

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

SIMONE BRAZ FERREIRA GONTIJO

**IMPLICAÇÕES DO ENADE PARA A ORGANIZAÇÃO DO
TRABALHO PEDAGÓGICO E AS PRÁTICAS AVALIATIVAS EM
UM CURSO DE PEDAGOGIA**

**Brasília - DF
Maio/2014**

SIMONE BRAZ FERREIRA GONTIJO

**IMPLICAÇÕES DO ENADE PARA A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO
PEDAGÓGICO E AS PRÁTICAS AVALIATIVAS EM UM CURSO DE
PEDAGOGIA**

Tese de doutorado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB.

Orientadora: Prof^a. Dra. Benigna Maria de Freitas Villas Boas.

BRASÍLIA (DF)
Maio, 2014

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de
Brasília. Acervo 1015279.

Gontijo, Simone Braz Ferreira.
G641i Implicações do Enade para a organização do trabalho
pedagógico e as práticas avaliativas em um curso de Pedagogia /
Simone Braz Ferreira Gontijo. -- 2014.
302 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) - Universidade de Brasília, Faculdade
de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, 2014.
Inclui bibliografia.
Orientação: Benigna Maria de Freitas Villas Boas.

1. Ensino superior. 2. Avaliação educacional. 3. Pedagogia.
I. Villas Boas, Benigna Maria de Freitas. II. Título.

CDU 378.146(81)

TERMO DE APROVAÇÃO

SIMONE BRAZ FERREIRA GONTIJO

**IMPLICAÇÕES DO ENADE PARA A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO
PEDAGÓGICO E AS PRÁTICAS AVALIATIVAS EM UM CURSO DE
PEDAGOGIA**

Tese de doutorado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB) a seguinte banca examinadora:

Prof^a. Dra. Benigna Maria de Freitas Villas Boas
(Orientadora)

Prof. Dr. Célio da Cunha
(Examinador Externo/UCB)

Prof. Dr. Mauro Luiz Rabelo
(Examinador Externo/UnB)

Prof^a. Dra. Ilma Passos Alencastro Veiga
(Examinadora Interna/UnB)

Prof^a. Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva
(Examinadora Interna/UnB)

Prof^a. Dra. Cleide Maria Quevedo Quixadá Viana
(Examinadora Interna/Suplente/UnB)

*Ao meu esposo, amigo e companheiro de todas as horas,
Cleyton, maior incentivador, que nunca me deixou sozinha nas horas
de angústia e compartilhou comigo suas experiências.
Aos meus filhos, Helena e Rodrigo, que compreenderam
as minhas muitas ausências e me incentivam a superar as
dificuldades.*

AGRADECIMENTOS

A Deus que, nos momentos difíceis me deu forças para superar as dificuldades, mostrando possibilidades e colocando amigos que colaboraram com a caminhada.

À minha orientadora Prof. Benigna Maria de Freitas Villas Boas, que acreditou no meu trabalho e, de forma sempre gentil e paciente guiou meus passos compartilhando seus saberes e experiências e se fazendo exemplo como professora e pesquisadora.

À minha família, a qual amo muito, pelo carinho, paciência e incentivo. Aos meus pais Antonio Tarcízio Gusman Ferreira e Ilma Braz Ferreira, que incentivam aos filhos na busca pelo conhecimento e pelo exemplo na dedicação ao magistério. A minha irmã Luciene Braz Ferreira que, junto comigo, se dedicou ao doutorado e compartilhou das alegrias e angústias da vida de estudante. Ao meu irmão Antonio Tarcízio Gusman Ferreira Júnior que esteve presente me dando apoio quando precisei.

Aos Prof. Célio da Cunha e Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva, pelas contribuições na qualificação do projeto que foram de grande valia para o aprofundamento teórico e para a pesquisa empírica e que também contribuíram para o meu crescimento profissional e pessoal, por serem exemplos a serem seguidos.

Aos Prof. Mauro Luiz Rabelo e Ilma Passos Alencastro Veiga pelo cuidado e pelas considerações na banca de defesa da tese.

A amiga Divaneide Lira Lima Paixão incentivadora no uso do Alceste e que me acompanhou desde o início do doutorado nessa empreitada.

Ao amigo Mário Bispo dos Santos que com sua experiência nos em relação ao uso do Alceste e me ensinou a confiar na minha intuição e, parafraseando a Thomas Edison, a descobrir que ela é muito mais fruto de transpiração do que de inspiração.

A Aline Fernandes da Silva Renó, Carine Shenekenberg Guedes e Luciene Braz Ferreira pela colaboração nas traduções do resumo.

A Fernanda Ribeiro Queiroz de Oliveira pela leitura e revisão de texto da tese.

A minha querida amiga e exemplo de professora e pedagoga Maria Galiana de Souza que a mais de vinte anos acompanha minha carreira docente e acredita no meu trabalho.

Aos meus colegas de GEPA, em especial, Elisângela Gomes Dias e Sílvia Lúcia Soares, por viverem junto comigo esse momento de formação compartilhando aprendizagens de forma amorosa e respeitosa.

Aos gestores, professores e estudantes do curso de Pedagogia que tão gentilmente se dispuseram a participar da pesquisa.

A Mariana Aparecida Christiano, Camille Anjos de Oliveira e Margarete Wollenhaupt Simões Pires que sempre estiveram a postos para colaborarem com todas as informações necessárias para o desenvolvimento da pesquisa e em todas as outras necessidades que tive nesse processo.

Vida/tempo

Viviane Mosé

*Quem tem olhos pra ver o tempo?
Soprando sulcos na pele, soprando sulcos na pele.
Soprando sulcos?*

*O tempo andou riscando meu rosto
Com uma navalha fina.
Sem raiva, nem rancor.
O tempo riscou meu rosto com calma.*

*Eu parei de lutar contra o tempo.
Ando exercendo instante.
Acho que ganhei presença.*

*Acho que a vida anda passando a mão em mim.
Acho que a vida anda passando.
Acho que a vida anda.
Em mim a vida anda.
Acho que há vida em mim.
A vida em mim anda passando.
Acho que a vida anda passando a mão em mim.*

*Por falar em sexo quem anda me comendo é o tempo.
Na verdade faz tempo, mas eu escondia.
Porque ele me pegava à força, e por trás.
Um dia resolvi encará-lo de frente e disse:
Tempo, se você tem que me comer que seja com o meu consentimento.
E me olhando nos olhos.
Acho que ganhei o tempo.
De lá pra cá ele tem sido bom comigo.
Dizem que ando até remoçando.*

RESUMO

A tese tem como objetivo analisar as implicações do Enade para o desenvolvimento do trabalho pedagógico e das práticas avaliativas de um Curso de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior do Distrito Federal. O referencial teórico foi ancorado em três pilares teóricos: regulação, avaliação e organização do trabalho pedagógico. A pesquisa empírica envolveu a análise de documentos da IES, o que apontou que eles recebem influência do Sinaes. Foi aplicado um questionário a 211 estudantes distribuídos nos oito semestres que integram a carga horária do curso, o que corresponde a 78% dos matriculados no 1º semestre de 2013. Além disso, foram entrevistados 15 profissionais, entre gestores e professores. Os dados obtidos foram analisados por meio do software Alceste. As percepções dos estudantes foram organizadas pelo Alceste em quatro classes. Na primeira está o grupo que desconhece a existência do Enade (23%); na segunda, estão os estudantes que apresentam conhecimento técnico acerca do exame (24%); na terceira, os estudantes que reconhecem a existência de influência do Enade na prática pedagógica do curso (20%) e na quarta o grupo que identifica que os resultados do Enade têm impacto na avaliação praticada em sala de aula e que essa “Nota Enade” confere determinado valor à instituição (33%). Observou-se que há relação entre o trabalho pedagógico desenvolvido no curso e o exame externo aplicado aos estudantes. As percepções dos professores e gestores foram organizadas em seis classes. Na primeira classe está o grupo que trata do Enade e do Sinaes a partir de uma perspectiva institucional, descrevendo as ações da IES para a melhoria do desempenho da mesma (11%); a segunda classe, representando o maior percentual do corpus da pesquisa (47%), traz a percepção do Enade como promotor da qualidade do ensino; a classe três faz reflexão crítica à política regulatória do Estado, se mostrando contrária à mesma (15%); a classe quatro apresenta percepção sobre as práticas avaliativas do curso (11%); a classe cinco apresenta a percepção dos professores e gestores relacionada à relação existente entre os instrumentos de avaliação utilizados no curso e o Enade (8%) e a classe seis ressalta aspectos relacionados à relação entre o Enade e a formação de professores (8%). A maioria dos participantes da pesquisa vê o Enade como promotor da qualidade na educação superior. Seus resultados apontam sua influência na organização do trabalho pedagógico do curso de Pedagogia pelo fato de ele ser parte significativa do processo avaliativo ao qual se submetem educadores em formação. Ao mesmo tempo em que são sujeitos da avaliação para as aprendizagens, eles convivem com a avaliação institucional e a avaliação em larga escala. São aprendizagens que eles reproduzirão em sua futura atuação profissional. Mesmo os 23% dos estudantes participantes da pesquisa que desconhecem a existência do Enade talvez esse desconhecimento tenha produzido também aprendizagens acerca da avaliação. É preciso que a discussão acerca da avaliação transcenda a dimensão técnica e se amplie rumo à dimensão política, na qual são consideradas questões relativas ao “para que”, “por que” e “o que” avaliar.

Palavras-chave: Enade. Pedagogia. Avaliação. Trabalho pedagógico.

ABSTRACT

The thesis aims to analyze the implications of Enade for the development of pedagogical work and evaluation practices of a course of Pedagogy from a graduation institution of Education in the Federal District. The theoretical framework was based on three theoretical pillars: regulation, evaluation and organization of educational work. The empirical research involved analyzing documents of IES, which indicated that they were influenced by Sinaes. A questionnaire was applied to 211 students around the eight semesters of the course, which represents 78% of those enrolled in the 1st half of 2013. Furthermore, 15 professionals were interviewed between managers and teachers. Data were analyzed using the Alceste software. The perceptions of students were organized by Alceste in four classes. The first is the group that is unaware of Enade (23%) and in the second, are students who have technical knowledge exam (24%), the third, students who recognize the existence of influence of Enade in pedagogical practice (20%) and the fourth group, that identifies the results of the impact assessment Enade have practiced in the classroom and that this " Note Enade " gives particular value to the institution (33%). It was observed that there is a relationship between the pedagogical work in progress and the external examination applied to students. The perceptions of teachers and administrators were organized into six classes. The first class is the group dealing with Enade and Sinaes from an institutional perspective, describing the actions of the institution for improving the performance of the same (11%), the second class, representing the largest percentage of the corpus of research (47%), brings the perception of Enade as a promoter of quality education ; class three is critical to the state's regulatory policy reflection, proving contrary to it (15%), four class presents insight into the evaluation practices of the course (11%), the class Five presents the perceptions of teachers and administrators related to the relationship between the assessment tools used in the course and Enade (8%) and class Six highlights aspects of the relationship between Enade and teacher training (8%). The majority of survey participants see Enade as a promoter of quality in a graduation course. Their results show its influence on the organization of the pedagogical work in a pedagogy course because it is a significant part of the evaluation process to which educators undergo training. At the same time they are subject to the review of learning, they coexist with institutional assessment and evaluation on a large scale. They are learning that they reproduce in their future professional activities. Even 23 % of students participating in the research that they are unaware of Enade may have produced its conclusions on this. We need to review the discussion of the technical dimension transcends and expands toward political dimension, which takes into account issues relating to "for what", "why" and "what" to evaluate.

Keywords: Enade. Pedagogy. Evaluation. Pedagogical work.

RESUMEN

La tesis tiene como objetivo analizar las implicaciones del Enade para el desarrollo del trabajo pedagógico y de las prácticas evaluativas en un Curso de Pedagogía de una Institución de Educación Superior del Distrito Federal. El referencial teórico se apoya en tres pilares teóricos: regulación, evaluación y organización del trabajo pedagógico. La investigación empírica se realizó en un curso de Pedagogía de una universidad privada e involucró análisis de documentos de la IES que señala que todos los documentos analizados son influenciados por el Sinaes. También se aplicó un cuestionario a 211 estudiantes de los ocho semestres del curso, y corresponde al 78% de los matriculados en el 1^{er} semestre de 2013 y también fueron entrevistados 15 profesionales entre gestores y profesores. Los datos fueron analizados con la utilización del software Alceste. Las percepciones de los estudiantes fueron organizadas por el Alceste en cuatro clases. En la primera está el grupo que desconoce la existencia del Enade (el 23%); en la segunda los que presentan conocimiento técnico acerca del examen (el 24%); en la tercera los que reconocen la existencia de la influencia del Enade en la práctica pedagógica del curso (el 20%) y en la cuarta los que identifican que los resultados del Enade tienen impacto en la evaluación que se practica en el aula y que esa “Nota Enade” confiere determinado valor a la institución (el 33%). Por lo tanto, hay una relación entre el trabajo pedagógico que se desarrolla en el curso y el examen externo que se aplica a los estudiantes. Las percepciones de los profesores y gestores fueron organizadas en seis clases. En la primera está el grupo que trata del Enade y del Sinaes desde una perspectiva institucional, en la que describe las acciones de la IES para mejorar su rendimiento (el 11%); la segunda representa el mayor porcentaje del corpus de la investigación y trae la percepción del Enade como promotor de la calidad de la enseñanza (el 47%); la clase tres hace una reflexión crítica a la política de regulación del Estado, y se muestra contraria a eso (el 15%); la clase cuatro presenta percepción sobre la práctica evaluativa del curso (el 11%); la cinco presenta la percepción del grupo relacionada a la relación entre los instrumentos de evaluación utilizados y el Enade (el 8%) y la clase seis resalta aspectos relacionados a la relación entre el Enade y la formación de profesores (el 8%). La mayoría de los profesores y gestores ve el Enade como promotor de la calidad en la educación superior. A partir de los resultados de la investigación se destaca considerar los resultados del Enade como indicador de calidad del curso de Pedagogía e instrumento promotor de cambios en el contexto pedagógico que puede traer consecuencias en relación a la formación del estudiante, pues como profesor de la Educación Primaria podrá considerar que una evaluación externa centrada en un examen de desempeño de estudiantes debe tener el poder de cambiar el contexto educacional de la escuela o indicar si esa es detentora de una buena calidad con tendencia a desconsiderar la realidad de la comunidad a la que atiende, las diferencias en relación a los estilos y ritmos de aprendizaje. Se indica la necesidad de reconsiderarse la política de evaluación de la educación superior en relación a la preponderancia del desempeño de los estudiantes y la valoración de los instrumentos destinados a la autoevaluación institucional y de los cursos. Es necesario que la discusión acerca de la evaluación trascienda la dimensión técnica y se amplíe hacia la dimensión política, una vez que esa trae como una de sus contribuciones discutir el “¿para qué?”, el “¿por qué?” y “¿qué?” evaluar. Se considera la posibilidad de creación de un modelo de evaluación más direccionado a la acreditación en el cual la institución, su estructura, misión, visión, valores, profesionales, sean preponderantemente valorados en el proceso de evaluación.

Palabras clave: Enade. Trabajo pedagógico. Evaluación. Pedagogía.

RÉSUMÉ

Cette thèse analyse les implications de l'Enade sur le développement du travail pédagogique et sur les pratiques d'évaluation d'un cours de pédagogie d'une institution d'enseignement supérieur du District Fédéral. Ce travail s'appuie sur trois bases théoriques: la régulation, l'évaluation et l'organisation du travail pédagogique. La recherche empirique qui a consisté à analyser les documents de l'IES a permis de démontrer qu'ils ont été influencés par le Sinaes. 211 étudiants, soit 78% des inscrits au premier semestre 2013, ont répondu à un questionnaire qui a été distribué aux huit semestres du cours. D'autre part, 15 professionnels (gestionnaires et professeurs) ont aussi répondu à un entretien. Les données obtenues ont été analysées grâce au logiciel Alceste. Ainsi, Alceste a organisé les réponses des étudiants en quatre groupes. Le premier groupe concerne ceux qui ne connaissent pas l'existence de l'Enade (23%); le second rassemble les étudiants qui ont une connaissance technique concernant l'examen (24%); dans le troisième se trouvent ceux qui reconnaissent l'influence de l'Enade sur les pratiques pédagogiques du cours (20%); et le quatrième regroupe ceux qui considèrent que les résultats ont un impact sur l'évaluation pratique en salle de classe et que la "note Enade" apporte une valeur ajoutée à l'institution (33%). Il a été observé qu'il y a un rapport entre le travail pédagogique développé dans le cours et l'examen fait par les étudiants. Les réponses des professeurs et des gestionnaires ont été organisées en six groupes. Le premier groupe correspond à ceux qui analysent l'Enade et le Sinaes à partir d'une perspective institutionnelle et décrivent les actions de l'IES pour améliorer ses résultats (11%); le deuxième, qui concerne le plus gros pourcentage (47%), considère l'Enade comme le moyen d'améliorer la qualité de l'enseignement; le troisième regroupe ceux qui critiquent la politique de contrôle de l'État et s'opposent à l'examen (15%); le quatrième groupe rassemble ceux qui considèrent les pratiques d'évaluation du cours (11%); le cinquième représente la perception des professeurs et des gestionnaires quant aux relations qui existent entre les instruments d'évaluation utilisés par les cours et l'Enade (8%); et, le sixième met l'accent sur les aspects de l'Enade liés à la formation des professeurs (8%). La plupart des participants perçoivent l'Enade comme un moteur d'amélioration de la qualité de l'éducation supérieure. Les résultats du travail démontrent l'influence de cet examen sur l'organisation du travail du cours de pédagogie, surtout parce qu'il a un poids significatif sur le processus d'évaluation auquel les éducateurs en formation sont soumis. En effet, ils font l'objet d'évaluations d'apprentissage, d'une évaluation institutionnelle et d'une évaluation sur une plus large échelle. Il s'agit d'ailleurs d'apprentissages qu'ils reproduiront lors de leur future action professionnelle. Même les 23% des étudiants qui ne connaissaient pas l'existence de l'Enade ont fini par tirer des conclusions concernant le sujet. Il faut que le débat sur l'évaluation transcende la dimension technique et se développe dans sa dimension politique, afin que les questions liées au "pourquoi", "pour quoi" et "quoi" de l'évaluation soient prises en compte.

Mots-clés: Enade. Pédagogie. Évaluation. Travail pédagogique.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Atividades Complementares
ACE	Avaliação das Condições de Ensino
ACG	Avaliação de Curso de Graduação
AFC	Análise Fatorial de Correspondência
ALCESTE	Análise Lexical Contextual de um Conjunto de Segmentos de Texto
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
ARCUSUR	Sistema de Acreditación Regional de Carreras Universitarias de los Estados Partes del Mercosur y Estados Asociados
ART	Artigo
AVALIES	Avaliação das Instituições de Educação Superior
BNI	Banco Nacional de Itens
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CC	Conceitos dos Cursos
CCI	Componente Curricular Interdisciplinar
CEA	Comissão Especial de Avaliação da educação Superior
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CESPE	Centro de Seleção e de Promoção de Eventos
CHD	Classificação Hierárquica Descendente
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação.
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CONARCFE	Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores
CP	Conselho Pleno
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CPC	Conceito Preliminar de Curso

CPF	Cadastro de Pessoa Física
CSUCA	Conselho Superior Universitário Centro-Americano
CTAA	Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação
DAES	Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DF	Distrito Federal
EaD	Educação a Distância
EEES	Espaço Europeu de Ensino Superior
EIDE	Exame Interno de Desempenho do Estudante
ENADE	Exame Nacional de Desempenho do Estudante
ENC	Exame Nacional de Curso
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EU	União Europeia
FAPDF	Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Programa de Financiamento Estudantil
FORPRED	Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação
FORUMDIR	Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas do País
GERES	Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior
GT	Grupo de trabalho
IDD	Indicador de Diferença Entre os Desempenhos Observado e Esperado
IES	Instituição de Educação Superior
IESALC	Instituto de Educação Superior da América Latina e Caribe
IGC	Índice Geral de Cursos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LAPED	Laboratório de Pedagogia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NDE	Núcleo Docente Estruturante
OEA	Organização dos Estados Americanos
OEI	Organização dos Estados Ibero-Americanos

PAI	Programa de Avaliação Institucional
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PARU	Programa de Avaliação da Reforma Universitária
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PE	Plano Estratégico da Pesquisa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPE	Projetos Pedagógicos de Extensão
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PROUNI	Programa Universidade para Todos
QSE	Questionário Socioeconômico
RAIES	Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior
RIACES	Acreditação da Qualidade da Educação Superior
RS	Representações Sociais
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SERES	Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior
SESU	Secretaria de Educação Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SOAPPE	Serviço de Orientação e Acompanhamento Psicopedagógico
SP	São Paulo
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TIC's	Tecnologias da Informação e Comunicação
UADA	Unidade de Assessoria Didático-Administrativa
UADE	Unidade de Assessoria Didático-Educacional
UCE	Unidade de Contexto Elementar
UCI	Unidade de Contexto Inicial
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade de Campinas
UNISO	Universidade de Sorocaba
χ^2	Quiquadrado

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADROS

Quadro 1	Regulação	36
Quadro 2	Indicadores de Desempenho	37
Quadro 3	Currículo	38
Quadro 4	Sinaes	39
Quadro 5	Qualidade	40
Quadro 6	Organização do Trabalho Pedagógico	41
Quadro 7	Desempenho Acadêmico	42
Quadro 8	Coerência metodológica	53
Quadro 9	Elementos para investigação, informações requeridas e estratégias para coleta de dados	55
Quadro 10	Estudantes do curso de Pedagogia	60
Quadro 11	Cálculo do CPC	103
Quadro 12	Síntese dos dados dos estudantes, conforme o <i>software</i> Alceste	186
Quadro 13	Síntese dos dados dos gestores e professores, conforme o <i>software</i> Alceste	209
Quadro 14	Relação entre aos modelos de professores/ autonomia/formação docente/proletarização do magistério	215

FIGURAS

Figura 1	Critérios básicos de avaliação	73
Figura 2	Conceitos de acreditação, avaliação e auditoria acadêmica	86
Figura 3	Etapas para a realização da avaliação interna	94
Figura 4	Síntese dos resultados gerados pela análise do <i>software</i> Alceste	180
Figura 5	Distribuição de Unidades de Classe	182
Figura 6	Árvore de classificação Descendente – primeira classificação	182
Figura 7	Análise fatorial de correspondência em correlação	184
Figura 8	Análise fatorial de correspondência em correlação: estudantes	202

Figura 9	Demarcação de nuvens: estudantes	203
Figura 10	Possível diferenciação entre a Nuvem 1 e Nuvem 3	204
Figura 11	Possível diferenciação entre a Nuvem 3 e Nuvem 2	206
Figura 12	Regulação e organização do trabalho pedagógico	229
Figura 13	Análise fatorial de correspondência em correlação: gestores/professores	236
Figura 14	Demarcação de nuvens: gestores/ professores	237
Figura 15	Possível diferenciação entre a Nuvem 1 e a Nuvem 2	238
Figura 16	Possível diferenciação entre a Nuvem 2 e Nuvem 3	240
Figura 17	Possível similitude entre a Nuvem 1 e Nuvem 3	241

GRÁFICOS

Gráfico 1	Desempenho dos estudantes concluintes (em notas médias) do curso de Pedagogia no Enade 2005, 2008 e 2011	166
Gráfico 2	Percentuais das respostas às questões do instrumento Questionário de Impressões sobre a prova/ Percepção da prova	169

LISTA DE TABELAS

TABELAS

Tabela 1	Grau de formação e regime de trabalho docente na rede pública e privada – Brasil - 2012	26
Tabela 2	Número de Instituições de Educação Superior por Organização Acadêmica – Brasil - 2012	50
Tabela 3	Percentual de matrículas de graduação presencial, por categoria administrativa e organização acadêmica das instituições de Educação Superior - 2012	51
Tabela 4	Cursos de Pedagogia/2006 e respectivas matrículas, segundo a categoria administrativa das IES	51
Tabela 5	Peso por dimensão	95
Tabela 6	Comparação entre o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes concluintes do curso de Pedagogia no Enade 2005, 2008 e 2011	173
Tabela 7	Comparação entre a percepção dos estudantes concluintes do curso de Pedagogia quanto ao curso no Enade 2005, 2008 e 2011	176

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	20
CAPÍTULO 1 – OPÇÕES METODOLÓGICAS: A CONSTRUÇÃO E O COMPROMISSO DA PESQUISA	46
1.1. Abordagem qualitativa	46
1.2. Estudo de caso	48
1.3. Caracterização da instituição participante da pesquisa	48
1.4. Coerência metodológica	53
1.5. Procedimentos e instrumentos de coleta de dados	55
1.5.1 Análise documental	56
1.5.2. Entrevista Individual	57
1.5.3. Questionário	59
1.5.4. Análise dos dados	61
CAPÍTULO 2 – A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	67
2.1. Avaliação em larga escala	67
2.2. A avaliação institucional	71
2.3. A avaliação para aprendizagem no contexto da organização do trabalho pedagógico	74
CAPÍTULO 3 – A REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	80
3.1. O papel do Estado avaliador na regulação da educação superior	81
3.2. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior	87
3.2.1. Avaliação das Instituições de Educação Superior (Avalies)	92
3.2.2. Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG)	95
3.2.3. Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade)	97
3.2.4. Outros instrumentos e Índices	101
3.3. Regulação e o trabalho docente	104
CAPÍTULO 4 - ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO CURSO DE PEDAGOGIA	112
4.1. Projeto Pedagógico do Curso	112
4.2. Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia	114
CAPÍTULO 5 - BASES DOCUMENTAIS: IMPLICAÇÕES DO SINAES E DO ENADE NOS REGISTROS DA IES	123
5.1. Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2008-2012	124
5.2. Projeto Pedagógico Institucional (PPI)	134
5.2.1. Políticas institucionais	136
5.2.2. Organização didático-pedagógica	139
5.2.3. Avaliação institucional	145
5.3. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPC)	148
5.3.1. Objetivos do curso	149
5.3.2. Estrutura curricular	152
5.3.3. Estágio curricular supervisionado	156
5.3.4. Trabalho de conclusão de curso (TCC)	158
5.3.5. Procedimentos de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem	159

5.4. Relatórios de curso: Enade 2005, 2008 e 2011	161
5.4.1. Análise do Instrumento Prova	162
5.4.2. Análise do Instrumento Questionário de Impressões sobre a prova/ Percepção da prova	166
5.4.3. Análise do Instrumento Questionário Socioeconômico/ Questionário do Estudante	171
CAPÍTULO 6 - A PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA ACERCA DO ENADE	180
6.1. A percepção dos estudantes	185
6.2. Eixo A – Desconhecimento do Enade	188
6.3. Eixo B – Conhecimento de senso comum acerca do Enade	190
6.4. Eixo C – Influências do Enade na organização do trabalho pedagógico do curso de Pedagogia e na instituição	193
6.5. Análise Fatorial por Correspondência em correlação	200
CAPÍTULO 7 - O ENADE NA PERCEPÇÃO DOS GESTORES E PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA	208
7.1. A percepção dos gestores e professores	208
7.2. Eixo A – Visão institucional do Enade	210
7.3. Eixo B – Influência do Enade na IES	213
7.4. Eixo C – A avaliação na formação docente	220
7.5. Análise Fatorial por Correspondência em correlação	236
REFLEXOS DO ENADE NO TRABALHO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA	243
REFERÊNCIAS	252
APÊNDICES	269
ANEXOS	286

INTRODUÇÃO

Pesquisar acerca da avaliação é, em primeiro lugar, uma possibilidade de se pensar como essa categoria basilar na organização do trabalho pedagógico tem sido pensada no âmbito da educação superior. Dias Sobrinho (2003) afirma que existe uma diversidade de conceitos e usos da avaliação e, dependendo de cada um desses usos, haverá um efeito. Assim, o objetivo desta tese é analisar as implicações do Enade para o desenvolvimento do trabalho pedagógico e das práticas avaliativas de um Curso de Pedagogia.

Desde a Constituição Federal de 1988, vivemos num Estado avaliador¹ por excelência e tal condição abrange o campo educacional. Exemplo disso é a Lei 9.131 de 1995, que atribui ao Ministério da Educação (Mec) a formulação e avaliação da política nacional de avaliação, zelando pela qualidade do ensino. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/1996, é reafirmado o caráter avaliativo do Estado. Em 2001, é aprovado o Plano Nacional de Educação que fortalece o poder da avaliação como elemento de regulação² do sistema educacional.

Pode-se afirmar que a avaliação, em função de seus usos na educação superior brasileira, tem ganhado densidade política e, de forma recorrente, tem sido empregada de forma estratégica pelos governos, se convertendo em instrumento de poder. Esse padrão de avaliação da educação superior não é original, porquanto uma adaptação de experiências de outros países que foi implementado no Brasil independentemente de terem obtido êxito onde foram desenvolvidos (DIAS SOBRINHO, 2003). É certo que esse formato avaliativo surgiu a partir de um contexto mais amplo que envolve uma conjuntura educacional que segue padrões de qualidade³ mundiais.

Reformas educacionais envolvendo processos de planificação dos sistemas educativos têm sido uma realidade nos Estados Unidos, Europa e América Latina, entre outros, principalmente a partir das últimas décadas do Século XX. Tais reformas têm como uma de suas premissas a internacionalização dos sistemas educativos e acarretam impacto para a educação superior modificando seu caráter acadêmico, fazendo com que as instituições assumam compromissos mais voltados ao mercado (SEIXAS, 2001).

¹ O conceito de Estado avaliador será explicitado e desenvolvido no Capítulo 3.

² O conceito de regulação será explorado no segundo capítulo da tese.

³ A Declaração de Bolonha, Riaces, entre outros documentos e associações, estabelecem padrões de acreditação para a educação superior.

Ferreira (2010) aponta que essas políticas difundidas internacionalmente no âmbito da educação superior são impostas às instituições e têm como objetivos:

- a) maior articulação entre os sistemas educativos e o setor produtivo;
- b) expansão e absorção de um número crescente de alunos;
- c) racionalização na utilização dos recursos públicos e prestação de contas (*accountability*), conjugadas com autonomia e programa de avaliação centrada nos resultados;
- d) adoção de gestão estratégica e de governos empreendedores para as universidades;
- e) diferenciação das Instituições de Ensino Superior (IES), dos programas e dos cursos bem como maior regionalização e atendimento ao meio econômico e social em que as instituições estão inseridas;
- f) diversificação das fontes de financiamento;
- g) expansão de IES privadas;
- h) reorganização curricular (p.3).

É no contexto dessas reformas educativas que a avaliação tem assumido papel estratégico no contexto educacional e se constituído como articuladora das políticas públicas de regulação nesse campo, estando na pauta do dia, tanto para avaliar a educação básica quanto a educação superior.

No Brasil, entre as políticas públicas educacionais de avaliação, destacam-se programas federais como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb⁴), o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) criados para avaliar o desempenho dos estudantes da educação básica. Interessa-nos, aqui, o Sistema de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).

Para que haja uma reflexão acerca das práticas do sistema de avaliação não se pode desconsiderar que o movimento educacional vem se universalizando, se globalizando tal como os aspectos econômicos, políticos, sociais, culturais e o Sinaes não pode ser entendido fora desse cenário mais amplo, pois as reformas educacionais não podem ser pensadas apenas nos limites brasileiros,

[...] como um fato de um único país, pois trata-se de um movimento mundial, com as especificidades históricas de cada um, que mantém traços de identidade em todos eles segundo a racionalidade da transição do metabolismo social capitalista (SILVA JÚNIOR, 2003. p.71).

⁴ O Sistema de Avaliação da Educação Básica é composto por duas avaliações complementares. A primeira, denominada Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), abrange, de maneira amostral, os estudantes das redes públicas e privadas do país, localizados na área rural e urbana e matriculados no 5º e 9º anos do ensino fundamental e também no 3º ano do ensino médio. A segunda, denominada Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), é aplicada, censitariamente, a alunos de 5º e 9º anos do ensino fundamental público, nas redes estaduais, municipais e federais, de área rural e urbana, em escolas que tenham no mínimo 20 alunos matriculados na série avaliada. Nesse estrato, a prova recebe o nome de Prova Brasil e oferece resultados por escola, município, Unidade da Federação e país que também são utilizados no cálculo do Ideb. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/prova-brasil-e-saeb/prova-brasil-e-saeb>> Acesso em: 11 set.2012.

Não só no Brasil a avaliação tem tido importante papel na obtenção de informações e compreensão dos processos educacionais. Para melhor compreender o contexto das ações, das dificuldades e dos problemas enfrentados pelo Sinaes, foi necessário traçar um breve panorama acerca das práticas avaliativas da educação superior no contexto internacional (VERHINE; FREITAS, 2012).

Inicialmente, aponta-se que, hoje, nos Estados Unidos, a cultura da avaliação já foi incorporada pelas universidades, praticada de forma voluntária. A ênfase do sistema de avaliação norte-americano está em processos de acreditação. Diversas agências promovem a avaliação institucional que visa à melhoria dos objetivos e metas constituídos pela própria universidade. Essas agências são contratadas pelas universidades e “adotam princípios claros de avaliação formativa (*improvement oriented*) e de avaliação somativa (*accountability oriented*)”. São sugeridas desde condutas de recondução de metas e ajustes de planejamento até criação e fechamento de cursos (VERHINE; FREITAS, 2012. p.18).

Verhine e Freitas (2012) apontam que o processo de avaliação norte-americano se fundamenta em instrumentos de autoavaliação e avaliação externa. A avaliação externa é realizada por outras universidades consideradas como seus pares e as instituições, posteriormente, elaboram um relatório em resposta a esse processo de avaliação externa. A partir desse processo, as agências estão autorizadas a conceder, renovar, negar ou mesmo revogar a acreditação da instituição.

Marques e Marquina (1998) apontam que as principais características do sistema de acreditação americano são: processo voluntário, duração indefinida, aplicado a instituições ou a programas, realizado por meio de avaliação em pares e conduzido por agências.

Cabe esclarecer que avaliação e acreditação são processos distintos, mas que se encontram relacionados. O processo de acreditação pressupõe uma avaliação de qualidade, porém nem toda avaliação terá como objetivo a acreditação da instituição. Isso porque, como afirmam Marques e Marquina (1998), a acreditação é um processo pelo qual se concede a uma instituição o reconhecimento público do alcance de certos padrões mínimos de qualidade previamente estabelecidos.

O sistema de avaliação Europeu se diferencia do Norte-americano. Com a formação da União Europeia (EU) e com a constituição do Espaço Comum Europeu de Ensino Superior, que tem como instrumento a Declaração de Bolonha, a avaliação em larga escala se intensificou na Europa. Assinada por 29 países europeus, a Declaração

tem como um dos seus objetivos a “promoção da cooperação europeia na avaliação da qualidade com vistas a desenvolver critérios e metodologias comparáveis” (CACHAPUZ, 2010. p.8).

Ferreira (2010) destaca que, como um movimento emanado fora das universidades, a partir do Processo de Bolonha, é possível verificar a

[...] diversificação e hierarquização das IES; aumento do financiamento privado e da parceria com o sistema produtivo; diminuição da durabilidade dos cursos mediante a implantação dos ciclos; modelo gerencial de administração para as IES; sistemas de avaliação da qualidade e credenciamento institucional; criação do Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) e do Espaço Europeu da Investigação (EEI). Esse movimento tem como meta a atratividade internacional de estudantes e pesquisadores tanto interna como externamente, assim como, a adaptação da formação da graduação ao mercado de trabalho visando alavancar e tornar a Europa mais competitiva no mercado global (p.6).

Apesar do Processo de Bolonha ter características transnacionais, cada país ainda guarda suas especificidades em relação aos processos avaliativos, privilegiando questões relacionadas à melhoria do sistema de educação superior a partir de uma tendência de menor regulação e controle, dando ênfase à acreditação. O objetivo maior é garantir que os estudantes tenham mobilidade entre as instituições dos países membros da União Europeia (EU), viabilizada por meio da compatibilização de currículos, conteúdos, diplomas e certificações. A avaliação da educação superior está mais atrelada à garantia dessa homogeneidade da educação superior (VERHINE; FREITAS, 2012).

Van Vught e Westerheijden (1993) destacam cinco princípios estabelecidos pela Comissão das Comunidades Europeias que orientam as agências avaliadoras da educação superior em cada país:

A coordenação do processo de avaliação é feita por uma entidade nacional com status legal e independência do governo; a ênfase é dada à autoavaliação institucional, cujos relatórios são encaminhados para a entidade nacional em intervalos regulares; a avaliação externa é conduzida por pares em momento subsequente à autoavaliação institucional e baseada nas suas informações; os resultados da avaliação por pares são tornados públicos através de relatórios; o financiamento e a alocação de recursos públicos aos programas e instituições avaliadas não têm uma relação direta com os resultados das avaliações (p.19).

Como exemplo da diversidade de modelos na UE, pode-se apontar a Holanda, que privilegia e incentiva a avaliação da educação superior de caráter

formativo por meio da autoavaliação e as universidades inglesas que praticam um modelo de avaliação somativa, com avaliação externa realizada por pares.

Portugal vivenciou inicialmente uma experiência centrada na autoavaliação e avaliação externa, tendência proveniente das universidades. Num segundo momento, essa experiência foi ampliada para todas as instituições superiores públicas e privadas, o que representou um grande avanço para o processo avaliativo. Todavia, a falta de consequências educativas em relação aos resultados da avaliação gerou o modelo atual que se fundamenta em processos de avaliação e acreditação pautados pela heteroavaliação, na qual a avaliação visa aferir qualidade a partir de critérios a serem cumpridos pelas IES e a acreditação tem como objetivo o reconhecimento oficial dos cursos dessa instituição, tendo em conta o Processo de Bolonha (VERHINE; FREITAS, 2012).

Outros sistemas que se associaram na formulação de *standards* relacionados à acreditação foram Austrália, Japão, Hong Kong e Nova Zelândia, membros do *Washington Accord*. Por esse acordo, cada país mantém sua agência acreditadora, mas com *standards* acordados por região e com mútuo reconhecimento (RAMA, 2009).

Na América Latina, a acreditação também é praticada para a avaliação da educação superior, mas não há unidade nos países em relação aos sistemas de avaliação. Rama (2009) afirma existir uma diversidade de modelos desde voluntários, competitivos, privados e, em alguns países, a avaliação não é praticada.

Os processos de acreditação são basilares para garantir as possibilidades de reconhecimento de estudos no âmbito do Mercosul. Com a criação do Setor Educacional do Mercosul, ações de acreditação foram iniciadas, sendo o *Sistema de Acreditación Regional de Carreras Universitarias de los Estados partes del Mercosur y Estados Asociados* (ARCUSUR) destinado a certificar a qualidade acadêmica de cursos de graduação, viabilizando a reciprocidade e a integração regional dos países que compõem esse mercado comum.

Também foi criada a Rede Ibero-americana para Acreditação da Qualidade da Educação Superior (Riaces), que integra agências de avaliação e de credenciamento de dezoito países ibero-americanos e organismos internacionais⁵ com o objetivo de promover a cooperação em relação à avaliação e ao credenciamento da educação

⁵ Conselho Superior Universitario Centro-Americano (CSUCA), o Instituto de Educação Superior da América Latina e Caribe (Iesalc) e a Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI).

superior. A Riaces visa garantir a qualidade dos cursos de educação superior nos países que integram a rede (acreditação).

Enquanto vários países conduzem seus sistemas de avaliação na direção da avaliação institucional seguindo a tendência da acreditação, o Brasil encaminha suas ações avaliativas à regulação. Destaca-se a existência de duas agências relacionadas à avaliação da Educação Superior, uma com ênfase na orientação dos processos avaliativos - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), e outra com ênfase na regulação e supervisão - Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Seres), ambas ligadas ao Mec.

Serafim (2011) problematiza a situação da educação superior na América Latina ao afirmar que há uma tendência em converter as universidades públicas em instituições mercantilistas e utilitaristas e do processo de transformação da educação privada em mercadoria⁶, em decorrência da expansão da educação superior via universidades privadas. Essa tendência não é diferente da ocorrida nos Estados Unidos e Europa.

Esse aumento expressivo de vagas na Educação Superior via instituições privadas ocorreu de forma semelhante no Brasil, principalmente nas últimas décadas. Essa “tendência” do ensino superior converteu um segmento educacional antes com vagas quase que reservadas a uma elite em um sistema de massas, possibilitando a inserção de um segmento da população brasileira que se encontrava à margem dessa escolarização, o que representa um avanço em relação à democratização desse nível de ensino. Contudo, parte dessa população apresentou severas deficiências acadêmicas relacionadas à escolarização prévia deficitária, muitas vezes relacionada à necessidade de inserção no mercado de trabalho concomitantemente aos estudos, em função de limitações econômicas.

A Educação Superior brasileira tanto pública quanto privada demonstrou que não estava preparada para acolher estudantes com esse perfil, seja em relação à infraestrutura física das instituições ou em relação à possibilidade de proporcionar bolsas de estudos ou outras possibilidades de financiamento estudantil, dispor de docentes qualificados e preparado pedagogicamente em quantidade suficiente, entre outras dificuldades imediatas.

⁶ Comoditização da educação (SERAFIM, 2011).

Como grande parte dessas novas vagas estava concentrada em instituições privadas⁷, em poucos anos, houve uma queda significativa na procura por cursos de menor prestígio social, o que gerou um número expressivo de vagas ociosas⁸ nessas instituições. Tal situação provocou o surgimento de um novo panorama para Educação Superior privada, promovendo um alto índice de competitividade entre as IES no sentido de atrair estudantes-clientes, favorecendo a relação mercantil com a educação.

Uma das soluções encontradas para “atrair” o estudante foi a minimização de custos. As instituições, na luta pela sobrevivência, cortaram gastos contratando professores sem formação⁹ adequada para ministrar aulas na educação superior, equipando bibliotecas com livros em quantidade inferior à considerada o mínimo ideal, não investindo em laboratórios e pesquisas e reduzindo currículos. Com essas medidas, foi possível praticar mensalidades mais acessíveis. Tal situação não pode ser apontada como regra, mas também não se pode ser desconsiderada no contexto da análise da qualidade da educação superior ofertada.

Exemplo da discrepância entre o grau de formação docente e regime de trabalho em instituições superiores públicas e privadas pode ser observada nos dados do Censo da Educação Superior 2012, organizados na Tabela 1.

Tabela 1 - Grau de formação e regime de trabalho docente na rede pública e privada – Brasil - 2012

Grau de formação	Rede Pública (%)						Rede Privada (%)					
	Especialização			Mestrado			Doutorado					
	19			29,6			51,4			36,7	45,5	17,8
Regime de trabalho	Integral			Parcial			Horista			Integral	Parcial	Horista
	Fed.	Est.	Mun.	Fed.	Est.	Mun.	Fed.	Est.	Mun.	24,2	34,1	41,7
	91	72,2	28,7	8,0	19,1	26,3	1,0	8,7	45,0			

Fonte: (BRASIL, 2014).

Conforme a Tabela 1 enquanto 51,4% dos professores da rede pública são doutores, 17,8% da rede privada declaram possuir esse título. Apesar dos dados indicarem uma curva ascendente na contratação de mestres e doutores na rede privada os percentuais ainda estão muito distantes. Da mesma forma o regime de trabalho de

⁷ Em 1996, havia 211 IES públicas e 711 privadas. Em 2004, eram 224 as públicas e 1.789 as privadas. Segundo o Censo divulgado pelo INEP, em 2007 o Brasil contabilizava 2.281 IES, sendo privadas 89% do total; dos 4.880.381 estudantes, 73% estavam matriculados em IES privadas, sendo 2.644.187 em universidades (54%), 680.930 nos Centros Universitários (14%) e 1.555.256 em Faculdades isoladas (32%), geralmente de pequeno porte (DIAS SOBRINHO, 2010, p.198).

⁸ 52,5% das vagas oferecidas foram efetivamente ocupadas em 2007, restando ociosas 1.341.987 vagas, sendo que a taxa de evasão é de quase 42% (DIAS SOBRINHO, 2010, p.198).

⁹ Muitas IES privadas contam com um número expressivo de professores graduados e especialistas, conforme apontam dados do MEC/Inep, 2012, p.15.

dedicação integral da rede pública federal que está em 91% é muito superior ao da rede privada que tem 24,2% de professores com esse regime de trabalho, aproximando-se apenas de rede pública municipal de educação superior com 28,7%.

Dias Sobrinho (2010) considera que essa crescente expansão do setor privado na Educação Superior na década de 1990 também gerou a

diversificação de modelos organizacionais (diversos tipos de provedores, estilos administrativos, tamanhos, finalidades, compromissos etc.); diferenciação dos perfis estudantis (democratização do acesso aumento de matrículas e titulação de mulheres, ampliação das faixas etárias dos estudantes); incremento da formação profissionalizante (ênfase no setor de serviços, em detrimento da formação para a cidadania crítica e participativa); aumento do prestígio das ciências aplicadas e tecnologias, que produzem o chamado “conhecimento útil”, de interesse mercadológico, e crescente desvalorização das humanidades; improvisação do corpo docente e desprofissionalização do magistério superior; deslocamento da autonomia dos fins para os meios e da universidade para as agências de controle ministeriais; crescente controle dos fins e flexibilização dos meios; diversificação das fontes de financiamento; aumento dos mecanismo de prestação e vendas de serviços e “quasemercado”¹⁰ (p.200).

Dessa forma, seguindo a tendência internacional e as exigências internas de acompanhamento dos processos de qualidade e regulação da educação superior, o Sinaes é criado pelo dispositivo legal, Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. O sistema conta com três componentes básicos - a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. O sistema avalia ensino, pesquisa, extensão, responsabilidade social, desempenho dos alunos, gestão da instituição, corpo docente, instalações, entre outros aspectos.

O Sinaes, como um sistema de regulação governamental, permite, “através dos seus órgãos reguladores, identificar as perturbações, analisar e tratar as informações relativas a um estado de desequilíbrio e transmitir um conjunto de ordens coerentes a um ou vários dos seus órgãos executores” (BARROSO, 2005. p.728).

No contexto do Sinaes, essa regulação se dá em dois momentos: *a priori* quando um curso é autorizado e *a posteriori*, fundamentado nos resultados obtidos por meio da avaliação do curso. O Estado adota o papel de “regulador e avaliador que define as grandes orientações e os alvos a atingir, ao mesmo tempo que monta um

¹⁰ O conceito de “quasemercado” é fruto de uma forma de gestão educacional ancorada numa lógica de mercado que introduz “concepções de gestão privada nas instituições públicas sem alterar a propriedade das mesmas [...] As medidas cabíveis dentro dessa lógica podem ser diversas, mas, no caso da educação, os mecanismos que têm evidenciado maior potencial de se adequarem a ela são as políticas de avaliação, associadas ou não a estímulos financeiros” (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p.876/877).

sistema de monitorização e de avaliação para saber se os resultados desejados foram, ou não, alcançados” (LESSARD; BRASSARD; LUSIGNAN, 2002. apud BARROSO, 2005. p.732).

A avaliação externa ganha destaque na Educação Superior em detrimento dos processos de avaliação interna elaboradas pelas instituições, a partir de sua realidade. Esse é um dos desafios postos ao Sinaes em relação aos seus componentes, uma vez que uns estão se sobrepondo aos outros em ordem de importância.

Dos três componentes básicos do Sinaes, a “principal atração” é o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), voltado à aferição do rendimento dos estudantes do último ano dos cursos de graduação em relação às habilidades e competências acadêmicas e profissionais construídas ao longo do curso.

Em detrimento da concepção original do Sinaes, o Enade passou a deter o maior peso em relação à avaliação do curso e da instituição e, a partir da publicização dos resultados do exame pelo Inep, a mídia adotou a prática do ranqueamento das IES e, conseqüentemente, o Enade passou a representar um “instrumento importante para informar o mercado de trabalho a respeito da qualidade e do tipo de capacitação profissional que os cursos estavam oferecendo, bem como para indicar as IES que estariam mais ajustadas às exigências da economia” (DIAS SOBRINHO, 2010. p. 202).

Apesar do ranqueamento estar relacionado ao mundo empresarial norteamericano, em 1996, se observa essa prática no Brasil com os primeiros resultados do Exame Nacional de Cursos (Provão¹¹). Inicialmente, tal ranqueamento foi apontado como uma prática equivocada da mídia. Apesar disso, a partir de 2008, o Mec passou a adotá-la (CALDERÓN; POLTRONIERI; BORGES, 2011; DIAS SOBRINHO, 2010; BRITO, 2008).

Como o desempenho do estudante no Enade tem grande representatividade na composição dos índices relativos à qualidade do ensino ofertada pela instituição, acabou por ser colocado em evidência, configurando-se como um elemento central da política de avaliação da educação superior. Seus resultados tornaram-se, inclusive, objeto de marketing na captação de novos estudantes-clientes.

As competências e habilidades aferidas no Enade são definidas em Portarias específicas, que tomam como norteadoras as Diretrizes Curriculares de cada curso avaliado.

¹¹ O Exame Nacional de Cursos (Provão) foi o exame aplicado pelo Mec aos estudantes concluintes da Educação Superior no período de 1996 a 2003 com o objetivo de avaliar a qualidade dos cursos de graduação.

Barroso (2006) aponta que o Enade pode vir a promover uma regulação interna¹² na instituição, por se considerar que, num contexto em que as avaliações externas definem a continuidade da oferta de um curso e o maior peso dessa avaliação estar centrado num exame relacionado ao conhecimento do estudante, a organização do trabalho pedagógico da IES pode vir a sofrer interferência deste, promovendo mudanças em relação no trabalho docente,

[...] nos currículos, nas metodologias de ensino, nos conceitos e práticas de formação, na gestão, nas estruturas de poder, nos modelos institucionais, nas configurações do sistema educativo, nas políticas e prioridades da pesquisa, nas noções de pertinência e responsabilidade social (DIAS SOBRINHO, 2010. p. 195).

Para analisar algumas dessas implicações foi selecionado o curso de Pedagogia¹³ como locus da pesquisa. A análise privilegiou:

1. As ações pedagógicas da IES pesquisada relacionadas ao Sinaes no curso de Pedagogia.
2. A organização do trabalho pedagógico do Curso de Pedagogia e sua relação com o Enade.
3. As percepções da equipe gestora, dos docentes e dos estudantes do Curso de Pedagogia acerca do Enade.
4. As ações do Curso de Pedagogia relacionadas ao Enade.
5. As práticas avaliativas adotadas no Curso de Pedagogia.
6. Influência do Enade na avaliação para aprendizagem dos estudantes do curso de Pedagogia da instituição participante da pesquisa.

A preocupação em relação à formação do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental foi motivada por aspectos pessoais e profissionais, sendo os principais deles: a formação em Pedagogia e identificação da pesquisadora com o curso; atuação como docente no curso de Pedagogia por treze anos, o que possibilitou vivenciar diferentes momentos pelos quais o curso passou, trabalhar com uma diversidade de disciplinas e com diferentes composições curriculares; das dezoito instituições que ofertam o curso de Pedagogia e tiveram o conceito Enade divulgado no relatório do ciclo do Sinaes de 2011, cinco tiveram nota inferior a três, considerado o

¹² Entende-se regulação interna como os processos formais e informais que garantem a coordenação da ação coletiva na instituição educacional, por meio da produção e manutenção de regras que asseguram o seu funcionamento (Adaptado de BARROSO, 2006. p.171).

¹³ É possível a atuação do profissional formado por esse curso na organização e gestão de sistemas e instituições educacionais com as atribuições de planejar, executar, coordenar, acompanhar e avaliar as tarefas pertinentes à área educacional, atuar em outras modalidades de educação, espaços sociais e em ambientes não escolares, onde a atuação deste profissional se fizer necessária.

mínimo aceitável (BRASIL, 2011a), o que indica a necessidade de adequação desses cursos aos parâmetros estabelecidos pelo Sinaes sob pena de serem fechados.

Maués (2009) destaca que as políticas educacionais voltadas à formação de professores ganham centralidade com as tendências relacionadas à mundialização da educação apontadas pelos organismos internacionais e praticadas pelos países, uma vez que cabe ao professor implementar essas mudanças. Faz-se necessário pensar na interferência que o caráter regulador da política de avaliação da educação superior pode trazer para organização do trabalho pedagógico do curso de Pedagogia. Muitas vezes, está além das prescritas na legislação (autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação). Digo isso com base na minha experiência profissional como docente do curso desde o ano 2000, o que me proporcionou perceber o acirramento em relação ao desempenho dos estudantes dentro de padrões mínimos estabelecidos pelos exames aplicados pelo Inep¹⁴. Tal fato provocou mudanças tanto no campo da organização do trabalho pedagógico do curso quanto nas exigências impostas aos professores no desenvolvimento do seu trabalho.

Como hoje, no Brasil, a formação inicial de professores para a docência na Educação Básica deve se dar, preferencialmente, na Educação Superior, essas mudanças no campo da avaliação externa reverbera nos currículos de cursos de Pedagogia, bem como nos demais cursos de licenciatura, exigindo ajustes para que se alcancem os resultados esperados.

É importante considerar que a maioria das vagas para os cursos de formação de professores em nível superior está concentrada em instituições privadas e isso também tem consequências na formação de professores, pois a prioridade da maioria dessas instituições são as atividades relacionadas ao ensino, relegando a pesquisa e a extensão ao segundo plano (GATTI; BARRETO, 2009. p.81).

Em relação aos estudantes do Curso de Pedagogia, o que se percebe é que, geralmente, esses procedem de uma camada menos favorecida da sociedade e, em muitos casos, a opção pelo curso se deu em função das condições financeiras para o custeio do mesmo ou pela ideia de que existe uma maior facilidade de inserção no mercado de trabalho.

Outra mudança percebida foi que, ao longo dos anos, o perfil do estudante do curso, que era eminentemente de professores já atuantes na profissão, mudou. Nos

¹⁴ Situações dessa ordem foram vivenciadas em momentos que antecederam aos exames e logo após a divulgação dos resultados tanto do Provão quanto do Enade.

anos de 2001 e 2002, na IES na qual a pesquisadora trabalhava, aproximadamente 90% dos estudantes do curso de Pedagogia eram professores que já atuavam nos anos iniciais e buscavam a educação superior como formação continuada e chegavam ao ensino superior com um conjunto de saberes e práticas docentes que se consolidava no Curso de Pedagogia, oportunizando uma formação mais densa, tanto no aspecto teórico quanto prático. Nesse período, a instituição obteve um bom resultado no Exame Nacional de Curso (ENC) mais conhecido como Provão.

A cada edição do Provão, novas práticas eram incorporadas à rotina acadêmica quando da proximidade da aplicação do exame. Eram realizadas reuniões com as equipes de direção e coordenação, quando se definiam estratégias de preparo dos estudantes para a realização dos exames, tais como minicursos e palestras. Além disso, o processo de avaliação da aprendizagem era reorganizado tendo como referência os exames aplicados. Desenvolviam-se táticas motivacionais para que os estudantes não só comparecessem aos locais de prova como forma de garantia da expedição do seu diploma, mas também que respondessem ao instrumento visando à obtenção de bons resultados para o curso.

Em 2007, a IES implantou uma política de redução de custos¹⁵ que lhe possibilitou praticar mensalidades bem mais baixas que as demais instituições da região, o que atraiu um público diferenciado do já atendido, isto é, com condições socioeconômico desfavorecidas. Como esses novos estudantes apresentavam defasagem acadêmica maior, novas estratégias de preparação e acompanhamento foram implementadas para minimizar o impacto no momento da aplicação dos exames externos de desempenho, entre elas, a oferta gratuita de cursos de língua portuguesa.

Os professores do curso foram paulatinamente sendo envolvidos em outras atividades, não de forma voluntária, mas mobilizados para que as estratégias elaboradas pela direção fossem implementadas, tais como: conduzir os estudantes aos locais de prova, distribuir lanche, camisetas...

Entre as estratégias promotoras da melhoria da qualidade do ensino adotadas pela IES para minimizar custos, também estavam: a) contratação de professores com o perfil “adequado” ao exigido pelas diretrizes do Inep; b) adequação dos planos de ensino das disciplinas ao acervo já existente na instituição; c) criação de laboratórios do

¹⁵ Redução de salário dos professores a partir da redução da carga horária de aula diária e inserção de mais dias letivos para cumprimento da carga horária das disciplinas.

curso que envolvesse baixo custo (laboratórios de práticas pedagógicas e brinquedotecas equipados com recursos doados por professores e estudantes).

A avaliação assumiu centralidade na organização do trabalho pedagógico e um dos fatores que colaboraram para tanto foi o fato de os conceitos atribuídos às IES serem divulgados de forma a se identificar o conceito do Enade e conceito do Índice de diferença entre o desempenho observado e esperado (IDD) distintamente. Tal situação acirrou o fato de essa avaliação estar centrada no desempenho e percepção dos estudantes em relação ao curso e a IES em que estudam.

Corroborando essa afirmação, o Fórum de Entidades Representativas do Ensino Superior Particular encaminhou proposta de alteração do cálculo do Conceito Preliminar de Curso (CPC) ao Ministério da Educação (Mec), em abril de 2009. Entre as modificações solicitadas, encontra-se o registro do desempenho do estudante no Enade em seu histórico escolar, uma vez que esse é componente curricular obrigatório¹⁶, além de constar em seu diploma a nota da turma. Tal proposta aponta para a responsabilização do estudante e, conseqüentemente, do professor pelo conceito atribuído à instituição, podendo exacerbar o efeito das adaptações/modificações na prática pedagógica do curso, de modo que, no processo de formação do pedagogo, se considerem primordialmente os conteúdos avaliados pelo Enade. O registro da nota do estudante em seu histórico não minimiza os efeitos hoje percebidos pelo processo de avaliação no curso. Ressalta-se que as ações discutidas pelo Fórum não foram implantadas.

Fato é que o Sinaes se afastou de seus objetivos iniciais de promover a autoavaliação nas instituições, fomentando uma cultura de ranqueamento, levando em conta que a avaliação externa tem como objetivo “[...] identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial as relativas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica” (BRASIL, 2004a. Art.4º).

Para confirmação da importância de desenvolvimento da pesquisa e a fim de verificar a originalidade e pertinência do tema da pesquisa, recorreu-se a bancos de dados para reunir artigos, dissertações e teses relacionados ao tema nos anos de 2007 a 2011.

¹⁶ Lei 10.861/2004. Art. 3º §5º O ENADE é componente curricular obrigatório dos cursos de graduação, sendo inscrita no histórico escolar do estudante somente a sua situação regular com relação a essa obrigação, atestada pela sua efetiva participação ou, quando for o caso, dispensa oficial pelo Ministério da Educação, na forma estabelecida em regulamento.

Entre as publicações consultadas, estão os anais das Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação - ANPED¹⁷, a Revista Estudos em Avaliação Educacional¹⁸, a Revista Educação & Sociedade¹⁹, a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações²⁰, a Revista Linhas Críticas²¹, a Revista Brasileira de Educação²², a Revista Brasileira de Política e Administração da Educação²³, Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior²⁴, Cadernos de Pesquisa²⁵, Pró-posições²⁶ e Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação²⁷.

As publicações foram selecionadas em função da relação com a temática pesquisa, da relevância e reconhecimento da qualidade da produção intelectual de suas publicações, algumas delas recebendo a classificação Qualis²⁸ A1/A2 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), na área de Educação.

¹⁷ Sociedade civil sem fins lucrativos que tem como finalidade o fortalecimento da pós-graduação e da pesquisa na área da Educação no Brasil. Estrutura-se por meio de 23 grupos de trabalho e o Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação (FORPRED). Adaptado de <<http://www.anped.org.br/>>. Acesso em: 10 mar.2012.

¹⁸ Periódico quadrimestral da Fundação Carlos Chagas destinada à publicação de trabalhos direta ou indiretamente relacionados com a questão da avaliação educacional. Adaptado de <http://www.fcc.org.br/biblioteca/apresenta_eae.php?area=publicacoes>. Acesso em: 10 mar.2012.

¹⁹ Revista do Centro de Estudos Educação e Sociedade, em Campinas, São Paulo (SP) é hoje um dos mais importantes periódicos editados na área da Educação no país. Adaptado de <http://www.cedes.unicamp.br/rev_apresentacao.htm>. Acesso em: 10 mar.2012.

²⁰ Ministério da Ciência e Tecnologia. Integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa brasileiras e possibilita que a comunidade brasileira publique teses e dissertações produzidas no país e no exterior. Adaptado de <<http://bdtd.ibict.br/pt/a-bdtd.html>>. Acesso em: 10 de mar. 2012.

²¹ Revista da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

²² Revista publicada quadrimestralmente pela ANPED, em co-edição com a Editora Autores Associados, voltada à publicação de artigos acadêmico-científicos. Adaptado de <<http://www.anped.org.br/rbe/rbe/rbe.htm>>. Acesso em: 10 de mar. 2012.

²³ Publicação quadrimestral da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), que tem por objetivo difundir estudos e experiências educacionais e promover o debate e a reflexão em torno de questões teóricas e práticas no campo da gestão da educação e seus processos de planejamento e de formulação e avaliação de políticas educacionais no âmbito dos sistemas de ensino, escolas, universidades e outros espaços públicos de educação e formação cidadã. Disponível em <<http://www.anpae.org.br/website/publicacoes/revista-da-anpae>>. Acesso em: 10 de mar. 2012.

²⁴ Publicação da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior (RAIES) em parceria com a Universidade de Sorocaba (Uniso) que visa a contribuir para o desenvolvimento dos estudos e pesquisas sobre a educação superior, em especial da área de avaliação da educação superior. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=1414-4077&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 11 de mar. 2012.

²⁵ Revista da Fundação Carlos Chagas que tem como objetivo divulgar a produção acadêmica sobre educação, gênero e raça, propiciando a troca de informações e o debate sobre as principais questões e temas emergentes da área. Disponível em: <<http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>>. Acesso em: 13 de mar. 2012.

²⁶ Revista da UNICAMP - Faculdade de Educação da Universidade de Campinas que tem como objetivo divulgar a produção acadêmica na área da Educação.

