



ARTIGOS
TEMÁTICOS



ENADE NO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL: ANÁLISE DOS RELATÓRIOS 2004-2013

*ENADE THE COURSE OF SOCIAL SERVICE:
CONSIDERATION OF REPORTS 2004-2013*

Larissa Dahmer Pereira¹

RESUMO

No presente texto objetivamos abordar como o quadro de expansão do ensino superior repercutiu na formação de graduação do Serviço Social brasileiro, refletindo ainda sobre a imbricada relação entre expansão mercantilizada e o sistema de regulação/supervisão/avaliação do ensino superior. Em seguida, apresentamos uma síntese dos relatórios de área do Serviço Social, relativos aos Exames Nacionais de Desempenho dos Estudantes (ENADE) realizados nos anos de 2004, 2007, 2010 e 2013. Após a apresentação dos resultados, realizamos uma análise comparativa entre os mesmos, problematizando a qualidade do processo formativo diante de resultados tão precários.

Palavras-chaves: Avaliação do Ensino Superior. ENADE. Formação Profissional em Serviço Social.

1 Graduada em Serviço Social pela Escola de Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro (ESS/UFRJ). Mestre em Serviço Social pelo Programa de Pós-Graduação em Serviço Social (PPGSS) da ESS/UFRJ. Doutora em Serviço Social pelo PPGSS/ESS/UFRJ. Atuou como assistente social nas áreas de Saúde (Hospital Geral) e Saúde Mental. Professora adjunta do Departamento de Serviço Social da Universidade Federal Fluminense/Niterói, onde ministra disciplinas nas áreas de Fundamentos Históricos e Teórico-Metodológicos do Serviço Social e de Política Social. É pesquisadora na área de Política Social, com enfoque na política educacional para o ensino superior e a formação profissional em Serviço Social. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (GEPES), da Universidade Federal Fluminense, atuando na linha de pesquisa: “Mercantilização da educação superior e a formação profissional dos assistentes sociais”. É coordenadora e editora do site www.assistentesocial.com.br.

ABSTRACT

In this paper we aim to address how the expansion of higher education framework reflected in the undergraduate training of the Brazilian Social Service, reflecting also on the intertwined relationship between commodified and expanding the system of regulation/supervision/evaluation of higher education. Next, we present an overview of the area reports of Social Services for the National Examination of Student Performance (ENADE) conducted in 2004, 2007, 2010 and 2013. After the presentation of the results, we performed a comparative analysis of the same, questioning the quality of the training process before such poor results.

Keywords: Evaluation of Higher Education. ENADE. Vocational Training in Social Work.

Submissão - 01/04/2016

Aceite 06/08/2016

Apresentação

A Oficina Nacional da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), realizada em novembro de 2015, teve como tema central os processos de avaliação do ensino superior no Brasil. Tema de extrema pertinência, considerando que:

- 1 O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), criado em 14 de abril de 2004, pela Lei n. 10.861, completou 11 anos de vigência (BRASIL, 2004a);
- 2 Os cursos de Serviço Social passaram por um processo expansivo nas duas últimas décadas, cuja característica é marcadamente mercantil²;
- 3 A área de Serviço Social já vivenciou quatro avaliações (2004, 2007, 2010 e 2013) relacionadas ao ENADE;
- 4 No ano de 2016 passaremos pela quinta avaliação dos cursos de Serviço Social no Brasil, via ENADE, coincidindo com o aniversário de duas décadas de aprovação das Diretrizes Curriculares da ABEPSS. (ABEPSS, 1996).

Este é, pois, um momento importante, de necessária reflexão/ análise e debates coletivos, que nos proporcionem fôlego para (re)

² Para uma leitura do processo de criação, desenvolvimento e expansão dos cursos de Serviço Social no Brasil, Pereira (2008).

afirmar nossos princípios e buscar ações coletivas efetivas que os fortaleçam, considerando ainda um contexto tão adverso: seja no âmbito da formação – com a expansão desenfreada e mercantilizada dos cursos de Serviço Social, com destaque para os cursos ofertados na modalidade de Ensino a Distância (EaD)³, seja no exercício profissional, com o acirramento das expressões da “questão social” e sua criminalização, em uma sociedade cujo conservadorismo nos coloca em profundo alerta.⁴

Objetivamos tratar de forma breve o quadro de expansão do ensino superior repercutiu na formação de graduação do Serviço Social brasileiro, refletindo ainda sobre a imbricada relação entre expansão mercantilizada e o sistema de regulação/supervisão/avaliação do ensino superior. Em seguida, apresentamos uma síntese dos relatórios de área do Serviço Social, relativos aos ENADEs realizados nos anos de 2004, 2007, 2010 e 2013. Por fim, levantamos algumas questões que nos vêm tocando, não só como pesquisadora na área da educação superior e formação em Serviço Social, mas também na esfera da gestão, na condição de Coordenadora de Curso.

1 Expansão do ensino superior brasileiro e sua relação com o sistema de regulação/supervisão/avaliação do ensino superior: repercussões para a formação em Serviço Social

Nas duas últimas décadas, o ensino superior brasileiro passou

3 As entidades da categoria dos assistentes sociais - o conjunto Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) e Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS), a ABEPSS e a Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social (ENESSO) – vêm realizando, desde o surgimento dos primeiros cursos de graduação ofertados na modalidade de EaD, uma crítica contundente e embasada em inúmeras denúncias de acirramento da precarização do processo formativo, com especial destaque para o estágio supervisionado. Cf. documentos publicados pelas entidades: CFESS/ABEPSS/ENESSO (2010 e 2015).

4 O conservadorismo se expressa de múltiplas formas, desde propostas milagrosas de exterminar com o crime, com o extermínio dos criminosos por meio da pena de morte, até a promessa de “paz social” com medidas como a redução da maioridade penal. A categoria das(os) assistentes sociais vêm, por meio de suas entidades, realizando crítica radical a tais propostas, na defesa de dois de seus caros princípios de nosso Código de Ética Profissional (CFESS, 2011, p. 23): “Defesa intransigente dos direitos humanos e recusa do arbítrio e do autoritarismo; Ampliação e consolidação da cidadania, considerada tarefa primordial de toda sociedade, com vistas à garantia dos direitos civis sociais e políticos das classes trabalhadoras.”

por expressiva expansão, multiplicando Instituições de Ensino Superior (IESs), vagas, matrículas e concluintes.⁵ Essa afirmação deveria trazer satisfação ao leitor em um primeiro momento, especialmente se considerarmos a dívida educacional do País – em todos os níveis de ensino - para largas fatias da população, especialmente aquelas mais empobrecidas da classe trabalhadora. Considerando o acesso ao ensino superior, tal dívida se aprofunda ainda mais. Em 2001, o Plano Nacional da Educação constata a posição “desfavorável” do País em relação a países vizinhos:

No conjunto da América Latina, o Brasil apresenta um dos índices mais baixos de acesso à educação superior, mesmo quando se leva em consideração o setor privado. Assim, a porcentagem de matriculados na educação superior brasileira em relação à população de 18 a 24 anos é de menos de 12%, comparando-se desfavoravelmente com os índices de outros países do continente. [...] Mas o Brasil continua em situação desfavorável frente ao Chile (20,6%), à Venezuela (26%) e à Bolívia (20,6%) (BRASIL, 2001a).

Transcorridos mais de dez anos, o ensino superior passou por uma relativa expansão, com um expressivo aumento no acesso da população às IES. O Censo da educação superior 2012, informa que, em 2002, a taxa bruta⁶ de escolarização era de 16,6% da população, o que aumentou para 28,7% em 2012. Já a taxa líquida⁷ de escolarização, passou de 9,8% para 15,1%. A taxa líquida ajustada⁸ é um pouco superior: passou de 11,2% para 18,8%. Sem dúvida, houve um relativo aumento no que diz respeito ao acesso da população ao ensino superior. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014). Contudo, o mesmo documento demonstra que, embora tenha ocorrido avanço no acesso, as

5 Cf. texto de Mancebo et al. (2015), que apresenta um balanço recente da expansão supracitada.

6 “Taxa Bruta de Escolarização na Educação Superior – Percentual de pessoas que frequentam cursos de graduação na educação superior em relação à população de 18 a 24 anos.” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012, p. 36).

7 “Taxa Líquida de Escolarização na Educação Superior – Percentual de pessoas de 18 a 24 anos que frequentam cursos de graduação na educação superior em relação à população de 18 a 24 anos.” MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012, p. 36).

8 “Taxa Líquida Ajustada de Escolarização na Educação Superior – Percentual de pessoas de 18 a 24 anos que frequentam cursos de graduação na educação superior ou já concluíram um curso de graduação em relação à população de 18 a 24 anos.” MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012, p. 36).

desigualdades persistem, especialmente quando a análise do acesso baseia-se na renda (menor renda = menor acesso⁹), cor da pele (predominância, ainda, da população de cor amarela e branca¹⁰) e região (Sul e Sudeste com maiores taxas de acesso; Norte e Nordeste, com as menores taxas¹¹).

Destarte, se ocorreu efetivamente uma ampliação do acesso, o mesmo operou-se ainda de forma desigual entre a população, sendo uma de suas expressões a distribuição desta população nos diferentes segmentos do nível superior de ensino: público federal, estadual/municipal, privado mercantil e confessional, além da segmentação por modalidade de ensino (EAD e presencial) e tipo de curso (bacharelados, licenciaturas e tecnológicos).¹² A expansão operada nas últimas duas décadas assim ocorreu de forma predominante via setor privado mercantil, cuja finalidade é a lucratividade. Conforme Mancebo, Vale e Martins (2015, p. 33) ressaltam:

O importante é [...] que o crescimento do ensino superior privado, a produção de conhecimento atrelado à inovação, mesmo que advindo de instituições públicas, e, em algumas circunstâncias, a própria expansão do ensino na rede pública são facetas de um movimento de expansão que traduzem, de forma crescente, o modo como o capital busca valorizar-se no âmbito dos sistemas de educação superior.

A expansão do ensino superior no Brasil foi efetuada com recursos públicos e forte ação estatal, mas não inseriu a maior parcela

9 Cf. Gráfico 1.2 – Taxas de Escolarização na Educação Superior, segundo o Quintil de Renda – Brasil – 2012. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012, p. 37).

