema público. No entanto, é a rede privada a que mais absorve a demanda por ES. No ano de 2012 cerca de 7,06 milhões de alunos estavam com matrícula ativa no ES, dos quais 73% na rede privada. Desde que existem dados a respeito, sempre houve predominância do setor privado tanto em quantidade de instituições como de alunos (ROSSETTO & GONÇALVES, 2015, p.10).

Pensando a respeito de *quem* realizou o Exame Nacional de Desempenho nos três primeiros ciclos completos, percebeu-se através da leitura de alguns artigos que o perfil do graduando vem se alterando. Ristoff (2014, p.742-743) apresenta como principal constatação relativa aos dados do questionário socioeconômico um aumento de estudantes de cores preta e parda. Também completa que em somente 16 cursos a representação percentual de estudantes negros é igual ou superior aos percentuais na população brasileira. De acordo com o autor (2014, p.732), “esses cursos são em geral cursos de licenciatura e os de baixa demanda”. Tratam-se, portanto, dos cursos de: “arquivologia, biblioteconomia, ciências sociais, educação física, filosofia, física, geografia, história, letras, matemática, música, pedagogia, secretariado executivo, serviço social, teatro e turismo” (RISTOFF, 2014, p.732). É fato também que existe uma diminuição de estudantes oriundos de famílias de alta renda, ainda que persista uma expressiva distorção de natureza socioeconômica no Ensino Superior.

A partir do terceiro ciclo do ENADE já é possível confirmar que a mudança de perfil socioeconômico da graduação, observada nos últimos anos, se mantém e se acelera. Fica, assim, evidente que as políticas adotadas, embora lentas demais na sua execução aos olhos dos que delas precisam e dos indignados pela exclusão histórica, apontam para a direção correta: a educação superior brasileira está criando importantes oportunidades de mobilidade social para alunos trabalhadores, de baixa renda, pretos, pardos, indígenas e filhos de pai sem escolaridade, ampliando significativamente as energias criativas da nação (RISTOFF, 2014, pp.745-746).

Esses dados são bastante contundentes ao indicarem mudanças no acesso ao Ensino Superior brasileiro. Contudo, algumas publicações acabam tomando-os de forma enviesada, fazendo associações formais com dados brutos, que pouco dizem sobre as políticas

de acesso, sejam suas consequências positivas, sejam suas dificuldades. O artigo de Vendramini e Lopes (2016), por exemplo, trata da comparação de desempenho no ENADE de estudantes bolsistas ProUni, contudo apresenta uma análise de dados insatisfatória. Como considerações finais, por exemplo, as autoras afirmam que o uso da estratégia de Modelagem de Equações Estruturais (MEE) traz resultados confiáveis e, portanto, permite "a compreensão da realidade que se coloca à frente" (VENDRAMINI & LOPES, 2016, p.74). Todavia, durante todo o artigo não fica claro que realidade estão tratando. Demonstra-se através de vários gráficos e fórmulas a diferença de desempenho dos estudantes bolsistas ProUni: os estudantes ingressantes apresentam maiores escores que os seus pares com outros tipos de bolsas ou os não bolsistas; já os estudantes concluintes têm resultados inferiores em relação aos estudantes com bolsas da própria instituição, contudo escores maiores do que aqueles sem bolsa (VENDRAMINI & LOPES, 2016, p.74). Em seguida, as autoras (2016) apontam uma série de razões possíveis, sem contextualizá-las ou indicar fonte concreta para tais conclusões e, por fim, consideram indiscutível a consolidação do ProUni enquanto um programa que facilita o acesso de estudantes carentes ao Ensino Superior, bem como a escassez de publicações que estudam a situação acadêmica dos estudantes bolsistas e isso é tudo.

Também Bertolin e Marcon (2015, p.108), embora apontem que "as condições socioculturais e subjetivas exteriores e precedentes ao ingresso nas instituições educativas são fundamentais no desempenho escolar dos alunos", fazem uma análise precária das diferenças de desempenho de estudantes no ENADE. Nesse caso, os autores trazem dados que indicam escores menores em estudantes de famílias com renda mensal inferiores e associam esses resultados ao contexto socioeconômico, familiar e cultural desses alunos

(BERTOLIN & MARCON, 2015). Não se trata de negar a influência das condições objetivas de vida desses estudantes da classe trabalhadora em seu desempenho no Ensino Superior, mas apenas apontar isso enquanto condição *natural* é problemático.

Depreende-se que as análises produzidas sobre o fenômeno que é o ENADE e aquilo que a ele se relaciona não são questionáveis somente quando se apoiam em abordagens quantitativas, uma vez que também algumas das investigações qualitativas afastam-se de uma perspectiva de conjunto. Ao investigar sobre as abordagens metodológicas qualitativas e suas divergências em relação ao materialismo histórico-dialético, Martins (2006, p.13) destaca que na medida em que as abordagens qualitativas privilegiam as dimensões da realidade somente em suas *definibilidades exteriores*, somente naquilo que é exposto na aparência, em detrimento de fundamentos ontológico-históricos, incorrem em um grande risco; ou seja, caminham para uma *pseudoconcreticidade*, um *pseudoconhecimento*, que pode ser facilmente capturado pelas ideologias dominantes e posto a serviço da manutenção da ordem social vigente, universalizando as relações sociais de alienação. Deste modo, quando se apontou a inconsistência de algumas considerações sobre os dados relativos ao ENADE, objetivou-se demonstrar o quanto estudos muito formais e imediatos furtam-se ao entendimento essencial dos fundamentos da realidade humana, furtam-se até mesmo da possibilidade de uma proposta de investigação na totalidade.

Conclui-se que o exame desses outros elementos relativos às distinções tanto do desempenho, quanto dos impactos objetivos do ENADE em instituições públicas e privadas, além dos dados referentes aos graduandos do Ensino Superior, possibilita adentrar em questões que superam, mesmo que inicialmente, uma mera análise quantitativa e formal do Exame Nacional de Desempenho. Vistas

separadamente, as informações amalhadas nessa revisão de literatura não correspondem a um quadro total do ENADE; não dizem de seus *porquês*, *como* e *para quem* o ENADE se presta. Todavia, relacionadas aproximam-se – embora com limites – de uma análise do conjunto do fenômeno, uma vez que se debruçam não só na explanação de dados e informações objetivas, mas apontam algumas das fragilidades e interesses que os perpassam.

Considerações finais

O caminho metodológico percorrido destacou, em primeiro lugar, o reconhecimento das informações que o graduando tem acesso a respeito do ENADE, assim como um levantamento dos documentos oficiais do MEC. Tal análise buscou esboçar alguns dos *porquês* e do *como* deu-se a implementação dessa modalidade de exame em território nacional. Não obstante, o que se observou nos sítios, manuais e documentos oficiais disponibilizados pelo MEC é que, em sua maioria, versam exclusivamente sobre questões acerca da *formalidade* que envolve o exame, o que não permite que os diferentes segmentos da Universidade, a comunidade, e especialmente os graduandos se *apropriem*¹⁰ do papel que o ENADE cumpre na realidade concreta. Além disso, apesar de trazerem textualmente que o ENADE é uma expressão da vontade *coletiva* do corpo universitário, o que se vê na prática do dia a dia é que, muitas vezes, o estudante nem mesmo sabe do que se trata a prova e comparece para a sua realização exclusivamente porque está movido pelas regras que, consciente ou inconscientemente, conduzem sua vida na universidade.

10. Conforme Duarte (1999, p. 31), os processos de objetivação e apropriação não existem de forma independente, são unidade dialética: o homem, ao apropriar-se das objetivações historicamente construídas objetiva-se como ser genérico e, por consequência, se humaniza. Por objetivação entende-se o processo de produção e reprodução da cultura humana (material e não material): produção e reprodução da própria vida em sociedade (DUARTE, 2004, p.50). Já em relação à apropriação, Duarte (2004) utiliza da definição de Leontiev e diz se tratar de um processo de transmissão da experiência social, sempre ativo e mediatizado pelas relações entre a humanidade, que permite ao sujeito reproduzir as aptidões e funções historicamente formadas pela humanidade.

Assim, pode-se verificar que a mera afirmação do envolvimento coletivo não significa seu eficaz cumprimento.

Em seguida, pela insatisfação dos resultados encontrados até aí e na tentativa de alcançar os *porquês* e o *como* desse exame no Brasil, procedeu-se um sucinto levantamento histórico, procurando apreendê-lo em seu movimento. Assim, mesmo que de modo inicial, o breve resgate histórico permitiu uma aproximação dos *porquês* e de *como* o ENADE se encaixa na lógica da avaliação do Ensino Superior desenvolvida em território nacional; isto porque, ao mesmo tempo em que o *como*, ou os caminhos que constituíram o ENADE como um sistema avaliativo vão sendo expostos, os *porquês* também são descortinados à medida que há uma aproximação do movimento histórico. Há de se reconhecer, conforme Furtado (2009) evidenciou, que a prova é parte de um processo histórico que serve a determinados interesses do capital. O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes e os indicadores de qualidade gerados por seus resultados estão submetidos a diversos interesses econômicos, inclusive transformando-se em mercadoria do ensino superior.

Em terceiro lugar, imprimiram-se alguns esforços no sentido de compreender *quem* é o estudante que realiza a prova, e *para quem* o ENADE se presta. De modo que, no que diz respeito a *quem* são esses graduandos, as publicações lidas demonstram que o perfil do estudante do Ensino Superior vem se alterando. Existe, portanto, uma crescente democratização do acesso à Universidade, antes povoada essencialmente de pessoas oriundas das classes mais altas e brancas. Contudo, a entrada de estudantes negros e pardos e/ou da classe trabalhadora ainda se dá em cursos menos concorridos e não tão associados à rápida ascensão econômica.

Em outro ponto, ao investigar alguns dos componentes obtidos com seus resultados, notou-se que o ENADE impacta de forma diversa as Instituições Públicas e Privadas. Observou-se que existe um interesse de qualidade distinta por parte da gestão

das instituições públicas, indicando uma das faces de *para quem* o exame se vale; isto porque bons resultados possibilitam um aumento do lucro dessas instituições. Além disso, ainda durante esses apontamentos, percebeu-se o quanto os estudantes, sobretudo aqueles que estão ingressando o Ensino Superior, podem apoiar-se nos conceitos derivados do ENADE ao escolher uma Universidade, considerando-os critérios de qualidade passíveis de garantir maior empregabilidade e valor a sua formação.

Por fim, configura-se de suma pertinência ressaltar que essa revisão de literatura não só é fruto de uma pesquisa, mas também reflete a experiência das autoras enquanto estudantes e estagiárias do quinto ano do curso de Psicologia da Universidade Federal do Paraná. Durante a prática do estágio pode-se constatar que o suposto desinteresse dos graduandos sobre as questões atinentes ao ENADE é apenas aparente. Afinal, à medida que a pesquisa avançou para além das informações randômicas disponibilizadas nos materiais, manuais e documentos oficiais do MEC um leque de questionamentos sobre o ENADE se abriu. Nesse sentido, para tentar responder cada uma das perguntas que surgiu, as graduandas foram gradativamente se *apropriando*¹¹ das pesquisas mais recentes a respeito da problemática, e nesse movimento, puderam *pensar* em como o *estudo e debate do fenômeno* ENADE – e não a realização da prova em si – contribuiu para a sua própria construção profissional e humana. O que elas puderam concluir é que, não foi a convocação para o ENADE – porque efetivamente iriam prestar a prova no fim do ano de 2015 – que as motivou a conhecer as problemáticas atinentes ao tema. O que as impulsionou foi, sobretudo, terem a oportunidade de

11. Nesse sentido, pensando na unidade objetivação-apropriação, entende-se que houve um processo ativo de objetivação na vivência enquanto estagiárias de Psicologia e que as graduandas puderam apropriar-se do ENADE e, nesse movimento, iniciar um caminho de análise efetivo e criativo do que representa essa prova na vivência universitária.

envolverem-se em uma metodologia de estágio¹² do quinto ano que oportunizou o desenvolvimento de sua formação universitária. Ou seja, foi por meio dos debates e pesquisas promovidos dentro e fora do estágio que se abriu a possibilidade de que a Universidade cumprisse com a suas “funções científicas e sociais” (BRASIL, 1993, p.4).

Em última análise, puderam constatar que sua formação profissional, científica e humana não apenas foi ampliada, mas que se transformou qualitativamente à medida que se *apropriavam* do fenômeno ENADE. Concluem que foi o estudo dos *porquês*, do *como* e do *para quem* se presta o ENADE que as motivou e instrumentalizou no sentido de que também elas, mesmo enquanto estudantes, poderiam colaborar para a problematização e compreensão dos avanços e retrocessos do Ensino Superior brasileiro, e que pouco ou nada disso teve relação com o fato de prestarem o exame no fim de 2015.

12. O estágio de Psicologia e Educação, realizado no Centro Assessoria e Pesquisa em Psicologia e Educação (CEAPPE) no ano de 2015 sob a orientação da Professora Dr^a Norma da Luz Ferrarini, fez parte do projeto de Ensino, Pesquisa e Extensão “O Ser e o Fazer na Universidade” e contou com a participação de estagiários e extensionistas da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e da Universidade Particular do Paraná (UPR), orientados pela Professora Dr^a Denise de Camargo. O Projeto contou com discussões coletivas e atividades em diversas frentes, entre elas a análise das provas do ENADE, a análise comparativa dos currículos dos cursos de Psicologia da UPR e da UFPR com as DCN, a análise do Currículo Lattes dos professores da UPR e UFPR e a elaboração e apresentação do seminário “ENADE e Psicologia: uma análise relacional entre o sistema público e privado no ensino superior”.

Referências bibliográficas

ANDRADE, Eduardo de Carvalho. Rankings em educação: tipos, problemas, informações e mudanças. **Estud. Econ.** São Paulo, v. 41, n. 2, p. 323-343, junho 2011. Disponível em: <<http://goo.gl/sdWwLN>>. Acesso em: 11/07/2016.

BARREYRO, Gladys Beatriz. ROTHEN, José Carlos Rothen. Percurso da avaliação da educação superior nos Governos Lula. **Educação e Pesquisa**. v.40. n.1. jan. /mar. São Paulo: 2014. p. 61-76. Disponível em: <<http://goo.gl/2UqcyY>>. Acesso em: 11/07/2016.

BERTOLIN, Júlio C. G e MARCON, Telmo. O (des)entendimento de qualidade na educação superior brasileira – Das quimeras do provão e do ENADE à realidade do capital cultural dos estudantes. **Avaliação (Campinas) [online]**. 2015, vol.20, n.1, pp.105-122. Disponível em: <<http://goo.gl/O3u2q2>>. Acesso em: 11/07/2016.

BITTENCOURT, Hélio Radke; CASARTELLI, Alam de Oliveira e RODRIGUES, Alziro César de Moraes. Sobre o índice geral de cursos (IGC). **Avaliação (Campinas) [online]**. 2009, vol.14, n.3, pp.667-682. Disponível em: <<http://goo.gl/l0ko0U>>. Acesso em: 11/07/2016.

BITTENCOURT, Hélio Radke; VIALI, Lorí; RODRIGUES, Alziro Cesar de Moraes e CASARTELLI, Alam de Oliveira. Mudanças nos pesos do CPC e seu impacto nos resultados de avaliação em universidades federais e privadas. **Avaliação (Campinas) [online]**. 2010, vol.15, n.3, pp.147-166. Disponível em: <<http://goo.gl/qnJAg7>>. Acesso em: 11/07/2016.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Enade - Apresentação**. Brasília: Ministério da Educação, 2016a. Disponível em: <<http://goo.gl/JoP8YU>>. Acesso em: 11/07/2016.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE**. Brasília: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2016b. Disponível em: <<http://goo.gl/jRXpjz>>. Acesso em: 11/07/2016.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Inscrições no ENADE 2016**. Brasília: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Coordenação-Geral de Controle de Qualidade da Educação Superior (CGCQES), Diretoria de Avaliação da Educação Superior (DAES), 2016c. Disponível em: <<http://goo.gl/ZfCmyo>>. Acesso em: 11/07/2016.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Manual do ENADE 2016**. Brasília: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Coordenação-Geral de Controle de Qualidade da Educação Superior (CGCQES), Diretoria de Avaliação da Educação Superior (DAES), 2016d. Disponível em: <<http://goo.gl/LJhK4L>>. Acesso em: 11/07/2016.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Conceito Enade**. Brasília: Ministério da Educação, 2016e. Disponível em: <<http://goo.gl/Q8nrLW>>. Acesso em: 11/07/2016.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Conceito Preliminar de Curso - CPC**. Brasília: Ministério da Educação, 2016f. Disponível em: <<http://goo.gl/YSGGDp>>. Acesso em: 11/07/2016.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição – IGC. Brasília: Ministério da Educação, 2016g. Disponível em: <<http://goo.gl/pHNXP0>>. Acesso em: 11/07/2016.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 abr. 2004. Seção 1, p. 3-4. Disponível em: <<http://goo.gl/ETS63>>. Acesso em: 11/07/2016.

BRASIL. Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 10 jul. 2001. Seção 1 - Eletrônico, p. 2. Disponível em: <<http://goo.gl/7BqGnP>>. Acesso em: 11/07/2016.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Comissão Nacional de Avaliação. **Avaliação das universidades brasileiras**: uma proposta nacional: documento básico. Brasília: Ministério da Educação, 1993. Disponível em: <<http://goo.gl/iZ7Foa>>. Acesso em: 11/07/2016.

BRIN, Sergey. PAGE, Lawrence. The Anatomy of a Large-Scale Hypertextual Web Search Engine. **Journal Computer Networks and ISDN Systems**. v. 30. Ed. 1-7. Amsterdam, 1998. p. 107-117. Disponível em: <<http://goo.gl/GbLRom>>. Acesso em: 11/07/2016.

DUARTE, Newton. Formação do Indivíduo, Consciência e Alienação: o Ser Humano na Psicologia de A. N. Leontiev. **Cad. Cedes**, Campinas, vol.24, n.62, p.44-63, abril 2004. Disponível em: <<http://goo.gl/fa58a6>>. Acesso em 11/07/2016.

DUARTE, Newton. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. 2. ed. Campinas, SP. Autores Associados, 1999.

FERRARINI ZANDONÁ, Norma (2005). **O espaço do contrapoder: o acesso à universidade pública e o perfil socioeconômico educacional dos candidatos ao vestibular da UFPR**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, PR.

FURTADO, Odair. O ENADE e a política de avaliação do ensino superior no Brasil. In: BERNARDES, Jefferson. MEDRADO, Benedito (org.). **Psicologia social e políticas de existência**: fronteiras e conflitos. Maceió: ABRASPO, 2009. p. 47-58.

MARTINS, Lúgia Márcia. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas em pesquisa, 2006, **Anais Caxambu: ANPED**. Caxambu: ANPED, 2006. Disponível em: < <http://goo.gl/rVh7R2>>. Acesso em: 11/07/2016.

NETTO, José Paulo e BRAZ, Marcelo. **Economia Política**: uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2006.

RISTOFF, Dilvo. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação** (Campinas), Sorocaba, v. 19, n. 3, p. 723-747, nov. 2014. Disponível em: < <http://goo.gl/yNgf7z>>. Acesso em: 11/07/2016.


ROSSETTO, Cristina B. de Souza e GONÇALVES, Flávio de Oliveira. Equidade na Educação Superior no Brasil: Uma Análise Multinomial das Políticas Públicas de Acesso. **Dados [online]**. 2015, vol.58, n.3, pp.791-824. Disponível em: <<http://goo.gl/d4jdVR>>. Acesso em: 11/07/2016.

SAVIANI, Demerval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 18. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

VENDRAMINI, Claudette Maria Medeiros; LOPES, Fernanda Luzia. Desempenho no Enade de bolsistas ProUni: Modelagem de Equações Estruturais. *Fractal*, **Rev. Psicologia**. Rio de Janeiro, v. 28, n. 1, p. 69-75, abr. 2016. Disponível em: < <http://goo.gl/Ku7kw1>>. Acesso em: 11/07/2016.