²⁷ A Revista Ensaio da Fundação Cesgranrio de divulgação de pesquisas, levantamentos, estudos, discussões e outros trabalhos críticos no campo da educação, concentrando-se nas questões de avaliação e políticas públicas e enfatizando as experiências e perspectivas brasileiras. A revista promove intercâmbio com países da América Latina, México, Espanha, Portugal e a Comunidade de Língua Portuguesa, mantendo também a publicação de artigos em espanhol e em Inglês. Disponível em: <<http://site.cesgranrio.org.br/publicacoes/ensaio/ensaio.html>>. Acesso em: 16 set. 2013.

²⁸ Qualis é o conjunto de procedimentos utilizados pela Capes para estratificação da qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação. Tal processo foi concebido para atender as necessidades específicas do sistema de avaliação e é baseado nas informações fornecidas por meio do aplicativo Coleta de Dados. Como

O levantamento foi realizado entre os trabalhos disponibilizados em meio eletrônico, sendo consultado o título, resumo e palavras-chave relacionadas à Avaliação da educação superior, Sinaes, Enade e Pedagogia.

Em relação às publicações da ANPEd destaca-se que foram pesquisados os Grupos de Trabalho (GT) – 02-História da educação; 04-Didática; 05-Estado e política educacional; 08-Formação de professores; 11-Política de educação superior; 09-Trabalho e educação; 14-Sociologia da educação e 17- Filosofia da educação. Os cinco trabalhos relacionados ao Enade ou a políticas de avaliação da educação superior se concentraram no GT 11 – Política de Educação Superior.

Dos onze trabalhos encontrados na Revista Estudos em Avaliação Educacional, quatro não foram referenciados por não guardarem relação com avaliação externa, apesar de tratarem de temas como currículo e formação de professores, regulação e formação de professores e avaliação institucional.

Na pesquisa realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, utilizando na ferramenta de procura básica a palavra-chave “Enade”, foram encontrados trinta trabalhos, entre dissertações e teses. Desses trinta trabalhos, dezesseis foram referenciados por apresentarem alguma afinidade em relação ao tema desta pesquisa, seja quanto à avaliação da educação superior ou ao impacto do Enade em curso de licenciatura ou bacharelado. Os demais trabalhos, apesar de guardarem relação com o Enade, não estavam diretamente relacionados ao foco da tese. Quando pesquisado o descritor²⁹ “Pedagogia”, foram visualizados trinta e seis trabalhos, sendo que dois foram referenciados por guardarem relação com a avaliação.

No descritor “Avaliação da educação superior”, foram encontrados dez trabalhos, sendo seis relacionados à avaliação institucional; um relacionado à formação continuada de professores; um relacionado às representações das lideranças acerca da responsabilidade social na educação superior; um relacionado à elaboração de uma proposta de indicadores para avaliação da qualidade do sistema de educação superior brasileiro e um trabalho referenciado na pesquisa “Enade”.

Em relação à pesquisa da palavra-chave “Sinaes”, foram encontrados dez trabalhos, sendo um trabalho com foco na gestão da educação superior, um com ênfase

resultado, disponibiliza uma lista com a classificação dos veículos utilizados pelos programas de pós-graduação para a divulgação da sua produção.

²⁹ Nesse contexto a palavra “descritor” tem o sentido de parâmetro de registros de dados que possibilita que todos os registros referentes a um mesmo assunto sejam recuperados conjuntamente. Conceito disponível em: <<http://www.dicio.com.br/descritor/>>. Acesso em 13 mai.2012.

no planejamento estratégico, cinco relacionados à avaliação institucional e dois trabalhos já referenciados na pesquisa “Enade”.

Na Revista Brasileira de Política e Administração da Educação e na Revista Linhas Críticas, foi encontrado um artigo em cada uma das revistas sobre políticas de regulação da educação superior.

Na pesquisa realizada na Revista da Avaliação da Educação Superior, publicada no período 2007-2011, foram encontrados nove trabalhos a partir da palavra-chave “Enade” e vinte e quatro artigos com a palavra-chave “Sinaes”, sendo que dois deles já haviam sido incluídos na pesquisa Enade e onze não foram referenciados, pois oito tratavam de avaliação institucional, um sobre avaliação docente e um sobre indicadores de qualidade da Educação Superior.

Na Revista Educação & Sociedade, foram encontrados quatro artigos, porém um deles já estava referenciado junto aos trabalhos da Anped.

Na Revista Ensaio: avaliação e políticas públicas de educação foram selecionados seis artigos, sendo três relacionados ao descritor “Enade” e três a “Avaliação da Educação Superior”. Os artigos relacionados ao descritor “Sinaes” com delimitações pertinentes ao trabalho foram contemplados nos descritores “Enade” e “Avaliação da Educação Superior”. Não foram encontrados artigos relacionados ao curso de Pedagogia.

Não foram encontrados artigos envolvendo a temática de políticas de avaliação da educação superior; Sinaes e Enade na Revista Brasileira de Educação, Cadernos de Pesquisa e Pro-posições, no período de 2007-2011.

Os cinquenta e nove trabalhos selecionados na pesquisa, entre artigos, dissertações e teses, foram organizados a partir de categorias, conforme os quadros a seguir.

No Quadro 1, são apresentados os trabalhos pertinentes à política de regulação da Educação superior relacionados à avaliação externa.

Quadro 1 – Regulação

Título	Autor	Periódico	Ano	Ref.	Natureza
Políticas e gestão da educação superior no Brasil: múltiplas regulações e controle	Luiz Fernandes Dourado	Anpae	2011	v. 27, n. 1	Artigo
"Necessidade social" e política de educação superior	Edson Nunes Leandro Ribeiro Enrico Martignoni Julia Albrecht	Linhas Críticas	2009	v. 15, n. 28, p. 109-133, jan./jun.	Artigo
Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária	Valdemar Sguissardi	Educação & Sociedade	2008	Vol. 29 n. 105 Set./Dez	Artigo
Avaliação e regulação da educação superior: conquistas e impasses	Silke Weber		2010	Vol. 31 n. 113 Out/Dez	Artigo
As políticas de educação superior: novos modos de regulação e seus desdobramentos nos cursos de graduação em Odontologia (1995-2008)	Maria Inês Barreiros Senna	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	2010	UFMG	Tese
Avaliação do desempenho dos estudantes da educação superior: a questão da equidade e obrigatoriedade no Provão e Enade	Giovanni Silva Paiva	Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação	2008	Vol.16, n.58, Mar.	Artigo
Os rankings na educação superior brasileira: políticas de governo ou de estado?.	Adolfo Ignacio Calderón, Heloisa Poltronieri, Regilson Maciel Borges		2011	Vol.19, n.73 Dez.	Artigo
Impactos de políticas de avaliação institucional: um estudo de caso no sistema de ensino naval brasileiro.	Natália Moraes C. B. de Aguiar e Ana Canen		2007	Vol.15, n.54,	Artigo

Fonte: Revistas da Anpae, Linhas Críticas, Educação & Sociedade, Revista Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

O Quadro 2 apresenta os trabalhos pertinentes a Indicadores de desempenho, relacionados à discussão dos indicadores dos Sinaes e Enade voltados ao desempenho de estudantes das instituições de ensino superior.

Quadro 2 – Indicadores de Desempenho

Título	Autor	Periódico	Ano	Ref.	Natureza
Uma análise da relação entre os conceitos Enade e IDD.	Hélio Radke Bittencourt Lorí Viali Alam de O. Casartelli Alziro C. de M. Rodrigues	Estudos em Avaliação Educativa	2008	v. 19, n. 40, maio/ago.	Artigo
Análise acerca do boicote dos estudantes aos exames de avaliação do ensino superior	Thiago M. S. de P. Leitão Gabriela M. Moriconi Mariângela Abrão Dayse Souza da Silva		2010	v. 21, n. 45, p.87- 106, jan./abr.	Artigo
Uma proposta de indicadores de desempenho para a educação superior brasileira	Júlio C. G. Bertolin		2011	Vol. 22, n. 50, p. 471-490, set./dez.	Artigo
Aumentando a eficácia e a eficiência da avaliação do ensino superior: a relação entre o Enem e o Enade.	Ana Carolina Pereira Zoghbi Bruno Teodoro Oliva Gabriela Miranda Moriconi		2010	Vol. 21, n. 45, p.45-66, jan./abr.	Artigo
Análise do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes após o primeiro ciclo avaliativo das áreas de agrárias, saúde e serviço social do Estado do Piauí.	Carmesina Ribeiro Gurgel		2010	Vol.18, N.66, Mar	Artigo
O sistema de avaliação externa dos padrões de qualidade da educação superior no Brasil: considerações sobre os indicadores	Paulo Sérgio Marchelli	ANPEd	2007	Vol.15, n.56, Set.	Artigo
A educação superior em prova: o perfil da educação Superior apresentado pelos resultados do Enade 2005 e 2006.	Jose Carlos Rothen Fernanda Nasciutti		2008	http://www.ANPEd.org.br/reunioes/31ra/trabalho/GT11-4424--Int.pdf	Artigo

Continua

Título	Autor	Periódico	Ano	Ref.	Natureza
De exames, rankings e mídia.	Gladys Beatriz Barreyro	Avaliação da Educação Superior	2008	Vol.13, n.3, pp. 863-868	Artigo
Sobre o índice geral de cursos (IGC).	Hélio Radke Bittencourt, Alam de Oliveira Casartelli, Alziro César de Moraes Rodrigues.		2009	Vol.14, n.3, pp. 667-682.	Artigo
Políticas de avaliação da educação superior brasileira: Provão, Sinaes, IDD, CPC, IGC e... outros índices.	Marlis Morosini Polidori		2009	Vol.14, n.2, pp. 439-452.	Artigo
Mudanças nos pesos do CPC e seu impacto nos resultados de avaliação em universidades federais e privadas.	Hélio Radke Bittencourt, Lorí Viali, Alziro César de Moraes Rodrigues Alam de Oliveira Casartelli.		2010	Vol.15, n.3, pp. 147-166.	Artigo
Análise dos indicadores de gestão das IFES e o desempenho discente no Enade.	Glauber de Castro Barbosa, Fátima de Souza Freire, Vicente Lima Crisostomo.		2011	Vol.16, n.2, pp. 317-344.	Artigo

Fonte: Revistas Estudos em Avaliação, Avaliação da Educação Superior, Revista Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação e ANPEd.

No Quadro 3, são apresentados os trabalhos pertinentes à discussão do impacto das políticas de avaliação externa nos currículos dos cursos superiores.

Quadro 3 – Currículo

Título	Autor	Periódico	Ano	Ref.	Natureza
A legitimação do conhecimento matemático pelos exames nacionais	Isabel Cristina Machado de Lara	Estudos em Avaliação Educacional	2011	v. 22, n. 50, p. 491-514, set./dez.	Artigo
O caráter público do Sinaes e seu potencial de transformar o currículo das universidades.	Klinger Luiz de Oliveira Sousa	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	2009	PUC São Paulo	Dissertação

Fonte: Revista Estudos em Avaliação e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

No Quadro 4 são apresentados os trabalhos pertinentes ao Sinaes. Nessa categoria foram organizados os trabalhos que tratam do histórico da avaliação da educação superior até o Sinaes e/ou discutem aspectos diretamente relacionados a essa política.

Quadro 4 – Sinaes

Título	Autor	Periódico	Ano	Ref.	Natureza
O sistema de avaliação externa dos padrões de qualidade da educação superior no Brasil: considerações sobre os indicadores.	Paulo Sérgio Marchelli	Estudos em Avaliação Educacional	2007	v. 18, n. 37, maio/ago.	Artigo
A política de avaliação da educação superior e os desafios da implementação do Sinaes.	Olgaíses Mausés	ANPEd	2007	www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT11-2988--Int.pdf	Artigo
Avaliação da educação superior no segundo governo Lula: “Provão II” ou a reedição de velhas práticas?	José Carlos Rothen Gladys Beatriz Barreyro		2009	http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT11-5321--Int.pdf	Artigo
Sinaes: as diferentes faces da avaliação na UFRN.	Shirmenia Kaline da Silva Nunes Eussen	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	2010	UFRN	Dissertação
"Sinaes" intermitente	Jaime Giolo	Avaliação da Educação Superior		vol.13, no.3, p.851-856.	Artigo
Avaliação da educação superior no Brasil: os antecedentes históricos do Sinaes.	Carla Busato Zandavalli			vol.14, n.2, pp. 385-438.	Artigo
O Sinaes e o Enade: da concepção à implantação	Márcia Regina F. de Brito		2008	v.13 n.3	Artigo
O olhar da comissão assessora de avaliação sobre o Enade da área de pedagogia - 2005.	Merion Campos Bordas [et al.]		2008	vol.13, n.3, pp. 681-712.	Artigo

Continua

Título	Autor	Periódico	Ano	Ref.	Natureza
Para uma história da avaliação da educação superior brasileira: análise dos documentos do PARU, CNRES, GERES e PAIUB.	Gladys Beatriz Barreyro José Carlos Rothen	Avaliação da Educação Superior	2008	vol.13, n.1, pp. 131-152.	Artigo
Desfazendo mitos: o que estão fazendo com o Sinaes?	Amir Limana		2008	vol.13, no.3, p.869-873.	Artigo
Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao Sinaes.	José Dias Sobrinho		2010	vol.15, n.1, pp. 195-224.	Artigo

Fonte: Revistas Avaliação da Educação Superior, Estudos em Avaliação, Anped e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

O Quadro 5 apresenta os trabalhos sobre qualidade relacionados às políticas de avaliação da educação superior e à promoção da qualidade do ensino.

Quadro 5 – Qualidade

Título	Autor	Periódico	Ano	Ref.	Natureza
Estudos em avaliação educacional, avaliação e qualidade na educação superior: tendências na literatura e algumas implicações para o sistema de avaliação brasileiro.	Marco Guilherme Bravo Burlamaqui	Estudos em Avaliação Educacional	2008	v. 19, n. 39, jan./abr.	Artigo
Impactos da política de avaliação na educação superior brasileira: um foco na questão da qualidade.	Giselle Cristina Martins Real	Anped	2008	www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT11-4102--Int.pdf	Artigo
Cursos de Administração e políticas de avaliação do ensino superior no estado de São Paulo (1995-2006).	José Euzébio de Oliveira Souza Aragão	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	2009	UFSCar	Tese

Fonte: Revistas Estudos em Avaliação, Anped e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

O Quadro 6 apresenta os trabalhos relacionados ao Impacto na organização do trabalho pedagógico e os que discutem como as políticas de avaliação externa

interferem na organização do trabalho pedagógico dos cursos de licenciatura e bacharelado, bem como na coordenação pedagógica.

Quadro 6 – Organização do Trabalho Pedagógico

Título	Autor	Periódico	Ano	Ref.	Natureza
Racionalidades e práticas no uso dos resultados do Enade 2008: o caso dos cursos de licenciatura da Universidade de Brasília	José Vieira de Sousa	Anped	2011	www.anped11.uerj.br/GT11-436%20int.pdf	Artigo
Resultados e vicissitudes de avaliação da educação superior: mecanismos implementados em Mato Grosso do Sul (1995 a 2002)	Sandra Zákia Lian de Souza Giselle Martins Real	Educação & Sociedade	2009	Vol. 30 n. 107 Mai./Ago.	Artigo
Exames nacionais e as "verdades" sobre a produção do professor de matemática.	Isabel Cristina Machado de Lara	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	2007	UFRS	Tese
Implicações do Enade nos processos avaliativos internos do curso de Educação Física do IPA.	Denise Grosso da Fonseca		2008	Unisinos	Tese
Enade: contribuições, avanços e limites do processo de avaliação dos estudantes de graduação.	Viviane Aparecida Rodrigues		2008	UFMG	Dissertação
O uso dos resultados do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes nos cursos de Física da Universidade de Brasília e Universidade Católica de Brasília (2005).	Carla de Borja Reis		2009	UnB	Dissertação
Avaliação da Educação Superior: repercussões no projeto político-pedagógico do curso de Pedagogia da UniEVANGÉLICA.	Valter Gomes Campos		2009	UCG	Dissertação
A vivência dos coordenadores de curso de enfermagem em relação ao Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes).	Alessandra Santos de Paula		2009	USP	Dissertação

Continua

Título	Autor	Periódico	Ano	Ref.	Natureza
O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes no curso de pedagogia da UnB: avanços, limites e desafios.	Maria Luiza Nogueira Rangel	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	2010	UnB	Dissertação
Fatores institucionais e desempenho acadêmico no Enade: um estudo sobre os cursos de Biologia, Engenharia Civil, História e Pedagogia.	Ana Maria de Albuquerque Moreira		2010	UnB	Tese
Modelagem do sistema de avaliação de conhecimento, segundo parâmetros do Enade, aplicável aos cursos superiores de graduação: uma proposta quanto à forma de avaliação nas IES.	Cléber Augusto Pereira		2010	UFMA	Dissertação

Fonte: Revista Educação & Sociedade, Anped e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

No Quadro 7 estão relacionados os trabalhos dedicados à reflexão acerca do desempenho acadêmico dos estudantes nas avaliações do Enade, relações com a formação docente e formas diferenciadas de organização do trabalho pedagógico promotoras de um melhor desempenho.

Quadro 7 – Desempenho Acadêmico

Título	Autor	Periódico	Ano	Ref.	Natureza
Enade 2006: determinantes do desempenho dos cursos de ciências contábeis.	Emerson Santana de Souza	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	2008	UnB	Dissertação
Exame nacional de desempenho dos estudantes - Enade: recortes da educação superior presencial e à distância.	Giovanni Silva Paiva		2010	UCB	Dissertação
O perfil do professor de Ciências Contábeis e seu reflexo no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - um estudo nas universidades federais do Brasil.	Ana Larissa Alencar Santana		2009	USP	Dissertação

Continua

Título	Autor	Periódico	Ano	Ref.	Natureza
Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes na visão de líderes formais	Marcleide Pederneiras, Maria Macedo [et al.]	Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação	2011	Vol.19, no.71 Jun.	Artigo
Avaliar projeto metodológico: isto é possível?	Marisa Aparecida Pereira Santos [et al.]	Avaliação da Educação Superior	2011	vol.16, n.2, pp. 445-462.	Artigo

Fonte: Revista Avaliação da Educação Superior, Revista Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

Destaca-se ainda a apresentação de Silke Weber³⁰, no Seminário Regional sobre autoavaliação institucional e comissões próprias de avaliação³¹, que tratou da visão da comunidade acadêmica em relação à avaliação da educação superior nos últimos anos. Em relação aos temas e tópicos dos artigos voltados à avaliação da educação superior, a professora Silke Weber apontou que estes podem ser agrupados em cinco blocos: História da avaliação no Brasil; Reflexões críticas sobre o Sinaes; Avaliação institucional; Enade e Criação de índices. Em sua exposição, não foram apresentados artigos que investigaram o Enade e sua relação com o trabalho pedagógico desenvolvido ao curso de Pedagogia.

Ressalta-se que, do ponto de vista acadêmico, o Sinaes está legitimado e é um tema de pesquisa relevante, tendo uma intensa produção a partir de 2005. Após a leitura dos textos pesquisados e com a apresentação oral da revisão realizada pela professora Silke Weber, em caráter complementar, foi possível perceber que, apesar de alguns dos trabalhos se aproximarem do objeto desta pesquisa, os trabalhos pesquisados não trataram diretamente da centralidade das políticas de avaliação da educação superior no desempenho do estudante e de suas consequências para a organização do trabalho pedagógico, as práticas avaliativas dos professores da educação superior e a formação docente.

Esse levantamento propiciou o conhecimento de publicações recentes no campo das políticas de avaliação da educação superior e confirmou a relevância da seguinte questão de investigação: quais as implicações do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes para a organização do trabalho pedagógico e para

³⁰ Professora emérita da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE. Coordena o Grupo de Pesquisa Educação e Sociedade.

³¹ Realizado em Brasília por ocasião da 100ª Reunião Ordinária da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes).

definição de instrumentos/ procedimentos de avaliação na formação dos estudantes de um curso de pedagogia?

O referencial teórico foi ancorado em três pilares teóricos: regulação, avaliação e organização do trabalho pedagógico na educação superior. A partir desses pilares, foi possível analisar a percepção de estudantes, professores e gestores do curso de Pedagogia acerca das implicações do Enade para organização do trabalho pedagógico e as práticas avaliativas do curso.

A tese está organizada em capítulos. O primeiro capítulo caracteriza a abordagem qualitativa descrevendo o processo de elaboração da pesquisa, os instrumentos e procedimentos metodológicos com os quais a tese foi construída e detalha o caso analisado.

O segundo capítulo aborda a avaliação da educação superior a partir de considerações acerca da avaliação em larga escala, da avaliação institucional e da avaliação para as aprendizagens realizada em sala de aula. São apontadas, ainda, as interfaces entre esses níveis da avaliação e o Sinaes.

O capítulo três trata do papel do Estado na política de avaliação da educação e sua interface com a regulação e responsabilização das IES e apresenta os pressupostos básicos do Sinaes.

No quarto capítulo, é discutida a organização curricular do curso de Pedagogia a partir das diretrizes curriculares e do Projeto Pedagógico que o norteia.

Os capítulos cinco, seis e sete expõem a análise dos resultados do estudo de caso realizado no curso de Pedagogia de uma IES privada. No capítulo cinco, são analisados os documentos pertinentes a IES e ao curso que indicam que esses são influenciados pelo Sinaes.

No capítulo seis, são analisadas as percepções dos estudantes participantes da pesquisa acerca das implicações do Enade para a organização do trabalho pedagógico e as práticas avaliativas do curso de Pedagogia. Para a maioria dos estudantes que conhecem o Enade, esse confere qualidade ao curso, pois, por meio dos seus resultados, podem-se diagnosticar as falhas no processo de ensino e aprendizagem e promover uma melhor organização do trabalho pedagógico.

O capítulo sete analisa as percepções dos gestores da instituição (diretora do curso, presidente da Comissão Própria de Avaliação (CPA), gestora da Unidade de Assessoria Didático-Educacional (UADE)) e dos professores sobre as implicações do Enade para a organização do trabalho pedagógico e as práticas avaliativas. A maioria

desses participantes da pesquisa corrobora a percepção dos estudantes de que o exame colabora para a melhoria da qualidade do curso, sendo que parte dos gestores e professores faz uma análise negativa do sistema de avaliação da educação superior por esse apresentar perspectiva regulatória e punitiva.

O último capítulo apresenta que os dados construídos indicam que o curso de Pedagogia participante da pesquisa desenvolve ações pedagógicas relacionadas ao Enade, principalmente no período que o antecede, tal como ciclos de palestras relacionados aos conteúdos presentes na matriz de referência do Enade. Há também desenvolvimento de atividades, principalmente avaliativas, que inserem questões do exame em provas e atividades pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. A percepção dos professores e gestores é, de maneira geral, que o Enade promove a qualidade do curso, com exceção de um pequeno grupo que resiste aos exames de desempenho dos estudantes como forma de regulação da educação superior.

Para os estudantes o Enade é norteador da organização do trabalho pedagógico, porém essa visão tende a desvirtuar os objetivos dessa avaliação. Além disso, essa percepção pode desencadear um processo que se refletirá na educação básica, na qual também são aplicados exames externos aos estudantes, pois a percepção de que os resultados desses exames devem ser incorporados às práticas pedagógicas sem uma discussão prévia dos aspectos relativos ao contexto da avaliação no âmbito da escola é perversa e pode comprometer o trabalho pedagógico.

CAPÍTULO 1

OPÇÕES METODOLÓGICAS: A CONSTRUÇÃO E O COMPROMISSO DA PESQUISA

Este capítulo tem como objetivo descrever o processo de construção da pesquisa, apresentando sua metodologia e justificando suas opções, bem como detalhando os caminhos percorridos na investigação de campo e documental.

1.1. Abordagem qualitativa

O ser humano investiga, busca significados para o que desconhece. Há várias formas de se fazer essa investigação. Algumas delas se dão no cotidiano, desvinculadas de qualquer técnica. Se a opção for por uma visão técnica de investigação, será necessária a busca metódica de um “sistema de proposições e procedimentos” (GARNICA, 1997. p. 110).

Tais opções estarão atreladas à visão de mundo do pesquisador, sua história de vida. Uma opção positivista significaria reconhecer a neutralidade do pesquisador em relação ao objeto de pesquisa, a ideia de que é possível gerar um conhecimento objetivo, o controle das regras (GARNICA, 1997).

Esta pesquisa reconhece a existência de outra possibilidade metodológica no campo da educação, mais voltada para os aspectos qualitativos do objeto investigado. Abre-se a possibilidade de aproximação com a realidade pesquisada procurando reconhecer sua totalidade.

Pádua (2000) afirma que, no plano da pesquisa: “epistemologia, método e procedimentos técnicos se constituem elementos indissociáveis em todo o processo de investigação que se desencadeia com o pesquisar” (p.33), apesar de reconhecer que esse é um processo histórico, heterogêneo, não linear, não uniforme. Fazer uma opção metodológica significa dar continuidade a outras opções já delineadas no trabalho, isto é, a metodologia da pesquisa é coerente com a pesquisa como um todo.

Esta pesquisa faz a opção por tratar o seu objeto de investigação por meio da abordagem qualitativa, com o objetivo de analisar as implicações do Enade para o desenvolvimento do trabalho pedagógico e das práticas avaliativas no curso de Pedagogia na perspectiva dos seus estudantes, professores e gestores.

Bogdan e Biklen (1994) descrevem cinco características da pesquisa qualitativa que estão presentes na pesquisa desenvolvida:

1. Na investigação qualitativa, a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; 2. A investigação qualitativa é descritiva; 3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; 4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar seus dados de forma indutiva; 5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa (p.47-50).

A coleta de dados compreendeu um semestre letivo, o que possibilitou à pesquisadora frequentar vários espaços do curso, conversar com diversos estudantes, gestores e professores e perceber o clima organizacional da IES; – os dados foram coletados em forma de texto ou gravados; – atitudes demonstradas ao longo do processo de coleta de dados foram elementos que qualificaram os registros e colaboraram na compreensão de algumas falas; – a partir dos dados, foi possível compreender a realidade vivida pelos sujeitos do curso em relação ao objeto de pesquisa; – a percepção dos sujeitos participantes da pesquisa foi fundamental para identificar como o Enade perpassa o trabalho pedagógico do curso. Bogdan e Biklen (1994) afirmam não ser necessário que uma pesquisa apresente todas essas características para ser considerada qualitativa, considera-se que esta pode recorrer a tal definição.

Apesar de se reconhecerem as potencialidades da abordagem qualitativa, não se pode negar suas limitações. Uma das limitações foi a impossibilidade de dar voz a todos os estudantes do curso que quisessem participar com suas percepções acerca do objeto de pesquisa por meio da entrevista. Para tanto, recorreu-se ao uso do questionário, mesclando aspectos da abordagem quantitativa com a qualitativa.

Para Freitas (2012), “a adequada compreensão de um fenômeno se vê beneficiada pelo uso simultâneo de métodos quali-quantitativos que recomponham a unidade interpretativa do fenômeno avaliado que sempre tem características qualitativas e quantitativas” (p.1).

De um lado, a dimensão quantitativa desta pesquisa se preocupa com o levantamento de dados e com as análises de padrões estatísticos das informações obtidas por meio do questionário e do *software* de análise de dados e, por outro lado, a dimensão qualitativa, que é a principal abordagem metodológica da pesquisa, sem desconsiderar o valor do quantitativo, assume a interpretação e discussão dos dados coletados.

Flick (2009) também afirma que é possível a associação das abordagens, dizendo que “incluir abordagens qualitativas e quantitativas em diferentes fases do processo de pesquisa sem concentrar-se necessariamente na redução de uma delas a uma

categoria inferior ou em definir a outra como sendo a verdadeira abordagem da pesquisa (p.43)” pode se converter em um importante passo para desvelar diversas facetas do objeto investigado.

1.2. Estudo de Caso

A fim de aprofundar a compreensão do objeto, optou-se pelo estudo de caso, que, segundo Yin (2010), é “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes” (p. 39).

Indica-se que o estudo de caso é adequado, pois este pode ser entendido como processo e favorece a visão totalizante do objeto de estudo, não o separa do seu contexto, apreendendo aspectos qualitativos do fenômeno estudado, pois

[...] os estudos de caso, embora estudando eventos contemporâneos, favoreceriam a apreensão das mudanças qualitativas, pois o caso em estudo pode ser entendido também como um processo. Assim, os estudos de caso são reconhecidos como detentores de potencial para o estudo do processo de mudança e adequados para a realização de pesquisas sob o enfoque dialético (GIL, 2009. p.29).

As vantagens do estudo de caso em relação à pesquisa realizada foram a possibilidade de estudar o caso, considerando suas múltiplas dimensões; o contexto no qual foi realizada a pesquisa; a flexibilidade em relação aos instrumentos de coleta de dados e a possibilidade de estudo de um único curso em profundidade, neste caso, a análise de como o trabalho pedagógico e as práticas avaliativas desenvolvidas no curso de Pedagogia da IES pesquisa são, em certa medida, influenciadas pelo Enade, uma vez que o curso participou de todos os exames promovidos pelo Inep.

Para desenvolver o estudo de caso, foi convidada uma instituição de ensino superior privada do Distrito Federal que oferece o curso de Pedagogia. O curso é oferecido pela IES desde 1974, sendo um dos mais antigos da instituição.

1.3. Caracterização da instituição participante da pesquisa

A IES participante da pesquisa não será nominalmente identificada. Sua estrutura física é constituída por dois campi com um total de 615.306m² e um hospital. Os espaços físicos da instituição estão adaptados aos Portadores de Necessidades Especiais (PNE) e são desenvolvidos projetos especiais que visam ao atendimento e a inclusão do estudante e dos funcionários no contexto universitário. São desenvolvidas parcerias entre a instituição e empresas na realização de pesquisas, aplicação e captação

de recursos. Além disso, há preocupação com a extensão universitária como meta a ser atingida por meio da Escola de Extensão.

Os setores da instituição destinados ao apoio ao estudante são: Atendimento ao Aluno; Financeiro; Atendimento on-line; Sistemas de Biblioteca e Ouvidoria.

Além desses setores, a instituição investe em um Programa de Apoio ao Estudante composto por vários projetos: Projeto Relações Estudantis – voltado ao relacionamento entre os estudantes e demais componentes da instituição; Projeto Relacionamento com Egressos – promove o relacionamento com os ex-alunos; Projeto Empregabilidade e Estágio de Alunos – visa à integração entre os cursos de Graduação e as Empresas/Instituições, visando ao acesso do estudante às oportunidades práticas de aprendizagem e a sua inclusão no mercado de trabalho; Serviço de Orientação e Acompanhamento Psicopedagógico (Soappe) que objetiva acolher estudantes, funcionários administrativos e professores em situação de dificuldades psicológica e pedagógica.

A instituição mantém uma estrutura organizacional sofisticada com órgãos colegiados de deliberação superior, pró-reitorias, direções de curso e diversos núcleos e secretarias. É supervisionada por uma mantenedora, mas “goza de autonomia didático-científica, administrativa e disciplinar, dentro dos limites fixados pela legislação brasileira, estabelecendo suas políticas de ensino, pesquisa e extensão, além das diretrizes para o seu desenvolvimento institucional” (PDI, 2008-2012. p.25).

Nessa estrutura, destaca-se a Unidade de Assessoria Didático-Educacional, ligada à Pró-reitoria de Graduação, organizada com o objetivo de realizar estudos relativos à educação superior, devendo acompanhar sistematicamente a gestão acadêmica da graduação, incluindo execução orçamentária dos cursos, carga horária de docentes, oferta de turmas, estágios.

A Pró-reitoria de Extensão oferece o Soappe que realiza uma série de atividades de orientação pedagógica, reorientação profissional, atendimento psicológico, cursos de extensão e oficinas, a estudantes e funcionários da instituição com o objetivo de melhoria de qualidade de vida e desempenho acadêmico. O serviço também atende aos estudantes com deficiência e seus professores.

A instituição conta com a Unidade de Assessoria Didático-Administrativa (Uada) que coordena as atividades de apoio aos docentes relacionadas à disponibilização de recursos e meios auxiliares de ensino, organiza a distribuição das salas, laboratórios e demais espaços destinados às atividades acadêmicas.

Sua seleção entre as instituições que oferecem curso de Pedagogia no Distrito Federal foi fundamentada num perfil traçado a partir de dois critérios básicos: ser uma instituição particular de ensino superior fora de centro urbano e ofertar o curso de Pedagogia. O primeiro critério é apontado por Britto et al (2008) como o tipo de instituição que mais ampliou o número de vagas à população nos últimos anos. Na eleição dos critérios, não está incluído nenhum julgamento quanto à qualidade do curso ofertado à comunidade.

Vale salientar que muitas instituições com esse perfil possuem características peculiares a uma empresa e sua administração como

[...] regida por parâmetros em que os aspectos científicos e acadêmicos tendem a se subordinar às questões de ordem econômica; a noção mesma de produtividade e de eficiência é, inevitavelmente, determinada pelo lucro, o que supõe a limitação substancial de atividades que sejam deficitárias ou pouco lucrativas, como, por exemplo, a pesquisa de base, os cursos de formação de alto nível, a pós-graduação stricto-sensu, etc. (BRITTO et al, 2008. p.781).

Justifica-se a opção por uma IES fora de centro urbano em função da diversidade de instituições existentes no Distrito Federal que ofertam curso de Pedagogia.

A escolha de uma instituição de ensino superior privada é representativa, pois, conforme indica pesquisa realizada por Gatti e Barretto (2009), as instituições dessa natureza têm formado mais professores que as instituições públicas. As Tabelas 2 e 3, a seguir, mostram respectivamente o número de IES por tipo de organização acadêmica (universidades, centros universitários, faculdades, Institutos Federais e Centros Federais de Educação Tecnológica) e o número de matrículas por categoria administrativa (pública e privada).

Tabela 2 - Número de Instituições de Educação Superior por Organização Acadêmica – Brasil - 2012

Total Geral	%	Universidades	%	Centros Universitários	%	Faculdades ³²	%	IFs e Cefets	%
2.416	100	193	8,0	139	5,8	2.044	84,6	40	1,7

Fonte: (BRASIL, 2014).

³² Na organização acadêmica “faculdades” foram incluídas os seguintes tipos de instituições: faculdades, faculdades integradas, institutos ou escolas superiores, faculdades de tecnologia.

Na Tabela 2, pode-se observar que a maior parte das instituições é composta por faculdades e, na Tabela 3, que o maior número de matrículas se concentra nas instituições privadas.

Tabela 3 – Percentual de matrículas de graduação presencial, por categoria administrativa e organização acadêmica das instituições de Educação Superior – 2012

Total Geral	%	Universidades	%	Centros Universitários	%	Faculdades ³³	%	IFs e Cefets	%
7.058.084	100	3.822.998	54,2	1.086.787	15,4	2.036.660	28,9	111.639	1,6

Fonte: (BRASIL, 2014).

Portanto, na educação superior brasileira, apesar representarem 8% do total de instituições, às universidades concentram o maior número de estudantes se configurando em grandes instituições.

Da mesma forma como as instituições privadas concentram grande número de estudantes, o número de formados no curso de Pedagogia subiu de 65 mil em 2002 para, em 2009, 118 mil³⁴ estudantes.

Reitera-se que 62% dos estudantes matriculados em cursos de Pedagogia estão vinculados a IES privadas, conforme aponta a Tabela 4.

Tabela 4 – Cursos de Pedagogia/2006 e respectivas matrículas, segundo a categoria administrativa das IES

Pedagogia	Cursos		Estudantes matriculados	
	N	%	N	%
Pública	695	44	106.086	38
Privada	867	56	175.086	62
Total	1.562	100	281.172	100

Fonte: MEC/Inep/DAES (apud GATTI; BARRETTO, 2009. p.12).

Dados disponíveis no Relatório Síntese do Enade Pedagogia 2011 informam que participaram dessa avaliação 994 cursos, sendo 736 de instituições privadas e 258 de instituições públicas. Portanto, os cursos de Pedagogia de instituições privadas foram os que mais participaram da avaliação.

O fato de essa formação de professores para atuar na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental se dar na graduação é uma orientação da LDB 9394/1996 e pode representar a elevação da qualidade não só da formação do professor

³³ Na organização acadêmica “faculdades” foram incluídas os seguintes tipos de instituições: faculdades, faculdades integradas, institutos ou escolas superiores, faculdades de tecnologia.

³⁴ Dados do Censo do Ensino Superior (2009) realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep)

como também da Educação Básica ofertada no país, uma vez que todos os professores passarão a ser graduados, o que não era exigência legal.

O curso de Pedagogia pesquisado está organizado em oito semestres letivos, com carga horária total de 3.205 horas. O curso funciona sob o regime de créditos, com pré-requisitos estabelecidos na Matriz Curricular, o que possibilita ao estudante cursar, a cada semestre, disciplinas que totalizem diferentes quantidades de créditos. Ressalta-se que fica a critério do estudante a quantidade de créditos a serem cursados a partir do mínimo de 12 créditos.

Em relação à oferta anual de vagas, são disponibilizadas à comunidade oitenta vagas no período noturno. O valor da mensalidade do curso para os estudantes que cursavam 18 créditos no 2º semestre/2013 era de R\$ 534,87³⁵. No período de coleta de dados o curso contava com 265 estudantes e 24 professores.

Destaca-se, em relação aos processos de gestão, que o curso conta um Núcleo Docente Estruturante³⁶ (NDE), um Colegiado de curso e Colegiado de Mediação de Conflito. O NDE é composto pelo diretor, assessores e professores convidados pela direção do curso. Ele deverá ter, no mínimo, 33% do número efetivo de professores vinculados ao curso e levará em conta para a escolha do docente para a sua composição, além da titulação e do regime de dedicação do docente, seu envolvimento com o curso e a representatividade nas áreas de formação do mesmo.

O Colegiado do curso é formado por todos os seus professores, pelos seus estudantes ou representantes e pelos funcionários administrativos atuantes no curso. Destina-se a contribuir com discussões acerca de questões importantes relativas ao curso de forma a colaborar com a equipe diretiva no processo de tomadas de decisão.

O Colegiado de Mediação de Conflitos é formado em casos especiais, quando os conflitos que surgem em sala de aula não encontram espaços de solução nesse mesmo ambiente. Então, é formado um colegiado composto pelo diretor do curso, assessores, professores do semestre em que a situação ocorreu e, a partir de critérios estabelecidos no Projeto Pedagógico do Curso, abre-se espaço para que haja um diálogo mediador.

Julga-se importante ressaltar tais aspectos, situando as instâncias gestoras do curso, uma vez que os professores que compõem o NDE participaram da pesquisa.

³⁵ Valor relativo ao 2/2013 informado pela Direção do curso.

³⁶ Resolução Conaes N° 1/2010.

Uma vez apresentado o curso participante da pesquisa, é possível reconhecer a complexidade da realidade investigada e ressaltar que o estudo de caso, na perspectiva qualitativa, caracteriza-se como relevante para a mesma já que propiciou entender o curso de forma particularizada, a partir das diferentes perspectivas – gestores, professores, estudantes, documentos – sabendo-se que não há uma única verdade, mas olhares distintos de um mesmo objeto.

1.4. Coerência metodológica

A tese central dessa pesquisa é que ao centralizar o processo avaliativo da educação superior no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, o Estado induz alterações na organização do trabalho pedagógico e nas avaliações desenvolvidas em um curso de pedagogia no sentido da preparação do estudante para a realização de exames externos, o que pode trazer consequências para a formação do futuro professor.

No Quadro 8, são apresentados o objetivo geral, os objetivos específicos e os procedimentos de coleta de dados da pesquisa.

Quadro 8 - Coerência metodológica

Objetivo Geral		
Analisar as implicações do Enade para o desenvolvimento do trabalho pedagógico e das práticas avaliativas de um Curso de Pedagogia.		
Questões de pesquisa	Objetivos Específicos	Procedimentos/ Instrumentos
O curso de Pedagogia da instituição pesquisada desenvolve ações específicas relacionadas às demandas do Sinaes?	Analisar as ações pedagógicas da IES pesquisada relacionadas ao Sinaes no curso de Pedagogia.	Entrevista individual com o coordenador do curso; Entrevista individual com o presidente da CPA.

Continua...

Questões de pesquisa	Objetivos Específicos	Procedimentos/ Instrumentos
O curso de Pedagogia da IES pesquisada se organiza pedagogicamente de forma que os estudantes obtenham melhores resultados no Enade?	Analisar a organização do trabalho pedagógico do Curso de Pedagogia e sua relação com o Enade.	Protocolo de análise documental do Plano de Desenvolvimento Institucional, Projeto Pedagógico Institucional e Projeto Pedagógico do Curso; Entrevista individual com professores; Entrevista individual com o diretor do curso; Entrevista individual com o presidente da CPA; Entrevista individual com a gestora da Unidade de Assessoramento Didático Educacional; Questionário aplicado aos estudantes.
Qual a percepção da equipe gestora, dos professores e dos estudantes do curso de Pedagogia da IES pesquisada em relação ao Enade?	Analisar as percepções da equipe gestora, dos docentes e dos estudantes do Curso de Pedagogia acerca do Enade.	Entrevista individual com professores; Entrevista individual com o diretor do curso; Entrevista individual com o presidente da CPA; Entrevista individual com a gestora da Unidade de Assessoramento Didático Educacional; Questionário aplicado aos estudantes.
Quais as ações desenvolvidas pelo curso de Pedagogia da instituição pesquisada relacionadas ao Enade?	Analisar as ações do Curso de Pedagogia relacionadas ao Enade.	Protocolo de análise documental do Projeto Pedagógico do Curso; Entrevista individual com professores; Entrevista individual com o diretor do curso; Entrevista individual com o presidente da CPA; Entrevista individual com a gestora da Unidade de Assessoramento Didático Educacional; Questionário aplicado aos estudantes.
Quais critérios e instrumentos têm sido adotados para avaliar as aprendizagens dos estudantes do curso de Pedagogia da instituição pesquisada?	Analisar as práticas avaliativas adotadas no Curso de Pedagogia.	Protocolo de análise documental do Projeto Pedagógico do Curso; Entrevista individual com professores; Entrevista individual com coordenador do curso; Entrevista individual com a gestora da Unidade de Assessoramento Didático Educacional; Entrevista individual com o presidente da CPA; Questionário aplicado aos estudantes.

Continua...

Questões de pesquisa	Objetivos Específicos	Procedimentos/ Instrumentos
O Enade influencia a avaliação para aprendizagem dos estudantes do curso de Pedagogia da instituição participante da pesquisa?	Analisar a influência do Enade na avaliação para aprendizagem dos estudantes do curso de Pedagogia da instituição participante da pesquisa.	Protocolo de análise documental do Projeto Pedagógico do Curso; Entrevista individual com professores; Entrevista individual com coordenador do curso; Entrevista individual com a gestora da Unidade de Assessoramento Didático Educacional; Entrevista individual com o presidente da CPA; Questionário aplicado aos estudantes.

Tendo como referência as questões de pesquisa, construiu-se um quadro com os elementos viabilizadores do estudo, baseado em Miles e Huberman (1994), citados por Gil (2009).

Quadro 9 – Elementos para investigação, informações requeridas e estratégias para coleta de dados.

Elementos para investigação	Informações requeridas	Estratégias para coleta de dados
Lócus	1. Curso de Pedagogia 2. Comissão Própria de avaliação	Entrevista individual Análise documental
Sujeitos	1. Estudantes 2. Professores 3. Equipe gestora	Entrevista individual Questionário
Processos	1. Avaliação para aprendizagem dos estudantes 2. Projeto pedagógico do curso	Análise documental Entrevista individual Questionário

Fonte: Adaptado (GIL, 2009. p. 56).

1.5. Procedimentos e instrumentos de coleta de dados

No estudo de caso, podem ser utilizados diversos procedimentos/instrumentos de coleta de dados. Isso possibilita a triangulação dos dados³⁷, isto é, “o estabelecimento de inter-relação entre os fatos, as falas e as ações dos

³⁷ “A triangulação de dados refere-se ao uso de diferentes fontes de dados, sem ser confundida com o emprego de métodos distintos para a produção de dados” (FLICK, 2009. p.361).

indivíduos, o que permite uma compreensão mais abrangente dos significados construídos socialmente na relação dos sujeitos com o meio” (SOUZA, 2003. p. 76).

Como forma de garantir um estudo aprofundado do caso pesquisado, foram selecionados como procedimentos de coleta de dados a entrevista, o questionário e análise de documentos.

1.5.1. Análise documental

A análise documental “tem como objeto não os fenômenos sociais, quando e como se produzem, mas as manifestações que registram estes fenômenos e as ideias elaboradas a partir deles” (RICHARDSON, 2010. p. 228). A análise documental serviu para identificar e analisar as diretrizes, ações, atividades ou quaisquer outros indícios que pudessem ser relacionados ao Sinaes ou ao Enade, pois como afirma Caulley (1981, apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986): “a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse” (p.38).

Foram analisados os seguintes documentos: Projeto Pedagógico do Curso; Plano de Desenvolvimento Institucional 2008-2012; Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e Relatórios Enade 2005, 2008 e 2011.

a) Projeto Pedagógico do Curso (PPC)

O Projeto Pedagógico do Curso foi analisado tendo como norteador o Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância do Inep, no que se refere à dimensão Organização didático-pedagógica, nos indicadores: objetivos do curso, estrutura curricular, estágio curricular supervisionado, atividades complementares, trabalho de conclusão de curso, procedimentos de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem e ações decorrentes dos processos de avaliação do curso (BRASIL, 2012c).

b) Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2008-2012

Foram analisadas as diretrizes pedagógicas, ações/atividades acadêmicas e científicas e melhorias relacionadas à infraestrutura física e instalações acadêmicas que fizessem menção ao Sinaes/Enade.

c) Projeto Pedagógico Institucional (PPI)

Foram analisadas as diretrizes pedagógicas, ações/atividades acadêmicas e científicas e melhorias relacionadas à infraestrutura física e instalações acadêmicas que fizessem menção ao Sinaes/Enade.

d) Relatórios do Enade 2005, 2008 e 2011

A instituição disponibilizou os três relatórios produzidos pelo Inep e encaminhados à IES. A análise desses documentos auxiliou no entendimento da organização do trabalho pedagógico do referido curso e sua relação com o Enade.

Para Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009),

A etapa de análise dos documentos propõe-se a produzir ou reelaborar conhecimentos e criar novas formas de compreender os fenômenos. [...] O investigador deve interpretá-los, sintetizar as informações, determinar tendências e na medida do possível fazer a inferência (p.10).

Buscou-se a adequação dos documentos às diretrizes do Sinaes, uma vez que, na análise documental, buscam-se informações por meio de textos escritos que proporcionem levantar os valores, as intenções e a ideologia cultivados pela instituição pesquisada e pelo Enade em relação à avaliação (LÜDKE; ANDRÉ, 1986. p.40).

Esclarece-se que o trabalho contou com o aporte de documentos oficiais produzidos pelo Mec e com documentos produzidos pela instituição pesquisada de acesso público, buscando, assim a autenticidade, credibilidade, representatividade e significação dos documentos analisados (FLICK, 2009).

1.5.2. Entrevista Individual

A opção pela entrevista como procedimento de coleta de dados relativos à percepção dos diversos interlocutores da pesquisa sobre o objeto de estudo se deu em função desta se caracterizar como “um encontro interpessoal no qual é incluída a subjetividade dos protagonistas, podendo se constituir um momento de construção de um novo conhecimento” (SZYMANSKI, 2008. p. 14).

As entrevistas seguiram um roteiro semiestruturado³⁸ e foram realizadas individualmente com a diretora do curso, o presidente da CPA, a gestora responsável

³⁸ A entrevista semiestruturada é conhecida com semidiretiva ou semiaberta e tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. O foco principal é colocado pelo investigador-entrevistador e “favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” mantendo a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987. p. 152).

pelo assessoramento didático educacional aos cursos da instituição e com doze professores, o que corresponde a 50% do total de professores do curso.

Foram entrevistados, entre gestores e professoras, seis homens e nove mulheres, sendo doze licenciados em Pedagogia, uma em Letras, um em Educação Física e um em Psicologia. Quanto à titulação, dois são especialistas, dez são mestres e três doutores. Quanto ao tempo de docência na Educação Superior, um atua há mais de 21 anos; seis atuam entre 11 e 15 anos; sete atuam entre seis e dez anos e um professor atua na educação superior há menos de cinco anos.

Uma das vantagens da entrevista foi que a mesma facilitou o diálogo com o entrevistado, pois “[...] discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986. p.33). Além disso, ela permitiu a captação imediata e corrente das informações desejadas, possibilitando que se fizessem correções e complementações de dados no momento da coleta.

Para Gaskell (2002),

[...] a entrevista qualitativa fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos (p. 65).

Gaskell (2002) aponta que a elaboração dos roteiros de entrevistas é vital no processo de pesquisa e necessita de cuidado e atenção. Os mesmos foram elaborados tendo como referência os objetivos da pesquisa. Optou-se pela elaboração de roteiros semiestruturados com questões orientadoras para o entrevistador, não sendo dirigidas diretamente ao entrevistado (YIN, 2010. p. 113).

Para elaboração desses roteiros, foram consultados outros protocolos de entrevista e as questões desenvolvidas por Assis (2008) e Fonseca (2008) serviram como referência para a elaboração dos protocolos utilizados e que se encontram no Apêndice.

As entrevistas foram realizadas na instituição pesquisada em momentos agendados e as questões debatidas foram encaminhadas previamente a todos os entrevistados. As questões tinham como objetivo explorar as percepções sobre o Enade, sendo que, para cada segmento entrevistado, houve um objetivo específico (GASKELL, 2002. p. 68).

Foram convidados a participar da entrevista os professores das disciplinas de Componente Curricular Interdisciplinar (CCI), que se caracterizam como

integradoras das demais disciplinas do curso e os professores que compõem o NDE. Outros professores que não estavam nesse perfil se voluntariaram a participar da pesquisa e foram entrevistados.

A seguir, detalha-se o objetivo da entrevista com cada segmento:

a) Diretora de curso (Apêndice G) - A entrevista foi realizada com o objetivo de identificar sua percepção acerca de possíveis ações desenvolvidas pela IES relacionadas ao Enade, às orientações institucionais relativas à avaliação, impacto do Enade no projeto pedagógico do curso e na avaliação da aprendizagem praticada pelos professores.

b) Professores (Apêndice H) - A entrevista teve o objetivo de esclarecer aspectos relativos às possíveis ações pedagógicas da IES relacionadas ao desempenho dos estudantes no Enade; práticas avaliativas relacionadas à aprendizagem dos estudantes e à percepção em relação às ações desenvolvidas pela IES relacionadas ao Enade.

c) Presidente da Comissão Própria de Avaliação (Apêndice I) e Gestora da Unidade de Assessoramento Didático Educacional (Apêndice J) - A entrevista teve o objetivo de esclarecer questões pertinentes às ações desenvolvidas pela IES relacionadas ao Sinaes; possíveis ações pedagógicas da IES relacionadas ao desempenho dos estudantes no Enade e as práticas avaliativas adotadas pelos professores do curso de Pedagogia.

As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas. A duração total das entrevistas foi de 314 minutos.

1.5.3. Questionário

O questionário destinou-se aos estudantes do curso de Pedagogia (Apêndice K). Tal opção se deu em função da possibilidade de uma participação mais ampla, dos estudantes na pesquisa.

O questionário foi estruturado em duas partes: a primeira destinada a traçar o perfil desses estudantes, em que foram perguntados a idade, gênero, semestre cursado, a forma de ingresso no curso e se o mesmo é bolsista. A segunda parte foi composta por duas questões abertas e dez questões que o estudante poderia responder sim ou não a cada uma delas e, logo a seguir, justificar sua resposta.

Ao organizar as questões, procurou-se adotar a “técnica do funil” apresentada por Gil (1999), “segundo a qual cada questão deve relacionar-se com a questão antecedente e apresentar maior especificidade” (p. 134).

Os questionários foram aplicados pela pesquisadora no dia das aulas de CCI, com a presença dos professores. Todos os estudantes presentes foram convidados a participar da pesquisa. Antes da aplicação do questionário, foi feita uma breve explanação sobre a natureza do questionário e sobre o objeto de pesquisa, assim como foi feita a leitura das questões do questionário. Em seguida, foram dados, aproximadamente, trinta minutos para que os estudantes respondessem ao instrumento. Todos os questionários foram recolhidos no mesmo dia da aplicação e a pesquisadora esteve presente enquanto os estudantes preenchiam o instrumento para esclarecer possíveis dúvidas.

Do total de 265 estudantes do curso, 211 responderam ao questionário, o que corresponde a 79,6% dos estudantes do curso. Os estudantes que responderam ao questionário estão distribuídos nos semestres/turmas conforme o Quadro 10:

Quadro 10 – Estudantes do curso de Pedagogia

Semestre	Estudantes matriculados na disciplina de CCI	Questionários respondidos
1	44	32
2	18	14
3	32	29
4	24	18
5A	29	24
5B	27	23
6	30	20
7	35	31
8	26	20
Total	265	211

Fonte³⁹: Diários de classe - CCI

A aplicação do questionário permitiu o contato da pesquisadora com os estudantes, o que abriu a possibilidade de um possível diálogo em relação ao objeto de pesquisa, sendo que os dados coletados a partir do instrumento refletiram o pensamento desse grupo em relação à realidade vivenciada.

A partir dos dados obtidos no questionário, constatou-se que 94,8% dos respondentes são do gênero feminino, o que reafirma a tendência de feminização do

³⁹ Dados informados pelos professores das disciplinas de Componente Curricular Integrador, com base nos diários eletrônicos do dia da aplicação do questionário.

magistério na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. (ROSEMBERG; PINTO apud LOPES, 1991). Cabe destacar que este é um espaço de trabalho conquistado pelas mulheres, como uma “possibilidade de projeção social, política e cultural” (HYPÓLITO, 1997. p. 71).

Em relação à idade dos estudantes, pode-se considerar que estes são, em sua maioria, recém-egressos do Ensino Médio, pois 55,4% possuem entre 17 e 24 anos de idade. Ainda assim, é um curso que atrai estudantes de diferentes idades, pois 21,9% têm idade entre 25 e 32 anos; 15,2% estão entre 33 e 40 anos; 5,7% entre 41 e 48 anos e 0,9% declarou ter mais de 49 anos. Pode-se inferir que a carreira magistério é atrativa aos estudantes da faixa etária adequada a educação superior, isto é, logo após ao ensino médio.

Quanto à forma de ingresso no curso, 73% ingressaram via vestibular; 13,8% via Enem e os demais são estudantes graduados (1,4%) ou transferidos de outras instituições ou de outros cursos (3,8%). Destaca-se que 8,0% dos estudantes não responderam a essa questão. Verifica-se, dessa forma, que a maioria dos estudantes faz opção pela forma de ingresso mais tradicional.

A instituição participante da pesquisa dispõe de programas de bolsas de estudos, própria e de parceria com o governo – Bolsa Social; Programa Universidade para Todos (ProUNI); Fundo de Financiamento Estudantil (Fies); Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal (FapDF); Atleta; Funcional, entre outras. Dos estudantes pesquisados, 32,8% afirmaram receber algum tipo de bolsa de estudos; 61,1% afirmaram não receber bolsa de estudos e 6,1% não responderam essa questão. Ainda são poucos os estudantes do curso de Pedagogia que contam com algum tipo de financiamento para custear, mesmo que parcialmente, o curso.

1.5.4. Análise dos Dados

Para Frigotto (2010), o momento de análise dos dados

Representa o esforço do investigador de estabelecer as conexões, mediações e contradições dos fatos que constituem a problemática pesquisada. [...] É no trabalho de análise que se busca superar a percepção imediata, as impressões primeiras, a análise mecânica e empiricista, passando-se assim do plano pseudoconcreto ao concreto que expressa o conhecimento apreendido da realidade. É na análise que se estabelecem as relações entre parte e totalidade (p.98).

Os dados coletados por meio da entrevista individual e do questionário foram submetidos ao *software* francês de análise de dados textuais Alceste⁴⁰ (Análise Lexical Contextual de um Conjunto de Segmentos de Texto), versão 4.8/ 2012.

O Alceste é um *software* de análise lexical que utiliza como método a classificação hierárquica descendente, que se dá por meio de sucessivas divisões do texto, identificando oposições entre palavras do texto e extraindo as classes de enunciados representativos (IMAGE, 2010).

Esse *software* possui um vocabulário próprio que foi utilizado para delinear os procedimentos de análise. O programa utiliza um único arquivo de análise, mas este deve ser organizado a partir de Unidades de Contexto Iniciais (UCIs). Nesta pesquisa, cada um dos questionários e cada uma das entrevistas representam uma UCI. O conjunto dos questionários e o conjunto das entrevistas representam o *corpus* da pesquisa. Cabe destacar que cada um desses conjuntos – questionários e entrevistas – gerou *corpus* distintos (CAMARGO, 2005).

Na preparação do *corpus* para submetê-lo ao programa, é necessária a criação de “linhas com asteriscos”. Essas linhas separam as UCIs e são destinadas à identificação do pesquisado e ao registro de outras variáveis, no caso dessa pesquisa, as relacionadas às informações de caracterização da população pesquisada, tais como idade, gênero e titulação.

Foram exigidas algumas adaptações no processo de digitação do texto que foi submetido ao programa. No caso dos questionários, que continham respostas fechadas (sim/não) e onde houve a necessidade de destacar que alguns estudantes deixaram questões em branco foi feita a distinção – não/ não_respondeu.

O *software* Alceste organiza o discurso dos interlocutores da pesquisa a partir do vocabulário, tendo como referência o fundamento lexicométrico distinguindo “classes de palavras que representam diferentes formas de discurso a respeito do tópico de interesse” (NASCIMENTO; MENANDRO, 2006. p.74).

Uma operação realizada pelo *software* é a “lematização”, que consiste na substituição de algumas palavras por suas formas reduzidas, o que possibilita ao programa considerar como equivalentes palavras com radicais comuns e que tenham significados aproximados, diferenciando-se apenas em gênero, número ou por serem substantivos, adjetivos... (NASCIMENTO; MENANDRO, 2006). Pode-se considerar

⁴⁰ Todos os direitos autorais do software são reservados à Société IMAGE (1986-2000). Autor: Max Reinert.

como exemplos de lematização nessa pesquisa – *avali+*, *estud+*, *prov+*. Essas lematizações estão presentes na análise dos dados.

O *corpus* da pesquisa foi submetido a uma análise padrão do Alceste que, segundo Image (2010), possui uma dupla classificação, com vistas a evitar qualquer tipo de influência e com vistas a identificar a consistência da análise. Em primeiro lugar, foi feita análise de vocabulário, seguida de divisão do texto. O próximo passo foi realizar a classificação identificando as oposições mais significativas entre as palavras e extraíndo as classes de enunciados.

Como produto dessa análise, cada classe tem os seguintes resultados:

- palavras e frases mais significativas;
- segmentos repetidos;
- correspondências das palavras mais características (IMAGE, 2010).

O *software* apresenta, em cada uma das classes, segmentos do texto de aproximadamente três linhas denominados Unidades de Contexto Elementares (UCE). Esses dados são apresentados por classes nos capítulos 6 e 7 da tese.

É importante ressaltar que, apesar do *software* Alceste ser um programa de análise quantitativa de dados textuais, seus eixos e classes foram nominados qualitativamente a partir do olhar da pesquisadora acerca da percepção dos interlocutores de pesquisa expressos nas UCE significativas de cada classe.

Reis (2000) afirma que o *software* Alceste oferece informações relevantes acerca do texto, da relação de palavras pertinente a cada classe e como os dados de cada classe se relacionam ao texto como um todo. A autora adverte que cabe ao pesquisador a organização e interpretação desses dados.

Nesse sentido, reafirma-se que, para a análise dos dados desta pesquisa, foram inseridos no programa os dados pertinentes ao questionário (estudantes) e entrevistas (professores e gestores) separadamente, em função dos objetivos.

De posse dos resultados gerados pelo Alceste, a análise obedeceu ao seguinte processo:

1º - Observação da primeira Classificação Hierárquica Descendente (CHD) com vistas a analisar as relações de eixos e classes identificados pelo programa;

2º - Seleção das palavras representativas de cada classe, identificadas a partir dos valores do quiquadrado⁴¹ (χ^2), de maior frequência;

⁴¹ Indica o grau de ligação da palavra com a classe a partir de uma distribuição estatística realizada pelo Alceste.

3º - Inserção das palavras representativas no contexto das UCE da classe;

4º - Reconstrução dos relatos dos sujeitos pesquisados a partir da UCE representativas da classe e nomeação da classe;

5º - Aprofundamento da análise das relações entre as classes e nomeação dos eixos;

6º - Realização da Análise Fatorial de Correspondência⁴² (AFC) em correlação.

A AFC dos dados da pesquisa permite, segundo Image (2010), “resumir todos os resultados obtidos, incluindo: a posição relativa das classes umas em relação às outras; principais palavras específicas; posição das modalidades de variáveis descritivas” (p.18).

Tal análise possibilitou a visualização, no plano cartesiano, das relações existentes entre as classes, as palavras e as variáveis permitindo identificar oposições entre os discursos.

O software Alceste aplica os princípios do método de Análise de Conteúdo (AC), uma vez que este “faz uma ponte entre o formalismo estatístico e a análise qualitativa dos materiais” (BAUER, 2002. p. 190). Esta é a opção metodológica dessa pesquisa em função, não só dos procedimentos de coleta de dados selecionados, como também por se acreditar na validade e fidedignidade oferecida por uma análise quali-quantitativa. Adota-se aqui a definição de AC de Bardin (1977), uma vez que a mesma consiste em

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (p. 42).

Em relação aos documentos, foi realizada análise qualitativa tendo como norteador da análise os objetivos previamente anunciados nesse capítulo. Cada documento foi lido em sua integralidade buscando elementos significativos em relação ao objeto de pesquisa.

O processo de leitura se deu da seguinte forma:

1- Primeira leitura do *corpus* – documentos em sua integralidade;

⁴² Cruzamento entre o vocabulário (considerando a frequência de incidência de palavras) e as classes, gerando uma representação gráfica em plano cartesiano, na qual são vistas as oposições entre classes ou formas (NASCIMENTO; MENANDRO, 2006. p.75).