10 Cf. Gráfico 1.3 – Taxas de Escolarização na Educação Superior, segundo a Cor/Raça – Brasil – 2012. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012, p. 38).

11 Cf. Tabela 1.1 – Taxas de Escolarização na Educação Superior, segundo a Região Geográfica – Brasil – 2012 e (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012, p. 39), Figura 1.1 – Percentual de Pessoas que Frequentam ou já Concluíram a Educação Superior, por Região Geográfica, segundo a Faixa Etária Brasil – 2012. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012, p. 40).

12 Não nos propomos aqui a realizar tal discussão, mas cabe somente destacar que a população mais empobrecida e com dificuldade de acesso à educação básica de qualidade, quando acessa o nível superior de ensino, assim o faz nos cursos menos prestigiados, privados e ofertados na modalidade de EAD. Isto é, aprofundar-se a histórica desigualdade educacional, expressão das desigualdades estruturais de classe, gênero e raça/etnia, além da regional. Sobre o EAD como expressão da desigualdade educacional, cf. Mancebo et al. (2015).

dos estudantes em IES públicas federais: aquelas conhecidas pelo público como as que agregam a maior parte dos(as) pesquisadores(as) brasileiros e, logo, proporcionam um ensino articulado à pesquisa e extensão, com melhores condições de trabalho e maior qualidade formativa.¹³ Ao contrário: a ação do Estado operou no sentido de transferir recursos públicos – com farto arcabouço jurídico – para as IES privadas, seja por meio do subsídio ao financiamento estudantil, com o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)¹⁴, seja pela “compra” de vagas em IES particulares, com o Programa Universidade para Todos (PROUNI).¹⁵

O Estado brasileiro, desde meados da década de 1990, atua na direção de um Estado que não deve mais intervir diretamente na área social. Sua ação deve ser a de um agente regulador do mercado que,

13 Ainda que também a Universidade Pública seja capturada pela lógica do valor, especialmente com a aprovação da Lei de Inovação Tecnológica (BRASIL, 2004c), o que adensou a relação entre pesquisadores e interesses empresariais. Contudo, são inegáveis as melhores condições do trabalho docente nas Instituições Federais de Ensino (IFES) – comparando-o com o setor privado, docentes horistas, majoritariamente especialistas/mestres e inseridos em IES não universitárias, enquanto no setor público predominam docentes em regime integral/Dedicação Exclusiva, doutores e inseridos em universidades (INEP/MEC, 2015), o que se relaciona com a qualidade do processo formativo.

14 O FIES é um programa do MEC, que financia a graduação na educação superior de estudantes matriculados em IES privadas. Foi criado ainda no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), por meio da Lei n. 10.260/2001 (BRASIL, 2001b), com permanência ao longo dos dois governos Lula e Dilma. A crítica fundamental é que o fundo público – resultante da coleta de impostos sobre a riqueza gerada pela classe trabalhadora – mais uma vez, no setor educacional, é drenado para o setor privado mercantil. A transfiguração linguística, aqui, é velar o termo “privado”, informando ao leitor que o governo financia estudantes matriculados em instituições “não gratuitas”. Contudo, em linguagem clara e direta, o que se opera é o financiamento direto do Estado para a manutenção do setor privado, que domina a cena no ensino superior brasileiro e concentra mais de 70% dos estudantes matriculados no País.

15 O PROUNI foi criado por meio de Medida Provisória em 2004 (MP n. 213, de 10 de setembro de 2004) (BRASIL, 2004b), tornando-se lei, a de n. 11.096, em janeiro de 2005 (BRASIL, 2005). O Programa possibilita a isenção fiscal de impostos e contribuições às IES privadas que ofertem bolsas de estudo integrais e parciais (50%), em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros com renda familiar bruta mensal, por pessoa, de até um salário mínimo e meio. Para as bolsas parciais (50%), a renda familiar bruta mensal deve ser de até três salários mínimos por pessoa. O bolsista Prouni parcial de 50% pode usar o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) para custear os outros 50% da mensalidade, sem a necessidade de apresentação de fiador na contratação do financiamento. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016).

na lógica liberal, é o espaço por excelência da competitividade e da sociabilidade burguesas. Com a aprovação do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL, 1995), o Estado vem desenvolvendo ações nessa direção em toda a área social.¹⁶ Na Educação Superior, possibilitou com inúmeros decretos, portarias e medidas provisórias¹⁷, a expansão febril de IES privadas mercantis, reservando-se o papel de regular o sistema.

Desde aquele período, o discurso governamental era de que o mercado poderia ofertar ensino superior como um “serviço” – destituindo o seu caráter de direito social – e o Estado deveria responsabilizar-se por regular e avaliar¹⁸ as IES.

Naquele contexto de um Estado regulador e implementador de políticas econômicas e sociais de corte neoliberal, a política de regulação/supervisão/avaliação torna-se central. Surge, então, o Exame Nacional de Cursos (ENC, ou mais conhecido “Provão”), em 1996, que vigorou durante os oito anos de gestão FHC e ainda foi implementado no primeiro ano do governo Lula, 2003, sendo substituído pelo ENADE, que integra o SINAES, criado pela Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004 (BRASIL, 2004a).

O “Provão” consolidou-se como exame nacional, instrumento

16 Na área do Serviço Social, já há acúmulo significativo quanto a tal discussão. Cf. trabalhos de Mota (1995) e Behring (2003), que trouxeram importantes contribuições para a fundamentação do debate ainda na década de 1990 e início dos anos 2000.

17 Sguissardi (2008: p. 1001) destaca o Decreto n. 2.306, de 19 de agosto de 1997, que reconhecia a educação superior como um bem de serviço comercializável: “[...] o artigo 7º do Decreto nº 2.306 é de clareza meridiana, quando estabelece que: As instituições privadas de ensino classificadas como particulares, em sentido estrito, com finalidade lucrativa, ainda que de natureza civil, quando mantidas e administradas por pessoa física, ficam submetidas ao regime de legislação mercantil, quanto aos encargos fiscais, parafiscais e trabalhistas, como se comerciais fossem, equiparados seus mantenedores e administradores ao comerciante em nome individual.” Cf. também (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2001).

18 O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado é claro ao indicar o papel regulador do Estado. O referido documento, contudo, não define o que é a regulação. Ao referir-se à avaliação, relaciona a mesma à avaliação de desempenho no contexto de uma cultura de gestão gerencial. Quanto à supervisão, há somente uma menção, afirmando que os mecanismos existentes são frágeis. (BRASIL, 1995). Encontramos no Decreto nº 5773, de 9 de maio de 2006 (BRASIL, 2006), a definição das funções estatais de regulação, supervisão e avaliação no ensino superior, o que trataremos adiante.

de mensuração de “qualidade” dos cursos, em uma perspectiva de avaliação associada diretamente à regulação/supervisão e pautada em um modelo de controle de resultados e informação ao cidadão-consumidor, por meio do *ranking* nacional de cursos e IES, conforme análise de Dias Sobrinho (2010). Aqui, cabe-nos uma longa citação do autor, que contribui para uma apreensão do significado do Provão naquele contexto:

Ainda que contestado e boicotado em vários círculos acadêmicos, o Provão foi paulatinamente assecurando sua hegemonia. Com isso, a complexidade essencial da avaliação da Educação Superior ficou amplamente identificada com um único instrumento: o exame nacional. [...]. Não há dúvida de que os exames em larga escala são úteis para subsidiar as ações dos operadores do Estado concernentes à educação, mas é duvidoso que produzam efeitos pedagógicos significativos se não contam com a adesão de professores e alunos. É comum que assumam caráter tecnocrático e induzam na comunidade educativa o cumprimento burocrático e formal das exigências e padrões. Por outro lado, o Provão produziu efeitos importantes na modelagem do sistema de Educação Superior. Como a literatura da área de avaliação aponta, um exame nacional repetido durante alguns anos, especialmente quando proposto a produzir fortes efeitos regulatórios, tem impacto na organização acadêmica dos cursos, tendendo a unificar o currículo e a induzir ações administrativas e práticas pedagógicas nas IES favoráveis ao bom desempenho nos testes e bom posicionamento no *ranking*. Em lugar da formação integral do cidadão profissional, por comodidade e com intuito de obterem vantagens comparativas, muitas IES se dedicaram a ensinar para o exame. Este fenômeno interessa ao setor privado. Afinal, uma boa situação no *ranking* produz uma imagem favorável no mercado, aumenta a atratividade e os benefícios econômicos. Como o Provão não se preocupou em avaliar a complexidade do fenômeno educativo, nem mesmo a complexidade da aprendizagem, para as IES privadas tornou-se cômodo e conveniente moldar um currículo e um estilo de ensino que produzissem melhores resultados estudantis no exame nacional (DIAS SOBRINHO, 2010: pp.11-13).

Outro autor, Ristoff¹⁹, em entrevista a Barreyro (2015, p. 317),

19 Vale a leitura do texto de Dias Sobrinho (2010) e da entrevista citada, de Ristoff (BARREYRO; RISTOFF, 2015), sujeitos que vivenciaram diretamente a implantação

assim analisa o “Provão”:

A crítica ao Provão esteve sempre ligada ao isolamento do Provão como instrumento básico, único, diretamente associado à regulação. Eu sempre fui contra isso, e até hoje sou, com a tensão que eu vivo em relação a seu uso para fins de supervisão. Continuo com a mesma ideia, de que esse isolamento do Exame, seu uso isolado, não é bom, é prejudicial.

Aqui, destaca-se a problemática associação direta entre avaliação e regulação/supervisão²⁰: a função de avaliação - se concebida como um processo democrático e construído conjuntamente com a comunidade acadêmica²¹, não deve estar associada diretamente às funções de regulação/supervisão. Assim sendo, a avaliação perde seu caráter emancipatório e democrático, e passa a ser reduzida a aspectos de ordem burocrático-administrativa para responder mecanicamente às exigências de regulação/supervisão. O “Provão” é um claro exemplo de avaliação como instrumento central para a regulação do sistema, isto é, para que o MEC autorizasse ou não a abertura de cursos (ROTHEN; BARREYRO, 2011). Nessa direção, IES e cursos pas-

do SINAES, na condição de Presidente da Comissão Especial de Avaliação (MEC-SE-Su), que elaborou a proposta de avaliação da educação superior: SINAES (abril - setembro de 2003) e, respectivamente, de Ristoff, Diretor de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior, do INEP/MEC.