CAPÍTULO III





METODOLOGIA PARA ANÁLISE DA LEGISLAÇÃO E FORMULAÇÃO DE CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DO EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DOS ESTUDANTES DE PSICOLOGIA

Bruno Tonet¹

A pesquisa retratada neste livro é produto de uma parceria realizada entre duas universidades: Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Universidade Particular do Paraná (UPR), situadas na cidade de Curitiba, Paraná. Foi desenvolvida por um conjunto de alunos do 5º ano do Curso de Psicologia de ambas as universidades e como parte da formação curricular obrigatória dos mesmos, durante o período de um ano de estágio profissional obrigatório na área da Psicologia e Educação.

Os alunos da Universidade Federal do Paraná, supervisionados pela professora Dra. Norma da Luz Ferrarini, e os alunos da Universidade Particular do Paraná, supervisionados pela professora Dra. Denise de Camargo, compuseram um grupo, cujos esforços foram direcionados a identificar as diferenças das formações dos profissionais de Psicologia oriundos de instituições de ensino superior de naturezas jurídicas distintas (Universidade Pública e Universidade Privada), através da sua relação com as propostas e políticas de formação outorgadas pelo Ministério da Educação – as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de graduação em Psicologia – e sua forma de avaliação – o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE).

A finalidade deste capítulo, por sua vez, é a de descrever como esta pesquisa foi planejada, desenvolvida e executada. A

1. Psicólogo graduado pela Universidade Federal do Paraná e Pós-Graduado em Psicologia Organizacional pela FAE Business School.



metodologia da presente pesquisa foi desenvolvida pelos integrantes no decorrer do processo de análise. Este capítulo contará com a descrição metodológica do processo, uma breve avaliação de legislação relacionada ao ENADE e os critérios desenvolvidos para avaliar as questões objetivas das provas de 2006, 2009 e 2012 do curso de Psicologia.

Parâmetros de desenvolvimento da pesquisa

Para que o objetivo proposto fosse desenvolvido, mostrou-se necessária uma discussão sobre quais seriam os conjuntos de componentes menores, derivados do objetivo geral, a serem analisados durante esse processo (compreendido como a duração do estágio) e como os mesmos seriam desenvolvidos. Para que a identificação desses componentes fosse feita de maneira coerente e consistente com a proposta de estágio de ambas universidades, alguns parâmetros foram utilizados para nortear os recortes e os objetivos específicos desse trabalho. Os parâmetros apresentados abaixo foram discutidos e elencados pelo grupo de discentes e docentes durante as reuniões periódicas e obrigatórias.

O primeiro dos parâmetros para elaboração da pesquisa diz respeito à postura ética adotada em relação ao conteúdo e objeto de estudo. Da definição dessa postura adota-se o direcionamento na forma como os pesquisadores foram orientados a selecionarem e tratarem as informações. O tratamento ético² dado às in-

2. De acordo com a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, da Plenária do Conselho Nacional de Saúde, define-se ético o tratamento das informações de acordo com as considerações relacionadas às Ciências Humanas e Sociais onde "têm especificidades nas suas concepções e práticas de pesquisa, na medida em que nelas prevalece uma aceção pluralista de ciência da qual decorre a adoção de múltiplas perspectivas teórico-metodológicas, bem como lidam com atribuições de significado, práticas e representações, sem intervenção direta no corpo humano, com natureza e grau de risco específico;" (BRASIL, 2016, p. 1). E ainda, no Artigo 3º "São princípios éticos das pesquisas em Ciências Humanas e Sociais: I-reconhecimento da liberdade e autonomia de todos os envolvidos no processo de pesquisa, inclusive da liberdade científica e acadêmica;" (BRASIL, 2016, p. 4).

formações obtidas durante o desenvolvimento do trabalho baseou-se nas prerrogativas de retratação dos fatos observados da maneira mais próxima como podem ser observados naturalmente; na construção de uma metodologia de análise consistente e lógica para avaliação do tema; e na precaução em relação à replicabilidade dessa pesquisa.

O segundo parâmetro retrata a preocupação e o respeito com a diversidade teórica presente na Psicologia. Esse cuidado foi estabelecido por dois motivos, compreendidos pelo grupo, como essenciais para se realizar uma pesquisa dessa natureza. O primeiro motivo representa o respeito dos pesquisadores às diversas abordagens que constroem a ciência que conhecemos como Psicologia, sendo que, inclusive, os próprios pesquisadores identificam-se com abordagens teóricas e metodológicas distintas. O segundo motivo diz respeito à necessidade da utilização dessas abordagens teóricas para viabilizar uma avaliação mais abrangente das questões presentes no Exame Nacional de Desempenhos dos Estudantes (ENADE) através dos critérios descritos posteriormente neste mesmo texto.

O terceiro parâmetro é responsável pela orientação prática da análise desenvolvida. Uma prerrogativa básica da pesquisa científica é de que haja um recorte suficientemente adequado da realidade a ser analisada e realizar essa tarefa mostra-se muito útil na medida em que deixam claros os limites dos materiais em questão. Desse modo, os recortes feitos, através desses parâmetros e do objetivo geral da pesquisa, foram feitos a partir da análise dos seguintes documentos: (i) As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de graduação em Psicologia – apresentadas na Resolução Nº 5, de 15 de março de 2011 da Câmara de Educação Superior, do Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação (BRASIL, 2011); (ii) As questões

objetivas das provas do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) para os cursos de Psicologia nos anos de 2006, 2009 e 2012 (BRASIL, 2015, 2015a, 2015b); (iii) Os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de Psicologia da Universidade Federal do Paraná (UFPR, 2008, 2008a) e da Universidade Particular do Paraná (UPR, 2010).

Além dos recortes, esse terceiro parâmetro norteou a ordenação dos mesmos. Por se tratar de um assunto que não era dominado por todos os integrantes do grupo, foi necessária uma melhor ordenação – por parte dos integrantes que dominavam o tema – dos documentos oriundos desses recortes. Com essa ordenação, propôs-se produzir uma melhor compreensão sobre a estrutura de avaliação do ensino superior. Essa ordenação foi utilizada, também, para auxiliar na avaliação crítica do tema, em sua categorização e posterior avaliação. Desse modo, os recortes foram dispostos na seguinte ordem: (1) Ministério da Educação – Legislação relacionada ao Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) (BRASIL, 2004, 2007, 2014); (2) Legislação referente à Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) (BRASIL, 2004, 2007); (3) Legislação referente ao Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES) (BRASIL, 2004, 2007); (4) Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de graduação em Psicologia (BRASIL, 2011); (5) Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) dos cursos de Psicologia da Universidade Federal do Paraná (UFPR, 2008, 2008a) e da Universidade Particular do Paraná (UPR, 2010); (6) Exames ENADE de 2006, 2009 e 2012 para o curso de Psicologia ((BRASIL, 2015, 2015a, 2015b). Tomou-se essa estrutura de análise pelo seguimento lógico, encadeado e descendente de eventos previstos pela legislação analisada.

Objetivos específicos

Após estabelecidos esses parâmetros, foi possível identificar e descrever um conjunto de componentes menores, ou objetos específicos, derivados do objetivo geral, que funcionassem como um norteador das práticas de pesquisa. Esse conjunto de componentes menores foi estabelecido, também, de forma a auxiliar na busca de respostas do objetivo geral da pesquisa. São eles: analisar as questões objetivas dos exames de 2006, 2009 e 2012 com a finalidade de delinear os perfis dos mesmos; analisar os currículos de graduação em Psicologia da UFPR e da UPR, de acordo com as proposições previstas pelas DCN; propor relações entre as demandas do Exame com as formações previstas pelos currículos de ambas as instituições.

Assim, os recortes foram agrupados da seguinte maneira: (1) Ministério da Educação – Legislação relacionada ao Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), (2) legislação referente à Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) e a (3) legislação referente ao Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES) foram selecionados para que fosse possível compreender as fontes de influência para formulação e orientação na produção das formas de avaliação e provas. Já os recortes (4) Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de graduação em Psicologia, (5) Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) dos cursos de Psicologia da Universidade Federal do Paraná e da Universidade Particular do Paraná, assim como os (6) as questões objetivas dos exames ENADE realizados nos anos de 2006, 2009 e 2012 para o curso de Psicologia foram utilizados para elaboração de critérios de identificação de categorias que apontariam para o perfil de formação dos profissionais oriundos dessas instituições. A escolha das provas de 2006, 2009 e 2012 coincide com o período de criação e realização das mesmas no sistema SINAES/ENADE e com o período de realização do estágio.

Durante o período de duração da pesquisa, julgou-se, também, necessária uma compreensão das origens do ENADE. A apropriação desse assunto, por sua vez, serviu como base para que fosse possível observar o desenvolvimento dos critérios que orientavam a existência dessa avaliação ao longo dos anos, dentro de quais perspectivas a formulação de uma avaliação dessas provas poderia ser feita e quais os próprios limites da avaliação desenvolvida pela pesquisa. Esse tema também é abordado em outros capítulos do presente livro.

Avaliação da legislação

Para que as legislações fossem analisadas de uma maneira comum a todos os integrantes, estabeleceu-se um método próprio. Ficou estabelecido, como primeiro passo, a leitura de todos os componentes textuais presentes nos seguintes documentos: Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 – institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e dá outras providências (BRASIL, 2004); Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007 – institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, e o Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos Superiores e consolida disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores (Basis) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e outras disposições (BRASIL, 2007); e Portaria Normativa nº 08, de 14 de Março de 2014 (BRASIL, 2014). Esse primeiro passo baseou-se na forma como os textos legislativos são redigidos atualmente. Podemos entender aqui, de maneira bastante genérica e ponderada, que essa prática foi adotada pela natureza do texto jurídico, que costuma apresentar uma orientação de importância (relevância) própria,

orientada do primeiro ao último artigo, assim como as subordinações dos temas internos entre os artigos.

Após a leitura de todo o conteúdo, buscou-se identificar e agrupar as informações presentes no texto jurídico que apresentavam semelhanças em relação ao conteúdo ou função em relação a sua aplicação. Buscou-se agrupar, também, algumas das consequências que poderiam ser produzidas pela lei dentro do contexto do ensino superior público e privado. O agrupamento dessas consequências foi separado em duas categorias: consequências individuais dos artigos e consequências produzidas pelos conjuntos de artigos que tratavam do mesmo assunto. Após o agrupamento dessas categorias, foi feita uma discussão sobre cada categoria em relação aos possíveis efeitos que essas consequências poderiam ter em relação ao ensino superior público e privado.

Notou-se a necessidade, também, de uma avaliação de quais artigos e parágrafos apresentavam uma clareza estrutural em relação à redação textual e os nexos causais aplicados pela legislação. Além disso, foi proposto pelo grupo que houvesse a identificação de quais consequências, de incentivo ou de punição, haviam sido explicitamente colocadas nos textos jurídicos. O resultado decorrente dessa parte é apresentado em formato de discussão na parte denominada como “Discussão sobre a legislação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes”.

Avaliação dos Projetos Pedagógicos de Curso e Diretrizes Curriculares Nacionais

Os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) de ambas as universidades foram selecionados por serem considerados, de acordo com as atribuições do sistema de avaliação do SINAES, como um dos critérios que garante uma avaliação mais ponderada, particu-

larizada e contextualizada das instituições de ensino. Contudo, foi necessário que houvesse apropriação do conteúdo relacionado à Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de Psicologia, pois, de acordo com as questões estruturais de formulação dos currículos e para que fosse possível utilizar os PPCs como forma de avaliação dos exames, foi imperativa a compreensão das estruturas e influências das DCN.

As provas, por sua vez, foram consideradas relevantes pelo seguinte motivo: de acordo com a gama de critérios utilizados pelo SINAES para avaliar os cursos e as instituições de ensino superior como um todo, a instauração de um exame (ENADE) que cumprisse com a função de avaliar os estudantes, e conseqüentemente o curso, mostrou-se indispensável enquanto ponto de referência para esta pesquisa.

Avaliação dos exames do curso de Psicologia

Com o propósito de analisar as questões objetivas do componente específico de Psicologia das provas do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) para os cursos de Psicologia foram desenvolvidas categorias de análise. Essas categorias foram pautadas, majoritariamente, nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) da Universidade Federal do Paraná e Universidade Particular do Paraná. Tais categorias visam identificar quais dimensões do conteúdo programático em ambas as universidades auxiliam os alunos a responderem a prova, quais conhecimentos estão sendo avaliados pelas questões e quais “perfis profissionais estão sendo formados” em comparação ao que é exigido (pelo ENADE). É necessário realçar que os critérios foram baseados no universo que cerca e é derivado dos Projetos Pedagógicos de Curso dessas Universidades e das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de graduação em Psicologia – apresentadas na Resolução Nº 5, de 15 de março

de 2011, da Câmara de Educação Superior, do Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação (BRASIL, 2011). A categorização baseou-se em uma análise comparada entre as questões apresentadas e correspondência do seu conteúdo a disciplinas curriculares ofertadas na Universidade Federal do Paraná e na Universidade Particular do Paraná. Esse critério visa identificar quais disciplinas poderiam embasar a questão, se há alguma disciplina referente à questão discutida presente na grade curricular e se não há, avaliar quais implicações podem ser aplicadas ao curso e se aquela é uma informação referente à Psicologia ou não. Como exposto anteriormente, foi considerado o fato de cada instituição ter uma matriz curricular diferente.

As categorias elencadas para direcionar a análise das questões objetivas do componente específico das provas ENADE para os cursos de Psicologia foram: (i) Campos de Atuação Profissional do Psicólogo; (ii) Abordagens Teóricas da Psicologia; (iii) Formação em Pesquisa; (iv) Fundamentos Epistemológicos, Fundamentos Históricos, Fundamentos Teóricos, Fundamentos Metodológicos; (v) Interfaces com Ciências Biológicas; (vi) Interfaces com Outras Ciências Humanas; (vii) Formação Ética; (viii) Processos de Avaliação Diagnóstica; (ix) Áreas e Temáticas de Estudo: atuação em diferentes contextos considerando as diferenças, as necessidades sociais, os direitos humanos, a promoção da qualidade de vida (Psicopatologia e Pessoas com Necessidades Especiais); (x) Áreas e Temáticas de Estudo e Dinâmica de Grupo (Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia da Aprendizagem, Psicologia da Personalidade, Dinâmica de Grupo). É importante ressaltar que as abordagens teóricas foram estabelecidas na medida em que a análise dos exames foi ocorrendo. Ainda durante essa etapa, um número expressivo de disciplinas curriculares foi identificado, porém, como uma medida

de facilitação da leitura, algumas disciplinas foram agrupadas em conjuntos que apresentavam características relacionadas ao seu conteúdo que fossem semelhantes. A seguir serão descritas cada categoria com suas respectivas definições e suas subcategorias identificadas a partir das provas:

- *Campos de Atuação Profissional do Psicólogo*

Esta categoria visa verificar quais áreas de atuação da Psicologia são contempladas pela questão. Foi baseada na Resolução nº 13/2007 do Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2007), documento que descreve todas as áreas que podem ter concessão de título profissional de especialista: Psicologia Escolar/Educacional; Psicologia Organizacional e do Trabalho; Psicologia de Trânsito; Psicologia Jurídica; Psicologia do Esporte; Psicologia Clínica; Psicologia Hospitalar; Psicopedagogia; Psicomotricidade; Psicologia Social; Neuropsicologia. É necessário ressaltar que após analisarmos as provas nós identificamos outras áreas de atuação que não constam nas resoluções do CFP; assim, na presente pesquisa, foram acrescentadas as áreas de Psicologia Comunitária e de Psicologia da Saúde.

- *Abordagem teórica*

Esta categoria pretende identificar qual abordagem teórica é apresentada nas questões. Esse critério foi estabelecido para que fosse possível avaliar se em algum ano houve predominância de determinada abordagem. Desse modo, as abordagens teóricas que apareceram nos três exames ana-

lisados do ENADE foram: Psicanálise, Behaviorismo (Análise do Comportamento), Psicologia Histórico-Cultural, Psicologia Fenomenológica-Existencial, Psicologia Cognitiva, Psicologia Sistêmica, Psicologia Evolutiva, Psicologia Cultural e Psicologia Positiva.

- *Disciplinas Curriculares*

A partir das DCN, dos PPC da UFPR e da UPR e das questões objetivas das provas do ENADE dos anos de 2006, 2009 e 2012 foi elaborada uma matriz – *Matriz DCN-PPC-ENADE*, resultando nas seguintes categorias:

- Formação em Pesquisa e Disciplinas de Investigação Científica: Bioestatística; Estatística; Metodologia de Pesquisa.
- Fundamentos Epistemológicos, Históricos, Teóricos e Metodológicos: História das Ideias Psicológicas; Epistemologia da Psicologia; Psicologia, Ciência e Profissão.
- Interfaces com Ciência Biológicas: Genética; Neuroanatomia; Neurofisiologia; Psicofarmacologia.
- Interfaces com outras Ciências Humanas: Antropologia; Sociologia; Filosofia.
- Formação Ética: Ética.
- Avaliação Diagnóstica: Avaliação Psicológica; Testes Psicológicos.
- Áreas e Temáticas de Estudo: atuação em diferentes contextos considerando as diferenças, as necessidades sociais, os direitos humanos, a promoção da

qualidade de vida: *Psicopatologia e Pessoas com Necessidades Especiais*.

- *Outras Áreas e Temáticas de Estudo: Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia da Aprendizagem, Psicologia da Personalidade, Dinâmica de Grupo.*

Considerações sobre a legislação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

Durante o segundo ano de mandato do primeiro governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, no ano de 2004, com a assinatura de Tarso Genro, então Ministro da Educação, substituindo Cristóvam Buarque, foi instituída a lei Nº 10.861, de 14 de abril de 2004, um documento referente à fundação e o funcionamento do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Nesse documento constam os objetivos do SINAES enquanto instituição e subordinações às quais está submetido e suas finalidades enquanto organização responsável pela avaliação do Ensino Superior. Estão presentes, também, a quem as avaliações devem ser direcionadas, os critérios que devem prevalecer durante as avaliações, quais métodos de avaliação devem ser utilizados, além dos critérios para aplicação de benefícios ou sanções daquelas que não forem classificadas dentro dos parâmetros ou critérios estabelecidos.

Esse documento indica que cabe ao SINAES, em primeiro lugar, assegurar que haja um processo nacional de avaliação das instituições de ensino superior, através da estrutura física das IES, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico dos estudantes. Desse modo, caberá ao mesmo programar e proporcionar uma avaliação em três grandes grupos, com características distintas entre si, de modo a assegurar um resultado representativo como fim último.

É da finalidade da criação do SINAES monitorar a qualidade da educação superior, orientar os movimentos de expansão da sua oferta, o constante aumento da eficácia institucional e da efetividade acadêmica e social, mas com prevalência para “promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior” (§1, Art. 1º, Lei nº 10.861) através da *missão pública* – cuja descrição, a da *missão pública*, é ausente no Artigo 1º, onde o termo aparece pela primeira vez, assim como, ausente em outros trechos do mesmo anexo – e dos *valores democráticos* – também não explicitados no Artigo 1º e ausentes em outros trechos do mesmo arquivo³¹. Para sua finalidade, o SINAES prevê, também, o respeito à diversidade e à diferença, assim como a promoção da autonomia e da identidade de cada instituição. Ou seja, é de responsabilidade do SINAES propor uma avaliação que seja capaz de analisar singularmente as instituições de ensino superior, respeitando os diversos níveis de diversidade e diferença, ao passo que orienta, concomitantemente, aos avanços e melhoramentos do ensino superior no Brasil de acordo com os *valores democráticos* e a *missão pública*.