2- Segunda leitura do *corpus* – como cada documento possuiu um objetivo específico em relação à análise, na segunda leitura foram buscadas evidências relacionadas a esses objetivos.

3- Terceira leitura do *corpus* – leitura final buscando alguma evidência relativa ao objeto de pesquisa que poderia ter sido não observada em leituras anteriores.

Para Cellard (2008), a análise documental deve ser precedida de uma avaliação composta por cinco dimensões, observadas nesta pesquisa:

- a) Contexto – Os três documentos foram produzidos na instituição pesquisada na gestão da Reitoria atual, apesar do PDI ter vigência até 2012 e os dados terem sido coletados no 1º semestre de 2013, um novo PDI ainda não havia sido apresentado à comunidade acadêmica; quanto ao PPI, o mesmo é datado de 2008 e está em vigor. O PPC do curso de Pedagogia, bem como os Relatórios do Enade foram disponibilizados pela Direção do curso e o PDI e o PPI pela UADE;
- b) Autores – Os documentos não estão nominados com seus autores, pois pertencem à instituição e são por ela assinados. Acredita-se que eles foram elaborados coletivamente e são de responsabilidade autoral da Reitoria e do Colegiado do curso de Pedagogia;
- c) Autenticidade e confiabilidade do texto – Os documentos foram disponibilizados pela diretora do curso de Pedagogia e pela gestora da unidade pedagógica ligada à Reitoria da instituição pesquisada;
- d) A natureza do texto – Foi considerado que os documentos são norteadores do trabalho desenvolvido na instituição e se adequam ao contexto para o qual foram produzidos;
- e) Conceitos-chave e lógica interna do texto – Essa foi a dimensão fundamental para a análise qualitativa do trabalho, pois como afirmam Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009)

delimitar adequadamente o sentido das palavras e dos conceitos é, aliás, uma precaução totalmente pertinente no caso de documentos mais recentes (...) Deve-se prestar atenção aos conceitos-chave presentes em um texto e avaliar sua importância e seu sentido, segundo o contexto preciso em que eles são empregados. Finalmente, é útil examinar a lógica interna, o esquema ou o plano do texto: Como um argumento se desenvolveu? Quais são as partes principais da argumentação? Essa contextualização pode ser um apoio muito importante, quando, por exemplo, comparam-se vários documentos da mesma natureza (p. 10).

Os dados foram coletados no período de fevereiro a junho de 2013, sendo que a aplicação dos questionários concentrou-se no mês de março e os demais meses foram utilizados para a realização das entrevistas. O período longo de entrevista justifica-se pela dificuldade de agendamento com os professores. Apenas dois professores selecionados para participar da pesquisa não fizeram a entrevista em função de suas agendas de trabalho e a finalização do semestre letivo, porém, como a maioria do grupo já havia participado, não foi considerado que tal fato prejudicaria a investigação. A disponibilização prévia do roteiro de entrevista foi motivada pelo pedido inicial de um professor e, pelo princípio da equidade, o roteiro foi encaminhado aos demais entrevistados.

CAPÍTULO 2

A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A avaliação, em suas múltiplas funções, perpassa os fazeres pedagógicos e as relações estabelecidas entre os atores das instituições de ensino, estando sempre presente no cotidiano educacional. Situa-se ao longo de todo o processo pedagógico seja na educação básica ou na superior. A avaliação não se restringe à sala de aula, amplia-se para a IES como avaliação institucional e para as redes de ensino por meio da avaliação em larga escala realizada pela União, estados e municípios.

Como apontam Freitas et al (2009), a avaliação “atinge todos os atores, a depender do lugar em que se inscrevem no processo de avaliação, ora como sujeitos avaliadores, ora como objetos de avaliação” (p. 07). O que determina essa condição é o lugar ocupado pela avaliação num contexto específico, uma vez que esta é dotada de distintos níveis, a saber: avaliação para as aprendizagens, relativa à avaliação do estudante e realizada no contexto da sala de aula; avaliação institucional, que analisa o trabalho pedagógico da escola e avaliação em larga escala, que abrange os sistemas de ensino e é destinada a orientação de políticas públicas na área educacional.

Este capítulo visa a apresentar conceitos relativos a esses três níveis da avaliação apontando possíveis interfaces com o Sinaes e, mais especificamente, com o Enade.

2.1. Avaliação em larga escala

A avaliação externa, realizada por meio de instrumentos em larga escala, tem natureza sistêmica e é voltada ao acompanhamento institucional por meio de

[...] um procedimento amplo e extensivo, envolvendo diferentes modalidades de avaliação, realizado por agências reconhecidas pela especialização técnica em testes e medidas, abrangendo um sistema de ensino, ou seja, todas as escolas de um determinado nível ou série deste sistema [...] na maior parte das vezes voltada predominantemente para o foco da aprendizagem dos alunos e com a finalidade de obter resultados generalizáveis no sistema (WERLE, 2010. p.22).

É nesse sentido que a avaliação em larga escala se caracteriza como uma avaliação externa na qual a adjetivação “em larga escala” distingue sua abrangência. No contexto da educação superior, a avaliação em larga escala está organizada a partir de um sistema, o Sinaes, que visa à garantia da qualidade dos cursos ofertados pelas IES brasileiras. Por ser um sistema estandardizado cumpre

[...] a tarefa de divulgar para a sociedade civil os níveis de desenvolvimento e qualidade da educação. [...] estes instrumentos de avaliação publicizam aos pais, professores, empresários, mídia e demais atores sociais, a situação atual da educação escolar, bem como onde estão e quem são as melhores instituições (COSTA, 2009. p.17).

A implantação de um sistema dessa natureza tem como uma de suas justificativas a expansão da Educação Superior em relação à oferta de vagas em cursos de graduação de forma considerável nos últimos anos, principalmente em instituições privadas. De acordo com os dados do Censo da Educação Superior 2012, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) das 2.416 instituições de ensino superior que oferecem graduação, 2.112 são privadas. Essa política de expansão acabou por fortalecer o discurso da regulação, como aponta Polidori (2009)

A discussão não está no aumento de matrículas e, inclusive, de IES no país, já que isso é uma necessidade da realidade educacional brasileira. É, sim, preciso proporcionar formas de aumentar o número de estudantes, uma vez que o índice atual no Brasil de indivíduos, entre 18 e 24 anos, que frequentam o ensino superior é de cerca de 13%. No entanto, a discussão está na forma como ocorre ou como ocorreu essa expansão que privilegiou o mercado como grande regulador. Esse processo possibilitou a instalação de várias IES e cursos com baixa qualidade no país (p.443).

Inicialmente, a avaliação em larga escala na educação superior foi instituída por meio do Exame Nacional de Cursos em 1996 que, como foi apontado na citação de Werle (2010), estava voltada, de forma predominante, à avaliação do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação e, a partir desses resultados, as instituições eram avaliadas e ranqueadas. Em 2004, o ENC foi substituído pelo Sinaes, composto por três processos avaliativos - Avaliação das Instituições de Educação Superior (Avalies); Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG) e Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade).

O Enade, no contexto da avaliação em larga escala da educação superior, é destinado à avaliação de curso de graduação e não tem foco no dia a dia da instituição. É como uma fotografia que registra um momento do curso sem considerar a sua dinâmica. Avalia especificamente os estudantes “em relação aos conteúdos programáticos do curso em que estão matriculados, suas habilidades e competências”⁴³. É um instrumento formal aplicado aos estudantes de cursos de graduação, com um

⁴³ Adaptado do site do Inep. Disponível em: <http://portal.MEC.gov.br/index.php?Itemid=313&id=181&option=com_content&view=article>. Acesso em 10 dez. 2011.

caráter instrucional, que tem como finalidade avaliar os conhecimentos e habilidades por meio de um exame e possui um peso maior que os demais processos avaliativos do Sinaes (55% do conceito final da IES), reafirma a possibilidade de que as instituições precisarão adequar sua organização e prática pedagógica em relação à formação dos seus estudantes de modo a contemplar os conteúdos previstos na Portaria nº 225/11 (no caso do Curso de Pedagogia), sob pena de que a instituição possa vir a sofrer com as sanções previstas no Sinaes.

À medida que a avaliação externa atribui um peso mais elevado ao conhecimento adquirido pelo estudante ao longo do curso ao avaliar a qualidade da IES, a avaliação das aprendizagens também poderá adquirir importância maior.

Dias Sobrinho (2010) considera que o modelo inicial do Enade pressupunha uma perspectiva formativa, pois avaliava os estudantes ingressantes e concluintes, o que possibilitaria o acompanhamento de suas aprendizagens em relação ao curso de graduação. O autor afirma que 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. Já o ENADE se propõe como avaliação dinâmica, incorporando a noção de mudança e desenvolvimento do aluno em seu percurso formativo. [...] Entre uma e outra aplicação do exame, o aluno tem oportunidade de superar suas deficiências, desenvolver suas habilidades cognitivas e aplicá-las em novas situações (p.213).

Entretanto, essa perspectiva foi abandonada, pois o estudante ingressante é avaliado pelo seu desempenho no Enem. Essa possibilidade de uma avaliação de cunho mais formativo foi relegada a segundo plano, ficando o aspecto classificatório preponderante em relação ao formativo.

Casassus (2009) afirma que processos similares ao Enade não têm como avaliar os conhecimentos e nem as habilidades dos estudantes. O mais adequado a esse tipo avaliação são os portfólios, as provas de caráter mais construtivista, entre outros. Para ele, é um equívoco conceitual afirmar “este tipo de provas mede o que sabem e/ou o que sabem fazer os alunos [...]. É um erro ainda mais grave equiparar a pontuação que se obtém com o objectivo de conseguir uma educação de qualidade. Pontuação não é qualidade” (p. 74).

É preciso repensar a relação entre a avaliação de desempenho do estudante como preponderante no Sinaes, pois nesta vertente ela assume um caráter “bancário”⁴⁴, no qual, ao longo do curso, foram “depositados” conhecimentos que precisam ser “sacados” no momento do Enade para que a instituição seja reconhecida com qualidade. É preciso considerar a relevância da avaliação realizada *in loco* uma vez que a esta é vinculado o Conceito de Curso (CC) enquanto o Enade gera um conceito preliminar (CPC). Porém, como essas nuances da avaliação não são amplamente divulgadas o que determina para a grande comunidade a qualidade da instituição é o Conceito Enade.

Portanto, entende-se que centrar a avaliação dos cursos de graduação nos estudantes seja “[...] um grande equívoco em termos de aplicabilidade do Sinaes na sua proposta conceitual a partir do uso de um único pilar do Sistema como o definidor de qualidade da educação superior oferecida pelas IES” (POLIDORI, 2009. p. 447).

Werle (2010) afirma que as avaliações externas estão vinculadas a projetos de longo prazo e à produção de dados longitudinais e precisam guardar parâmetros metodológicos estáveis para assegurar a possibilidade de comparação. Observa-se, no caso do Sinaes, a manutenção do conceito mínimo a ser mantido pela instituição e pelo curso (conceito 3, mínimo na escala de 1 a 5. No caso de conceitos 1 ou 2, considerados fracos, a IES deve assinar um protocolo de compromisso com o Mec para a elevação desse conceito), mas há uma constante mudança em relação ao cálculo dos indicadores que geram esses conceitos.

Tendo como referência que a maioria das instituições que oferecem graduação são privadas e que o conceito 3 é considerado satisfatório em relação ao padrão de qualidade, considera-se que não há um estímulo para a busca dos conceitos considerados como de excelência (4 e 5), uma vez são necessários investimentos e numa perspectiva neoliberal⁴⁵, é importante a busca pela eficiência a baixo custo. Nesse sentido, “uma avaliação voltada para o controle também exclui o compromisso com a qualidade, fortalecendo a lógica da aferição a partir da banalização dos números, notas, porcentagens e intensificando a competição” (COSTA, 2009. p. 18). E, mais do que isso, exclui o compromisso com os valores relativos à cidadania.

⁴⁴ Expressão cunhada por Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido* ao se referir a uma prática pedagógica tradicional que prima pela transmissão de conteúdos de forma acrítica e passiva.

⁴⁵ O neoliberalismo é uma ideologia que procura responder à crise do Estado nacional, ocasionada pelo processo de globalização, representa a regressão do campo social e tem como objetivo no campo educacional a adequação da escola e da universidade pública e privada aos mecanismos de mercado, de modo que esta funcione a sua semelhança (MARRACH, 1996. p.42-49).

Para que essa lógica seja superada, é importante que se estabeleçam critérios para essa avaliação na perspectiva de uma qualidade transformadora da realidade social e econômica e que possibilite a melhoria da gestão rumo ao cumprimento da função social da IES.

Diferente da avaliação em larga escala realizada na Educação Básica, que consiste essencialmente na aplicação de testes, o Sinaes pode ser considerado, de fato, um sistema de avaliação, pois envolve também aspectos relativos à avaliação da instituição, no cálculo do conceito da IES.

2.2. Avaliação institucional

A avaliação institucional não nasceu em berço educacional. Suas raízes estão fincadas na administração e voltadas ao mundo dos negócios. A aplicação de seus fundamentos no campo educacional se deu em função de uma revisão dos estilos de organização e gestão educacional por parte da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e da Organização dos Estados Americanos (OEA), entre outros organismos internacionais, ao passarem a aplicar os princípios relacionados à responsabilidade social na gestão pública da educação (*accountability*) (SANDER, 2008).

Para Belonni e Belonni (2003), o processo de implantação sistemática da avaliação na educação superior teve início na década de 1980 e possui características de duas tendências distintas. A primeira tendência voltada para a hierarquização e o controle das instituições, parte da perspectiva de avaliação meritocrática que pressupõe controle e a regulação das IES, produz o ranqueamento e o “estabelecimento de padrões de *status* e excelência” (p.14). Na segunda tendência, são privilegiadas a melhoria e a transformação das instituições a partir de uma perspectiva mais formativa. Nela, a qualidade e a excelência são aspectos complementares e pressupõem a combinação de “*mérito e qualidade da atividade pedagógica com relevância e efetividade social*” (p.14, grifos do autores).

A avaliação institucional se amplia para além dos resultados e visa ao autoconhecimento da IES, de forma a orientar a gestão no processo de tomada de decisões apontando aspectos que podem ser considerados pontos fortes da instituição e outros a serem melhorados, superando suas fragilidades e objetivando o aperfeiçoamento dos processos desenvolvidos no âmbito da instituição.

Compreende-se a “avaliação institucional como um *processo sistemático de análise de uma atividade ou instituição que permite compreender, de forma contextualizada, todas as suas dimensões e implicações, com vistas a estimular seu aperfeiçoamento*” (BELONNI; BELONNI, 2003. p.17, grifos do autores).

A avaliação institucional engloba todas as atividades desenvolvidas pela instituição - ensino, pesquisa, extensão, entre outras – e instâncias – gestores, professores, funcionários, estudantes – de forma global. Nesse sentido, é participativa [...] na determinação das necessidades essenciais da comunidade, participação na busca de soluções e, sobretudo, na transformação da realidade (FAUNDEZ, 1993. p.32).

O sentido participativo da avaliação institucional lhe confere legitimidade política, o que propicia que seus resultados possam ser relevantes para a IES e que ações sejam desencadeadas pelas mesmas. Os instrumentos utilizados também devem ser confiáveis demonstrando a capacidade técnica para a realização desse tipo de avaliação.

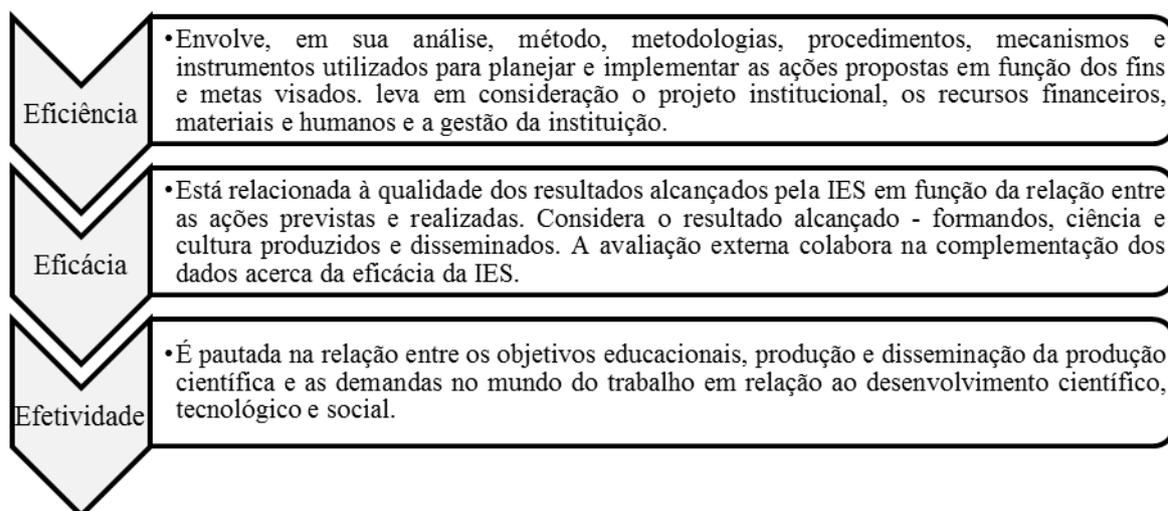
Algumas possíveis instâncias nas quais os resultados da avaliação podem ter influência são a comunidade acadêmica da própria IES, orientando possíveis estratégias de aperfeiçoamento; a comunidade externa e as instâncias governamentais educacionais, no sentido de prestação de contas das ações fomentadas na IES, da qualificação dos profissionais por ela formados e pela ciência, cultura e arte produzidos.

Belloni e Belloni (2003) apontam que são necessários parâmetros de referência para que a avaliação institucional seja formativa e possa contribuir para a promoção da educação superior e para a produção do conhecimento, levando em consideração que essa avaliação está atrelada à política educacional do Sinaes. Esses parâmetros estão vinculados a “um conceito de qualidade acadêmica que está subjacente⁴⁶ e orienta a estratégia metodológica adotada” (p.19). Os critérios básicos de avaliação apontados pelos autores são eficiência, eficácia e efetividade.

Na Figura 1, são apresentados os conceitos relativos a cada um desses termos:

⁴⁶

Geralmente, esse conceito de qualidade é subjacente à política de avaliação governamental.

Figura 1 – Critérios básicos de avaliação

Fonte: (BELLONI; BELLONI, 2003. p.21-22).

Para Belloni e Belloni (2003), a eficiência se refere aos processos da IES, principalmente em relação aos recursos utilizados e ao modo como gestão que é desenvolvida. A eficácia está relacionada aos resultados alcançados pela IES quanto à formação do estudante para o exercício da cidadania, da profissão, da produção e em relação à disseminação do conhecimento. A efetividade social relaciona-se aos resultados sociais e científicos que são incorporados pelos estudantes ou restritos a questões científicas imediatas e se são adequadas às demandas no meio no qual está inserida. Está diretamente relacionada a:

- i) necessidades da formação, trazidas em dimensões pessoais, habilidades e competências do profissional-cidadão; ii) exigências derivadas das necessidades de desenvolvimento científico-tecnológico; iii) exigências derivadas das necessidades de inclusão e justiça social e uma sociedade caracterizada pela exclusão (BELLONI; BELLONI, 2003. p.22)

A avaliação institucional corresponde a um processo sistemático de autoconhecimento da IES, empreendendo esforços no sentido de reconhecer e integrar suas diversas instâncias. Nesse caminho, o Sinaes aponta dez dimensões que devem ser avaliadas e que perpassam o planejamento, o desenvolvimento institucional, as políticas acadêmicas e de gestão e a infraestrutura da IES.

Indica-se a necessidade de maior ênfase do sistema de avaliação da educação na instituição e de distanciamento da ideia do controle voltado à responsabilização. A prestação de contas não pode se reduzir ao imediato, pois como

aponta Drew Faust⁴⁷, “as universidades devem prestar contas ao passado e ao futuro, não apenas, nem sequer primordialmente, ao presente”.

Para tanto, é necessário o fortalecimento dos processos de autoavaliação institucional, atendendo às dimensões apresentadas na Lei 10.861/2004, consolidando a cultura avaliativa nas IES, a partir de CPA reconhecidas e fortalecidas pela gestão.

É importante fomentar os ideais da autoavaliação institucional entre os estudantes em processo de formação de professores, pois que esse deve ser o foco de um sistema nacional de avaliação, seja da educação básica ou superior. Além disso, é fundamental disseminar a cultura da avaliação por meio de uma reflexão democrática e participativa da comunidade escolar/acadêmica em relação à instituição, com foco nos processos internos voltados à promoção da qualidade da educação.

Destaca-se que a avaliação institucional influencia os processos pedagógicos da IES, entre eles, a avaliação relativa à aprendizagem dos estudantes. Isso se dá porque nos aspectos avaliados institucionalmente inclui-se o espaço da sala de aula. Logo, é relevante considerarmos a avaliação para as aprendizagens no contexto da organização do trabalho pedagógico da educação superior.

2.3. Avaliação para as aprendizagens no contexto da organização do trabalho pedagógico

A avaliação em larga escala e a avaliação institucional, como parte integrante do Sinaes, exercem influência sobre a avaliação realizada em sala de aula, que compõe o trabalho pedagógico conduzido pelo professor, já que é ele quem, na maioria das vezes, determina, a partir da ementa de cada disciplina, objetivos, conteúdos, métodos, além da forma como a avaliação será desenvolvida.

É importante destacar que a avaliação é considerada como “uma categoria forte no campo das decisões pedagógicas, dada a repercussão quase imediata na vida dos estudantes [...] e se amplia dada a centralidade que a avaliação tem ocupado também e, sobretudo, no campo das políticas educacionais” (SORDI, 2010, p. 24), o que corrobora a premissa de que a avaliação é influenciada pelas políticas educacionais em todos os seus níveis.

A avaliação para as aprendizagens está diretamente vinculada às questões relacionadas ao projeto pedagógico e ao desenho curricular de um curso de graduação e

⁴⁷ Presidente de Harvard. Essa citação foi proferida por Antônio Nóvoa no 3ª Conferência FORGES, Recife, 2013.

refletir sobre ela se configura um desafio, pois significa verificar como o professor acredita que o estudante aprenda e como ele deve organizar o trabalho pedagógico de forma a propiciar esse aprendizado.

Para Villas Boas (2000), analisar as questões relacionadas à avaliação é, antes de tudo, uma atitude ética e moral. Uma atitude que tem influência na formação cidadã do estudante e que reflete a postura do professor perante o conhecimento e a metodologia pela qual se acredita que o estudante deva aprender. Apesar dos critérios e procedimentos de avaliação dos estudantes nas disciplinas cursadas na educação superior serem definidas a priori e apresentadas aos estudantes nas primeiras aulas (como parte integrante do plano de ensino), o que se configura numa prática pouco participativa. Outra situação que, às vezes, se observa é a desarticulação da avaliação aos objetivos da disciplina. Tal situação subordina a avaliação somente aos conteúdos, subvertendo a organização do trabalho pedagógico apresentada por Freitas (1995) que relaciona a avaliação aos objetivos:

Objetivos e avaliação são categorias que se opõem em sua unidade. Os objetivos demarcam o momento final da objetivação/apropriação. A avaliação é um momento real, concreto e, com seus resultados, permite que o aluno se confronte com o momento final idealizado, antes, pelos objetivos. A avaliação incorpora os objetivos, aponta uma direção. Os objetivos, sem alguma forma de avaliação, permaneceriam sem nenhum correlato prático que permitisse verificar o estado concreto da objetivação (p.95. grifos do autor).

Dessa forma, as práticas avaliativas têm como referência os objetivos da disciplina, do curso, do perfil do profissional (do professor) que se quer formar.

Gomes (2007) afirma que a avaliação é responsável por boa parte do tempo empregado pelos professores na organização do trabalho pedagógico (desde o planejamento e correção até o preenchimento de planilhas), porém Hoffmann (2000) convida os professores para que se atentem efetivamente aos problemas relacionados à aprendizagem e se libertem da preocupação em atribuir valores numéricos aos estudantes.

A postura do professor em relação ao conhecimento é indicativa da avaliação por ele praticada e se esta é construção ou a reprodução do conhecimento, pois, como afirma Facci (2004), o professor atua na conversão do “saber objetivo em saber escolar, de modo que o torne assimilável para o aluno, de tal forma que este passe do não-domínio ao domínio dos conhecimentos científicos” (p.236-237).

Em relação ao formato de avaliação, pode-se afirmar que este é relacionado às suas funções no contexto da sala de aula. Entre as funções da avaliação, identifica-se a classificatória que tem como pressuposto o julgamento de valor classificando o estudante a partir de um determinado padrão, estratificando seu desempenho. Sua finalidade é sustentar a aprovação ou reprovação do estudante (LUCKESI, 2011).

Na função diagnóstica, o pressuposto avaliativo está relacionado ao auxílio do estudante no seu processo de construção das competências e crescimento para a autonomia. Sua finalidade está relacionada à sondagem, projeção e retrospectiva da situação de desenvolvimento do estudante e a análise dos conhecimentos anteriores, diagnosticando se esses ocorreram e o que se faz necessário planejar para solucionar as dificuldades encontradas (LUCKESI, 2011; SANTOS; VARELA, 2007).

A avaliação formativa, que inclui a diagnóstica, é contínua e se compromete com as aprendizagens do estudante. Visa orientar o aluno e ao professor quanto ao trabalho escolar, procurando localizar as suas dificuldades para ajudar a descobrir os processos que lhe permitirão progredir (HARLEN, 2006).

Para Fernandes (2008), a avaliação formativa⁴⁸ deve proporcionar que “se conheçam bem os saberes, as atitudes, as capacidades e o estágio de desenvolvimento dos alunos, ao mesmo tempo em que lhes deve proporcionar indicações claras acerca do que é necessário fazer para progredir” (p. 356).

É considerada por Fernandes (2007) como uma avaliação voltada *para as aprendizagens*, orientada para o desenvolvimento do estudante, dinâmica, integrada aos processos de ensino e de aprendizagem ocorrendo simultaneamente a eles. Tem como função primordial contribuir para as aprendizagens.

A avaliação com função somativa é também chamada de por Fernandes (2007) de avaliação *das aprendizagens*. Tem caráter externo em relação aos processos de ensino e de aprendizagem, pois geralmente ocorre após esses processos. Tem uma natureza somativa porque pouco ou nada interfere nas dinâmicas pedagógicas que se estabelecem na sala de aula, avaliando o que já se fez e não o que se está fazendo. Geralmente ocorre no fim de um período de estudos (função de certificação: atribui uma nota ou confere um diploma) ou como um balanço parcial das aprendizagens dos estudantes.

⁴⁸ Fernandes (2008) conceitua a avaliação formativa alternativa. Porém, sua obra consultada não destaca o porque da concepção “alternativa”. Na tese utilizaremos seu conceito sem fazer referência a essa diferenciação.

As funções diagnóstica, formativa e somativa são complementares em relação à avaliação realizada em sala de aula, pois apontam ao professor possibilidades para repensar seu trabalho pedagógico a partir do que o estudante demonstra saber e, ao estudante, indica o que esse já aprendeu e quais são as dificuldades que precisam ser superadas.

Fernandes (2008) faz uma distinção entre “avaliação *das* aprendizagens” e “avaliação *para* as aprendizagens” a partir da concepção de vários autores que propõem que estas tenham, respectivamente, o mesmo significado que “avaliação somativa” e “avaliação formativa”.

Mesmo complementares, há distinção entre a avaliação somativa, que dimensiona os resultados da aprendizagem dos estudantes ocorridos após o desenvolvimento dos conteúdos curriculares, e a avaliação formativa, na qual os objetivos são de caráter mais processual, referindo-se aos processos de aprendizagem. As informações coletadas pela avaliação formativa servirão como base para aprimorar as aprendizagens dos estudantes e orientar o planejamento do professor.

A avaliação classificatória se opõe às funções anteriormente citadas, pois parte do princípio de que o estudante pode ser rotulado e, não obstante, é usada como instrumento de punição.

Nos cursos de licenciatura em Pedagogia, a realidade em relação à avaliação, muitas vezes, reflete a hierarquia e o distanciamento presente nas relações estabelecidas no ambiente escolar. É comum que os conteúdos só sejam disponibilizados aos estudantes à medida que estes demonstram, por meio dos resultados dos procedimentos de avaliação, o entendimento dos conteúdos anteriores. Ao estudante, é permitido galgar um novo patamar no curso quando o anterior for “vencido”. Essa forma de organizar o trabalho pedagógico exclui os estudantes do processo pedagógico porque todas as decisões são tomadas somente pelo professor. Essa é uma aprendizagem que os futuros educadores poderão reproduzir em sua atuação futura.

Dias Sobrinho afirma que (2010) o fato do Enade ter um peso preponderante no Sinaes trouxe uma série de consequências desastrosas, entre elas que o “docente tende a desaparecer diante da necessidade de obtenção de boa posição na escala de classificação, a qual é alcançável por meio do mecanismo de ensinar para o exame, segundo o modelo da prova” (p. 217). Essa consideração corrobora o fato de que a metodologia de elaboração de itens da prova e até mesmo as questões do exame têm

sido levadas para a sala de aula para compor instrumentos de avaliação das aprendizagens dos estudantes.

A avaliação para as aprendizagens utiliza metodologias que promovam a diversidade de olhares, que inclua as diferenças existentes entre os estudantes e que contemple múltiplas possibilidades e instrumentos que captem a manifestação da aprendizagem. Essa perspectiva aproxima-se de uma avaliação que considera

[...] a perspectiva de diferentes grupos que participam das experiências educativas, permitindo uma compreensão a todos os participantes do processo, de forma que possa ser útil para a reorientação de suas práticas (SAUL, 2006. p.48).

Apresenta-se, ainda, o conceito relativo à *avaliação como aprendizagem*. Nessa perspectiva avaliativa, os estudantes devem ser capazes de aprender sobre sua aprendizagem a partir da autoavaliação (metacognição) e por seus pares e decidir como serão os próximos passos em seu processo de aprendizagem (com a mediação do professor sempre que necessário) (SCHRAW, 1998). Essa avaliação colabora para que os estudantes tenham autonomia em relação à aprendizagem e possam direcionar os rumos que esta deve tomar.

Nessa perspectiva avaliativa, o professor deve orientar os estudantes em relação à autoavaliação; aos objetivos das aprendizagens e de seus progressos em relação aos mesmos; criar oportunidades para que a autoavaliação seja praticada de forma regular e criativa; dar *feedback* descritivo das aprendizagens dos estudantes e propiciar um ambiente benéfico a essa avaliação.

Apesar dos progressos no campo de investigação sobre avaliação educacional, parecem que esses ainda não se materializaram plenamente nas práticas pedagógicas das instituições, pois, como aponta Fischer (2010), mudam-se a forma e o contexto, mas as inquietações em relação ao processo de avaliação permanecem. A falta de clareza em relação à avaliação realizada em sala de aula, inclusive na educação superior, pode induzir o professor a privilegiar a classificação dos estudantes rotulando-os como *aprovados/reprovados*.

Sordi (2008) aponta que o fato de se desvincular avaliação/ objetivo de sua relação dialética⁴⁹ afasta os educadores da função da avaliação como promotora da aprendizagem e da qualidade do ensino, minimizando-a a resultados e a notas que, muitas vezes, sinalizam aquilo que se espera do estudante e não revelando o seu

⁴⁹

Ver Freitas (1995).

potencial. Além disso, “temos, hoje, como afirmar que a avaliação da aprendizagem apenas e tão somente espelha decisões de natureza política, tomadas fora da escola, mas que repercutem nesse espaço” (op.cit. p. 52).

Como Sordi (2008) aponta, a reflexão acerca da avaliação transcendeu o espaço da IES e tem ocupado lugar de destaque na formulação de políticas públicas que exercem influência na regulação da educação superior e essa relação constituiu o ponto principal de discussão do capítulo 3 da tese.

CAPÍTULO 3

A REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

As políticas de avaliação da educação superior brasileira, fruto da necessidade de garantia da qualidade da educação no país, inspiram-se na cultura da avaliação para a regulação e a conseqüente responsabilização da instituição avaliada. Muito mais do que prestar contas à sociedade acerca da educação oferecida, a instituição é responsabilizada pelos seus resultados, cabendo ao Estado o papel de avaliador de sua qualidade.

Pode-se apontar que a Constituição da República Federativa do Brasil (1988) garante o caráter regulador da educação superior brasileira ao declarar no Art.209 que “o ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I – cumprimento das normas gerais da educação nacional; II – *autorização e avaliação de qualidade pelo poder público*” (BRASIL, 1988, grifos meus).

Ristoff e Giolo (2006) afirmam que

Além de declarar que a educação não é exclusividade do Estado, a Carta Magna formaliza, de forma insofismável, a noção do Estado Avaliador, pois o aval para fins de ingresso e permanência no sistema deve ser dado pelo poder público, tomando por base o processo avaliativo por ele conduzido (p.194).

Além disso, a LDB 9394/96 confere ao Governo Federal, por meio do Mec, a partir dos resultados do Sinaes⁵⁰, o poder de autorizar, reconhecer e fechar cursos superiores, ao definir que “a autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação” (BRASIL, 1996a. Art. 46).

A avaliação, no Sinaes, se inscreve no campo da regulação institucional, normativa e de controle uma vez que esta pode ser entendida como “[...] o conjunto de ações decididas e executadas por uma instância (governo, hierarquia de uma organização) para orientar as ações e as interações dos actores sobre os quais detém uma certa autoridade” (MAROY; DUPRIEZ, 2000 apud BARROSO, 2005. p. 730).

⁵⁰ Os resultados da avaliação realizada pelo Sinaes subsidiarão os processos de regulação que compreendem: Atos Autorizativos: credenciamento de IES, autorização e reconhecimento de cursos; Atos Regulatórios: recredenciamento de IES e renovação de reconhecimento de cursos. Os resultados considerados insatisfatórios ensejarão a celebração de um protocolo de compromisso firmado entre a IES e o Mec, no qual se estabelecerão encaminhamentos, procedimentos e ações com indicação de prazos e métodos a serem adotados pela IES para a superação das dificuldades. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/superior-SINAES-autorizacao>>. Acesso em 10 jul. 2012

Essa definição está em consonância com a avaliação praticada pelo Sinaes, pois, como afirma o documento norteador desse sistema, a

[...] avaliação educativa distingue-se do mero controle, pois seus processos de questionamento, conhecimento e julgamento se propõem principalmente a melhorar o cumprimento dos compromissos institucionais, por meio da elevação da consciência pedagógica e da capacidade profissional dos docentes, da produção de conhecimentos e da análise crítica do conjunto de práticas e dinâmicas institucionais (BRASIL, 2009b. p. 96).

Percebe-se que essa definição se aproxima ao que Barroso (2005) afirma ser regulação, uma vez que esta se constitui como um processo que “tem por principal função assegurar o equilíbrio, a coerência, mas também a transformação desse mesmo sistema” (p. 733).

A regulação abrange não só as normas que “orientam o funcionamento do sistema, mas também o (re) ajustamento da diversidade de acções dos actores em função dessas mesmas regras” (BARROSO, 2005. p. 733). Ligada ao conceito de regulação está a ideia de responsabilização⁵¹, relacionada à demonstração de eficiência e produtividade por parte das IES, presentes também no Sinaes.

Morrow e Torres (1997) afirmam que a análise de uma política pública deve contemplar a análise objetiva dos determinantes dessa política. Partindo da elucidação do papel do Estado na regulação da educação superior, este capítulo trata do Sistema de Avaliação da Educação Superior e apresenta alguns indícios de sua influência no trabalho docente.

3.1 O papel do Estado avaliador na regulação da educação superior

A década de 1990 representou um período de inúmeras mudanças na educação superior brasileira, seja pela conjuntura política do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), seja pela LDB 9394 sancionada em 1996.

No governo FHC, houve a tentativa de introdução da reforma universitária que tinha como alicerces a autonomia, a avaliação e a melhoria do ensino, que deveria decorrer da autonomia e da avaliação. Esses três aspectos estariam diretamente relacionados à produtividade e à eficácia, como afirmam Shiroma, Moraes e Evangelista (2011)

A melhoria da qualidade do ensino seria assegurada por meio de alterações na gestão administrativa e na capacitação de recursos humanos a ela adequados, e também pela renovação de equipamentos;

⁵¹

Accountability.

a avaliação sinalizava um fortalecimento da função avaliadora do Estado, até então basicamente voltada ao credenciamento. Finalmente, a autonomia, “liberdade com responsabilidade”, deveria propiciar a eficiência gerencial e um maior nível de responsabilidade social do sistema (p.78-79).

A função avaliadora do Estado é condizente com o conceito de “Estado avaliador” apresentado por Neave (2001). Para o autor, este surge, de forma acirrada, em função de demandas do governo em obter uma maior eficiência e qualidade e se reflete na política voltada à educação superior.

Neave (1988: 7) considera que o surgimento do ‘Estado Avaliador’ se deu no final dos anos 1980, com o aumento da autonomia institucional e a crescente importância pública dada à avaliação. Vários fatores contribuíram para esta alteração, incluindo a massificação do ensino superior (Trow, 1996); o papel crescente do setor privado como principal empregador dos graduados pelas universidades; a utilização crescente da regulação pelo mercado como instrumento de política pública; a emergência da ‘nova teologia’ governamental (Neave, 1988: 7) celebrada por Margaret Thatcher como os 3Es da gestão pública – economia, eficiência e eficácia (SIZER, 1990 apud A3ES, 2013.p. 15).

A expressão “Estado avaliador” está relacionada às reflexões acerca das políticas de ensino superior. Neave (apud AFONSO, 2001) sinalizou “o facto de estar em curso a transição de uma forma de regulação burocrática e fortemente centralizada para uma forma de regulação híbrida que conjuga o controle pelo Estado com estratégias de autonomia e autorregulação das instituições educativas” (p.25).

Esse movimento se deu no Brasil partindo de uma perspectiva na qual as instituições implementariam seus sistemas de autoavaliação, de forma complementar a regulação do Estado – (como preconizado pelo Paiub, em 1993), para uma perspectiva centralizada na qual a autoavaliação institucional ficou em segundo plano. Percebe-se que o governo começou a “interferir mais profunda e extensivamente no sistema e nas instituições, radicalizando a figura do ‘Estado intervencionista’”, sendo que “o Estado avaliador corresponderá a esta radicalização” (MAGALHÃES, 2001apud AFONSO, 2001.p.26).

Para Silva Júnior, Catani e Gilioli (2003) foram as mudanças educacionais implementadas no governo FHC que propiciaram o estabelecimento de um sistema de avaliação centralizador, pautado “pela regulação, padronização e controle contabilista dos ‘produtos’ que a educação superior pode oferecer” (p. 11). Nessa perspectiva, cabe à instituição prestar um serviço, pois sua eficiência consiste nos resultados alcançados

em sua produção, que fica voltada ao mercado e, “portanto baseada numa concepção pragmática de IES” (p.11), cabendo ao Estado avaliar esse “serviço”.

Na LDB 9394/1996, o tema da autonomia universitária é tratado nos Art. 53 e 54 que abrangem desde a criação dos cursos até a gestão financeira, cabendo ao Estado o controle das instituições em relação aos mecanismos de credenciamento e reconhecimento de cursos por meio da avaliação (Art. 46). Na lei, se reconhece a avaliação praticada pelo Mec/Inep, que “constitui o campo do controle do Estado” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011. p.79).

Os autores analisam o modelo de avaliação implementado na educação superior e questionam se este é “fundamental para o bom funcionamento do sistema educacional”, uma vez que foi instituído de “forma autoritária e impositiva” (op. cit. p.80).

As mudanças impostas no governo FHC e pela LDB 9394/1996 impulsionaram transformações tanto do ponto de vista educacional quanto institucional na política de avaliação da educação superior. Para Lessard, Brassard e Lusignan (2002 apud BARROSO, 2005) o Estado adotou o papel de “[...] regulador e avaliador que define as grandes orientações e os alvos a atingir, ao mesmo tempo que monta um sistema de monitorização e de avaliação para saber se os resultados desejados foram, ou não, alcançados” (p.732). Destaca-se que o Sinaes foi criado com a finalidade de avaliar/ regular a educação superior, pois este visa “[...] a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua **eficácia** institucional e **efetividade** acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e **responsabilidades sociais** das instituições” (BRASIL, 2004a. grifos nossos).

Desse modo, segue-se uma tendência internacional em relação à avaliação da educação superior, como aponta o documento *La educación superior en el siglo XXI: visión y acción* (UNESCO, 1998), produzido com a participação de 182 países, ao definir que a qualidade da educação superior deve ser avaliada tanto de forma interna quanto externa, adequando-se às necessidades da sociedade (Art. 6, 11).

No cenário educacional brasileiro, a educação superior recebeu forte impacto em relação às políticas educacionais de regulação, uma vez que é caracterizada como um “serviço não exclusivo do Estado” (p.2).

Para Freitas et al. (2009), “regular, no sentido amplo do termo, é vocação de toda política pública, entretanto, ‘regulação’ foi um termo construído no interior das

políticas públicas neoliberais [...] para denotar uma mudança na própria ação do Estado, o qual não deveria intervir no mercado, a não ser como um ‘Estado avaliador’” (p.54). Maués (2009) afirma que regulação representa um conjunto de mecanismos os quais permitem controlar e orientar, por meio de um sistema, as ações dos sujeitos. Todavia, o que está sendo problematizado é o que tem sido feito de modo a responsabilizar as IES pelos seus resultados, o que impulsiona um efeito cascata de responsabilização de professores e estudantes pelo desempenho nos exames externos.

Os processos avaliativos utilizados como reguladores da educação superior e a forte presença do Estado-avaliador, muitas vezes, promovem uma relação de competição entre IES (principalmente privadas), uma vez os resultados das avaliações dos estudantes (por curso/IES) são públicos.

Afonso (2001) afirma que

[...] parece legítimo levantar a hipótese de que o modelo de regulação emergente, para além da retórica fundada na autonomia institucional e na fé na regulação pelo mercado, sublinhará mais a lógica intervencionista, isto é, uma maior presença da administração central nas instituições, nas suas características organizacionais e nos modelos de governação e de autoridade no interior das instituições, nomeadamente sob as formas que o Estado avaliador vem apresentando (p.26).

A autonomia das IES parece ficar fragilizada, bem como a autonomia dos professores que poderão ser responsabilizados (*accountability*) pelo desempenho dos estudantes nos exames externos, não somente em termos simbólicos, mas com interferências objetivas na organização do trabalho pedagógico.

Usando a metáfora baseada no trânsito (2004 apud A3ES, 2013) para exemplificar a centralização do controle do Estado sobre as IES, pode-se dizer que o nosso sistema é semelhante ao semáforo que coordena o trânsito de forma rígida, pois mesmo que não haja tráfego o condutor deve ficar parado. Em contrapartida, deveríamos ser como rotatórias que propiciam a autonomia do condutor em avaliar e coordenar seus movimentos conjuntamente com os demais condutores, o que se pode caracterizar como autorregulação.

O Estado avaliador representa uma forma de controle própria de sistemas complexos – como é o caso da Educação Superior – pois ao mesmo tempo em que contam com certa autonomia atribuída pelo Estado que, na condição de avaliador, reserva-se o direito de verificar o funcionamento da instituição não só no momento do credenciamento e da autorização de curso, mas também no recredenciamento, no

reconhecimento e seus momentos de revalidação. Nesse sentido, os sistemas de avaliação como instrumentos de regulação podem ser considerados como instrumentos de submissão (A3ES, 2013).

Além das estruturas avaliativas exercerem controle sobre as IES, em especial, por meio da divulgação dos resultados da avaliação, promovendo o ranqueamento e a competitividade, há o controle exercido pelas orientações curriculares que não pode ser desconsiderado no contexto do ‘Estado intervencionista’.

Nesse caso, o Governo cria o que se assemelha a uma prática de *quasmercado*⁵² ao promover a competição entre as IES, de forma que essa competição promova a melhoria da qualidade dos “serviços prestados” e uma busca pela eficiência atendendo às demandas da sociedade, isto é, do mercado.

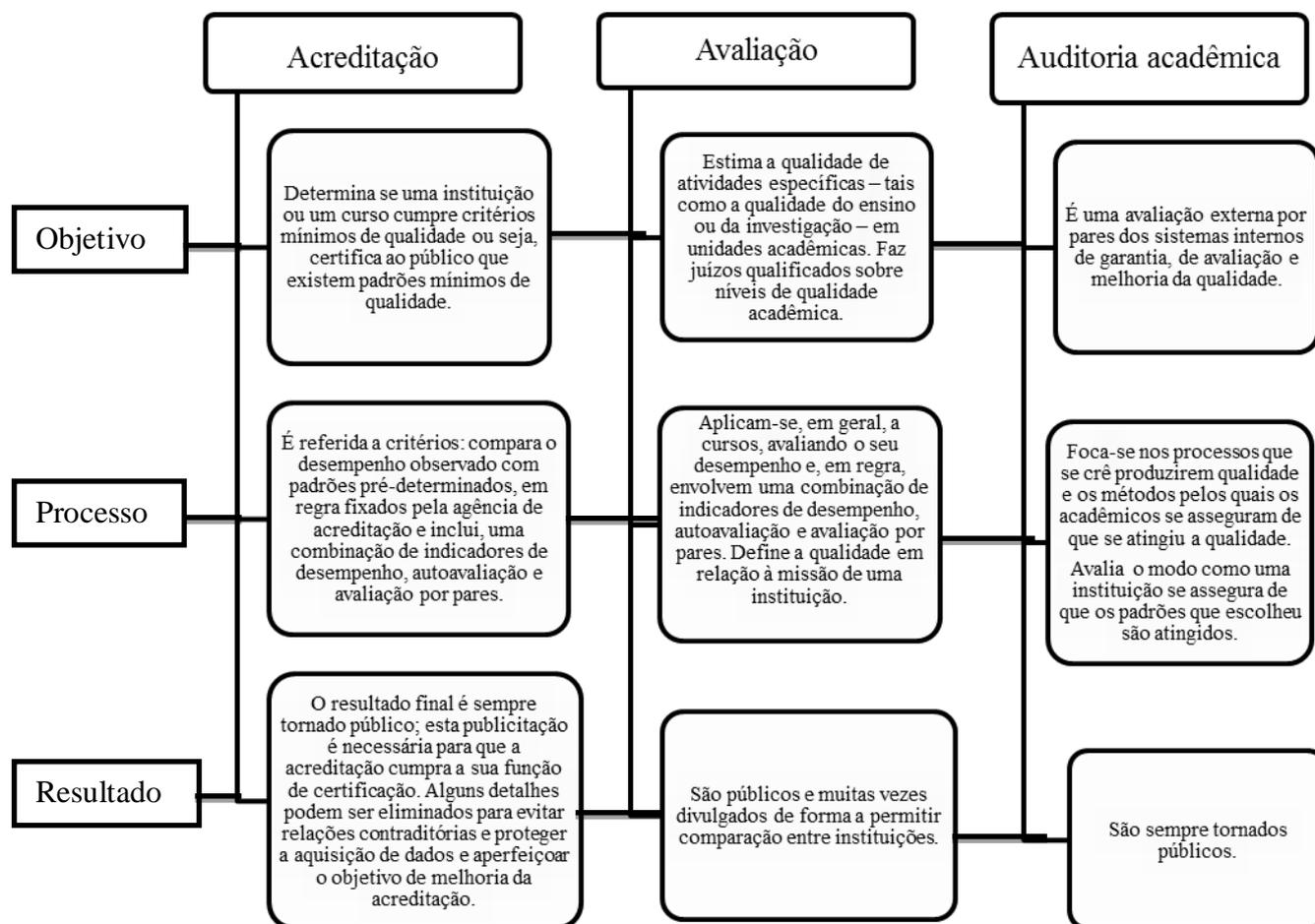
Dias Sobrinho (2010) afirma que as concepções e práticas de avaliação “se alteram em conformidade com as mudanças de contexto, posto haver relação de mútua implicação entre avaliação e reformas da educação superior” (p. 201). A regulação por meio das práticas de responsabilização, de avaliação de desempenho de estudantes, tal como é praticada no Brasil, não se caracteriza como um modelo único, existindo outras possibilidades de avaliação da educação superior. Entre elas, a acreditação, que parte da avaliação interna e/ou externa realizada por instituições e/ou agências e consiste na

[...] certificação pública da “qualidade” de uma instituição, de um curso, de um programa. Em termos legais e burocráticos, acreditar é produzir um documento oficial, isto é, de fé pública, que certifica a qualidade de determinadas instituições e reconhece a legitimidade de seus atos e, de modo especial, garante oficialmente e publicamente a validade das titulações acadêmicas e habilitações profissionais, em escala nacional e, tendencialmente, internacional. De um modo geral, o foco principal da acreditação é o controle legal-burocrático da garantia – da fé pública - de qualidade (DIAS SOBRINHO; DIAS, 2006. p. 13).

A Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior de Portugal (A3ES) apresenta, em seu manual de avaliação, a distinção dos conceitos de acreditação, avaliação e auditoria acadêmica, conforme o Figura 2:

⁵² Conceito explicitado na nota de rodapé 10.

Figura 2 – Conceitos de acreditação, avaliação e auditoria acadêmica



Fonte: (A3ES, 2013, p.18-19)

Os três conceitos se distinguem em relação aos seus objetivos e processos e se assemelham em relação aos resultados que são sempre publicizados. São três processos distintos a serviço da regulação. Como afirma Barroso (2005), talvez seja mais adequado tratar de “multirregulação”, uma vez que esses processos possuem diferentes objetivos, princípios e pressupõem a participação de diferentes sujeitos (professores, gestores, estudantes...).

É importante atentar-se para a advertência de Attali et all. (1998), que dizem, em relação ao processo de mundialização do mercado que

[...] se esta mundialização fosse aplicada à educação, tal levaria à aplicação de um modelo mundial de ensino superior estandardizado em que o Estado se apagaria e o mercado moldaria os cursos e carreiras. Neste modelo extremo, que ainda está em gestação, as universidades tornar-se-iam como empresas à procura de “clientes” (alunos solvíveis e sem distinção de nacionalidade) e em concorrência no mercado mundial para atraírem os melhores “factores de produção” (professores e os financiamentos) com vistas a maximizarem os “lucros”, isto é, os seus meios de desenvolvimento (p. 15).

Tal situação nos remete a uma série de questões relacionadas à missão da universidade, sua submissão ao mercado e consequente perda de autonomia (mesmo que relativa). O exemplo de educação superior no qual as instituições visam primordialmente ao lucro, em muito prejudicaria ao estudante de baixa renda que, de forma geral, não goza de condições financeiras para investir em sua educação superior e, muitas vezes, não preenche aos critérios para realizar empréstimos bancários. Na discussão, sobre regulação da educação e implantação de sistema de avaliação questões como essas devem ser consideradas.

3.2. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

Os primeiros textos que tratam da avaliação da educação superior no Brasil já apontam forte tendência relacionada ao controle da qualidade da educação ofertada, uma vez que, impulsionada pela expansão da Educação Básica, a Educação Superior também teve sua oferta de vagas ampliada o que, para alguns, significava uma perda na qualidade do ensino (DIAS; MARCHELLI; Horiguela, 2006).

Barreyro e Rothen (2008) apontam que quatro propostas se destacaram no campo das políticas de avaliação da educação superior:

“Programa de Avaliação da Reforma Universitária” (1983), o relatório da Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior “Uma Nova Política para a Educação Superior Brasileira” (1985), o “Relatório do Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior” (1986) e o documento da Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior “Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras” (1993) (p.132).

Por essas propostas guardarem “continuidades, similitudes, diferenças e confronto de posições” entre si (BARREYRO; ROTHEN, 2008, p. 132) pode-se afirmar que a política de avaliação da educação superior no Brasil sofreu profundas transformações em sua trajetória, principalmente nos últimos vinte anos, tanto no que se refere ao seu formato quanto em relação à concepção de avaliação, pois

[...] de uma avaliação totalitária e que primava pelo ranqueamento, passou para um processo que respeita as diversidades e as especificidades das Instituições de Educação Superior (IES), momento em que foi instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, o SINAES (POLIDORI, 2009, p. 439).

O Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), de 1983, objetivava identificar as condições relativas à “produção e disseminação do conhecimento na educação superior”. Sua função avaliativa era pautada numa visão

diagnóstica com dados coletados “por meio de estudos, pesquisas e debates” [...] e a participação da comunidade acadêmica no “processo de reflexão sobre sua própria prática” (BARREYRO; ROTHEN, 2008, p. 133-134). Contudo, o programa foi desativado antes de apresentar resultados “devido a disputas internas ao próprio Ministério da Educação em torno de quem competia fazer a avaliação da Reforma Universitária” (CUNHA, 1997 apud BARREYRO; ROTHEN, 2008. p. 135).

Barreyro e Rothen (2008), ao tratarem da história da educação superior brasileira, afirmam que, quando da criação Comissão Nacional de Avaliação das Universidades Brasileiras⁵³ pelo Mec, seu objetivo era “estabelecer diretrizes e viabilizar a implementação do processo de avaliação institucional nas universidades brasileiras” (p.145). Partindo do princípio de que a avaliação atenderia a uma demanda das próprias universidades, essa deveria estar assentada nos seguintes princípios: “a) um processo contínuo de aperfeiçoamento do desempenho acadêmico; b) uma ferramenta para o planejamento e gestão universitária; c) um processo sistemático de prestação de contas à sociedade” (COMISSÃO NACIONAL, 1993 apud BARREYRO; ROTHEN, 2008. p. 146).

O resultado do trabalho da Comissão ficou registrado no relatório “Nova Política para a Educação Superior Brasileira”, dividido em sete princípios norteadores: 1) responsabilidade do poder público; 2) adequação à realidade do país; 3) diversidade e pluralidade; 4) autonomia e democracia interna; 5) democratização do acesso; 6) valorização do desempenho e 7) eliminação dos aspectos corporativos e cartoriais. A lógica da avaliação que perpassou o documento foi a do controle efetivado por pares e a da autonomia da universidade vinculada ao seu desempenho. Por essa via, “seria criado um sistema meritocrático que nortearia o financiamento estatal da educação superior” (BARREYRO; ROTHEN, 2008. p. 141).

Com a função executiva de elaboração da proposta de Reforma Universitária, foi criado o Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior – Geres, no Mec. Seu relatório segue a linha da regulação e controle da educação superior, sendo realizado “pelos processos de avaliação institucional, deixando de verificar o cumprimento da legislação e averiguando o desempenho institucional” (BARREYRO; ROTHEN, 2008. p. 143).

⁵³ Em 1993, no âmbito do Ministério da Educação, foi criada pela Portaria 130 da Secretaria de Educação Superior (Sesu), a Comissão Nacional de Avaliação das Universidades Brasileiras.

A lógica da avaliação se estabeleceu a partir do controle da qualidade da educação superior em estabelecimentos públicos e pelo mercado no caso das instituições privadas. A partir daí, surge o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub), cujo princípio era que “a avaliação é um ato político e voluntário da instituição em rever o seu projeto acadêmico e social” (BARREYRO; ROTHEN, 2008. p.148). Nesse sentido, prima por uma avaliação formativa e emancipatória.

Conforme afirma Gomes (2003), os princípios do Paiub representaram

[...] uma declaração de autonomia e, como tal, constitui uma proclamação anti-intervencionista; segundo, eles elevam a autoavaliação como abordagem central e única do processo de avaliação; terceiro, tais princípios básicos anunciam as missões e objetivos institucionais e assim, a plena liberdade da instituição para realizá-los dado que a avaliação das suas atividades é um produto de tais princípios e não um antecedente (p.133).

Posteriormente, foi implementado o Exame Nacional de Curso (ENC), cuja modalidade de avaliação em larga escala caracterizou-se pela aplicação de provas a estudantes concluintes de cursos de graduação. O objetivo principal era “avaliar os cursos de graduação das IES e utilizar essas avaliações como um dos instrumentos de regulação do sistema de educação superior” (BRASIL, 2003. p. 43).

Gomes (2003) aponta que a implementação do ENC em 1996 pode ser considerada como uma ruptura com a parceria com as universidades e uma retomada nos processos de centralização dos mecanismos decisórios e de avaliação. As principais críticas ao ENC foram: “a) o fato de se utilizar o resultado do desempenho dos alunos para conceituar as Instituições de Educação Superior (IES) e, b) esse resultado ser apresentado em forma de *rankings*. Nesta circunstância, o *ranking* trazia as “melhores” e as “piores” IES, segundo esta metodologia” (POLIDORI, 2009. p.442).

Polidori (2009) considera que a trajetória da política de avaliação da Educação Superior do Brasil pode ser organizada em quatro ciclos, a saber: a) primeiro ciclo compreende de 1986 a 1992 e se caracteriza pelas “[...] várias iniciativas de organização de um processo de avaliação, e a existência de avaliações isoladas no país não se constituindo em uma avaliação de caráter nacional” (p. 444); o segundo ciclo, que compreende os anos de 1993 a 1995 foi marcado pela “[...] instalação do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras” (p. 444); no terceiro ciclo, que compreendeu os anos de 1996 a 2003, prevaleceu a concretização de propostas governamentais tais como o Exame Nacional de Cursos e “[...] algumas Portarias para

regulamentarem e organizarem a avaliação das IES” (p. 444); quanto ao quarto ciclo, vai de 2003 até os dias atuais e é “[...] denominado de construção da avaliação emancipatória, com a implantação do Sinaes, numa proposta de se desenvolver uma avaliação formativa e que considerasse as especificidades das IES do país” (p. 444).

A Comissão Especial de Avaliação da educação Superior (Cea), ao propor o Sinaes, não desagregou o caráter regulatório dos processos avaliativos, visando a tornar a educação superior “compatível com as exigências de qualidade, relevância social e autonomia” (BRASIL, 2009b. p. 18), buscando a articulação entre a função formativa e de supervisão da avaliação.

O Projeto de lei - Plano Nacional de Educação (PNE), decênio 2011-2020, ao tratar da Educação Superior, preconiza sua ampliação de forma a possibilitar o acesso dos jovens ao conhecimento, à ciência e à arte. Na meta 13, apresenta a elevação da qualidade pela ampliação da atuação de mestres e doutores nas instituições de educação superior para 75%, no mínimo, do corpo docente em efetivo exercício, sendo, do total, 35% doutores. Para atingir a meta 13, são estabelecidas as seguintes estratégias:

13.1 Aprofundar e aperfeiçoar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), de que trata a Lei no 10.861, de 14 de abril de 2004, fortalecendo as ações de avaliação, regulação e supervisão;

13.2 Ampliar a cobertura do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), de modo a que mais estudantes, de mais áreas, sejam avaliados no que diz respeito à aprendizagem resultante da graduação;

13.3 Induzir processo contínuo de autoavaliação das instituições superiores, fortalecendo a participação das comissões próprias de avaliação, bem como a aplicação de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a qualificação e a dedicação do corpo docente.

13.4 Induzir a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas, por meio da aplicação de instrumento ação parlamentar Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE – 2011/2020) próprio de avaliação aprovado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes), de modo a permitir aos graduandos a aquisição das competências necessárias a conduzir o processo de aprendizagem de seus futuros alunos, combinando formação geral e prática didática.

13.5 Elevar o padrão de qualidade das universidades, direcionando sua atividade, de modo que realizem, efetivamente, pesquisa institucionalizada, na forma de programas de pós-graduação stricto sensu.

13.6 Substituir o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) aplicado ao final do primeiro ano do curso de graduação pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), a fim de apurar o valor agregado dos cursos de graduação.

13.7 Fomentar a formação de consórcios entre universidades públicas de educação superior, com vistas a potencializar a atuação regional, inclusive por meio de plano de desenvolvimento institucional integrado, assegurando maior visibilidade nacional e internacional às atividades de ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2011c).

As metas apresentadas fazem menção a questões relacionadas ao sistema de avaliação, deixando claro que o mesmo deve ser fortalecido em seus instrumentos tanto internos quanto externos, com duas metas relacionadas ao Enade.

A meta relativa à substituição do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) aplicado ao final do primeiro ano do curso de graduação pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), a fim de apurar o valor agregado dos cursos de graduação, representa um retrocesso na política de avaliação, pois a possibilidade de acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes ao longo da graduação deixa de existir. O PNE não só mantém o modelo de avaliação já desenvolvido nos últimos anos pelo Sinaes, como dá destaque ao Enade, ampliando seu campo e reafirmando a concepção de que o exame deve aferir a aprendizagem do estudante da graduação.

Cabe ressaltar que, apesar da avaliação praticada pelo Sinaes ter como uma de suas finalidades aferir a qualidade da educação ofertada pelas IES e, a partir de seus resultados, estabelecer políticas voltadas à elevação de sua qualidade, “nem sempre os resultados da avaliação são levados em conta para estabelecer as políticas governamentais. São as políticas governamentais que organizam as avaliações” [...] (DIAS SOBRINHO, 2003. p. 58). Isso porque o movimento e a grandiosidade em torno dos processos de avaliação nos parecem desproporcionais às políticas governamentais geradas por seus resultados.

A LDB 9394/1996 estabelece a União como responsável por assegurar a avaliação de rendimento da educação superior (Art. 9º, VI). Essa avaliação se concretiza por meio da avaliação praticada pelo Sinaes (Lei 10.861/2004) envolve três processos de avaliação, a saber: a Avaliação das Instituições de Educação Superior (Avalies), a Avaliação de Curso de Graduação (ACG) e o Enade, caracterizando-se como um sistema que avalia a instituição, os cursos ofertados pelas IES e o estudante. Para Sanders (1994 apud RISTOFF; GIOLO, 2006), a definição de avaliação que mais se adequa ao Sinaes é a que a considera como “um processo sistemático de identificação de mérito e valor” (p. 204).

São princípios do Sinaes: a) a educação como um direito social e dever do Estado, uma vez que a avaliação aqui apresentada deve dar retorno à sociedade sobre o

trabalho desenvolvido nas instituições educativas; b) valores sociais historicamente determinados, já que a relevância na produção de conhecimentos e formação está relacionada ao momento histórico; c) regulação e controle num sentido formativo e construtivo visando à superação da lógica burocrática e legalista; d) prática social com objetivos educativos, pois visa levantar informações que propiciem reflexões acerca da melhoria da qualidade da atividade acadêmica; e) respeito à identidade e à diversidade institucionais em um sistema diversificado; f) globalidade; g) legitimidade; h) continuidade (BRASIL, 2009b).