20 O Decreto n. 5.773, de 9 de maio de 2006, associa diretamente tais funções: “Da educação superior no sistema federal de ensino - Art. 1º - Este Decreto dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino. § 1º - A regulação será realizada por meio de atos administrativos autorizativos do funcionamento de instituições de educação superior e de cursos de graduação e seqüenciais. § 2º - A supervisão será realizada a fim de zelar pela conformidade da oferta de educação superior no sistema federal de ensino com a legislação aplicável. § 3º - A avaliação realizada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES constituirá referencial básico para os processos de regulação e supervisão da educação superior, a fim de promover a melhoria de sua qualidade. Art. 2º - O sistema federal de ensino superior compreende as instituições federais de educação superior, as instituições de educação superior criadas e mantidas pela iniciativa privada e os órgãos federais de educação superior. Art. 3º - As competências para as funções de regulação, supervisão e avaliação serão exercidas pelo Ministério da Educação, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), e pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), na forma deste Decreto” (BRASIL, 2006, p. 1).

21 Cf. texto de Sguissardi (1995).

saram a se moldar a um determinado padrão de educação, baseado em uma avaliação estática, pautada em um único exame nacional, de larga escala e centrada nos concluintes.²²

Nos governos Lula (2003-2010) e Dilma (2011-2014 e 2015-atual), o ritmo de crescimento e a participação do setor privado mercantil no ensino superior permaneceram esmagadores em relação às IES públicas.²³ O Estado manteve sua postura de regulador, aprimorando os mecanismos de avaliação associados aos processos de supervisão e regulação.

O SINAES é um claro exemplo de tal mecanismo: ainda que tenha ocorrido disputa no bojo de sua criação por uma determinada concepção de avaliação²⁴, no início do primeiro governo Lula, a partir de 2008 – com a criação de indicadores²⁵ - o ENADE passa a ser o me-

22 De acordo com Dias Sobrinho (2010, p. 213): “O Provão era uma avaliação estática: uma prova aplicada aos alunos no final do curso colhia respostas pontuais, cuja soma de acertos e descontos dos erros resultava em pontuações e classificações, sem oferecer *feedback*. Era essencialmente uma avaliação de produto, somativa”.

23 Cf. textos de Sguissardi (2008) e Mancebo, Vale e Martins (2015).

24 A entrevista de Dilvo Ristoff a Barreyro é bastante interessante para a compreensão de tal processo. Ristoff analisa a concepção e criação até a efetiva implantação do SINAES, com crescente esvaziamento da perspectiva emancipatória presente no projeto de criação do SINAES e efetiva aproximação aos preceitos do “Provão”, pautados em uma perspectiva estática de avaliação, com indicadores e o ranking de cursos e IES. Cf. Barreyro; Ristoff (2015). Destarte, consideramos fundamental fazer uma ressalva a tal leitura: é necessário analisar sistemas de avaliação inseridos em uma determinada política educacional. Ainda que o SINAES tenha apresentado aspectos interessantes quanto à perspectiva de avaliação, o mesmo já nasceu um tanto limitado, visto que o ritmo de empresariamento do ensino superior brasileiro permaneceu em ascensão e a figura do Estado regulador permaneceu. Para outras leituras críticas, cf. ainda: Sguissardi (1995), Polidori (2009), Dias Sobrinho (2010), Rothen e Barreyro (2011), Barreyro e Rothen (2014), Tavares et al. (2014).

25 Polidori (2009, p 446-447) analisa a distorção do SINAES, especialmente após a criação de indicadores em 2008, o que possibilitou colocar o ENADE no centro do sistema de avaliação: “Facilmente é possível perceber a distorção da composição deste indicador, se observadas algumas considerações. Primeiro, o SINAES é composto por três pilares, como já foi dito, sendo que um desses pilares é constituído pelo ENADE e, dentro da filosofia do Sistema, é utilizado para compor o parecer final de uma IES e de seus cursos. A partir do momento em que é considerado um desses pilares como o único elemento definidor de qualidade daquele curso ou IES, está ocorrendo uma transgressão do Sistema atual de avaliação. Nesta estrutura, são retiradas informações do processo ENADE em cerca de 90%, tendo em vista que 40% são do ENADE, 30% do IDD que é calculado a partir do ENADE, e dos insuamos que compreendem os outros 30%, as informações referentes à infra-estrutura

canismo central de avaliação dos cursos de ensino superior no Brasil, reduzindo o rico processo de avaliação (que na concepção inicial do SINAES deveria basear-se no tripé autoavaliação, avaliação institucional e ENADE, considerando uma concepção de avaliação emancipatória) a uma prova de larga escala, quanto ao desempenho dos estudantes, ingressantes e concluintes.

Não será possível, pelos limites de um artigo, um estudo mais aprofundado sobre o SINAES e, especificamente, sobre o ENADE; mas, consideramos fundamental destacar que a relação entre expansão do ensino superior e avaliação fragiliza-se efetivamente, enquanto fortalece-se a relação entre expansão mercantilizada do ensino superior e regulação/supervisão, esvaziando-se o SINAES do tripé mencionado e centrando o processo de avaliação no ENADE. Concordamos com Tavares et al. (2014, p.7-8), ao relacionar o processo de expansão mercantilizada à supervisão/regulação:

O conjunto de informações sobre expansão mostra, ao longo da série histórica analisada, momentos de maior e menor ritmo de crescimento, sem nunca haver estagnação, além de (e principalmente) ter sido conduzida via setor privado – que notadamente apresentou resultados e indicadores de qualidade menos expressivos nos cursos analisados. Os cursos das IES públicas, por sua vez, começaram a crescer apenas na gestão Lula da Silva, mesmo assim em ritmo bastante menor que o das instituições privadas, embora tenham apresentado, em geral, resultados que reiteraram sua excelência formativa. [...]. No entanto, e contraditoriamente, os dados mostram forte tentativa de utilização da avaliação como ‘possibilidade de controle’, tendo sido quase esquecido seu papel de ‘indutora de qualidade’ – principal meta e objetivo dos processos avaliativos instaurados no SINAES. Apontam para isso o fato de haverem sido praticamente abandonados, dada a falta de valorização no conjunto do sistema, de alguns elementos que motivaram sua criação: i) importância da autoavaliação nos processos instaurados; ii) manutenção de um fluxo avaliativo que privilegia análises embasadas nos dados das avaliações *in loco* dos cursos e IES, com resultados

e instalações físicas e recursos didático-pedagógicos são obtidas através do questionário preenchido pelos alunos que participam do ENADE. Apresenta-se, aqui, um grande equívoco em termos de aplicabilidade do SINAES na sua proposta conceitual a partir do uso de um único pilar do Sistema como o definidor de qualidade da educação superior oferecida pelas IES”.

independentes em relação à regulação. Corrobora este fato a quantidade de cursos avaliados *in loco* (Conceito de Cursos (CC) para fins de autorização, reconhecimento ou renovação de reconhecimento): os dados mostram que, após a entrada no sistema, pouquíssimos recebem visita de renovação de reconhecimento e, quando isso ocorre, é por decisão da regulação que pode dispensar a visita em função de resultados satisfatórios (3, 4 e 5) e indicar a avaliação *in loco* devido a resultados insatisfatórios (1 e 2) no Conceito Preliminar de Curso (CPC). Os dados mostram, portanto, a avaliação desvinculada da expansão: o vínculo notadamente existente é entre regulação e expansão.

Na área do Serviço Social desenvolveu-se e consolidou-se, nas duas últimas décadas, uma forte crítica à expansão mercantilizada do ensino superior brasileiro e aos mecanismos de avaliação, relacionando-os com a postura de um Estado regulador, que não se responsabiliza diretamente com a manutenção e abertura das IES públicas para a população brasileira, em um contexto de implementação de políticas de caráter neoliberal. Ao contrário, conforme já apontado, o Estado disponibiliza o fundo público a serviço dos interesses do setor privado mercantil, especialmente dos conglomerados educacionais, priorizando a alocação de quantias significativas de recursos públicos para o setor privado mercantil, por meio de isenções de tributos.

Em que pesem as críticas ao sistema de regulação/supervisão e sua relação com a avaliação, a área de Serviço Social carece de uma leitura mais aprofundada dos resultados do principal elemento avaliador do qual dispomos na atualidade: o ENADE.

Após esboçarmos brevemente uma leitura crítica da avaliação do ensino superior no Brasil, apresentamos dados relativos aos cursos de Serviço Social, por meio do ENADE, objetivando problematizar seus resultados, sem perder de vista a crítica até aqui realizada ao sistema de regulação/supervisão/avaliação associado a um quadro de expansão mercantilizada de IES e cursos.

É preciso ainda esclarecer, antes da apresentação dos dados, que o ENADE é uma prova aplicada trienalmente em larga escala aos estudantes. Ou seja, não se trata de uma avaliação do curso, mas do *desempenho dos estudantes* – ingressantes e concluintes – em um determinado momento. Contudo, apesar de limitado nesse aspecto, considera-se que é importante – ainda que com a clareza da lógica

que atravessa o SINAES – conhecer os resultados gerais dos Exames aplicados aos estudantes de Serviço Social, bem como as características do público avaliado. Tais dados contribuem para radiografarmos um perfil do estudante de Serviço Social e ainda a mapear a formação na área, visto que quase 80% dos discentes encontram-se em IES privadas.

Nessa direção, com a clareza dos limites e realizada a crítica à lógica que atravessa não somente o SINAES, mas a política educacional brasileira, problematizaremos os resultados dos relatórios da área de Serviço Social.