Esse conteúdo, seguido da apresentação do Artigo 2º, constituem o corpo de responsabilidades e deveres que o SINAES deve, constitucionalmente, garantir aos avaliados. No Artigo 2º consta mais especificamente aquilo que será assegurado, nem tanto pela instituição SINAES, mas pelas avaliações propriamente ditas (institucional, do curso e dos alunos). Essa parte, contudo, apresenta um detalhe, identificado e julgado pelo grupo, importante. Anteriormente, no Artigo 1º, a autonomia das instituições de ensino superior estava sendo assegurada no “nível institucional” do SINAES. Porém, a mesma não

3. A ausência de uma definição explícita ou clara para os termos *missão pública* e *valores democráticos* no texto analisado não se configura um prejuízo imediato para a compreensão do texto legislativo, porém, assume-se que as definições para esses termos estejam presentes em outros textos do setor legislativo da política brasileira.

aparece para ser assegurada no “nível operacional”, níveis nos quais os conceitos do Artigo 1º deveriam ser aplicados, nas três frentes de avaliação – Institucional, Curso e Alunos.

Na avaliação das instituições de educação superior, no artigo seguinte (Artigo 3º), encontramos outro problema. Existe a enumeração de uma quantidade de critérios bastante extensa, contudo, ainda incompleta quanto a sua clareza e ao tratamento das avaliações. Esse percalço é parcialmente resolvido na Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007, Capítulo V, Seção I e II, onde são complementados com um maior número de critérios de avaliação e com mais clareza em sua redação.

O cenário econômico brasileiro atual e as formas de administração das instituições de ensino superior, por exemplo, podem proporcionar uma avaliação enviesada em favor de instituições particulares, pois alguns dos critérios giram em torno da forma como elas são administradas, de questões físico-estruturais e políticas de desenvolvimento de carreira. Ou seja, é razoável inferir que instituições públicas, por apresentarem um vínculo direto com a estrutura governamental, acabam por sofrer com os movimentos da economia nacional, assim como movimentos políticos, e podem ter em seus valores de avaliação menos pontos por causas externas ao seu próprio processo administrativo.

Problemas semelhantes são encontrados nos critérios de avaliação dos alunos. De acordo com o Artigo 5º, o ENADE deverá cobrar uma gama muito extensa e genérica de conteúdos ao ponto de ser capaz de cobrar qualquer micro ou macro aspecto da formação dos estudantes. Mais uma vez vale ressaltar que esse argumento não caracteriza o Artigo 5º como um problema em si, apenas expõe que o elemento “precedente” e influente que resultará no exame não apresenta, aparentemente, limites claros para os examinadores ou envolvidos com a produção da prova elaborarem bons métodos de avaliação.

No Artigo 33-D, Seção II, da Portaria Normativa nº 40, contudo, há uma especificação relacionada ao conteúdo cobrado nos exames o qual se restringe à proposta prevista nas diretrizes curriculares dos cursos avaliados no determinado período.

Nessa mesma lei, no Artigo 6º, é incluída a CONAES – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior –, órgão responsável por supervisionar o SINAES. Cabe à CONAES, quase que exclusivamente, esclarecer mais alguns critérios de avaliação das instituições de ensino superior, de formular propostas de desenvolvimento, assim como definir, selecionar e orientar seu corpo representativo e apresentar as punições para os critérios não alcançados. Contudo, alguns problemas de coerência voltam a ser notados desse ponto em diante. O primeiro deles é após a descrição do caráter punitivo imposto pela CONAES e as sanções que a mesma deveria aplicar. O discurso relacionado ao respeito à individualidade institucional volta a sofrer mais uma omissão. Essas sanções, da forma como estão dispostas, são aplicadas independentemente da individualidade da instituição, ou seja, a instituição é submetida a uma série de processos burocráticos genéricos, ao passo em que elas são avaliadas de maneira individual e dentro de seus contextos próprios (econômico, social, ideológico, estrutural e afins). Todas as instituições que não atingirem os critérios serão punidas da mesma maneira, não havendo amparo legal para um direcionamento ou especificação da punição. Além disso, as consequências dessa punição, de acordo com o anexo, são extremamente prejudiciais, rígidas e não apresentam as formas de auxílio ou de apoio para as instituições não permanecerem ou voltarem – aquelas que “passaram” pelos critérios – para essa situação punitiva.

Referências bibliográficas

BRASIL. **Resolução Nº 510, de 07 de abril de 2016**, do Plenário do Conselho Nacional de Saúde. 2016. Acesso em Abril de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE. Prova 2006**. Brasília: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Acesso em Março de 2015. 2015

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE. Prova 2009**. Brasília: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Acesso em Março de 2015. 2015a.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE. Prova 2012**. Brasília: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Acesso em Março de 2015. 2015b.

BRASIL. **Resolução Nº 5, de 15 de março de 2011**, do Conselho Nacional de Educação da Câmara de Educação Superior do Ministério de Educação, que "Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia". 2011.

BRASIL. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004** – institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e dá outras Providências. 2004. Acesso em Março de 2015.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007** – institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, e o Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos Superiores e consolida disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores (Basis) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e outras disposições. 2007. Acesso em Março de 2015.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 08, de 14 de Março de 2014**. 2014. Acesso em Março de 2015.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Resolução do CFP nº 013/2007**, que "Institui a Consolidação das Resoluções relativas ao Título Profissional de Especialista em Psicologia e dispõe sobre normas e procedimentos para seu registro. 2007. Acesso em Março de 2015.


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Pró-Reitoria de Graduação e Ensino Profissionalizante. **Portaria N° 095/2008 – PROGRAD/UFPR, 28 de novembro 2008.** Aprova o Ajuste Curricular do Curso de Psicologia, do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução 11/08.** Fixa o Currículo Pleno do Curso de Psicologia do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, 2008a.

UNIVERSIDADE PARTICULAR DO PARANÁ. **Projeto Político e Pedagógico e Grade Curricular de 2010 que determina o Currículo do Curso de Psicologia da Faculdade de Ciências Biológicas e de Saúde da Universidade Particular do Paraná.** 2010.

CAPÍTULO IV





EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DE ESTUDANTES, DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS E PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSOS: O IDEAL E O REAL NA FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO

Norma da Luz Ferrarini¹, Denise de Camargo²,
Valdinele Batista Schulze³, Bruno Tonet⁴,
Sara Schlichta⁵, Mariana Xavier⁶, Brunara Batista dos Reis⁷,
Mateus Landoski Lewin⁸ e Naiade Baretto⁹

Este capítulo apresenta as considerações e conclusões decorrentes de estudos, análises, debates e reflexões sobre a formação do psicólogo brasileiro baseados em uma tríade: (i) as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de graduação em Psicologia – apresentadas na Resolução N° 5, de 15 de março de 2015 da Câmara de Educação Superior, do Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação (BRASIL, 2011); (ii) as Provas do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) para os cursos de Psicologia nos anos de 2006, 2009 e 2012 (BRASIL 2015, 2015a, 2015b); (iii) os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de Psicologia da Universidade Federal do Paraná (UFPR 2008, 2008a) e da Universidade Particular do Paraná (UPR, 2010).

1. Professora Associada do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Paraná, do Curso de Graduação e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia.

2. Professora Titular do Curso de Graduação em Psicologia da Universidade Particular do Paraná, Professora Sênior do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Federal do Paraná.

3. Psicóloga graduada pela Universidade Federal do Paraná, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Paraná.

4. Psicólogo graduado pela Universidade Federal do Paraná. Pós-Graduado em Psicologia Organizacional e Consultor Organizacional.

5. Psicóloga graduada pela Universidade Federal do Paraná e Bacharel em Direito pela UNICURITIBA.

6. Psicóloga graduada pela Universidade Federal do Paraná.

7. Psicóloga graduada pela Universidade Federal do Paraná, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

8. Psicólogo graduado pela Universidade Federal do Paraná e trabalhador do Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de São José dos Pinhais.

9. Psicóloga graduada pela Universidade Federal do Paraná.

Trata-se de um trabalho realizado em 2015 por estagiários¹⁰ de quinto ano do curso de graduação em Psicologia de duas instituições de ensino superior (IES), uma pública – a Universidade Federal do Paraná (UFPR) – e outra privada – aqui denominada Universidade Particular do Paraná (UPR) – com o acompanhamento das suas professoras supervisoras. Sob a perspectiva dos Estudos Baseados na Prática (EBP), do conceito de Comunidade de Prática Social e da compreensão do conhecimento construído na experiência e na reflexão sobre a prática (LAVE e WENGER, 1991, 2002; WENGER, 2011), o estágio teve como objetivo principal aproximar alunos de duas diferentes instituições de ensino de culturas diferenciadas por conta de seus entes jurídicos (uma pública e outra privada) para que em conjunto refletissem sobre sua formação profissional, a formação do psicólogo brasileiro e o sistema de avaliação proposto pelo ENADE. Decorrente da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural aqui adotada, o pressuposto foi o de que quando sujeitos de culturas diferentes, portanto inseridos em comunidades de práticas sociais distintas, desenvolvem atividades comuns, eles têm oportunidade de partilhar significados, estabelecer relações pessoais e sociais, compartilhar suas vivências no mundo. As diferenças que aparecem nessa relação são mobilizadoras para uma aprendizagem participativa, significativa, emotiva-expressiva e reflexiva e para o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos nessa experiência (FERRARINI, CAMARGO e BULGACOV, 2014). Considerou-se que o processo do grupo de trocar experiências, recordações sobre os anos anteriores do curso e as reflexões partilhadas sobre a formação profissional de psicólogos era tão importante quanto o resultado das atividades. Comprovou-se a hipótese de que a aprendizagem enquanto prática

10. Agradecemos a participação dos estagiários em Psicologia da UPR que tornaram possível esse trabalho e também, das estudantes de Psicologia Carla Saturnina Barreto Rodrigues (Programa Estudante-Convênio de Graduação, PEC-G, de Guiné-Bissau) e Mariana Bispo (acadêmica intercambista da UFMT).

social promovida por comunidades de práticas educativas permite aos estudantes se implicarem enquanto sujeitos singulares e produtores de novas zonas de sentido (GONZÁLEZ REY, 2003), e reverem e ressignificarem seus processos de formação e de atuação profissional. O fato de os estagiários se identificarem com abordagens psicológicas diferenciadas enriqueceu em muito a análise e as discussões perpassadas por suas vivências e expectativas acadêmicas e seus olhares diferenciados sobre um mesmo objeto: a formação do psicólogo.

Relação entre o perfil das provas do ENADE, as Diretrizes Curriculares Nacionais e os Projetos Pedagógicos dos cursos de Psicologia da UPR e da UFPR

A reflexão sobre este objeto de estudo, a formação do psicólogo, se deu a partir (i) da análise das questões objetivas de conteúdo específico de Psicologia das provas ENADE realizadas nos anos de 2006, 2009 e 2012 e (ii) da comparação entre as DCN e os respectivos PPC das duas IES em tela – aqui nomeado como “currículo ideal” – e as suas realidades acadêmicas, institucionais e sociais implicadas nos seus processos de formação como psicólogos, transfiguradas no currículo concreto de suas respectivas IES, o qual se objetiva em teorias, metodologias, práticas, modelos e discursos psicológicos – aqui nomeado como “currículo real”.

A comparação das DCN e dos PPC dos seus cursos e a análise das questões objetivas das provas do ENADE levou os estagiários a reflexões e debates muito frutíferos a respeito de suas formações. Esta experiência permitiu-lhes darem-se conta de contradições, aproximações e distanciamentos entre um “currículo ideal” proposto pelas DCN e pelos respectivos PPC, e o “currículo real” constatado por eles no processo de suas formações profissionais marcadas por presenças e ausências, semelhanças e diferenças, aproximações e

distanciamentos, diferenciações próprias de instituições públicas e privadas de ensino superior.

Sobre as DCN, no Artigo 5º da Resolução Nº 5/11.03.2015-CES/CNE/ME (BRASIL, 2011) são apresentados seis eixos estruturantes para os PPC em Psicologia: (I) *Fundamentos epistemológicos e históricos na construção do saber psicológico, desenvolvendo a avaliação crítica das linhas de pensamento em Psicologia*; (II) *Fundamentos teórico-metodológicos abrangendo diferentes métodos e estratégias de produção do conhecimento científico em Psicologia*; (III) *Procedimentos para a investigação científica e a prática profissional, promovendo o domínio de instrumentos e estratégias de avaliação e de intervenção adequados a problemas e contextos específicos*; (IV) *Fenômenos e processos psicológicos clássicos na investigação e na atuação da Psicologia*; (V) *Interfaces com campos afins do conhecimento e especificidade do fenômeno psicológico*; e (VI) *Práticas profissionais que permitam a atuação profissional e a inserção do graduado em diferentes contextos institucionais e sociais, de forma articulada com profissionais de áreas afins*.

No seu Artigo 6º anuncia que a identidade do curso de Psicologia no País é conferida por meio de um núcleo comum definido por um conjunto de competências, habilidades e conhecimentos. No Artigo 4º imprime as competências e habilidades gerais previstas para a formação do psicólogo, sendo as mesmas mais explicitadas nos Artigos 8º e 9º. Nos artigos 10º, 11º e 12º apresenta possíveis ênfases curriculares.

Para analisar a relação entre o perfil das Provas do ENADE 2006, 2009 e 2012, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia e os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Psicologia da UPR e da UFPR, construiu-se duas matrizes: (i) *Matriz DCN-PPC* e (ii) *Matriz DCN-PPC-ENADE*.

A partir das DCN elaborou-se a *Matriz DCN-PPC* – matriz essa que norteou a discussão e a análise dos PPC da UFPR e da UPR – e que foi construída a partir de algumas questões essenciais da DCN, promovendo a discussão e a reflexão sobre o currículo ideal e o currículo real. Essa matriz foi debatida e respondida pelos estagiários de forma conjunta a partir de discussões a respeito do “currículo ideal” e do “currículo real” que marcam a trajetória de suas formações profissionais.

A partir das DCN, dos PPC da UFPR e da UPR e das questões objetivas das provas do ENADE dos anos de 2006, 2009 e 2012 foi elaborada uma outra matriz – *Matriz DCN-PPC-ENADE*, resultando nas seguintes categorias de análise: (1) Campos de Atuação Profissional do Psicólogo; (2) Abordagens Teóricas da Psicologia; (3) Formação em Pesquisa; (4) Fundamentos Epistemológicos, Fundamentos Históricos, Fundamentos Teóricos, Fundamentos Metodológicos; (5) Interfaces com Ciências Biológicas; (6) Interfaces com Outras Ciências Humanas; (7) Formação Ética; (8) Processos de Avaliação Diagnóstica; (9) Áreas e Temáticas de Estudo: atuação em diferentes contextos considerando diferenças, as necessidades sociais, os direitos humanos, a promoção da qualidade de vida (*Psicopatologia e Pessoas com Necessidades Especiais*); (10) Áreas e Temáticas de Estudo e Dinâmica de Grupo (*Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia da Aprendizagem, Psicologia da Personalidade, Dinâmica de Grupo*). Importante destacar que, quanto à classificação das questões objetivas das três provas do ENADE, a mesma foi embasa-

da nos quesitos apresentados nas DCN e nas disciplinas existentes nos PPC da UFPR e da UPR, adotando-se os seguintes critérios: (i) sempre que possível pontuar em apenas um dos quesitos propostos na matriz; entretanto, algumas questões pontuaram em mais de um quesito; (ii) pontuar no quesito mais evidente, no foco principal da questão, mesmo que haja outros quesitos presentes na pergunta, na argumentação e/ou nas alternativas de respostas.

Resultados

Iniciaremos a apresentação dos resultados pela *Matriz DCN-PPC-ENADE* e, em algumas das categorias elencadas, sua relação com a *Matriz DCN-PPC*, a qual trata de ênfases, competências e habilidades requeridas nas DCN para a formação do psicólogo.

1. Campos de atuação profissional do Psicólogo

UPR: Formação para atuar em uma perspectiva clínica na área da Psicologia Organizacional e do Trabalho, da Saúde Comunitária e da Educação. Cabe destacar que o currículo da UPR cursado pelos estudantes participantes desta pesquisa e analisado neste trabalho já foi modificado.

UFPR: O currículo de Psicologia da UFPR contempla formação para atuação do psicólogo nas áreas da Saúde, incluindo a Psicologia Clínica, nas áreas da Educação e do Trabalho, e na Neuropsicologia.

ENADE:

CAMPOS DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL DO PSICÓLOGO (SEGUNDO CFP)¹¹	2006	2009	2012	TOTAL
Psicologia Clínica	0	0	0	0
Psicologia da Saúde	4	3	1	8
Psicologia Escolar/Educacional	2	2	0	4
Psicologia Organizacional e do Trabalho	2	2	2	6
Psicologia Social	1	0	2	3
Psicologia Comunitária	0	1	1	2
Neuropsicologia	2	2	2	6
Psicologia Hospitalar	0	0	0	0
Psicopedagogia	0	0	0	0
Psicomotricidade	0	0	0	0
Psicologia de Trânsito	0	1	0	1
Psicologia Jurídica	1	1	0	2
Psicologia do Esporte	0	0	1	1
Total	12	12	9	33

Campos de Atuação Profissional do Psicólogo (33 questões objetivas), depois de Abordagens Teóricas da Psicologia (35 questões objetivas), é o tema mais recorrente nas três provas do ENADE. Observa-se o predomínio de questões objetivas referentes à área da Psicologia da Saúde no enfoque mais da promoção da saúde, da saúde coletiva e do sistema de saúde nas provas de 2006 (4 questões) e de 2009 (3 questões). Entretanto, esta área estará presente uma única vez na prova de 2012. Cabe destacar que questões referentes à Psicologia Clínica estão presentes apenas nas questões discursivas, não sendo essas, objeto de análise deste trabalho. As reflexões dos estudantes das duas IES demonstraram que seus cursos oferecem formação nestas duas áreas – Psicologia Clínica

11. É necessário observar que foram adotadas as áreas com possibilidade de concessão de Título Profissional de Especialista em Psicologia propostas pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP) na Resolução nº 13/2007, acrescentando a Psicologia Comunitária e a Psicologia da Saúde, tendo em vista que foram áreas que foram identificadas nos exames de 2006, 2009, e 2012.

e Psicologia e Saúde – sendo que na UPR predomina a formação na prática para o enfoque em Psicologia Clínica. Em seguida aparecem nas provas do ENADE, em maior frequência, as áreas de atuação da Psicologia Organizacional e do Trabalho e da Neuropsicologia, sempre com duas questões objetivas para cada uma destas áreas de atuação nos três anos de prova. Psicologia Hospitalar, Psicopedagogia e Psicomotricidade não são tema central em nenhuma das questões objetivas.

A categoria 'Campos de Atuação Profissional do Psicólogo' relaciona-se às seguintes competências e ênfases apresentadas na *Matriz DCN-PPC*:

1.1. Competência de Atenção à saúde

UPR: A competência foi desenvolvida, por meio de projetos de intervenção em comunidades, em um enfoque social com forte ênfase na prevenção e promoção à saúde coletiva. A competência para o trabalho à atenção à saúde é desenvolvida na prática desde o primeiro semestre do curso na disciplina de Projeto Interdisciplinar – presente até o oitavo semestre do curso –, primeiro como observação e depois com a inserção em projetos de intervenção em contextos de trabalho, educação e comunidade. A formação na área da saúde é complementada por disciplinas específicas, como: Psicologia da Sexualidade; Psicologia da Saúde; Psicologia Comunitária e da Saúde e Psicologia do Desenvolvimento Infantil, do Adolescente e do Adulto – sendo estas últimas três disciplinas distintas.

UFPR: A promoção da saúde é uma das ênfases do PPC da UFPR. A competência atenção à saúde é desenvolvida em

12. O atual currículo da UFPR está em processo de reformulação e as ênfases serão as seguintes: Psicologia e Processos de Promoção e Prevenção da Saúde, Psicologia e Processos Educativos e Psicologia e Processos de Trabalho e de Gestão.

diferentes disciplinas e em diferentes atividades, como em sala de aula, supervisões, na construção de trabalhos pertinentes a disciplinas, nos projetos de pesquisa e de extensão, na tomada de decisões referentes à abordagem teórica e escolha da área de atuação, no decorrer dos estágios de quinto ano.