Apesar de os princípios dos Sinaes serem considerados adequados a uma política de avaliação da educação superior, seus processos privilegiam uma lógica meritocrática⁵⁴, uma vez que levam em conta os méritos relativos ao desempenho de cada IES sem considerar o contexto no qual estão inseridas.

Faz-se necessário compreender como estes três processos de avaliação se integram como um sistema para avaliar a educação superior.

3.2.1. Avaliação das Instituições de Educação Superior (Avalies)

A Avalies se configura como um processo desenvolvido pelo Sinaes e está organizada em duas modalidades: autoavaliação e avaliação externa.

A autoavaliação ou avaliação interna está sob a responsabilidade da Comissão Própria de Avaliação (CPA) da instituição. Essa comissão se configura como uma instância autônoma, representativa da comunidade acadêmica e da sociedade civil organizada. Está prevista na Lei nº 10.861/2004 e tem como função coordenar os processos internos de avaliação da instituição, sistematizá-los e prestar informações solicitadas pelo Inep. Os membros das comissões são cadastrados no e-Mec⁵⁵, o que propicia uma interlocução entre a Comissão e o Inep.

No processo de autoavaliar-se, a instituição deverá analisar os aspectos que a constituem e a diferenciam das demais instituições, projetando objetivos a alcançar, sistematizando práticas bem-sucedidas e revendo os aspectos a serem superados.

O processo de autoavaliação da IES é orientado pelas Diretrizes para a Avaliação das Instituições de Educação Superior e pelo Roteiro de autoavaliação

⁵⁴ A meritocracia, na lógica neoliberal significa, “considerar as competências de cada estudante, prescindindo de sua condição social, isto é, são levados em conta os méritos relativos às performances, aos resultados nos vestibulares, sem ver a procedência” (RODRIGUES et al, 2006, p.29).

⁵⁵ O e-MEC é destinado a tramitação eletrônica dos processos de regulamentação das instituições de educação superior.

institucional, propostos pela Conaes. Entre as orientações gerais, são apontados como requisitos à autoavaliação: “existência de uma equipe de coordenação; participação dos integrantes da instituição; compromisso explícito por parte dos dirigentes das IES; informações válidas e confiáveis e uso efetivo dos resultados” (BRASIL, 2004b. p. 08). Tais requisitos devem ser destacados, pois pesquisas apontam a dificuldade em conseguir que sejam respeitados e cumpridos, como aponta Menezes (2012)

[...] há um vazio entre a autoavaliação e o uso das indicações feitas pela CPA. Este vazio pode ter sua causa no não uso dos resultados, o que consequentemente leva a pouca participação da comunidade acadêmica. Isto em função de não se perceber ou vislumbrar mudanças efetivas nos processos de gestão, como consequência dos resultados avaliativos (p.129).

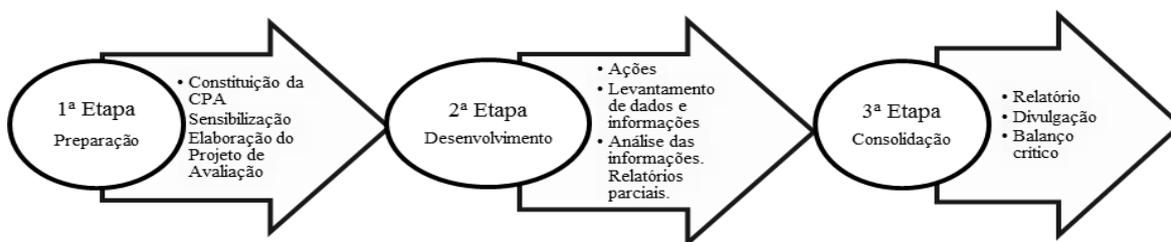
A avaliação institucional compreende dez dimensões que devem ser consideradas de modo a respeitar a diversidade e as especificidades das diferentes organizações acadêmicas, a saber:

- 1) Missão e Plano de Desenvolvimento Institucional;
- 2) Política para o ensino, a pesquisa, a pós -graduação, a extensão e as respectivas normas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa e demais modalidades;
- 3) Responsabilidade Social da Instituição, considerada, especialmente, no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória da cultura, da produção artística e do patrimônio cultural;
- 4) Comunicação com a sociedade;
- 5) Políticas de pessoal, de carreiras do corpo docente e corpo técnico administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho;
- 6) Organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios;
- 7) Infraestrutura física, especialmente de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação;
- 8) Planejamento e avaliação, especialmente em relação aos processos, resultados e eficácia da autoavaliação institucional;
- 9) Política de atendimento aos estudantes;
- 10) Sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior (BRASIL, 2004a. art. 3º).

Cada instituição tem autonomia para elaborar seu roteiro de autoavaliação, observando as dimensões apresentadas pelo Sinaes, podendo apontar outras dimensões adequadas à sua realidade.

A Figura 3 apresenta a sugestão do Inep em relação as etapas a serem seguidas para a realização da avaliação interna:

Figura 3 - Etapas para a realização da avaliação interna



Fonte: (BRASIL, 2004b. p. 12).

Essas etapas não garantem o sucesso da avaliação, mas colaboram com o processo de planejamento desse constante movimento de autoavaliação. É importante ressaltar que os resultados da autoavaliação das IES devem ser submetidos ao olhar de uma comissão no momento da realização da avaliação externa e que se constitui num processo composto pela visita de avaliadores à instituição e pela elaboração do relatório de avaliação institucional.

Na primeira etapa, [...] os avaliadores externos deverão manter interlocução com os dirigentes, os corpos docente, discente e técnico-administrativo com o objetivo de conhecer, em maior profundidade, como são desenvolvidas as atividades da IES. A comissão de avaliadores também terá acesso aos documentos e às instalações da instituição, a fim de obter informações adicionais que considerem necessárias para que o processo seja o mais completo possível (CONAES, 2004. p.12).

A indicação dos avaliadores externos segue o estabelecido na Portaria N° 1.027/2006, que dispõe sobre o banco de avaliadores do Sinaes, a Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação (CTAA) e dá outras providências.

A visita é orientada pelo instrumento que subsidia os atos de credenciamento e credenciamento da instituição, bem como a transformação de organização acadêmica de faculdade para centro universitário e deste para universidade.

O documento mais recente reorganiza as 10 dimensões da avaliação em cinco eixos: Planejamento e Avaliação Institucional; Desenvolvimento Institucional; Políticas Acadêmicas; Políticas de Gestão e Infraestrutura. Cada eixo é constituído por indicadores aos quais são atribuídos conceitos de 1 a 5, em ordem crescente de “Não existe” (1) até “Excelente” (5).

Na segunda etapa, a comissão de avaliadores elabora o relatório de avaliação institucional, tendo por base o relatório de autoavaliação, os documentos da instituição, as informações advindas dos diversos processos avaliativos (ENADE e Avaliação de Cursos), as consultas desenvolvidas pelo MEC (Censo, Cadastros, Relatórios CAPES), a

realização de entrevistas e as demais tarefas desenvolvidas durante a visita (CONAES, 2004. p.12).

Caso os resultados apurados por meio dessa avaliação sejam considerados insuficientes, faz-se necessária a celebração de Protocolo de Compromisso entre o Mec e a instituição, conforme previsto na Lei nº 10.861/2004.

O Protocolo de Compromisso poderá acarretar adequações em diversos aspectos da IES avaliada, entre eles, a organização pedagógica dos cursos de graduação, afetando a autonomia curricular, os planos de ensino, a seleção dos conteúdos, bibliografias e metodologias de ensino e, inclusive, o processo de avaliação das aprendizagens.

3.2.2. Avaliação de Curso de Graduação (ACG)

A Avaliação dos Cursos de Graduação é norteada pelo Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância que se aplica à autorização, ao reconhecimento e à renovação de reconhecimento de curso e o avalia em três dimensões: Organização didático-pedagógica, Corpo docente e tutorial e Infraestrutura.

As dimensões têm pesos distintos relacionados aos atos autorizativos conferidos, a saber:

Tabela 5 – Peso por dimensão

Autorização de Curso	
Dimensão	Peso
Organização didático-pedagógica	30
Corpo docente e tutorial	30
Infraestrutura	40
Reconhecimento e Renovação de Curso	
Dimensão	Peso
Organização didático-pedagógica	40
Corpo docente e tutorial	30
Infraestrutura	30

Fonte: (BRASIL, 2012c).

Na dimensão organização didático-pedagógica, são analisados vinte indicadores que se aplicam ao curso de Pedagogia, sendo: contexto educacional; políticas institucionais no âmbito do curso; objetivos do curso; perfil profissional do egresso; estrutura curricular; conteúdos curriculares; metodologia; estágio curricular supervisionado; atividades complementares; trabalho de conclusão de curso; apoio ao discente; ações decorrentes dos processos de avaliação do curso; atividades de tutoria

(no caso da oferta de 20% da carga horária total do curso na modalidade a distância); tecnologias de informação e comunicação; material didático institucional; mecanismos de interação entre docentes; tutores e estudantes; procedimentos de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem; número de vagas; integração com as redes públicas de ensino e atividades práticas de ensino.

Nessa dimensão, as fontes de consulta são o Plano de Desenvolvimento Institucional, o Projeto pedagógico de curso, as Diretrizes curriculares nacionais e o Formulário eletrônico preenchido pela IES no e-Mec⁵⁶.

A dimensão corpo docente e tutorial analisa dez indicadores em relação ao curso de Pedagogia, sendo: atuação do NDE; atuação do coordenador; experiência profissional, de magistério superior e de gestão acadêmica do coordenador; regime de trabalho do coordenador do curso; titulação do corpo docente do curso; percentual de doutores no curso; regime de trabalho do corpo docente do curso; experiência no exercício da docência na educação básica; experiência de magistério superior do corpo docente; funcionamento do colegiado de curso ou equivalente e; produção científica, cultural, artística ou tecnológica.

Nessa dimensão as fontes de consulta são o Projeto pedagógico de curso, o Formulário eletrônico preenchido pela IES no e-Mec e documentação comprobatória.

Na dimensão, infraestrutura as fontes de consulta também são o Projeto pedagógico de curso, o Formulário eletrônico preenchido pela IES no e-Mec e documentação comprobatória. Os indicadores que se aplicam ao curso de Pedagogia são: gabinetes de trabalho para professores em tempo integral; espaço de trabalho para coordenação de curso e serviços acadêmicos; sala de professores; salas de aula; acesso dos alunos a equipamentos de informática; bibliografia básica; bibliografia complementar; periódicos especializados e laboratórios⁵⁷ didáticos especializados (brinquedoteca).

Faz-se menção à promoção das “responsabilidades sociais”, porém, ao tomarmos o contexto neoliberal no qual as políticas públicas de educação vêm sendo elaboradas, pode-se adotar o conceito *accountability*, responsabilização. Freitas (2011), baseando-se em Kane e Staiger (2002), adverte que “um sistema de responsabilização inclui três elementos: medição do desempenho dos alunos; relatório público do

⁵⁶ Sistema em funcionamento desde 2007 foi criado para fazer a tramitação eletrônica dos processos de regulamentação. Permite à abertura e o acompanhamento dos processos de credenciamento, reconhecimentos, autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de via internet.

⁵⁷ Avaliado em relação à quantidade, qualidade e serviços dos laboratórios.

desempenho da escola, e recompensas ou sanções baseadas em alguma medida de desempenho ou de melhora do desempenho” (p.16). Esses três elementos são compatíveis com as estratégias estabelecidas pelo Sinaes.

3.2.3. Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade)

O Enade é destinado à avaliação dos estudantes dos cursos de graduação e pressupõe a existência de “padrões de qualidade estabelecidos por especialistas, com o objetivo de expressarem com maior fidedignidade o desempenho dos alunos”⁵⁸. Seu objetivo é explicitado na Portaria N° 2.051/2004, Art. 23:

A avaliação do desempenho dos estudantes, que integra o sistema de avaliação de cursos e instituições, tem por objetivo **acompanhar o processo de aprendizagem** e o desempenho dos estudantes em relação aos **conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares** do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento (BRASIL, 2004c. grifos meus).

O Enade é composto pelos seguintes instrumentos: Prova; Questionário de Impressões sobre a prova, Questionário Socioeconômico e Questionário do coordenador do curso.

Inicialmente as provas são elaboradas e aplicadas por um consórcio de instituições selecionadas pelo Inep. A partir de 2009 a responsabilidade pela elaboração e composição dos instrumentos de avaliação do Enade passou a ser exclusivamente do Inep que constituiu o sistema de elaboração e revisão de itens, Banco Nacional de Itens (BNI). O BNI conta com a participação da comunidade acadêmica que, por meio de chamada pública, é convidado a elaborar e revisar itens para a composição da prova.

A prova é composta por 40 questões divididas em duas partes:

- Formação geral: 10 questões (2 discursivas e 8 múltipla escolha) - peso 25%
- Formação específica da área: 30 questões (3 discursivas e 27 múltipla escolha) – peso 75%⁵⁹.

As questões são elaboradas primando pela ênfase na contextualização para situações-problema, simulações, estudos de caso, interpretações de texto, imagens,

⁵⁸ Informações disponíveis em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-SINAES-componentes>>. Acesso em: 28 abr. 2012.

⁵⁹ Informações disponíveis no site do Inep.

gráficos e tabelas, sendo que as questões relativas a formação geral são de caráter transdisciplinar.

Caso o estudante convocado para a prova não compareça no dia de aplicação, fica impedido de receber seu diploma, pois o Enade é caracterizado como componente curricular obrigatório.

O questionário de impressões sobre a prova tem o objetivo de investigar a percepção do estudante em relação à adequação das questões da prova e do tempo designado para respondê-la.

O questionário socioeconômico é respondido eletronicamente e, somente após respondê-lo, o estudante terá acesso à informação acerca do local da prova. O objetivo do questionário é traçar o

[...] perfil dos estudantes, integrando informações do seu contexto às suas percepções e vivências, e a de investigar a capacidade de compreensão desses estudantes frente à sua trajetória no curso e na Instituição de Educação Superior (IES) por meio de questões objetivas que exploraram a função social da profissão e os aspectos fundamentais da formação profissional⁶⁰.

O questionário destinado ao coordenador tem o objetivo de traçar o perfil do curso avaliado.

Em relação ao Enade, é essencial fazer algumas considerações. A primeira delas está relacionada ao fato desse instrumento deter maior parte da nota que gerará o CPC, índice amplamente publicizado e que determina se um curso receberá uma comissão de avaliação externa.

Cabe ponderar que, num contexto em que as avaliações externas definem a continuidade da oferta do curso e o maior “peso” dessa avaliação preponderantemente centrado na figura do estudante, o trabalho do professor pode passar a ser o de ensinar/preparar para a prova. Segundo Vianna (2002),

Ainda que compreensível do ponto de vista do professor, o **ensinar para a prova** acaba por comprometer o processo de avaliação no que tange à sua validade preditiva. É preciso levar em conta que não faz sentido **preparar para o exame**, tendo em vista os objetivos do processo instrucional. A ideia de ensinar para o teste, apesar de partir do pressuposto de que as provas determinariam o que os professores ensinam e os alunos estudam, não é defensável, se for considerado que os instrumentos de avaliação nem sempre avaliam o relevante e desejável; desse modo, estaria sendo dada ênfase a atributos menores, em detrimento de capacidades mais importantes que, porém, não foram desenvolvidas face à relação ensino-teste-avaliação (p. 74-75, grifos do autor).

⁶⁰

Texto do Relatório de curso (Inep, 2011).

Ressalta-se que os objetivos dos testes em larga escala – inclusive no Sinaes - são diferentes da avaliação que o professor realiza no cotidiano da IES, pois a metodologia adotada na construção e aplicação do Enade é adequada ao contexto de uma avaliação em larga escala que visa aferir o desempenho do estudante e assegurar a melhoria da qualidade da educação superior, avaliando as instituições de ensino superior, os cursos de graduação e o desempenho acadêmico de seus estudantes, e não estudantes de forma individual.

Essa preocupação se justifica, pois, como ponderam Verhine, Dantas e Soares (2006),

Embora o componente de autoavaliação institucional seja a peça chave do SINAES, através da qual são respeitadas a autonomia, a identidade e a diversidade das instituições da educação superior, o ENADE, visto de maneira isolada, adota os mesmos procedimentos de representação utilizados pelo Provão (p. 298).

Considera-se, acerca do Enade, que a responsabilidade pela superação de possíveis deficiências na formação do estudante pode recair sobre o mesmo, uma vez que somente ele tem acesso ao seu desempenho no exame e porque tais dificuldades são apontadas pelo exame somente ao final do curso.

Os resultados dos testes em larga escala devem ser analisados, preponderantemente, com vistas à promoção da qualidade da educação, mas de forma que esta respeite a diversidade e a autonomia das IES.

Para tanto, indica-se estar atento para evitar que a publicização dos resultados da avaliação venham a produzir consequências desagradáveis, entre elas, a responsabilização dos professores pelos baixos resultados obtidos pelos estudantes e, dos estudantes em relação ao conceito atribuído à IES (FONTANIVE, 2005).

A segunda consideração em relação ao Enade está na exclusão dos estudantes ingressantes do exame e aproveitamento do desempenho dos mesmos no Enem. O Enade, que tinha “como foco principal a trajetória do estudante, visando a avaliar mudanças verificáveis entre o potencial de aprendizagem demonstrado no ingresso e as habilidades acadêmicas” (DIAS SOBRINHO, 2010. p.213) se aproxima do modelo classificatório do Provão ao avaliar as habilidades dos estudantes somente ao final do curso.

O caráter formativo atribuído ao Enade pela possibilidade de um acompanhamento do estudante em dois momentos distintos do curso (inicial e final) é suprimido, pois o Enem não avalia as habilidades acadêmicas voltadas ao curso de

graduação, mas as construídas no Ensino Médio. Quanto ao acompanhamento do processo de aprendizagem, pondera-se sobre a possibilidade deste não se efetivar.

A terceira consideração diz respeito às questões do exame serem norteadas por uma Portaria baseada nas Diretrizes Curriculares do Curso (DCN) de Pedagogia. Como a DCN⁶¹ respeita a autonomia, a identidade e a diversidade das instituições da educação superior, existe a possibilidade desses aspectos não serem considerados de forma plena pelo Sinaes. Tal afirmativa se fundamenta na ideia de que a Portaria⁶² que regulamenta os conteúdos a serem avaliados no Enade se baseia na DCN, mas não contemplam sua totalidade. Portanto, é realizado um recorte selecionando alguns dos conteúdos previstos nas diretrizes curriculares para integrarem a prova.

Essa situação pode fazer com que haja um descompasso com o princípio da flexibilidade curricular intrínseco a DCN, pois a IES podem se sentir induzida a organizar o currículo do curso tendo como referência a Portaria, padronizando a formação docente, transformando uma ampla possibilidade de organização curricular (presente na DCN) numa situação restrita (Portaria). Portanto, defende-se a não divulgação dos conteúdos a serem avaliados pelo Enade, de forma estrita, pois essa situação induz a um padrão de qualidade único preestabelecido para todos os cursos de Pedagogia. A referência ao exame seria exclusivamente a DCN.

A quarta consideração está relacionada ao ranqueamento dos cursos a partir da divulgação dos resultados do Enade. O que se questiona não é a qualidade técnica e os resultados apresentados pelo Enade, mas o uso político desses resultados por parte da mídia e do Estado em relação ao ranqueamento das IES a partir de uma avaliação classificatória e que entende a qualidade educacional “como resultado preponderantemente de critérios e procedimentos de medida quantitativa e é identificada com as noções de eficiência e produtividade próprias das empresas (DIAS SOBRINHO, 2003. p.56).

O Enade (prova e questionários destinados a estudantes e coordenador) pretende conferir a determinado curso e/ou IES a validação do trabalho educacional oferecido à comunidade em relação a sua qualidade, mas a adoção de uma cultura gerencialista possibilitou que mecanismos de responsabilização e controle fossem

⁶¹ Resolução CNE/CP Nº 1/2006. Art. 6º A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições [...].

⁶² Portaria Inep nº 225 de 26 de julho de 2011 para o curso de Pedagogia.

implementados por meio do Sinaes, o que é um equívoco do sistema, pois, segundo o Plano Nacional de Educação (PNE) que findou em 2010, o sistema de avaliação:

[...] deveria ter como função precípua o cuidado com o cumprimento das metas estabelecidas tanto para a educação básica como para a superior. A compreensão desta função torna-se mais clara quando atentamos para a dupla meta do plano: 1) expandir as matrículas; e 2) garantir qualidade. A diretriz para a regulação do sistema é, nesse sentido, clara: “planejar a expansão com qualidade”. Dito de outra forma, o PNE é taxativo quanto às suas proposições: o Brasil deve expandir o seu sistema educacional, em todos os níveis; a expansão não pode se dar em detrimento da qualidade. Foi para garantir a expansão com qualidade que se estabeleceu a necessidade da avaliação sistemática (RISTOFF; GIOLO, 2006. p.195-196).

Entretanto, parece-nos que esse objetivo inicial foi relegado a segundo plano, ficando privilegiada a padronização, responsabilização e o controle das IES pelo seu desempenho e, conseqüentemente, responsabilização dos professores e dos estudantes pelo desempenho na prova e perda da autonomia em relação ao trabalho pedagógico.

3.2.4 Outros instrumentos e Índices

O Sinaes também utiliza informação do Censo da Educação Superior e do Cadastro de Cursos e Instituições que, de forma articulada, complementam a avaliação.

O Censo da Educação Superior se caracteriza como um instrumento informativo, que faz “parte do conjunto de análises e estudos da avaliação institucional interna e externa, contribuindo para a construção de dossiês institucionais e de cursos a serem publicados no Cadastro das Instituições de Educação Superior”⁶³.

O Cadastro de Cursos e Instituições detém

[...] informações, que também serão matéria de análise por parte das comissões de avaliação, nos processos internos e externos de avaliação institucional, formarão a base para a orientação permanente de pais, alunos e da sociedade em geral sobre o desempenho de cursos e instituições⁶⁴.

O Sinaes inclui ainda a Avaliação das Condições de Ensino (Ace) realizada por meio da avaliação externa “feita por membros externos, pertencentes à comunidade

⁶³ Informação disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-SINAES-componentes>>. Acesso em: 28 abr. 2012.

⁶⁴ Informações disponíveis em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-SINAES-componentes>>. Acesso em: 28 abr. 2012.

acadêmica e científica, reconhecidos pelas suas capacidades em suas áreas e portadores de ampla compreensão das instituições universitárias”⁶⁵.

Segundo a Portaria Mec nº 641/2013

§ 2º Os indicadores de qualidade da educação superior, referentes ao ano de 2012, serão calculados a partir de insumos decorrentes das seguintes fontes:

- I. Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) – prova e questionário do estudante;
- II. Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) – prova e questionário socioeconômico;
- III. Censo da Educação Superior – informações sobre o corpo docente e número de matrículas na graduação;
- IV. Avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) para os programas de pós-graduação stricto sensu – nota do programa e número de matrículas na pós-graduação.

A partir da análise integrada desses instrumentos, são atribuídos os indicadores de qualidade da Educação Superior, a saber: o Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC) e o CPC.

O IGC consolida dados relativos “aos cursos superiores constantes dos cadastros, censo e avaliações oficiais disponíveis no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)”, conforme determina o Art. 1º da Portaria Normativa Nº12/ 2008 (BRASIL, 2008a).

Para o cálculo do IGC, é utilizado o CPC para os cursos de graduação e a nota atribuída pela Capes, para os cursos de pós-graduação. Os dados do Censo são utilizados para ponderação das matrículas. Caso a IES não tenha cursos de pós-graduação, o IGC considera apenas a graduação. O resultado final desse indicador é divulgado em “valores contínuos (que vão de 0 a 500) e em faixas (de 1 a 5)”⁶⁶, respectivamente ao IGC e ao CPC.

O CPC é o índice atribuído ao curso de graduação e sintetiza diversas medidas relacionadas ao curso, conforme apresentado no Quadro 11, tais como:

⁶⁵ Informação disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-SINAES-componentes>>. Acesso em: 28 abr. 2012.

⁶⁶ Informações disponíveis em: <<http://portal.inep.gov.br/indice-geral-de-cursos>>. Acesso em: 28 abr. 2012.

Quadro 11 – Cálculo do CPC

Insumos	Titulação de doutores	15%
	Titulação de mestre	7,5%
	Regime de trabalho docente parcial ou integral;	7,5%
	Infraestrutura - Referente aos laboratórios utilizados nas aulas práticas (Dados do questionário socioeconômico Enade)	7,5%
	Questão pedagógica - Referente à organização didático-pedagógica do curso - estrutura dos planos de ensino (Dados do questionário socioeconômico Enade).	7,5%
Enade	Desempenho dos estudantes concluintes	20%
	Indicador da Diferença entre os Desempenhos Esperado e Observado (IDD).	35%

Fonte: Inep (2013).

Observa-se que o Enade detém maior parte dos dados utilizados para o cálculo do CPC, enquanto os insumos representam um percentual menor, sendo parte desses são atribuídos pelos estudantes. Isso significa que maior parte do CPC depende do estudante.

Dessa forma, reafirma-se o Enade, que detém grande parte das informações que servirão como referência para o cálculo do CPC e, certamente, esse modelo de avaliação terá implicações na organização do trabalho pedagógico das IES, uma vez que a avaliação ocupa lugar de destaque nos espaços educacionais, sendo o centro das atenções dos dirigentes das IES.

Apesar da explicitação do desejo de contribuir para a melhoria da qualidade da educação superior, percebe-se que o Sinaes tem um caráter prescritivo e regulador, pois sua estrutura e forma de cálculo dos índices que atribuem qualidade a IES e ao curso influenciam a organização pedagógica dos cursos e, como consequência, as IES se empenharão em atender aos padrões de qualidade exigidos, muitas vezes, não observando as reais necessidades de formação do estudante em relação às questões da pesquisa, da extensão, da estrutura física da IES e de sua responsabilidade social.

O caráter punitivo do Sinaes é referendado pela Lei 10.861/2004 ao regulamentar que

Art. 10. Os resultados considerados insatisfatórios ensejarão a celebração de protocolo de compromisso, a ser firmado entre a instituição de educação superior e o Ministério da Educação, [...]

§ 2º O descumprimento do protocolo de compromisso, no todo ou em parte, poderá ensejar a aplicação das seguintes penalidades:

I - suspensão temporária da abertura de processo seletivo de cursos de graduação;

II - cassação da autorização de funcionamento da instituição de educação superior ou do reconhecimento de cursos por ela oferecidos;

III - advertência, suspensão ou perda de mandato do dirigente responsável pela ação não executada, no caso de instituições públicas de ensino superior (BRASIL, 2004a).

O Sinaes assume um caráter responsabilizador da IES quanto ao seu desempenho que, provavelmente, será partilhado pelos professores e estudantes. Contudo, Weber (2010) pondera que não se pode considerar que o fato de se realizar

[...] processo avaliativo do ensino superior possa expressar tomada de consciência dos problemas reais desse nível de ensino e dos desafios comuns que se colocam à denominada sociedade do conhecimento, como a da gestão dos conhecimentos, por exemplo; consistindo as reformas, em certa medida, também, em uma resposta à globalização (p.1.251).

Destaca-se que, caso o professor seja responsabilizado pelo conceito recebido pela IES e pelo curso de graduação em que atua, poderá organizar o trabalho pedagógico das disciplinas que ministra em função da preparação do estudante para um bom desempenho no Enade, o que poderia descaracterizar o processo de formação desse estudante, afastando-o dos objetivos propostos para a sua formação, principalmente em relação à formação na área da Pedagogia que traz consequências diretas à Educação Básica. Sendo assim, faz-se necessário refletir sobre como a política de regulação da educação superior tem influenciado o trabalho docente.

3.3. Regulação e trabalho docente

A política de regulação da educação superior direciona-se, essencialmente, à supervisão das atividades desenvolvidas nas IES, de forma a coletar dados relativos “às atividades educacionais, tais como organização acadêmica, projeto didático pedagógico, corpo docente, instalações” (NUNES; MARTIGNONI; RIBEIRO, 2005. p. 19).

Souza (2011) afirma que essa política apresenta reflexos no trabalho do professor, relacionadas a “cobranças pelo desempenho da instituição nas avaliações externas promovidas pelo Mec” (s/p). Nesse aspecto, algumas medidas são tomadas por IES privadas que visam não só a minimização dos custos (e aumento dos lucros), mas um controle direto do trabalho do professor de forma a preparar os estudantes para o Enade.

Não é raro o relato de professores do ensino superior que têm seus conteúdos – planos e ementas de cursos –, bem como suas avaliações, elaborados por um terceiro que nunca sequer esteve em uma sala de aula. Essa tentativa, por parte dos patrões, de padronizar a prática pedagógica para garantir um rendimento mínimo nas avaliações externas evidencia de maneira cabal seu propósito de controle absoluto sobre a mercadoria que vendem (SOUZA, 2011. s/p).

As características de uma política pública de regulação da educação superior voltada à garantia de padrões mínimos de qualidade educacional passam a ser “pacote básico” de qualidade perseguida pelas IES. Essa perspectiva traz consequências ao magistério superior.

Contreras (2002), que toma como referência a análise marxista em relação às condições de trabalho e do modo de produção capitalista, afirma que “[...] o trabalho docente sofreu uma subtração progressiva de uma série de qualidades que conduziram os professores à perda de controle e sentido sobre o próprio trabalho, ou seja, à perda de autonomia” (p.33). Essa deterioração das condições de trabalho do professor e a perda de determinadas habilidades relacionadas ao seu exercício profissional são entendidas por Contreras (2002) como proletarização.

As diversas formas adotadas para controlar o trabalho pedagógico do professor acabam por desqualificá-lo, distanciando-o de sua concepção e limitando-o ao fazer desprovido de autoria e reflexão.

A degradação do trabalho docente e as precárias condições para uma aprendizagem significativa têm resultados em distintas formas de controle, isto em virtude não só dos modos como é exercido, mas também dos tipos de decisão controlados pela administração (VEIGA, 1997. p. 49).

Algumas instituições de educação superior privadas, geralmente localizadas nas periferias das grandes cidades, muitas delas compostas por *campi* distribuídos pelo país organizam-se, pedagogicamente, a partir da adoção de “pacotes educacionais” em que planos de ensino, provas e exercícios são padronizados ou elaborados pelo professor e validados por especialistas/coordenadores. Libâneo (2010) adverte para essa situação ao afirmar que

O novo paradigma supõe ‘novo papel do professor’ ou seja, da mesma forma que para os alunos se oferece um ‘kit’ e habilidades para sobrevivência, se oferece ao professor um ‘kit’ de sobrevivência docente (treinamentos em métodos e técnicas, uso de livro didático, formação pela EaD) (p.7).

Esse novo paradigma está presente na educação superior. Pode-se afirmar que, quando em docência, o professor pode resistir a esse controle e diretividade de seu trabalho ao se valer de um planejamento de aula em que poderia imprimir sua marca, porém, mesmo nesse contexto, não é possível se desvincular da racionalidade imposta

por esse paradigma, pois sua concepção de qualidade está vinculada aos atributos⁶⁷ de um programa de Qualidade Total⁶⁸ e, a partir dessa organização, é possível manter o controle sobre o trabalho em sala de aula, garantindo certa eficiência e, em função da redução dos gastos que este paradigma proporciona, manter a competitividade da instituição praticando mensalidades de baixo custo.

Essa prática se assemelha ao que Tardif (2010) descreve em relação à constituição das instituições escolares modernas do século XIX e XX como sistemas concebidos a partir de instituições de massa e que dispensavam um tratamento uniforme à população, semelhante ao modelo fabril de produção industrial. Esse modelo adotado por grandes corporações dedicadas à educação superior se distancia da ideia de qualidade sociocultural para a educação. Percebe-se que, em instituições de educação superior com essa prática, a organização do trabalho pedagógico pressupõe divisão desse trabalho que caracteriza uma dualidade de papéis, pois os que planejam as atividades pedagógicas não são os docentes, entendendo como docência o efetivo trabalho em sala de aula.

Ao se retirar do professor da educação superior e formador de professores a possibilidade de pensar seu trabalho, também lhe é retirada a possibilidade de superar a fragmentação do conhecimento, da comunicação e das relações constituídas em sala de aula, da realização de um trabalho interdisciplinar e conseqüente formação de um professor crítico (RIOS, 2010). Isso representa o não atendimento à demanda imposta ao professor da educação superior, formador de professores, dentro de uma lógica fora dos princípios neoliberais, isto é, de uma qualidade sociocultural e que concebe “[...] que a educação é um processo de socialização da cultura, no qual se constroem, se mantêm e se transformam os conhecimentos e os valores” (RIOS, 2010. p. 70).

Defende-se a ideia de que nem sempre “o que é bom para a empresa, é bom para a escola” (RIOS, 2010. p. 73), entre outros motivos, porque a natureza do trabalho do professor é diferente do trabalho desenvolvido nas empresas, apesar da relação de exploração no desenvolvimento desse trabalho nos parecer similar.

Saviani (2003) afirma que um dos aspectos que distinguem o trabalho produzido na escola (não-material), daquele produzido nas empresas (trabalho material) seria que, no primeiro, “o produto não se separa do ato de produção” (p.6). Essa é a

⁶⁷ Para Longo (1996) essas dimensões ou atributos são: “qualidade intrínseca; custo, atendimento, moral, segurança e ética” (p.09).

⁶⁸ Segundo Paro (1999) a Qualidade Total, no campo da educação, consiste na aplicação da lógica do mercado aos assuntos educacionais como reflexo de uma política neoliberal.

natureza do trabalho educativo. Para Marx (1983), o que distingue o homem dos animais é sua atividade laborativa. O trabalho faz parte da natureza humana e,

[...] trabalhar era, ao mesmo tempo, necessidade eterna para manter o metabolismo social entre humanidade e natureza, Mas, sob o império (e o fetiche) da mercadoria, a atividade vital metamorfoseava-se em atividade imposta, extrínseca e exterior, forçada e compulsória. (ANTUNES, 2005. p.12).

O trabalho, inclusive do professor, “encontra-se envolto em relações capitalistas, que alteram em grande medida seu sentido histórico original” (ANTUNES, 2005. p.69). Uma vez que o trabalho da escola é ensinar o conjunto da produção humana, o saber do professor está intimamente relacionado ao trabalho que este desenvolve (SAVIANI, 2003; TARDIF, 2010). Se o saber do professor está a serviço de seu trabalho, a aplicação de modelos relativos à Qualidade Total ao trabalho do professor reforça a caracterização de um processo de proletarização da docência superior. A divisão do trabalho representa indícios da instauração de um processo de racionalização e controle da atividade pedagógica que é desenvolvida pelo docente, pois, nesse contexto, ele não mais concebe seu trabalho, mas implementa o que é concebido por outrem.

A racionalização do trabalho do professor pode ser explicada a partir de quatro conceitos fundamentais: a) a perda do controle sobre o trabalho que se desenvolve ao ponto de não ter capacidade de resistência ao controle externo; b) a perda de habilidades e conhecimentos necessários para planejar e agir em relação à atividade desenvolvida gerando desqualificação; c) tornar-se um executor de tarefas e d) a intensificação do trabalho docente (CONTRERAS, 2002).

Nos cursos de formação de professores superiores, encontram-se projetos de cursos distintos, fruto de diferentes concepções de educação, bem como práticas pedagógicas diversas e não parece possível delinear uma estrutura aglutinadora dessa diversidade, apesar de todos seguirem uma diretriz curricular nacional. Contudo, destaca-se que, em várias instituições, a diretividade do trabalho do professor tem crescido com as demandas por um melhor desempenho dos alunos em avaliações externas.

É importante frisar que a avaliação externa tem impacto no trabalho pedagógico das IES e, por consequência, na autonomia do professor em relação à organização do trabalho pedagógico. Ressalta-se, entretanto, que o Enade visa, primordialmente, cooperar na construção da excelência e que propicia a IES encontrar

pontos de estrangulamento e buscar estratégias de superação (FREITAS et al., 2009), mas nem sempre essas estratégias são construídas em conjunto com os professores. Isso pode representar, no exercício profissional docente, uma prática desprovida de criatividade, reprodutivista e carente de autoavaliação.

Observa-se uma situação, antes vista entre os docentes da educação básica, ampliar-se aos docentes da educação superior oferecida em instituições privadas. Cabe, agora, ao docente da educação superior, apropriar-se e reproduzir saberes legitimados por meio de livros-textos e planos de curso elaborados tendo como referência competências profissionais relacionadas em documentos do Estado relativos à avaliação.

Nota-se um movimento de minimização da autonomia pedagógica do professor também relacionada às demandas das políticas públicas, pois, muitas vezes, as adequações realizadas pelas instituições para atender a essas demandas acabam por expropriar o professor da concepção do trabalho pedagógico. Desenvolver a formação de professores para a educação básica “não é mais de sua competência: tornou-se incumbência de corpos profissionais improdutivos do ponto de vista cognitivo e destinados às tarefas técnico-pedagógicas de formação” (TARDIF, 2010. p. 43).

Essa organização racional aplicada à educação superior, além de sugerir a existência de estudantes com necessidades e habilidades homogêneas, torna o professor dependente de decisões externas tomadas por especialistas e gestores e reduzir sua atuação a de aplicador de pacotes educacionais colaboram para a formação de um professor submisso. Assim, “o que está em jogo na perda de autonomia dos professores é tanto o controle técnico ao qual possam estar submetidos como a desorientação ideológica à qual possam se ver mergulhados” (CONTRERAS, 2002. p.33).

Contreras (2002) afirma que esse processo de desqualificação é acompanhado por um processo de requalificação voltado ao desenvolvimento de habilidades adequadas à nova demanda imposta pela racionalização do trabalho educacional, processo esse relacionado ao modelo da “qualidade total”.

Antunes (2005), ao discorrer sobre a sociedade da “qualidade total”, afirma ser o *shopping center* o templo do consumo e parece não ser sem um propósito que muitas IES privadas mais se assemelham, em sua estrutura física, aos *shoppings*, com lojas de alimentação, livros, roupas, banheiros luxuosos e aparelhos de ar condicionado em todos os espaços.

Esse modelo também é traduzido nas relações de trabalho estabelecidas com os professores, pois

Como o capital não pode se reproduzir sem alguma forma de interação entre trabalho vivo e trabalho morto, ambos necessários para a produção das mercadorias, sejam elas materiais ou imateriais, eleva-se a produtividade do trabalho ao limite, intensificando os Mecanismos de extração do sobretrabalho em tempo cada vez menor, por meio da ampliação do trabalho morto corporificado no maquinário tecnocientífico (ANTUNES, 2005. p. 42).

Outro processo instaurado pela proletarização é a intensificação do trabalho docente caracterizada pelo aumento da quantidade de trabalho a ser desenvolvido pelo professor e pela mudança qualitativa do seu caráter. Uma das características da adoção de um modelo de “qualidade total” no trabalho e sua conseqüente intensificação é que “o trabalhador é instigado a se autocontrolar, a autorecriminar-se e, até mesmo, autopunir-se quando a produção não atinge a meta desejada” (ANTUNES, 2005. p.53). “Sugam-se” todas as energias do trabalhador e, quando este não atinge os resultados esperados, é levado a se culpar por esse “fracasso” desconsiderando todos os outros aspectos envolvidos no cumprimento de suas funções.

Essa intensificação aplicada ao trabalho do professor pode ser observada nas salas de aula com grande número de estudantes, na carga horária regencial elevada, não remuneração das horas de coordenação pedagógica e planejamento, pacotes pedagógicos (que representam o maquinário tecnocientífico em outras profissões), pouco reconhecimento institucional das atividades de pesquisa e extensão, entre outros aspectos.

Essa situação traz ao professor a necessidade de criação de rotinas pedagógicas que dificultam o estudo e acompanhamento das atividades que desenvolve. Quando o estudante não obtém o desempenho esperado, o professor é levado à responsabilização por esse desempenho. Essa tendência gera espírito de isolamento, de trabalho individual e de desesperança acerca do trabalho docente.

Todos os pontos aqui apresentados indicam a perda da autonomia do professor que, “ao renunciar à sua autonomia como docente, aceita a perda do controle sobre seu trabalho e a supervisão externa sobre o mesmo” (CONTRERAS, 2002. p.38).

Contreras (2002) afirma que, com a minimização do controle sobre seu trabalho, o professor perde mais que autonomia técnica, perde o sentido ético no desenvolvimento do trabalho pedagógico, pois “(...) a separação entre concepção e

execução se traduz no campo educativo numa desorientação ideológica e não só na perda de uma qualidade pessoal para uma categoria profissional” (p.51).

O processo de controle sobre o trabalho dos professores impõe o desenvolvimento de novas habilidades no âmbito técnico para o desenvolvimento das tarefas planejadas, de forma que professores continuam dependentes de especialistas, o que nem sempre é percebido, uma vez que o professor está envolvido num intenso trabalho de executor.

Derber (1982) afirma a existência de dois tipos de proletarização do trabalho docente, uma técnica sob a forma de perda de controle na realização do trabalho, e outra ideológica, voltada à perda do controle sobre os fins e propósitos sociais do trabalho que é desenvolvido, uma vez que a proletarização diz respeito também à perda ideológica e moral do trabalho.

Contreras (2002) aponta a existência de mecanismos de resistência ao controle sobre o trabalho pedagógico. Um deles é que o professor poderia, no âmbito de sua sala de aula, desenvolver outras atividades para além das impostas pelos especialistas, tendo assim uma autonomia relativa. Todavia, os mecanismos de avaliação externa muitas vezes o impedem de exercer essa autonomia, pois aumentam o controle técnico e burocrático sobre o trabalho pedagógico.

É importante atentar para as estratégias adotadas pelas IES para atender ao padrão de qualidade imposto pelas políticas de regulação da educação superior, pois se corre o risco de que, além da “perda da autonomia dos professores como uma ameaça à própria noção de função docente, [...] a oferta de uma formação aligeirada tem exigido profissionais cada vez menos críticos e progressivamente mais alienados da prática educativa” (SOUZA, 2011. s/p).

Tal situação propicia uma mudança na carreira docente, pois esta se “desloca dos saberes para os procedimentos de transmissão dos saberes” (TARDIF, 2010. p.44), e esta conjuntura se estende para a formação do professor da Educação Básica trazendo perdas a todos os níveis educacionais.

Villas Boas (2000) destaca que as práticas avaliativas nos cursos de formação de professores, como é o caso do curso de Pedagogia, apresenta um fator a mais em relação a sua complexidade, que é o da reprodução das experiências por ele proporcionadas. “É conhecida a tendência de reprodução da ação docente, isto é, de professores adotarem a dinâmica de trabalho de seus ex-professores, incluindo a avaliação” (p.142). Uma prática avaliativa equivocada no processo de formação

docente (e que se dá na educação superior) pode ter consequências na educação básica refletidas em posturas avaliativas inadequadas por parte dos professores.

Como a avaliação não pode ser pensada de forma isolada ou fora do contexto da organização do trabalho pedagógico, “pensar a avaliação e seus processos no âmbito das reflexões acerca do currículo escolar reveste-se de grande importância pelas implicações que podem ter na formação dos estudantes” (FERNANDES; FREITAS, 2007. p. 17). Há que se considerar a organização curricular no âmbito da discussão sobre a avaliação.

CAPÍTULO 4

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO CURSO DE PEDAGOGIA

O trabalho pedagógico na Educação Superior como um todo e em cada curso de graduação tem sua especificidade. Para muitos estudantes, a graduação é fundamentada nas atividades de ensino e limitada ao espaço da sala de aula, ficando a pesquisa e a extensão como coadjuvantes na sua formação. Apesar de haver, no campo ideal, essa dialogicidade entre ensino, pesquisa e extensão, há preponderância do ensino efetivada por meio da aula. Cunha (1997) corrobora o pensamento de que as atividades universitárias convergem para o ensino, ao afirmar que:

Se a pesquisa dá enorme contribuição à formulação de novos parâmetros científicos, a produção do conhecimento pelo ensino, antes de produtos científicos, alcança a produção do pensamento, a capacidade cognitiva e estética do aprendiz (p. 91).

Considera-se que o trabalho pedagógico dos cursos de graduação é organizado a partir de projetos pedagógicos nos quais constam as atividades que o estudante deverá participar em seu processo de formação e que tem nas diretrizes curriculares seu documento norteador.

Este capítulo apresenta algumas considerações acerca dos pressupostos do Projeto Pedagógico do curso de graduação que orienta esse trabalho pedagógico e das Diretrizes Curriculares Nacionais que o norteiam, em especial no curso de Pedagogia.

4.1. Projeto Pedagógico do Curso

Entre as finalidades do Sinaes, está a melhoria da qualidade da educação superior. Isso deve se dar respeitando às diferenças e a diversidade das instituições de modo a promover valores democráticos e autonomia (Art.01, §1), o que pode ser garantido por meio da elaboração de planos e projetos pedagógicos.

No âmbito da IES, cada curso de graduação tem suas características e especificidades que visam assegurar a formação do estudante, como afirma Libâneo (2003): *“se houver algum lugar mais propício para promover mudanças e inovações em vista da melhoria da qualidade de ensino, esse lugar é o curso, com seus professores e alunos, e a forma, a gestão participativa”* (p.03. grifos do autor). Os cursos de graduação são organizados por meio do projeto pedagógico.

Desde 2003, o Mec⁶⁹, por meio das orientações relativas à avaliação institucional, exige das instituições de ensino superior a elaboração de projeto pedagógico de curso, que deve estar em consonância com as diretrizes curriculares nacionais do curso e com os demais documentos de gestão acadêmica da IES (PDI e PPI).

O Decreto nº 5.773/2006, que 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, indica que o PPC como um dos documentos obrigatórios da instituição.

Segundo o Inep, o PPC é definido como “[...] o documento orientador de um curso que traduz as políticas acadêmicas institucionais com base nas DCN’s [sic]” (BRASIL, 2012c. p. 32). O PPC pode ser considerado o norteador das atividades desenvolvidas no processo de formação do estudante de graduação e é composto por diversos elementos, entre eles os

[...] conhecimentos e saberes necessários à formação das competências estabelecidas a partir de perfil do egresso; estrutura e conteúdo curricular; ementário; bibliografia básica e complementar; estratégias de ensino; docentes; recursos materiais; laboratórios e infraestrutura de apoio ao pleno funcionamento do curso (BRASIL, 2012c. p. 32).

O PPC traz a concepção de educação, de cidadania, de trabalho pedagógico que irão caracterizar a formação definida no perfil do egresso do curso. Além disso, deve ser coerente com o projeto pedagógico da instituição. Não se pode perder de vista que projetar significa comprometer-se com o futuro de forma intencional e essa intencionalidade envolve os propósitos das ações educativas pertinentes ao curso sendo também político, pois está comprometido com a formação profissional e cidadã do estudante (VEIGA, 1995).

O processo de elaboração e acompanhamento do PPC deve se dar de forma participativa, no âmbito dos colegiados dos cursos, compostos pelos gestores, professores, representantes discentes e técnicos que atuam no curso que, segundo a LDB 9394/1996, visam garantir a autonomia didático-científica (Art.53).

Haas (2010) adverte para a necessidade de que participação do colegiado seja efetiva e não apenas para chancelar projetos elaborados em gabinetes, uma vez que “[...] eventuais reuniões [...] têm o caráter de referendo ao que *já está decidido*, muitas

⁶⁹ Ver: BRASIL. Ministério da Educação. Avaliação externa das instituições de educação superior: diretrizes e instrumento. Brasília: Inep, 2006.

delas servindo para comunicar o colegiado acerca de assuntos que mudam substancialmente a organização acadêmico-pedagógica da instituição” (p. 162, grifos do autor).

Uma das formas de promover a efetiva participação dos colegiados é o investimento na formação dos seus participantes, principalmente dos que neles atuam regularmente. Haas (2010) afirma que é necessário familiarizar-se com as políticas e legislação educacional para identificar caminhos para a formação em nível superior.

Por ser uma exigência do Sinaes, o PPC guarda forte relação com a avaliação institucional tanto externa quanto interna, no sentido de analisar sua prática e indicar encaminhamentos para seu aprimoramento. Considera-se que a dimensão mais operacional do PPC seja o currículo, que compreende o conhecimento científico-cultural acumulado na área do curso e como este foi sistematizado para ser desenvolvido no cotidiano da formação.

4.2. Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia

Moreira e Silva (2001) afirmam que o “currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social” (p.8) e, por esse motivo, precisa ser discutido no âmbito da organização do trabalho do curso de Pedagogia. Com esse intuito, adota-se a perspectiva crítica de currículo, uma vez que esta compreende que ele

[...] nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (APPLE, 2001. p.59).

Essa visão de currículo guarda coerência com a perspectiva histórica e social, uma vez que nela o “conhecimento corporificado como currículo” não pode ser analisado fora do contexto sócio-histórico, nem destacado das relações de poder estabelecidas no âmbito escolar e social (MOREIRA; SILVA, 2001. p. 20).

Os cursos de formação de professores têm seus currículos norteados por Diretrizes Curriculares Nacionais que se caracterizam como “[...] normas estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação que asseguram a flexibilidade, a criatividade e a responsabilidade das IES na elaboração dos Projetos Pedagógicos de seus cursos” (BRASIL, 2012c. p.29).

Essas diretrizes estão previstas na LDB 9394/1996 e são referenciais para que o curso elabore seu currículo respeitando as especificidades da formação, além de propiciarem a “flexibilidade e priorização de áreas de conhecimento na construção dos currículos plenos, possibilitando definir múltiplos perfis profissionais e privilegiando as competências e habilidades a serem desenvolvidas (Parecer CNE/CES 67/2003)” (BRASIL, 2012c. p.29).

Nas DCN, está prevista a estrutura geral, bem como a distribuição da carga horária total do curso entre a formação geral e profissional, as atividades a serem desenvolvidas em campo de estágio e as atividades complementares. Respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica da IES, os currículos dos cursos devem ser coerentes com as exigências das DCN.

O curso de Pedagogia dispõe de uma Diretriz Curricular Nacional específica (Resolução CNE/CP Nº 1/2006 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura) e faz-se necessária sua análise com o objetivo de elucidar “as contradições e as resistências presentes no processo” (MOREIRA; SILVA, 2001. p. 16) e que precisam ser identificadas, bem como desenvolvidas possibilidades de superação das limitações relacionadas às questões curriculares relativas à formação de professores, pois, no Brasil, o curso de Pedagogia já passou por algumas DCN que refletem as múltiplas interpretações dadas à formação do pedagogo.

Conforme apontam Aguiar e Melo (2005), “quando se reporta à história, apreende-se que os diferentes significados históricos da pedagogia e do curso de pedagogia materializados no currículo basearam-se numa tendência maior, na justaposição entre teoria-prática, conteúdo-forma e objeto-sujeito” (p.120).

Essa justaposição indicada pelas autoras se expressa em conflitos que se refletem nas políticas curriculares destinadas ao curso de Pedagogia, conforme apontam Aguiar et al (2006)

No plano da definição das políticas educacionais, em especial daquelas voltadas para a normatização das bases curriculares dos cursos de graduação, entre estes o de pedagogia, esses conflitos se expressam de forma permanente, traduzindo perspectivas diferenciadas dos atores envolvidos (p. 821).

A reflexão acerca das DCN visa à compreensão da concepção curricular que perpassa o curso. A Resolução CNE/CP⁷⁰ n°1/2006 está organizada em artigos que definem os “princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país” (Art.1) em relação ao curso de Pedagogia.

Nessa Resolução, a docência assume a centralidade do processo de “formação e fator identitário do profissional em Pedagogia” (BAHIA; ROCHA, 2007. p.1), definindo o curso como licenciatura para o exercício do

[...] magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006. Art.4°).

Além disso, a formação deve propiciar o desenvolvimento de competências para que o egresso do curso de Pedagogia possa atuar em atividades de produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional. As demais habilitações⁷¹ que existiam no curso de Pedagogia foram extintas a partir do período letivo⁷² seguinte à publicação da Resolução.

Segundo Scheibe (2007), essas mudanças no âmbito curricular do curso integraram uma ampla reforma nos cursos superiores relacionados à formação de professores, já apontadas pela LDB 9394/96 e encaminhadas pelo Mec que, em 1997, lançou o Edital n° 4⁷³ solicitando a colaboração das Instituições de Ensino Superior no envio de propostas que subsidiassem a elaboração das DCN para os cursos de graduação.

⁷⁰ Conselho Nacional de Educação (CNE); Conselho Pleno (CP).

⁷¹ Os cursos de Pedagogia possuíam diversas habilitações, tais como: Orientação educacional, Supervisão escolar, Administração escolar, Inspeção escolar, Ensino especial, Ensino das disciplinas e atividades práticas do curso Normal.

⁷² Para as IES com regime semestral a extinção se deu no 2° semestre de 2006.

⁷³ O objetivo do Edital 4/1997 foi convidar as IES a promover uma discussão sobre as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores de forma a atender ao inciso II do artigo 53 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996), e se coaduna com o disposto na Lei n.º 9.131, de 24 de novembro de 1995, que determina como atribuição da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação a deliberação sobre as Diretrizes Curriculares dos cursos de graduação propostas pela Sesu/MEC com o auxílio das Comissões de Especialistas. Da mesma forma, tal discussão integra as Diretrizes Curriculares com a realização das avaliações de cursos de graduação, conforme o disposto no inciso II do artigo 4 do Decreto 2.026, de 10 de outubro de 1996, bem como no artigo 14 do Decreto 2.306 de 19 de agosto de 1997. As IES tinham até 03 de abril de 1998 para encaminhar suas propostas à apreciação da Comissão de Especialistas contratados pela Sesu/MEC que, por sua vez, seriam encaminhadas à Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação até 04 de maio de 1998, podendo ser apresentados em audiência pública, a critério do CNE.

Das orientações gerais contidas no documento é possível depreender os princípios orientadores adotados na reestruturação curricular então iniciada: flexibilidade curricular; dinamicidade do currículo; adaptação às demandas do mercado de trabalho; integração entre graduação e pós-graduação; ênfase na formação geral; definição e desenvolvimento de competências e habilidades gerais. O objetivo mais geral, apontado como orientador para a reforma dos cursos de graduação, parece ter sido, fundamentalmente, o de “tornar a estrutura dos cursos de graduação mais flexível” (SCHEIBE, 2007. p. 45).

A partir de então se travou amplo debate quanto ao modelo de DCN a ser estabelecido para o curso de Pedagogia, pois, de um lado, estava a “regulamentação trazida pela LDB/1996, descaracterizando o curso e sua finalidade; por outro, a variedade de configurações presentes nos cursos em funcionamento no país” (SCHEIBE, 2007. p. 46-47). Essa descaracterização a que se refere Scheibe (2007) é relativa à referência da LDB 9394/1996 ao Curso Normal Superior, destinado à formação de professores e aos Institutos Superiores de Educação, pois

ao optar-se por atribuir aos Institutos Superiores de Educação a manutenção, além dos cursos normais superiores, de “cursos formadores de profissionais para a educação básica”, e não apenas “cursos formadores de professores”, essa nova figura institucional transformou-se em clara alternativa ao Curso de Pedagogia, “podendo fazer tudo o que estes fazem, porém, de forma mais aligeirada, mais barata, com cursos de curta duração”, o que corresponderia ao próprio espírito da LDB, cuja lógica tem “como uma das suas características a diversificação de modelos” (SCHEIBE, 2007. p.46).

Essas questões já eram discutidas desde 1980 quando foi criado o Comitê Nacional Pró-Formação do Educador com o objetivo de discutir questões relacionadas à formação de professores que, em 1983, passou a ser chamada por Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores (CONARCFE), dando continuidade às discussões do Comitê. Scheibe (2007) destaca que, no 1º Encontro Nacional da CONARCFE, o conceito de criação de uma “base comum nacional” envolvendo a formação dos professores tomou corpo e, em 1990, foi criada a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), que prosseguiu com o debate acerca do assunto.

Scheibe (2007) aponta que nos encontros e documentos produzidos pela Anfope destacou-se

a necessidade de superar a dicotomia entre a teoria e a prática, entre o ensino e a pesquisa, entre o conteúdo específico e o conteúdo pedagógico na formação e prática dos educadores, o que deu mais força ao princípio da “docência como base da formação profissional

de todos aqueles que se dedicam ao estudo do trabalho pedagógico (ANFOPE, 1998 apud SCHEIBE, 2007. p.10).

Em resposta aos aspectos solicitados no Edital nº 4/1997, as IES encaminharam propostas de DCN que seguiam o caminho traçado pelas discussões que já vinham sendo realizadas, tendo como reforço a desarticulação das Escolas Normais. Entretanto, a proposta resultante dessa consulta não chegou a ser efetivamente apreciada pelo CNE, apesar de ter sido bem recebida pela comunidade acadêmica, pois acatava a discussão realizada pelos educadores e coadunava tendências divergentes em relação às funções do Curso de Pedagogia e ao papel do pedagogo (SCHEIBE, 2007).

Tal aceitação pela comunidade acadêmica deu-se por esta indicar que o curso de Pedagogia deveria formar

o profissional da educação para atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação e, ao mesmo tempo, uma licenciatura – formação de professores – e um bacharelado – formação de educadores/cientistas da educação. (ANFOPE, 1998 apud SCHEIBE, 2007. p. 50).

Em 2005, quando foi divulgada a Minuta de Resolução da nova versão da DCN, houve uma grande mobilização da Anfope em repúdio à mesma, durante o VII Seminário Nacional sobre a Formação dos Profissionais da Educação, realizado em conjunto com a Anped, com o Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes) e com o Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas do País (Forumdir), realizado na Universidade de Brasília (UnB), onde foram reafirmados os princípios norteadores para a formação dos profissionais de educação (ANFOPE, 2005).

A alegação das entidades de profissionais da educação foi de que a Minuta de Resolução das DCN-Pedagogia desconsiderou “as concepções e princípios construídos historicamente pelo movimento nacional de educadores [...]” e explicitavam uma concepção instrumental de formação de professores (ANFOPE, 2005. s/p).

A proposta das entidades era de que o curso de Pedagogia se constituísse num curso de “graduação plena que supere a dicotomia entre o bacharelado e a licenciatura e que forme o pedagogo para atuar em espaços escolares e não-escolares, na docência, na gestão e na produção e difusão do conhecimento do campo educacional” (ANFOPE, 2005. s/p).

Um novo Parecer foi redigido pela comissão do CNE, se aproximando das discussões realizadas pelos movimentos de professores. O Parecer se fundamentou “nos

princípios da interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética”, princípios estes mais abrangentes que os indicados pelos movimentos de professores, admitindo uma diversidade de configurações curriculares, a critério de cada instituição. O curso permaneceu como uma licenciatura (SCHEIBE, 2007. p. 58).

A organização curricular expressa nas DCN prevê um curso estruturado em três dimensões: núcleo de estudos básicos, núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e núcleo de estudos integradores.

No núcleo de estudos básicos, é expresso que “[...] o estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente”, bem como o “[...] trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes e Educação Física” (Brasil, 2006. Art. 6º) devem ser considerados. Para os demais núcleos, não é feita menção a disciplinas ou conteúdos a serem desenvolvidos e sim possíveis procedimentos a serem observados.

Na Resolução, fica estabelecido o perfil do egresso do curso que é amplo para abranger a diversidade de atividades a serem desenvolvidas nas escolas de educação básica envolvendo desde a docência até as atividades de gestão escolar, bem como atividades relativas ao ambiente não escolar.

No Art.7º fica estabelecida a carga horária total do curso de, no mínimo, 3.200 de efetivo trabalho acadêmico, sendo:

- I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;
- II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;
- III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria.

Considera-se que a formação docente que perpassou a organização curricular do curso de Pedagogia já teve outras configurações passando por uma série de mudanças ao longo da história.

Saviani (2009) destaca, entre esses aspectos históricos e teóricos da formação de professores, a existência de dois modelos, um voltado aos conteúdos

culturais-cognitivos e outro às questões didático-pedagógicas. No modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, a formação é centrada na cultura geral e no domínio dos conteúdos específicos que o professor irá desenvolver e, no outro modelo, a preocupação com efetivo preparo didático-pedagógico do professor.

A universidade, efetivamente, nunca se preocupou com a formação didático-pedagógica do professor, mas no caso dos cursos de formação de professores para os anos iniciais, esses conhecimentos predominaram deixando em segundo plano os aspectos culturais-cognitivos, o que gerou uma deficiência na formação do professor (SAVIANI, 2009a).

Visando superar essa dicotomia dos modelos de formação apresentados por Saviani (2009a), compreende-se que a formação de qualidade para a docência seria aquela adjetivada como social, pois prima por “uma sólida base científica, formação crítica de cidadania e solidariedade de classe social” (CORTELLA, 1998. p.14-15). Dessa forma, pode-se pensar num docente competente para o desenvolvimento de suas funções, entendendo competência como “o domínio de conhecimentos, a articulação desses conhecimentos com a realização do bem comum” (RIOS, 2010. p. 90). E, no caso específico do pedagogo, como o “domínio de determinados conhecimentos relativos a uma área específica da realidade [...] Mais ainda: que além dos saberes a ensinar, necessita dominar saberes para ensinar” (RIOS, 2010. p. 90).

Rios (2010), ao destacar conceitos que precisam se articular ao trabalho docente para mobilizar de “maneira crítica e criadora” as capacidades dos estudantes, ressalta o papel da Filosofia como forma de compreender o mundo e Didática como arte de ensinar, pois é nessa perspectiva que se dá o compromisso ético do trabalho docente, uma vez que é necessário que o professor reflita sobre os valores que fundamentam seu trabalho e sobre os fundamentos desses valores de forma a construir uma formação voltada para a socialização do conhecimento e promoção da cidadania.