2 Relatórios de área – Curso de Serviço Social – ENADE 2004, 2007, 2010 e 2013

Apresentamos os resultados dos relatórios de 2004, 2007, 2010 e 2013. É necessário ressaltar que, nos três anos (2004, 2007 e 2010), as provas foram aplicadas a ingressantes e concluintes e os relatórios apresentam o mesmo formato de divulgação dos dados, permitindo-nos uma análise comparativa. Já o ENADE 2013 mudou substancialmente sua metodologia – como a aplicação da prova somente a concluintes -, tanto de aplicação da prova, quanto dos questionários, o que trouxe mudanças importantes para o relatório.²⁶

Os relatórios apresentam a seguinte estrutura:

- 1) Capítulo 1: diretrizes para o ENADE de Serviço Social
- 2) Capítulo 2: distribuição dos cursos e dos graduandos pre-

26 É interessante perceber como o ENADE vai se aproximando do “Provão”. Se em sua proposta original o Exame deveria ser aplicado a ingressantes e concluintes, sendo amostral e objetivando avaliar o percurso dos estudantes, paulatinamente o Exame passa a censitário e centra-se nos concluintes, bastante parecido com o “Provão”, com uma perspectiva estática de avaliação. Dias Sobrinho (2010, p. 216), analisa a proposta original do ENADE e como este vai se modificando: “Em que pese a proposta original do SINAES insistir nas ideias de sistema, de focar centralmente a instituição e de repudiar as práticas de rankings, isso não ocorreu, plenamente, na prática. Na implementação do SINAES, alguns de seus princípios e propósitos foram sendo descartados ou descumpridos. Paulatinamente, a instituição foi cedendo lugar aos cursos, a avaliação institucional, especialmente em sua dimensão interna não se consolidou em todas as IES e o ENADE foi ganhando crescente destaque e autonomia. Na mídia e na sociedade em geral, tornou-se sinônimo de avaliação, em sentido pleno, como ocorrera nos tempos do Provão, como se todo o SINAES se resumisse a esse exame”.

sententes

- 3) Capítulo 3: análise da prova
- 4) Capítulo 4: percepção sobre a prova
- 5) Capítulo 5: distribuição dos conceitos - Serviço Social
- 6) Capítulo 6: características dos estudantes - Serviço Social

Analizamos os resultados apresentados nos capítulos 2, 3, 5 e 6. O capítulo 1, apresenta basicamente a legislação pertinente ao Exame, a constituição da banca examinadora e as diretrizes gerais para área, incluindo os cálculos e fórmulas para se chegar aos conceitos. Já o capítulo 4 apresenta a percepção dos estudantes sobre a prova, quanto ao grau de facilidade/dificuldade. Não consideramos relevante, para o objetivo do artigo, apresentar/problematizar os dados relativos aos respectivos capítulos.

3 Perfil dos cursos de Serviço Social avaliados

O capítulo 2 nos possibilita uma visualização geral do perfil dos cursos de Serviço Social avaliados: majoritariamente privados (mais de 70%, alcançando quase 80% dos cursos em 2013), concentrados na região Sudeste (quase a metade dos cursos) e em IES não universitárias. Se, em 2004, a maior parte (61,1%) dos cursos estava inserida em Universidades, quase uma década depois, em 2013, menos de 50% encontrava-se em IES universitárias, ou seja, tais cursos limitavam-se ao ensino, sem a dimensão da pesquisa e extensão, o que gera claras consequências sobre a qualidade do processo formativo.

Tabela 1: Perfil dos cursos de Serviço Social avaliados: natureza jurídica, região e organização acadêmica

Ano	Cursos	Natureza jurídica das IES	Região	Organização Acadêmica
2004	134	100 cursos privados	Sudeste	74 – universidades
		74,6% do total Brasil	70 cursos 52,2% do total Brasil	61,1% do total Brasil

2007	236	192 cursos privados	Sudeste	120 em universidades
		81,4% do total Brasil	121 cursos 51,3% do total Brasil	50,8% do total Brasil
2010	297	241 cursos privados	Sudeste	126 em universidades
		81,1% dos cursos avaliados	139 cursos 46,7% do total Brasil	42,4% do total Brasil
2013	278	221 cursos privados	Sudeste	122 em universidades
		79,5% dos cursos avaliados	126 cursos 45,3% do total Brasil	43,9% do total Brasil

Fonte: Elaborada pela autora, com base nos dados retirados dos Relatórios de Área ENADE – Serviço Social (INEP, 2004, 2007, 2010 e 2013).

Resultado global das provas – Serviço Social

O capítulo 3 apresenta uma análise da prova de Serviço Social. Todos os relatórios disponibilizam as médias, tanto da prova de formação geral quanto da prova específica. Contudo, os mesmos não seguem o mesmo padrão de apresentação dos dados. Desta forma, organizamos os dados, privilegiando a separação dos mesmos por categoria administrativa.

A tabela 2, apresenta as médias da prova por categoria administrativa, considerando a média global. A média dos estudantes inseridos em IES privadas é maior do que aqueles de IES públicas, exceto em 2013, quando a média dos estudantes de IES públicas ultrapassa a dos estudantes de instituições privadas. Cabe lembrar, contudo, que em 2013 somente concluintes fizeram o Exame, ao contrário dos anos anteriores, quando concluintes e ingressantes realizaram o ENADE.²⁷

No entanto, de forma geral, as médias são muito baixas, con-

²⁷ Assim, em 2004, 2007 e 2010 temos a média das notas de ingressantes e concluintes e, ainda, as médias dos estudantes inseridos em federais, estaduais e municipais.

forme pode se constatar: não chegam a 50% de acertos em relação à prova.

Tabela 2: Médias da Prova por Categoria Administrativa – Serviço Social, considerando a média global

Ano	Média – Públicas (Federal, Estadual e Municipal)	Média - Privadas
2004 ¹	22,4	22,4
2007 ²	35,3	41,6
2010 ³	27,9	33,0
2013 ⁴	40,6	35,8

Fonte: Elaborada pela autora, com base nos dados retirados dos Relatórios de Área ENADE – Serviço Social (INEP, 2004, 2007, 2010 e 2013).

O Relatório 2004 informa médias muito baixas: quase 30% dos discentes encontraram-se no intervalo de nota de zero a dez.²⁸ Aqui é fundamental destacar a presença de discentes que participaram do boicote ao Exame.²⁹ Ou seja, compareceram à prova, mas a deixaram em branco. Às provas em branco também foi atribuída nota zero. Levanta-se a hipótese, nesse trabalho, de que o boicote ao Exame apresentou relativa presença em 2004, reduzindo sua força nos Exames seguintes, o que analisaremos adiante³⁰.

28 Cf. Gráfico 3 - Distribuição de Notas na Prova - ENADE/2004 – Serviço Social (INEP, 2004: p. 26).

29 Os estudantes de Serviço Social, desde o governo Cardoso, realizam crítica contundente ao Exame Nacional de Cursos (ENC), o “Provão”, e, nos governos Lula e Dilma, ao ENADE. Defendem o boicote estudantil ao Exame – o que significa o comparecimento à prova, devido à sua obrigatoriedade, mas deixando-a em branco -, como forma de denunciar a política educacional em curso, de mercantilização crescente da educação associada à precarização do ensino público. A ENESSO produziu uma cartilha de mobilização contra o ENADE. Em 2013, estabeleceu como tática o dia de mobilização, sem deixar de apoiar os estudantes que decidiram realizar o boicote. Cf. ENESSO (2013).

30 Não é possível, somente com os dados dos Relatórios, encontrar o percentual exato de discentes que realizaram o boicote. Em um único texto acadêmico encontrado, que trata do boicote estudantil, os autores informam que, em 2007,

Ainda nesse relatório, de 2004, a Comissão aponta, na correção das questões discursivas, déficit cultural expressivo e pobreza no vocabulário dos discentes (INEP, 2004, p. 54):

Em relação às questões discursivas, os alunos demonstraram, em geral, um *déficit* cultural expressivo, manifestado especialmente pelo uso do senso comum em suas respostas, bem como pela generalizada pobreza de seu vocabulário. Constatou-se, também, a dificuldade em articular ideias e noções gerais a problemas determinados e concretos.

O Relatório 2007 permanece apontando médias muito baixas (menos de 50%), sempre indicando um maior desempenho de discentes inseridos em IES privadas e não universitárias. Ponderamos que este desempenho superior pode ter vínculo com o boicote ao Exame, visto sua concentração em IES públicas. Cabe ressaltar que, nesse ano, o percentual de estudantes que permaneceu no intervalo de notas zero a dez foi de cerca de 10%, considerando a média entre ingressantes e concluintes.³¹

A Comissão não faz qualquer referência ao boicote, apesar de expor que:

[...] diferentemente do que ocorre em outros cursos, a pontuação média mais elevada entre os concluintes não foi encontrada em instituições de origem federal ou estadual, mas nas instituições municipais [...] e nas instituições particulares. (INEP, 2007, p. 37).

A Comissão informa, ainda, maior dificuldade dos discentes na prova discursiva específica, com médias muito baixas (INEP, 2007).

No Relatório 2010, pouco mais de 5% dos discentes encontra-

o curso de Serviço Social obteve mais de 15% de participação dos discentes no boicote, sendo que no setor privado o percentual de boicote foi bem menor (5,5%): “[...] nota-se que os cursos de Serviço Social, Terapia Ocupacional, Fonoaudiologia, Arquitetura e Urbanismo, Comunicação Social e Ciências Sociais de instituições de ensino superior públicas apresentaram total de boicote maior que 15%. Na Figura 7, considerando-se as instituições do setor privado, com exceção dos cursos de Ciências Sociais (7%) e Serviço Social (5,5%), os demais cursos apresentaram percentual de boicote abaixo de 5%” (LEITÃO et al., 2010, p. 26).

³¹ Cf. Gráfico 3.1 - Distribuição das notas na prova por grupos de estudantes ENADE/2007 – Serviço Social (INEP, 2007: p. 36).

vam-se no intervalo de notas de zero a dez³², possibilitando que indiquemos, aqui, que o boicote foi ainda menos expressivo do que em 2007. As universidades apresentam média inferior às IES não universitárias: a hipótese é de que o debate sobre o boicote e a força organizativa do movimento estudantil esteja concentrado nas universidades, especialmente nas federais.³³

Pela primeira vez, no Relatório 2010, a Comissão de Formação Geral fez algum tipo de referência à postura crítica dos estudantes com relação à prova:

[...] a despeito de alguns estudantes se posicionarem contra o exame, seja anulando a questão ou escrevendo algum comentário desabonador sobre o processo, foi observado que significativa parte dos participantes tem consciência político-acadêmica e percebe por que está realizando aquele tipo de prova. Desse modo, a maioria dos estudantes tinha algo a ‘dizer’ sobre o tema da questão, isto é, valia-se da oportunidade para se posicionar a respeito do assunto trazido à baila. Ainda do ponto de vista do conteúdo desenvolvido nas respostas, observou-se preocupação solidária e consciência cidadã dos estudantes. (INEP, 2010, p.54).