1.2. Ênfase curricular *Psicologia e processos educativos*

UPR: Processos pedagógicos não são ênfase do curso na UPR, mas estão presentes nas disciplinas de Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia Escolar e Educacional, Psicologia da Aprendizagem e Inclusão, Psicologia Escolar e Educacional Aplicada e nos estágios Supervisionados I e II nos dois últimos anos do curso.

UFPR: Processos educativos não são ênfase do curso de Psicologia da UFPR¹², no entanto, o currículo engloba formação para processos educacionais em especial nas disciplinas de Psicologia e Educação I, II, III e a possibilidade de Estágio Profissional Supervisionado em Educação I e II.

1.3. Ênfase curricular *Psicologia e processos de gestão*

UPR: Os processos de gestão não aparecem como ênfase, no entanto, as disciplinas Relacionamento Interpessoal e Equipes de Trabalho, Teorias e Técnicas de Dinâmica de Grupo, Análise Institucional, Psicologia do Trabalho, Psicologia do Trabalho Aplicada, Gestão de Pessoas, Gestão Sustentável, Empreendedorismo e um ano de Estágio Supervisionado em Psicologia do Trabalho, formam um conjunto que forneceu uma forte formação nessa área.

UFPR: Psicologia e processos de gestão não são ênfase do curso de Psicologia da UFPR, mas estão presentes em quatro disciplinas

específicas de Psicologia e Trabalho, que contemplam formação em Psicologia Organizacional e do Trabalho. Abordam diagnóstico institucional e planejamento organizacional, planejamento de intervenções, diferentes perspectivas de atuação e avaliação de processos de gestão organizacional nos mais diversos tipos de organização e instituições. As disciplinas de Psicologia e Trabalho também englobam conteúdos que levam em consideração aspectos sociais e psicológicos da organização do trabalho, sofrimento no trabalho, desemprego, poder e gestão nas organizações empresariais, desenvolvimento sustentável e outros meios de organização como cooperativas, sindicatos, ações de economia solidária e associações.

1.4. Ênfase curricular *Psicologia e processos de prevenção e promoção da saúde*

UPR: A ênfase curricular *Psicologia e processos de prevenção e promoção da saúde* está presente nas matérias interdisciplinares com oficinas e práticas de intervenção e pesquisas. O currículo da UPR tem ênfase na promoção da saúde com as seguintes disciplinas: Projetos Interdisciplinares em todos os semestres do curso; Farmacologia; Psicologia da Sexualidade; Psicologia da Saúde; Saúde Coletiva; Psicologia e Políticas Públicas; Psicologia Comunitária e da Saúde e Estágio de um ano em Psicologia Comunitária da Saúde.

UFPR: O currículo de Psicologia da UFPR tem ênfase na Promoção da Saúde. Desta forma os processos de prevenção e promoção da saúde estão presentes no decorrer de todo o curso, estando mais evidentes nas disciplinas de Psicologia e Saúde I e III, além de Psicologia e Saúde, nas respectivas abordagens de Psicanálise, Psicologia Fenomenológico-Existencial, Behaviorismo e Psicologia Sócio-Histórica.

1.5. Ênfase curricular *Psicologia e processos clínicos*

UPR: O currículo contempla várias disciplinas com ênfase em processos clínicos, tais como: Fundamentos da Psicanálise; Psicologia da Sexualidade; Psicologia Analítica; Psicodiagnóstico; Psicodiagnóstico Aplicado; Psicodrama; Aconselhamento Psicológico; Clínica Psicanalítica; Clínica Cognitivo-Comportamental; Gestalt Terapia, Psicoterapia Infantil; Aconselhamento Clínico; e Estágio Supervisionado em Clínica I e II. Além dessas disciplinas e devido ao perfil dos professores que na sua maioria atuam na Clínica, têm muito conteúdo e exemplos práticos de casos clínicos em todo o processo do curso.

UFPR: Psicologia e processos clínicos não são ênfase curricular, entretanto, o currículo propicia formação à atuação clínica nas disciplinas de Psicologia e Saúde I e III além de Psicologia e Saúde em disciplinas com abordagem de Psicanálise, Psicologia Fenomenológico-Existencial e Behaviorismo; na disciplina de Triagem e com a possibilidade de realização de Estágio Profissional Supervisionado em Saúde I e II.

2. Formação em pesquisa. Ênfase curricular *Psicologia e processos de investigação científica*

UPR: Não é a ênfase desse currículo. O desenvolvimento da competência em pesquisa está planejado para ser desenvolvido nas seguintes disciplinas: Metodologia Científica; Técnicas de Observação; Estatística; Pesquisa em Psicologia e Trabalho de Conclusão de Curso. A parte prática é desenvolvida no trabalho de conclusão do curso apresentado em forma de seminário de pesquisa.

UFPR: Uma das ênfases do curso de Psicologia da UFPR é o desenvolvimento de habilidades e competências em pesquisa, bem como

em atuação de investigação científica e diagnósticos. São disciplinas pertinentes à pesquisa do núcleo básico do currículo: Bioestatística, Metodologia de Pesquisa Quantitativa, Pesquisa Qualitativa, além de Monografia I e II. O currículo também prevê 60 horas de Atividades Acadêmicas Complementares exclusivamente em pesquisa. O aluno tem a possibilidade de cumprir essa carga horária de pesquisa, e se for de seu interesse, ultrapassar a carga horária estabelecida, em projetos de pesquisa, projetos de extensão, Iniciação Científica, Projeto de Voluntariado Acadêmico (PVA) ou Programa de Educação Tutorial (PET).

ENADE:

FORMAÇÃO EM PESQUISA E DISCIPLINAS DE INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA	2006	2009	2012	TOTAL
Bioestatística, Estatística	2	1	1	4
Metodologia de Pesquisa	3	2	2	7
Total	5	3	3	11

Destaca-se a significativa presença de questões sobre pesquisa e fundamentos da estatística nas três provas. Entre os participantes da presente pesquisa, cabe ressaltar que os estudantes da UPR são prejudicados nesse quesito por conta de não ser a pesquisa o foco de suas formações, diferentemente dos estudantes da UFPR.

3. Aprofundamento dos fundamentos epistemológicos, fundamentos históricos, fundamentos teóricos, fundamentos metodológicos

UPR: No primeiro semestre consta a disciplina de Epistemologia da Psicologia com quatro aulas semanais. Nos semestres seguintes, o conteúdo de fundamentos epistemológicos está inserido nas disciplinas das diferentes abordagens teóricas, tais como: Fundamentos

da Análise do Comportamento, Fundamentos da Psicanálise, Fundamentos Fenomenológicos e Existenciais e Cultura e Sociedade. O currículo não conta com disciplina específica de História da Psicologia e de Fundamentos Metodológicos. Observa-se pouco peso no currículo sobre os fundamentos epistemológicos, históricos e metodológicos da Psicologia.

UFPR: No primeiro ano do curso de Psicologia da UFPR são introduzidos os Fundamentos Históricos, Epistemológicos e Metodológicos das disciplinas de introdução à Psicanálise, à Psicologia Fenomenológico-Existencial, ao Behaviorismo e à Psicologia Sócio-Histórica, bem como nas interfaces com outros campos do conhecimento. As disciplinas de aprofundamento dos Fundamentos Epistemológicos e Históricos da Psicologia são: História das Ideias Psicológicas, Psicologia como Ciência e Profissão, Filosofia, Antropologia. O aprofundamento dos Fundamentos Teóricos e Metodológicos ocorre no decorrer de todo curso nas disciplinas específicas conforme a abordagem teórica.

ENADE:

FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS, HISTÓRICOS, TEÓRICOS E METODOLÓGICOS	2006	2009	2012	TOTAL
História das Ideias Psicológicas	1	0	1	2
Epistemologia da Psicologia	2	0	0	2
Psicologia, Ciência e Profissão	4	2	1	7
Total	7	2	2	11

Nos três anos das provas do ENADE aqui analisados, temas referentes à ciência da Psicologia e à atuação do psicólogo de forma generalizada estão mais presentes do que temas epistemológicos e históricos.

4. Abordagens teóricas da Psicologia. Múltiplos referenciais teóricos e diversidade de perspectivas para análise do fenômeno psicológico

UPR: Abordam-se múltiplos referenciais teóricos e formação generalistas. Forte formação em Psicanálise, Psicologia Analítica, Formação Clínica na perspectiva da Psicologia Humanista (Centrada na Pessoa, Gestalt, Sistêmica), Formação em Análise do Comportamento.

UFPR: O currículo de Psicologia da UFPR está estruturado a partir de quatro principais abordagens teóricas: Psicanálise, Behaviorismo, Psicologia Fenomenológico-Existencial e Psicologia Sócio-Histórica, correntes que predominam no currículo.

ENADE:

ABORDAGENS TEÓRICAS DA PSICOLOGIA	2006	2009	2012	TOTAL
Psicanálise	0	2	1	3
Behaviorismo	1	3	2	6
Psicologia Histórico-Cultural	1	2	1	4
Psicologia Fenomenológica	0	4	0	4
Psicologia Cognitiva	2	5	5	12
Psicologia Sistêmica	0	1	1	2
Psicologia Evolutiva	0	2	0	2
Psicologia Cultural	0	1	0	1
Psicologia Positiva	0	0	1	1
Total	4	20	11	35

Contrariamente aos projetos pedagógicos dos dois cursos em questão, observa-se uma marcante presença da Psicologia Cognitiva nas três provas do ENADE, sendo essa abordagem prevalente nos três anos de avaliação, com conseqüente prejuízo aos estudantes das duas instituições aqui analisadas, uma vez que seus cursos não oferecem essa abordagem teórica. A segunda abordagem mais

presente é o Behaviorismo. Interessante observar que a Psicologia Fenomenológico-Existencial aparece unicamente, mas de forma significativa, na prova de 2009. A Psicologia Sócio-Histórica tem representação nas três provas com uma ou duas questões.

5. Interfaces com Ciências Biológicas

UPR: O currículo aborda conteúdos da área biológica, especialmente nas disciplinas de Anatomia Humana, Genética, Neurofisiologia, Farmacologia e Neuropsicologia.

UFPR: O currículo do curso possibilita interfaces com os fenômenos biológicos, aprofundados, em especial, nas disciplinas de Neuropsicologia, Neuroanatomia, Neurofisiologia, Genética e Psicofarmacologia.

ENADE:

INTERFACES COM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	2006	2009	2012	TOTAL
Genética	2	1	0	3
Neuroanatomia	1	1	1	3
Neurofisiologia	2	1	1	4
Psicofarmacologia	0	0	1	1
Total	5	3	3	11

Chama atenção a acentuada presença de questões que abordam a interface com as Ciências Biológicas, como **Genética**, **Neuroanatomia** e **Neurofisiologia**, o que indica um viés de compreensão do fenômeno psicológico.

6. Interfaces com outras ciências sociais

UPR: A interface com os fenômenos sociais está presente nas ementas das seguintes disciplinas: Cultura e Sociedade, Psicologia

da Aprendizagem e Inclusão, Psicologia da Saúde, Saúde Coletiva e Psicologia Comunitária e da Saúde.

UFPR: Em geral, há uma compreensão do ser humano, levando em consideração fatores sociais nas diferentes teorias psicológicas e nas disciplinas de Antropologia e Filosofia. Não há disciplina de Sociologia.

ENADE:

INTERFACES COM OUTRAS CIÊNCIAS HUMANAS	2006	2009	2012	TOTAL
Antropologia	2	0	0	2
Sociologia	1	1	3	5
Filosofia	0	1	0	1
Total	3	2	3	8

De forma menos acentuada do que o viés biológico, mas também presente, está o enfoque antropológico e, sobretudo, o enfoque sociológico na compreensão do fenômeno psicológico.

7. Formação ética

UPR: Há uma sólida formação ética voltada para a prática clínica ao longo de todo o curso. As aulas de ética são voltadas para reflexão a partir de leitura de textos, filmes, estudos de caso e oficinas temáticas.

UFPR: A formação ética está presente em todo o curso, nas disciplinas do núcleo básico e optativas, nos projetos de pesquisa e de extensão, nos estágios, nas disciplinas de pesquisa, avaliação psicológica, atendimento clínico, individual, em grupo e em diferentes áreas de atuação da Psicologia. Além de ser discutida em diferentes disciplinas, também uma disciplina de 30 horas específica de Ética é ofertada no currículo.

ENADE:

FORMAÇÃO ÉTICA	2006	2009	2012	TOTAL
Ética	0	0	1	1
Total	0	0	1	1

Cabe destacar a presença de apenas uma questão objetiva sobre ética profissional do total de 79 questões objetivas que compõem as três provas do ENADE.

8. Ênfase curricular *Psicologia e processos de avaliação diagnóstica*

UPR: Aprendem a aplicar e avaliar Wisc, CAT, Bender, Quati, TAT, AHTP, Entrevista Lúdica, Palográfico, anamnese, entrevistas. Ainda contaram, no sexto e sétimo período, com duas disciplinas voltadas à avaliação, uma teórica e outra denominada Psicodiagnóstico Aplicado.

UFPR: Os processos de avaliação diagnóstica não são ênfase da formação em Psicologia na UFPR, mas estão presentes em disciplinas que englobam processos de avaliação diagnóstica em diferentes áreas, como trabalho, saúde e educação. Há possibilidade, também, de atuação com avaliação diagnóstica na disciplina de Triagem, nos estágios e em projetos de pesquisa e extensão. O curso também possui três disciplinas específicas de Avaliação Psicológica abrangendo desde sua fundamentação histórica, passando por testes psicométricos e projetivos, técnicas de entrevista e elaboração de laudos, pareceres, atestados e relatórios.

ENADE:

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	2006	2009	2012	TOTAL
Avaliação Psicológica	2	1	1	4
Testes Psicológicos	1	0	2	3
Total	3	1	3	7

Avaliação Psicológica é uma temática constante nas provas do ENADE. As duas IES oferecem essa formação, apesar de não constarem como ênfase curricular.

9. Atuação em diferentes contextos considerando diferenças, as necessidades sociais, os direitos humanos, a promoção da qualidade de vida

UPR: Há uma disciplina até o oitavo período 'Projeto Interdisciplinar em Promoção Humana' onde desenvolvem projetos de promoção social. Há também a disciplina e o Estágio em Psicologia Comunitária onde desenvolvem vários projetos sociais.

UFPR: Nas disciplinas com horas práticas, na disciplina de Triagem e nos estágios de quinto ano os alunos atuam em diferentes contextos. Em sala de aula os alunos são estimulados a refletir, sempre aliando teoria à prática, sobre a promoção de qualidade de vida dos sujeitos com quem se trabalha, bem como as necessidades sociais e os direitos de determinadas populações. Embora haja esse estímulo por vezes são insuficientes as oportunidades de atuação, sendo um curso mais voltado para a formação teórica.

ENADE:

ÁREAS E TEMÁTICAS DE ESTUDO	2006	2009	2012	TOTAL
Psicopatologia	5	2	1	8
Pessoas com Necessidades Especiais	1	0	0	1
Total	6	2	1	9

10. Áreas e temáticas de estudo e dinâmica de grupo

Há algumas questões nas provas do ENADE que não se enquadram nas categorias elencadas. Assim, construiu-se uma outra denomi-

nada Áreas e Temáticas de Estudo e Dinâmica de Grupo. Elas passam a formação dos estudantes das duas IES de forma distinta.

UPR: Os temas de Psicologia do Desenvolvimento são trabalhados nas disciplinas de Psicologia do Desenvolvimento Infantil, Fundamentos da Psicanálise, Técnicas de Observação em Psicologia, Psicologia do Desenvolvimento do Adolescente e de Psicologia do Desenvolvimento Adulto. Os conhecimentos de trabalhos em grupos são atribuições das disciplinas de Relacionamento Interpessoal e Equipes de Trabalho, Teorias e Técnicas de Dinâmica de Grupo, Psicoterapia Relacional Sistêmica e na disciplina de Psicodrama.

UFPR: Não há disciplinas específicas de Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia da Aprendizagem, Psicologia da Personalidade e Dinâmica de Grupo. Os campos tradicionais da Psicologia do Desenvolvimento, da Psicologia da Aprendizagem, e da Psicologia da Personalidade encontram-se diluídos nas quatro abordagens teóricas que fundamentam o currículo, ou seja, em Psicanálise, Behaviorismo, Psicologia Fenomenológico-Existencial, Psicologia Sócio-Histórica. Dinâmica de Grupo, grupos, processo grupal, estão presentes no curso em disciplinas específicas das abordagens.

ENADE:

ÁREAS E TEMÁTICAS DE ESTUDO	2006	2009	2012	TOTAL
Psicologia do Desenvolvimento	3	1	1	5
Psicologia da Aprendizagem	1	0	0	1
Psicologia da Personalidade	0	1	1	2
Dinâmica de Grupo	1	0	0	1
Total	5	2	2	9

Observa-se uma presença significativa da Psicologia do Desenvolvimento no ENADE 2006.

Obviamente, há categorias da *Matriz DCN-PPC* que não são tema direto das provas do ENADE devido terem correspondência com outras categorias que expressam de forma mais significativa o perfil do psicólogo. Entretanto, mantivemos essas categorias com o propósito de apresentar a correlação ou não entre o 'currículo ideal' das leis e resoluções com o 'currículo real' das abordagens e práticas formativas que ocorrem de fato na opinião dos estudantes. São elas:

11. Compreensão crítica dos fenômenos sociais, econômicos, culturais e políticos

UPR: Não desenvolvem visão crítica. O curso ofereceu fundamentação teórica muito fraca e pouca fundamentação filosófica.

UFPR: A compreensão crítica dos fenômenos sociais, econômicos, culturais e políticos são fomentadas em discussões em sala de aula e em projetos. É também estimulada uma compreensão crítica a partir de análises de caráter teórico-prático de fenômenos sociais, econômicos, culturais e políticos, embora por vezes sejam questões menos discutidas do que as metodológicas e epistemológicas.

12. Atuação em diferentes contextos: individuais, em grupos, comunidades, instituições, organizações.

UPR: Há formação nos contextos escolar, comunitário, trabalho e clínica. Percebem-se habilitados para atuação em contextos individuais, em grupo e em instituições. A maioria dos alunos fez estágio remunerado em recursos humanos (RH).

UFPR: O curso proporciona uma formação que engloba contextos individuais, em grupos, comunidades, instituições e organizações.

O aprofundamento nestes contextos acontece em diferentes disciplinas, tanto em caráter teórico quanto prático. A atuação nesses diferentes contextos ocorre em especial nas atividades de estágio obrigatório do último ano, podendo ser na área da Saúde, Educação e Trabalho. O aluno tem autonomia para escolher em que contexto irá realizar os seus dois estágios obrigatórios. Durante a formação podem atuar em estágios voluntários remunerados em áreas de seu interesse e contam com a supervisão de professores do curso.

13. Competência *Tomada de decisões*

UPR: A competência Tomada de decisões é desenvolvida para a prática, principalmente clínica.

14. Competência *Comunicação*

UPR: Espera-se que a competência em comunicação seja desenvolvida no cotidiano da sala de aula, nos seminários, nas disciplinas de Dinâmica de Grupo, nas supervisões de estágios, no seminário de pesquisa e na apresentação do trabalho de Conclusão de Curso.

15. Competência *Liderança*

UPR: O currículo não prevê explicitamente o desenvolvimento dessa competência. Espera-se que seja desenvolvido nos trabalhos de grupo, nos seminários e nas práticas de intervenção nos contextos da clínica, da escola, da organização e da comunidade.

16. Competência *Administração e gerenciamento*

UPR: Tem conteúdo de gestão, empreendedorismo e marketing e forte ênfase em disciplinas relacionadas à administração

e gerenciamento. As disciplinas dessa área são: Relacionamento Interpessoal e Equipes de Trabalho, Teorias e Técnicas de Dinâmica de Grupo, Análise Institucional, Psicologia do Trabalho, Psicologia do Trabalho Aplicada, Gestão de Pessoas, Gestão Sustentável, Empreendedorismo e um ano de Estágio Supervisionado em Psicologia do Trabalho. Gestão Sustentável e Empreendedorismo formam disciplinas cursadas e educação a distância.