A possível centralização do trabalho pedagógico do curso de Pedagogia em aspectos diretamente relacionados ao Enade representaria perda para a formação do professor. Isso assume um peso maior ao considerar que, com a extinção do curso Normal em nível médio, a Pedagogia passou a ser o curso de formação inicial para o exercício do magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Entre as possibilidades de construção de uma estrutura didático-pedagógica e de gestão voltada à formação de professores, está a ideia da escola unitária de Gramsci. Para ele, na luta pela transformação da sociedade capitalista é preciso, no seio

da classe trabalhadora, a formação de intelectuais. Nesse sentido, surge a perspectiva educacional defendida pela escola unitária que “fundamenta-se na busca pela emancipação humana e pela aquisição de maturidade intelectual” (NASCIMENTO; SBARDELOTTO, 2008.p. 283).

Gramsci (2001) aponta que essa escola deve ser comum, isto é, garantir acesso a todos; única no sentido de não hierarquizada em relação às classes sociais, que significa ofertar a mesma educação a todos independente da origem social do estudante e desinteressada, pois seus conteúdos não devem ser voltados para uma finalidade prática e imediata, mas fundamentada nos conhecimentos historicamente acumulados pela sociedade.

Essa educação tem como um dos seus objetivos a formação de intelectuais advindos do proletariado, emanados da classe trabalhadora, mas Gramsci (2001) aponta que isso só é possível com o domínio do conhecimento técnico-científico. Ora, se os professores, em sua maioria, advêm da classe trabalhadora, só será possível a estes ascenderem à condição de intelectuais orgânicos se sua formação primar tanto pelo conhecimento dos conteúdos culturais cognitivos quanto pelo conhecimento pedagógico didático.

Gatti e Barretto (2009) desenvolveram estudo com o objetivo fazer um balanço em relação à formação, a carreira e o salário dos professores da Educação Básica no Brasil – *locus* de trabalho do egresso do curso de Pedagogia, indicando possibilidades de superação da série de desafios encontrados.

Entre as principais constatações do estudo em relação ao currículo, aponta-se que, nas licenciaturas, há ausência de perfil profissional claro e distanciamento entre teorias e práticas não privilegiando questões relacionadas à prática profissional e as metodologias. No curso de Pedagogia, há um currículo fragmentado e com um conjunto disciplinar bastante disperso; poucos cursos que promovem aprofundamento da formação na educação infantil; os estágios não explicitam formas de supervisão e nem de vinculação clara com os sistemas escolares e; os cursos são dados em grande parte à base de apostilas, resumos e cópias de trechos ou capítulos de livros.

Para Gatti e Barretto (2009) os currículos dos cursos estão distantes de atenderem as necessidades da formação de professores, principalmente por não se relacionarem à prática profissional. Enquanto nas licenciaturas prevalecem as disciplinas específicas da área, nos cursos de Pedagogia, esses conhecimentos são relegados a segundo plano ou não estão presentes nos currículos.

A pesquisa aponta que a formação continuada apresenta pouca relação com as dificuldades e necessidades dos professores e que falta de continuidade dos programas de formação compromete a aplicação de novas metodologias compartilhadas pelos professores em função da falta de acompanhamento.

A DCN do curso de Pedagogia define os princípios, as condições de ensino e de aprendizagem, bem como os procedimentos a serem observados em relação ao planejamento e avaliação, delineando os currículos dos cursos de Pedagogia. Apesar de o governo não determinar um currículo único para o curso, a DCN traça diretrizes para que o mesmo se efetive.

O respeito à autonomia e às especificidades de cada curso de Pedagogia poderão ser garantidas no projeto pedagógico do curso.

CAPÍTULO 5

BASES DOCUMENTAIS: IMPLICAÇÕES DO SINAES E DO ENADE NOS REGISTROS DA IES

A análise teve como objetivo investigar nos documentos institucionais aspectos relacionados à organização gerencial e pedagógica da instituição que pudessem ser motivados por demandas relacionadas às diretrizes do Sinaes/ Enade.

Coutinho (2001) afirma que

[...] torna-se necessária uma avaliação crítica das estruturas administrativas das instituições formadoras que, de forma paralela e concomitante estejam preparadas para internalizar criticamente as inovações e colocá-las em prática, num constante processo de reflexão-ação-reflexão que não se processará de forma unilateral, mas coletivamente, partindo da premissa de que existe uma unidade de ações a ser alcançadas pelos dois pólos: estrutura administrativa e estrutura-didático-pedagógica (s/p).

Justifica-se, assim, a importância de se analisar criticamente os documentos norteadores das políticas da IES participante da pesquisa investigando seus processos de gestão administrativa e pedagógica. Nos documentos norteadores da avaliação *in loco* promovida pelo Sinaes, as fontes documentais de consulta são o Plano de Desenvolvimento Institucional, o Projeto Pedagógico Institucional e o Projeto Pedagógico do Curso, o que reforça a importância da análise realizada nesta tese.

Para melhor organização, os documentos estão dispostos na seguinte sequência:

- 1) Plano de Desenvolvimento Institucional 2008-2012 (PDI) – composto por 107 páginas. O PDI é composto por dois outros documentos da IES, o Estatuto e o Regimento geral da instituição;
- 2) Projeto Pedagógico Institucional 2008 – composto por 44 páginas;
- 3) Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia – composto por 103 páginas;
- 4) Relatórios de Curso do Enade, referentes ao curso de Pedagogia participante da pesquisa relativos aos ciclos avaliativos de 2005, 2008 e 2011.

As partes dos documentos citadas na tese estão registradas em *itálico*. O nome da instituição ou qualquer outro elemento que pudesse identificá-la foi substituído por [...].

5.1. Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2008-2012

O Plano de Desenvolvimento Institucional é um indicador da eficiência⁷⁴ da instituição, uma vez que esse deve contemplar as necessidades educacionais da região na qual está inserida estabelecendo as diretrizes e estratégias a serem seguidas.

O PDI⁷⁵ é um documento obrigatório previsto no Decreto n. 5.773/2006 e caracteriza-se como

[...] o documento que identifica a Instituição de Ensino Superior (IES), no que diz respeito à sua filosofia de trabalho, à missão a que se propõe, às diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, à sua estrutura organizacional e às atividades acadêmicas que desenvolve e/ou que pretende desenvolver (BRASIL, 2006a. s/p).

A análise do PDI 2008-2012 foi realizada a partir de uma leitura ampla do documento buscando-se aspectos desde a infraestrutura até a organização pedagógica da instituição que estivessem diretamente relacionados ao Sinaes/ Enade.

É importante esclarecer que, apesar da coleta de dados ter se dado no 1º/2013, o documento analisado é referente ao quadriênio 2008-2012 disponibilizado pela Mantenedora à instituição.

O documento apresenta o perfil da IES a partir do seu histórico. São expostas missão, visão, objetivos gerais, específicos e metas institucionais. O objetivo específico do PDI que trata da avaliação é

Implantar a dinâmica de gestão estratégica na Instituição (PDI⁷⁶, 2008. p.7).

As metas relacionadas a esse objetivo são:

Implementar processo sistêmico de avaliação: Atingir regularidade de 100% na avaliação interna dos cursos/programas até 2010; Atingir participação de 70% dos estudantes na avaliação interna; Utilizar 100% dos resultados obtidos no processo decisório (PDI, 2008. p.7).

As metas relacionadas a implantação de um sistema de autoavaliação que envolva a participação dos estudantes e com resultados considerados no processo decisório indica preocupação, por parte da IES, com o processo de avaliação institucional, reconhecido como meio de a instituição se autoconhecer e perceber suas

⁷⁴ Conforme conceito de eficiência apresentado no Cap. 2 da tese.

⁷⁵ Dispositivos legais de orientação à elaboração de PDI: Lei Nº 9.394/1996 (LDB), Decreto n. 5.773/2006, Lei Nº 10.861/2004, Decreto Nº 2.494/1998, Decreto Nº 5.224/2004; Portaria MEC Nº 1.466/2001, Portaria MEC Nº 2.253/2001, Portaria MEC Nº 3.284/2003, Portaria MEC Nº 7/2004, Portaria MEC Nº 2.051/2004, Portaria MEC nº 4.361/2004, Portarias Normativas n.1/2007, Portaria Normativa n. 2/2007, Resolução CES/CNE No 2/1998, Resolução CNE/CP No 1/1999, Resolução CES/CNE Nº 1/2001, Resolução CP/CNE Nº 1/2002 (art.7º), Parecer CES/CNE Nº 1.070/1999 (BRASIL, 2007. s/p).

⁷⁶ Esse documento não consta nas referências da tese como forma de resguardar o sigilo em relação ao nome da IES participante da pesquisa.

fragilidades, seus pontos fortes e suas necessidades de ajustes. Marback Neto (2007) afirma que a avaliação institucional “analisa os processos acadêmicos, sua estrutura e funcionamento, a área administrativa, cursos, projetos, programas, observando sempre os resultados produzidos e seus diferentes significados” (p.174). Essa meta prima pela exigência de maior envolvimento da comunidade acadêmica no processo avaliativo da IES, promovendo uma gestão mais participativa.

A segunda meta é:

Implementar processo sistêmico de garantia de qualidade: Manter 80% dos cursos/programas com nota igual ou superior a 4 (Inep e Capes); Aumentar o Índice Geral de Cursos da Instituição (IGC) para 4; Reduzir em 50% a atual taxa de evasão anual; Implementar a avaliação institucional de aprendizagem em 100% dos cursos até 2010 (PDI, 2008. p.7).

Essa meta relaciona a garantia de qualidade da IES aos índices de avaliação externa promovidos pela Inep/Capes. Portanto, infere-se que o padrão de qualidade perseguido pela instituição não seja construído pela sua comunidade, considerando sua realidade e especificidades. A referência de qualidade para a IES segue a um padrão estabelecido por uma política de avaliação externa.

Além disso, considera-se que o documento, ao tratar de *avaliação institucional de aprendizagem*, esteja se referindo à percepção do estudante e do professor acerca do trabalho realizado em sala de aula, sendo que este é um elemento do processo pedagógico acompanhado pela CPA no qual esses atores indicam seu grau de desempenho nas disciplinas cursadas ao longo do semestre letivo. Consultou-se o Relatório de Autoavaliação Institucional - Ano Base 2012, com o objetivo de fazer uma análise mais pormenorizada dessa meta.

No Relatório, consta que a avaliação institucional da aprendizagem tem o objetivo de identificar fragilidades no processo de ensino e aprendizagem de forma a propiciar a reestruturação contínua das ações educativas. Professores e estudantes avaliam, de forma voluntária, questões pertinentes à didática, ao domínio do conteúdo e ao cumprimento dos objetivos propostos pelos Projetos Pedagógicos dos Cursos.

Contudo, esta ação somente trará benefícios se as informações obtidas forem socializadas e apresentadas às melhorias dela provenientes. Não basta levantar dados. Eles devem proporcionar intervenção.

Destaca-se a importância de se avaliar institucionalmente a percepção que os estudantes têm de sua aprendizagem e como os professores percebem a organização do trabalho pedagógico das disciplinas que ministram. Isso porque a avaliação

institucional “é um poderoso e imprescindível instrumento gerencial e pedagógico que envolve aferição, revisão e construção” (MARBACK NETO, 2007. p.171). Com essas informações, é possível, entre outras ações, planejar atividades de formação continuada para os professores da IES. Hoffmann (2000) afirma que a avaliação “é a reflexão transformada em ação. Ação essa que nos impulsiona a novas reflexões. (p.18)”.

Pondera-se que esta meta representa uma influência do Sinaes na gestão da IES, que traz como uma de suas preocupações seu desempenho em mecanismos avaliativos externos atrelados a qualidade, uma vez que esses índices são publicizados e se constituem em elementos de divulgação da instituição. Chauí (2001) afirma que

A prática administrativa se reforça e se amplia à medida que o modo de produção capitalista, por exigências da acumulação e da reprodução do capital, fragmenta todas as esferas e dimensões da vida social, desarticulando-as e voltando a articulá-las por meio da administração. Essa desarticulação transforma uma instituição social numa organização, [...] numa entidade administrativa, cujo sucesso e cuja eficácia se medem em termos da gestão de recursos e estratégias de desempenho (p. 196).

A meta prevê a redução da atual taxa de evasão anual. A evasão representa queda de receita da IES, que tem como uma de suas fontes o pagamento de mensalidades. Seu sucesso e eficácia também dependem da manutenção dos estudantes nos cursos.

De maneira geral, o PDI não apresenta como as metas serão alcançadas, o que dificulta a análise mais aprofundada desse processo.

O Projeto pedagógico institucional (PPI), como elemento integrante do PDI, apresenta em linhas gerais - princípios fundantes, eixos estruturantes e políticas institucionais, que são analisados nesta tese em seção própria relativa a este documento. Contudo, destaca-se que o documento é apresentado como oferecendo a IES

[...] as colunas mestras da caminhada, cuja finalidade é orientar e balizar escolhas, posturas, atitudes e decisões (PDI, 2008. p.09).

A organização didático-pedagógica do PPI da instituição é apresentada numa

[...] perspectiva integradora, formadora da pessoa em suas diversas dimensões, buscando a complementaridade e a integração entre os diversos campos do saber, que se reflete, por exemplo, na criação das disciplinas básicas de caráter geral que articulam conhecimentos de cursos de diversas áreas de conhecimento, oportunizando aos estudantes um processo de formação integrado e multifacetado (PDI, 2008. p.10).

O PPI faz menção aos currículos que são compostos por disciplinas comuns a todos os cursos com o objetivo de garantir uma formação básica, com características próprias da IES e consonante a sua visão, missão e valores.

Também ressaltada a importância do PPC, que destaca a pesquisa como central na formação do estudante:

[...] os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) caracterizam-se pela sua dinamicidade, buscando constante atualização, pelo estímulo à investigação, à reconstrução do conhecimento e à elaboração própria, em um processo formativo no qual a pesquisa assume papel de destaque (PDI, 2008, p.10).

A ênfase na pesquisa é fundamental não só no processo de construção e reconstrução do PPC, mas em todo o processo pedagógico, bem como nos Projetos Pedagógicos de Extensão (PPE), pois é parte do processo de aprendizagem do estudante e o capacita ética e politicamente de forma a intervir propositivamente na sociedade.

O documento faz menção ao Plano Estratégico da Pesquisa (PE) 2008-2012 e sua relação com o PPI. O PE é norteador das ações relativas à pesquisa e deve estar em estreita articulação com o ensino e a extensão universitária.

A pesquisa e a extensão universitárias são atividades formativas tanto quanto o ensino e devem fazer parte da formação do estudante. Fica explícito na Portaria n.1.264/2008, que aprova, em extrato, o instrumento de avaliação externa de instituições de educação superior do Sinaes, que a dimensão de maior peso nessa avaliação é a política para o ensino, a pesquisa, a extensão, a pós-graduação e as respectivas normas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, às bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades constituindo-se não só como elemento de formação, mas são valorizados no âmbito da avaliação externa.

Em contrapartida, observa-se a existência de dissociabilidade entre ensino e pesquisa em função da forma como o sistema de Educação Superior está organizado, privilegiando a prática da pesquisa nas universidades, não obrigando as faculdades e centros universitários, que focam seu trabalho no ensino, a manterem a mesma prática, apesar de no momento de aferição da qualidade do ensino superior considerar a produtividade em pesquisa do corpo docente. Assim sendo, nessas IES, o professor deve produzir sem o apoio institucional.

Quando descrita a Organização Didático-pedagógica da IES apresentada no PDI, a pesquisa é apresentada como o centro estruturante do processo pedagógico e a

extensão como parte do processo de aprendizagem do estudante, capacitando-o ética e politicamente de forma a intervir propositivamente na sociedade.

A integração dos saberes, a centralidade na aprendizagem, a pesquisa como eixo da estruturação curricular, a extensão como acessibilidade ao conhecimento e o compromisso social e a avaliação como reflexão do ensinar e do aprender são os pontos norteadores da concepção didático-pedagógica (PDI, 2008. p.18).

A avaliação realizada em sala de aula possui caráter formativo e diagnóstico propiciando a recuperação da aprendizagem e o redirecionamento do trabalho pedagógico do professor. Ressalta que a instituição deve acolher e promover experiências fazendo da avaliação um elemento de aprendizagens.

[...] avaliação como tendo, antes de tudo, um caráter formativo, ou seja, avalia-se para ampliar o processo de aprendizagem, para compreender o que se está aprendendo, o que ainda não está compreendido e seus motivos. O processo de avaliação é um instrumento para revisão da intervenção dos professores. Avaliando a aprendizagem dos estudantes se avalia o itinerário tomado pelo professor. Portanto a avaliação além de seu caráter formativo possui sua dimensão de diagnóstico e subsídio para o plano de ensino. Além disto, a avaliação precisa ser espaço de retorno, de revisão de conteúdos, de visualização do erro no processo enquanto momento especial de retomada da aprendizagem e espaço de redirecionamento pela mediação do professor (PDI, 2008. p.19).

A avaliação estimulada pela IES tem como propósito promover as aprendizagens dos estudantes numa perspectiva qualitativa, promovendo *feedback* ao professor para que possa avaliar também o seu trabalho e propiciar o desenvolvimento do estudante.

É importante destacar que há a possibilidade de o professor lançar mão tanto da avaliação formal quanto da informal para avaliar o estudante, porém isso deve ser previamente esclarecido por meio do plano de ensino da disciplina. A associação entre a avaliação formativa e a avaliação informal é apontada por Gipps, McCallum e Hargreaves (2000 apud VILLAS BOAS, 2002) a partir da seguinte consideração de que “[...] ocorre quando o professor apresenta questões, observa os alunos enquanto trabalham e avalia suas produções de forma planejada e sistemática” (p.122).

Outro aspecto que merece destaque é a reflexão apresentada sobre a aula no PDI:

[...] a aula deve ceder o lugar central do processo pedagógico à pesquisa e à elaboração autoral dos estudantes e professores, bem como, ao compromisso social. A aula possui seu papel, mas não pode ocupar o centro da organização do trabalho pedagógico da Universidade (PDI, 2008. p.19).

Há a preocupação de superar a centralidade da aula porque, como afirma Freire (2002), “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (p. 52) e essa criação transcende a sala de aula.

O Regimento Geral da IES é parte integrante do PDI e tem como objetivo regulamentar as atividades acadêmicas de Ensino, Pesquisa e Extensão e as atividades administrativas da instituição.

Em relação à avaliação, o Regimento Geral afirma que:

Art. 87 - A avaliação do rendimento acadêmico é feita por disciplina, incidindo sobre o aproveitamento e a assiduidade. Art. 88 - A avaliação do aproveitamento é concebida como parte essencial e integrante do processo de ensino e aprendizagem e envolve procedimentos sistemáticos e cumulativos de apuração do desempenho manifestado pelo aluno em relação a conhecimentos, habilidades e competências exigidas para a intervenção na realidade, para o exercício profissional e científico e para a educação continuada. Art. 89 – Os resultados do aproveitamento dos alunos são expressos sob a forma de notas que variam de 0,0 (zero) a 10,0 (dez), com intervalos de 0,1 (um décimo), sendo exigida, no mínimo, a nota 7,0 (sete) para fins de aprovação (PDI, 2008. p.81).

Analisa-se que a avaliação refere-se à aprendizagem do estudante e que essa é parte integrante do processo pedagógico e deve se dar em caráter cumulativo. Essa orientação complementa o que foi apresentado no PDI e considera-se que, na IES, a avaliação da aprendizagem do estudante possa acontecer numa perspectiva formativa e emancipatória, pois nela pressupõe-se que a avaliação ocorra em três momentos inter-relacionados o diagnóstico, o formativo e o somativo atendendo “à função de informar e orientar para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem [...]” (CRUZ; SILVA; AGUIAR, 2013. p. 148).

Conclui-se também que a concepção de avaliação presente no PDI e no Regimento se complementam em função da natureza dos documentos, pois o regimento é composto por regras que disciplinam a organização da IES, tais como questões didáticas e regras de convivência, enquanto o PDI se caracteriza como um planejamento voltado ao crescimento da IES de forma a respeitar a missão institucional, seus objetivos e estratégias. (MURIEL, 2006).

Acerca do perfil do corpo docente, são detalhados aspectos relacionados aos requisitos básicos e ao processo de contratação dos professores. Destaca-se que é requisito para o regime de tempo integral na instituição ter titulação de mestre ou doutor. A instituição define que, no mínimo, 35% de seus professores trabalharão em

regime de tempo integral, sendo que, do referido percentual, 55% deverão possuir a titulação de Mestre, e 45% a titulação de Doutor.

A titulação prevista corresponde às exigências da LDB 9394/1996 em relação à formação docente para o exercício do magistério superior (Art.66) e ao Decreto nº 5.773/06, em seu art.16, que prevê que o PDI considere, em relação aos docentes:

V - perfil do corpo docente, indicando requisitos de titulação, experiência no magistério superior e experiência profissional não-acadêmica, bem como os critérios de seleção e contratação, a existência de plano de carreira, o regime de trabalho e os procedimentos para substituição eventual dos professores do quadro (BRASIL, 2006a).

As políticas de qualificação do corpo docente da IES estão vinculadas à educação a distância. A formação continuada parte da experiência do professor num processo de reflexão e reconstrução de suas práticas pedagógicas alinhando-as ao perfil docente desejado pela instituição, como expresso no PDI:

[...] objetivo de realizar um processo formativo que tenha como ponto de partida a experiência docente dos professores, estimulando-os a refletirem e a reconstruírem suas práticas, de modo a contribuir para a consolidação coletiva do perfil docente desejado pela [...]. O programa articula atividades em ambiente virtual de aprendizagem com atividades presenciais, distribuídas em módulos, corroborando para a qualificação e atualização do corpo docente (PDI, 2008. p.20-21).

Essa concepção de formação está relacionada à perspectiva de formação do profissional reflexivo. Nela, a prática docente se caracteriza como eixo articulador do currículo de formação concebido,

[...] a partir dos problemas concretos [...] Nos programas de formação o conhecimento deve reportar-se à prática a ao conjunto de problemas e interrogações que surgem no diálogo com as situações conflituosas do cotidiano escolar (PÉREZ GÓMEZ, 1995. p.111).

Entretanto, apesar de ser importante valorizar a prática do professor não se podem menosprezar as questões teóricas que perpassam e devem sustentar os processos de formação continuada. Indica-se que, no documento, não é enfatizada a preocupação com as questões teóricas em relação à formação continuada. Apenas em um dos cursos observa-se essa menção:

Este curso propõe aos professores [...] novas maneiras de ensinar, de aprender, de educar. Compõe-se de temas que se complementam para a construção de ambientes educacionais efetivos: aprendizagem cooperativa e tecnologias educacionais [...] (PDI, 2008. p.20).

O Plano de carreira docente é avaliado, por meio do instrumento de avaliação externa, conforme a Portaria Inep n.1.264/2008, que aprova o Instrumento de Avaliação Externa do Sinaes. Na Dimensão 5 do instrumento, que equivale a 20% da avaliação, o segundo maior peso, são analisadas a política de pessoal, política de carreira do corpo docente e corpo técnico administrativo, aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e condições de trabalho.

No PDI, o plano de carreira está regulamentado da seguinte forma:

O Plano de Carreira Docente [...] regula as condições de ascensão funcional do professor, dentro do seu regime específico de trabalho, estabelecendo critérios e condições em conformidade com a Convenção Coletiva de Trabalho, bem como o disposto nos atos administrativos internos (PDI, 2008. p.20).

É apresentada uma tabela com a projeção de expansão do corpo docente 2008/2012 na qual há uma manutenção do quantitativo de graduados (24) e especialistas (141) e o crescimento de mestres de 476 em 2008 para 1065 em 2012 e de 343 doutores em 2008 para 598 em 2012.

Em função dessa projeção, acredita-se que há a valorização da titulação docente, uma vez que não serão mais contratados graduados e especialistas para o quadro de professores da IES, havendo o planejamento relativo à crescente contratação de mestres e doutores.

Ressalta-se que o PDI apresenta a meta:

Aumentar o Índice Geral de Cursos da Instituição (IGC) para 4 (PDI, 2008. p.7).

Em 2011, foi realizada uma mudança no cálculo do IGC por parte do Inep e a IES obteve Conceito 3, o que não atende à expectativa do PDI. Como os critérios com percentuais elevados foram a estrutura física, o projeto pedagógico e o número de professores mestres com dedicação integral é possível que em um próximo ciclo avaliativo essa meta seja atingida. Os critérios com pesos reduzidos foram o quantitativo de doutores e o desempenho dos estudantes (CAPUCHINHO, 2012).

É mantido pela IES o Programa de Avaliação Institucional (PAI) implementado em 1996, a partir das diretrizes do Paiub. Atualmente o PAI segue as orientações do Sinaes. Esse programa visa implementar um processo contínuo e permanente de avaliação dirigida a todas as instâncias da instituição.

A avaliação interna é dirigida a um conjunto de objetos e ações institucionais, definidos e validados pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), de caráter formativo, contínuo, global, participativo e legitimado. Além de atender às normas federais, orienta-se pelo Plano Pedagógico Institucional (PPI), Plano de Desenvolvimento

Institucional (PDI) e Planejamento Estratégico (PE), articulando aspectos políticos, estratégicos e operacionais da evolução institucional. O [...] é o duplo cumprimento dos compromissos institucionais: um com o sistema educacional brasileiro, implantando a cultura de avaliação; outro consigo própria, traçando suas diretrizes de seu comportamento futuro, a [...] continua a estabelecer como fundamental o processo de avaliação (PDI, 2008. p.26).

As características da avaliação interna evidenciadas no PDI advêm do que está previsto no Art. 11 da Lei 10.861/2004 estando assegurado seu caráter participativo e legitimador na constituição da CPA, pois “todos os segmentos da comunidade universitária e da sociedade civil organizada” deverão estar representados, sendo “vedada a composição que privilegie a maioria absoluta de um dos segmentos” (BRASIL, 2004a).

A avaliação interna é dirigida a um conjunto de objetos e ações institucionais, definidos e validados pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), de caráter formativo, contínuo, global, participativo e legitimado (PDI, 2008. p.26).

A Comissão é autônoma em atuação “em relação a conselhos e demais órgãos colegiados existentes na instituição de educação superior” (BRASIL, 2004a) e é importante que tanto a comunidade universitária quanto a sociedade civil organizada estejam envolvidas e conscientes da importância da avaliação institucional numa perspectiva participativa e democrática.

MacDonald (1977 apud SAUL, 2006) afirma que, na avaliação democrática, o valor básico é o de uma cidadania consciente e o avaliador age como um intermediário nas trocas de informação entre diferentes grupos. Suas técnicas de coleta e apresentação de dados devem ser acessíveis a audiências não especializadas. A principal atividade do avaliador consiste no levantamento das concepções e reações acerca do programa estudado. Ele oferece sigilo aos informantes, dando-lhes ao mesmo tempo controle sobre o uso [...] das informações obtidas (p.54).

Pelo exposto no PDI, acredita-se que a avaliação institucional tem atendido a essas orientações. Em 2005, a IES aprovou diretrizes para o PAI de forma a orientar as ações relativas à avaliação interna. Essas orientações servem como parâmetro para validação das avaliações desenvolvidas pela CPA e colaboram para a construção de uma cultura de avaliação institucional.

O Programa normatizou as diretrizes orientadoras da autoavaliação e que servem de parâmetro e validação de um processo que é fruto de uma cultura de avaliação institucional já construída na IES.

Em 2005 a CPA aprovou as diretrizes para o PAI[...] que devem orientar suas ações ou servir de parâmetro para validação das avaliações desenvolvidas como resultado da cultura de avaliação institucional (PDI, 2008. p.26).

As diretrizes do Programa de Avaliação Institucional são:

- Participação – a execução deve contar com a participação dos envolvidos no processo de avaliação;
- Transparência – deve estabelecer mecanismos transparentes e democráticos de acesso às informações obtidas e de retorno das análises efetuadas;
- Direção para melhoria – aperfeiçoamento da missão social com ações dirigidas para aprendizagem organizacional de caráter não punitivo;
- Contextualização – as análises e as recomendações devem levar em conta os contextos institucional e externo de forma a considerar os aspectos críticos e as soluções desejadas;
- Racionalização – poucos indicadores de avaliação para cada nível decisório (cursos, programas, centros, pró-reitorias, reitoria, universidade como um todo, e mantenedora) de forma que estes sejam objetivos e de privilegiem o processo de tomada de decisão;
- Continuidade – acompanhamento e comparabilidade dos pontos críticos de uma situação atual para proporcionar melhoria de qualidade aos processos, com reavaliação periódica;
- Globalidade – abranger todas as dimensões e ações da instituição e da vida acadêmica e;
- Legitimidade – a avaliação deve ser validada pelos participantes e pela CPA ao longo do processo.

Ressalta-se que, para que haja credibilidade em relação à avaliação institucional, é necessário que seus resultados sejam amplamente divulgados e considerados em relação a superação das dificuldades levantadas. As diretrizes apresentadas no PAI podem ser apontadas como referências éticas e gerenciais para a autoavaliação da instituição, promovendo o que foi preconizado no Paiub como uma necessidade para a universidade contemporânea em relação à avaliação institucional: “a) um processo contínuo de aperfeiçoamento do desempenho acadêmico; b) uma ferramenta para o planejamento e gestão universitária; c) um processo sistemático de prestação de contas à sociedade” (BRASIL, 1993. p.1).

Marbach Neto (2007) pondera que a implantação da avaliação institucional necessita de “uma predisposição da reitoria para com o processo (p.180)”. Acredita-se que as instâncias gestoras da IES participante da pesquisa têm interesse na realização das ações de autoavaliação institucional em função do nível de organização demonstrado no PDI.

Contudo, apesar de ser parte integrante do Sinaes, de maneira geral, a autoavaliação institucional não tem gozado, por parte da mídia, do mesmo *status* que o Enade, o que dificulta seu processo de implantação e formação da cultura avaliativa, geralmente se privilegia o que tem maior visibilidade para a comunidade.

Marbach Neto (2007) considera que em algumas “instituições privadas a avaliação institucional tem produzido atitudes ambivalentes, pois não prima pela democratização de procedimentos o acolhimento da livre expressão de funcionários e alunos que a sustentam” (p.180). A participação dos estudantes ainda é um dos desafios a serem enfrentados pela IES em sua avaliação institucional uma vez que, no 2/2012, apenas 30% dos estudantes do curso de Pedagogia participaram da avaliação.

O PDI é um documento previsto no Art. 3 da Lei 10.861/2004. Como o documento analisado é posterior a essa data, atende a essa determinação legal, sendo que os aspectos relacionados à organização da gestão da IES previstos no documento também estão presentes na Lei 10. 861/2004 e no Decreto n. 5773/2006, tais como visão, missão, valores, CPA, política docente e outros.

Uma meta do PDI claramente motivada pelo Sinaes trata da elevação/manutenção dos Conceitos dos Cursos (CC) em conceito 4.

Manter 80% dos cursos/programas com nota igual ou superior a 4 (Inep e Capes) (PDI, 2008. p.26).

Esse conceito está relacionado à avaliação *in loco* realizada pelo Inep para reconhecimento de cursos.

Conclui-se, a partir dos elementos analisados no PDI, que este possui aspectos motivados pelas demandas relacionadas às diretrizes do Sinaes, uma vez que elas regem todo o processo de avaliação institucional.

5.2. Projeto Pedagógico Institucional (PPI)

É importante analisar o projeto pedagógico da instituição por ser “elemento significativo para análise da consistência interna do funcionamento de uma IES” (BELLONI; BELLONI, 2003. p.23). É também a partir da análise desse documento que

se busca investigar como a IES percebe e operacionaliza as políticas relacionadas à avaliação da educação superior.

O projeto pedagógico da instituição participante da pesquisa está previsto no Art. 16 do Decreto nº 5.773/2006 e caracteriza-se por ser parte integrante do plano de desenvolvimento institucional e como documento norteador dos cursos oferecidos pela instituição. Apresenta a concepção de educação da IES, pois sua explicitação

(inclusive objetivos, metodologias de ensino-aprendizagem, resultados) e do compromisso com o desenvolvimento científico e com a justiça constitui-se em fator indicativo de algumas das condições necessárias para o adequado funcionamento de uma instituição acadêmica (BELLONI; BELLONI, 2003. p.23).

Sua estrutura geral está de acordo com os aspectos destacados Belloni e Belloni (2003) situando a IES historicamente, desde seu processo de criação até a oferta de curso; apresenta um estudo da região com suas demandas, justificando a oferta de cursos de forma relacionada ao mercado de trabalho, incluindo uma política de acompanhamento de egressos. O documento, elaborado em 2008, é norteado pela missão institucional e se pauta em seus princípios filosóficos e valores para o planejamento de ações e; indica a concepção de ensino e as diretrizes curriculares dos cursos oferecidos.

A missão e visão da instituição para 2020 é ser

[...] referência na Extensão, na Pesquisa e no Ensino, indissociáveis e comprometidos com o desenvolvimento sustentável e a Justiça Social (PPI⁷⁷, 2008. p.02).

A finalidade do documento é orientar a instituição em suas escolhas, posturas, atitudes e decisões. Está estruturado em três seções: a primeira apresenta a história da instituição; a segunda apresenta os princípios institucionais estruturantes e; na terceira estão descritas as políticas do Ensino, da Pesquisa, da Extensão, da Comunicação Social, do Plano Estratégico e da Gestão de Relacionamentos.

O PPI também trata da avaliação e concebe a mesma como

[...] fator de melhoria e de realimentação do processo. Espera-se que, com isso, a avaliação sistêmica, sistemática e permanente se torne cultura na Instituição (PPI, 2008. p.05).

A análise aqui realizada privilegiou os aspectos relacionados às opções e intenções institucionais em relação à política de avaliação institucional e às questões didático-pedagógicas.

⁷⁷ Esse documento não consta nas referências da tese como forma de resguardar o sigilo em relação ao nome da IES participante da pesquisa.

5.2.1. Políticas institucionais

Nas políticas institucionais voltadas ao ensino está declarado o compromisso com a formação do estudante.

A principal contribuição [...] para a sociedade é o seu compromisso com a formação de um estudante capaz de fazer frente às necessidades essenciais de sua vida profissional, de sua cidadania e de elevação da humanidade (PPI, 2008. p.21).

O PPI apresenta treze ações que visam proporcionar a melhoria da aprendizagem ofertada pela IES. Essas ações foram agrupadas por afinidade:

- Planejamento:

Atualização constante dos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPI, 2008. p.22).

A atualização dos PPC, realizada no âmbito dos cursos, no âmbito de seu colegiado, é uma ação de gestão acadêmica que, na percepção de Fagundes (2006), traz em si a perspectiva da totalidade do trabalho realizado na escola e acredita-se que se possa considerar que represente o mesmo em relação à graduação, uma vez que ele é fruto da produção dos sujeitos que compõem o curso e organiza o trabalho a ser desenvolvido.

- Docência:

Atuação docente centrada na orientação da aprendizagem e na coerência de sua avaliação (PPI, 2008. p.22).

Essa ação traz a aprendizagem e a avaliação como elementos centrais para a atuação do professor da IES e evidencia a preocupação da mesma não só com o espaço da sala de aula, mas com a organização do trabalho pedagógico.

- Formação continuada de docentes e discentes

Formação pedagógica contínua do corpo docente com foco na aprendizagem e em sua orientação e avaliação; oferta qualificada de oportunidades de formação continuada aos estudantes, por meio de cursos de especialização e programas de Stricto Sensu (PPI, 2008. p.22).

Essas ações também demonstram a preocupação da IES em relação à capacitação docente para atuar na promoção das aprendizagens dos estudantes, inclusive em relação à avaliação. Apresenta também a preocupação em oferecer aos estudantes egressos de suas graduações a oportunidade de formação continuada na própria instituição. Isso indica a necessidade da diversificação da oferta de pós-graduação de forma a atender as necessidades dos cursos de graduação ofertados pela IES.

- Infraestrutura

Melhoria constante da infraestrutura e do acervo bibliográfico à disposição dos cursos e programas, incentivando o uso compartilhado e facilitando a integração de docentes e estudantes das várias áreas de conhecimento (PPI, 2008. p.22).

A manutenção de uma estrutura física coerente com as necessidades dos cursos de graduação se constitui um desafio para a IES, principalmente em função da diversidade de laboratórios que, mesmo sendo de uso compartilhado, exige investimentos relacionados a espaço físico e equipamentos. Ressalta-se que o uso comum de espaços educativos contribui para uma formação interdisciplinar, na perspectiva do compartilhamento de ideias e experiências tanto de estudantes quanto de professores.

- Aprendizagem:

Ambiente qualificado para a interação crítica e criativa de pessoas empenhadas em aprender por meio da colaboração; aprendizagem feita a partir do contexto em que se insere e comprometida com sua transformação; aprendizagem por meio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; aprendizagem que faz uso integrado e reciprocamente qualificador das modalidades presenciais e a distância, com ênfase na utilização de novas tecnologias educacionais; melhoria constante dos vários serviços de atendimento aos estudantes, especialmente na oferta de alternativas para a conclusão de seus estudos (PPI, 2008. p.22).

Entre as ações especificadas no PPI pertinentes à aprendizagem destaca-se a preocupação em evidenciar a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão, bem como quanto às possibilidades de auxílio para que o estudante finalize o curso. Apresentar uma diretriz que evidencie que os três pilares que sustentam a organização do trabalho pedagógico na educação superior têm o mesmo valor é importante para que isso se efetive na prática pedagógica.

Observa-se que muitos estudantes enfrentam dificuldades de diversas ordens para concluir um curso, tais como: questões financeiras, reprovações, impossibilidade de cursar disciplinas em função do horário de oferta, entre outras. Muitas vezes, o estudante precisa de orientação para superar essas barreiras e o fato da IES manter ações relativas a essa ordem revela seu compromisso com o sucesso do estudante.

- Avaliação:

Avaliação permanente do desempenho docente pelos estudantes; monitoramento constante dos resultados obtidos pelos estudantes no Enade e monitoramento contínuo dos resultados obtidos pelos cursos e programas nas avaliações internas e externas (PPI, 2008. p.22).

As ações relativas à avaliação são pertinentes ao monitoramento da aprendizagem e aferição de conhecimentos realizados na avaliação externa. Apresenta-se no PPI, influência do Sinaes/ Enade nas políticas de avaliação e acompanhamento dos estudantes e dos cursos. Chauí (2001) faz a seguinte ponderação acerca das políticas de gestão das IES:

A prática contemporânea da administração parte de dois pressupostos: o de que toda dimensão da realidade social é equivalente a qualquer outra e por esse motivo é administrável de fato e de direito e o de que os princípios administrativos são os mesmos em toda parte [...], aquela prática que julga ser possível dirigir a universidade segundo as mesmas normas e os mesmos critérios com que se administra uma montadora de automóveis e uma rede de supermercados (p. 186).

Não se pode afirmar que a gestão da IES seja realizada a partir da concepção descrita por Chauí (2001), uma vez que o PPI não descreve as ações pelas quais será realizado o “monitoramento” dos resultados das avaliações e nem as ações corretivas, caso esses resultados sejam considerados insatisfatórios. Porém, infere-se que o Enade exerce certa pressão sobre a IES, parte dela impulsionada pela mídia, pois é a partir dos resultados divulgados que muitos estudantes selecionam a IES na qual irão se matricular e tal situação pode fazer com que a instituição dispense um maior cuidado em relação aos resultados alcançados por seus cursos, principalmente em uma instituição privada.

Destaca-se ainda a relação entre a avaliação e a docência apresentada na política: *Atuação docente centrada na orientação da aprendizagem e na coerência de sua avaliação (PPI, 2008. p.22)*. Também apresenta indícios da necessidade do processo de aprendizagem estar coerente com a avaliação realizada em sala de aula, bem como uma das políticas destinadas a formação docente - *Formação pedagógica contínua do corpo docente com foco na aprendizagem e em sua orientação e avaliação (PPI, 2008. p.22)* – indicar a preocupação da IES em relação à formação do corpo docente para desenvolver os processos de ensino e aprendizagem de forma coerente com a avaliação.

- Comunicação:

Nas políticas de relacionamento há menção ao Plano Integrador de Comunicação que objetiva atender a públicos prioritários (interno, externo ou misto) com medidas que visam melhorar a qualidade dos relacionamentos da instituição.

Fez-se necessário criar um Plano Integrador de Comunicação capaz de buscar as ações de comunicação isoladas em cada setor e integrá-las em torno de um pensamento e ações únicos [...] A ideia básica do PIC é promover a humanização dos

relacionamentos e a sustentabilidade financeira da instituição, por meio do alinhamento, coordenação, articulação, estruturação e fortalecimento das ações de comunicação social (PPI, 2008. p.27).

O público externo é descrito como aquele que tem poder de interferência, mas não está ligado diretamente à instituição, como os organismos governamentais. Entende-se que o Mec/Inep seja um desses organismos, como afirmam Laux e Laux (2004) há “uma estreita correlação entre a qualidade do ensino (de maneira geral) e o desempenho do Estado em seu amplo processo gestor” (p.02).

O que referenda essa inserção do Estado nas políticas da IES é o dispositivo legal apresentado pela LDB 9394/96 ao atribuir a União à competência relativa às políticas destinadas à educação superior em seu Art. 9:

VII - baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação; VIII - assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino; IX - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino (BRASIL, 1996a).

Nas demais políticas de educação à distância, pesquisa, extensão e gestão não foram observadas ações que possam estar diretamente relacionadas ao Sinaes/Enade. Compreende-se que a dimensão das políticas institucionais sofre interferência das políticas do Sinaes/ Enade de forma parcial, pois nem todas as políticas descritas no PPI apresentaram elementos que podem ser relacionados às exigências do sistema de avaliação.

5.2.2. Organização didático-pedagógica

Na organização didático-pedagógica é apontada a concepção pedagógica da IES, descrita numa perspectiva integradora e formadora da pessoa em suas diversas dimensões.

Pensar a formação universitária, sua natureza e suas implicações exige fazer a escolha por uma determinada perspectiva pedagógica. Essa escolha insere-se na reflexão e definição de qual é o papel da universidade frente à sociedade e em relação aos grupos que a compõe, compreendendo suas complexidades, os fatores constituintes e, ao mesmo tempo, construindo perspectivas de intervenção por meio do conhecimento [...] (PPI, 2008. p.28).

A indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão é declarada como opção pedagógica que concretiza a concepção pedagógica da IES, pois supera a visão

fragmentada, muitas vezes presente reconhecendo nessa indissociabilidade a possibilidade de uma formação transformadora e humanizadora.

Nesse sentido, ensino, pesquisa e extensão resultam indissociáveis, não apenas por um preceito legal, mas por uma opção pedagógica. Ensino não é apenas contato com o conhecimento produzido. É também produção de conhecimento novo. E, em qualquer dos casos, deve apontar para o questionamento crítico, posto que o conhecimento é sempre construção e reconstrução. Por outro lado, conhecimento que inova nem sempre transforma e humaniza. Eis o fundamento para o sentido pedagógico da indissociabilidade (PPI, 2008. p.28).

A centralidade do trabalho pedagógico na aula é refutada e o eixo do processo de aprendizagem e da avaliação passa a ser pesquisa e a vida na universidade como centro de convivência que propicia a troca e o debate.

A centralidade da aula é resultado de uma perspectiva instrucional que não favorece a autoria. Por vezes, a organização do trabalho pedagógico prende e isola os estudantes em salas, assistindo aulas, ouvindo explicações e fazendo provas. Desse modo, priva-os do que uma universidade tem de melhor: a experiência do debate, da crítica, da argumentação e da elaboração própria. A aprendizagem centrada na pesquisa e na autoria do estudante e do professor aponta para uma redefinição do papel da avaliação no processo de aprendizagem (PPI, 2008. p.31).

Na organização curricular estão presentes as disciplinas comuns aos cursos ofertados pela IES. A partir dessa organização os currículos passam a ter uma perspectiva sistêmica que possibilita a construção coletiva e integrada entre as áreas promovendo o diálogo entre diferentes saberes e visões, o que consolida a formação profissional a partir de um olhar mais colaborativo e interdisciplinar.

As disciplinas comuns em uma determinada área do conhecimento visam fortalecer e fundamentar o conhecer daquela área, estabelecendo relações de mútua justificativa e relevância, mantendo-se, assim, as características de um sistema. Esse sistema envolve o uso de áreas do conhecimento, determinadas [...] para constituírem-se como espaço de troca, discussão, elaboração e fortalecimento da formação pretendida. Tal espaço é entendido como fundamental na constituição dessa instituição, pois não é mero momento formal, mas espaço fundante da dialogicidade do ato de conhecer. Fazer uma formação universitária é desfrutar da rica e complexa rede de conhecimentos nela disponível (PPI, 2008. p.29).

Ressalta-se a importância dos PPC como documento que materializa a concepção pedagógica da IES e com a visão formativa a qual o estudante deve vivenciar. Ressalta-se o processo contínuo de revisão do projeto de forma coletiva, gerando um diálogo entre as áreas de conhecimento representadas na IES.

O PPC, portanto, é mais que um documento; é a expressão viva e dinâmica da promessa [...], portanto, de sua Missão. Disso decorre a necessidade de zelo permanente para que o PPC seja algo sempre atual e relevante (PPI, 2008. p.29).

É destacada no PPI a articulação entre as modalidades presencial e virtual como reciprocamente qualificadoras em relação ao uso das tecnologias educacionais colaborando para a superação de uma concepção tradicional em relação a aula e valendo-se das experiências do modelo presencial para criar um modelo de educação a distância no qual o professor tem seu espaço profissional preservado.

Cabe ainda ressaltar o esforço [...] para realizar uma articulação reciprocamente qualificadora das modalidades de educação presencial e a distância. Por que reciprocamente qualificadora? [...] a experiência de educação a distância tem sido profundamente enriquecedora para a educação presencial, seja pelo estímulo ao uso das novas tecnologias educacionais, seja pelo deslocamento que induz nos professores, no que se refere à concepção tradicional da aula, do estudo e da avaliação da aprendizagem. De outro lado, a experiência da educação presencial levou [...] a escolher um modelo de educação a distância que tem no professor seu principal diferencial. É nessa perspectiva que os PPCs dos diferentes cursos buscam aproximar as duas modalidades, não apenas para cumprir legislação e diminuir custos, mas para tornar mais rica, atual e versátil a formação que oferece aos seus estudantes (PPI, 2008. p.30).

O PPI apresenta a concepção de aprendizagem em que a individualidade e os saberes devem ser respeitados. São valorizadas a criação e o senso crítico e fomentada a autoria, o espírito científico e o pensamento crítico.

Compreende-se que as pessoas aprendem de diversas maneiras, a partir do que já sabem e, de certa forma, contra o que já sabem. Em uma perspectiva de integração, o sabido é acolhido e problematizado, nunca negado. A atividade de criação precisa intermediar o encontro do senso comum com o senso crítico, construindo, em diversos movimentos, um conhecimento crítico e com sentido. Tornar o já sabido e aceito algo incômodo e questionável é papel do processo formativo. Isso não se faz por uma única via, ou seja, ao problematizar o senso comum a universidade deve problematizar-se também, percorrendo “criticamente o caminho da crítica”, como advertiu Boaventura de Sousa Santos (PPI, 2008. p.30).

O documento ressalta o papel do professor como orientador do ato de aprender e avaliador do processo de aprendizagem. A avaliação é vista como instrumento de revisão da intervenção do professor e a aprendizagem centrada na pesquisa e autoria do estudante.

A [...] tem consciência do vasto campo no qual se insere a educação e seus desafios, seja na formação dos estudantes, seja na formação científica e pedagógica de seus professores. Por essa razão, entende que nem só de ciência vive um professor. Um professor se faz de ciência e pedagogia. E mesmo essa constatação já encerra um universo amplo para o entendimento. Nesse sentido, opta por focar a aprendizagem, sua orientação e sua avaliação. [...] coloca como orientador do ato de aprender e avaliador do desempenho e dos resultados em andamento (PPI, 2008. p.30).

Entende-se que o PPI está tratando da avaliação realizada em sala de aula como elemento integrante da organização do trabalho pedagógico e atribui ao professor a responsabilidade de atrelar a avaliação às aprendizagens dos estudantes de forma a promovê-las. Ressalta-se ainda que essa avaliação deva ser realizada ao longo do processo de aprendizagem, o que leva a entendê-la como um processo contínuo.

O PPI indica que a avaliação deve ser praticada em sua função diagnóstica, sendo valorizada a participação do estudante e o *feedback* e em sua função formativa, estimulando a retomada dos conteúdos e o aprendizado.

A [...] aceita a avaliação como tendo, antes de tudo, um caráter formativo, ou seja, avalia-se para ampliar o processo de aprendizagem, para apreender o que se está aprendendo, o que ainda não está compreendido e seus motivos. O processo de avaliação é um instrumento para revisão da intervenção dos professores. Avaliando a aprendizagem dos estudantes se avalia o itinerário tomado pelo professor. Portanto, a avaliação, mais do que seu caráter formativo, possui sua dimensão de diagnóstico e subsídio para o plano de ensino. Além disso, a avaliação precisa tornar-se prática de retorno, de revisão de conteúdos, de visualização do erro no processo, momento especial de retomada do aprendizado e de redirecionamento da atuação de professores e estudantes (PPI, 2008. p.31).

Em relação à política de inclusão, o documento aponta a adequação da infraestrutura de suas instalações⁷⁸, ações de extensão com objetivo de apoiar o estudante incluído, além disso, cita leis e programas governamentais relacionados à temática e apresenta um programa de bolsa social próprio destinado a esse público.

A [...] sensibilizada com o conjunto de problemas concernentes à inclusão de PNEs, está totalmente adaptada, no que se refere à infraestrutura física, para acolhê-los, além de promover ações de extensão, cujo objetivo é apoiar a inclusão de estudantes com ausência de visão, audição, fala ou mobilidade física no contexto universitário. Para tanto, desenvolve ações interdisciplinares e integradas que possam favorecer a implantação de uma política institucional que garanta o acesso e a permanência de portadores com necessidades especiais na [...]. Mais do que isso, desenvolve, também, ações de capacitação e acompanhamento profissional de seus funcionários com necessidades especiais (PPI, 2008. p.30).

Entre as dimensões avaliadas pelo Sinaes em relação à instituição está a infraestrutura física relacionada à acessibilidade.⁷⁹ Na avaliação de curso a

⁷⁸ As análises aqui realizadas têm como referência o instrumento de a avaliação institucional externa e subsidia o ato de credenciamento e reconhecimento institucional e transformação de organização acadêmica (presencial), em consulta pública (BRASIL, 2012b).

⁷⁹ A acessibilidade é considerada a “condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida. O conceito de acessibilidade, a partir da década de 90, passou a adotar o paradigma do desenho universal, segundo o qual os ambientes, os meios de transporte e os utensílios devem ser projetados para todos e não apenas para pessoas com deficiência. No âmbito educacional, a acessibilidade pressupõe não só a eliminação de barreiras arquitetônicas, mas a promoção plena de condições para acesso e permanência na educação superior” (BRASIL, 2012b. p. 35).

infraestrutura é uma dimensão com peso 40 para autorização (o maior peso) e peso 30 para o reconhecimento do curso, sendo a acessibilidade dos espaços físicos avaliada.

Na dimensão⁸⁰ infraestrutura são avaliadas as instalações administrativas; salas de aula; auditório ou equivalente; sala de professores; espaços para atendimento aos alunos; espaços de trabalho para professores em tempo integral; instalações sanitárias; biblioteca; laboratório de informática e espaços de convivência e de alimentação. E considera como critério de avaliação a implementação de programas de atendimento aos estudantes relativos a apoio psicopedagógico, programas de acessibilidade, nivelamento e monitoria. A política de inclusão apresentada pelo PPI atende as demandas do Sinaes e acredita-se que é por ele norteadas.

O perfil docente apresentado no PPI é dinâmico, no sentido de estar voltado a suas atividades de docência, pesquisa, extensão, formação continuada, estar aberto à diversidade cultural e as novas tecnologias. São valorizadas tanto a formação científica quanto pedagógica do professor, o que colabora para a qualificação do trabalho docente.

Um professor se faz de ciência e pedagogia (PPI, 2008. p.30).

O perfil do estudante e do egresso está relacionado ao trabalho coletivo, a criticidade, a competência, ética, ao compromisso social e aos processos de formação continuada. O PPI exorta para a necessidade de que o estudante assumir a responsabilidade pessoal em relação a sua formação.

O estudante da [...] deve ter consciência de que aprender é, cada vez mais, um processo para toda a vida. Também o egresso da [...] não deve se iludir: a formação é a obra mais pessoal e contínua de cada um. Por isso, espera-se que o estudante ou egresso da [...] aprenda (PPI, 2008. p.30).

No caso específico do curso de Pedagogia, o Enade tem como referência para formação do Pedagogo o Parecer CNE/CP nº 5/2005, Parecer CNE/CP nº 3/2006 e a Res. CNE/CP nº 1/2006, em relação ao que deve ser aprendido pelo estudante do curso.

No perfil do gestor é destacado o cumprimento da missão da instituição e o domínio do conteúdo dos documentos institucionais. Ele deve ser um motivador de sua equipe, delegar competências, ser ágil na resolução de problemas, incentivador da inovação e da mudança. Deve ter disposição e iniciativa, apresentar projetos e colaborar

⁸⁰ Essa dimensão considera o disposto na Lei 10.098/2002, nos Decretos 3095/2001, 5.296/2004, 6.949/2009, 7.611/2011 e na Portaria 3.284/2003 em relação às condições de acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida.

na ampliação da base de estudantes. O gestor é corresponsável pela excelência dos serviços prestados pela instituição.

O gestor da [...] deve ter consciência de que a realização da Missão institucional é sua primeira e mais fundamental tarefa. Por isso, deve ocupar-se de três aspectos fundamentais: 1) gestão acadêmica; 2) gestão de pessoas; e 3) gestão orçamentária. [...] o gestor deve entender-se não como alguém que tem poderes sobre as coisas e as pessoas, mas como alguém que se co-responsabiliza pela excelência dos serviços prestados pela universidade (PPI, 2008. p.33-34).

Os aspectos ressaltados pelo PPI configuram-se como uma preocupação da IES em relação ao seu corpo gestor. Kanan e Zanelli (2011) ao relatarem pesquisa realizada com gestores, tratam de seu envolvimento no contexto universitário e sugerem, que para estar nessa função exista

[...] a necessidade tanto das habilidades associadas às práticas administrativas (relacionadas às demandas pedagógicas do curso: planejar, executar e avaliar, dividir tarefas e designar funções, administrar relações e conflitos, liderança) quanto das habilidades relacionais/pessoais, dependentes de características de personalidade (ser acessível, saber ouvir discentes e docentes, ter sociabilidade, automotivação, dinamismo, estabilidade emocional, respeitar as diferenças, ser maleável, tolerante, respeitar a diversidade, saber ouvir críticas, ter firmeza, transparência, ser proativo, estratégico, técnico, humano, resiliente, político, sensível, flexível, competente, humilde, paciente, ter iniciativa, trabalhar sob pressão). Dessa forma, os participantes revelam ser necessário, no exercício da função, um conjunto de habilidades para dominar determinadas convenções sociais que orientam sua vida social no contexto do trabalho (p.62).

Os instrumentos do Sinaes não tratam do perfil do gestor. São avaliadas questões relacionadas ao espaço físico destinado ao coordenador de curso e sua adequação ao atendimento aos estudantes em relação à avaliação institucional. Na avaliação do curso são aferidos além do aspecto físico relacionado ao espaço ocupado pelo coordenador de curso, sua atuação em relação à gestão do curso, relação com os docentes e discentes e representatividade nos colegiados superiores; sua experiência profissional, de magistério superior e de gestão acadêmica, seu regime de trabalho e a carga horária semanalmente dedicada à coordenação.

A organização didático-pedagógica no PPI amplia-se para além das exigências do Sinaes, pois detalha a concepção de avaliação das aprendizagens e perfil do gestor, que não são objetos de avaliação.

Os aspectos relacionados ao perfil do egresso, aos docentes, à acessibilidade e ao apoio ao discente estão condizentes com o que se requer da educação superior.

5.2.3. Avaliação institucional

O PPI aponta que a avaliação institucional é orientada pelos princípios fundamentais do Sinaes, mas reafirma que não se trata apenas do cumprimento de uma determinação legal.

O processo é conduzido de acordo com os princípios fundamentais do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior SINAES. Porém, não se trata apenas do cumprimento de uma determinação legal. A avaliação na [...] constitui-se em uma política construída a partir de objetivos e metas condizentes com os princípios estruturantes da instituição (PPI, 2008. p.35).

A avaliação institucional se caracteriza por ser “um processo contínuo em que a instituição busca se autoconhecer com vistas ao aperfeiçoamento de suas atividades acadêmicas, objetivando melhorar a qualidade educativa e alcançar relevância social” (AUGUSTO; BALZAN, 2007. p. 608). E, nesse sentido, a IES conduz em duas vertentes - autoavaliação e avaliação externa.

Em relação à política de autoavaliação, o PPI afirma que esta foi construída a partir dos seguintes eixos:

a) responsabilidade social – pressuposto básico da instituição por ser portadora do título de filantropia;

b) diversidade do sistema – oferece um leque de cursos desde a graduação até a pós-graduação, conforme definido na política de educação superior do Mec, nas modalidades presencial e a distância. Destaca a avaliação como um instrumento essencial no acompanhamento do processo de promoção da qualidade da IES;

c) respeito à identidade, à missão e à história institucional – a IES considera a contexto institucional no qual foi criada e ressalta a manutenção dos seus valores no qual foi criada rejeitando

[...] à lógica da competição desenfreada e sem limites éticos, pautando-se pelo respeito às diversas IES existentes no Brasil e pela busca constante do estabelecimento de parcerias (PPI, 2008. p.36).

d) globalidade – manifesta a concepção de avaliação da IES de forma articulada ao perfil da instituição na promoção da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão a partir dos fundamentos da pastoralidade, extencionalidade e sustentabilidade como propulsores do processo de formação e;

e) continuidade do processo de avaliação – respeito aos preceitos do Programa de Avaliação Institucional da IES que foi adaptado às demandas do Sinaes, uma vez que a instituição entende esse processo de avaliação:

Contínuo, sistemático e participativo e não apenas um evento esporádico (PPI, 2008. p.36).

A avaliação institucional pode ser entendida como um ciclo de caráter sistemático que propicia a revisão das atividades da IES na busca por um modelo de excelência a partir de ações planejadas (MABA; MARINHO, 2012). Além disso, propicia a IES o autoconhecimento e a possibilidade de redefinir seus objetivos e ações ao longo do processo de planejamento.

Fica evidenciado no texto do PPI que a avaliação é vista como um instrumento gerencial e político que influencia no processo de tomada de decisões e, *Pode ser um elemento aglutinador dos diversos sujeitos institucionais como um elemento de distanciamento e de reforço de relações de competição e de disputa entre esses sujeitos* (PPI, 2008. p.36).

O PPI destaca que a autoavaliação institucional busca a construção de uma cultura avaliativa vivenciada continuamente e entendida como elemento integrante dos processos pedagógicos, acadêmicos e gerenciais.

A avaliação busca atender ao que foi posto Maba e Marinho (2012), uma vez que esta tem consolidado o PAI por entender que a avaliação institucional é um processo contínuo, sistemático e participativo, além de um instrumento político que influencia na tomada de decisões.

Ristoff e Giolo (2006) afirmam que “[...] a avaliação das instituições de educação superior tem por objetivo identificar o seu perfil e o significado de sua atuação, respeitadas a diversidade e a especificidade das diferentes organizações” (p.200). Parte-se do princípio de que o trabalho pedagógico da IES reflete o contexto institucional no qual está inserido.

Esses processos de avaliação são desencadeados pela CPA, tendo como referência os eixos anteriormente apresentados e obedecendo as seguintes diretrizes: participação, transparência, direção para melhoria, contextualização, racionalização e continuidade (PPI, 2008. p.36). Seu papel na IES é coordenar os processos de autoavaliação de forma participativa e integrando a comunidade acadêmica nessa atividade, devendo promover: “[...] a compreensão da vida, a organização e as práticas (docentes e de pesquisa) das instituições” e se sustentar “[...] na construção de espaços públicos para a reflexão crítica compartilhada, isto é, para a expressão de sua responsabilidade pública e profissional” (RASCO, 2000. p. 84-85).

A avaliação institucional deve primar pela participação de todos os membros da comunidade acadêmica, sendo um processo amplamente divulgado, com

instrumentos claros e sem atribuição de juízo de valor que, posteriormente, serão publicizados não só para a IES, mas para toda a sociedade.

O PPI é claro quanto ao caráter propositivo e não punitivo da autoavaliação detalhando os critérios coletivos⁸¹ pelos quais essa deve ser realizada.

[...] a avaliação da qualidade da realização do projeto de cada curso, considerando minimamente as dimensões de infraestrutura, corpo docente e aspectos pedagógicos, além da gestão, políticas e diretrizes institucionais. O segundo critério é o acompanhamento e avaliação do cumprimento dos objetivos e o desenvolvimento de cada PPC, oferecendo subsídios para a revisão, o encaminhamento e a solução dos problemas identificados. O terceiro critério está na articulação da avaliação interna com os resultados obtidos nas avaliações externas – ENADE e comissões do MEC –, identificando pontos críticos e adotando medidas para o equacionamento dos problemas (PPI, 2008. p.37).

Esses critérios têm o objetivo de oferecer ao docente e às instâncias superiores uma avaliação que prime por acompanhar a evolução pedagógica, orientar quanto aos aspectos que podem e devem ser melhorados.

Os critérios estabelecidos no PPI também corroboram a inferência de que a avaliação promovida pela IES sofre influência da política de avaliação do Sinaes/ Enade e estão ajustadas à condução do processo de gestão, uma vez que está explícito que os resultados do Enade e os pareceres dados pelas comissões externas de avaliação de curso também são subsídios para a elaboração de ações melhorias da IES. Afirma-se ainda que

[...] o objetivo é oferecer ao docente e às instâncias superiores um acompanhamento individual de sua evolução pedagógica, orientando quanto aos aspectos que podem e devem ser melhorados (PPI, 2008. p.36).

Para Rios e Sousa (2011) gestão e avaliação institucional são processos interdependentes para que a melhoria da qualidade do ensino seja promovida mantendo, ao mesmo tempo, sua interface com o Sinaes.