O Relatório 2010 indica enorme dificuldade com o texto escrito e problemas graves de português. A Comissão constata um processo de formação extremamente frágil:

[...] isso indica traços de um processo de formação extremamente frágil, com uma linguagem pouco científica e de senso comum, onde conceitos são jogados de forma caótica e eclética. Termos que poderiam traduzir, de alguma forma, tendências mais críticas da realidade e do papel político do assistente social no cotidiano da

32 Cf. Gráfico 3.1 - Distribuição das notas na prova, por Grupo de estudantes - ENADE/2010 – Serviço Social (INEP, 2010: p. 31).

33 Encontramos na base SCIELO, um único artigo que trata diretamente sobre o boicote estudantil ao ENADE. No artigo, os autores destacam a maior ou menor probabilidade de um aluno boicotar o Exame: “Observou-se que o curso que o aluno frequenta pode relacionar-se com essa probabilidade de forma muito variável. Assim, um aluno que frequenta o curso de Serviço Social, por exemplo, possui probabilidade de boicotar maior, cerca de 13 pontos percentuais que um aluno do curso de Medicina Veterinária ou Ciências Contábeis. Além da variável curso, a categoria administrativa da instituição (pública ou privada), a renda familiar e a categoria administrativa da escola onde o estudante cursou o ensino médio se destacaram das demais na probabilidade de boicote dos alunos.” (LEITÃO et al., 2010, p. 36).

intervenção (como projeto ético-político, código de ética, defesa de direitos) acabam por servir de jargão para validar visões de mundo moralizantes e rasas de sentido. (INEP, 2010, p.66).

A Comissão considera, ainda, a péssima qualidade da formação e a necessidade de uma profunda revisão da educação brasileira em todos os seus níveis:

[...] não basta inserir esses jovens nas universidades ou faculdades. Em uma primeira avaliação, precária, portanto, dá-se a perceber que um aluno de curso superior sem o domínio da habilidade da escrita não tem condições de expressar os seus conhecimentos e demonstrar o seu aprendizado.

A profissão do assistente social é rica em sua luta pelo respeito às singularidades e diferenças humanas e por considerá-las autônomas e emancipatórias. Entretanto, esses jovens mencionados necessitam de um suporte cultural, educacional, teórico e metodológico em seu processo formativo. No mais, seria um mascaramento do Estado brasileiro incluí-los, sem dar-lhes o apoio necessário para prosseguir.

Se o conhecimento nos faz responsáveis, este é o momento de ver a avaliação do ENADE/2010 como uma possível sinalizadora da necessidade de uma profunda revisão da educação brasileira em todos os seus níveis.

Como o ENADE compõe o quadro de avaliações do SINAES, parece que a correção coloca em questão os parâmetros da formação ou do exercício prático da formação no Brasil hoje, ao menos nas instituições de ensino que participaram efetivamente das provas respondendo à questão. (INEP, 2010, p.77).

O Relatório 2013 apresenta novamente médias muito baixas, com absenteísmo maior nas públicas. Note-se que os relatórios anteriores não dão a informação sobre absenteísmo/ausências.

O intervalo de notas zero a dez aparece com menos de 5% dos discentes.³⁴ Pode-se inferir que 2013 foi o ano em que provavelmente o boicote teve menos força. Contudo, destaca-se que não é possível

³⁴ Cf. Gráfico 3.1 - Distribuição das notas na prova - ENADE/2013 – Serviço Social (INEP, 2013: p. 36).

comparar com os dados oferecidos nos relatórios anteriores, visto que o ENADE 2013, compreendeu somente discentes concluintes. Os relatórios anteriores compreenderam informações de ingressantes e concluintes. (INEP, 2013).

Pela primeira vez, as médias dos discentes das IES públicas foram maiores do que os das privadas (INEP, 2013). Infere-se, aqui, que tal resultado relaciona-se com a perda de força do boicote ao Exame. Nos anos anteriores, com o boicote mais forte, os estudantes de IES privadas obtiveram médias maiores.

Outro dado intrigante, estudantes de universidades apresentaram média menor do que os de IES não universitárias. A hipótese aqui é a influência dos discentes de EAD, que estão majoritariamente em universidades.³⁵

A Comissão examinadora conclui que não há muito a comemorar em relação ao desempenho dos estudantes:

[...] o elevado número de notas zero é um dado preocupante, tendo em vista que a questão aborda conceitos estruturantes do curso de graduação em Serviço Social. Não há, portanto, muito a comemorar a respeito do desempenho dos estudantes, apesar de ser possível exemplificar respostas boas. (INEP, 2013, p.82).

Cabe destacar alguns trechos das considerações finais da Comissão examinadora de Serviço Social:

[...] a realidade observada durante as correções sequer tangencia levemente a expectativa de identificar desempenhos satisfatórios e um perfil de profissionais com pensamento crítico, autônomo e propositivo. Ao contrário, o que se observa é um contingente de universitários perdidos entre o imediatismo da realidade vivida e a essência verdadeira dessa realidade. E assim, transferem para as respostas das questões discursivas impressões pessoais, 'achismos', respostas piegas, acrílicas, ou redentoras, presumidamente retiradas da realidade imediatamente percebida pelos autores das respostas (INEP/MEC, 2013, p.95).

35 O sistema E-MEC informa 33 registros de cursos de Serviço Social na modalidade de EAD. Dos 33 cursos, somente 13 apresentam o conceito ENADE; sendo 8 conceito 2; e, 5 conceito 3. Cf. e-Mec, 2016.

Em 2013, há a referência explícita à questão do boicote ao exame:

[...] no entanto, seria importante ter mais informações a respeito da possibilidade de boicote ao exame, suas razões e procedência. Tais informações, talvez, pudessem contribuir para uma apuração mais aproximada das reais condições dos estudantes da área de serviço social acerca dos conteúdos programáticos, do projeto ético-político, da formação profissional e do traçado histórico, cultural, político e social do Brasil e do mundo (INEP, 2013, p.95).

4 Conceitos dos cursos de Serviço Social

O capítulo 5 apresenta a distribuição dos conceitos dos cursos de Serviço Social, com base no ENADE, isto é, dos cursos cujos alunos participaram do ENADE/2004.

Em 2004, o Relatório informa a predominância de cursos sem conceito³⁶: 30,6%, seguido de cursos com conceito 4 (31,3%). (INEP, 2004). Outro destaque é para os cursos com conceito 1; 9,7%, o que se relaciona claramente com o boicote estudantil ao ENADE. Dos 13 cursos que obtiveram conceito 1; 7 são públicos.

Tabela 3: Conceitos dos cursos de Serviço Social - Categoria Administrativa –ENADE/2004

Conceito	Pública	Privada	TOTAL	%
1	7	6	13	9,7
2	3	11	14	10,5
3	5	15	20	14,9
4	11	31	42	31,3

³⁶ “Foi, também, significativo o percentual de cursos que ficaram sem conceito, 30,6% do total nacional, o que ocorreu em relação a todos os cursos que deixaram de ter a participação de ingressantes ou de concluintes e ainda nos casos em que o número de estudantes que compareceu ao Exame foi muito reduzido, sendo considerado insuficiente para representar a respectiva IES.” (INEP, 2004: p. 61).

5	3	1	4	3,0
SEM CONCEITO	5	36	41	30,6
TOTAL	34	100	134	100,0

Fonte: Elaborada pela autora, com base nos dados retirados do Relatório de Área ENADE 2004 – Serviço Social (INEP, 2004).³⁷

No Relatório 2007, novamente apresenta-se como significativo o número de cursos sem conceito (43,6%): tão novos que não têm concluintes. Ou seja, revelando o surgimento de novos cursos de Serviço Social, com expressiva expansão. Em seguida, dentre os cursos com conceito, predominam os de conceito 4 (35,6%). Chamam a atenção, novamente, os cursos com conceito 1 (4,3%), tendo nas públicas predominância dos conceitos 1 a 3, o que pode nos indicar a presença do boicote concentrada nestas IES. (INEP, 2007).

Tabela 4: Conceitos dos cursos de Serviço Social - Categoria Administrativa –ENADE/2007

Conceito	Pública	Privada	TOTAL	%
1	7	3	10	4,3
2	2	4	6	2,5
3	8	17	25	10,6
4	13	71	84	35,6
5	6	2	8	3,4
SEM CONCEITO	8	95	103	43,6
TOTAL	44	192	236	100,0

Fonte: Elaborada pela autora, com base nos dados retirados do Relatório de Área ENADE 2007 – Serviço Social (INEP, 2007).³⁸

Em 2010, o Relatório indicou que o conceito predominante dos cursos privados foi 4, enquanto o dos públicos ficou entre 4 e 5. A par-

³⁷ Os dados foram retirados especificamente da tabela 20 - Número de Cursos Participantes por Categoria Administrativa segundo as Grandes Regiões e Conceitos - ENADE/2004 - Serviço Social (INEP, 2004: p. 64).

³⁸ Os dados foram retirados da tabela 5,2 - Número de Cursos Participantes por Categoria Administrativa segundo as Grandes Regiões e Conceitos – ENADE/2007 – Serviço Social (INEP, 2007: p. 94).

ticipação dos cursos sem conceito diminuiu significativamente, para 26,3%. A predominância, de forma geral, é dos cursos de Serviço Social com conceito 4. (INEP, 2010).

Cursos com conceito 1, provavelmente aqueles que obtiveram maior adesão ao boicote estudantil, representaram 4,4% do total de cursos, muito próximo do resultado do ENADE 2007.

Tabela 5: Conceitos dos cursos de Serviço Social - Categoria Administrativa ENADE/2010

Conceito	Pública	Privada	TOTAL	%
1	9	4	13	4,4
2	4	4	8	2,7
3	7	45	52	17,5
4	11	107	118	39,7
5	11	17	28	9,4
SEM CONCEITO	14	64	78	26,3
TOTAL	56	241	297	100,0

Fonte: Elaborada pela autora, com base nos dados retirados do Relatório de Área ENADE 2010 – Serviço Social (INEP, 2010). 39

O Relatório 2013 revelou que a quantidade de cursos sem conceito (2,1%) foi expressivamente bem menor em relação aos relatórios anteriores. Os cursos ficaram concentrados até o conceito 3 (49,3%), diminuindo o número de cursos com conceito 1 (2,1%), o que, em nossa hipótese, relaciona-se com a fragilização política do boicote estudantil ao Exame.⁴⁰ (INEP, 2013).