17. Competência Educação permanente

UPR: Dado o modelo de atuação clínica que perpassa todo o curso, os estudantes expressam a motivação para trabalhar em consultório em uma perspectiva clínica e continuar estudos em supervisões que orientem o trabalho. Não se sentem mobilizados para continuar os estudos acadêmicos.

As respostas para os itens 13 ao 17 foram produzidas pelos alunos da UFPR da seguinte forma:

UFPR: O produto da discussão indicou que os alunos compreendem que as competências são desenvolvidas no decorrer de toda sua formação. Os alunos têm convicção da impossibilidade de desenvolver uma competência em disciplinas exclusivas, atividades programadas, tarefas específicas, mas entendem que o desenvolvimento das competências decorre de todo processo de formação. Desse modo, as competências são apresentadas em um único tópico pela impossibilidade de dissolvê-las e descrevê-las durante etapas específicas da sua formação, entendendo que as competências são desenvolvidas em conjunto, sem um momento especial para cada uma.

Os estudantes sentem-se capacitados para atuação profissional compreendendo as competências, conforme as DCN, como desempenhos e atuações requeridas dos profissionais de Psicologia, que assegurem o domínio de conhecimentos psicológicos e a capacidade de emprego desses conhecimentos em diferentes contextos que necessitam de investigação, análise e avaliação para atuação em processos psicológicos e psicossociais. Para os alunos, as experiências de ensino na sua formação, atuações em atividades formativas, estágios desenvolvidos, estudos teóricos e produção de pesquisa no decorrer da graduação proporcionam o desenvolvimento de habilidades e competências de *Tomada de Decisões, Comunicação, Liderança, Administração e Gerenciamento*. Quanto à *Educação Permanente*, os estudantes da UFPR são estimulados a prosseguir com sua formação, seja *stricto sensu* ou *lato sensu*.

18. Licenciatura em Psicologia

UPR: Não há.

UFPR: Não há. O curso deixou de ofertar a modalidade Licenciatura em Psicologia em 2002. Atualmente, a Licenciatura em Psicologia na UFPR está em fase de criação e implementação.

Análise das provas e conclusões dos estudantes

Na **prova de 2006**, em relação às *perspectivas teóricas*, identificamos: duas questões do referencial teórico da Psicologia Cognitiva; uma questão do Behaviorismo e uma na perspectiva Histórico-Cultural. Quanto aos *Fundamentos Epistemológicos, Fundamentos Históricos, Fundamentos Teóricos, Fundamentos Metodológicos*, a prova colocou grande ênfase em questões que tratam da Psicologia

como Ciência e Profissão. *Formação em Pesquisa* conta com cinco questões.

No que se refere a *Processos de Avaliação Diagnóstica*, o exame contabiliza três questões. Chama a atenção o fato de sete questões abordarem conteúdos de *Interfaces com Ciências Biológicas* das disciplinas de Genética, Neuroanatomia, Neurofisiologia e Neuropsicologia. A prova ainda conta com cinco questões de Psicopatologia. Portanto, totalizam 12 questões objetivas de uma prova de 26 questões analisadas com viés biologizante e, se considerarmos nesse enfoque as três questões relativas à avaliação diagnóstica, somam-se 15 questões. Assim, a ênfase da prova de 2006 foi nas disciplinas que sustentam as atividades de avaliação e diagnóstico, dentro de uma perspectiva que privilegia a interface com a Biologia e menor destaque para as perspectivas sociais (cinco questões somando Antropologia, Sociologia, Psicologia Social Comunitária, Psicologia Histórico-Cultural).

Cabe ressaltar que a temática Pessoas com Necessidades Especiais foi conteúdo contemplado apenas em uma única questão e apenas na prova de 2006, não sendo abordado nas provas de 2009 e de 2012.

Outro destaque cabe ao *Campo de Atuação Profissional do Psicólogo*, prevalecendo nas provas de 2006 e de 2009 a ênfase na Psicologia da Saúde e, em segundo lugar, as áreas da Psicologia Escolar e Educacional, da Psicologia Organizacional e do Trabalho e da Neuropsicologia. Já na prova de 2012 a ênfase recai igualmente nas áreas da Psicologia Organizacional e do Trabalho, da Neuropsicologia e da Psicologia Social.

Há uma questão objetiva sobre Psicologia Social e outra sobre Psicologia Jurídica.

A **prova de 2009** continua com ênfase na Perspectiva da Psicologia Cognitiva com cinco questões, mas nessa prova outras perspectivas

aparecem de forma mais contundente: Behaviorismo (três questões) e Psicologia Evolutiva (duas questões). Outra abordagem presente com destaque, em quatro questões, foi a abordagem Fenomenológica-Existencial. Psicanálise e Histórico-Cultural contam com duas questões cada uma. Nessa prova aparece a abordagem Sistemica.

A prova de 2009 explicita as abordagens da Psicologia. Assim, de 27 questões objetivas analisadas identificaram-se 20 delas dentro de uma das abordagens teóricas da Psicologia. Na prova de 2006 só foram identificadas quatro questões focando perspectivas teóricas da Psicologia.

Nessa prova a ênfase nas disciplinas biológicas diminuiu de cinco questões para três, em relação à prova de 2006, e as questões de Psicopatologia também reduzem de cinco, na prova anterior, para duas na prova de 2009. Aparece apenas uma questão de avaliação psicológica.

Psicologia Comunitária é tema de uma questão, assim como Psicologia Jurídica e Psicologia do Trânsito. O conteúdo de Psicologia do Desenvolvimento diminui de três, na prova de 2006, para uma questão na de 2009.

Na **prova de 2012** volta a dificuldade de identificação das abordagens teóricas da Psicologia, mas continua o predomínio da Perspectiva Cognitiva com cinco questões. Em segundo lugar, o Behaviorismo com duas questões. Aparece nessa prova uma pergunta que identificamos como pertencente ao referencial da Psicologia Positiva, outra da Psicanálise, outra da Histórico-Cultural e também uma da Psicologia Sistemica.

A ênfase nas disciplinas que fazem interface com a Biologia e sustentam as práticas avaliativas se mantém, com oito conteúdos relacionadas a essas disciplinas: Avaliação Psicológica com três questões; os conteúdos de Neuroanatomia, Neurofisiologia e Psicofarmacologia aparecem em três questões e Neuropsicologia em duas questões.

A frequência do conteúdo das disciplinas de Psicologia Social (duas questões), Psicologia Comunitária (uma questão) e Sociologia (três questões) se mantém abaixo das disciplinas que fazem interface com a Biologia. Essa tendência fica evidente quando somamos as disciplinas com interface com as Ciências Biológicas com as que sustentam práticas de avaliação e diagnóstico.

A prova de 2012 conta com uma questão de Psicologia do Esporte entre as 27 questões objetivas analisadas.

Como dito anteriormente, a Psicologia Clínica não está presente como tema principal em nenhuma das questões objetivas nas três provas do ENADE aqui analisadas. Entretanto, a Psicologia Clínica se faz presente nas questões discursivas: 1 questão/4 questões em 2006, 1 questão/3 questões em 2009 e 1 questão/3 questões em 2012.

Conclusões dos estudantes da Universidade Particular do Paraná – UPR

Agora serão relatados os resultados das discussões dos estudantes da UPR sobre a percepção da formação recebida.

Importante lembrar o que escreveu Sacristán (1998) sobre a visão ingênua de considerar a formação somente a partir dos currículos oficiais. Em uma perspectiva crítica escreveu:

(...) considerar que o ensino se reduz ao que os programas oficiais ou os próprios professores/as dizem que querem transmitir é uma ingenuidade. Uma coisa é o que dizem que ensinam e outra diferente é o que os alunos/as aprendem. Em qual dos três espelhos encontramos uma imagem mais precisa do que é a realidade? Os três trazem algo, mas algumas imagens são mais fictícias do que outras. O resultado que obtemos das duas primeiras imagens – o que se diz que se ensina – forma o currículo manifesto. Mas a experiência de aprendizagem dos alunos/as nem se reduz, nem se ajusta, à soma de ambas as versões. Ao lado do currículo que se diz estar desenvolvendo, expressando ideias e intenções, existe outro que funciona

subterraneamente, que se denomina oculto. Na experiência prática que os alunos/as têm se misturam ou interagem ambos; é nessa experiência que encontramos o currículo real (SACRISTÁN, 1998, p.131).

Os estudantes que participaram da discussão consideram que a sua formação foi construída com enfoque na clínica determinada pelo perfil de seus professores que na maioria atuam em Clínica e em programas de prevenção e promoção de saúde em espaços comunitários, trazendo para a sala de aula as suas experiências e conhecimentos tácitos da vivência no cotidiano dessas práticas. Contaram, primeiramente, com modelos de psicólogos clínicos e, secundariamente, com modelos de atuação de psicólogos comunitários durante toda a formação. Relatam que tiveram muito conteúdo e exemplos práticos de casos clínicos em todo o processo do curso. Consideram-se autônomos para intervirem em contexto clínico.

Consideram que a vivência que tiveram, desde os primeiros anos do curso, na Clínica Escola da UPR em várias disciplinas voltadas para o exercício profissional, assim como, a convivência cotidiana, em um espaço real de atendimento à comunidade, com professores supervisores e colegas de anos mais adiantados, resultou na construção de suas identidades como psicólogos clínicos. Lembram que realizaram vários trabalhos com supervisões que ocorreram no espaço da Clínica de Psicologia e mesmo os momentos de espera das supervisões e dos plantões exigidos nos estágios de clínica propiciaram aprendizagem de posturas e modelos de atuação. Importante informar que as salas de supervisão de todas as práticas do curso e as salas de trabalhos em grupos ficam no mesmo espaço dos consultórios de atendimento clínico no prédio da Clínica Escola.

Os depoimentos acima chamam a atenção para os espaços de transmissão de conhecimentos e a importância das comunidades de práticas na formação profissional. “Comunidade de prática”

conceituada segundo Wenger (2011, p.115) “como histórias compartilhadas de aprendizagem”. O conceito de “prática” significa fazer algo, porém não simplesmente fazer algo por si mesmo; é fazer algo em um contexto histórico e social que outorga uma estrutura e um significado ao que fazemos. “Nesse sentido a prática sempre é uma prática social” (WENGER, 2011, p. 71).

Assim, em relação aos diferentes campos de atuação, os estudantes consideram-se habilitados principalmente para o trabalho na clínica individual. Expressam que tiveram conhecimentos teóricos básicos sobre Promoção de Saúde e suficientes experiências de atuação em diferentes campos de aplicação da Psicologia. Afirmando que tiveram muitas experiências de intervenção em projetos de promoção e prevenção na área da saúde comunitária, no entanto, ressaltam a ausência de experiência em equipe interdisciplinar. Sendo essa habilitação de grande importância nas políticas públicas, consideram que a formação no campo da saúde ficou prejudicada.

Chegam à conclusão que a formação na área da saúde, mesmo sendo complementada por disciplinas como a Psicologia da Sexualidade, a Psicologia da Saúde e as disciplinas de Psicologia do Desenvolvimento Infantil, do Adolescente e do Adulto são ministradas a partir de um enfoque da saúde e seus problemas. Ressaltam que devido à formação clínica na perspectiva da Psicologia Analítica dos professores que ministram as três disciplinas de desenvolvimento o enfoque também não é no desenvolvimento cognitivo. Consideram que a pouca ênfase, dada nas disciplinas, aos aspectos cognitivos do desenvolvimento direcionam a formação para um olhar clínico em relação às questões educacionais. Isto pode ser uma das questões que impactam no pouco interesse da maioria dos alunos em seguir sua atuação nas áreas educacionais.

Em relação às competências para o desenvolvimento de pesquisa, afirmam que a formação foi fraca e que não foram incentiva-

dos para fazerem pesquisa. Segundo os estudantes o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) foi um trabalho como os outros e não nos critérios de uma pesquisa científica. Não dispõem de conhecimento para realizarem pesquisa e escreverem artigo científico. Concluem que falta conhecimento para desenvolverem com autonomia uma pesquisa. Também não se sentem preparados para realizar com competência uma revisão de literatura dentro dos requisitos exigidos para um trabalho científico.

Avaliam que mesmo contando com disciplinas voltadas aos fundamentos das principais abordagens da Psicologia, o curso não aprofundou o conhecimento e a discussão dos fundamentos ontológicos e epistemológicos do campo da Psicologia. Atribuem o pouco aprofundamento ao fato de que a maioria dos professores é de psicólogos que atuam na área clínica e direcionam suas disciplinas para a prática clínica. Destacam também as suas condições de vida e trabalho deixam pouco tempo para leituras e aprofundamento teóricos. Observa-se diminuição das exigências em relação ao aprofundamento teórico dos fundamentos da Psicologia. A articulação entre teoria e prática acontece nas aulas teóricas por meio de exemplos de casos clínicos, em algumas disciplinas, e nas supervisões de estágios e projetos de intervenção desenvolvidos.

Ressaltam que, mesmo contando com uma carga significativa de disciplinas da área biológica na grade curricular, não se sentem habilitados para realizar diagnóstico nessa interface. Os conhecimentos das disciplinas biológicas não são articulados com as outras disciplinas ao longo do curso.

Relatam que desenvolveram vários projetos na comunidade em populações de vulnerabilidade social e sentem-se autônomos para a intervenção, por meio de processos grupais em contextos comunitários e na aplicação das políticas públicas na área da saúde. Os depoimentos dos estudantes indicam que sabem fazer avaliação

diagnóstica e sentem-se competentes e seguros nesse requisito. No entanto, sentem insegurança na comunicação do conteúdo da Psicologia e atribuem ao fraco aprofundamento teórico e crítico que tiveram no curso. Acarretando também, segundo os depoimentos, a dificuldade em argumentação política. Mas, se percebem habilitados e seguros na intervenção em contextos de práticas sociais e com repertório para intervir com atividades em grupo em diferentes contextos.

Como conclusão, consideram que saem prejudicados pelo processo de avaliação do ENADE porque os aspectos positivos oferecidos pela formação na UPR, ou seja, o perfil para desenvolver a prática clínica não é mensurado neste tipo de prova. As provas apontam para o predomínio de formação de um psicólogo voltado para uma perspectiva cognitivista, a qual não é oferecida pelo curso. Assim, pelo perfil de psicólogo que essas provas estão delineando, ameaçam destruir uma história de formação de psicólogo clínico construída ao longo de quatro décadas e reconhecida na comunidade e no mercado de trabalho. O ENADE vem desconsiderando todas as experiências de formação de psicólogos construídas ao longo de muitos anos.

Conclusões dos estudantes da Universidade Federal do Paraná – UFPR

Serão relatados os resultados das discussões dos estudantes da UFPR sobre a percepção da sua formação.

Os estudantes concordam que a formação na UFPR, embora esteja estruturada e planejada a partir de um currículo que dispõe de disciplinas, estágios e práticas profissionais, sofre dos mesmos

problemas de outras instituições públicas. Ou seja, estrutura física e tecnológica deficitária, corpo docente insuficiente, escassez de vagas em projetos de pesquisa e extensão e em monitoria, necessitando de seleção para bolsas ou mesmo para participação voluntária em tais projetos, além da necessidade de seleção para realizar estágio em áreas mais concorridas, porém com poucas vagas. Outro problema elencado é uma falta de organização do currículo, que sobrecarrega determinados semestres durante a formação do estudante, como é o caso do quarto ano, em que o aluno, além das disciplinas obrigatórias, realiza sua monografia. Existe também uma dificuldade em compreender como funcionam as normas da instituição. Por vezes os alunos desconhecem os programas e projetos que a instituição possui e têm dificuldades em cumprir as atividades formativas complementares, ou ingressar em um estágio do último ano da área de seu interesse, por não ter tido previamente no curso um contato com as atividades extracurriculares desenvolvidas pelo professor. Essas perdas causam problemas e percalços durante a formação dos alunos, dado que o seu efeito é direto. Percebem que, por vezes, competências como *Tomada de Decisões, Comunicação, Liderança, Administração e Gerenciamento* são desenvolvidas por uma necessidade implicada pelo sistema e não por um planejamento prévio da instituição.

Os estudantes que participaram das discussões do presente capítulo não deixam de ser um reflexo do processo de formação em Psicologia da UFPR, na medida em que trabalham com distintas abordagens teóricas e demonstram uma singularidade em sua formação. Endossando o indicado pela Portaria Nº 095/2008 no seu Artigo 1º, parágrafo 3º, "*O aluno pode aprofundar seus conhecimentos em uma ou outra ênfase dependendo das escolhas que faça das disciplinas optativas e atividades complementares*", a formação em

Psicologia na UFPR permite autonomia do aluno para optar pelo direcionamento que terá sua formação. Chegam à conclusão que não há um perfil de profissional formado pela UFPR, e que o que os aproxima é a autonomia por definirem sua formação a partir de seus interesses. Isso fica evidente nas especificidades encontradas no próprio grupo de estagiários, na medida em que o grupo era composto por sete alunos do último ano da graduação com abordagens teóricas distintas e interesses de atuação diferentes, além de contar com uma aluna voluntária do terceiro ano e outra aluna voluntária que realizava mobilidade acadêmica na UFPR. Fica claro que não há um perfil delimitado de profissional formado na instituição e que os alunos acabam tendo formações singulares e diferenciadas, apesar da oferta e da estrutura do curso serem as mesmas para todos.

Discussões realizadas por um pequeno grupo de estudantes de duas instituições de ensino de Curitiba mostraram que há uma singularidade em suas formações. Que especificidades seriam encontradas em todos os cursos de graduação de Psicologia de Curitiba, do estado do Paraná, e mesmo do país se estes fossem analisados de forma singular? Seria possível uma prova única abarcar todas as diferenças encontradas nos cursos de Psicologia do País? Como não prejudicar cursos cujas ênfases não sejam conteúdos cobrados pelo ENADE? Estas indagações estiveram presentes nas discussões e análise dos exames ENADE, e levaram os estudantes a questionar qual seria o caráter da prova, se esta seria capaz de avaliar suas formações. E ainda, um curso com conceito baixo no exame ENADE, teria esse conceito por não propiciar uma formação adequada em Psicologia ou apenas por não contemplar os conteúdos específicos cobrados pelas provas ENADE?

Importante destacar que os alunos presentes nas discussões e análises dos exames ENADE de Psicologia de 2006, 2009 e 2012

realizaram a prova no ano de 2015, ano de conclusão do curso dos mesmos. Conforme debatido no decorrer do estágio e posteriormente após a realização da prova, os mesmos não compreendem que o exame ENADE avaliou a formação que tiveram na Universidade. Para os estudantes, o ENADE avalia conteúdos específicos de Psicologia e não é capaz de avaliar sua formação, suas competências e mesmo os conhecimentos que dominam. Conforme indicado, os estudantes concordam que têm formações singulares e diferenciadas, na medida em que eles próprios, estudantes da UFPR, realizaram escolhas, dentro do próprio curso, de abordagens e de áreas de interesse distintas uns dos outros. Desta forma, indagam sobre a relevância de um exame que cobra conteúdos específicos para todos os estudantes de Psicologia do País, sem levar em consideração as especificidades de cada curso, formações, currículos e experiências pessoais. Indagam sobre a validade de um exame único nacional de ranquear a partir de uma nota, um conceito, a formação dos profissionais de Psicologia em todo País.

Discussão e considerações finais

Nesse momento pretende-se apresentar uma síntese sobre a formação do psicólogo brasileiro a partir do "currículo ideal" previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais e no Projeto Pedagógico de Curso das duas IES aqui estudadas, bem como com a política de avaliação proposta pelo ENADE, de forma correlacionada com as reflexões apresentadas pelos estudantes que participaram da pesquisa em tela.