Pensar e discutir processos de tomada de decisão que impliquem melhoria do ensino tem sido alvo das equipes de gestão da educação superior, tendo na avaliação institucional importante instrumento de apoio, balizadas e motivadas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (p.01).

Pode-se afirmar que existe uma relação de tensão entre a autonomia da IES em relação à autoavaliação e as demandas externas impostas a esta. Como afirma Afonso (2005)

⁸¹ O processo de avaliação institucional trabalha com *critérios coletivos* que visam o aperfeiçoamento dos agentes da comunidade acadêmica e da instituição como um todo (PPI, 2008. p. 37, *grifos meus*).

[...] a tensão permanente inerente à avaliação como mecanismo de regulação e, simultaneamente, como mecanismo de desregulação, é uma das expressões mais características das atuais políticas reformadoras [...] resultam de postulados contraditórios (ou aparentemente contraditórios), originados de uma confluência conjuntural e estratégica de perspectivas políticas e econômicas neoliberais e neoconservadoras (p. 51).

Em síntese, o PPI analisado tem importância estratégica para a gestão e, em se tratando de um documento previsto pelo Sinaes, é por ele influenciado.

5.3. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPC)

O PPC é o documento que orienta o trabalho pedagógico e a gestão do curso. Formulado a partir das DCN's delimita as políticas acadêmicas e é composto

[...] pelos conhecimentos e saberes necessários à formação das competências estabelecidas a partir de perfil do egresso; estrutura e conteúdo curricular; ementário; bibliografia básica e complementar; estratégias de ensino; docentes; recursos materiais; laboratórios e infraestrutura de apoio ao pleno funcionamento do curso (BRASIL, 2012c).

É um dos documentos analisados tanto para fins de autorização quanto de reconhecimento de curso, uma vez que retrata os parâmetros norteadores da sua prática pedagógica. O PPC deve estar em consonância com os demais documentos da IES (PDI e PPI).

A análise do PPC de Pedagogia teve como objetivo examinar a concepção de organização do trabalho pedagógico do curso de forma a analisar indícios relativos a uma possível organização pedagógica que induzisse os estudantes a obterem melhores resultados no Enade.

Foram investigadas as práticas avaliativas apontadas no PPC, bem como a indicação de critérios e instrumentos adotados para avaliar as aprendizagens dos estudantes do curso e se essas apresentam semelhança com o Enade.

Para uma melhor organização dos resultados da análise do PPC, foi utilizado, como roteiro básico, o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância do Sinaes (BRASIL, 2012c), uma vez que esse é o instrumento utilizado pelas comissões de avaliação do Inep quando realizam a visita à IES para subsidiar os atos autorizativos de curso.

O instrumento de avaliação é estruturado em três dimensões - Organização didático-pedagógica; Corpo docente e tutorial; e Infraestrutura. Analisou-se a organização didático-pedagógica do curso quanto aos indicadores: objetivos do curso, estrutura curricular, estágio supervisionado, trabalho de conclusão de curso,

procedimentos de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem⁸² e ações decorrentes dos processos de avaliação do curso.

O PPC do curso pesquisado foi elaborado pelo colegiado do curso e submetido à Câmara de graduação da IES para aprovação. Após esse processo de ajustes, o projeto foi aprovado e autorizado para implantação em outubro de 2009, tendo iniciado a primeira turma no 1º semestre de 2010.

5.3.1. Objetivos do curso

O instrumento de avaliação de curso analisa o indicador - Objetivos do curso – a partir dos aspectos: perfil profissional do egresso, contexto educacional e estrutura curricular (que é também um indicador).

a) Contexto educacional

O PPC afirma que a forma como o curso de Pedagogia está estruturado visa à garantia de um espaço político que favoreça uma sólida formação teórica e interdisciplinar, promovendo a unidade teoria/prática e tendo a compreensão de que a gestão democrática é uma conquista, um instrumento de luta contra a gestão autoritária na escola. O documento afirma que é importante a manutenção da

[...] estruturação organizativa de um projeto pedagógico que garanta um espaço político, que contemple uma sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional, a unidade teoria/prática e a compreensão da gestão democrática como instrumento de luta contra a gestão autoritária na escola (PPC, 2010. p.21).

Tal premissa consolida a missão da Mantenedora da instituição para a formação profissional dos estudantes que é

Formar cidadãos e cidadãs criativos e críticos, construtores e transformadores da sociedade (PPC, 2010. p.22).

Esse objetivo é coerente com o PDI e o PPI da IES e com os demais elementos constitutivos do PPC, uma vez que todo o texto prevê a participação do estudante na vida da universidade de forma ativa, bem como no fomento de atividades que requeiram parceria, diálogo, criatividade, visão crítica e partilha de saberes. O PPC prevê a construção da autoria na aprendizagem como um

⁸² O título do indicador é igual ao título do documento Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância do Sinaes.

Processo integrado capaz de operar mudanças qualitativas na estrutura integral das pessoas (PPC, 2010. p.27).

Em todo o projeto, há a preocupação em relação ao exercício da pesquisa e com o compromisso da formação dos educadores para com a docência considerando a compreensão da estrutura social e a organização das forças produtivas.

b) Perfil profissional do egresso

O PPC apresenta os seguintes objetivos em relação aos egressos:

Pensar criticamente, analisar e se comprometer com a solução dos problemas da sociedade, contribuindo para a sua transformação através de uma atuação criativa e ética; Transitar nas mais diferentes áreas do saber, estando aptos a adaptar-se e a desenvolver-se em outras áreas diferentes daquela de sua formação; Trabalhar em equipe, interagindo com outras pessoas e culturas, sendo capaz de respeitar e conviver com as diferenças; Compreender de forma ampla e consistente o fenômeno educativo e sua prática que se dá em diferentes âmbitos e especialidades; Articular ensino e pesquisa na produção do conhecimento e da prática pedagógica; Dominar processos e meios de comunicação em suas relações com os problemas educacionais. Administrar a própria formação continuada [...] (PPC, 2010. p.37).

O estudante de final de curso (e que em poucos meses será o egresso) é avaliado pelo Enade, quando da aplicação desse instrumento no ciclo avaliativo do Sinaes. O resultado dessa avaliação é encaminhado a IES por meio de relatório no qual não consta a nota dos estudantes individualmente, mas o desempenho geral dos estudantes do curso. As notas individuais inicialmente eram encaminhadas à residência do estudante. Atualmente o mesmo pode consultar seu Boletim de desempenho no site do Inep, com os dados do seu Cadastro de Pessoa Física (CPF). Esses dados não são publicizados, ficando restritos à consulta do estudante.

Essa avaliação favorece que alguns dos objetivos citados no PPC sejam aferidos. Afirma-se “alguns” porque há objetivos que estão relacionados a competências que extrapolam o que é aferido pelo exame como, por exemplo, “administrar a própria formação continuada” PPC, 2010. p. 37). É importante que o curso mantenha uma política de acompanhamento dos egressos. Tal política não está descrita no PPC, mas é avaliada pelo Sinaes.

A partir dos objetivos relativos ao egresso, afirma-se que o PPC assume o compromisso de que seu trabalho pedagógico seja organizado numa perspectiva emancipatória e comprometida com qualidade da formação. Esse é um compromisso político que abrange o ensino, a pesquisa e a extensão, propiciando o acesso aos bens

culturais e respeitando a trajetória de vida dos estudantes como ponto de partida e elemento central do processo pedagógico.

Isso significa romper com um modelo tradicional de formação, pois

Tratar do protagonismo discente implica abandonar a perspectiva tradicional da educação na qual o estudante é visto como um sujeito passivo, mero receptor de informações. Como diria Paulo Freire (1978), implica abandonar o modelo de —educação bancária‖ cuja tônica reside fundamentalmente em matar nos educandos a curiosidade, o espírito investigador, a criatividade. A perspectiva do estudante como protagonista o coloca como sujeito que toma para si os rumos de seu aprendizado nos diversos espaços de aprendizagem, seja em ações nas salas de aula, nas atividades de monitoria, em grupos de trabalho e estudo, em parcerias com professores nas pesquisas, no auxílio aos colegas nas atividades acadêmicas, no cuidado com os espaços, no uso responsável dos recursos disponíveis e no exercício da liderança (PPC, 2010. p.36).

Esses aspectos integram a formação docente por meio das atividades de extensão universitária. O estudante pode ser inserido na comunidade promovendo a integração dos seus estudos com a pesquisa e com o cotidiano. Serrano (2001) afirma que:

A institucionalização de uma extensão verdadeiramente acadêmica exige, naturalmente, uma intensa articulação interna e externa às universidades; tanto na formulação de uma política pedagógica onde de fato a indissociabilidade entre a extensão, o ensino e a pesquisa se materializem; quando na formulação de parcerias de dimensão interinstitucional, e na integração com os agentes sociais dos projetos de extensão (p.26).

Esses processos devem estar assentados no trabalho coletivo e no padrão de universidade cuja função social seja a promoção da educação para e na cidadania.

O PPC apresenta espaços e projetos desenvolvidos pelo curso destinados à formação do estudante.

O curso de Pedagogia desenvolve uma série de projetos autonomamente e em parcerias com outros cursos da universidade. Esses projetos visam de uma forma geral criar espaços de estudo, pesquisa e promoção cultural no ambiente universitário, sendo em alguns casos extensivo à comunidade externa (PPC, 2010. p.49).

No campo da extensão universitária, é desenvolvido o projeto de intervenção didático-pedagógica com alunos do Ensino Fundamental; são promovidos Grupos de Estudos sobre relações entre a Educação e neurobiologia, psicologia e epistemologia; Religião, educação e política em parceria com o curso de Filosofia; Estudos sobre a obra de Célestin Freinet; Grupo de Estudos e Pesquisa em Didática na Educação Básica. Na área cultural, são desenvolvidas as atividades Curta-educação por

meio da qual os estudantes têm acesso a documentários e outros vídeos brasileiros que contribuam para sua formação e Esquina do inédito que tem como objetivo divulgar a contribuição de Paulo Freire para a educação.

Tais atividades fortalecem a pluralidade de experiências no processo de formação docente considerando o que é apresentado por Tardif (2010) “o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício de trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente” (p.18).

A instituição declara seu compromisso social

[...] com as comunidades mais carentes e com um desenvolvimento econômico e cultural mais justo e fraterno (PPC, 2010. p.18).

E, por isso, considera que o curso de formação de professores deve estar comprometido com

[...] uma práxis ético-política, uma visão pedagógica que valoriza os sujeitos no processo educativo (PPC, 2010. p.18).

O curso visa a uma formação voltada para a construção da autonomia, perpassada pelo exercício da pesquisa, pelo envolvimento com a prática pedagógica, pela inserção na vida cultural da comunidade e pela capacidade de se manifestar acerca das questões relacionadas à educação.

5.3.2. Estrutura curricular

O currículo do curso tem como base norteadora as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura⁸³. Entretanto, destaca a criação de uma estrutura curricular própria e que favorece alcançar os objetivos de formação conforme a concepção da IES.

[...] as Diretrizes Curriculares destacam a docência como base da formação a ser oferecida no Curso de Pedagogia, a IES busca, sem perder de vista a globalidade e as circunstâncias, utilizar com propriedade os instrumentos próprios para a construção dos conhecimentos pedagógicos e científicos necessários ao desenho de um novo projeto pedagógico para o curso (PPC, 2010. p.21).

Destaca-se a docência como base de uma formação teórica sólida e interdisciplinar que visa à formação de um professor com visão democrática do processo escolar.

⁸³

Confere - Resolução CNE/CP nº 1/2006.

[...] na perspectiva da gestão democrática dos sistemas de ensino, a docência é compreendida como ação educativa que se constitui no ensino-aprendizagem, na pesquisa e na gestão de contextos educativos, institucionalmente [...]o Curso de Pedagogia se propõem à estruturação organizativa de um projeto pedagógico que garanta um espaço político, que contemple uma sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional, a unidade teoria/prática e a compreensão da gestão democrática como instrumento de luta contra a gestão autoritária na escola (PPC, 2010. p.21).

O Sinaes avalia a estrutura curricular em relação à “flexibilidade, interdisciplinaridade, compatibilidade da carga horária total (em horas), articulação da teoria com a prática” (BRASIL, 2012c).

Conforme o PPC, a estrutura curricular é organizada em eixos articuladores de saberes e conhecimentos. As modalidades desses eixos são:

- a) verticais - a educação respaldada no princípio da autonomia; o protagonismo do sujeito que aprende; a pesquisa como princípio educativo – a cultura como princípio de pertencimento;
- b) horizontais - eixos temáticos.

Com o propósito de dar conta das dimensões essenciais dessa formação, o projeto concretiza seu currículo em eixos que se configuram em duas modalidades: os eixos verticais perpassam a dinâmica do curso do primeiro ao último semestre; os eixos horizontais permeiam cada semestre em seus componentes curriculares. Compreendemos os eixos como espaços-tempos articuladores de saberes e conhecimentos (PPC, 2010. p.23).

Os eixos temáticos se caracterizam como referenciais para os componentes curriculares de cada semestre e visam considerar a formação do professor. São eles: 1º semestre – A formação do Pedagogo na universidade: perspectivas e desafios; 2º semestre - Sociedade e educação; 3º semestre – Processos de aprendizagem; 4º semestre – Processos de orientação da aprendizagem; 5º semestre - Ensino e suas primeiras fases; 6º semestre – Metodologias de ensino; 7º semestre - Gestão educacional; 8º semestre – Educação continuada.

No campo da organização formal da estrutura curricular, a interdisciplinaridade é respeitada a partir da integração das disciplinas pelos eixos temáticos dos semestres, conforme a perspectiva apontada por Abreu (2002), na qual, na interdisciplinaridade,

[...] existe vontade e compromisso em elaborar um contexto mais geral, no qual cada uma das disciplinas em contato (que interagem) são por sua vez modificadas e passam a depender claramente umas das outras, ocorrendo intercâmbios mútuos e recíprocas interrogações e existindo um equilíbrio de forças nas relações estabelecidas. O

ensino interdisciplinar possibilita que o aprendizado seja transferido do contexto em questão pra outros contextos a fim de detectar, analisar e solucionar novos problemas (p.39).

Como forma de viabilizar a discussão interdisciplinar dessas temáticas, os semestres são constituídos por componentes curriculares organizados da seguinte forma:

1) Componente Curricular Interdisciplinar (CCI) – é a disciplina estruturante do semestre e concentra os estudos propiciando a interação dos conceitos, dos temas e dos dados desenvolvidos em cada componente disciplinar, grupo de aprendizagem, grupo de pesquisa, laboratório e encontros culturais. Objetiva desencadear e articular o eixo de cada semestre, a partir da apresentação, problematização e aprofundamento dos temas relacionados ao eixo. As aulas são semanais. Vinculado ao CCI, está o trabalho com Laboratórios de Projetos (LP), no qual os estudantes farão a experiência de construção de projetos em áreas temáticas a partir do eixo do semestre;

2) Grupos de Aprendizagem (GA) – o trabalho a ser desenvolvido nesse componente visa à autonomia da aprendizagem dos estudantes tendo como referência a problematização coletiva iniciada no CCI. Nele, o estudante concretiza os encaminhamentos determinados pelo CCI por meio de leituras, realização de tarefas, estudos em grupos, análises de pesquisas e da realidade educacional, elaboração de projetos de intervenção e de pesquisas. O trabalho nos GA é orientado pelo professor do CCI. Os GA funcionam semanalmente;

3) Seminários de pesquisa (SP) – ministrados no 2º, 3º e 4º semestres em encontros mensais, visam à inserção dos estudantes no campo da pesquisa e a formação do ser pesquisador. A disciplina é ministrada por professores da Pós-Graduação em Educação em parceria com seus orientandos. Neles, são apresentadas aos estudantes as três linhas de pesquisa existentes no programa;

4) Grupos de Pesquisa (GP) – No 5º e 6º semestres, os estudantes farão opção por uma das linhas de pesquisa estudadas do SP e terão contato com pesquisas concluídas na linha escolhida com vistas à elaboração do trabalho de conclusão de curso;

5) Componente curricular disciplinar presencial e virtual (CDP e CDV) – a cada semestre, uma disciplina é ofertada na modalidade de EaD como forma de propiciar ao estudante experiência com essa crescente modalidade. Essa organização curricular possibilita ao estudante cursar até 20% das disciplinas do curso na

modalidade semipresencial. As disciplinas são realizadas em ambiente virtual e acompanhadas por docentes da instituição vinculados ao curso;

6) Encontros culturais (EC) – mensalmente é realizado um encontro de natureza artístico-cultural com o objetivo de ampliar o acesso aos bens da cultura, articulando-os aos movimentos de arte da cidade.

O PPC descreve que as Atividades Complementares podem ser realizadas de diversas formas, levando em consideração o interesse do estudante. São destacadas no projeto atividades de monitoria; participação em eventos acadêmicos; participação em projetos do curso; em cursos ou projetos de extensão; projeto de pesquisa, como bolsistas de iniciação científica, bolsistas remunerados por órgãos de fomento, ou voluntários. Os EC também podem ser considerados como atividades complementares.

É possível indicar que essa estrutura curricular propicia a articulação entre teoria e prática e se constitui num desafio para o professor formador, pois este deve desenvolver o trabalho pedagógico de forma articulada aos demais professores, estando às disciplinas atuando como parceiras na formação do futuro professor da Educação Básica. Na perspectiva de Fazenda (2009), é preciso o enfrentamento de distintas lógicas na promoção da interdisciplinaridade:

A busca de sínteses conceituais, respostas operacionais às questões sociais e reflexões epistemológicas sobre a interação dos saberes disciplinares. Mais que uma metodologia de trabalho, esse tipo de formação interdisciplinar exige uma atitude de pesquisa onde a observação, o registro, a análise e a síntese sejam contemplados. A reconstrução teórica dos saberes nascerá dos embates singularmente vividos (p. 106).

O primeiro semestre possui uma dinâmica diferente dos demais por se tratar da acolhida dos estudantes. O último semestre finaliza os estudos de graduação e também possui uma organização diferenciada, mas o PPC não detalha no que esses semestres se diferenciam dos demais.

O documento afirma ainda o compromisso em

[...] assumir o desafio da formação voltada para o empreendedorismo (em todas as suas dimensões) e para a gestão da sala de aula, do projeto pedagógico da escola, dos outros espaços institucionais e da própria carreira profissional (PPC, 2010. p.25).

O projeto defende uma ampla formação do estudante do curso de Pedagogia, para além dos processos vivenciados dentro da sala de aula.

A estrutura curricular do curso é amparada por uma concepção de aprendizagem assumida

[...] como processo integrado capaz de operar mudanças qualitativas na estrutura integral das pessoas, a aprendizagem não é um produto, mas um processo que requer e estimula capacidades amplas e integradas, tais como: refletir, analisar, interpretar, comparar, criar, argumentar, concluir, processar, questionar, solucionar, etc. Portanto, ao exigir que se vá além do decorar e repetir conteúdos, a aprendizagem impõe a necessidade de estimular e desenvolver a “arte do pensar, do sentir e do agir”, que é a partir dela que se constrói o saber e se aprende o que fazer com as informações (PPC, 2010. p.25).

A aprendizagem não consiste em reprodução de conhecimentos, mas na formação de um professor como sujeito histórico capaz de contribuir com a sociedade. Para tanto, o projeto apresenta o perfil do docente adequado a construir essa formação:

O professor, além de possuir uma visão ampliada da realidade, habilidade de raciocínio e flexibilidade de pensamento seja, acima de tudo, capaz de utilizar esses pré-requisitos para a solução dos problemas que se apresentam nas salas de aula e nas relações com os estudantes. Não se pode esquecer que uma forma privilegiada do estudante aprender é através do como o professor ensina e age. É fundamental considerar a ação pedagógica do professor como testemunho construtor ou problematizador de modelos educativos (PPC, 2010. p.25).

O professor do curso deve estar capacitado para praticar com os educandos em formação as metodologias anunciadas, estabelecendo um convívio cordial com eles e respeitando as diferenças. Indica-se que, para isso, o professor tenha que ter mais que domínio do conhecimento científico da área que ministra aulas, deve ter formação pedagógica e, preferencialmente, vivência profissional na Educação Básica.

5.3.3. Estágio curricular supervisionado

O Sinaes avalia o indicador estágio curricular supervisionado em relação à carga horária, existência de convênios, formas de apresentação, orientação, supervisão e coordenação do mesmo.

O Estágio Curricular Supervisionado é parte obrigatória do curso, segundo as DCN's do curso de Pedagogia. Segundo o PPC, inicia-se no 6º semestre (160 horas) e o estudante deve desenvolver atividades no Ensino Fundamental. No 7º semestre (120 horas) as atividades são desenvolvidas em ambientes não-escolares e no 8º semestre (160 horas) o estágio se dá em classes de Educação Infantil. Tais orientações atendem ao disposto nos Art.7 e 8 da Resolução CNE/CP nº1/2006 (BRASIL, 2006).

O PPC afirma que:

Os educadores em formação deverão vivenciar situações em que possam discutir os problemas do cotidiano e analisá-los a partir dos referenciais teóricos estudados ao

longo do curso, a fim de elaborar estratégias de intervenção que permitam tomadas de decisões adequadas. O Estágio Curricular Supervisionado se constitui, assim, em um dos espaços em que os estudos teóricos se confrontarão com os aspectos práticos favorecendo o desenvolvimento de uma postura reflexiva que deve caracterizar constantemente o trabalho pedagógico do futuro pedagogo (PPC, 2010. p.99).

Fica explícito o caráter interdisciplinar e aglutinador do estágio, uma vez que este deve estar interligado aos diversos estudos teóricos realizados pelos estudantes por meio de atividades de observação, coparticipação e atuação efetiva nos processos educativos em ambientes escolares e não escolares visando ao desenvolvimento do estudante para o exercício da profissão.

Destaca-se, ainda, a criação de um vínculo entre o estágio e os componentes curriculares dos semestres nos quais esses ocorrem, bem como com o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do estudante.

Tardif (2010) assevera que é preciso “situar o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo” (p.16) e acredita-se que o estágio, pela forma como é concebido, possa colaborar na promoção dessa interface.

Destaca-se que o curso conta com o Laboratório de Pedagogia (Laped) destinado a atender estudantes, professores e comunidade externa com o objetivo de desenvolver atividades voltadas ao ensino, projetos interventivos e interdisciplinares.

O laboratório

[...] constitui-se como um “espaço-tempo” em que os sentidos primários de aprendizagem e prática são subvertidos e ampliados, dando origem a um contexto novo de aprendizagem, que valorizam a experiência, a intersubjetividade e a construção de projetos educativos. Assim, o Laboratório de Pedagogia configura-se como essa possibilidade de atuação de estudantes, professores do curso de Pedagogia em diálogo com estudantes e professores de outros cursos e de nossa comunidade externa (PPC, 2010. p.99).

A configuração pela qual o trabalho pedagógico é organizado no laboratório reforça a concepção do curso em promover a interdisciplinaridade e uma aproximação tanto com a comunidade acadêmica quanto externa. Dias Sobrinho (2000) aponta que, numa perspectiva formativa, essa organização deve ser privilegiada.

A universidade de hoje deve tematizar a sua função formativa. Na formação de pessoal de nível superior, deve ser levada em conta a significação social dos conhecimentos e das habilidades como um dos importantes critérios da qualidade acadêmica. Trata-se de construir criticamente os conhecimentos, de buscar novas formas de responder a problemas específicos da realidade, entre as quais se coloca em

evidência a problemática educacional. Trata-se, de modo significativamente agudo, de levantar novos problemas a respeito de novas e antigas realidades (op.cit. p. 32).

Os aspectos relacionados a convênios, formas de apresentação (com exceção da relação com TCC), orientação, supervisão e coordenação do estágio não são esclarecidos no PPC e acredita-se que haja um manual específico relativo ao estágio supervisionado que normatize essas questões.

5.3.4. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)

No PPC, o Trabalho de Conclusão de Curso é concebido como um momento de síntese das aprendizagens do estudante, pois deve possibilitar a análise crítica de situações cotidianas do fazer pedagógico.

O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) constitui-se em instrumento importante de ensino e aprendizagem do futuro docente porque possibilita: (1) a análise de contexto e situações cotidianas dos ambientes escolares e não-escolares; (2) a construção de saberes oriundos dessa análise crítica e (3) a compreensão da sua posição de professor-investigador frente a realidade educativa. Estes aspectos auxiliam o docente a intervir no seu espaço pedagógico considerando as múltiplas relações envolvidas nas diferentes situações com que se depara, referentes aos seus espaços de atuação (PPC, 2010. p.99-100).

Seu processo de elaboração é iniciado no 5º semestre de forma coletiva e, a partir do 7º semestre, dá-se início ao projeto de pesquisa individual que culmina com a apresentação pública do trabalho no 8º semestre. A orientação do TCC é realizada por um professor da instituição com titulação de mestre ou doutor, sendo que cada professor deve orientar, no mínimo, dois estudantes para composição de uma hora de orientação remunerada pela instituição.

O PPC apresenta três possibilidades de apresentação da pesquisa científica: artigo; monografia e elaboração e implementação de projeto interventivo. Essas possibilidades pressupõem que o estudante realize uma pesquisa que pode ou não envolver um trabalho de campo. A pesquisa e o estágio supervisionado, muitas vezes, se constituem nas primeiras experiências do estudante no ambiente escolar e contribuem de forma significativa para sua formação.

Tardif (2010) afirma que “os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais” (p.21). Apesar de essa ser uma visão empirista e

pragmática da docência, o TCC colabora para a superação dessa visão a partir de uma leitura teórica crítica das experiências vividas na escola.

A DCN que normatiza o curso de Pedagogia afirma que é central para a formação do licenciado “a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional” (BRASIL, 2006. Art. 3).

Acredita-se que a estrutura descrita em relação ao TCC cumpra com essa orientação, inclusive em relação à carga horária destinada a atividade, as formas de apresentação, a orientação e a coordenação do TCC. Destaca-se que o PPC não apresenta os critérios de avaliação relativos ao TCC, que devem estar presentes em documento específico.

5.3.5. Procedimentos de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem

A avaliação é compreendida como parte do processo pedagógico. É descrita nas suas funções formativa, diagnóstica e somativa.

A avaliação se destina à análise da aprendizagem dos futuros pedagogos, de modo a favorecer seu percurso e regular as ações de sua formação (função formativa). Possui, ainda, a finalidade de certificar sua formação profissional. Não se presta a punir os que não alcançam o que se pretende, mas funciona como um dos instrumentos para que o professor possa identificar especificidades e necessidades de formação (função diagnóstica) e empreender o esforço necessário para realizar sua parcela de investimento no próprio desenvolvimento profissional (função somativa) (PPC, 2010. p.99-100).

Fernandes (2009) aponta que a avaliação somativa está “mais associada à prestação de contas, à certificação e à seleção” e, a avaliação formativa, “mais associada ao desenvolvimento, à melhoria das aprendizagens e à regulação dos processos de ensino e de aprendizagem” (p.49). A avaliação diagnóstica objetiva “verificar o nível de capacidade de um determinado aluno em relação ao novo conteúdo a ser abordado, além de detectar possíveis falhas de aprendizagem e suas origens” (SANTOS et al., 2007. s/p.). Portanto, são perspectivas da avaliação complementares.

O Sinaes utiliza como critério de avaliação do indicador “procedimentos de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem” a relação entre a proposta apresentada pelo PPC e o que é praticado pelo curso.

O PPC afirma:

A avaliação enquanto um momento privilegiado para o estudante, não deve se limitar a provas e trabalhos finais, mas devem ser analisadas e retomadas pelo professor ao longo do percurso do componente curricular (PPC, 2010. p.34).

Essa perspectiva avaliativa se aproxima da concepção que esta “deve servir mais para ajudar as pessoas a desenvolver suas aprendizagens do que para julgá-las ou classificá-las em uma escala” (FERNANDES, 2009. p.55).

Para o PPC, a avaliação compreende o conhecimento dos critérios utilizados, a análise dos resultados e dos instrumentos de avaliação e autoavaliação que auxiliam nas possibilidades de uma

[...] intervenção dialógica e problematizadora (PPC, 2010. p.33).

É possível perceber uma coerência interna no documento, pois este afirma que a avaliação não é o centro do processo formativo e não se limita a uma função instrucionista, é um momento de aprendizagem para o estudante que não se restringe a provas e trabalhos finais.

O projeto prevê que a avaliação é de responsabilidade do docente de cada uma das disciplinas que compõem o curso. Contraditoriamente, faz menção à promoção de uma avaliação coletiva que, tendo como referência os pressupostos da interdisciplinaridade e formação integral do estudante, deve ser operacionalizada coletivamente pelos professores, envolvendo o trabalho pedagógico do eixo temático do semestre.

Em consonância com esta ótica da interdisciplinaridade, o curso promoverá uma avaliação coletiva, envolvendo o trabalho pedagógico, levando em consideração o eixo temático semestral (PPC, 2010. p.34).

Para realização dessa avaliação, é necessária uma “reflexão permanente do educador sobre sua realidade, e acompanhamento, passo a passo, do educando, na sua trajetória de construção do conhecimento” (HOFFMANN, 2000. p.18).

Considera-se que, quanto mais oportunidades o estudante tiver de avaliar suas aprendizagens a partir de diferentes instrumentos, mais possibilidades de identificar dificuldades e sucessos ele terá. O processo de avaliação de um estudante de Pedagogia se configura também num momento de aprendizado, uma vez que ele será professor e vivenciará esse processo nessa condição. Assim, estará sendo avaliado e aprendendo a avaliar. Nesse caso, a responsabilidade do professor formador em relações a dos processos avaliativos é potencializada.

5.4. Relatórios de Curso: Enade 2005, 2008 e 2011

A análise dos Relatórios de Curso teve como objetivo examinar, comparativamente, os resultados do Enade relativos ao Curso de Pedagogia buscando identificar o desempenho dos estudantes nos ciclos avaliativos do Enade.

Os Relatórios de Curso com os resultados do Enade de 2005, 2008 e 2011 foram encaminhados à Instituição pesquisada pelo Inep. O setor responsável por receber essas informações na instituição participante da pesquisa foi a UADE, que repassa as informações à direção do curso para que essas sejam discutidas no âmbito do NDE e do colegiado.

Nos Relatórios recebidos pela IES referentes aos resultados do Enade 2005 e 2008, constam informações referentes ao extrato dos resultados do desempenho dos alunos na prova de Pedagogia, do Questionário de Impressões sobre a prova e do Questionário Socioeconômico (QSE).

No Relatório Enade 2011, houve uma mudança na nomenclatura dos instrumentos aplicados: o instrumento anteriormente denominado Questionário de Impressões sobre a prova foi chamado de Percepção da Prova; e o QSE foi denominado de Questionário do Estudante.

O Relatório de Curso apresenta o conceito do curso variando de 1 a 5, sendo 5 o maior conceito. O conceito do curso nas edições Enade 2005 e 2008 foi calculado estatisticamente com base no afastamento padronizado a partir de três variáveis com pesos distintos, a saber: o desempenho dos estudantes concluintes no componente específico (60%); o desempenho dos estudantes ingressantes no componente específico (15%); o desempenho dos estudantes ingressantes e concluintes na formação geral (25%). Dessa forma, o componente específico contribui com um peso maior na nota final (75%), enquanto a parcela referente à formação geral contribui com 25%.

No Enade 2011, o conceito do curso foi calculado estatisticamente com base no afastamento padronizado a partir de duas variáveis com pesos distintos, a saber: o desempenho dos estudantes concluintes no componente específico (75%) e o desempenho dos estudantes concluintes na formação geral (25%), uma vez que os estudantes ingressantes não foram convocados para a prova.

Os relatórios apresentam o IDD calculado estatisticamente a partir de informações comparativas entre o desempenho de estudantes ingressantes e concluintes. A nota utilizada para o cálculo do IDD é a média geral do curso. Se ao curso for

atribuído um IDD positivo, significa que o desempenho médio dos concluintes desse curso está acima do valor médio esperado para cursos cujos ingressantes tenham perfil de desempenho similar (cf. Nota técnica Mec nº 029 de 15 de outubro de 2012).

Valores negativos de IDD indicam que o desempenho médio dos concluintes está abaixo do que seria esperado para cursos com estudantes de mesmo perfil de desempenho dos ingressantes. Dependendo do perfil dos estudantes, esse indicador poderá ficar acima ou abaixo do que seria esperado para ele.

Um valor negativo de IDD não significa que os concluintes tenham tido desempenho médio inferior aos ingressantes, mas que o desempenho médio dos concluintes está abaixo do desempenho médio esperado, se tomar como base o perfil dos ingressantes.

Os Relatórios de Curso 2005 e 2008 consideram o peso amostral dos estudantes convocados e presentes no exame e afirmam que isso torna possível estender os resultados apresentados para o total de estudantes da instituição. No ciclo Enade 2011, o exame foi censitário.

5.4.1 Análise do Instrumento Prova

A prova do Enade foi estruturada em duas partes: uma dedicada à Formação Geral comum aos cursos de todas as áreas (10 questões) e outra ao Componente Específico da área de Pedagogia (30 questões).

Prova 2005

Responderam a prova 127 estudantes, sendo 33 ingressantes, cursando o final do primeiro ano e 94 concluintes cursando o último ano. Esses estudantes foram selecionados por amostragem e correspondem a 51%⁸⁴ do total de estudantes ingressantes/ concluintes do curso. O exame foi aplicado no dia 6 de novembro de 2005, com duração total de quatro horas.

O conceito do curso no Enade 2005 foi 3, com nota variando de 2 a 2,9 e o IDD obtido pelo curso foi de -0,52 ficando o desempenho dos estudantes concluintes abaixo do esperado em comparação ao perfil dos estudantes ingressantes. Como já informado, isso não significa que os ingressantes tenham tido um desempenho melhor que os concluintes no exame, mas que a média dos ingressantes em relação aos demais

⁸⁴ Segundo dados do Inep/2005, contidos no Quadro - Desempenho dos alunos em formação geral e componente específico da prova do ENADE/2005.

ingressantes do curso de Pedagogia foi melhor que a média dos concluintes em relação aos demais concluintes do curso. Isso porque os dados em relação ao desempenho dos estudantes são apresentados comparativamente – instituição pesquisada e Brasil.

A nota média dos estudantes ingressantes e concluintes nas questões de Formação Geral e Componente Específico é apresentada separadamente e depois é apresentado o desempenho geral desses estudantes na prova. Os resultados são:

- a) Formação Geral: a nota média dos concluintes foi menor na instituição (49,0) que no Brasil (49,9). A nota média dos alunos ingressantes foi 46,0 na instituição e 48,4 no Brasil.
- b) Componente Específico: a nota média dos concluintes foi menor na instituição (42,8) que no Brasil (45,2). A nota média dos alunos ingressantes foi 40,6 na instituição e 37,5 no Brasil.
- c) Desempenho geral: a nota média dos concluintes foi menor na instituição (44,4) que no Brasil (46,4). A nota média dos ingressantes foi 41,9 na instituição e 40,2 no Brasil.

Observa-se que, em todos os resultados (formação geral, componente específico e desempenho geral), os estudantes concluintes da IES tiveram um desempenho abaixo da média nacional. No caso dos estudantes ingressantes, o desempenho no componente específico e geral foi acima da média em relação aos demais estudantes do curso no Brasil.

Nesse ciclo, os estudantes ingressantes tiveram um desempenho melhor do que os concluintes e do que os demais estudantes ingressantes do curso no âmbito nacional.

De maneira geral, em função do tempo gasto para a realização da prova indica-se que os estudantes concluintes se empenharam em sua resolução, pois enquanto 47,2% dos ingressantes afirmaram gastar de uma a duas horas para responder a prova 42,8% os concluintes gastaram de duas a três horas⁸⁵. Destaca-se, ainda, que essa foi a primeira vez que o curso participou do processo de avaliação de desempenho do estudante.

Prova 2008

Responderam a prova 77 estudantes, sendo 32 ingressantes, cursando o final do primeiro semestre e 45 concluintes cursando o último ano. Esses estudantes foram

⁸⁵

Ver Apêndice A.

selecionados por amostragem e correspondem a 76%⁸⁶ do total de estudantes ingressantes/ concluintes do curso. O exame foi aplicado no dia 9 de novembro de 2008, com duração total de quatro horas.

O conceito do curso no Enade 2008 foi 3, com nota variando de 2 a 2,9 e o IDD obtido pelo curso foi 3, uma vez que nessa edição o valor do IDD foi transformado em valor contínuo de 0 a 5, distribuído em faixas, semelhante ao Conceito Enade.

Os dados em relação ao desempenho dos estudantes são apresentados comparativamente – instituição pesquisada e Brasil. A nota média dos estudantes ingressantes e concluintes nas questões de Formação Geral e Componente Específico é apresentada em separado e, posteriormente, apresentado o desempenho geral dos estudantes na prova. Os resultados são:

- a) Formação Geral: a nota média dos concluintes foi menor na instituição (46,1) que no Brasil (48,2). A nota média dos alunos ingressantes foi 46,6 na instituição e 45,5 no Brasil.
- b) Componente Específico: a nota média dos concluintes foi maior na instituição (51,1) que no Brasil (49,1). A nota média dos alunos ingressantes foi 43,6 na instituição e 40,3 no Brasil.
- c) Desempenho geral: a nota média dos concluintes foi maior na instituição (49,9) que no Brasil (48,9). A nota média dos ingressantes foi 44,4 na instituição e 41,6 no Brasil.

O desempenho médio dos estudantes concluintes da IES em relação ao componente específico e ao desempenho geral no exame foi maior que a média dos demais estudantes do Brasil ficando com média inferior apenas no componente formação geral. Observa-se um melhor desempenho dos estudantes concluintes no Enade 2008 do que no Enade 2005.

Os estudantes ingressantes tiveram nota média acima das médias dos demais estudantes do curso no Brasil o que também representa um melhor desempenho em relação ao Enade anterior.

Considerando que os estudantes concluintes no Enade 2008 são os mesmos estudantes ingressantes do Enade 2005, houve a manutenção do desempenho desses no exame. Atribui-se o estímulo dos estudantes ingressantes comprovado pelo desempenho

⁸⁶

Segundo dados do Relatório de curso Inep/2008.

dos mesmos na prova aos estudantes concluintes que mantiveram o mesmo padrão de nota do Enade 2005.

Gatti (2000) afirma que as “avaliações são processos que devem gerar estímulo, servir de alavanca, servir à mudança e à transformação e não serem utilizados para rebaixamento de autoestima, seletividade, punição, diminuição de valia” (p.95). A elevação no desempenho dos estudantes pode ser reflexo do trabalho realizado pela IES e ter representado um incentivo, pois, apesar do CPC permanecer o mesmo do ciclo anterior, há a percepção de um melhor desempenho nesse ciclo avaliativo.

Prova 2011

Responderam a prova 46⁸⁷ estudantes concluintes do último ano do curso. O exame foi aplicado no dia 6 de novembro de 2011, com duração total de quatro horas.

O conceito do curso no Enade 2011 foi 4, com nota variando de 2,95 a 3,94. Como não houve a participação dos ingressantes, o IDD não foi calculado. Observa-se uma elevação do conceito Enade do curso em relação aos demais ciclos avaliativos.

Os dados em relação ao desempenho dos estudantes foram apresentados comparativamente – instituição pesquisada e Brasil. A nota média dos estudantes concluintes nas questões de Formação Geral e Componente Específico é apresentada separadamente e, depois, foi apresentado o desempenho geral os estudantes na prova. Os resultados são:

- a) Formação Geral: a nota média dos estudantes foi maior na instituição (55,2) que no Brasil (48,4).
- b) Componente Específico: a nota média dos estudantes foi maior na instituição (56,8) que no Brasil (47,5).
- c) Desempenho geral: a nota média dos estudantes foi maior na instituição (56,4) que no Brasil (47,7).

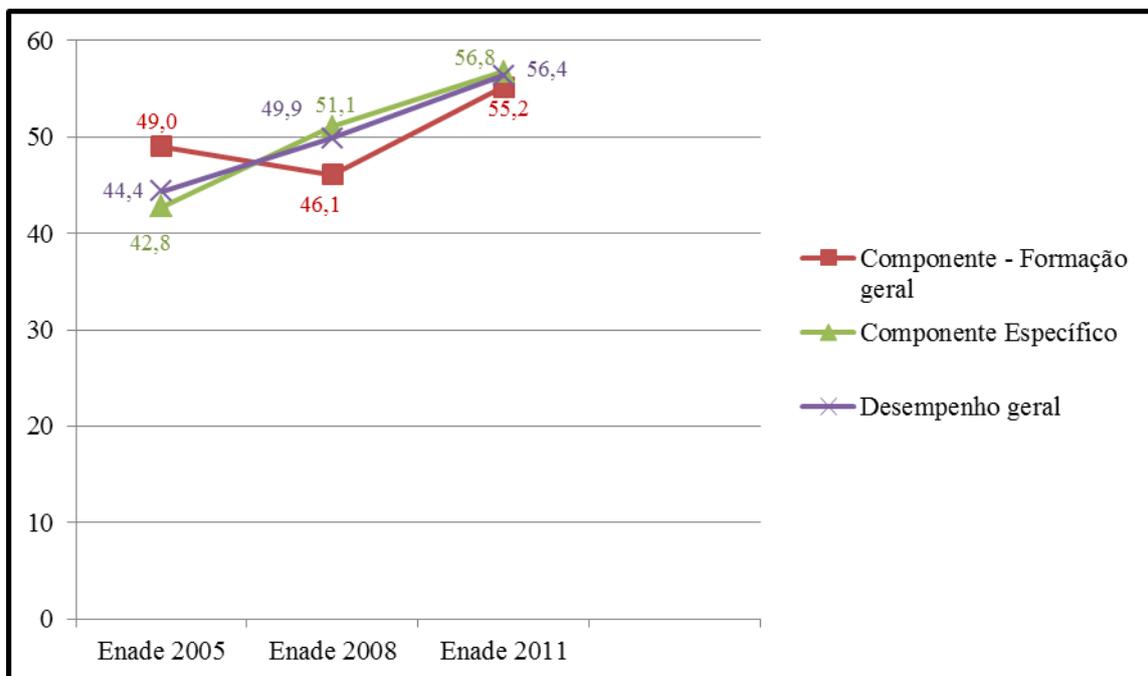
O desempenho médio dos estudantes concluintes da IES em relação a todos os componentes do exame foi maior que a média dos demais estudantes do Brasil o que representa o melhor desempenho dos estudantes no Enade 2011 que nos ciclos Enade anteriores. Observa-se que parte dos estudantes que respondeu a esse exame já havia participado da edição Enade em 2008 como ingressantes.

⁸⁷

Segundo dados do Relatório de Curso – Inep/2011, o tamanho da população é de 61 estudantes.

No Gráfico 1, é possível observar as médias dos estudantes concluintes em cada edição do Enade. Os estudantes ingressantes não foram incluídos por não terem participado do Enade 2011.

Gráfico 1 – Desempenho dos estudantes concluintes (em notas médias) do curso de Pedagogia no Enade 2005, 2008 e 2011



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados dos relatórios de curso Enade Pedagogia (Inep, 2005; 2008; 2011).

Não é possível fazer uma comparação entre o desempenho dos estudantes nos ciclos Enade 2005, 2008 e 2011 em função da metodologia aplicada ao exame (Distribuição de Gauss). Entretanto o curso demonstrou ascendência em relação ao Conceito Enade. Percebe-se que os estudantes do curso de Pedagogia da IES participante da pesquisa demonstraram um melhor preparo em relação ao exame e um possível engajamento na avaliação em função do desempenho.

5.4.2. Análise do Instrumento Questionário de Impressões sobre a prova/ Percepção da prova

O questionário de Impressões sobre a prova/ Percepção da prova foi aplicado no dia do exame e teve como objetivo coletar dados acerca da percepção dos estudantes em relação à adequação do instrumento e do tempo para responder as questões.

Impressões sobre Prova 2005 e 2008

Nos Apêndices A e B, encontram-se as sínteses das questões dos questionários do Enade 2005 e 2008. Neles, encontram-se as alternativas e os dados percentuais das respostas dos estudantes ingressantes e concluintes do curso de Pedagogia da instituição participante da pesquisa e do Brasil. Os instrumentos dos dois ciclos Enade foram tratados conjuntamente, pois seus resultados são semelhantes.

De maneira geral, os estudantes tanto da IES quanto do Brasil, consideraram o grau de dificuldade da prova médio e com extensão adequada, com questões que, em sua maioria, tinham enunciados claros e objetivos e com instruções suficientes para a resolução das mesmas.

As maiores dificuldades encontradas pelos estudantes ao responder a prova foram o desconhecimento e a forma diferente de abordagem do conteúdo. Considerando apenas as questões objetivas da prova, os estudantes ingressantes avaliaram que ainda não estudaram a maioria dos conteúdos e os concluintes que estudaram e aprenderam muitos dos conteúdos abordados no exame.

O tempo gasto para concluir a prova em 2005 ficou entre uma e duas horas para os estudantes ingressantes da IES e entre duas e três horas para os demais estudantes. Em 2008, os ingressantes da IES gastaram entre duas e três horas, os concluintes entre três e quatro horas. Na média nacional, os estudantes concluintes levaram entre duas e três horas para responder a prova.

Percebe-se um aumento do tempo gasto para realização da prova no Enade 2008 e, em função disso, infere-se que os estudantes tenham tido um maior empenho em sua resolução nesse ciclo avaliativo.

Para Cortelazzo e Ribeiro (2013)

A avaliação do desempenho acadêmico em nível nacional e enquanto política pública de avaliação do Ensino Superior é atividade de extrema complexidade [...] o sucesso da iniciativa depende de todos os atores envolvidos, em especial, os estudantes (p.420).

Considerando que os estudantes concluintes já haviam participado do Enade em 2005, esse aumento no tempo de resolução da prova pode demonstrar que esses estudantes continuaram a valorizar os resultados do exame.

Percepção da Prova 2011

No Apêndice C, estão registradas as questões do questionário do Enade 2011. Nele, encontram-se as alternativas de resposta e os dados percentuais das respostas dos estudantes dos concluintes do curso de Pedagogia da instituição participante da pesquisa e do Brasil.

De maneira geral, os estudantes tanto da IES quanto do Brasil consideraram o grau de dificuldade da prova médio e com extensão adequada, com questões que, em sua maioria, tinham enunciados claros e objetivos e com instruções suficientes para a resolução das mesmas.

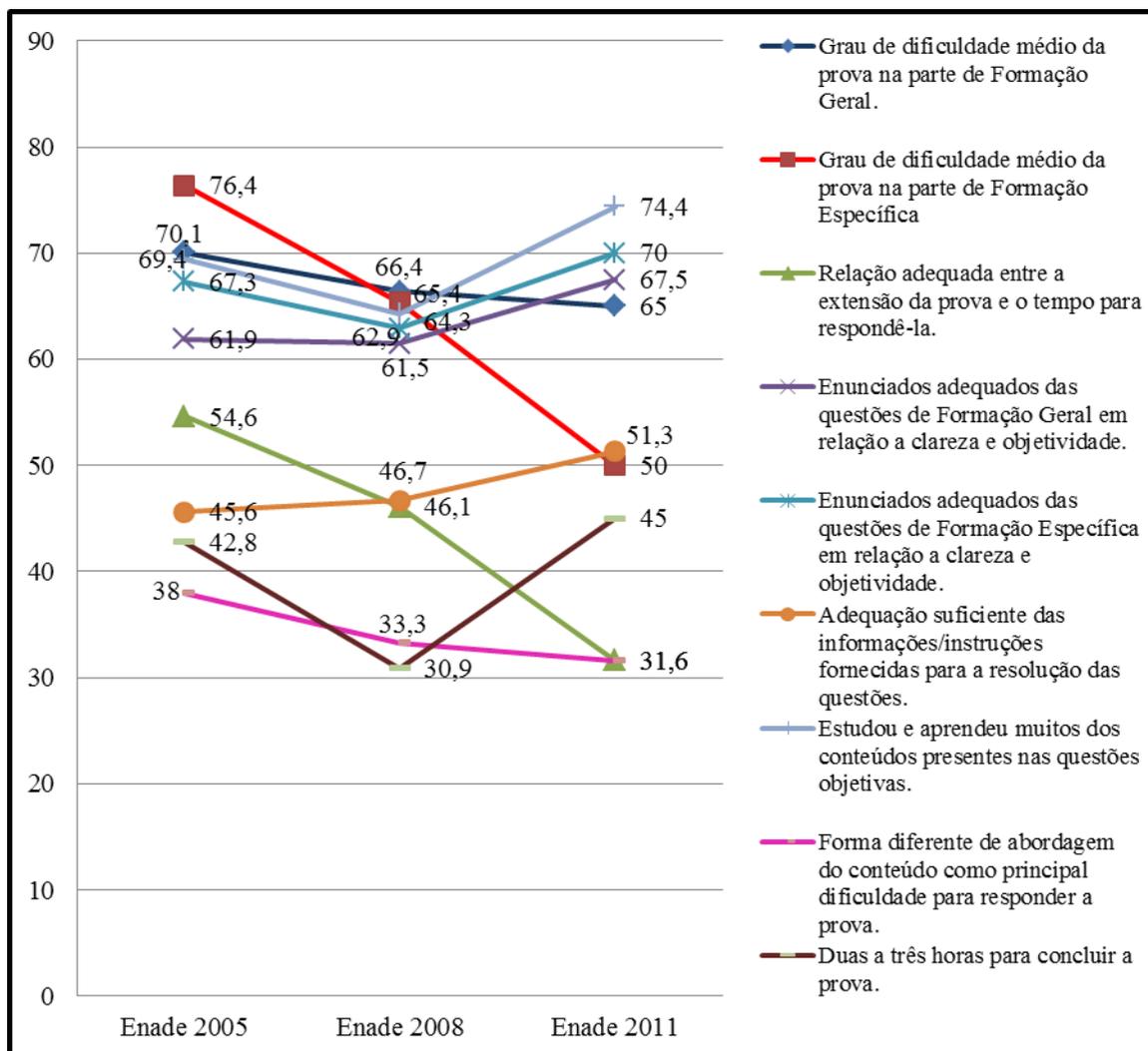
A maior dificuldade encontrada para responder a prova foi a forma diferente de abordagem do conteúdo, porém a falta de motivação foi outro aspecto ressaltado pelos estudantes da IES. Considerando apenas as questões objetivas da prova, os estudantes afirmam que estudaram e aprenderam muitos dos conteúdos abordados no exame.

O tempo gasto para concluir a prova ficou entre duas e três horas para os estudantes da IES enquanto a média dos estudantes do curso no Brasil ficou entre três e quatro horas. Possivelmente, a desmotivação indicada pelos estudantes pode ser caracterizada como uma dificuldade para responder ao exame e tenha influenciado nesse tempo de resolução fazendo com que os mesmos a finalizassem mais rápido.

Gatti (2000) afirma que as “avaliações são processos que devem gerar estímulo, servir de alavanca, servir à mudança e à transformação e não serem utilizados para rebaixamento de autoestima, seletividade, punição, diminuição de valia” (p. 95). É preciso que o curso crie estratégias pedagógicas de conscientização dos estudantes em relação à importância da avaliação, ressaltando seu caráter distinto da avaliação das aprendizagens, indicando que o Enade pode colaborar para o diagnóstico das virtudes e dificuldades a serem superadas pelo curso.

No Gráfico 2 é possível observar a comparação dos percentuais de resposta a cada uma das questões do instrumento que avaliou a percepção dos estudantes sobre a prova nos três ciclos avaliativos. Ressalta-se que no ciclo de 2011 os estudantes ingressantes não responderam ao Enade.

Gráfico 2 – Percentuais das respostas às questões do instrumento: Questionário de Impressões sobre a prova/ Percepção da prova



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados dos relatórios de curso Enade Pedagogia (Inep, 2005; 2008; 2011).

A análise do Gráfico 2 nos propicia fazer comparações acerca da percepção dos estudantes em relação à prova nos três ciclos do Enade.

Em relação ao grau de dificuldade das questões de Formação Geral, os estudantes concluintes o consideram médio nos três ciclos, apesar do percentual do mesmo ser descendente, observando que há uma tendência a considerar essas questões mais difíceis (cf. Apêndices A, B e C).

Quanto ao grau de dificuldade das questões de Formação Específica, também pode ser visualizada uma reta descendente, mas com a tendência a considerar essas questões mais fáceis, provavelmente pela familiarização com a estrutura da prova e a realização de atividades preparatórias ao Enade, como apontado pelos professores

nas entrevistas. Os temas do Ciclo de Palestras realizadas pelo curso são relacionados aos conteúdos da especificados na Portaria que regulamento o Enade. Além disso, considera-se um possível alinhamento de algumas atividades avaliativas realizadas em sala de aula à prova.

As questões da prova relacionam os conteúdos a situações-problema. Considerar o grau de dificuldade da prova mais ou menos elevado vai depender não só do conhecimento do estudante acerca do conteúdo abordado na questão, mas também sua familiaridade com esse padrão de questão.

A extensão da prova é considerada adequada, mas com uma tendência a ser vista como longa nos três ciclos Enade. Essa percepção é coerente com o tempo gasto na resolução da prova também tender a ser maior no Enade 2011(cf. Apêndice C).

Ao analisar a percepção dos estudantes em relação aos enunciados das questões da prova observa-se que, no Enade 2011, esses a consideram mais bem elaborada. Essa percepção condiz com a adequação das informações e instruções fornecidas pela prova para a resolução das questões que também se apresenta em ascendência no Gráfico 2.

Em relação às dificuldades enfrentadas pelos estudantes para responder a prova, observa-se uma linha descendente no Gráfico 2 em relação à forma diferente de abordagem do conteúdo e que, nos ciclos de 2005, se aproxima da falta de motivação para respondê-la (cf. Apêndices A e C).

Quanto às questões objetivas da prova, observa-se que, no Enade 2011, os estudantes declaram que estudaram e aprenderam muitos dos conteúdos das questões, o que pode indicar que o curso se adequou, de alguma forma, aos conteúdos presentes na prova.

Outra situação a ser considerada é que no Ciclo avaliativo de 2011 a elaboração da prova foi coordenada pelo Inep com a criação do Banco Nacional de Itens. O Instituto assumiu a “responsabilidade pela montagem dos seus instrumentos de avaliação, constituindo, para tal, um sistema de elaboração e revisão de itens”. Assim, a comunidade acadêmica passou a ter oportunidade de participação no processo de construção das questões. Isso provavelmente teve impacto na percepção dos estudantes em relação às questões da prova.

A partir da comparação dos resultados dos instrumentos aplicados nos três ciclos avaliativos, fazem-se algumas inferências acerca da influência do Enade no curso de Pedagogia participante da pesquisa:

- Há uma tendência a considerar a prova mais difícil em relação à formação geral e, em oposição, há a percepção de que a prova específica está mais fácil. Considera-se que o trabalho pedagógico desenvolvido enfatiza a discussão dos conteúdos específicos do curso ao longo da formação;
- Houve aprimoramento na elaboração das questões da prova do Enade, o que minimizou as dificuldades de resolução da mesma, principalmente em relação aos aspectos relacionados ao conteúdo;
- Falta conscientização do estudante acerca da importância da avaliação para a instituição e para o curso em função da falta de motivação para fazer a prova declarada pelos estudantes;
- A familiaridade com o padrão da prova do Enade é um dos aspectos a ser considerado como motivador para que o estudante se sentisse melhor preparado para respondê-la.

Castilho, Gonçalves e Martins (2013) ao se referirem à avaliação externa

[...] criticam a realização e os usos dos resultados desses sistemas de avaliação, devido à preocupação das instituições de educação superior em ensinar seus alunos para o Enade e focar algumas atividades avaliativas em razão do que será cobrado nessas avaliações em detrimento da formação dos estudantes em seus diferentes níveis (p.156).

Essa é uma preocupação desta tese, pois preparar o estudante do curso de Pedagogia para a realização de um exame é reduzir o formação de professores aos conteúdos de uma Portaria que representa o mínimo que o estudante deve saber para o exercício da docência, mas que não engloba parte das competências e habilidades que devem ser formadas ao longo do curso.

5.4.3. Análise dos Instrumentos Questionário Socioeconômico/Questionário do Estudante

O Questionário Socioeconômico foi previamente enviado aos estudantes e devolvido no momento da realização das provas. Esse instrumento possibilitou a análise do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes ingressantes e concluintes, a percepção do ambiente de ensino-aprendizagem e da organização do curso, do currículo e da atividade docente. Por meio desse instrumento, considera-se que foi possível ter um maior conhecimento acerca dos fatores que, provavelmente, estão relacionados ao

desempenho dos estudantes na prova. A partir desse instrumento, também foi possível compor o perfil dos estudantes de forma articulada ao desempenho na prova.

O Questionário do Estudante aplicado no Enade 2011 teve o mesmo objetivo do QSE, porém seu preenchimento foi realizado on-line, na página do Inep, na Internet.

Como particularidades dos Relatórios de curso, pode-se apontar que, em 2005, o relatório foi elaborado por uma equipe técnica do Centro de Seleção e de Promoção de Eventos (CESPE) da Universidade de Brasília e, segundo o Inep, os dados apresentados podem nortear a discussão de ações tanto da gestão administrativa quanto pedagógica da instituição visando à melhoria da qualidade do ensino.

O Relatório de Curso de 2008 destaca as limitações que instrumentos em larga escala podem apresentar, porém considera que os dados advindos dessa avaliação podem ser usados como referenciais na busca da melhoria da qualidade do curso de Pedagogia.

No Relatório de curso 2011, há a afirmativa de que os dados apresentados visam contribuir para que a instituição pesquisada realize suas análises a partir das ideias de solidariedade e cooperação tanto intra quanto interinstitucional de forma a contribuir para o efetivo desenvolvimento da avaliação e da gestão institucional que propicie a “formação de profissionais tecnicamente competentes, éticos, críticos, responsáveis socialmente e participantes das mudanças necessárias à sociedade” (INEP⁸⁸, 2011. p.22).

Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes

O questionário Socioeconômico de 2005 foi composto por 110 questões. No Relatório de curso, estão registrados os resultados de 21 dessas questões, sendo que oito delas referem-se ao perfil socioeconômico e cultural do estudante e foram registrados no Apêndice D no qual consta a síntese desses dados com a nota média⁸⁹ dos estudantes ingressantes e concluintes em cada uma das questões.

O questionário Socioeconômico de 2008 foi composto por 115 questões. No Relatório de Curso estão registrados os resultados de 20 dessas questões, sendo que sete delas referem-se ao perfil socioeconômico e cultural do estudante e foram registrados no

⁸⁸ Esse relatório não consta nas referências da tese como forma de resguardar o sigilo em relação ao nome da IES participante da pesquisa.

⁸⁹ Não foram informados dados percentuais.

Apêndice E no qual consta a síntese desses dados com a nota média/percentuais dos estudantes ingressantes e concluintes em cada uma das questões.

O Questionário do Estudante, aplicado em 2011, foi composto por 54 questões. No Relatório de Curso, estão registrados os resultados de 16 dessas questões, sendo que sete delas referem-se ao perfil socioeconômico e cultural do estudante e foram registrados no Apêndice F no qual consta a síntese desses dados com a nota média/percentuais dos estudantes concluintes em cada uma das questões.

Para comparar o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes concluintes nos três ciclos avaliativos, foi elaborada a Tabela 6 que sintetiza as notas médias mais altas em cada questão no ciclo avaliativo.

Justifica-se a análise dos dados exclusiva dos estudantes concluintes, uma vez que os estudantes ingressantes não participaram do Enade 2011 o que inviabilizou traçar a análise comparativa nos três ciclos.

Tabela 6 – Comparação entre o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes concluintes do curso de Pedagogia no Enade 2005, 2008 e 2011

Questão	Enade 2005	Enade 2008	Enade 2011
Como o estudante se considera:	(61%) branco ⁹⁰	(50,8) pardos	(64,3) pardos
Faixa de renda da família:	(57,3) mais de 10 até 20 salários mínimos	(53,8) mais de 10 até 20 salários mínimos	(65) entre 6 e 10 salários mínimos
Trabalha ou já trabalhou e qual a carga horária:	(42,8) trabalha/ trabalhou eventualmente	(42,8) trabalha mais de 20 horas e menos de 40 horas semanais	(67,6) tem renda, se sustenta e é o principal responsável pelo sustento da família
Escolaridade do pai:	(56,8) nenhuma escolaridade	(52,7) ensino fundamental: anos finais	(62,9) nenhuma escolaridade
Escolaridade da mãe:	(49,9) ensino médio	(55,6) ensino médio	(61,4) ensino superior
Tipo de escola que cursou o ensino médio:	(40,5) todo em escola pública	(58,4) a maior parte em escola privada	(61,7) todo em escola privada
Frequência que utiliza a biblioteca da instituição	(46,8) utilizo muito frequentemente	(50,4) utilizo com razoável frequência	(64,3) não utiliza

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados dos relatórios de curso Enade Pedagogia (Inep, 2005; 2008; 2011).

A análise da Tabela 6 nos propicia considerar que em relação a como os estudantes se consideram quanto à cor/raça, no Enade 2005, o maior percentual foi de declarados brancos e nos ciclos de 2008 e 2011 a maioria foi de declarados pardos. A faixa de renda familiar teve suas alternativas alteradas no questionário do Enade 2011

⁹⁰

Único valor em dados percentuais. Os demais são notas médias dos estudantes.

no qual as médias mais altas foram dos estudantes declararam uma renda menor que nos ciclos anteriores.

É possível que a mudança no perfil dos estudantes esteja relacionada à inserção de estudantes bolsistas no curso, principalmente do Programa Universidade para Todos⁹¹ (Prouni), que teve início em 2005.

Quanto à jornada de trabalho, pode-se inferir que os estudantes que participaram do Enade 2011 têm uma jornada de trabalho com carga horária mais elevada que os dos demais ciclos avaliativos e suas médias na prova também foram mais altas. Essa conclusão está fundamentada na informação de que eles são responsáveis pelo sustento da família.