Os cursos inseridos em IES **públicas apresentaram majoritariamente conceitos 3 e 4, enquanto os de IES privadas concentraram-se no conceito 3.**

Tabela 6: Conceitos dos cursos de Serviço Social - Categoria Adminis-

39 Os dados foram retirados especificamente da Tabela 5.2 - Número de Cursos Participantes por Categoria Administrativa segundo as Grandes Regiões e Conceitos – ENADE/2010 – Serviço Social (INEP, 2010: p. 88).

40 Lembremos que somente concluintes participaram do ENADE 2013.

trativa ENADE/2013

Conceito	Pública	Privada	TOTAL	%
1	5	1	6	2,1
2	8	45	53	18,8
3	16	123	139	49,3
4	19	48	67	23,8
5	8	3	11	3,9
SEM CONCEITO	1	5	6	2,1
TOTAL	57	225	282	100,0

Fonte: Elaborada pela autora, com base nos dados retirados do Relatório de Área ENADE 2013 – Serviço Social (INEP, 2013).⁴¹

Por fim, o Relatório 2013 apresenta uma síntese quanto à distribuição dos cursos por organização acadêmica e seus conceitos: cursos de universidades apresentaram melhor distribuição dos conceitos ENADE; cursos de centros universitários tiveram posição intermediária quanto aos conceitos; e, cursos em faculdades apresentaram conceitos ENADE com valores menores (INEP, 2013)⁴².

Características dos estudantes da área de Serviço Social

O capítulo 6 apresenta as características dos estudantes da área de Serviço Social.

Em todos os anos, a predominância é do sexo feminino, característica de gênero marcante e histórica no Curso de Serviço Social.⁴³

Quanto a autodeclaração relativa à etnia, percebe-se a redução da participação de brancos(as) e o aumento de pardos(as)/mu-

41 Os dados foram retirados especificamente da Tabela 5.2 - Número de Cursos Participantes por Categoria Administrativa segundo Grandes Regiões e Conceitos - ENADE/2013 - Serviço Social (INEP, 2013: p. 114).

42 Cf. gráfico 5.3 – Distribuição cumulativa do conceito ENADE segundo Organização Acadêmica – Serviço Social – ENADE 2013 (INEP, 2013, p. 121).

43 Cf. trabalhos de IAMAMOTO; CARVALHO (1995) e BACKX (1994).

latos(as) e negros(as), entre os anos de 2004 e 2013. Uma hipótese é a de que, com o processo formativo, a questão do preconceito racial possa ser dirimida, aumentando o percentual de estudantes que se reconhecem como pardos(as)/mulatos(as) e negros(as).⁴⁴

No que se refere à faixa etária, a predominância em 2004 é a de estudantes até 29 anos (65,3%), o que diminui em 2007 (55,9%) e, mais ainda, em 2010 (50,2%), o que pode estar associado, a partir de 2007, com a forte presença de estudantes inseridos em cursos de EAD, geralmente mais velhos. Em 2013, ano em que o Exame foi aplicado somente a concluintes, não é possível comparar, visto que concluintes geralmente são mais velhos do que ingressantes.

Tabela 7: Estudantes dos cursos de Serviço Social por sexo, etnia e faixa etária - ENADEs 2004, 2007, 2010 e 2013

Ano	Sexo	Autodeclaração – Etnia	Faixa etária
2004 ⁵	94,1% - feminino	58,9% - brancos(as)	37% - Até 24 anos
		28,9% - Pardos(as)/mulatos(as)	28,3% - Entre 25-29 anos
		8,4% - Negros(as)	13,1% - Entre 30-34 anos
			21,6% - Acima de 35 anos
2007 ⁶	89,8% - feminino	49,8% - brancos(as)	34,7% - Até 24 anos
		35,2% - Pardos(as)/mulatos(as)	21,2% - Entre 25-29 anos
		9,8% - Negros(as)	16,4% - Entre 30-34 anos
			27,7% - Acima de 35 anos

44 O que deve ser, a nosso ver, objeto de pesquisa, ainda pouco discutido na área acadêmica.

2010 ⁷	91,9% - feminino	47,1% - brancos(as) 39,5% - Pardos(as)/mulatos(as) 11% - Negros(as)	30,4% - Até 24 anos 19,8% - Entre 25-29 anos 15,3% - Entre 30-34 anos 34,5% - Acima de 35 anos
2013 ⁸	91,9% - feminino	40,3% - brancos(as) 44,1% - Pardos(as)/mulatos(as) 13,4% - Negros(as)	18% - Até 24 anos 21,2% - Entre 25-29 anos 18,4% - Entre 30-34 anos 42,3% - Acima de 35 anos

Fonte: Elaborada pela autora, com base nos dados retirados dos Relatórios de Área - ENADE – Serviço Social (INEP, 2004, 2007, 2010 e 2013).

Em 2004, a maior parte dos estudantes avaliados informou que estudou em escola pública e está no ensino superior privado.⁴⁵

A maioria usava biblioteca do curso (mais de 70%) e televisão (mais de 55%) como meios de atualização.

Ainda no Relatório 2004, os discentes avaliam que o curso proporciona boa formação. Contudo, essa informação – que corresponde à percepção dos alunos em relação ao curso - não coaduna com as médias, muito baixas, das provas.

A maior parte dos estudantes trabalhava (mais de 60%), tinha renda familiar de 3 a 10 salários-mínimos (50,7% e 54,9%, respectivamente) e seus pais apresentavam escolaridade muito baixa (cerca de 60%, o Ensino Fundamental). (INEP, 2004).

A participação em atividades acadêmicas, tanto entre ingres-

⁴⁵ “Predominaram os ingressantes e concluintes que frequentaram o Ensino Médio todo ou a maior parte do tempo em escola pública (69,3% e 63,3%, respectivamente). Mais da metade (57,4% e 57,1%, respectivamente) concluiu curso de Ensino Médio comum ou de educação geral no ensino regular e cursaram ou estão cursando o ensino superior em instituições de ensino privado (76,0% e 60,3%, respectivamente)” (INEP, 2004, p. 69).

santes como concluintes, é baixa, assim como a dedicação ao estudo fora de sala de aula: mais de 70% estudam entre uma a cinco horas por semana, fora de sala de aula.

É grave constatar que a maioria dos ingressantes (58,3%) ainda não participou de qualquer atividade acadêmica. Contudo, no caso dos concluintes, este percentual caiu para 42,3%, sendo que as atividades acadêmicas indicadas como desenvolvidas predominantemente durante o curso foram as de extensão promovidas pela instituição (21,7%) e de projetos de pesquisa conduzidos por professores da instituição (20,7%). O número de horas semanais dedicadas ao estudo durante o curso, excluindo-se as horas de aula, é relativamente baixo tanto para ingressantes como para concluintes. No grupo de ingressantes 6,7% declararam apenas assistir às aulas, 42,4% estudaram somente uma ou duas horas por semana, 32,5%, de três a cinco e apenas 16,9% informaram estudar seis horas semanais ou mais. Entre os concluintes, estes percentuais passam para 5,4%, 36,1%, 34,2% e 22,5%, respectivamente. (INEP, 2004, p. 69).

No Relatório 2007, a maioria declarou trabalhar. A maior parte (70%) estudou em escolas públicas, sendo também a maior parte dos que cursaram ensino médio em escola pública a que foi para IES privadas. (INEP, 2007).

O tipo de mídia utilizado para atualização é majoritariamente a televisão. O uso de biblioteca é frequente, sendo – além da internet – a fonte de pesquisa mais utilizada pelos alunos nas disciplinas do curso. Aqui, cabe destacar, que a internet é citada pela primeira vez, o que pode se relacionar pela presença especialmente dos estudantes de EAD⁴⁶.

Em relação a hábitos de estudo: 43% declararam estudar de uma a duas horas por semana, o que demonstra pouco tempo de estudo extraclasse e se relaciona com o desempenho muito fraco demonstrado nos resultados das provas.

As atividades acadêmicas extraclasse de iniciação científica, projetos de pesquisa, monitoria e extensão também apresentam pou-

46 Outra relação é a da popularização – com preços mais acessíveis – de aparelhos eletrônicos, como celulares com uma série de tecnologias integradas (*smartphones*, “*telefones inteligentes*”) e computadores portáteis (*laptops*, *notebooks*, *tablets*, etc).

ca inserção na vida escolar dos discentes: quase 50% não participaram de nenhuma atividade. Quanto à inserção específica em atividades de pesquisa: 60% não participaram.

No Relatório 2010, a faixa de renda familiar permanece muito baixa: a maior parte até 3 salários. Mais de 60% dos estudantes têm renda própria.

Quanto à escolaridade do pai, a maioria a superou a escolaridade do pai, sendo que quase 60% dos estudantes têm pai que cursou somente até o ensino fundamental.

Em relação à escolaridade da mãe, a mesma realidade: a maioria a superou, sendo que quase 60% dos estudantes têm mãe que cursou somente até o ensino fundamental.

Mais de 70% dos estudantes frequentaram escola pública e a maioria encontra-se em IES privadas. Contudo, é interessante destacar que alunos de IES públicas e privadas cursaram majoritariamente o ensino médio em escola pública, embora os das IES privadas tenham participação maior quanto à inserção em IES privadas:

Entre os Ingressantes que estudavam em IES públicas, 64,3% haviam cursado o Ensino Médio todo em escola pública, enquanto entre os Ingressantes de IES privadas 76,6% estavam na mesma situação. Entre os Concluintes, estas percentagens foram menores: 72,0% entre os estudantes de IES públicas e 72,5% entre os de IES privadas. Em contrapartida, entre os Ingressantes que estudavam em IES públicas, 26,4% haviam cursado o Ensino Médio todo em escola privada, enquanto entre os Ingressantes de IES privadas 10,7% estavam na mesma situação. Entre os Concluintes, estas percentagens foram maiores: 14,2% entre os estudantes de IES públicas e 14,1% entre os de IES privadas haviam cursado todo o Ensino Médio em escola privada. (INEP, 2010: p. 99).

Quanto a hábitos de estudo, quase 60% dos estudantes estuda, por semana, de uma a três horas fora de aula, o que é muito pouco. No que se refere ao uso da biblioteca, 46% usa semanalmente a biblioteca da IES, demonstrando sua importância.