Nos vários encontros com os estudantes das duas IES, seus relatos apresentam aproximações e distanciamentos nos seus processos formativos. O fato de a UFPR ser uma instituição pública e a UPR, privada, sem dúvida, está na base de algumas das diferenças aqui relatadas. A começar pelo posicionamento diante do

próprio ENADE. É comum, nas IES privadas o apoio da própria instituição aos estudantes para participarem e apresentarem bons resultados no ENADE, por vezes oferecendo cursos ou disciplinas preparatórias para o exame. Já nas IES públicas é comum o posicionamento crítico a esse sistema de avaliação, muitas vezes resultando em boicote por parte dos estudantes. Um dos pontos mais destacados nesses encontros foi a forte participação política existente entre estudantes da UFPR, inclusive vivenciando períodos de greves das IFES, bem como a presença de um Centro Acadêmico de Psicologia ativo e integrado a eventos políticos internos e externos à comunidade universitária. Evidencia-se um forte engajamento dos estudantes com a UFPR, vivendo a universidade intensamente. Já na UPR não há uma atividade política estudantil efetiva. Esse aspecto fica evidente na expressão de ideias, opiniões, posições contraditórias e argumentativas de forma diferenciada entre os estudantes das duas IES, o que foi observado e refletido por eles próprios. Os discursos políticos referentes às relações de trabalho também se apresentam de forma diferenciada nas duas IES, sendo os estudantes da UFPR expressam e defendem um discurso bastante crítico, epistemológica e ideologicamente posicionado, com a defesa do retorno da produção de conhecimento e da formação à sociedade que mantém a universidade pública. Outro aspecto importante observado é que na UFPR os estudantes debatem e se posicionam diante do ENADE e de outras ações do SINAES, porém esse tema sequer é discutido entre a grande maioria dos docentes e técnicos. Prevalece a pragmática da burocracia em detrimento do debate.

Na UFPR o curso é de período integral, dificultando fazer estágios e desenvolver práticas fora da grade curricular, a qual, por sua vez, oferece pouca prática aliada às disciplinas de modo geral, e por ser um curso com forte perfil teórico. Na UPR o curso ocupa apenas um período do dia, atendendo a necessidade dos estudantes traba-

lhadores, e prevalece uma formação mais prática, inclusive fora dos estágios obrigatórios e, contrariamente, com uma formação epistemológica menos acentuada.

Nas duas IES as práticas são oferecidas nas áreas tradicionais da Psicologia – Trabalho, Educação, Saúde e Clínica. Na UPR são promovidas atividades na área da psicologia comunitária, bem como na área da promoção da saúde; entretanto, há uma forte ênfase na formação para a psicologia clínica no modelo do consultório. Na UFPR, a promoção da saúde é uma das ênfases do projeto pedagógico fortalecendo a formação voltada para as políticas públicas de saúde, apesar de também serem formados para atuarem na psicologia clínica.

Na UPR a prática é oferecida aos estudantes de forma mais equitativa, seja nos estágios obrigatórios, seja nas disciplinas de Projetos. Já na UFPR, apesar de o curso enaltecer a formação teórica, há uma diversidade de práticas ofertadas que fazem diferença na formação. São práticas alinhadas aos estágios nos diferentes campos de atuação – Saúde, Educação, Trabalho – e em diferentes abordagens teóricas – Psicanálise, Behaviorismo, Psicologia Sócio-Histórica, Psicologia Existencial-Fenomenológica –, e práticas desenvolvidas em projetos de extensão, de pesquisa, na monitoria, no Programa de Educação Tutorial (PET). Entretanto, a queixa é que nem todos os estudantes conseguem participar dessas atividades extracurriculares por falta de vagas, sentindo-se, assim, prejudicados. Além de que, muitas dessas atividades oferecem bolsas aos estudantes, as quais necessitam de um processo seletivo. Diferentemente, na UPR, segundo os estudantes, além de pagarem mensalidade, de não terem bolsas, por vezes pagam para poderem participar de algumas dessas práticas acadêmicas.

Em relação ao conteúdo e à estrutura das questões objetivas de conhecimento específico de Psicologia das provas do ENADE

de 2006, 2009 e 2012, os seguintes questionamentos e conclusões foram feitos pelos estudantes da UPR e da UFPR. A concepção de educação implícita no ENADE está clara para o próprio governo? De que lugar as questões falam, já que toda questão tem que ter um referencial teórico, um autor, diz respeito a uma visão de mundo e de homem? Uma das críticas é a ausência de referência bibliográfica em muitas das questões. Sobretudo na prova de 2006. A não indicação ou clareza do referencial teórico em muitas das questões também é motivo de crítica, possibilitando uma resposta pautada mais no senso comum do que no próprio conhecimento psicológico. As três provas apresentam um grande número de questões pseudocríticas, isto é, com aparência de uma questão crítica, mas que podem ser resolvidas pela lógica das alternativas propostas ou por essas apresentarem uma caricaturização de algumas abordagens teóricas. Além de que, muitas das questões são mal formuladas, simplistas, sendo que algumas remetem propositadamente ao erro, devido a sua forma estrutural, efetivamente não medindo o conhecimento.

A prova do ENADE abre para vários discursos e abordagens, mas sem a oportunidade de o estudante fazer uma reflexão aprofundada em termos epistemológicos, ontológicos, metodológicos. Dada a multiplicidade da Psicologia, qual o objetivo de uma prova para avaliar a formação do psicólogo se a própria Psicologia não tem consenso?

O ENADE e o SINAES respeitam a autonomia do curso em suas características e demandas regionais conforme previsto na LBD (BRASIL, 1997)? O ENADE avalia, de fato, a formação do psicólogo? As instâncias do ENADE estão querendo responder a que outras instâncias? Há uma preocupação com o controle do que está sendo produzido, ensinado, debatido? Busca-se uma padronização ou uma especialização das formações?

Conforme já anunciado em Ferrarini e Camargo (2014), Ferrarini, Camargo e Bulgacov (2014) e Ferrarini et al (2016), quan-

to aos dois primeiros eixos estruturantes propostos pelas DCN (I) *Fundamentos epistemológicos e históricos na construção do saber psicológico, desenvolvendo a avaliação crítica das linhas de pensamento em Psicologia* e (II) *Fundamentos teórico-metodológicos abrangendo diferentes métodos e estratégias de produção do conhecimento científico em Psicologia*, observa-se que estão presentes nos currículos dos cursos de graduação em Psicologia da UFPR e da UPR. Entretanto, o primeiro eixo aparece de forma mais acentuada na UFPR, pois oferece uma formação mais generalista fortemente embasada em pressupostos epistemológicos e teóricos, a partir de quatro matrizes teóricas: a Psicanálise, o Behaviorismo, a Psicologia Fenomenológico-Existencial e a Psicologia Sócio-Histórica. Na UPR não se observam as matrizes teóricas como as diretrizes essenciais do currículo, mas disciplinas perpassadas por diferentes teorias, práticas e objetos de estudo.

Os eixos estruturantes (III) *Procedimentos para a investigação científica e a prática profissional, promovendo o domínio de instrumentos e estratégias de avaliação e de intervenção adequados a problemas e contextos específicos* e (IV) *Fenômenos e processos psicológicos clássicos na investigação e na atuação da Psicologia* estão presentes de formas distintas nas duas instituições. Na UPR a formação está mais voltada para atuação profissional nos diferentes campos do mercado de trabalho e para a aplicação prática da Psicologia Clínica. A UFPR, por sua vez, fortalece a pesquisa acadêmica dos temas e áreas presentes na sociedade. Este ponto está de acordo com o perfil dos docentes, uma vez que na UPR seus profissionais docentes advêm do mercado de trabalho, especialmente da área clínica, enquanto a ênfase do perfil dos professores da UFPR está na pesquisa.

Os fenômenos e processos psicológicos clássicos da Psicologia são trabalhados no curso da UFPR nas diferentes abordagens teóricas, não existindo disciplinas específicas para tratá-los.

Quanto aos eixos (V) *Interfaces com campos afins do conhecimento e especificidade do fenômeno psicológico* e (VI) *Práticas profissionais que permitam a atuação profissional e a inserção do graduado em diferentes contextos institucionais e sociais, de forma articulada com profissionais de áreas afins*, cabe destacar que os cursos da UFPR e da UPR enaltecem o caráter humanístico da Psicologia. Na UFPR, localizado e alocado no Setor de Ciências Humanas, porém com interface com as ciências biológicas e da saúde. Na UPR o curso está vinculado à Faculdade de Ciências Biológicas e da Saúde. Suas estruturas se assemelham também nas divisões propostas para os campos de estágio nas áreas da saúde/clínica, na educação e no trabalho.

Outro ponto discutido foi a opinião dos estudantes baseada nos conhecimentos individuais sobre o currículo e nos seus processos formativos profissionais. Como resultado das discussões há indicativos que, apesar de seus cursos incentivarem a investigação, análise, avaliação, prevenção e atuação profissional promovendo a qualidade de vida dos indivíduos, grupos, organizações e comunidades em diferentes contextos, conforme previsto nas DCN, nem sempre são oferecidas condições e situações para que esses preceitos sejam praticados e contribuam para o repertório profissional do estudante. As pesquisas, aqui analisadas, propõem expor problemáticas centrais enfrentadas pelos estudantes dos Cursos de Psicologia da UFPR e da UPR, como as consequências de terem uma multiplicidade e diversidade teórica da Psicologia, a falta de uma unidade da ciência psicológica e da profissão, e, assim como, os diversos tipos de distanciamentos entre a teoria e a prática.

Partimos do pressuposto que o sistema de avaliação ENADE causa impacto na configuração do perfil do psicólogo que estamos formando no Brasil. Perguntamos: qual é o perfil de psicólogo que a ênfase nas avaliações espera formar?

Quando olhamos criticamente para os testes padronizados percebemos como eles desconsideram a complexidade da constituição da subjetividade das pessoas concretas que são avaliadas. Quando analisamos os testes padronizados, chegamos à conclusão de que as dimensões que eles avaliam poderiam ser interpretadas de formas diferentes em diferentes situações. Receamos que a formação com ênfase nas avaliações, que se sustentam em testes padronizados e abordagens biológicas, venha a indicar para uma formação de psicólogos que tratem as dimensões que avaliam de forma superficial que desconsidera as singularidades culturais e a complexidade inerentes à subjetividade humana. Foi proposto pelos alunos, dentro dessa perspectiva, que uma avaliação feita dentro desses moldes propõe avaliar as relações estabelecidas entre os alunos e os conteúdos, tão somente.

A formação com ênfase nas avaliações tem tido reflexos no incentivo à criação de instrumentos, de escalas e de inventários de medidas de dimensões psicológicas das mais variadas espécies. Refletindo em práticas de classificações e diagnósticos que estigmatizam as pessoas, individualizam e favorecem intervenções psicológicas com forte marca subjetivista que naturaliza os problemas por não reconhecer os aspectos sociais, culturais e históricos do comportamento humano.

A análise das provas demonstrou o predomínio dos conteúdos da área da saúde em um enfoque biológico que, associado ao destaque da Psicopatologia, aponta para um perfil de Psicologia com um olhar predominantemente clínico, voltado para o atendimento do "indivíduo", em uma perspectiva que desconsidera os aspectos sociais e históricos da constituição subjetiva do homem.

A pouca preocupação com as discussões das bases epistemológicas e as implicações ético-políticas da formação do psicólogo são reveladas pelo número reduzido de perguntas dentro do tema

das epistemologias da Psicologia, com duas questões, e apenas uma sobre ética, no total das 80 questões objetivas de conteúdo específico da Psicologia analisadas nas três provas. A análise das provas aponta para a configuração de um psicólogo com forte formação pragmática, voltado para o atendimento do mercado que responde as demandas com sua formação tecnicista, em detrimento da preocupação com os processos de subjetivação das pessoas concretas.

Voltamos à pergunta feita por Maria Helena Souza Patto (1982, p.16): "Será que [...] sem o instrumental do pensamento crítico o psicólogo está condenado a ser apropriado pela sua Ciência, em lugar de apropriar-se dela"? Retomamos a questão posta pelo Conselho Federal de Psicologia (2013): "de que psicólogos precisamos e que psicólogos queremos formar"?

Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes. Prova de Psicologia ENADE 2006**. Brasília: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2006. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/enade/2006/Provas/PROVA_DE_PSILOGIA.pdf>. Acesso em: Abril de 2015. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes. Prova de Psicologia ENADE 2009**. Brasília: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2009. Disponível em: <<http://public.inep.gov.br/enade2009/PSICOLOGIA.pdf>>. Acesso em: Abril de 2015. 2015a.

BRASIL. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes. Prova de Psicologia ENADE 2012**. Brasília: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2012. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/provas/2012/08_PSILOGIA.pdf>. Acesso em: Abril de 2015. 2015b.

BRASIL. Ministério de Educação, Conselho Nacional de Educação da Câmara de Educação Superior **Resolução Nº 5, de 15 de março de 2011**. "Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia". Brasília, 2011.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Curitiba: UFPR/PROGRAD, 1997.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. CFP. *Contribuições do Conselho Federal de Psicologia à discussão sobre a formação da(o) psicóloga(o)*. CFP. Brasília, Agosto, 2013.

FERRARINI, Norma da Luz e CAMARGO, Denise de. O professor de psicologia diante da multiplicidade e diversidade teórica da psicologia: lugar de incertezas e de desafios. **Psicologia: Ensino & Formação**. Brasília, v. 5, n. 1, 2014.

FERRARINI, Norma da Luz; CAMARGO, Denise de e BULGACOV, Yara L. M. Comunidades de práticas sociais e o debate sobre a formação do psicólogo. **INFAD/International Journal of Developmental and Educational Psychology**. Barcelona, Nº 1, Vol. 2, pp. 299-306, 2014.

FERRARINI, Norma da Luz; CAMARGO, Denise de; ALBANESE, Luciana; PAN, Miriam A. G. S. e BULGACOV, Yara L. M. Formação do psicólogo brasileiro: impasses e desafios. **INFAD/International Journal of Developmental and Educational Psychology**. Barcelona, Nº 1, Vol. 2, 2016, pp: 271-280, 2016.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2003.

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. **Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. Prática, pessoa, mundo social. In: HARRY, Daniels. **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Edições Loyola. Pp. 165-173, 2002.

SACRISTÁN, J.G. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? Em: SACRISTÁN, J.G. e GÓMES, A.I.P. **Compreender e transformar o ensino**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA PATTO, M. H. Papel Social e a Formação do Psicólogo: Contribuição para o Debate Necessário. **Boletim de Psicologia**, São Paulo, v.34, n. 82/83, p. 7-16, 1982.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Pró-Reitoria de Graduação e Ensino Profissionalizante. **Portaria Nº 095/2008 – PROGRAD/UFPR, 28 de novembro 2008**. Aprova o Ajuste Curricular do Curso de Psicologia, do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução 11/08**. Fixa o Currículo Pleno do Curso de Psicologia do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, 2008a.

UNIVERSIDADE PARTICULAR DO PARANÁ. Projeto Político e Pedagógico e Grade Curricular de 2010 que determina o Currículo do Curso de Psicologia da Faculdade de Ciências Biológicas e de Saúde da Universidade Particular do Paraná. 2010.

WENGER, Etienne. **Comunidades de practica: Aprendizaje, significado e identidad**. Madrid: Paidós. 2011.



CAPÍTULO V





MOVIMENTO ESTUDANTIL E ENADE

Mateus Landoski Lewin¹

O presente texto tem por objetivo descrever e traçar uma breve análise crítica acerca da atuação do Movimento Estudantil frente as formas avaliativas dos discentes de Ensino Superior adotadas institucionalmente pelos governos, em particular o ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes). Apesar da natureza ensaística desta redação, procura-se abordar o fenômeno de maneira histórico-sistemática (NETTO, 2011) partindo da totalidade que constitui nosso objeto (a relação entre o Movimento Estudantil e ENADE), para as determinações mais simples. Tais determinações, que entendidas nas suas dimensões históricas, nos permitem fazer o caminho de volta, e compreender a estrutura e a dinâmica de nosso objeto como um todo vivo.

Mais do que uma análise destacada da realidade, esta produção objetiva trazer reflexões urgentes para construir uma alternativa às atuais avaliações do ensino superior, bem como avaliar os rumos tomados pela mobilização estudantil com vistas a uma superação dos impasses que se colocam no contexto atual. Portanto, é mais do que nunca, uma elaboração científica em que sujeito e objeto estão diretamente implicados. A metodologia que permitiu esse texto envolveu vários instrumentos como análises documentais – Lei 10.861/2004 e suas portarias, Manuais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), documentos redigidos pelas entidades do Ministério da Educação – recolhendo dados e avaliações de outras abordagens sobre o tema e sobretudo uma vivência empírica dos

1. Graduado em Psicologia pela Universidade Federal do Paraná e trabalhador do Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de São José dos Pinhais.

processos de atuação do Movimento Estudantil no contexto do ENADE, de estudantes de Psicologia da Universidade Federal do Paraná (UFPR) no período de 2009 a 2015 e de uma universidade particular, aqui denominada Universidade Particular do Paraná (UPR), de 2011 a 2015, sintetizadas em discussões coletivas.

O Movimento Estudantil

Para situar o leitor na candência de nossa elaboração, começaremos pela caracterização de nosso principal ator político aqui abordado, o Movimento Estudantil (ME), que consiste num Movimento Social, que podemos entender como “um grupo de pessoas e/ou entidades associadas que possui interesses em comum para a defesa ou a promoção de certos objetivos perante a sociedade.” (Universidade Popular, 2009). O Movimento Estudantil tem seu traço fundante essencial no fato de ser constituído por estudantes, mas é um dos movimentos sociais mais importantes, pois teve/tem papel relevante em muitos momentos-chave da história do Brasil. Desde o século XVIII estudantes vêm se implicando em processos políticos que vão muito além das suas pautas específicas, isto é, além do corporativismo, que marca historicamente a maior parte dos movimentos sociais. O movimento estudantil tem sua origem quase simultânea com a implementação das primeiras escolas de ensino superior no país. Tais escolas, redutos exclusivos de filhos de grandes proprietários de terra, e de famílias tradicionais, tinham por objetivo principal a qualificação intelectual das elites brasileiras. Mas seu envolvimento em contendas políticas, e influência nos rumos da história, estão presentes desde seu início. Estudantes organizados desde antigamente, adotando várias posições no espectro político, tiveram participação relevante na conspiração inconfidente, integraram campanhas pela abolição da escravatura e proclamação

da república, tiveram papel de vanguarda na denúncia do massacre de Canudos, dentre outros momentos relevantes.

Mas é no raiar dos anos 1900, com a germinação do ainda débil e já tardio republicanismo burguês, que começará a ganhar um caráter formal no processo de constituição das entidades representativas (grêmios, centros e diretórios acadêmicos), que culmina na fundação da União Nacional dos Estudantes (UNE) em 1937, ano em que tem início a ditadura Vargas. Ao longo século XX, a UNE e o movimento estudantil terão atuação determinante em praticamente todos os grandes eventos políticos do Brasil: apoiarão e combaterão Vargas, pautarão a campanha "o Petróleo é Nosso", importante base de apoio do desenvolvimentismo de Juscelino Kubitschek, sendo suas direções intercaladas e marcadas pela dicotomia de gestões de direita liberal, e de esquerda reformista. Mas independente das direções, é pacífico assumir que, salvo descontinuidades pontuais, o Movimento Estudantil adotou traços progressistas (no sentido democrático-burguês) frente a atrasada hegemonia coronelista semi-feudal que reinou no Brasil até meados do século passado.

Esse primeiro período que delimitamos, da fundação da UNE (1937) até a fundação do Centro Popular de Cultura (1961, cf. adiante), caracterizamos como a fase *elitista* do Movimento Estudantil brasileiro. Elitista porque nesse período o perfil do universitário era formado por filhos das elites agrárias, industriais e de profissionais liberais (quadro que só começa a se reverter no fim década de 50 com a Estatização e Federalização das Universidades, e início dos anos 60, com as políticas desenvolvimentistas). Elitista politicamente, de forma geral, porque também defendia os interesses das elites, tanto na forma das gestões de direita liberal obviamente, mas também nas direções de esquerda de orientação socialista, que considerava, tanto na sua forma reformista como revolucionária, que era necessário um desenvolvimento do capitalismo industrial no Brasil

(portanto, dos interesses da burguesia nacional) para promover uma transição socialista no futuro.