Em relação à escolaridade da família do estudante, observa-se que as mães possuem mais escolaridade que os pais, apesar de não atribuirmos a isso o bom desempenho dos estudantes na prova, pois as notas médias mais altas foram dos estudantes com pais sem nenhuma escolaridade (Ver Apêndice D, E, F).

Em relação a esse dado, Reis e Ramos (2011), ao pesquisarem acerca da relação entre a estrutura educacional da família e a distribuição de rendimentos do trabalho no Brasil, afirmam que “uma pequena diferença que pode ser notada é que o impacto da escolaridade da mãe sobre os rendimentos é ligeiramente maior do que o apresentado pela escolaridade do pai” (p. 183). Afirma-se ainda que

[...] o ambiente familiar é um determinante importante do nível educacional dos indivíduos no Brasil. Os autores classificam os recursos familiares em dois tipos: a) a renda familiar per capita e b) o nível de escolaridade dos pais. Os resultados estimados mostram que o segundo fator é mais importante do que o primeiro (BARROS et alii 2006 apud REIS; RAMOS, 2011. p.178).

Contudo, no caso dos dados aqui analisados, seria necessária uma investigação mais abrangente para estabelecer uma relação entre a renda familiar, o nível de escolaridade das famílias e o desempenho dos estudantes no Enade.

O perfil dos estudantes do curso de Pedagogia com médias mais altas em relação à instituição na qual cursaram o ensino médio foi se modificando ao longo dos ciclos avaliativos deixando de ser a maioria de estudantes egressos de instituições públicas para egressos de instituições privadas.

⁹¹ Prouni tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais/ parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em IES privadas. Dirigido aos estudantes egressos do ensino médio da rede pública/ rede particular na condição de bolsistas integrais, com renda familiar per capita máxima de três salários mínimos. Os candidatos são selecionados pelas notas obtidas no Enem. Fonte: <http://prouniportal.mec.gov.br/?option=com_content&view=article&id=124&Itemid=140>.

A frequência de utilização da biblioteca foi outro fator que se modificou ao longo dos ciclos avaliativos, saindo de uma utilização frequente para a não utilização desse espaço.

Apesar da biblioteca da instituição participante da pesquisa ser localizada no campus onde funciona o curso, contar com um amplo acervo e espaço físico com sala de estudos, nota-se certa resistência dos estudantes em relação a sua utilização, mas essa resistência não afetou o desempenho dos estudantes no Enade. Uma possibilidade para se justificar essa situação é que os professores não baseiem suas disciplinas nos livros disponíveis na biblioteca ou façam uso de material disponível na internet.

No questionário do ciclo de 2005, quando questionados acerca das atividades acadêmicas desenvolvidas predominantemente, durante o curso, além daquelas obrigatórias, os estudantes concluintes com nota média 19,4 informaram que deram ênfase às atividades em projetos de pesquisa conduzidos por professores e atividades de extensão promovidas pela instituição. As atividades que são complementares à formação favorecem

[...] a formação docente que deve estar voltada não apenas ao conhecimento a respeito do conteúdo da área ou aos métodos mais eficazes de ensino, mas também à formação de “bons pensadores”, isto é, sujeitos capazes de transformar o aprendido nas várias disciplinas em ações transformadoras. Isso se dá não apenas na passagem pelas diferentes disciplinas e atividades componentes das atividades curriculares, mas pela efetiva participação em atividades programadas com a clara intenção de desenvolver competências e atitudes relevantes para a futura atuação docente (BRITO, 2007. p.425).

Participar do leque de atividades oferecidas pela IES colabora para que formação do professor seja efetivamente enriquecida.

O perfil socioeconômico e cultural dos estudantes concluintes do curso de Pedagogia foi sendo modificado ao longo dos ciclos avaliados do Enade 2005, 2008 e 2011 ao mesmo tempo em que o desempenho desses estudantes se elevou. Dalben (2002) afirma que “os novos tempos trazem a necessidade concreta de inclusão de grupos anteriormente excluídos, seja por idade, gênero ou origem étnica, redimensionando as relações de poder e hegemonia presentes nos espaços da escola, da educação e da cultura” (p.21). Esse desafio parece estar sendo enfrentado pelo curso participante da pesquisa de forma a superar a exclusão e a rejeição à diversidade cultural e propiciando o conhecimento relativo à formação docente.

Percepção dos estudantes concluintes em relação ao curso

Algumas questões apresentadas nos Relatórios de curso 2005, 2008 e 2011 estão em formato de gráfico, com valores em escala, não apresentando o percentual exato de cada alternativa. Os valores percentuais apresentados na Tabela 7 são aproximados. Optou-se por compor uma tabela com a alternativa de índice mais elevado escolhida pelos estudantes concluintes em cada uma das questões. Os espaços hachurados da tabela indicam que aquele item não foi avaliado.

Tabela 7 – Comparação entre a percepção dos estudantes concluintes do curso de Pedagogia quanto ao curso no Enade 2005, 2008 e 2011

Questão	Enade 2005	Enade 2008	Enade 2011
Frequência no uso de microcomputador	52% - Sempre	71% - Sempre	83,7% - A instituição viabiliza plenamente o acesso dos estudantes de graduação à Internet para atender às necessidades do curso.
Condições das instalações físicas	62% - Amplas, arejadas, bem iluminadas e com mobiliário adequado.	90% - Amplas, arejadas, bem iluminadas e com mobiliário adequado.	67,4% - Adequadas.
Adequação do espaço pedagógico das aulas práticas ao número de estudantes	53% - Sim, na maior parte delas	61% - Sim, em todas elas	
Adequação do material de consumo das aulas práticas ao número de estudantes	45% - Sim, na maior parte delas	58% - Sim, em todas elas	62,8% - Suficientes
Adequação dos equipamentos disponíveis nas aulas práticas ao número de estudantes	50% - Sim, na maior parte delas	50% - Sim, em todas elas	62,8% - Suficientes
Atualização dos equipamentos de laboratório utilizados no curso	61% - Atualizados e bem conservados	78% - Atualizados e bem conservados	
Avaliação do currículo do curso	50% - É relativamente integrado, já que as disciplinas se vinculam apenas por blocos ou áreas de conhecimento afins	58% - É bem integrado e há clara vinculação entre as disciplinas	65,1% - É bem integrado.
Adequação dos procedimentos de ensino adotados com os objetivos do curso	57% - Adequados	60% - Adequados	
Disponibilidade dos professores do curso, na instituição, para orientação	43% - A maioria tem disponibilidade	50% - A maioria tem disponibilidade	47,6% - Sim, a maior parte.

Continua...

Questão	Enade 2005	Enade 2008	Enade 2011
Domínio dos professores para ministrar as disciplinas	56% - Sim, a maior parte deles	43% - Sim, todos 43% - Sim, a maior parte deles	59,5% - Sim, todos os professores.
Avaliação do nível de exigência do curso	65% - Exige/exigiu de mim na medida certa	43% - Exige/exigiu de mim na medida certa	
Principal contribuição do curso	45% - A aquisição de formação profissional	63% - A aquisição de formação profissional	58,1% - Contribui plenamente na preparação para o exercício profissional.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados dos relatórios de curso Enade /Pedagogia (Inep, 2005; 2008; 2011).

Houve um crescimento quanto ao uso do computador ao longo dos ciclos avaliativos e, no Enade 2011, foi inserida na avaliação uma questão relacionada ao acesso à Internet e sua relação quanto ao atendimento às necessidades do curso.

Varandas, Oliveira e Ponte (1999) afirmam, em relação ao uso das novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na formação de professores, que “a preocupação principal deverá ser a de formar professores que saibam utilizar essa tecnologia de maneira reflectida e adaptada à sua disciplina e aos níveis que irão selecionar” (p.02).

Para tanto, é importante que o professor esteja familiarizado com essas novas tecnologias e o fato dos estudantes apresentarem crescimento no uso do computador e o acesso a Internet passar a ser valorizado é um indicador que esse processo de interação com as tecnologias está sendo promovido.

Nas condições das instalações físicas no ciclo avaliativo de 2008, houve um considerável aumento da satisfação dos estudantes acerca das mesmas, o que não se reafirmou no ciclo de 2011. É possível que isso se dê em função da modificação das alternativas do questionário que passaram a ser mais detalhadas especificando as condições gerais das salas de aula, bibliotecas e ambientes de trabalho e estudo para o funcionamento do curso.

Acerca da adequação do espaço pedagógico das aulas práticas ao número de estudantes, do material de consumo das aulas práticas ao número de estudantes, dos equipamentos disponíveis nas aulas práticas ao número de estudantes e da atualização dos equipamentos de laboratório utilizados no curso, observa-se um crescimento da satisfação dos estudantes ao longo dos ciclos avaliativos.

Brito (2007) afirma que “o professor tem uma tarefa primordial de questionar o mundo, levando seus estudantes a refletir sobre os temas mais importantes

da sociedade em que vive” (p. 422). Acredita-se que as aulas e as atividades desenvolvidas nos laboratórios colaboraram para a promoção dessa discussão e a IES tem investido nesses espaços de forma a torná-los cada vez mais adequados ao trabalho pedagógico realizado pelo curso.

Em relação aos aspectos relacionados ao currículo do curso, a adequação dos procedimentos de ensino adotados aos objetivos do curso e a contribuição do curso, destaca-se que esses aspectos são importantes na medida em que o curso é orientado por DCN voltadas ao desenvolvimento de habilidades e a formação de competências. Observa-se o crescimento em relação à satisfação dos estudantes e a percepção desses de que o curso contribui para uma boa formação voltada ao exercício profissional.

Quanto ao domínio dos professores para ministrar as disciplinas e o nível de exigência do curso, observa-se que, no Enade 2008, esses aspectos foram avaliados com índices mais baixos que nos demais ciclos. A disponibilidade dos professores do curso, na instituição, para orientação teve um percentual menor no Enade 2005.

Nos ciclos avaliativos seguintes, esse aspecto foi mais bem avaliado e atribui-se essa melhora a um esforço de adequação da IES desses aspectos às demandas dos estudantes. A ampliação do quantitativo de professores com tempo parcial e integral na IES já havia sido apontada pelo PDI e é provável que o curso tenha sido beneficiado por essa política institucional.

Nos documentos analisados, sejam os produzidos pela IES ou pelo Inep, não há reflexão explícita acerca da integração dos níveis da avaliação externa, institucional e para as aprendizagens. Freitas et al (2009) advertem que “o desconhecimento da existência dos demais níveis e a desconsideração da semelhança entre suas lógicas e suas formas de manifestação acabam por dificultar a superação dos problemas atribuídos à avaliação da aprendizagem” (p.09).

Indica-se que essa é uma fragilidade dos documentos analisados, pois esses níveis da avaliação têm funções distintas e, segundo Rios e Sousa (2011)

O olhar externo – produto da avaliação externa -, confrontado com o olhar interno – produto do processo de autoavaliação -, considerando as atuais políticas públicas de avaliação da educação superior, contribui para a redefinição das políticas internas das instituições de ensino superior - IES e para a reorientação do plano de desenvolvimento institucional – PDI e dos projetos pedagógicos de cursos – PPC, à medida que os gestores universitários incorporarem a avaliação como instrumento de gestão (p.2).

É importante a integração desses níveis da avaliação no campo das políticas da IES e a forma de se conhecer melhor os resultados da avaliação externa voltada ao desempenho dos estudantes é a análise e a discussão dos Relatórios de Curso produzidos pelo Inep.

Em relação aos aspectos relacionados à organização gerencial e pedagógica da instituição serem motivados por demandas relacionadas às diretrizes do Sinaes/Enade, observou-se que todos os documentos analisados estão adequados à política de avaliação da educação superior. Tal influência não se dá somente pelo caráter regulador da política, mas colabora para a promoção da qualidade do curso avaliado, tais como: incentivo à formação continuada dos docentes; investimento da estrutura física da IES; desenvolvimento de uma avaliação institucional contínua. Gatti (2000) afirma que

Os processos de avaliação devem ser concebidos e executados, não como instrumentos de punição, de humilhação, de depreciação, mas, sim, como meios de alavancar ações e pessoas, corrigir problemas e solucionar impasses. Por isso, a necessidade de tratar as questões de avaliação com seriedade e transparência, com bom senso e ponderação e, com competência, donde a importância, para diferentes profissionais, da aquisição de conhecimentos mais aprofundados nessa área (p.94).

Indicam-se aspectos que precisam ser superados, tais como: a falta de estímulo dos estudantes em participar do Enade; o desenvolvimento de atividades preparatórias ao exame; a superação de uma avaliação classificatória, ranqueamento das instituições e dos cursos.

Esses cuidados em relação aos processos avaliativos são importantes, uma vez que eles “ajudam-nos a processar mudanças ou a reforçar caminhos e rotinas, a cessar ações, etc.” (GATTI, 2000. p.93) primando também pelas questões éticas e para que não se confundam os objetivos da avaliação externa e que a mesma não seja desvirtuada.

CAPÍTULO 6

A PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA ACERCA DO ENADE

Nos capítulos 6 e 7, são analisados os resultados dos dados da pesquisa coletados a partir de questionários aplicados aos estudantes e entrevistas individuais realizadas com gestores e professores. Para melhor entendimento da análise realizada, são aqui apresentadas algumas considerações complementares à metodologia acerca do *software* Alceste.

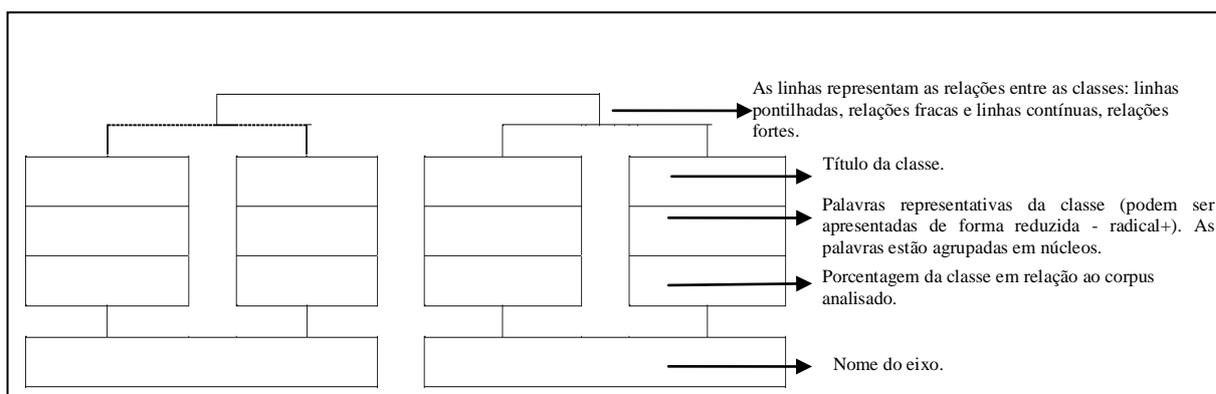
O material coletado em relação à percepção de gestores, professores e estudantes do curso de Pedagogia foi devidamente tratado e preparado para ser submetido ao *software* Alceste, pois o programa possui particularidades em relação ao *corpus*⁹², sendo necessário um cuidado especial na organização do texto. Para o programa, é preciso criar expressões para que a resposta dada no questionário tenha sentido real, por exemplo, não_sei. Essas adaptações foram consideradas na organização dos textos submetidos ao *software*.

A análise realizada nos dados relativos aos relatos dos estudantes, gestores e professores consideraram três etapas:

Etapa 1

Os dados estão organizados graficamente nos Quadros 12 e 13, segundo a Figura 4:

Figura 4 – Síntese dos resultados gerados pela análise do *software* Alceste



Fonte: Adaptado de Santos (2002).

⁹² O que compreende o *corpus* da pesquisa analisado pelo Alceste é explicitado no Capítulo 1, seção Procedimentos de Análise dos Dados.

Após a síntese, foi realizada a reconstituição de relatos representativos em cada classe, de forma relacionada ao eixo. Reconstituir o relato de um participante da pesquisa significa inserir a Unidade de Contexto Elementar (UCE) no depoimento inicial do participante de forma a trazer sentido à mesma.

O cabeçalho que introduz a UCE corresponde à linha estrelada que caracteriza o participante da pesquisa e assinala ao programa que o relato está sendo analisado. Cada relato (Unidade de contexto inicial) é precedido por essa linha. Ao apresentar o Relatório de Resultados Gerais, é possível identificar o participante que fez o relato indicado por cada UCE. No cabeçalho podem-se identificar os seguintes dados:

Unité textuelle n° 148	Unidade textual n° 148 (UCE)
Phi = .044	Quiquadrado .044
Par_5	Participante 5
Sex_2	Sexo feminino
Ida_4	Idade 46 a 50 anos
Tit_2	Mestre
Doc_4	Docência - mais de 21 anos
Sup_3	Docência na educação superior - 11 a 15 anos
Fun_1	Professor

Unité textuelle n° 148 Phi = .044 *Par_5 *Sex_2 *Ida_4 *Tit_2 *Doc_4 *Sup_3 *Fun_1 e (um) (instrumento) que eu (uso) (muito) (normalmente) (os) portfolios (os) (artigos) tem (um/) (peso) (muito) maior-do-que a prova mas a prova que o aluno fica sem dormir porque/ e prova (entao) voce ve toda a (carga) (negativa) que tem em-cima isso e que (me/)

Fonte: Alceste – Relatório detalhado do Alceste: Resultados gerais. Março (2013)

O relato reconstituído é descrito na tese da seguinte forma:

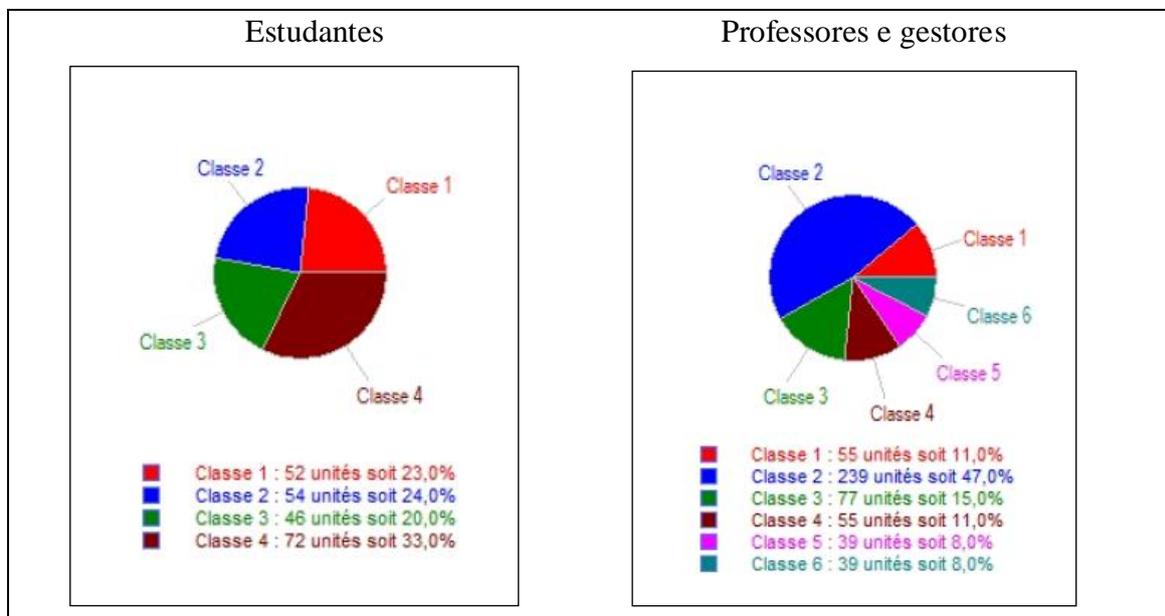
“Um instrumento que eu uso normalmente são os portfólios, os artigos. Eles têm um peso muito maior do que a prova, mas é com a prova que o aluno fica sem dormir porque você vê toda a carga negativa que tem” (Professor 5).

Os relatos reconstituídos estão registrados entre aspas/itálico, dando destaque sublinhado às palavras representativas da classe em análise.

As palavras representativas constantes nos Quadros 12 e 13 são identificadas pelo Alceste levando em consideração a recorrência das mesmas. Elas são agrupadas em função de suas raízes e o programa fez o cálculo da frequência de suas formas reduzidas (CAMARGO, et. al. 2005). Por exemplo: a palavra contribuição foi computada na sua forma reduzida contribuiç+ (ver Quadro 12, Classe 1).

A Figura 5 apresenta a distribuição de Classes nos dados gerados em relação aos estudantes e professores e gestores, identificando a quantidade de UCE compreendidas em cada uma delas e os valores percentuais correspondentes.

Figura 5 – Distribuição de Unidades de Classes

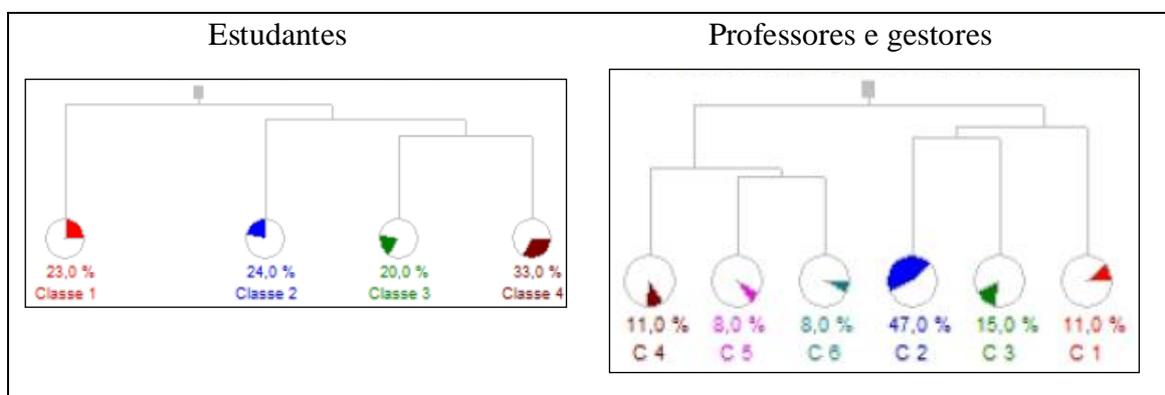


Fonte: Alceste – Relatório detalhado do Alceste: Resultados gerais. Março (2013)

O nome de cada classe é atribuído em função do conteúdo dos relatos das unidades de contexto agrupadas na mesma, num esforço da pesquisadora em analisar o conteúdo semântico da classe.

Outra atividade dessa etapa é estabelecer a relação entre as classes a partir da Árvore de Classificação Descendente. No presente caso, foi utilizada a primeira classificação dada pelo Alceste, conforme a Figura 6.

Figura 6 – Árvore de Classificação Descendente – primeira classificação



Fonte: Alceste – Relatório detalhado do Alceste: Resultados gerais. Março (2013)

A Figura 6 representa as relações estabelecidas pelo Alceste entre as classes. As relações representadas nessa figura são retratadas Quadros 12 e 143 por linhas pontilhadas (quando há uma fraca relação) e linhas contínuas (quando há uma forte relação) entre as classes.

Etapa 2

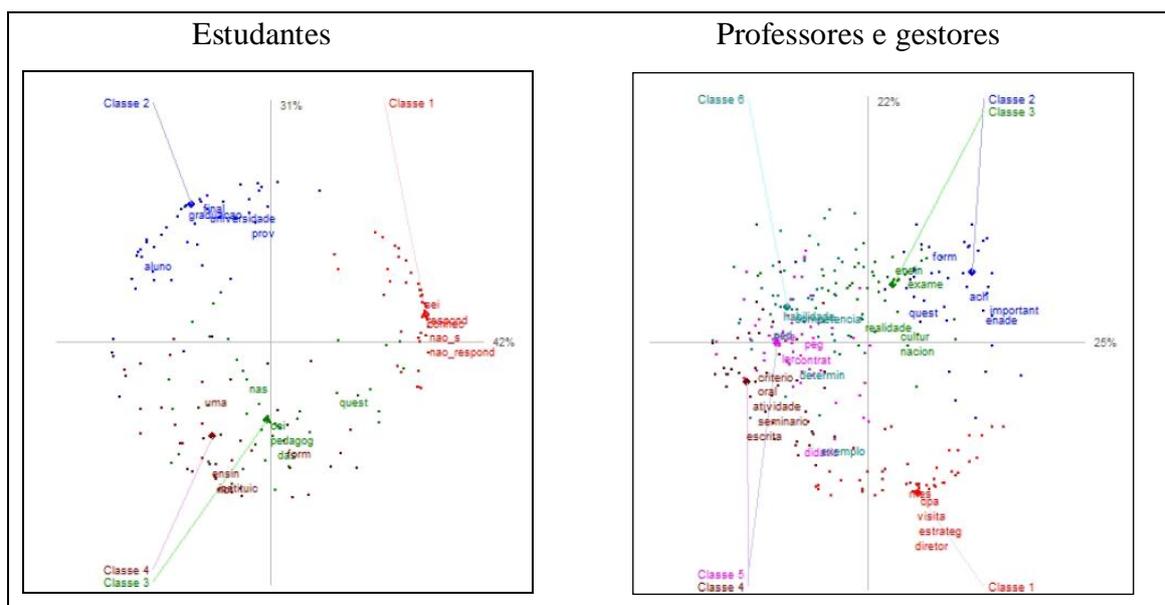
Na segunda etapa da análise, foi realizada uma aproximação entre as percepções dos participantes da pesquisa levantando o campo de percepção comum existente entre as classes, tendo como referência os estudos de Doise (2001) que, a partir de Bourdieu, apresenta a ideia de carta mental, isto é, a existência de um campo comum como fonte de informações que alimenta a construção da percepção acerca de determinado objeto. Bourdieu (1977 apud DOISE, 2001) afirma:

Não se compra um jornal, mas um princípio gerador de tomada de posições, definido por uma certa posição distintiva num campo de princípios geradores institucionalizados de tomadas de posição: e pode-se dizer que um leitor se sentirá tanto mais completa e adequadamente representado quanto mais perfeita for a homologia entre a posição de seu jornal, no campo dos órgãos de imprensa, e a que ele próprio ocupa no campo das classes (ou segmentos de classe), fundamento do princípio gerador de suas opiniões (p. 193).

A análise identificou esse ponto comum, o campo de princípios geradores de tomadas de posição dos participantes da pesquisa em relação às percepções apresentadas em seus relatos. Constatou que nem sempre tal análise foi possível em função da limitação do estudo que, inicialmente, não previa esse tipo de análise, mas ousou apontar algumas possibilidades dessa aproximação.

Etapa 3

A terceira etapa da análise foi realizada com o objetivo de identificar distinções entre os sujeitos pesquisados, foram analisados os elementos apresentados pela Análise Fatorial por Correspondência. Essas informações são geradas a partir das UCE e possibilitam a visualização gráfica das classes no plano cartesiano, identificando suas principais palavras e as posições no plano gráfico (IMAGE, 2010), conforme ilustra a Figura 7.

Figura 7 – Análise fatorial de correspondência em correlação

Fonte: Alceste – Relatório detalhado do Alceste: Resultados gerais. Março (2013)

Na análise fatorial de correspondência em correlação, o programa gera gráficos nos quais a distância entre os pontos representa que, quanto mais perto esses elementos se encontram, mais os relatos tratam dos mesmos temas e quanto mais distante, mais os relatos tratam de elementos distintos.

Pode-se observar na Figura 7 que, na representação gráfica, os pontos estão dispostos no plano cartesiano, porém, como afirmam Nascimento e Menandro (2006), nem sempre essa disposição em pólos opostos no plano dos eixos indica relação de oposição semântica, pois pode haver uma relação de complementaridade. Isso significa que a percepção de uma classe não se opõe a outra somente em função de sua posição no plano cartesiano, uma vez que essa análise deve ser realizada pelo pesquisador.

Essa apreciação foi realizada obedecendo a análise tridimensional das percepções dos sujeitos pesquisados, conforme apontam Doise, Clémence e Lozenci-Cioldo (1992). A proposta de análise tridimensional se fundamenta na identificação de elementos comuns nos relatos dos sujeitos pesquisados e como estes estão organizados; na identificação de como esses relatos se diferenciam entre si em relação ao objeto pesquisado e em como se ancoram⁹³ essas diferenças (ALMEIDA, 2009).

A primeira fase da análise tridimensional foi contemplada na apreciação das Classes quando foram analisados os relatos dos sujeitos a partir das similitudes e pontos

⁹³ Ancoragem “consiste na incorporação do estranho numa rede de categorias mais familiares” (DOISE, 2001. p.190).

comuns existentes em suas percepções. Ressalta-se que, nessa análise, foi dada maior ênfase aos objetivos da pesquisa.

A segunda fase, realizada a partir da análise fatorial de correspondência, possibilitou a visualização das variações e diferenciações entre as percepções dos sujeitos e, concomitantemente, indicaram-se algumas possíveis ancoragens dessas diferenças.

Os Quadros 12 e 13 sintetizam a análise apresentada pelo Alceste no relatório de resultados gerais obtidos por meio do programa.

6.1 A percepção dos estudantes

O objetivo do questionário foi buscar elementos que indicassem a percepção dos estudantes em relação: a) ao Enade de maneira geral; b) às ações desenvolvidas pelo curso de Pedagogia relacionadas ao Enade; c) ao desenvolvimento de atividades que visassem a obtenção de melhores resultados no exame e; d) se o Enade influenciou a avaliação para aprendizagem nas disciplinas cursadas.

Tendo como referência esses objetivos, as respostas do questionário foram lançadas no *software* Alceste. Foram inseridas 211 unidades de contexto iniciais, que geraram 411 unidades de contexto elementares (reagrupamento na 1ª classificação), com 44% de unidades textuais por classe. Entre as 12.696 palavras identificadas no *corpus*, 1.612 são formas lexicais distintas. A síntese dos dados está representada no Quadro 12.

QUADRO 12 – Síntese dos dados dos estudantes, conforme o software Alceste

Classe 1 Desconhecimento do Enade	Classe 2 Exame que avalia o estudante da Educação Superior	Classe 3 A influência do Enade no trabalho pedagógico	Classe 4 A influência do Enade na avaliação institucional e o no prestígio da instituição
<p>Não_a+ Não_respond+ Contribuiç+</p> <p>Sei Ouvi Conhec+ Sab+</p> <p>Tenh+ Respeito Informações</p> <p>Diz Enade</p>	<p>Pelos Important+ Faz Estud+ Final Exame</p> <p>Prov+ Da Acontec+ Colega Realiz+ Faculdade Semestr+ Ultimo</p> <p>Educação Os Graduação Cursos</p> <p>Universidade Desempenho Saber Aluno Dos</p>	<p>Internet Pela Das Disciplina</p> <p>CCI4 Aprendiz+ Verific+ Pedagog+ Vez</p> <p>CCI Quest+ Conteúdo Site</p> <p>Avaliações Nas Aula</p>	<p>Determin+ Boa Obtid+</p> <p>Uma Pod+ Curs+</p> <p>Aprend+ Acredit+ Form+ Professor</p> <p>Avali+ Instituic+ Superior Ensin+ Qualidade</p> <p>Através Not+ Melhor</p>
23%	24%	20%	33%
Eixo A 23% Desconhecimento do Enade	Eixo B 24% Conhecimento do senso comum	Eixo C 53% Influências do Enade	

Fonte: Alceste – Relatório detalhado do Alceste: Resultados gerais. Março (2013)

A análise do *corpus* revelou a existência de quatro classes e três eixos. O Quadro 12 representa essas classes, o grau de interação entre elas e os referidos eixos. Nota-se uma fraca aproximação entre as Classes 1 e 2 e delas com as demais e uma aproximação mais forte entre as Classes 3 e 4.

Constata-se a existência de três eixos em torno dos quais o discurso dos estudantes está articulado: o primeiro eixo (Eixo A) é relacionado à Classe 1, o segundo eixo (Eixo B) é pertinente à Classe 2 e o terceiro eixo (Eixo C) engloba as Classes 3 e 4.

O Eixo A revela o desconhecimento dos estudantes do curso de Pedagogia concernente ao Enade; o Eixo B traz os conhecimentos dos sujeitos relativos ao exame, destacando que esse é um conhecimento mais técnico, que envolve informações e, por fim, o Eixo C diz respeito às influências do Enade no curso de Pedagogia, na avaliação e na instituição, segundo as percepções estudantis.

As palavras representativas de cada Classe foram selecionadas em função do valor do quiquadrado (χ^2). Dentro de cada Classe, as palavras estão organizadas segundo os resultados da Classificação Hierárquica Descendente, o que propicia a visualização das representações das relações locais, isto é, possibilita identificação “laços de vizinhança ou sinônimos” indicativos de contextos ou “núcleos”. Dessa forma, é possível observar a formação de subgrupos de palavras (REINERT, 1998, p. 33).

Para Reinert (2001 apud NASCIMENTO; MENANDRO, 2006),

[...] as classes obtidas [na análise] podem ser interpretadas de três pontos de vista: a) Como **conteúdo**, ou seja, observando-se a lista de palavras ou a lista de UCE que lhes são específicas; b) Como ‘**funcionamento**’, porque, por suas oposições, exprimem certo dinamismo do percurso discursivo; c) Como **representação**, pois essas classes formam [um] sistema e refletem certa estabilização do ‘funcionamento’ do autor (p.76, grifos meus).

Na análise apresentada no Quadro 12, foram considerados os três pontos apresentados por Reinert (2001 apud NASCIMENTO; MENANDRO, 2006):

- 1- O conteúdo pertinente a cada classe pode ser apreendido pelo significado das palavras a ela associadas;
- 2- O funcionamento é captado nas oposições do discurso entre as classes observados no relato dos pesquisados a partir das palavras destacadas em cada classe e;

- 3- A representação porque se pode perceber que há uma representatividade do relato dos pesquisados em relação ao Enade demonstrada por meio dos dados.

6.2. Eixo A - Desconhecimento do ENADE

As palavras que constituem a Classe 1 estão inseridas em UCE que lhes dão sentido. Analisar essas frases de forma a reconstruir o sentido das palavras significa a reconstrução do significado da própria classe.

O estudo das UCE da Classe 1, representativa de 23% do *corpus*, indicou a recorrência do termo *não* associado a palavras nos quatro núcleos como *não a+*, *não respond+*, *contribuiç+*, *sei*, *ouvi*, *conhec+*, *sab+*, *tenh+*, *respeito*, *informações*, *diz* e *enade*, presentes no discurso dos sujeitos revelando que o Enade é desconhecido por parte dos estudantes, sobretudo aqueles dos 1º, 2º e 3º semestres do curso.

Essa Classe é caracterizada por verbalizações que demonstram que os estudantes não têm informações sobre o Sistema de Avaliação da Educação Superior, sobre os processos que o integram, em especial o Enade e sobre a sua influência no curso. Isso fica evidenciado nos seguintes relatos:

“Não sei sobre o Enade” (Semestre 1).

“Não conheço nada sobre o Enade” (Semestre 3).

Alguns estudantes afirmam já terem ouvido falar do Enade, mas não sabem do que se trata. Tal situação dificulta a discussão acerca do papel desse exame no contexto da IES, ficando seus resultados limitados à prática do ranqueamento e sem finalidade pedagógica. O conhecimento superficial do Enade gera uma série de conflitos de informações, chegando ao ponto de alguns estudantes não saberem se já responderam ao exame ou não.

“Pelo fato de não conhecer não posso falar que não, porque talvez já tenha feito, mas por falta de informação não sabia” (Semestre 2).

“Na verdade eu não ouvi falar dessa prova conheço apenas o nome, mas não sei do que realmente se trata” (Semestre 1).

Quando questionados se, de alguma forma, o Enade poderia colaborar para o processo de formação de professores, uma estudante respondeu:

“Não possuo conhecimento sobre esse exame, portanto não saberei dizer qual a contribuição do mesmo para formação de professores” (Semestre 2).

Nota-se, a partir desse relato, que os sujeitos dessa Classe encontram-se alheios ao processo de avaliação realizado pelo Estado em relação à educação superior, desconhecendo seu impacto no âmbito da IES, do curso e do próprio processo de formação de professores. Compreende-se que esses sujeitos reproduzem uma concepção de formação despolitizada e sem conexão com o contexto no qual estão inseridos.

Nóvoa (1992a) afirma que “a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada” (s/p).

Para Giroux (1997), os professores são intelectuais transformadores, cabendo a eles questionar as condições político-pedagógicas pertinentes à atividade docente e ao trabalho pedagógico, mas, para que isso se efetive, é preciso que, desde a sua formação, essa postura crítica esteja presente no cotidiano da sala de aula.

Outra análise que se pode fazer a partir dos relatos dos sujeitos dessa Classe é que no curso de Pedagogia, o grau de tensão existente em relação à preparação dos estudantes para a realização do Enade nos primeiros semestres do curso parece ser fraco, uma vez que os estudantes do segundo semestre ainda não ouviram falar desse exame.

“Não conheço muito, apenas sei o que está descrito no cabeçalho da questão” (Semestre 2).

Destaca-se que esses estudantes cursaram a disciplina Introdução à Educação Superior que visa ao desenvolvimento da autoria, do espírito científico e do pensamento crítico a partir do seu contexto sócio-histórico, na perspectiva da construção de um compromisso social. Para tanto, a disciplina se vale de uma metodologia pedagógica diferenciada com carga horária de oito horas semanais e atividades que requerem a efetiva participação do estudante, na qual ele é convidado a relacionar o conteúdo dos textos estudados ao cotidiano de sua comunidade e a sua história de vida. Observa-se, a partir dos relatos, que o Enade, como instrumento do Sinaes que envolve diretamente o estudante, não foi objeto de discussão da disciplina.

Tal situação indica que o trabalho pedagógico desenvolvido nesses semestres iniciais do curso não recebe influência direta do Enade a ponto de os estudantes relacionarem as atividades pedagógicas à preparação ao exame.

6.3. Eixo B – Conhecimento de senso comum acerca do Enade

O estudo das UCE da Classe 2, representativa de 24% do *corpus*, indicou que este grupo entende o Enade como um exame que avalia o estudante da Educação Superior, tendo como recorrência as palavras *pelos*, *important+*, *faz*, *estud+*, *final*, *exame*, *prov+*, *da*, *acontec+*, *colega*, *realiz+*, *faculdade*, *semestr+*, *ultimo*, *educação*, *os*, *graduação*, *curros*, *universidade*, *desempenho*, *saber*, *aluno* e *dos*, organizadas em quatro núcleos (Quadro 12).

As palavras pertinentes à Classe 2 estão inseridas em UCE que lhes dão sentido e sua análise dá sentido às palavras e reconstrói o significado da classe. As palavras presentes no relato dos estudantes revelam um conhecimento de senso comum acerca do Enade por parte dos que estão cursando os 5º, 6º, 7º e 8º semestres do curso. Esse discurso de senso comum pode ser entendido como informações pontuais acerca do exame obtidas de forma casual e pouco sistematizada pelos sujeitos, conforme indicam as verbalizações:

“Que é um exame feito para avaliar como estão os estudantes da educação superior” (Semestre 7).

“Que é um exame que fazemos no final do curso e que avalia o desempenho dos alunos da universidade” (Semestre 6).

Esse conhecimento voltado mais para informações gerais, sem identificar o que seja o exame e o que ele significa no contexto da avaliação da educação superior, corrobora a inferência de que os estudantes não dispõem de elementos para apreciar se professores priorizam o preparo para o Enade durante as aulas. Raphael (1995) adverte que

Na avaliação, o senso tem caminhado no sentido da técnica e omitido que todo procedimento técnico traz subjacentes compromissos políticos. Isto ocorre pela predominância da influência do pensamento liberal no senso comum, que se traduz pela leitura que faz de problemas econômicos e políticos como problemas administrativos e, portanto, com solução técnica (p.40).

Também representa uma lacuna na formação desse professor em relação à questão política. É provável que isso se dê pelo que aponta Cunha (1995) em relação ao pouco comprometimento do professor formador em relação às questões políticas, pois, por princípio, este se exime de manifestar sua posição perante o grupo estudantes.

Penso não ser surpreendente o fato de que a dimensão política do comportamento do professor quase não apareça. É preciso levar em conta que o discurso pedagógico das últimas décadas esteve muito

ligado à neutralidade da ciência e à tentativa de banir o político da instituição escolar. Só nos últimos anos é que tem havido um desvelamento do político no pedagógico. Mas os dados mostram que esta é uma realidade ainda de pequenos grupos ou privilégio da literatura educacional contemporânea. A prática, na maior parte dos casos, ainda não absorveu a ideia do compromisso político. Os próprios professores trazem uma trajetória marcada por uma prática que lhes disse para não ter posições definidas e atitudes corajosas politicamente, pois esta era uma atitude recomendável (CUNHA, 1995, p. 72-73).

Se tomarmos como princípio que a concepção histórico-social entende a educação como determinada pelas relações sociais de uma dada sociedade e como produto de seu desenvolvimento social, então a educação pode ser entendida como transmissora de uma ideologia e de interesses do Estado. Contudo, também é preciso considerar, como aponta Libâneo (2005), que “a prática educativa é sempre a expressão de uma determinada forma de organização das relações sociais na sociedade [...], portanto passível de ser modificada, também a educação é um acontecimento sempre em transformação” (p.79). O professor não deveria se eximir de uma discussão em relação às políticas públicas que perpassam a educação superior e que envolvem sobremaneira a vida do estudante e da instituição e afetam a sua formação.

Ressalta que os professores, como categoria, fazem parte de movimentos organizados de luta por seus direitos, tendo como exemplo de entidade de representação a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Porém, nem sempre essas discussões se fazem presentes na sala de aula.

O fato de pouco se discutir as políticas de avaliação no âmbito da sala de aula gera a minimização do entendimento e a falta de reflexão pedagógica do estudante acerca do Enade, levando o mesmo a chegar a conclusões superficiais sobre o exame, como destaca o relato de uma estudante do sétimo semestre em relação à prática do ranqueamento das instituições em função dos resultados do Enade:

“Esse exame é onde se realiza uma prova com os universitários para saber em qual classificação está a universidade” (Semestre 7).

Esse é outro aspecto do exame relacionado à visão de senso comum do Enade, pois seu resultado é divulgado pela mídia estabelecendo um ranking entre as instituições e classificando-as entre as melhores e piores em cada curso. Tem-se essa prática, iniciada pelo Inep em 2008, quando da divulgação dos resultados do Enade, que se fundamenta na Lei 10.861/2004 para indicar os níveis de cada instituição.

Assim, o governo adota o ranqueamento das instituições, como afirma Dias Sobrinho (2010), “no relatório de 2008, o próprio MEC começou a adotar a prática de *rankings*, tendo como justificativa a indicação de níveis, prevista na Lei 10.861/2004, e como principal base os resultados dos indicadores do Enade do ano anterior” (p. 215).

Esse fato descaracteriza a avaliação proposta pelo Sinaes e minimiza seus objetivos. Dias Sobrinho (2010) afirma que

[...] o Enade, em sua concepção original, tem papel subsidiário no sistema de avaliação. Por isso, não poderia dar margem a rankings e nem ser a ferramenta mais importante para efeitos de regulação. Quando tecnicamente mal sustentados e politicamente equivocados, os rankings produzem injustiça e injetam rivalidades entre IES de diversas naturezas e distintos grupos profissionais, competitividade e práticas típicas de mercado e desvios das finalidades essenciais da formação em educação superior (p.214).

Barreyro (2008) corrobora a colocação de Dias Sobrinho (2010) ao advertir que os conceitos e índices previstos no Sinaes remetem a avaliação aos rankings e a avaliações voltadas ao mercado e a mídia. Esse modelo avaliativo promove a rivalidade e a competição entre as IES públicas e privadas, pois se aproximam mais de algo que propicia a “visibilidade publicitária do que da *verdade* da avaliação da qualidade” (p.867. *grifos do autor*).

Manter uma visão de senso comum acerca da avaliação significa privilegiar sua dimensão técnica em detrimento da política. Raphael (1995) afirma que, apesar de serem pólos contrários, à primeira vista, são complementares se analisados em sua totalidade e contradições. “A verdade caminha no sentido não da eliminação, mas da incorporação de cada aspecto pelo todo, possibilitando uma análise mais concreta e dinâmica: uma análise dialética” (p.33).

Considerando a análise dialética da avaliação em suas dimensões técnica e política, pode-se afirmar que essas dimensões “se complementam da mesma forma que o cumprimento do papel político desejável à avaliação não se concretiza sem que o processo avaliativo tenha qualidade técnica” (RAPHAEL, 1995. p.33).

É fundamental que a formação dos professores os capacite com competências voltadas tanto para discutir e implementar ações pedagógicas que atendam aos aspectos técnicos quanto políticos relacionados aos elementos que compõem o trabalho docente. Assim, destaca-se que o professor deve ser formado para atuar como docente contemplando uma formação pedagógica.

Para Giroux (1997) a dimensão pedagógica e a política da prática docente são indissociáveis e se cumprem à medida que utilizem

formas de pedagogia que incorporem interesses políticos que tenham natureza emancipadora; isto é, utilizar formas de pedagogia que tratem os estudantes como agentes críticos; tornar o conhecimento problemático; utilizar o diálogo crítico e afirmativo; e argumentar em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas (p.163).

Portanto, o fato dos estudantes desconhecerem ou pouco conhecerem o Enade pode fazer com que supervalorizem os seus resultados de forma desconexa do contexto no qual se insere, o da avaliação externa. É necessário que esses estudantes sejam envolvidos em diálogos que promovam o entendimento da política de avaliação dos sistemas de educação brasileiro de forma que possam atuar criticamente frente às demandas dessa política.

Por se tratar de um curso que forma para a docência, os resultados do desconhecimento ou conhecimento superficial, limitado às questões técnicas, em relação às políticas públicas de avaliação pode representar a minimização dos objetivos da avaliação externa também na educação básica.

6.4. Eixo C – Influências do Enade na organização do trabalho pedagógico do curso de Pedagogia e na instituição

O Eixo C é constituído pelas Classes 3 e 4, corresponde a 53% do *corpus* da pesquisa relativo aos estudantes e representa o discurso desses acerca das influências do Enade no curso de Pedagogia. Os estudantes desse Eixo demonstram conhecimento do Enade, que se diferencia do discurso se diferencia dos estudantes do Eixo B pela criticidade.

Para além das informações sobre esse exame, os estudantes do Eixo C percebem que o Enade exerce alguma influência sobre o trabalho desenvolvido na IES. As Classes que constituem o Eixo C se diferenciam entre si em relação ao enfoque dado quanto à natureza da influência do Enade.

A Classe 3 enfatiza a influência do Enade no trabalho pedagógico do curso de Pedagogia. Tal conclusão foi possível pela expansão das palavras agrupadas nessa classe a partir das UCE possibilitando a percepção dos significados desta classe, representativa de 20% do *corpus*. As palavras, organizadas em quatro núcleos conforme apresenta o Quadro 12, serviram como referência para reconstrução das frases, a saber:

internet, pela, das, disciplina, CCI4, aprendiz+, verific+, pedagog+, vez, CCI, quest+, conteúdo, site, avaliações, nas, aula.

Os estudantes pertencentes a esta classe estão cursando principalmente o 5º e o 8º semestres do curso e apresentaram verbalizações conforme as seguintes:

“Durante as aulas já respondemos questões do Enade. [...] os materiais relacionados à CCI a maioria utiliza algumas questões” (Semestre 8).

“Através das aulas na universidade alguns professores já utilizaram as questões do Enade como método de avaliação” (Semestre 5).

Esses relatos sugerem que esses estudantes percebem relação entre o instrumento prova aplicado no Enade e o trabalho pedagógico realizado no curso, inclusive em relação a instrumentos de avaliação para a aprendizagem.

Percebe-se também que os professores veem o Enade como um instrumento qualificador do seu trabalho, uma vez que o que está presente nas questões do exame é valorizado pelos estudantes como significativo e indutor de boas práticas pedagógicas, conforme apontam os relatos:

“Por apontar falhas nas aprendizagens das matérias, assim os conteúdos passam a ser revistos e as práticas melhoradas” (Semestre 7).

“Para saber se os conteúdos que são transmitidos aos alunos estão eficazes” (Semestre 3).

Os professores têm lançado mão de um saber que Tardif (2010) classifica como sendo proveniente de sua experiência profissional, uma vez que é a partir de sua vivência pedagógica que eles selecionam o que lhes parece mais importante de ser privilegiado em relação à formação do futuro professor. Nesse caso, essa vivência está relacionada com o que é socialmente valorizado em relação às aprendizagens para a docência.

Tardif (2010) caracteriza os saberes que servem como basilares para o ensino como sincretismo, pois “[...] um professor não possui habitualmente uma só e única “concepção” de sua prática, mas várias concepções que utiliza em sua prática, em função, ao mesmo tempo, de sua realidade cotidiana e biográfica e de suas necessidades, recursos e limitações” (p.65). Entende-se que o Enade tem sido incorporado ao cotidiano pedagógico dos professores do curso de Pedagogia pesquisado, na percepção do grupo de estudantes da Classe 3.

Além disso, apreende-se que os resultados do Enade, na percepção dos estudantes, podem interferir de forma significativa no curso, modificando sua rotina pedagógica. Os relatos a seguir corroboram essa análise:

“Para que o curso implante melhorias é necessário a nota para verificar os erros e acertos” (Semestre 5).

“É uma forma de avaliar os alunos do ensino superior de todos os cursos e instituições e assim gerar uma nota para implantar melhorias” (Semestre 5).

Em relação à incorporação de mudanças, apontadas pelos estudantes como melhorias, foi observado que, após o Enade, foi ofertado um curso de extensão na área de ciências naturais - Curso de extensão em docência de ciências naturais na educação infantil e no ensino fundamental 1, no período de 28/02 à 29/05/2012, uma vez que, na matriz curricular do curso, não constava uma disciplina com esse conteúdo e, posteriormente, foi inserida a disciplina Ciências Naturais e seu ensino. Nesse sentido, a visão dos estudantes de que a avaliação pode promover melhorias para o curso é pertinente.

Tardif (2010) afirma

[...] que o futuro professor interioriza um certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores, etc., os quais estruturam a sua personalidade e suas relações com os outros (especialmente com as crianças) e são reatualizados e reutilizados, de maneira não reflexiva mas com grande convicção, na prática de seu ofício (p.72).

O fato de estudantes que estão em processo de formação docente atrelarem as melhorias do curso aos resultados de uma avaliação externa é passível de reflexão, pois a educação básica também passa por processos de avaliação em larga escala e esse futuro professor poderá associar que as mudanças significativas no campo da educação promovidas pelos sistemas de ensino estão vinculadas a avaliações externas. É preciso levar em conta as limitações dessas avaliações, principalmente as que incidem mais diretamente sobre a formação de professores.

A avaliação externa pode colaborar com a instituição subsidiando-a a partir de seus resultados, a repensar suas práticas, porém essa avaliação não pode ser considerada como fator preponderante em relação a apontar o que é preciso aprimorar no curso, pois como apontam Depresbiteris (2001) seus objetivos são: “fornecer resultados para a gestão da educação, subsidiar a melhoria dos projetos pedagógicos das

escolas e propiciar informações para a melhoria da própria avaliação, o que a caracteriza como meta-avaliação” (p.144).

Logo, observa-se que o curso utilizou informações provenientes dos estudantes que fizeram a prova Enade para inserir no seu PPC conteúdos antes ausentes e que são importantes para a formação docente, mas é necessário que esse olhar também ocorra dentro do próprio curso, a partir dos processos de autoavaliação institucional.

A Classe 4 concentra o maior percentual do *corpus*, 33%, que demonstram perceber a influência do Enade na avaliação institucional e no prestígio da instituição. Os estudantes dessa Classe estão cursando a partir do 3º semestre do curso e as palavras em recorrência estão organizadas em seis núcleos e foram expandidas em frases a partir das UCE de forma a reconstruir os relatos dos estudantes. As palavras representativas desta classe são *determin+*, *boa*, *obtid+*, *uma*, *pod+*, *curs+*, *aprend+*, *acredit+*, *form+*, *professor*, *avali+*, *instituiç+*, *superior*, *ensin+*, *qualidade*, *através*, *not+* e *melhor*.

Conforme as verbalizações da Classe 4, esse grupo de estudantes percebe o Enade como o processo utilizado para avaliar a qualidade da educação superior no país.

“É uma possibilidade de estar avaliando a qualidade do ensino no país” (Semestre 6).

Indica-se que qualidade é uma palavra polissêmica e, como aponta Enquita (1995), foi convertida “em uma palavra de ordem mobilizadora, um grito de guerra em torno do qual se devem juntar esforços” (p.95).

O entendimento do Sinaes em relação a qualidade parece ser: se o estudante de Pedagogia é bem avaliado no Enade em seus conhecimentos, recebeu uma formação de boa qualidade e poderá ser um bom professor da educação básica.

Entretanto, Rios (2010) ao relacionar que a boa qualidade do ensino à competência do professor, afirma esta está na relação entre as dimensões técnica, política, ética e estética do trabalho docente.

Sendo assim,

quando se fala em educação de qualidade, está se pensando em uma série de atributos que teria essa educação. A qualidade, então, não seria um atributo, uma propriedade, mas consistiria num conjunto de atributos, de propriedades que caracterizariam a boa educação (RIOS, 2010. p.68-69).

Entende-se qualidade como qualidade social. Cortella (1998) afirma que a qualidade social está presente na escola por meio de “uma sólida base científica, formação crítica de cidadania e solidariedade de classe social” (p.15). Essa é a formação

desejada para os professores. Acredita-se que a qualidade aferida pelo Enade se aproxime mais de um modelo relacionado à produtividade (RIOS, 2010).

É também destacada a percepção dos estudantes de que o Enade é a forma pela qual se avalia um curso superior:

“É uma forma de o governo avaliar os cursos superiores” (Semestre 5).

Essa percepção vai ao encontro dos objetivos declarados pelo Sinaes, uma vez que este, como um sistema de avaliação pertinente a educação superior se propõe a que seus resultados sejam “considerados como referencial básico dos processos de regulação e supervisão da educação superior” (BRASIL, 2004a).

Avaliar e regular são faces de um mesmo sistema, característico de um Estado Avaliador e seus resultados, como um sistema estandardizado de avaliação, cumprem a tarefa de divulgar a sociedade a qualidade da educação superior brasileira e indicam possíveis ações de regulação.

Os estudantes têm clareza que a instituição é parte integrante desse processo de avaliação e que, por meio do Enade, ela também é avaliada. Tal percepção fica explícita nos relatos:

“O Enade avalia a instituição, se a instituição tira uma nota boa significa que a qualidade do ensino é boa” (Semestre 3).

“É uma forma de avaliar o ensino de várias instituições” (Semestre 5).

“É uma avaliação para saber o nível de ensino e para saber se a instituição tem capacidade de continuar oferecendo o curso dependendo da nota” (Semestre 6).

Essas verbalizações estão imbuídas da percepção de que, ao avaliar a educação superior, por meio dos resultados do Enade, é possível aferir a qualidade da IES na qual o estudante está matriculado e atribuir uma determinada medida de qualidade a um curso. É preciso ponderar que o Enade é um dos processos que compõem o Sinaes e, apesar de deter o maior peso na avaliação, o Sinaes é composto pela autoavaliação; avaliação externa; avaliação das condições de ensino, censo e cadastro. Todos esses elementos se coordenam na atribuição de um conceito de qualidade à IES.

Parece-nos que a forma pela qual os resultados do Enade são divulgados dá a impressão de que apenas ele compõe a avaliação dos cursos e da IES, ficando a cargo do desempenho dos estudantes na prova e, conseqüentemente, dos professores na condição de formadores, a responsabilidade pela qualidade da educação superior e pela

formação de bons profissionais nesse nível de ensino. Essa responsabilidade, forjada pelas avaliações externas, muitas vezes, traz um novo sentido ao trabalho docente, como aponta Cunha (2005)

[...] a comunidade docente, submetida aos processos de avaliação oficiais, começa a redimensionar, por força das circunstâncias, o sentido da sua profissionalidade. Nos recortes discursivos que se conceitue apreender, nos diferentes espaços onde se reúnem os professores, percebe-se uma nova percepção de profissionalidade, presidida pela racionalidade técnica, baseada na produtividade e competição. Em que pese o fato de existirem manifestações de resistência, tanto individuais como grupais, percebe-se que tais forças não têm sido capazes de deter as políticas avaliativas, sendo tragadas pelo discurso e pela ordem dominante (p.61).

Em algumas IES, ter estudantes com um bom desempenho no Enade é sinônimo de um corpo docente adequado. Possivelmente, essa percepção de profissionalidade terá consequências na formação de professores.

Observa-se ainda, na Classe 4, relatos que destacam o Enade como instrumento que avalia o desempenho dos estudantes, sendo a regulação uma consequência dos resultados desse desempenho:

“Acredito que toda avaliação é importante, pois o resultado pode alterar todo o contexto” (Semestre 5).

“O Enade é um exame que além de avaliar o aluno também avalia a instituição sendo que se a instituição não obtiver uma boa pontuação em algum determinado curso poderá ser fechado esse curso” (Semestre 3).

No primeiro relato, destaca-se novamente a avaliação como responsável por alterações no contexto institucional. Raphael (1995) afirma que a avaliação institucional “diz respeito ao controle de qualidade de curso e da instituição” (p.36). Não se pode, porém, atribuir todas as melhorias institucionais ao Sinaes e desconsiderar a avaliação interna realizada por meio do PAI e que, segundo os documentos da IES, tem colaborado no fomento da cultura avaliativa interna da instituição. Essa avaliação também tem o potencial de mudar contextos institucionais considerados pouco adequados às necessidades dos cursos e dos estudantes.

Pondera-se, nesses relatos, a ideia de que após a avaliação haverá uma consequência seja ela positiva (melhorias) ou negativa (fechamento do curso). Isso ressalta o que já foi anteriormente destacado em relação ao processo avaliativo e seu caráter regulatório.

Dias Sobrinho (2010) traz uma reflexão acerca do modelo de avaliação da educação superior que colabora na compreensão acerca dessa percepção dos estudantes. Ele pondera que em função das dificuldades da realização de uma avaliação em larga escala num país de grandes dimensões como o Brasil, houve uma compreensão equivocada do modelo de avaliação inicialmente proposto para o Enade. Esse modelo se contrapõe ao modelo de avaliação estático aplicado ao Provão.

Para Dias Sobrinho (2010)

A avaliação estática intervém sobre os produtos ou resultados finais, é preponderantemente somativa, objetiva, controladora e tendente a representar uma ordem legal-burocrática. A avaliação dinâmica prioriza o processo, as mudanças que ocorrem em determinados intervalos, as causalidades que levam à compreensão dos resultados e tende a valorizar a dimensão formativa (p.216).

O estudante vê o Enade como principal elemento do processo avaliativo e a partir dele todos os demais processos avaliativos são desencadeados. Um licenciando que atribui aos resultados de uma avaliação externa, centrada num exame de desempenho de estudantes e outros poucos indicadores, o poder de mudar o contexto educacional da escola ou indicar se essa é detentora de uma boa qualidade, tende a desconsiderar a realidade da comunidade atendida por essa escola, as diferenças em relação aos estilos e ritmos de aprendizagem.

É preciso que a discussão acerca da avaliação transcenda a dimensão técnica e se amplie rumo à dimensão política, uma vez que essa traz como uma de suas contribuições discutir o “para que”, o “por que” e “o que” avaliar.

Considerando que informações difundidas pela IES e o discurso dos professores contribuem para a formação da percepção dos estudantes acerca do Enade, destaca-se que podem ser apontados campos comuns, aproximações em relação a essas percepções.

A primeira aproximação em relação à percepção dos estudantes pode ser apontada na relação entre o discurso da Classe 3 (A influência do Enade no trabalho pedagógico) e da Classe 4 (A influência do Enade na avaliação institucional e no prestígio da instituição), pois ambas reconhecem a influência do Enade. Infere-se que esse campo comum se dê em função do trabalho realizado em sala de aula pelos professores. Como os estudantes dessas classes já cursaram, aproximadamente, 40% do curso, tiveram oportunidades diversas de discutir sobre a avaliação externa a ponto de reconhecer essas influências.

Outra aproximação pode ser percebida entre a Classe 2 (Exame que avalia o estudante da educação superior) e a Classe 4 (A influência do Enade na avaliação institucional e no prestígio da instituição). Nessas classes, os estudantes apontam o Enade como um exame voltado à avaliação do ensino superior, seja em relação ao estudante, ao curso ou a própria IES. Nenhum dos outros processos de avaliação que compõem o Sinaes são identificados nos relatos dos estudantes.

Atribui-se essa percepção ao peso que o Enade exerce na avaliação da IES, da ampla divulgação dos seus resultados pela mídia, do uso que as IES fazem desses resultados para atrair novos estudantes “vendendo⁹⁴” a ideia de que essa nota é sinônimo de qualidade e inserção no mercado de trabalho. Tais fatos colaboram para essa visão acerca do Enade.

Dias Sobrinho (2010) aponta que o Enade perdeu seu caráter formativo de oferecer ao curso avaliado a possibilidade de perceber o crescimento do estudante ao longo do curso. Além disso, tal como vem sendo desenvolvido esvazia o sentido dos demais processos do Sinaes perante a comunidade escolar.

O campo comum na percepção dos estudantes em relação ao Enade está relacionado à inserção destes no curso, pois os dados apontam que o semestre no qual o estudante está cursando exerce influência em sua percepção. Quando o estudante ingressa no curso, não há uma clareza em relação ao que seja o Enade e no decorrer do processo de formação sua percepção se torna mais assertiva acerca das finalidades do exame e de como ele influencia o trabalho pedagógico.

6.5. Análise Fatorial por Correspondência em correlação

Os dados apresentados na análise fatorial por correspondência em correlação foram analisados tendo como referência a abordagem societal a partir das Representações Sociais⁹⁵ (RS), conforme os estudos de Doise (2001).

A abordagem societal circunscreve-se a uma perspectiva mais sociológica e que dá ênfase à forma como os sujeitos se inserem socialmente, como as origens de suas

⁹⁴ Slogan de divulgação de IES: Eu quero mais conhecimento, professores qualificados e as **melhores notas no ENADE**. Eu quero mais oportunidades, facilidades de financiamento e acessibilidade. Mais Inspiração, infraestrutura e tecnologia. Eu quero Mais realizações. Quero estudar em uma universidade conhecida e reconhecida. Eu quero mais!!! Quero (nome da IES). Fonte: <<http://www.youtube.com/watch?v=GufQqqhTad8>> Acesso em 30 out. 2013.