Em relação às atividades complementares: 60% responderam que participaram, com programação diversificada. Já em relação à atividade de Iniciação Científica, menos de 30% declararam participa-

ção. Em atividades de Extensão, 44% não participaram. Juntando com aqueles que afirmaram que a IES não oferecia, somamos quase 60% de estudantes sem inserção em atividades extraclasse.

No Relatório 2013, cabe destacar que somente os concluintes responderam e a resposta ao questionário foi obrigatória.

A maioria dos estudantes é do sexo feminino, com 35 anos ou mais. Mais uma vez, destacamos provavelmente a influência da presença dos estudantes de EAD, geralmente mais velhos. A maioria se declarou negra ou parda, enquanto 40% se declararam brancos, mudança em relação aos relatórios anteriores, quando a maioria se declarou branca.

A faixa de renda familiar é até 3 salários mínimos, indicando a mesma tendência dos anos anteriores, de estudantes com famílias empobrecidas. Mais da metade dos estudantes trabalha e tem renda. Ou seja, estuda e trabalha.

A escolaridade do pai é muito baixa: mais de 70% têm até o ensino fundamental, o que inclui os sem escolaridade. A escolaridade da mãe também é muito baixa, sendo ligeiramente superior à do pai: mais de 65% cursaram até o ensino fundamental, o que inclui os sem escolaridade. A maior parte - mais de 60% - cursou o ensino médio todo em escola pública, especialmente os estudantes de IES privadas.

A maioria estuda de uma a três horas por semana extraclasse, a mesma média dos anos anteriores.

Quanto às condições da biblioteca, a maior parte concordou com a assertiva de que a biblioteca dispôs das referências bibliográficas necessárias. Em relação à biblioteca virtual, a maior parte concordou com a assertiva de que biblioteca dispôs das referências bibliográficas necessárias. Contudo, cabe problematizar tal avaliação, relacionando-a com o que se considera “necessário”, especialmente considerando o pouco tempo de estudo extraclasse. Desta forma, o nível de exigência do que se considera “necessário” parte de um patamar muito baixo, visto que quanto menos tempo de estudo, menor o acervo bibliográfico necessário ao estudante.

O Relatório 2013 trouxe - além de restringir-se aos concluintes e obrigar os estudantes quanto ao preenchimento do questionário - outra novidade: a apresentação de um perfil do Coordenador de Cur-

so. A maioria dos docentes em cargo de Coordenação de Curso é do sexo feminino, com faixa etária entre 45 e 49 anos.

Um dado que chamou muito a atenção – e que merece ser averiguado pelo CFESS, visto ferir atribuição privativa da profissão⁴⁷, é de que havia 41 Coordenadores de Curso não assistentes sociais:

Segundo os dados disponibilizados na Tabela 6.17, a grande concentração da área de formação na graduação desses coordenadores é em Ciências Sociais Aplicadas (83,4%), com uma menor participação de Ciências Humanas (13,8%). As outras áreas participam com no máximo 1,6% (Ciências da Saúde). (INEP, 2013: p.135).⁴⁸

A maior parte dos Coordenadores de Curso tinha somente o Mestrado, o que indica um patamar também baixo de qualificação, visto ser fundamental – tanto do ponto de vista pedagógico quanto acadêmico – ter um Coordenador de Curso com maior tempo e dedicação aos estudos.

Considerações Finais

Inicialmente, destacamos a presença do boicote ao Exame realizado por parte dos discentes de Serviço Social. Mais forte no primeiro ENADE, de 2004 - cerca de 15%, de acordo com levantamento de Leitão et al. (2010) -, vai perdendo força e reduz-se a menos de 5% dos estudantes nos últimos Exames (2010 e 2013).

As comissões de forma geral não se reportam ao boicote, apesar de realizarem assertivas críticas quanto ao baixo desempenho dos estudantes e sua relação com as sérias fragilidades da educação brasileira em todos os seus níveis. Para a mídia, principalmente a de grande porte, ele é praticamente ignorado.

O boicote tem peso político para as IES públicas? A princípio,

47 Cf. Art. 5º da Lei de Regulamentação da Profissão (BRASIL, 1993: s/p): “Art. 5º - Constituem atribuições privativas do Assistente Social: [...] VII - dirigir e coordenar Unidades de Ensino e Cursos de Serviço Social, de graduação e pós-graduação”.

48 A Tabela 6.17 - Distribuição da área de formação na graduação dos coordenadores informa que 1 coordenador é formado na área de Ciências Biológicas, 4, na área de Ciências da Saúde, 35 na área de Ciências Humanas, e 2 em “outras”. Cf. INEP (2013: p.135).

após três ENADEs com conceito inferior a 3, o curso sofre medida cautelar, com suspensão da entrada de novos alunos. A “leitura” oferecida pelo MEC e mídia ao senso comum em geral é de que o curso não pode receber novos estudantes, enquanto não sanar suas próprias “debilidades”. Contudo, essa “regra” – de saneamento de “debilidades” – vale para 80% do ensino superior brasileiro, que é privado. Ou seja, um ente externo, o Estado avaliador/regulador, constata – por meio da avaliação ENADE – que o curso não conseguiu alcançar conceito satisfatório. Assim, suspende as vagas como medida punitiva, até que as debilidades sejam sanadas.

Para os demais 20%, que se refere ao ensino superior público (Instituições Federais e Estaduais de Ensino), e que concentram o boicote ao ENADE, ocorre a suspensão de vagas para novos alunos. Contudo, a “debilidade” precisa ser sanada por quem suspende as vagas: o próprio MEC. Ou seja, quem avalia e pune é o ente que precisa de alguma forma sanar os problemas detectados, geralmente de ordem financeira e de recursos humanos.

Um exemplo ilustrativo é o do curso de Serviço Social da UFF, em Niterói, que sofreu medida cautelar em 2015, com a suspensão de 220 ingressos anuais. A fragilidade central apontada por visita *in loco* de Comissão do INEP, em 2013, foi que a falta de docentes impedia a concretização do projeto político-pedagógico do Curso. A Coordenação do Curso, Departamento de Serviço Social e Direção vêm, desde o ano de 2010, pelo menos, informando ao gestor quanto ao déficit alarmante de docentes. Atualmente, de 50 docentes, o Curso deveria saltar para 82, o que manteria a Relação Aluno-Professor (RAP) do REUNI, de 1 docente para 18 discentes. Ou seja, relação que o próprio MEC considera adequada desde a implantação do Reuni, a partir de 2007.

O que se constata, pois, é que o boicote – sendo repetido por três vezes nas IES públicas e, na UFF, especificamente – serviu para denunciar o desmonte do serviço público, mas não para impedi-lo. Isto é, se a suspensão das vagas significou um “alívio” à Unidade de Ensino, que pôde preencher o quadro de disciplinas sem falta de professores, visto que deixaram de ingressar 220 novos estudantes; por outro lado, 220 pessoas deixaram de ingressar na Universidade Pública.

Para as IES privadas, fazer o ENADE é questão de sobrevivên-

cia, pois a avaliação está diretamente ligada à autorização e reconhecimento dos cursos, somando-se ainda a questão do acesso ao FIES e PROUNI. Além do marketing para as IES, há forte apelo da IES junto aos discentes - estudantes consumidores - de que é preciso fazer o exame “para valer”, relacionando o esforço de cada um à valorização do diploma e da própria instituição, com uma suposta e consequente valorização dos egressos no mercado de trabalho.

Considera-se a importância do boicote para denunciar a política educacional, centrado nas federais e chamando a atenção para a escassez de recursos, tanto materiais como humanos. Mas reitera-se a necessidade de se pensar em ações conjuntas e para além do boicote.

Por último, destaca-se o perfil dos alunos constatado ao longo de quatro versões do ENADE: com médias muito baixas – tanto em formação geral quanto na específica -; renda baixa, com pouco estudo e participação em atividades extraclasse, mulheres, pardas/negras, faixa etária de 30 anos, inseridas em IES privadas.

Tal perfil traz desafios enormes à formação profissional, nos seguintes aspectos:

- 1) O público de estudantes de Serviço Social apresenta majoritariamente limites muito explícitos quanto à consolidação de estudos. Tanto por sua trajetória pregressa, com escolaridade dos pais muito baixa, estudantes de escola pública (com todas as deficiências existentes na educação básica, especialmente em escolas da periferia), quanto por suas condições atuais de estudo: trabalhadoras, mulheres, negras/pardas, com mais de 30 anos. Um perfil que confirma de antemão a desigualdade histórica e presente na formação social brasileira. Desigualdade que estas discentes precisam apreender de forma crítica e embasada teoricamente, visto que são elas, como profissionais de Serviço Social, que enfrentarão as múltiplas expressões da “questão social” corporificadas em pessoas também negras/pardas, mulheres, geralmente com baixa escolaridade.
- 2) Destaca-se aqui o segundo enorme desafio/limite: as condições de formação dessas mulheres geralmente se desenvolvem com muitas fragilidades: em IES privadas, que prio-

rizam a lucratividade e, logo, deixam o processo formativo para o último plano, quando este deveria ser o primeiro.

Nessa direção, salientamos o papel da Universidade Pública, em conjunto com as entidades CFESS/CRESS, ABEPSS e ENESSO para refletir e avaliar sobre os efeitos políticos do boicote, respeitando, claro, a autonomia do movimento estudantil e suas instâncias decisórias.

E, ainda, desenvolver em projetos de formação permanente, de assistentes sociais que provêm da Graduação com enormes fragilidades formativas e poderão atuar na condição de supervisoras de campo, retroalimentando a fragilidade do processo formativo junto a discentes estagiários(as).

Assim, urge pensarmos em formação permanente, sem considerá-la uma panaceia para as fragilidades formativas, mas como uma tática que objetive a crítica radical à política de mercantilização do ensino superior brasileiro e a luta junto a tais sujeitos e entidades coletivas por uma educação pública de qualidade em todos os níveis.

Referências

ABEPSS. Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. **Lei de diretrizes curriculares.** Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social (com base no currículo mínimo aprovado em Assembleia Geral Extraordinária de 8 de novembro de 1996). Rio de Janeiro, 1996. Disponível em: <http://www.cressrs.org.br/docs/Lei_de_Diretrizes_Curriculares.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2015.

BACKX, S. de S. **Serviço social:** reexaminando sua história. Rio de Janeiro: JC, 1994.