A ponta de lança dos anos de chumbo

No início da década de 60, entramos na *fase nacional-popular* ou *fase de contestação*. Apesar de se vincular desde sua origem a movimentações de massas, é só nessa fase (1961-1985) que o Movimento Estudantil adota como traço fundamental de sua existência a ligação com os interesses das massas trabalhadoras (campesinato, operários, movimentos comunitários etc.). Há vários condicionantes históricos dessa inflexão política, entre os quais citamos a federalização das universidades no fim dos anos 50 que promoveu uma razoável ampliação do acesso ao ensino superior, em especial promovendo a entrada de extratos oriundos da classe trabalhadora média que até então não tinha acesso ao ensino superior e a criação pela UNE (sob uma direção composta por jovens ligados ao Partido Comunista Brasileiro) do Centro Popular de Cultura (CPC), em 1961.

O CPC objetivava criar uma cultura popular de caráter progressista, levando, por meio da arte, a crítica ao subdesenvolvimento do país e conceitos básicos da teoria marxista às classes populares, o que promoveu uma efervescência artística de vanguarda nos setores médios (figuras como Geraldo Vandré, Ariano Suassuna, Gianfresco Guarnieri e Ferreira Gullar emergem daí). Por meio de iniciativas como a UNE-Volante (em que uma 'caravana' viajava o país, difundindo as produções do CPC) avançam no contato de estudantes com outros movimentos sociais contestatórios, como com a segunda onda das Ligas Camponesas (com uma linha mais radicalizada, de luta armada pela revolução agrária, inspirados no sucesso da Revolução Cubana), mas que tem o seu ponto decisivo, e mais determinante em 1964, com a implementação da ditadura empresarial-militar.

Com a implementação da *Ditadura Empresarial-Militar* (PAULO, 2015), após um curto período de bonanza democrática-representativa, jogam-se os partidos políticos de esquerda na clandestinidade e com isso as universidades se tornam o principal espaço de difusão do marxismo. Contraditoriamente, nos quatro primeiros anos da ditadura (1964-1968), o espaço universitário é marcado pela ampliação de uma hegemonia de esquerda, que vai fundar as bases teóricas da atuação radicalizada para os "anos de chumbo", após a implementação do Ato Institucional No. 5 (AI5), no ano de 1968. O AI5 que cerceava a liberdade de organização, dissolve inclusive as agremiações estudantis e a própria UNE em 1968. Mas ao invés de calar, ou diminuir a mobilização estudantil, a ditadura militar acaba por forjar seu maior opositor: o Movimento Estudantil sai de vez das fronteiras da universidade e se torna ponta de lança na luta pela redemocratização. Seja na luta armada, clandestina, seja na organização do campesinato pobre pela Reforma Agrária, seja na difusão do pensamento cultural contestatório pelas vanguardas artísticas (que travavam árdua "batalha das ideias" contra a Jovem Guarda), é desse período que deriva a noção do Movimento Estudantil como um importante setor das lutas sociais.

Para mencionar apenas alguns de seus mais marcantes momentos, é vital a importância do ME nas lutas pela redemocratização: entre os anos 60-70, na "Marcha dos 100 mil" (resposta à tirania da ditadura militar, que dentre outras malfeitorias, havia tirado a vida dos estudantes Edson Luís e Benedito Frazão Dutra), nas greves e ocupações que impediram as privatizações das Universidades Federais impulsionados pelos acordos do MEC com a United States Agency for International Development (MEC-USAID), a articulação e unificação da intelectualidade universitária com militância de esquerda via ORM-POLOP e construção da Guerrilha do Araguaia. E na fase tardia da ditadura (anos 70-80), sua orgânica construção das

Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e participação na reorganização do sindicalismo do ABC paulista. Por fim, sem o Movimento Estudantil, é difícil saber se haveríamos superado a ditadura que promoveu enormes retrocessos políticos e a morte de milhares de brasileiros.

As caras pintadas e o consentimento na pele da contestação

Com o fim da Ditadura Militar, nos meados/fins dos anos 80, tem início a *fase de readequação*. Essa fase, tendo por condicionantes o fim da Ditadura, a crise da ilusória (mas ainda não abandonada pelas esquerdas) perspectiva reformista-etapista sob uma roupagem inédita de organização democrática, a entrada do neoliberalismo nas políticas públicas (e na universidade) e a ascensão do Partido dos Trabalhadores (PT) como aglutinador dos movimentos sociais e referência das esquerdas, sendo o primeiro partido genuinamente criado por movimentos sociais (agrário, comunitário, sindical e estudantil). O traço fundamental é a assimilação progressiva e formal dos dirigentes de esquerda constituídos no período de contestação pela institucionalidade. Esse processo promove alguns avanços inegáveis, na sua fase inicial, como a legalização e retomada das agremiações estudantis, uma frente sólida contra as políticas neoliberais, que se apresentam no governo Collor-Itamar Franco e nos dois governos de Fernando Henrique Cardoso (Partido da Social Democracia Brasileira - PSDB). Dada a presença do neoliberalismo até os dias atuais, vamos caracterizar brevemente esse fenômeno.

O neoliberalismo na educação

As políticas neoliberais são inspiradas no Consenso de Washington, que retomam as nefastas teses da lógica do mercado como regulador homeostático das relações sociais, em prejuízo das esferas ocupadas pelo Estado enquanto bens públicos universais. A

saber, várias esferas constitutivas básicas da vida material (energia elétrica, comunicações, saneamento) inclusive os assim chamados direitos sociais como saúde, segurança e principalmente (pois é o *locus* do ME) a educação, cuja conquista pela classe trabalhadora foi permitida por árduas lutas ao longo do século XX, deixam de ser universais, geridos pelo Estado e custeados pela receita tributária comutativa. Com o Estado reduzindo sua atuação na vida econômica (o chamado estado mínimo), cede-se espaço à expansão interna do Capital, que sofre (e vem sofrendo), sobretudo desde a década de 70, crises desastrosas na manutenção de suas taxas de lucro necessárias para sua própria reprodução.

Sem entrar nos pormenores político-econômicos, mas que devem ser apropriados para uma correta aproximação dos fenômenos sociais sob a égide do Capitalismo, o Neoliberalismo implica em um processo de brutal corte de direitos e, portanto, de precarização da vida, que marca presença até os dias de hoje. Isto aparece na educação superior (agindo como um condicionante da prática do movimento estudantil) sob dois aspectos centrais: a emersão da educação sob a forma de mercadoria como forma dominante, expressa na ascensão do ensino superior privado como majoritário (em 1968, em pleno regime militar, o ensino superior privado correspondia a 20% dos egressos em cursos universitários, em 90, esse número já era de 61,3% e segundo dados de 2014 do INEP, correspondem a 73,5% de uma totalidade da população universitária certamente muitas vezes maior que a dos períodos anteriores); e um acentuado processo de desmonte do ensino superior público (redução de gastos com a educação, congelamento de concursos públicos, corte de verbas de pesquisa, que obrigam muitas vezes os pesquisadores a procurar receita com empresas privadas, e início da implementação de força de trabalho terceirizada na manutenção dos serviços públicos).

Nesse contexto, o ME de readequação tem uma crítica contundente ao neoliberalismo especialmente quando expresso nos adversários político-eleitorais dos partidos que agora conduziam a contestação nacional-popular pela via da disputa parlamentar, especialmente o Partido dos Trabalhadores. Mas é nesse movimento de aproximação da institucionalidade que está o Calcanhar de Aquiles do movimento: na busca por um lugar no Estado, começam a se traçar alianças e políticas de coalisão, cooptação de lideranças, e os movimentos sociais se tornam meros trampolins políticos para tais lideranças. Este processo de degeneração, cujo ápice máximo se vincula à eleição de Lula (PT) como Presidente da República em 2002, num governo de ampla coalizão com representantes das multinacionais, ruralistas e bancos, portanto extremamente confortável à manutenção da ordem do Capital, que no plano geral da política, ganha força nos anos 90, já se encontrava em estado muito avançado nos meios das lideranças estudantis.

No Movimento Estudantil, o movimento de (suposta) contestação, já havia atingido o topo da pirâmide do poder político (no caso a direção da UNE) de onde nunca mais saiu (já se contava 35 anos do PCdoB cristalizado na direção da UNE, sendo 13 desses anos como base governista), em plenos 1980. Daí decorre um processo de aparelhamento, isto é, de converter o movimento social numa correia de transmissão do pragmatismo político do partido, que vai culminar, no início dos anos 2000, numa grave crise de representatividade do Movimento Estudantil. Tempo em que as lideranças da UNE, apesar do radicalismo verbal, atendem fundamentalmente aos interesses do Estado, e por consequência da classe dominante e sua concepção de educação.

Desilusão e retomada das bases

Enfim chegamos ao período histórico atual, a que nos referiremos como uma fase de *rearticulação*. Ela é marcada por uma forte crise de

representatividade e perda de capacidade de mobilização (contra os desmandos do Capital) por parte da UNE, e seus legatários. Com a eleição de Lula, vem a desilusão de alguns setores, esperançosos com o projeto do PT, e a confirmação do que alguns poucos alertavam como “o canto da Sereia” da política parlamentar. Há uma continuidade no plano geral, das políticas neoliberais, mas agora promovidas por um governo progressista (do Partido dos Trabalhadores) que promove uma intensa burocratização e apaziguamento (paliativo e artificial) dos conflitos de classe, imanentes à lógica do Capital.

Este processo de rutura política das vanguardas contestatórias com o Partido dos Trabalhadores se amadureceu ao longo dos anos 80, mas tem seu elemento-chave na Reforma Previdenciária do primeiro governo Lula, de onde surgem as correntes que vão formar o atual tabuleiro político das organizações do movimento estudantil, e suas novas formas organizativas. É deste período que saem do PT os campos políticos que irão formar os atuais coletivos do movimento estudantil, se coadunando ou não em partidos políticos. Na UNE, isso aparece na formação dos setores que hoje dividem a entidade, e o movimento estudantil entre campos: a fração majoritária (governista) e minoritária (contestatória-revolucionária).

Na ala majoritária, está a UJS (Juventude do Partido Comunista do Brasil, PCdoB, que dirige a UNE desde os anos 80), o Levante Popular da Juventude e as várias correntes que compõem a Juventude do Partido dos Trabalhadores (J-PT). A atuação política desses setores pode ser definida com a adoção de uma estética de esquerda (herança do movimento contestatório dos anos 60-70), e em determinados momentos num radicalismo verbal (em especial para se opor aos governos do PSDB e da direita tradicional), mas no jogo real da política, assumem uma tendência de forte defesa das políticas do governo federal. Mesmo políticas vinculadas a um modelo neoliberal de educação, como o Plano Nacional de Educação (PNE 1 e 2), Pro-

grama Universidade para Todos (ProUNI), Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (*Reuni*), e o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior SINAES/ENADE, que é um dos nossos objetos de análise, são defendidos por estas entidades. Por consequência, a UNE perde seu potencial mobilizatório, e passa a viver em constante crise de representatividade. Apesar disso, o governo ainda é extremamente hegemônico no Movimento Estudantil, sobretudo no ensino privado e secundarista, mas dificilmente vocaliza os interesses estudantis e sociais em lutas que promovam avanços significativos na conquista de direitos e no combate ao neoliberalismo.

No outro lado, estão as correntes de esquerda, bem menos hegemônicas, mas dão novo fôlego a uma concepção crítica-contestatória de movimento estudantil. É o principal ator político que vocaliza a crítica e o boicote ao ENADE. Aí se incluem a Oposição de Esquerda à UNE (ala minoritária), onde constam vários coletivos independentes, mas principalmente as juventudes ligadas ao Partido Socialismo e Liberdade (PSOL), fruto do já comentado 'racha da previdência', e ao PCB – Partido Comunista Brasileiro. Apesar de disputarem a entidade, a OE-UNE agita linhas extremamente críticas aos projetos do governo, e ao neoliberalismo. Também à esquerda, mas fora da institucionalidade da UNE, estão a Assembleia Nacional dos Estudantes Livre (ANEL) que é dirigida pela juventude do PSTU (Partido Socialista dos Trabalhadores Unificado), mas composta por vários coletivos e movimentos sociais, que também se propõe a aglutinar a luta estudantil nacionalmente. Ainda fazem parte desse 'campo de esquerda', outros movimentos que também se articulam no âmbito nacional e criticam o ENADE, mas de formas diferentes: rachas do PCB como o MEPR – Movimento Estudantil Popular Revolucionário e JCA – Juventude Comunista Avançando, bem como o Coletivo Outros Outubros Virão, e as juventudes de orientação libertária

como a RECC – Rede Estudantil Classista e Combativa, e os grupos ‘Resistência Popular’ e Coletivo Quebrando Muros. Todos esses setores estão presentes majoritariamente nas universidades públicas, adotam diferentes orientações ideológicas e são os principais vocalizadores das críticas contundentes aos projetos do governo e, portanto, de crítica ao SINAES/ENADE.

Sem querer entrar nos pormenores das organizações e confundir nosso leitor com uma enxurrada de siglas e nomes, ou mesmo de assumir uma posição política, mas também não se iludir com uma pretensa neutralidade, o propósito desta descrição do cenário político do Movimento Estudantil atual é marcar, partindo da factualidade, dois traços fulcrais:

1) Hegemonia de um Movimento Estudantil, que serve de base de apoio ao governo, mas em constante crise de representatividade e com parco poder de contestação.

2) Uma extrema fragmentação dos setores combativos, que vocalizam as críticas ao governo, com sua presença sendo quase exclusiva em universidades públicas.

Daremos sequência à saturação de determinações de nosso segundo objeto de análise, o ENADE, já partindo das análises adotadas pelo Movimento Estudantil de contestação, em vários de seus materiais, mas especialmente baseado na cartilha formulada pelo Fórum Nacional das Executivas de Curso (FENEX) em 2009, redigidas pela seção curitibana da Coordenação Nacional dos Estudantes de Psicologia (CONEPSI) da qual fez parte o autor do presente texto, com algumas atualizações e correções para, por fim, fazer um balanço das atuações, e apontar algumas propostas.

As avaliações do ensino superior rumo ao ENADE

Com o advento do neoliberalismo, e as implicações que já citamos, decorre a necessidade, por parte do Capital, de uma educação que sirva a seus fins, isto é, de reprodução da força de trabalho qualificada para o atual momento econômico. Com isso, lança-se mão de uma série de medidas que, transformam a educação em mais uma mercadoria, adaptando-a às necessidades do mercado. Isso provocou uma mudança na composição social do estudante universitário (os egressos hoje são majoritariamente compostos por filhos da classe trabalhadora, que se constituem como trabalhadores em formação), e do caráter do ensino superior, que apesar de no discurso estar supostamente ligado à promoção do ensino-pesquisa-extensão, vem adotando formas cada vez mais tecnicistas e meramente voltadas às demandas do mercado. Essa lógica também se reflete nas políticas públicas, que passam a responder a tal concepção de educação, e é nesse contexto que se insere o início das Avaliações do Ensino Superior.

A primeira forma de avaliação nacional das IES (Instituições de Ensino Superior) promovidas pela União surgem no governo Itamar Franco (92-94) em franca ascensão das políticas neoliberais. O PAIUB – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras foi desenvolvido por vários campos da institucionalidade universitária, como associações de Reitores, Pró-Reitores, Professores e especialistas em avaliação institucional, promovendo um intenso debate que envolvia o conflito de posições críticas e situacionistas. O PAIUB previa uma avaliação interna (pela própria instituição), externa (pelo MEC), uma reavaliação e adesão voluntária das instituições de ensino, mas tinha alguns problemas metodológicos como uma flexibilidade arbitrária de escolha dos métodos de avaliação interna.

Essa polêmica vai ser superada com a posição francamente neoliberal dos governos de Fernando Henrique Cardoso (95-2002).

Com o raiar dos governos do PSDB, são abandonadas a perspectiva de uma avaliação transformadora, crítica, que buscasse solucionar as questões que surgiam para as universidades no neoliberalismo. A lógica que agora vai promover um ensino de qualidade e sua avaliação, é a da concorrência e competição. O Exame Nacional de Cursos – ENC, mais conhecido como PROVÃO, examina por meio de uma prova de conhecimentos amplos e específicos de cada profissão. Formuladas por avaliadores alheios aos problemas da vida universitária, os conhecimentos individuais, a prova fornecia às instituições um conceito de A a E (que serve de base para um ranqueamento). A lógica da prova é meritocrática: desenvolver e reificar os centros de excelência, com aumento da verba para as públicas e desoneração fiscal para as privadas que tiram bons escores, e punir com corte de verbas as que forem mal. Está traçado aí, sem prejuízo das mudanças promovidas pelos governos posteriores, o esqueleto do que hoje conhecemos como o Enade.

SINAES: reviravolta lampedusiana

Com o advento do primeiro governo petista, Lula, na figura de seu Ministro da Educação, Cristovam Buarque, uma referência do campo progressista nas décadas anteriores, convoca uma comissão para formular uma alternativa de avaliação. Surge daí o supostamente inovador, SINAES, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, regulamentado pela Lei 10.861/2004, que persiste até hoje. As rupturas fundamentais com o Provão de FHC é que este primeiro simplesmente aplicava a famigerada prova, e apenas no final do curso, enquanto a proposta do governo petista, é avaliar no começo e final da trajetória do acadêmico, e inclui metodologias de avaliação

do projeto pedagógico dos cursos, e de seus vínculos laboratoriais e de seus projetos de pesquisa e extensão. Não devendo ficar apenas na aparência fenomênica do objeto analisado, e tomar apenas o que ele 'diz de si mesmo', devemos entender que o SINAES (assim como toda avaliação) carrega e traduz uma concepção de universidade e de sociedade, mas antes de afirmá-las, e desprovidos de pré-conceitos, vamos aos fatos.

O SINAES tem suas diretrizes formuladas pelo CONAES, a Comissão Nacional de Avaliação da Educação. É uma comissão composta por gestores de universidades, públicas e privadas, técnicos e especialistas em avaliação institucional da sociedade civil, que são escolhidos arbitrariamente pelo governo para formulação das metodologias de avaliação. Já encontramos aí uma primeira contradição, ela não envolve um lidar democrático com as instituições de ensino superior, nem sequer envolve a pauta histórica da Autonomia Universitária. O SINAES em si, é composto por três pontos: 1) Avaliação das Instituições; 2) Avaliação dos Cursos de Graduação; 3) Avaliação dos Docentes. Vamos dissecar por partes:

1) Avaliação das Instituições

Subdividido em dois pontos: a autoavaliação e a avaliação interna *in loco*. A autoavaliação, consiste na instituição avaliar a si mesma na base do aprendizado, mas tem que adotar os critérios formulados arbitrariamente pelo CONAES. O que torna esta pré-condição um problema, é fundamentalmente o fato dos critérios de formulação dos critérios (com o perdão da repetição) não estarem esclarecidos na lei do SINAES ou em suas portarias, ficando no critério de seus compositores a formulação.

A avaliação interna *in loco*, é a avaliação da estrutura interna das instituições por uma comissão formada pelo INEP. Não há critérios claros para a formação das comissões (que podem ser oriundas

de instituições privadas), sendo que ela tem autonomia para conduzir a avaliação como queira, sem uma clara orientação metodológica.

2) Avaliações dos Cursos de Graduação

É realizada por uma comissão externa formulada e treinada pelo INEP, para avaliar a estrutura física, corpo docente, organização e documentação dos colegiados e departamentos, Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Plano Pedagógico do Curso (PPC) e análise dos cursos e ementas com vistas a aderência aos Planos Curriculares Nacionais (PCN). A comunidade universitária, é informada previamente pela figura do coordenador do curso, da composição e data da visita, bem como de seu cronograma.

A consequência prática dessas visitas, verificadas na realidade empírica da UFPR e da UPR, bem como em outros relatos, é que os cursos, na figura de suas coordenações/direções, temendo punições (desqualificações pelo MEC, corte de verbas/incentivos, previstos nas avaliações negativas) realizam mutirões de regulamentação burocrática, que geralmente atrapalha subitamente a vida acadêmica e “maquiagens” de sua estrutura precária, chegando ao absurdo de realocarem livros de outras bibliotecas e do acervo pessoal dos professores para aparentar um bom andamento do curso. Por trás dessa lógica punitiva, o governo trata da precariedade da educação, como se fossem mazelas causadas por más administrações dos cursos/instituições.

3) Avaliação dos Estudantes

O ENADE – Avaliação Nacional do Desempenho dos Estudantes é uma prova de fase única, aplicada aos recém-egressos, e concluintes do curso avaliado. Em 2015 ele foi aplicado apenas para os concluintes. Tem duração de 4 horas, constando 10 ques-

tões (8 múltipla escolha e 2 discursivas) de Formação Geral e 30 questões (27 múltipla escolha e 3 discursivas) específicas do curso avaliado. A análise da prova em si, para o contexto da psicologia, está apresentada em outro capítulo do presente livro.

Esses três critérios conduzem à formulação do conceito do SI-NAES, que é uma nota que varia de 1 a 5. Assim como o Provão, o ENADE também é de caráter obrigatório, pois não permite a formatura de um estudante que não tenha feito a prova. Sendo assim, sem prejuízo das mudanças observadas, mantêm-se o ranqueamento meritocrático já verificado no ENC/Provão. Verifica-se então, na transição ENC/Provão – SINAES/ENADE, uma mudança de tipo “lampedusiana”², em que tudo muda para que continue como está. Vamos seguir com as considerações sobre o movimento político que constitui o boicote do ENADE.

Movimento Estudantil em luta: da nota ‘0’ ao boicote.

O movimento de crítica e boicote às formas de avaliação que refletem políticas neoliberais surgiu ainda na década de 90. Em 1998, no ENESSO (Encontro Nacional de Estudantes de Serviço Social) é deliberado pela primeira vez em âmbito nacional a campanha “nota 0” para o Provão, em que os estudantes iriam fazer a prova e colariam o adesivo da campanha. Desde então, ano após ano os cursos que adotam em seu movimento estudantil, organização por ‘executivas’, e tem representantes do campo contestatório de esquerda que se articulam nacionalmente, tem pautado o debate em nível nacional e deliberado pelo boicote, quase como uma tradição.

Para que se concretize o boicote institucional, e a universi-

2. O termo ‘lampedusiana’ se refere ao romance *Il Gattopardo* (1957) de Giuseppe Tomasi de Lampedusa. No romance, que trata do período da unificação revolucionária da Itália (Risorgimento), o príncipe de Falconeri, aconselha seu tio Don Fabrizio, um decadente aristocrata, a aliar-se à Casa de Savóia, conducente da unificação, com a seguinte frase: “*A não ser que nos salvemos, dando-nos as mãos agora, eles nos submeterão à República. Para que as coisas permaneçam iguais, é preciso que tudo mude.*”

dade seja excluída da avaliação, é necessário que menos de 2 pessoas em cada um dos anos (ingressantes ou concluintes) realizem a prova sem tirar zero, isto é, boicotem. Apesar do levantamento de documentos de várias entidades, como a CONEP (Coordenação Nacional dos Estudantes de Psicologia), DNEFONO (Diretoria Executiva Nacional dos Estudantes de Fonoaudiologia), ENEENF (Executiva Nacional dos Estudantes de Enfermagem), ENEF (Executiva Nacional dos Estudantes de Filosofia), ENEFI (Executiva Nacional dos Estudantes de Fisioterapia), ExNETO (Executiva Nacional dos Estudantes de Terapia Ocupacional), FEMEH (Federação Nacional do Movimento Estudantil de História), FEAB (Federação dos Estudantes de Agronomia), ENESS (Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social), e FENEX (Federação Nacional das Executivas de Curso) não tivemos ciência de um ano em que o boicote tivesse se concretizado formalmente, isto é, que a quase totalidade dos estudantes tivesse boicotado. Os movimentos de boicote também têm conseguido apoio dos professores, na figura do ANDES-SN (Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior – Sindicato Nacional).

Os elementos comuns observados nas críticas realizadas pelo movimento estudantil ao ENADE/SINAES são:

1) Ineficácia: Os critérios utilizados para avaliação não apreenderiam com qualidade a realidade dos cursos, pois não avalia vários aspectos relevantes da vida acadêmica (produção monográfica, pesquisa, extensão).

2) Ranqueamento: Os conceitos de 1 a 5, formam um ranking entre as instituições, e uma concorrência que na posição do governo é a principal fomentadora da qualidade do ensino. Segundo os movimentos, essa lógica reflete uma concepção neoliberal de educação. Um elemento reforçador desse aspecto é que as instituições privadas se utilizam do conceito do ENADE para fazer propaganda de seus cursos.

3) Não respeito às particularidades do curso: Apesar da existência dos Planos Nacionais Curriculares, eles não bastam para servir de base para uma avaliação que reflita a realidade da instituição. Os cursos, e Psicologia é um exemplo muito claro disso, adotam currículos e abordagens muito diversas. Essa lógica também reflete uma concepção mercadológica de educação, uma vez que promove uma homogeneização dos currículos, como se a educação fosse uma *commodity*.

4) Caráter Punitivo: O governo reduz a verba e ameaça de fechamento os cursos que obtém conceitos abaixo de 2, ao mesmo tempo que promove os centros que obtém bons resultados, inclusive cedendo bolsas aos indivíduos com os melhores escores. Essa concepção, na leitura dos movimentos, também é consonante com uma lógica meritocrática e voltada para o mercado.

Os movimentos de boicote se orientam portando por dois objetivos: 1) Criticar a concepção adotada pelos governos para avaliar o ensino superior; 2) Expor as debilidades e carências dos cursos.

Na Psicologia UFPR, pela memória que conseguimos recuperar, tivemos fortes debates e mobilizações pelo boicote da prova em 2006, 2009, 2012. Sendo em 2009, a Psicologia UFPR um dos principais polos fomentadores da discussão a nível nacional. Numa análise dos escores fornecidos pelo INEP, pudemos observar que o movimento de boicote foi mais contundente entre calouros e fraco entre os concluintes (a ponto de em 2012 ser quase inexistente entre os formandos).

Segundo uma pesquisa realizada por pesquisadores do próprio INEP publicada em 2010, sobre a incidência do boicote e o perfil do 'boicotante', verifica-se que o movimento de boicote praticamente se restringe às universidades públicas, tendo adesão (em termos de quantidade relevante de ausências e notas zero na prova) em alguns

curso a mais do que e em outros, mas o boicote “de forma geral, possui dimensão reduzida, nunca tendo ultrapassado 3,5% da população avaliada” (Leitão, Abrão, Silva, 2010).

Nesse sentido, podemos concluir que apesar do relevante debate levantado pelo campo que vocaliza o boicote, esse debate ainda tem pouca incidência nas universidades privadas, e mesmo nas públicas se limita a espaços muito restritos.

Antes de realizarmos nossos apontamentos finais, e colocar nossas propostas, é importante constar alguns pontos que apareceram no debate entre os pesquisadores do ENADE nas reuniões de supervisão do estágio em Psicologia e Educação realizado na UFPR em 2015, e relatar um interessante caso envolvendo o boicote ao ENADE que ocorreu no curso de Jornalismo UFPR. Primeiramente, um elemento extremamente importante a observar é que mesmo com o sindicato nacional dos professores universitários se colocando favorável às campanhas de boicote, essa é uma discussão que, além de restrita às universidades particulares, é restrita aos estudantes.

Considerando que o boicote, em especial pelas suas consequências, envolve professores e técnicos, é importante salientar que mesmo que o Movimento Estudantil, nas suas instâncias, tenha autonomia e dinâmica própria (o que é perfeitamente legítimo e necessário), é importantíssimo procurar envolver nas discussões, os professores, técnicos administrativos, tanto enquanto categorias, como nas instâncias oficiais da universidade (departamentos, colegiados, setores, pró-reitorias etc.). Um debate mais amplo, independente das posições tomadas, respeitando a autonomia e instâncias das categorias, certamente seria muito mais proveitoso.

Em segundo lugar, outro ponto que apareceu nas discussões coletivas, é a extrema carência (não só desse), mas de vários outros debates políticos nos espaços das universidades privadas. É extremamente sintomática a ausência do movimento estudantil num espaço onde basicamente tudo objetiva a rentabilidade e a eficiência

para o mercado. Como observado em nossas investigações nos documentos do movimento estudantil, e como relatado empiricamente pelos alunos da UP, a universidade promove uma relação completamente acrítica com a avaliação do ENADE, inclusive promovendo cursinhos e campanhas para a prova, objetivando apenas um bom conceito e uma boa colocação no ranqueamento promovido pelo SINAES.

Terceiro, e último dos principais elementos que consideramos que devem constar neste texto, é o fato das práticas políticas não poderem ser entendidas como leis mosaicas, imutáveis. Há que se fazer um balanço da eficácia das táticas adotadas, e avaliar coletivamente, quais os rumos que o movimento deve tomar. Entendemos que o instrumento do boicote já cedeu um razoável distanciamento histórico para se promover este balanço com qualidade. Inclusive tivemos recentemente na UFPR, um caso emblemático que circunda a questão do ENADE, o qual relataremos a seguir.

No ano de 2012, os estudantes de Comunicação Social decidiram, após amplo debate em Assembleia, pelo boicote da prova do ENADE. Como consequência disto, o curso de Jornalismo, uma das modalidades da Comunicação Social, obteve pela segunda vez consecutiva uma nota insatisfatória no Conceito Preliminar do Curso (CPC), fazendo com que o MEC, no início de 2014 encaminhasse o cancelamento das matrículas dos recém-aprovados no vestibular de Jornalismo do ano anterior.

A questão foi extremamente polêmica, repercutindo em mídia nacional e gerando comoção por parte do Movimento Estudantil e dos alunos aprovados e suas famílias. No dia das matrículas dos estudantes de Jornalismo, houve uma acalorada discussão entre os pais dos alunos, membros da então gestão do CACOS (Centro Acadêmico de Comunicação Social) e representantes da administração da UFPR, especialmente a professora Maria Amélia Sabbag Zainko. A professora, vale comentar, foi membro da Comissão de Avaliação que criou o Programa de Avaliação das Universidades

Brasileiras - PAIUB (1993-94) e da Comissão Especial de Avaliação que criou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior-SINAES (2003), além de ter assessorado a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES (2004-5). A professora foi muito solícita, acalmou os pais, e deixou claro que a Universidade estava lançando mão de todos os esforços cabíveis para resolver o impasse. Mas é importante demarcar dois elementos declarados pela professora, que refletem muito os problemas do ENADE que estamos abordando:

- 1) Que a medida de cancelamento das matrículas, é claramente uma medida punitiva do governo federal, contra o movimento de boicote;
- 2) Que o ENADE/SINAES como está, contém problemas, que devem ser solucionados.

A poeira abaixou, os alunos não foram prejudicados, as matrículas seguiram tranquilamente, e o curso ainda recebeu um reforço de livros para melhorar um pouco as condições estruturais. Um outro fato curioso de relatar, que apesar do boicote ter sido preponderante para que o curso repetisse o escore ruim e assim tivesse as matrículas canceladas, isto é, fosse fechado (o que no fim das contas, não passou de uma bravata do Ministério da Educação e Cultura), o mesmo não aconteceu com uma das outras duas habilitações da Comunicação Social avaliada na UFPR, o curso de Publicidade e Propaganda. Isso se deu, segundo membros da então gestão do CACOS, por variações dos escores atribuídos pelas comissões avaliativas diferentes que avaliaram os três cursos. Esse fato corrobora as críticas feitas pelo Movimento Estudantil, quanto à arbitrariedade das avaliações do SINAES, visto que os três cursos (*Publicidade e Propaganda*, *Jornalismo e Relações Públicas*) compartilham a mesma es-

trutura (livros, professores, salas etc.) e tem aproximadamente 80% da ementa obrigatória em comum.

Concluindo: impasses e propostas

Com base em nossa breve análise, capturamos a importância histórica do Movimento Estudantil, para a crítica dos problemas relacionados à educação e às questões sociais mais amplas, mas que no atual momento, o Movimento Estudantil sofre uma crise institucional e representativa, com a falência da veia contestatória de sua maior entidade histórica, a UNE, e com os setores combativos, contestatórios isolados nas universidades públicas e em poucos cursos e fragmentados organizativamente.

Em paralelo a isso, os governos que se sucederam, se imbricam na árdua tarefa de se desenvolver um modelo avaliativo para a Educação Superior, nos contraditórios marcos do modo de produção capitalista. As iniciativas de avaliação são muito recentes (do PAIUB ao SINAES atual, são pouco menos de 20 anos) mas devem ser observados seus muitos problemas e suas muitas limitações. Esta crítica, fica por muitas vezes a encargo do Movimento Estudantil contestatório, que adota desde 1998, a tática do 'boicote' para evidenciar as deficiências das formas avaliativas adotadas, bem como aos problemas gerais da educação.

Já com 11 anos de implementação do SINAES, com um razoável distanciamento histórico e com os elementos analisados pelo texto, concluímos alguns apontamentos que podem ser considerados para a superação dos impasses que se interpõem. Esses apontamentos, colocados a título de sugestões, devem envolver a totalidade dos atores políticos afetados pelas questões do ENADE, mas devem ter como agentes responsivos principais, as organizações políticas do Movimento Estudantil contestatório e as administrações das IES e representantes do Governo Federal. Os apontamentos que podemos fazer são:

- 1) A importância de se conduzir ampla discussão, nos espaços autônomos do Movimento Estudantil, sejam eles assembleias estudantis, executivas de curso, centros e diretórios acadêmicos, coletivos e juventudes partidárias, sobre as táticas adotadas historicamente, relevando os entraves e avanços conquistados.
- 2) Envolver, nos processos decisórios, considerando as consequências das ações políticas tomadas, os vários atores que compõem a comunidade universitária, respeitando sempre a autonomia de organização das categorias.
- 3) Produzir um debate, em âmbito institucional, que considere as posições dos boicotantes, das administrações universitárias e dos formuladores do SINAES, estendido a toda a comunidade universitária, com vistas à construção de formas alternativas de avaliação e/ou superação dos problemas que se impõe ao SINAES.
- 4) Ampliar o debate, para além das universidades públicas, e conduzir um processo de discussão sobre as metodologias avaliativas também nas universidades privadas.

Apesar de elementares, estas breves propostas podem contribuir para o processo de superação das problemáticas abordadas ao longo do texto. Serão debates extremamente necessários, para se construir mediações que permitam instrumentos avaliativos eficazes e coerentes com uma concepção humanizadora e democrática, que avance de encontro aos retrocessos que transformam nossa educação numa mera mercadoria, para uma formação sólida e socialmente comprometida.

Referências bibliográficas

ABEPSS (Associação Brasileira Ensino e Pesquisa em Serviço Social). **Carta Aberta da ABEPSS à Comunidade Acadêmica sobre o resultado do ENADE/2010**. 2012. Disponível em: http://www.unirb.edu.br/pdf/CARTA_ABERTA_DA_ABEPPSS_SOBRE_ENADE.pdf

ABEPSS (cf. *Infra*). **Insumos para a Crítica do Sistema Nacional de Avaliação da Graduação: Contribuições da ABEPSS para o debate**; 2010. Disponível em: http://pt.slideshare.net/vanessazevedo/reflexes-da-abepss-sobre-o-enade?from_action=save&from=fblanding

FÓRUM NACIONAL DAS EXECUTIVAS E CURSO. **ENADE: Porque os Estudantes Boicotam este Exame?** : 2009. Disponível em: https://femehnacional.files.wordpress.com/2009/11/cartilha-fenex-boicote-ao-enade_online.pdf

INEP. **SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior**: da concepção à regulamentação – 2. ed., ampl. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/detalhes.asp?pub=3707>

LEITAO, Thiago et al. **Uma análise acerca do boicote dos estudantes aos exames de avaliação da educação superior**. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 15, n. 43, p. 21-44, Abr. 2010 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413_24782010000100003&lng=en&nrm=iso

MUNDO JOVEM. **O Movimento estudantil na história do Brasil**. Disponível em: <<http://www.mundojovem.com.br/gremio-estudantil/o-movimento-estudantil-na-historia-do-brasil>> Acesso em 15 de julho.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES. **UNE: Memória e História**. Disponível em: <<http://www.une.org.br/memoria/historia/>> Acesso em 15 de julho.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao Estudo do Método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011

PAULO, Diego Martins Doria. **O refluxo de uma tradição: o marxismo, o ensino de História e a ditadura empresarial-militar (1964-1975)**. Revista Mosaico. Jul./Dez.; 06 (2): 11-17, 2015 Disponível em: <http://editorauss.uss.br/index.php/RM/article/download/873/984>

UNIVERSIDADE POPULAR E MOVIMENTO DOS TRABALHADORES DESEMPREGADOS DO RIO DE JANEIRO (MTD-RJ). **Capitalismo, Anticapitalismo e Organização Popular**. Rio de Janeiro: Cadernos Sociais, 2009 Disponível em: https://quebrandomuros.files.wordpress.com/2010/06/cartilha_anticapitalismo-e-organizac3a7c3a3o-popular.pdf

SOBRE OS AUTORES

Norma da Luz Ferrarini

Professora Associada do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Paraná, do Curso de Graduação em Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFPR. Bacharel, Licenciada e Psicóloga pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Mestre em Psicologia pelo Instituto Superior de Estudos e Pesquisas Psicossociais (antigo ISOP) e Centro de Pós-Graduação em Psicologia da Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro. Doutora em Educação pela UFPR. Pós-Doutorado em Psicologia na Universidade de Évora, Portugal. Pesquisadora do *Instituto de Investigação e Formação Avançada (IIFA) do Centro Interdisciplinar de História, Culturas e Sociedades (CIDEHUS) da Universidade de Évora*, Portugal. Integrante dos Grupos de Pesquisas do CNPq *Psicologia, Educação e Trabalho e Economia Política do Poder em Estudos Organizacionais (EPPEO)*. Pesquisadora do Laboratório de Psicologia Histórico-Cultural e do Núcleo de Psicologia, Educação e Trabalho (NUPET) do Departamento de Psicologia da UFPR. Diretora do Centro de Assessoria e Pesquisa em Psicologia e Educação (CEAPPE) do Setor de Ciências Humanas da UFPR.

Denise de Camargo

Professora Titular do Curso de Graduação em Psicologia da Universidade Particular do Paraná, Professora Sênior do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Federal do Paraná. Curso de Licenciatura e Formação de Psicólogo na Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Mestrado e Doutorado em Psicologia na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Integrante dos Grupos de Pesquisas *Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano – UFPR, Fundamentos e Intervenção em Psicologia Social Comunitária - UTP e Práticas, Subjetividade e Organizações – UP*.

Brunara Batista dos Reis

Psicóloga graduada pela Universidade Federal do Paraná, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, linha de pesquisa *Processos psicossociais, históricos e coletivos*.

Bruno Tonet

Psicólogo graduado pela Universidade Federal do Paraná. Pós-Graduado em Psicologia Organizacional e Consultor Organizacional.

Mariana Xavier

Psicóloga graduada pela Universidade Federal do Paraná.

Mateus Landoski Lewin

Psicólogo graduado pela Universidade Federal do Paraná e trabalhador do Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de São José dos Pinhais.

Naiade Baretto

Psicóloga graduada pela Universidade Federal do Paraná.

Sara Schlichta

Psicóloga graduada pela Universidade Federal do Paraná e Bacharel em Direito pela UNICURITIBA.

Valdinele Batista Schulze

Psicóloga graduada pela Universidade Federal do Paraná, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Paraná, linha de pesquisa Educação, trabalho e produção de subjetividade.