BARREYRO, G. B.; ROTHEN, J. C. Percurso da avaliação da educação superior nos governos Lula. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, p. 61-76, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v40n1/05.pdf>> Acesso em: 16 fev. 2016.

BARREYRO, G. B.; RISTOFF, D. I. Os bastidores do SINAES. **Revista Diálogo Educacional**, v. 15, n. 44, p. 295-344, jan./abr. 2015. Disponível em <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=15048> Acesso em 16/02/2016.

BEHRING, E. **Brasil em contrarreforma**: desestruturação do Estado e perda de direitos. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. Lei n. 8.662, de 7 de junho de 1993. Dispõe sobre a profissão de Assistente Social e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília-DF: 8 jun. 1993. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8662.htm> Acesso em: 16 fev. 2016.

_____. Câmara da Reforma do Estado. **Plano diretor da reforma do aparelho do Estado**. Brasília-DF, 1995. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf>> Acesso em: 16 fev. 2016.

_____. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (2001a). Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília-DF: 10 jan. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>> Acesso em: 16 fev. 2016.

_____. Lei n.10.260, de 12 de julho de 2001 (2001b). Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília-DF: 13 jul. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LEIS_2001/L10260.htm> Acesso em: 12 fev. 2016.

_____. Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004 (2004a). Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília-DF: 15 abr. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm> Acesso em: 29 dez. 2015.

_____. Medida Provisória n. 213, de 10 de setembro de 2004 (2004b). Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília-DF: 11 set. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/Mpv/213.htm> Acesso em: 12 fev. 2016.

BRASIL. Lei n. 10.973, de 2 de dezembro de 2004. (2004c). Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília-DF: 3 set. 2004. Disponível em: <<http://www>>

planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.973.htm> Acesso em: 30 dez. 2015.

_____. Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília-DF: 14 jan. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm> Acesso em: 12 fev. 2016.

_____. Decreto n. 5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília-DF: 10 maio 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/decreton57731.pdf>> Acesso em: 15 fev. 2016.

CFESS. Conselho Federal de Serviço Social. **Código de ética profissional dos assistentes sociais**: lei n. 8.662/93, regulamentação da profissão. 9. ed. Brasília-DF: CFESS, 2011. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/CEP2011_CFESS.pdf> Acesso em: 23 fev. 2016.

_____; ABEPSS. Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. ENESSO. Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social. **Sobre a incompatibilidade entre graduação à distância e Serviço Social**. Brasília-DF: CFESS/ABEPSS/ENESSO, 2010. V. 1. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/js/library/pdfjs/web/viewer.html?pdf=/arquivos/incompatibilidadevolume1_2015-Site.pdf> Acesso em: 29 dez. 2015.

_____; _____. **Sobre a incompatibilidade entre graduação à distância e Serviço Social**. Brasília-DF: CFESS/ABEPSS/ENESSO, 2015. V. 2. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/js/library/pdfjs/web/viewer.html?pdf=/arquivos/CFESS_incompatibilidadevolume2_2014.pdf> Acesso em: 29 dez. 2015.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do Provão ao SINAES. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 1, p. 195-224, mar. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v15n1/v15n1a11.pdf>> Acesso em: 16 fev.2016.

E-MEC. **Instituições de ensino superior e cursos cadastrados**. [2016}. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>> Acesso em: 10 mar. 2016.

ENESSO. Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social. **Cartilha da ENESSO de mobilização contra o ENADE/SINAES**. 2013. Disponível em: <<https://enessooficial.files.wordpress.com/2013/11/cartilha-ena-de-net.pdf>> acesso em: 23 fev. 2016.

IAMAMOTO, M. V.; CARVALHO, R. **Relações sociais e serviço social no Brasil**: esboço de uma interpretação histórico-metodológica. São Paulo: Cortez; Lima, Peru: CELATS, 1995.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior 2012: resumo técnico**. Brasília-DF: MEC/INEP, 2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2012.pdf> Acesso em: 12 fev. 2016.

_____. _____. **Censo da educação superior 2013: resumo técnico**. Brasília-DF: MEC/INEP, 2015. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2013/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2013.pdf> Acesso em: 23 fev. 2016.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **ENADE: relatório síntese: serviço social. 2004 Social**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/ENADE/relatorio-sintese-2004>> Acesso em: 4 jul. 2015.

_____. **ENADE: relatório síntese 2007: serviço social**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/ENADE/relatorio-sintese-2007>> Acesso em: 4 jul. 2015.

_____. **ENADE: relatório síntese 2010: Serviço Social**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/ENADE/relatorio-sintese-2010>> Acesso em: 4 jul. 2015.

_____. **ENADE: relatório síntese 2013: Serviço Social**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/ENADE/relatorio-sintese-2013>> Acesso em: 4 jul. 2015.

_____. **Prouni: tire suas dúvidas**. [2016]. Disponível em: <http://site-prouni.mec.gov.br/tire_suas_duvidas.php#conhecendo> Acesso em:

30 fev. 2016.

LEITÃO, T.; MORICONI, G.; ABRÃO, M. et al. Uma análise acerca do boicote dos estudantes aos exames de avaliação da educação superior. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15 n. 43, p. 21-44, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n43/a03v15n43.pdf>> Acesso em: 23 fev. 2016.

MANCEBO, D.; VALE, A. A. do; MARTINS, T. B. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 60, p. 31-50, jan./mar. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n60/1413-2478-rbedu-20-60-0031.pdf>> Acesso em: 30 dez. 2015.

_____; _____; MEIRELES, P. et al. Desigualdade educacional: o caso do EAD no Brasil. In. BOCK, A. M.; BARROSO, L. M. O; DELH, R. et al. (Orgs.). **Práticas e saberes psi: os novos desafios à formação do psicólogo**. Florianópolis: ABRAPSO Editora: Edições do Bosque CFH/UFSC, 2015 (Coleção Práticas sociais, Políticas Públicas e Direitos Humanos, v.3).

MOTA, A. E. **Cultura da crise e seguridade social: um estudo sobre as tendências da previdência e da assistência social brasileira nos anos 80 e 90**. São Paulo: Cortez, 1995.

PEREIRA, L. D. **Educação e Serviço Social: do confessionalismo ao empresariamento da formação profissional**. São Paulo: Xamã, 2008.

POLIDORI, M. M. Políticas de avaliação da educação superior brasileira: Provão, SINAES, IDD, CPC, IGC e...outros índices. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 14, n. 2, p. 267-290, jul. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n2/a09v14n2.pdf>> Acesso em: 16 fev. 2016.

ROTHEN, J. C.; BARREYRO, G. B. Avaliação da educação superior no segundo governo Lula: “provão II” ou a reedição de velhas práticas? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 114, p. 21-38, jan./mar. 2011. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n114/a02v32n114.pdf>> Acesso em: 16 fev. 2016.

SGUISSARDI, V. Para avaliar propostas de avaliação do Ensino Superior. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília-DF, v. 76, n. 184, p. 549-578, 1995. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index>>

php/rbep/article/view/1102/1076> Acesso em: 13 fev. 2016.

_____. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a04.pdf>> Acesso em: 15 fev. 2016.

SILVA JÚNIOR, J. dos R.; SGUISSARDI, V. **Novas faces da educação superior no Brasil: reforma do Estado e mudanças na produção**. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista: USF-Ifan, 2001.

TAVARES, M. das G. M.; MENEGUEL, S. M.; PEIXOTO, A. L. V. A. et al. A relação expansão-avaliação da educação superior no período pós-L-DB/1996. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 8, n. 1, p. 92-105, 2014. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/1014/316>> Acesso em: 16 fev. 2016.

(Footnotes)

1 Relatório 2004 – dados retirados do Gráfico 9 - Distribuição das Médias segundo Região, Categoria Administrativa e Organização Acadêmica - ENADE/2004 - Serviço Social. (INEP, 2004, p. 22).

2 Relatório 2007 – dados retirados do Gráfico 3.2 - Notas médias na prova segundo região do país, categoria administrativa e organização acadêmica, por grupo de estudantes – ENADE/2007 – Serviço Social. Cabe esclarecer que não há no relatório de 2007 a média global, mas somente por grupo de estudantes (concluintes e ingressantes). Assim, tivemos que calcular a média geral. (INEP, 2007, p.38).

3 Gráfico 3.2 - Notas médias na prova, segundo Grande Região do País, Categoria Administrativa e Organização Acadêmica, por Grupo de estudantes – ENADE/2010 – Serviço Social (INEP, 2010, p. 32).

4 Gráfico 3.3 - Notas médias na prova, segundo Categoria Administrativa – ENADE/2013 – Serviço Social (INEP, 2013, p. 38).

5 Dados relativos ao sexo retirados da Tabela 1 - Qual o seu sexo? - Serviço Social - ENADE 2004 (INEP, 2004, p.140). Dados relativos à etnia retirados da tabela 7 - Como você se considera? (questão 4) Serviço Social - ENADE 2004 (INEP, 2004, p.142). Dados relativos à faixa

etária retirados da Tabela 2 - Qual a sua idade? Serviço Social - ENADE 2004 (INEP, 2004, p.140).

6 Dados relativos à etnia retirados da Tabela 6.1 Relato dos alunos ingressantes e concluintes quanto à sua etnia ENADE/2007 – Serviço Social (INEP, 2007, p.99). Dados relativos à faixa etária retirados da tabela Idade ENADE/2007 - Serviço Social (INEP, 2007, p.143).

7 Dados relativos à etnia retirados da Tabela 6.2 - Distribuição da cor/etnia, segundo Grupo de estudantes (Ingressantes e Concluintes) - ENADE/2010 – Serviço Social (INEP, 2010, p.95). Dados relativos à faixa etária retirados da Tabela 6.1 - Distribuição do grupo etário e sexo, segundo Grupo de estudantes (Ingressantes e Concluintes) em % - média e desvio padrão das idades - ENADE/2010 – Serviço Social (INEP, 2010, p.95).

8 Dados relativos à etnia retirados da Tabela 6.2 - Distribuição por sexo, segundo cor/etnia dos estudantes (% do total) – ENADE/2013 – Serviço Social (INEP, 2013, p.123). Dados relativos à faixa etária retirados da Tabela 6.1 - Distribuição segundo grupo etário (% do total), média e desvio padrão das idades por sexo – ENADE/2013 – Serviço Social (INEP, 2013, p.123).