⁹⁵ Clémence, Doise e Lorenzi-Cioldi (1994) definem o estudo das RS como “a análise das regulações efetuadas pelo metassistema das relações sociais simbólicas nos sistemas cognitivos individuais” (p.120).

representações. Almeida (2009) afirma que o objetivo da abordagem societal é compreender as representações dos sujeitos conectando

[...] o individual ao coletivo, de buscar a articulação de explicações de ordem individual com explicações de ordem societal, evidenciando que os processos de que os indivíduos dispõem para funcionar em sociedade são orientados por dinâmicas sociais (interacionais, posicionais ou de valores e de crenças gerais) (p.719).

Consideram-se, nessa abordagem, as normas, as regras, o ambiente social, as diversas posições ocupadas pelos sujeitos ao estabelecer suas relações e como essas posições influenciam a forma como estes percebem suas experiências e estabelecem suas interações. Todos esses elementos significam e constroem as representações dos sujeitos que são características do seu grupo, de sua sociedade. Uma análise do tipo societal significa recorrer a uma explicação posicional e ideológica das representações dos sujeitos pesquisados (ALMEIDA, 2009).

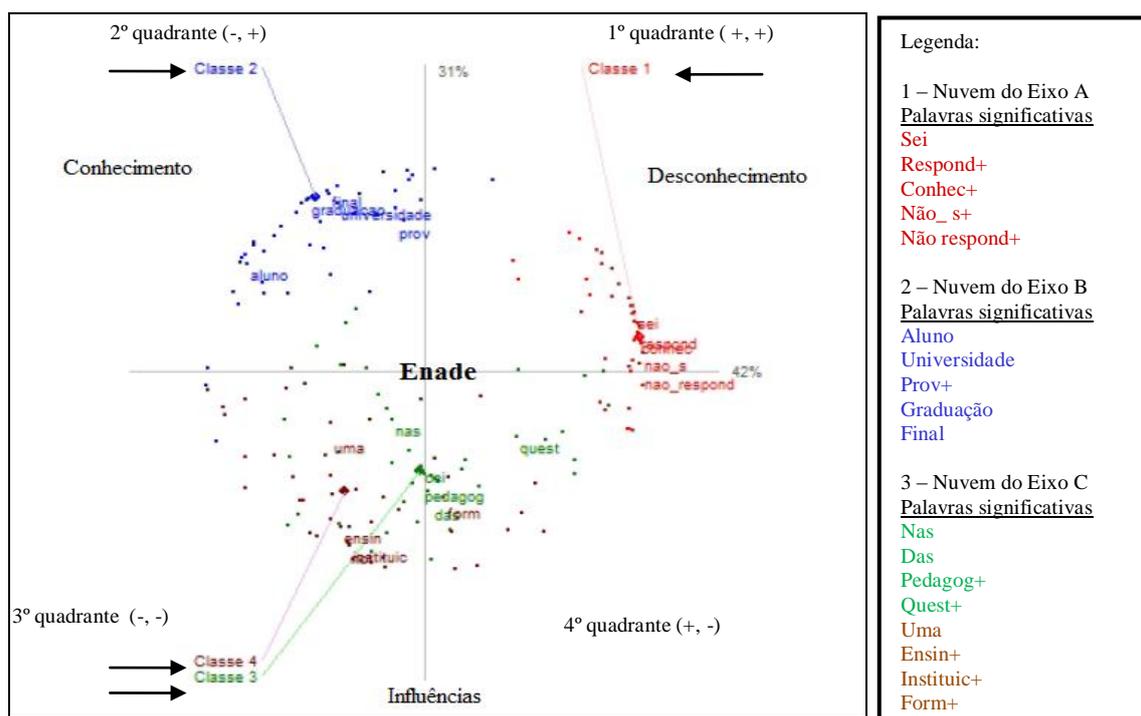
A análise fatorial por correspondência em correlação propiciou o entendimento das variações e diferenças entre os grupos de estudantes, uma vez que possibilitou visualizar, numa representação gráfica, as relações e oposições entre classes e palavras.

Esses fatores (classes e palavras) são representados, especialmente, por pontos no plano cartesiano, quanto maior a proximidade, maior a ligação entre eles. Em função da proximidade entre os fatores, os pontos podem ser visualizados como se estivessem formando nuvens.

Do ponto de vista estatístico e geométrico, Guedes e Ivanqui (1999) afirmam que “as linhas das tabelas são representadas por pontos no espaço, tal que a distância euclidiana entre os pontos na configuração seja igual à distância quiquadrado calculadas entre as linhas da tabela” (s/p).

A Figura 8 mostra a representação gráfica decorrente da Análise Fatorial por Correspondência em correlação. A partir da Classificação Hierárquica Descendente, realizada pelo Alceste, foram identificadas 4 classes.

Figura 8 – Análise Fatorial por Correspondência em correlação: estudantes

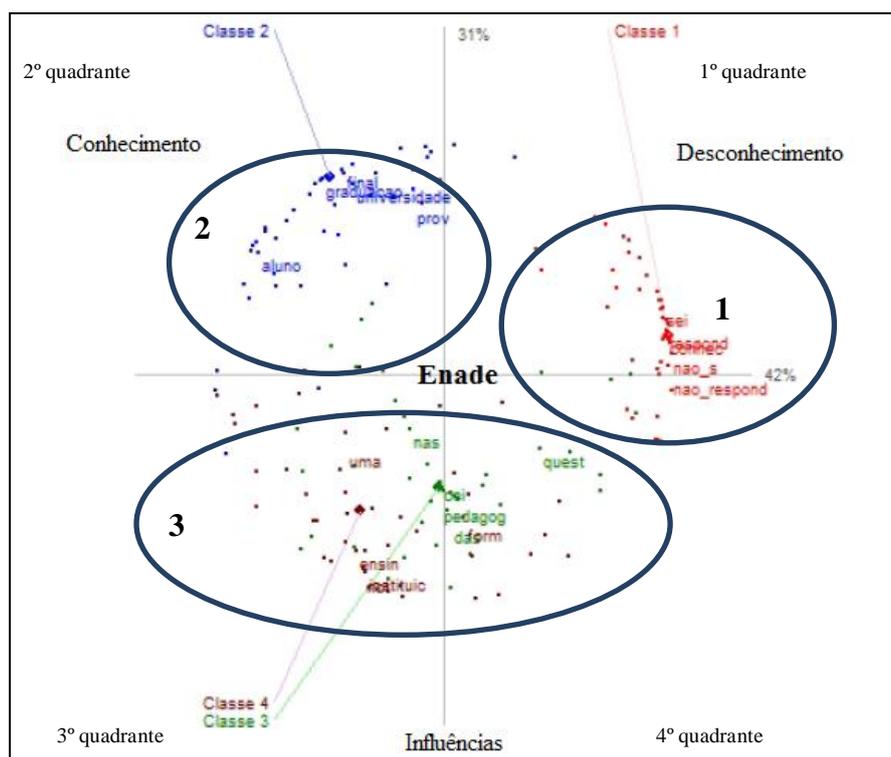


Fonte: Alceste – Relatório detalhado do Alceste: Resultados gerais. Março (2013)

Na Figura 9, estão identificadas as Nuvens formadas a partir de pontos representados no plano gráfico. Os pontos são diferenciados por cores, sendo que cada uma delas representa uma classe: vermelho – classe 1; azul – classe 2; verde - classe 3 e marrom - classe 4. Essas cores são geradas pelo Alceste. Destaca-se também que as nuvens se encontram alocadas, no plano cartesiano, em quadrantes que também indicam possíveis diferenciações e similitudes em relação às percepções dos estudantes.

A proximidade ou distanciamento dos pontos implica na relação existente entre as palavras e classes. Observa-se que as palavras projetadas sobre as classes formam pelo menos três nuvens de fatores, se considerarmos a proximidade dos pontos. Essa proximidade é relativa ao discurso e a percepção dos estudantes, quanto mais próximos os pontos maior relação guardam entre si.

Na Figura 9, pode-se observar a Nuvem 1, relativa à Classe 1 - Desconhecimento do Enade. A segunda Nuvem é referente à Classe 2 - Exame que avalia o estudante da Educação Superior. E uma terceira Nuvem envolvendo as Classes 3 - A influência do Enade no trabalho pedagógico e Classe 4 - A influência do Enade na avaliação institucional e o no prestígio da instituição.

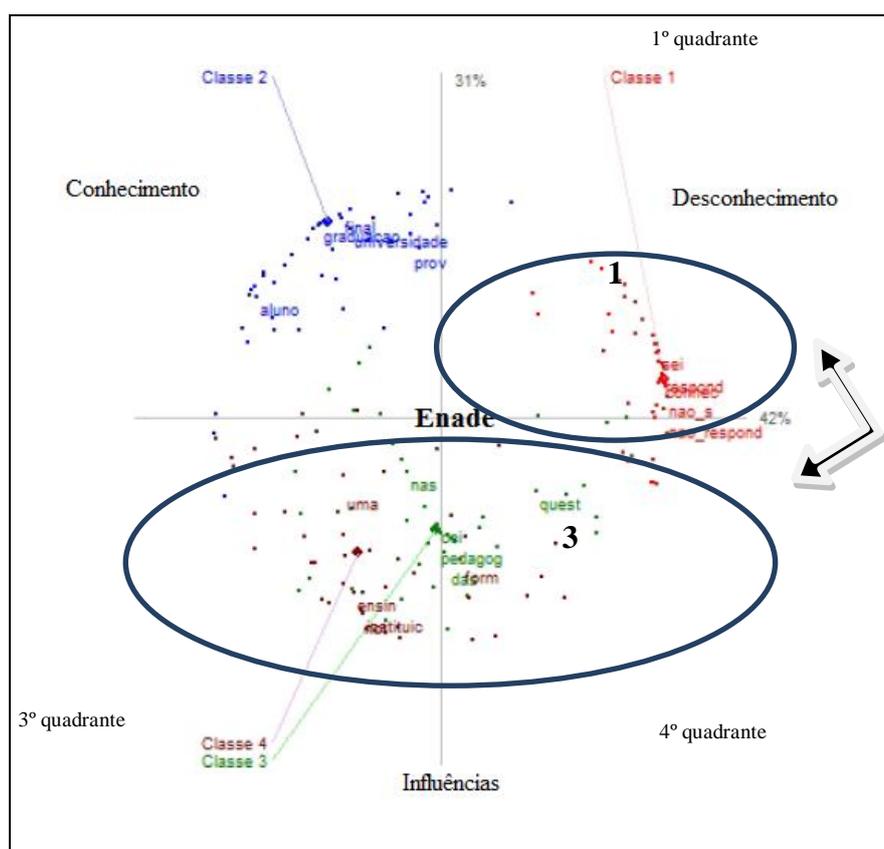
Figura 9 – Demarcação de nuvens: estudantes

Fonte: Alceste – Relatório detalhado do Alceste: Resultados gerais. Março (2013)

O agrupamento das percepções organizado no plano fatorial em nuvens nos possibilita algumas análises em relação a diferenciações relativas ao discurso dos estudantes e aos quadrantes nos quais essas nuvens têm suas representações. Destaca-se que os quadros de análise fatorial em correlação são gerados pelo Alceste. Coube à pesquisadora destacar as nuvens e os elementos de análise.

As possíveis diferenciações representadas no plano fatorial sugerem que a primeira delas estaria acontecendo entre a Nuvem 1 em torno da Classe 1 (1º quadrante) e a Nuvem 3 formada pelas Classes 3 e 4, (3º e 4º quadrantes) uma vez que existiria uma tensão entre discurso que enfatiza o desconhecimento quanto ao Enade e aquele que ressalta as influências do referido exame, conforme ilustra a Figura 10.

Figura 10 – Possível diferenciação entre a Nuvem 1 e Nuvem 3



Fonte: Alceste – Relatório detalhado do Alceste: Resultados gerais. Março (2013)

A Nuvem 1 está situada no quadrante positivo (que se opõe ao quadrante negativo), o que apresenta indícios de pólos diferenciados de percepções e representa a percepção relativa ao desconhecimento a respeito do seja o Enade. A Nuvem 3 está distribuída entre os quadrantes 3 e 4, com mais pontos no 3º quadrante. Esses quadrantes têm predominância negativa, opondo-se ao positivo do 1º quadrante. Na Nuvem 3 estão concentrados os relatos dos estudantes que, além conhecerem o Enade, indicam possíveis interferências deste no trabalho realizado pelos professores, inclusive na avaliação realizada em sala de aula. A possível diferenciação entre a Nuvem 1 e a Nuvem 3 pode estar ancorada nas experiências vivenciadas pelos estudantes do curso que compõem cada nuvem.

Ressalta-se que os estudantes da Nuvem 1, em sua maioria, estão no início do curso e ainda não tiveram contato com o cotidiano da universidade e não vivenciaram um processo avaliativo externo. Os estudantes da Nuvem 3 já tiveram essa oportunidade por ocasião do Enade 2011, pois estavam na IES quando houve o movimento de organização do curso para a participação nesse Ciclo Avaliativo.

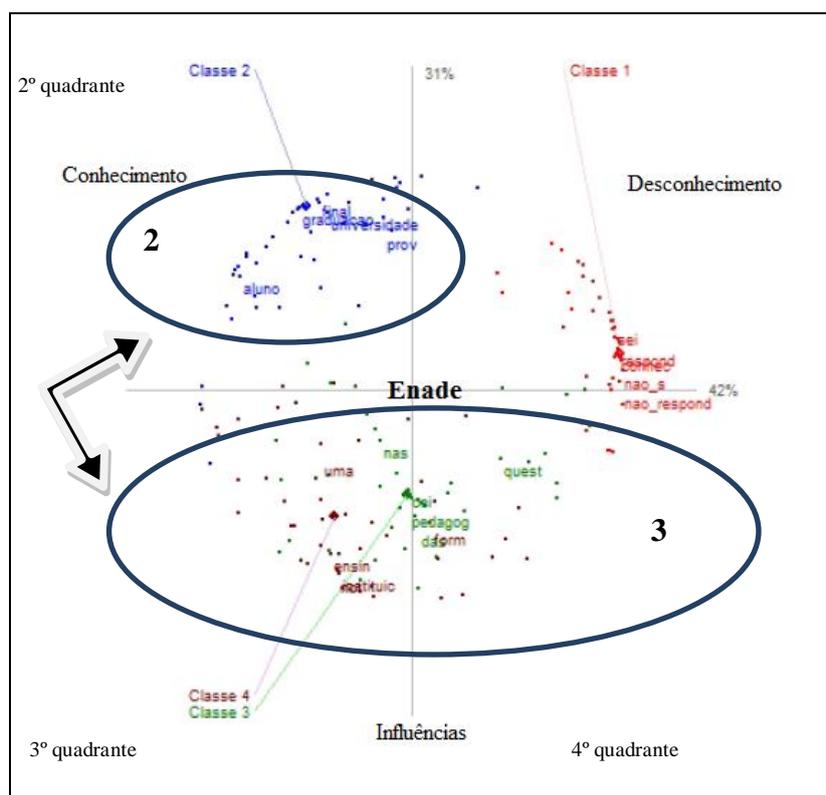
As diferenças de percepção acerca do Enade também podem estar relacionadas às percepções dos professores que ministram aulas nessas turmas, uma vez que, nos primeiros semestres, o exame não foi enfatizado. Isso sugere que esses professores não foram orientados a preparar esse grupo de forma explícita para o Enade, seja por meio de conteúdos específicos ou avaliações similares ao exame.

Destaca-se aqui a importância da reflexão sobre os processos avaliativos que perpassam a educação, seja ela externa, institucional ou voltada para as aprendizagens, uma vez que é necessário articular, na formação docente, aspectos técnicos, pedagógicos e políticos com vistas a alcançar uma visão crítica da educação.

Rios (2010) afirma que a dimensão política da competência “diz respeito a participação na construção coletiva da sociedade e ao exercício de direitos e deveres” (p.108). Pode-se considerar que a dimensão política deveria ser desenvolvida pelo futuro professor desde o início do curso de Pedagogia de forma que essa pudesse orientar sua ação.

Outra diferenciação poderia ser apontada em torno da Nuvem 3, das Classes 3 e 4 e da Nuvem 2 referente à Classe 2. A nuvem 3 está alocada nos quadrantes com preponderância negativa (3 e 4) enquanto a nuvem 2 tem seus pontos situados no 2º quadrante (positivo e negativo), o que pode indicar uma oposição mais branda, conforme ilustra a Figura 11.

Figura 11 – Possível diferenciação entre a Nuvem 3 e Nuvem 2



Fonte: Alceste – Relatório detalhado do Alceste: Resultados gerais. Março (2013)

Observa-se que a Nuvem 2 envolve a percepção dos estudantes relacionada ao Enade como um instrumento que avalia a Educação Superior de maneira mais ampla. Assim, se reconhece a existência do Enade, mas não sua inserção no cotidiano do curso.

A Nuvem 3 apresenta aspectos mais críticos em relação ao exame e sua influência sobre o trabalho pedagógico é percebida sob diferentes aspectos. Isso indica que haveria uma tensão entre as percepções, pois enquanto uma nuvem traz elementos de um conhecimento de senso comum sobre o Enade, a outra nuvem ressalta as influências no curso.

A percepção da Nuvem 2 parece se referir a aspectos mais comumente divulgados sobre Enade: objetivos do exame, abrangência, público, isto é, um conhecimento relativo ao senso comum, a informações divulgadas pela mídia, repassadas por informativos e por meio de conversas informais com outros estudantes e professores.

A percepção da Nuvem 3 traz elementos mais analíticos abrangendo as influências do exame no processo pedagógico e no prestígio da instituição. Em síntese,

percebe-se a existência de desconhecimento e conhecimento do senso comum X conhecimento crítico-analítico sobre Enade.

Não é possível indicar uma diferenciação significativa entre os estudantes dessas nuvens que justifique a distinção entre percepções, uma vez não há diferenças significativas de gênero, idade e em relação aos semestres cursados.

É provável que essa possível oposição esteja ancorada nas diferenças pessoais e na visão de mundo. Doise (2001) afirma que as representações que se tem “são tomadas de posição simbólicas, organizadas de maneiras diferentes. Por exemplo: opiniões, atitudes ou estereótipos, segundo sua imbricação em relações sociais diferentes” (p.195). Todavia, não foi possível identificar, nos dados coletados, as origens dessa oposição.

CAPÍTULO 7

O ENADE NA PERCEPÇÃO DOS GESTORES E PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA

7.1 A percepção dos gestores e professores

O objetivo das entrevistas individuais com os gestores e com os professores foi captar elementos que indicassem a sua percepção em relação: a) se o curso desenvolve ações específicas relacionadas às demandas do Sinaes; b) se o curso se organiza pedagogicamente de forma que os estudantes obtenham melhores resultados no Enade; c) o que eles pensam acerca do Enade; d) quais as ações desenvolvidas pelo curso que eles relacionam ao Enade; e) quais critérios e instrumentos têm sido adotados por eles para avaliar as aprendizagens dos estudantes e; f) se o Enade exerce alguma influência na avaliação para aprendizagem dos estudantes.

A partir desses objetivos, as respostas do questionário foram lançadas no *software* Alceste. Foram inseridas 15 UCI, que geraram 575 UCE (reagrupamento na 1ª classificação), com 69% de unidades textuais por classe. Entre as 32.065 palavras identificadas no *corpus*, 3.541 palavras são formas lexicais distintas.

Os resultados extraídos a partir da Classificação Hierárquica Descendente revelaram a existência de seis classes e três eixos. O Quadro 13 apresenta essas classes, o grau de interação entre elas e os referidos eixos.

Quadro 13 - Síntese dos dados dos gestores e professores, conforme o software Alceste

Classe 1 Ações institucionais	Classe 2 O Enade como promotor da qualidade do ensino	Classe 3 Crítica à política regulatória estatal	Classe 4 Prática avaliativa do curso	Classe 5 Relação entre a avaliação e o Enade	Classe 6 Relação entre o Enade e a formação de professores
Relatório Avaliações Especif+ Ações Tipo Visita Desempenh+ Docente Impact+ Revis+ Dimens+ Revis+ Sina+ Avaliações Diretor Resultados CPA NDE Gest+ Estrateg+ Reuni+ Convid+ Mudança Mes+ Redondas	Ach+ Pedagog+ Enade Quest+ Elemento Aspecto Nta Área Implic+ Preocup+ Significativ+ Medida Direção Boa Influencia Important+ Fator Instituiç+ Discuss+ Estrutur+ Diferenci+ Faculdade Significativo Form+ Contribuic+ Escala Consequ+ Diretriz Gradu+ Currículo	Escola Privad+ Publ+ Brasil Cultur+ Exame Inici+ Nacion+ Governo Necessidade Ensin+ Pesquis+ Extensão Espaço Realidade	Dificuldade Critérios Trabalhos Resenha Texto Escrita Oral Individual Apresent+ Atividade Seminário Normal Instrumento Uso Aula	Peq+ Aluno Eide Sala Ler Interpret+ Matemática	Exemplo Competência Habilidade Problema Grupo Conteúdo Pod+ Ped+
11%	47%	15%	11%	8%	8%
Eixo A 11% Visão institucional do Enade	Eixo B 62% Influência do Enade na IES		Eixo C 27% A avaliação na formação docente e a relação com o Enade		

Fonte: Alceste – Relatório detalhado do Alceste: Resultados gerais. Março (2013)

Nota-se uma fraca aproximação entre a Classe 1 e as Classes 2 e 3 e delas com as demais Classes e uma forte aproximação entre as Classes 4, 5 e 6.

A percepção dos professores e gestores está articulada a partir de três eixos, sendo: o primeiro eixo (Eixo A) é relacionado à Classe 1, o segundo eixo (Eixo B) é pertinente às Classes 2 e 3 e o terceiro eixo (Eixo C) relativo às Classes 4, 5 e 6. O Eixo A revela o discurso dos professores que ocupam os cargos de gestão na IES e representa uma percepção acerca de práticas institucionais relacionadas ao Enade; o Eixo B reúne a percepção dos professores que reconhecem a influência do Enade na organização do trabalho pedagógico e; o Eixo C retrata a percepção do grupo de professores que relaciona os aspectos da avaliação para as aprendizagens à formação docente e ao Enade.

Cada uma das seis classes identificadas pelo Alceste é constituída por palavras representativas que, em função do valor do χ^2 , foram selecionadas e organizadas dentro de cada classe, segundo os resultados da Classificação Hierárquica Descendente. Pretendeu-se desvelar as representações das relações, indicando os núcleos de palavras visualmente identificadas no Quadro 13.

7.2. Eixo A – Visão institucional do Enade

A Classe 1 é representativa de 11% do *corpus* da pesquisa relativa às entrevistas e às palavras que a constituem estão inseridas em UCE levantadas pelo Alceste que lhes atribui sentido. A Classe 1 é formada essencialmente pela percepção dos professores que ocupam cargos de gestão que reproduzem em seus relatos a preocupação da universidade em acolher e atender aos padrões de qualidade estabelecidos pelo Sinaes e descrevem ações desenvolvidas no sentido de atender a esses padrões.

Essa percepção foi reconstruída a partir das palavras recorrentes na Classe, selecionadas em função do χ^2 e organizadas em cinco núcleos, conforme o Quadro 13 apresenta. Como exemplo de palavras representativas, indica-se: avaliações, estratégia, reunião, mudança, convidado, mesa, redonda, Sinaes.

Essas palavras foram ampliadas em frases reconstruindo a verbalização dos sujeitos, dando sentido ao conteúdo da classe, conforme aponta o exemplo a seguir:

“Na versão 2011 a gente fez reuniões com os alunos que iam fazer a prova, aberta a outros, mas quem veio é quem ia fazer a prova. Então a gente fez mesmo assim bem didático, com transparência o que é esse Sinaes, o que é Enade, o que se pensa” (Professor 11).

Essa fala, num primeiro momento, indica que há preocupação institucional em conscientizar o estudante acerca do que é o Sinaes e o Enade e qual o seu papel no contexto dessa avaliação. Tal fato se justifica porque há uma prática recorrente entre os estudantes em relação ao pouco envolvimento no processo avaliativo, muitas vezes não respondendo ao exame (boicote). Como o sucesso da instituição no processo avaliativo depende do envolvimento do estudante no Enade, essa é uma medida plausível.

Leitão et.al. (2010) a partir de um estudo com estudantes que boicotaram o Enade afirmam que existem variáveis que indicam maiores probabilidades de os estudantes boicotarem ao exame, entre elas:

[...] 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. Outro resultado interessante identificado foi a relação entre a avaliação dos alunos sobre o curso ou a instituição que frequentam e a probabilidade de boicote (p.36).

Fazendo uma análise do curso pesquisado a partir do estudo de Leitão et.al. (2010), afirma-se que os cursos da área a qual a Pedagogia está vinculada têm maior probabilidade de boicote, porém nos demais quesitos o curso não demonstra vulnerabilidade, pois os dados em relação à renda dos estudantes demonstram que 39,6% dos que responderam ao Enade 2011⁹⁶ tinham renda familiar de até 4,5 salários mínimos e 71% cursaram o ensino médio integralmente em escola pública. Outro aspecto destacado pelos autores foi a insatisfação dos estudantes quanto à estrutura física e pedagógica da instituição.

Foi observado que os alunos que avaliam negativamente os aspectos físicos e curriculares possuem probabilidade de boicote maior do que os alunos que avaliam positivamente. Esse resultado pode indicar que alunos que boicotam o fazem visando demonstrar insatisfação com o curso e/ou a IES (LEITÃO et.al., 2010. p.37).

O interesse da instituição em atender as ansiedades dos estudantes quanto às questões relativas aos serviços prestados pela IES pode ser observado na seguinte fala:

“Nós alteramos todos os serviços de reprografia da instituição em termos de infraestrutura e os serviços de segurança dos campi por causa de uma fragilidade que apareceu em outra avaliação, em termos da dimensão infraestrutura que está prevista no Sinaes” (Professor 15).

⁹⁶

Ver dados no Apêndice F.

Isso demonstra que, em algumas situações, os resultados da autoavaliação estão sendo considerados pelos gestores nos processos de tomada de decisão para a implementação de mudanças na IES.

Indica-se que algumas ações apresentadas nas falas da Classe 1 visam à preparação dos estudantes do curso de Pedagogia para o Enade, tais como:

“Quando a gente está em um ano de avaliação a gente sempre pensa em algumas ações então a última que eu me lembro no último Enade a gente fez mesas redondas. Então tinha para essas mesas redondas... Então houve uma mudança de estratégia e quem foi convidado para dar palestra teve mais essa atribuição, mas não chega a ser uma sobrecarga de trabalho tensa em função do Enade” (Professor 13).

Abstrai-se dessas falas que antes da realização do exame o curso organiza mesas redondas temáticas ministradas pelos próprios professores, uma vez que há a afirmativa que *“não chega a ser uma sobrecarga de trabalho tensa em função do Enade”* (Professor 13). Então, há uma atividade extra a ser desenvolvida pelo docente em sua jornada de trabalho em função dessa avaliação, o que pode caracterizar intensificação do trabalho docente.

Essa intensificação do trabalho, muitas vezes, é percebida pelo professor de forma naturalizada, não sendo descrita como uma sobrecarga de trabalho, mas como um trabalho eventual. Pode-se atribuir essa intensificação ao processo de proletarização do magistério superior. Contreras (2002) atribui parte desse processo de proletarização, principalmente em países anglo-saxões, ao contínuo processo de desqualificação, “produto da crescente regulação, tecnicidade e controle a que se encontram submetidos” (p.45) nesses países. Contudo, os processos de regulação da educação superior cada vez mais centrados no desempenho do estudante em exames tem-nos aproximado dessa realidade.

Destaca-se ainda na fala da Classe 1:

“Duas reuniões com o foco no que é mesmo o Enade para que ele vem, como ele é pensado depois a gente fez cinco mesas redondas pelos eixos seguindo os eixos das diretrizes. Então política, gestão, aprendizagem, depois teve outro que foi a questão de metodologias e o outro não me recordo eu sei que foram cinco mesas de professores do curso [...]a ideia é que fosse feita a fala em dois momentos um momento em que se resgatasse alguns conteúdos relacionados àquela temática e em um segundo momento que o professor confrontasse isso com a questão do Enade” (Professor 11).

O Art. 7º da Portaria Inep nº 225/2011 estabeleceu os componentes curriculares específicos a serem avaliados na prova do Enade 2011, da área de

Pedagogia. É provável que o Professor 11 estivesse se referindo a esses componentes curriculares ao mencionar as diretrizes. Essa atividade de realização de mesas redondas com discussão de temáticas/ conteúdos e, posteriormente, a resolução de exercício já aplicados em provas anteriores do Enade apresenta indícios de uma preparação do estudante para o exame. Atribui-se esse fato a um paradoxo do Enade: o mesmo visa à aferição do conhecimento adquirido pelo estudante ao longo do curso, porém, percebe-se esse mesmo estudante sendo preparado para o exame no decorrer da graduação.

Boudon (1979) denomina esse paradoxo de efeito perverso por tratar-se “de efeitos individuais ou coletivos que resultam da justaposição de comportamentos individuais sem que estes efeitos estejam entre os objetivos visados pelos autores” (p.05). Pode não haver intenção clara da IES, dos professores ou da política de avaliação da educação superior em preparar os estudantes para o exame de desempenho, porém essa tem sido a realidade da instituição. Trata-se de um efeito colateral, *a priori*, inesperado, do conjunto de ações implementadas pelo Sinaes.

7.3. Eixo B – Influência do Enade na IES

O Eixo B é composto pelas Classes 2 e 3. Nesse Eixo, o discurso dos professores é caracterizado pela presença da influência do Enade no trabalho pedagógico da IES como aspecto preponderante. Porém, os discursos entre as classes se diferenciam na medida em que os professores da Classe 2 atribuem ao Enade aspectos relacionados à promoção da qualidade da formação dos estudantes e os da Classe 3 tecem uma crítica à política regulatória da avaliação superior.

A Classe 2 concentra o maior índice de professores, correspondendo a 47% do *corpus* da pesquisa. Esta Classe se caracteriza por apresentar o Enade como promotor da qualidade do curso de Pedagogia na universidade e, ao se reconstruir suas falas, pode-se inferir que os participantes não atribuem à IES uma exigência explícita pela implementação de ações específicas, pelo docente, que visem a uma melhoria do desempenho dos estudantes no exame.

Como aporte ao processo de reconstrução das falas dos sujeitos, foram utilizadas as palavras recorrentes na Classe, em função do χ^2 . Essas palavras estão organizadas em três núcleos, conforme o Quadro 13, podendo-se indicar: *formação, consequência, grande, diretriz, exigência, currículo, medida, Enade, influencia, boa questão*. Destaca-se, como uma das percepções características dessa Classe, a seguinte verbalização:

“Nenhuma pressão.

- Olha, faça esse trabalho dessa forma, faça aquele trabalho dessa forma e vamos focar isso porque a gente precisa ter a melhor nota do Enade.

De forma alguma! Eu nunca percebi isso no curso” (Professor 7).

Fica explícito nessa fala do Professor 7 que os professores não são orientados a desenvolver atividades que visem a melhoria da nota no Enade, portanto, nessa Classe, eles não se sentem obrigados pela Direção do curso a desenvolverem suas atividades pedagógicas em função do desempenho do estudante no Enade. Esse é um aspecto positivo, pois demonstra que o professor percebe certa autonomia no desenvolvimento do seu trabalho. A fala do Professor 7 parece indicar que ele tem controle em relação ao Enade interferir ou não em seu trabalho, porém, entende-se que esta seja uma autonomia ilusória, como aponta Contreras (2002), pois tomando-se como base as reflexões acerca da profissionalidade, aponta-se que a prática pedagógica desses professores tende ao modelo da racionalidade técnica, pois nesse modelo de profissionalidade se entende

O ensino e o currículo como atividade dirigida para alcançar resultados ou produtos predeterminados. Isso significa, entre outras coisas, possuir antecipadamente uma imagem sobre o comportamento de uma pessoa educada, entender o conteúdo curricular como um conjunto de conhecimentos despersonalizados e estáticos que devem ser adquiridos, e separar detalhadamente a função e o momento do esboço ou programação, do momento da realização e da avaliação (CONTRERAS, 2002. p. 96).

A profissionalização pode ser caracterizada como uma forma de garantir aos professores a defesa de valores indissociáveis da profissão docente, tais como a responsabilidade, a capacitação e a autonomia.

É importante esclarecer que se entende a autonomia como um processo de construção permanente e que envolve diversos elementos, além de depender do modelo e da dimensão da profissionalidade do professor e não como um aspecto corporativista, relacionado a não interferência e ao isolamento pedagógico.

Contreras (2002) apresenta três modelos teóricos de compreensão da prática profissional dos professores, a partir de possibilidades de combinação das dimensões da profissionalidade e que representam diferentes formas de compreender o trabalho pedagógico numa busca pelos distintos significados da autonomia profissional em cada uma delas. Esses modelos são: a profissionalidade como uma prática profissional a

partir da racionalidade técnica; o professor como um profissional reflexivo e, o professor como intelectual crítico.

Destaca-se aqui que a prática profissional a partir da racionalidade técnica é sustentada pelo modelo positivista do conhecimento científico e privilegia a utilização de meios que contemplem o alcance de um determinado objetivo, isto é, a utilização de técnicas ou métodos de ensino.

Aponta-se que há uma relação entre a formação docente e o desenvolvimento da autonomia profissional com o modelo de professor e o processo de proletarização do magistério.

Quadro 14 - Relação entre os modelos de professores/ autonomia/formação docente/proletarização do magistério

Modelo de professor (CONTRERAS, 2002)	Especialista técnico	Profissional reflexivo	Intelectual criativo
Modelo de formação (SAVIANI, 2009)	Conteúdos culturais cognitivos	Conteúdos pedagógicos didáticos	Conteúdos culturais cognitivos e pedagógicos didáticos
Concepção da autonomia profissional (CONTRERAS, 2002)	Autonomia ilusória: dependência de diretrizes técnicas, insensibilidade para os dilemas, incapacidade de resposta criativa diante da incerteza.	Autonomia como responsabilidade moral individual, considerando os diferentes pontos de vista. Equilíbrio entre independência de juízo e a responsabilidade social. Capacidade para resolver criativamente as situações-problema para realização prática das pretensões educativas.	Autonomia como emancipação: liberação profissional e social das opressões. Superação das distorções ideológicas, Consciência crítica. Autonomia como processo coletivo dirigido à transformação das condições institucionais e sociais do ensino.
Proletarização (DERBER, 1982)	Técnica/ideológica	Técnica	Busca superação da proletarização

Fonte: Contreras (2002); Saviani (2009); Derber (1982).

O professor, especialista técnico, é dotado de uma autonomia ilusória, pois reduz as dimensões da profissionalidade ao instrumental, cabendo-lhe, como técnico, a aplicação de métodos, a conquista de objetivos, a utilização de materiais de forma eficaz.

A autonomia pode ser entendida como um aspecto do trabalho do professor e, portanto, tratada como essencial para o desenvolvimento da prática educativa. Deve ser vista no âmbito de um trabalho pedagógico que possui condicionantes, sendo alguns deles justificáveis em função da natureza pública da educação. Entretanto, não se pode retirar o aspecto crítico relativo a esses condicionantes, como aponta a fala de alguns

professores que atribuem ao Enade valor como promotor da qualidade no curso de Pedagogia sem desconsiderar seu aspecto indutor do trabalho pedagógico. Tal afirmação pode ser corroborada pelas falas:

“Minha prática tem que ser boa a tal ponto que o desempenho do estudante seja uma consequência, mas querendo ou não ele influencia um pouco sim” (Professor 2).

“Em alguns momentos sim porque eu acho as questões do Enade bem elaboradas e eu tenho buscado aprender sobre como contextualizar mais uma questão e às vezes o que fazia era textualizar que é diferente de contextualizar” (Professor 2).

“Embora não haja uma exigência, a direção do curso não diz para o professor especificamente que ele tem que agir assim, avaliar assim ou assado por conta do Enade, mas às vezes o próprio professor se sente nessa obrigação” (Professor 13).

Considera-se que a sensação de obrigação em atender a padrões da avaliação externa mencionado pelo Professor 13 esteja relacionada ao que afirma Barroso (2005):

Depois de, durante muito tempo, serem considerados como “profissionais acima de toda a suspeita”, os professores estão hoje no centro da turbulência que afecta a escola e a educação em geral. O seu estatuto social diminuiu, a sua identidade profissional diluiu-se, a legitimidade institucional do seu trabalho é posta em dúvida, a eficácia dos seus métodos de ensino é contestada (p.173).

Ao desenvolver atividades relacionadas a avaliações externas, que gozam de prestígio tanto na mídia quanto na própria instituição, o trabalho do professor pode ser mais valorizado pelo estudante, atribuindo a ele a legitimidade que é imputada ao Enade (pelo governo, pela mídia e pela IES).

Essa situação também apresenta indícios de que influência do exame no trabalho do professor parece ser independente de sua vontade, o que pode significar que essa autonomia é circunstancial em relação ao seu trabalho. O fato de a autonomia ser circunstancial representa um exercício de pessoas que, em processos e situações sociais, constroem sua identidade ética. Essa identidade, no contexto da docência, deve ser entendida como um processo de construção permanente que perpassa as relações de colaboração e entendimento estabelecidas no cotidiano escolar entre professores e estudantes (CONTRERAS, 2002).

Alguns professores da Classe 2 apontam ainda a importância do Enade para os estudantes, por acreditarem que este propicia uma formação mais completa incluindo habilidades e competências que, até então, eram negligenciadas.

“Não sabem ler uma tabela ou analisar pictoricamente uma imagem e eu acho que as universidades com o advento do Enade um dos grandes benefícios, ao meu ver, que elas estão repensando positivamente ou para melhor” (Professor 15).

Pondera-se que quando o estudante, futuro professor, é privado de uma formação que promova o domínio dos conteúdos específicos, ou quando o mesmo não tem o domínio didático-pedagógico relacionado a esses conteúdos, tenderá a uma prática que se aproxima do modelo de professor especialista técnico com uma autonomia ilusória em relação ao trabalho que realiza, pois dependerá de outro que aponte diretrizes técnicas a serem seguidas. Encontra-se aqui um paradoxo em relação ao Enade. Ao mesmo tempo em que ele promove interferência no trabalho do professor formador, privando-o de sua autonomia, colabora com a formação dos estudantes promovendo a inserção de conteúdos específicos da área de educação que, por vezes, são negligenciados. Como já apresentado, um exemplo dessa situação foi observado quanto ao curso que ofereceu aos estudantes um curso de Extensão voltado ao ensino de ciências, que não estava incluído na matriz curricular e foi avaliado no Enade 2005.

Outra fala atribuída a Classe 2 é que o Enade tem

“Relevância para todo universitário porque eles vão ser cobrados disso ao final do curso em alguma medida, mas acho que para a formação de professores não só como um dos elementos de formação e avaliação, mas para o professor também” (Professor 1).

O Professor 1, ao afirmar que o Enade é um elemento de formação e avaliação, apresenta percepção semelhante a de alguns estudantes, atribuindo ao Enade a função de avaliar se o licenciando está preparado tecnicamente para desempenhar as funções docentes e dar ao curso *feedback* acerca do trabalho desenvolvido. Reafirma-se que o Enade é um instrumento de avaliação quantitativo, que busca ser confiável em relação a sua objetividade e precisão. Como aponta Raphael (1995), é realizado “dentro de um espaço de tempo determinado; visa a um único aspecto do fato ou objeto” (p.34). Não pode dar conta de toda a formação do licenciando, pois é como um instantâneo que captura o momento e não a totalidade do processo.

A Classe 3 guarda forte relação com a Classe 2, pertencendo ao Eixo B, pois na percepção dos professores dessa Classe o Enade também influencia o trabalho da

instituição. Ao reconstruir as falas dos sujeitos pertencentes a essa Classe, percebe-se que este grupo faz uma crítica à política de avaliação da educação superior por esta ter fins regulatórios. Além disso, na percepção desses professores o sistema de avaliação não promove a melhoria da qualidade, mas uma estandardização do ensino; privilegia as instituições públicas em detrimento das instituições privadas, uma vez que, para esses professores, as primeiras não sofrem as sanções previstas pelo Sinaes com a mesma frequência e intensidade que as instituições privadas.

As palavras representativas da Classe 3 estão organizadas em três núcleos apresentados no Quadro 13 e foram basilares na reconstrução das frases que deram sentido a essa Classe, a saber: *espaço, existe, privada, pública, escola, Brasil, Mec, cultura, educacional, estudar, política, exame.*

As verbalizações a seguir corroboram a ideia de que os sujeitos dessa classe não acreditam que os exames possam promover a melhoria da qualidade da educação superior, mas se caracterizam como avaliações externas pontuais desarticuladas da formação do estudante e sem a atitude formativa que deveria caracterizar a avaliação.

“Coitadinho dos alunos da escola pública! Você tem um déficit histórico de educação ai fica fazendo esses exames, esses exames, esses exames... Você só ganha força para o discurso privado e fragiliza o discurso da escola pública” (Professor 3).

Nessa fala, acredita-se que a exclamativa em relação ao estudante da escola pública representa uma ironia e que o Professor 3 é desfavorável à aplicação de exames externos que visem aferir a qualidade de cursos. Ressalta ainda a condição desfavorecida desse estudante em relação aos da escola privada e que em função de suas defasagens educacionais seria necessário a aplicação de um exame de final de curso como forma de verificar se o mesmo desenvolveu os conhecimentos mínimos para o exercício da profissão docente.

A ideia da minimização das exigências escolares é atribuída ao estudante do ensino noturno (como é o caso do curso estudado) o qual, na maioria dos casos, é trabalhador. Sobre essa condição Rios (1990) pondera:

O aluno do curso noturno, que chega à escola após um exaustivo dia de trabalho, necessita, empiricamente, descansar. Tem necessidade imediata de descanso – um bom banho, um prato de comida, alguma diversão atenderiam a essa necessidade. Entretanto, o que o traz à escola é uma necessidade de outra natureza: a de se apropriar do conhecimento que lhe permitirá integrar-se efetivamente na sociedade, participando enquanto agente do processo histórico, afirmando-se como cidadão. Essa é uma necessidade concreta (p.41).

As “necessidades empíricas” dos estudantes não deveriam ser consideradas preponderantes em relação às necessidades educacionais mais concretas desse sujeito e que o motivaram a estar num curso de graduação. A educação oferecida a esses estudantes deve considerar a formação docente para o exercício do magistério adequada às necessidades da sociedade.

Em relação à formação voltada ao atendimento dessas necessidades, Rios (2009) afirma que “a consciência dessas necessidades não leva necessariamente a uma intervenção transformadora – é necessário que a ela se acrescente a vontade dos indivíduos, que se revela na escolha da direção a ser dada à mudança” (p.6). E tal consciência é forjada tanto no processo de formação quanto no exercício da docência.

A dedicação do estudante ao longo de sua formação e seu desempenho no Enade é objeto de preocupação dos professores dessa classe:

“Então se você estudou, trabalhou muito na faculdade, fez, aconteceu, fez um TCC e depois o exame é uma nota baixa. Como é que fica isso para o aluno que esforçou? Que trabalhou? Que fez um curso engajado? Não sei qual o sentido dessa nota, desse exame. Eu acho que ele não volta numa perspectiva avaliativa, não tem nada de formativo. Eu não sei como o Mec vai entrar nisso, mas eu acho que tinha que acabar com exames porque você tem na cultura educacional brasileira um déficit enorme. Aí de repente você coloca uma política desvairada de exames” (Professor 3).

O Professor 3 apresenta crítica à política de avaliação centrada em exames externos e que não considera a realidade na qual a escola/ universidade estão inseridas, o contexto sociocultural do estudante, suas especificidades em relação a aprendizagem. Como já dito, o resultado do Enade não envolve todo o conjunto das atividades vivenciadas pelo estudante em seu processo de formação, pois se limita a um momento, a um exame. Se os resultados do Enade forem utilizados como verdade absoluta em relação à qualidade do curso terá apenas seu aspecto classificatório ressaltado, deixando de cumprir a função diagnóstica que poderia colaborar na promoção de uma formação docente mais adequada à realidade da educação básica.

Percebe-se preocupação dos professores em relação à ênfase nos resultados do exame em detrimento da valorização dos processos de formação estabelecidos no cotidiano do curso de Pedagogia, previsto em seu projeto pedagógico, tal como o TCC. Há também preocupação com o déficit educacional historicamente existente no Brasil e a banalização do ensino público. Acredita-se que esse grupo de professores acredita que uma política de avaliação que coloca o resultado do estudante em posição de destaque não retrata a realidade do processo de formação. Há um campo de disputas ideológicas

em relação ao que deve ser priorizado pela educação superior na formação do professor, às demandas do mercado representadas pelo exame e à formação de professor voltada para a construção da cidadania.

Agrega-se a essa disputa o que é apontado pelo Professor 5 ao tratar da diferenciação existente entre as IES públicas e privadas em relação as exigências quanto ao desempenho dos estudantes:

“São informações muito confusas e isso se a gente faz aqui na rede particular [os estudantes terem um baixo desempenho no Enade] é caso de demissão e na escola da rede federal isso não acontece. Então o que incomoda no Sinaes é que não existe uma linha comum para os dois espaços público e privado” (Professor 5).

Essa percepção é fruto de uma visão de educação como preparação para o mercado, uma visão empresarial perseguida por algumas IES que, muitas vezes, se torna preponderante em relação à formação do profissional cidadão. Essas instituições compartilham da visão de Vogler (1996) de que “é preciso pilotar o sistema educativo como uma empresa em busca da melhor eficácia” (p. 347). O que reafirma as diferentes posições ideológicas em relação não só ao papel da educação superior, mas quanto à avaliação externa.

Para o Professor 5, é perceptível à falta de uniformidade e unicidade em relação às práticas de regulação do Sinaes:

“Não existe uma linha comum para os dois espaços público e privado” (Professor 5).

Calderón, Poltronieri e Borges (2011) defendem que a prática do ranqueamento das instituições tornou-se uma estratégia de estímulo da qualidade da educação superior a partir da concorrência, que goza de consenso e legitimidade técnica no âmbito governamental. Há a percepção diferenciada pelas IES públicas e privadas em relação à prática do ranqueamento, pois para as últimas os resultados do Enade têm um impacto maior no seu cotidiano em relação a essa prática. Esse impacto é percebido no número de novas matrículas e no prestígio da IES.

7.4. Eixo C – A avaliação na formação docente

O Eixo C é composto pelas Classes 4, 5 e 6. Na Classe 4, encontram-se reunidas as percepções de 11% do *corpus* da pesquisa. As palavras representativas dessa classe selecionadas em função do χ^2 estão organizadas em três núcleos, conforme apresenta o Quadro 13. Tendo como referências as palavras *critério*, *atividade*,

seminário, normal, instrumento, uso, aula, texto, oral, escrita, dificuldade, trabalho, aprendizagem, resenha, individual, participação. procedeu-se a expansão das UCE em frases atribuindo significado às falas dos sujeitos pesquisados.

Essa Classe evidencia a percepção dos professores acerca dos instrumentos utilizados no processo de avaliação para as aprendizagens dos estudantes.

Um dos professores do curso de Pedagogia afirma que:

“Eu tento utilizar instrumentos variados que avaliem habilidades variadas dos estudantes. Normalmente são cinco, seis etapas dessa avaliação. Então eu trabalho com resumo, resenha, notas reflexivas dos textos das disciplinas. Tem um módulo da disciplina que eu trabalho também com seminários na verdade eu chamo de coordenação de aula. Eu trago um grupo de estudantes junto comigo e eles fazem o planejamento e executam o mesmo junto comigo” (Professor 13).

O Professor 13 diversifica os instrumentos de avaliação para as aprendizagens possivelmente para atender as particularidades de cada conteúdo avaliado. Só é possível categorizar essa avaliação como formativa se o professor tiver a intencionalidade de: dar *feedback* aos estudantes; promover a interação entre ele e os estudantes aproximando esses dois universos; motivar e elevar a autoestima dos estudantes; criar estratégias que promovam a auto responsabilização dos estudantes pelas suas aprendizagens e; promover o sucesso do estudante criando um ambiente positivo em sala de aula (FERNANDES, 2008).

Essas intenções parecem estar presentes nas verbalizações dos professores em relação aos instrumentos e critérios de avaliação utilizados:

“Eu uso instrumentos diversificados, trabalho numa perspectiva de avaliação formativa e, nesse sentido, os instrumentos são avaliações, estudos de caso, diários de bordo, relatos analíticos, elaboração de projetos” (Professor 2).

O Professor 2 afirma que aplica avaliações utilizando esse termo como sinônimo de provas e, nesse contexto, considera os demais instrumentos como algo distinto da prova.

O Professor 3 explica o processo de avaliação da disciplina que ministra no curso de Pedagogia da seguinte forma:

“Como é um curso superior sempre uma escrita mais aprofundada individual, uma comunicação oral fazendo com que eles desenvolvam algum texto oral, trabalho isso, participação e frequência na aula [...]” (Professor 3).

O Professor 3 afirma que trabalha com comunicação oral. Acredita-se que essa comunicação oral seja alguma atividade similar ao seminário. O professor justifica essa atividade como relevante para a formação do professor, pois este tem que ter a:

“[...] capacidade de expressar ideias oralmente até porque todos estarão lidando com pessoas e precisam trabalhar isso” (Professor 3).

Os critérios de avaliação utilizados pelo Professor 3 são:

“Eu tento ver muito o engajamento do aluno, participação, demonstrar que está lendo os textos, procurar o professor” (Professor 3).

Esses critérios valorizam o trabalho do estudante ao longo do processo de desenvolvimento da disciplina, o que traz indícios de uma prática formativa em relação à avaliação, pois os processos formativos devem ser “concebidos para permitirem ajustamentos sucessivos durante o desenvolvimento e a experimentação de um novo curriculum, manual ou método de ensino” (ALLAL, 1986. p.176).

A fala do Professor 3 apresenta indícios de que sua prática avaliativa se aproxime das considerações de Allal (1986), pois valoriza o interesse do estudante em buscar o auxílio do professor demonstrando sua evolução acadêmica processualmente. Essa prática colabora para que o estudante tenha uma vivência adequada da avaliação formativa, pois como afirma Villas Boas (2002) ao citar Harlen e James (1997), à avaliação formativa são atribuídas às características:

- ✓ É conduzida pelo professor (esta é a principal);
- ✓ Destina-se a promover a aprendizagem;
- ✓ Leva em conta o progresso individual, o esforço nele colocado e outros aspectos não especificados no currículo; em outras palavras, não é inteiramente baseada em critérios;
- ✓ São considerados vários momentos e situações em que certas capacidades e idéias *[sic]* são usadas, os quais poderiam classificar-se como “erros” na avaliação somativa mas que, na formativa, fornecem informações diagnósticas;
- ✓ Os alunos exercem papel central, devendo atuar ativamente em sua própria aprendizagem; eles progredirão se compreenderem suas possibilidades e fragilidades e se souberem como se relacionar com elas (p.120).

Para o curso de Pedagogia, por formar professores, é importante que o estudante vivencie a avaliação formativa e discuta sobre os processos avaliativos, a fim de desvelar práticas de avaliação vivenciadas em outros espaços escolares.

O Professor 5 ao tratar dos instrumentos de avaliação salienta a preocupação que o estudante tem com a prova e mesmo quando essa ela tem um peso menor em relação aos demais instrumentos de avaliação.

“Um instrumento que eu uso normalmente são os portfólios, os artigos. Eles têm um peso muito maior do que a prova, mas é com a prova que o aluno fica sem dormir porque você vê toda a carga negativa que tem” (Professor 5).

Essa preocupação do estudante com a prova pode estar relacionada com suas experiências em relação à mesma. Não é raro um estudante que tenha tido uma vivência desagradável em momentos de prova e, mesmo que essa pressão não esteja presente nas provas do Professor 5, essa percepção do estudante permanece. Luckesi (2011), ao tratar da pedagogia do exame, afirma que o medo é um dos elementos presentes no cotidiano escolar exercido por meio de castigos sutis e de ameaças. Entre essas ameaças está a avaliação (p.42). Tal pode colaborar para que o futuro professor perpetue essa visão da prova e a utilize como instrumento de controle dos seus alunos.

Sordi (2008) destaca que

Inúmeros estudos sinalizam diferentes tipos de desconforto com a prática da avaliação, tais como a escolha de critérios, a concepção dos instrumentos, a atribuição de valor ao material produzido, a preocupação com o subjetivismo dos julgamentos, a dimensão formal/informal da avaliação, as condições objetivas de trabalho docente que obstaculizam um tratamento diferenciado aos estudantes, o medo de reprovar e o medo, maior ainda, de aprovar sem ter agregado algum conhecimento (p.51).

Esse pensamento de Sordi (2008) corrobora a ideia de que a preocupação com a avaliação não é só dos estudantes em relação ao seu desempenho, mas também dos professores que, apesar de demonstrarem certa familiaridade com a diversidade dos instrumentos de avaliação, levantam a dificuldade em estabelecer critérios para avaliar. Para o Professor 2:

“A mensuração é sempre muito difícil. Captar a aprendizagem e mensurá-la é uma grande dificuldade e o próprio envolvimento do estudante no processo” (Professor 2).

A ideia de mensurar a aprendizagem do estudante é característica de uma concepção de avaliação classificatória por apresentar a ideia de verificação da aprendizagem e “uma perspectiva de avaliação vinculada à noção de medida, ou seja à idéia [sic] de que é possível aferir, matemática, e, objetivamente, as aprendizagens escolares” (s/p)⁹⁷.

⁹⁷

Dicionário da Educação. Disponível em:

<http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index.aspx?ID_OBJETO=35589&tipo=ob&cp=000000&cb=&n1=&n2=Biblioteca%20Virtual&n3=Dicion%C3%A1rio%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o&n4=&b=s>. Acesso em 17 dez. 2013.

Essa concepção de avaliação se contrapõe a uma concepção formativa, pois ao se estabelecer a avaliação que tem como finalidade a classificação para que o estudante seja aprovado ou reprovado a ideia de medida prevalece em relação ao diagnóstico e acompanhamento das aprendizagens.

Hoffmann (2000) afirma que “os educadores, em geral, discutem muito ‘como fazer a avaliação’ e sugerem metodologias diversas, antes, entretanto, de compreender verdadeiramente ‘o sentido da avaliação [...]’” (p.19). Enquanto para alguns professores a questão do critério de avaliação é algo que está claro, para outros esse é um motivo de constrangimento, pois sua concepção de avaliação parte de uma perspectiva excludente. O Professor 5 afirma que:

“Cada trabalho, cada atividade que eu peço, eu estabeleço alguns critérios. Eu evito colocar critérios como erro de português, agora atraso eu considero, pontualidade, organização, clareza” (Professor 5).

Indica-se que o que é estabelecido como critério (pontualidade, organização) está mais relacionado a atitudes do que a aprendizagem e essa falta de clareza em relação ao que deve ser avaliado pode comprometer o processo avaliativo comprometido com a promoção da aprendizagem.

Num curso de formação de professores indica-se que o estudante deve estar ativamente envolvido nos processos de avaliação, não só porque a avaliação visa acompanhar de forma ativa as aprendizagens, mas também porque, como docente da educação básica, é importante vivenciar a avaliação de forma colaborativa compreendendo-a como parte do processo de formação docente. A avaliação é uma oportunidade de partilhar conhecimentos e experiências entre formador e formando, como aponta Fernandes (2008), na avaliação formativa se

[...] pressupõe uma partilha de responsabilidades em matéria de ensino, avaliação e aprendizagens e, conseqüentemente, uma redefinição dos papéis dos alunos e dos professores. Além disso, pressupõe novas visões relativamente à natureza das diferentes interações sociais que se podem estabelecer nas salas de aula e dos seus papéis no desenvolvimento da aprendizagem. Obviamente, os professores poderão ter um papel que deve ser preponderante em aspectos tais como a selecção de tarefas ou a organização e distribuição do processo de feedback, enquanto os alunos poderão ter um papel mais activo no desenvolvimento dos processos que se referem à autoavaliação e à auto regulação do que têm que aprender (p.357).

Essa partilha de responsabilidades precisa ser estudada, discutida e vivenciada na formação docente. É relevante ressaltar que alguns professores veem o momento da avaliação como uma possibilidade de repensar seu trabalho pedagógico:

“Para mim todo o momento a avaliação está existindo e eu acho que o professor tem que ter esse olhar mesmo. Eu passo trabalho, seminário, painéis, atividades para refletir em sala de aula e a participação e o envolvimento” (Professor 7).

Alguns professores concebem a avaliação como um processo contínuo, mas observa-se preocupação com os instrumentos e sua diversificação. Todavia, a diversidade de atividades pode gerar ativismo no estudante, uma vez que este deve cursar, no mínimo 12 créditos, o que corresponde a três disciplinas.

Conforme se observa na fala dos Professores 3 e 13:

“[...] Resenhas de textos principais variam entre cinco, seis, sete atividades por semestre e essas atividades à medida que são recebidas eu tento ler rápido e devolver para a possibilidade de eles refazerem esses são os instrumentos” (Professor 3).

“Eu tento utilizar instrumentos variados que vejam habilidades variadas dos estudantes. Normalmente são cinco, seis etapas dessa avaliação. Então eu trabalho com resumo, resenha, notas reflexivas dos textos das disciplinas. Tem um módulo da disciplina que eu trabalho também com seminários. Na verdade eu chamo de coordenação de aula, eu trago um grupo de estudantes junto comigo, fazemos o planejamento e executamos juntos a aula. Os estudantes não ficam sozinhos na atividade. Também elaboro uma avaliação escrita, uma prova, sempre tem uma e também nesse primeiro semestre eu peço um artigo. É um artigo realizado e pontuado na disciplina de IES e na disciplina de Filosofia da educação. Eles fazem esse artigo para mim, mas outros professores também usufruem. É um artiguinho simples com seis páginas, um primeiro exercício de escrita chamando a atenção para a autoria” (Professor 13).

Os Professores 3 e 13 descrevem as atividades relacionadas a avaliação realizadas ao longo do semestre. São várias atividades a serem desenvolvidas num período de quatro meses letivos, sendo que o Professor 13 indicou que aplica seis instrumentos de avaliação distintos para os estudantes do 1º semestre⁹⁸. Considera-se que para esse período são muitas atividades.

Apesar do Professor 13 sugerir que a diversidade de instrumentos favorece o desenvolvimento de diferentes habilidades, o tempo exíguo para realização das mesmas não propicia a reflexão e amadurecimento acadêmico do estudante. É importante considerar que a avaliação formativa,

⁹⁸

Em função das disciplinas apontadas no relato indicou-se esse semestre.

leva sempre em conta onde o aluno se encontra em seu processo de aprendizagem, em termos de conteúdos e habilidades [...] Isso significa que a análise do seu progresso considera aspectos tais como: o esforço despendido, o contexto particular do seu trabalho e o progresso alcançado ao longo do tempo (VILLAS BOAS, 2002. p. 120-121).

Destaca-se, no relato do Professor 13, a forma como a atividade de seminário é desenvolvida, em parceria com o professor, o que colabora para a formação dos estudantes e o fato do artigo ser valorizado em diferentes disciplinas. Apesar do Professor 13 não ter explicitado os critérios de avaliação dos instrumentos, ele nos dá pistas ao afirmar que a autoria é apreciada no artigo. A partir das verbalizações dos professores observa-se a existência de recorrentes e variadas concepções de avaliação no seio do curso de Pedagogia.

A fala do Professor 3 apresenta indícios de uma avaliação com tendência formativa em função do retorno dado aos estudantes em relação a suas produções e a possibilidade de refazê-los. O Professor 5 relata sua preocupação com os pesos de cada instrumento utilizado, ponderando que o portfólio tem peso maior que a prova, o que denota uma aproximação com uma avaliação mais classificatória.

A partir das falas dos professores aqui apresentadas, observa-se uma preponderância das perspectivas de avaliação formativa e somativa. Não há elementos que garantam que esse dado seja de conhecimento dos professores, apesar de essas serem perspectivas apresentadas no PPC.

Reforça-se essa concepção avaliativa formativa com o relato do Professor 3:

“Eu tento trabalhar a partir de uma concepção de uma avaliação contínua focada na aprendizagem dos estudantes e com vistas a engajá-los na aprendizagem e fazer com que eles se desenvolvam no processo. Em função disso eu uso vários instrumentos (Professor 3).

A concepção avaliativa que pressupõe a avaliação para as aprendizagens e a avaliação das aprendizagens como complementares é preponderante no curso pesquisado. Essas duas concepções são consideradas dimensões do mesmo constructo, uma vez que

objectos, funções, métodos, processos e produtos de cada uma [...] não são dicotômicos porque são emanções do conceito de avaliação na sua acepção mais geral e, nesse sentido, partilham aspectos comuns, tais como a recolha de informação para analisar o que os alunos sabem e são capazes de fazer, a formulação de juízos relativos às suas aprendizagens, a utilização de referenciais comuns ou a necessidade de tomar decisões como consequência das informações obtidas (FERNANDES, 2008. p.362).

Percebe-se que os instrumentos comumente aplicados, bem como os critérios de avaliação mais usados na avaliação dos estudantes são condizentes com essa concepção de avaliação formativa e somativa. Fernandes (2008) afirma

A ideia de considerar a avaliação formativa e a avaliação sumativa como complementares baseia-se no pressuposto de que ambas contribuem de formas particulares para avaliar cabalmente o que os alunos sabem e são capazes de fazer. E isto significa entre outras coisas, que há relações entre ambas que permitem que a informação recolhida para fins formativos possa ser usada para fins sumativos e vice-versa (p.363).

Na Classe 5, estão reunidas as percepções que relacionam os instrumentos de avaliação para as aprendizagens ao Enade e sua importância no processo de formação do professor, o que corresponde 8% do *corpus* da pesquisa. O baixo percentual de professores nessa classe não representa que o impacto dessa visa na formação dos professores seja pequeno, pois os demais professores ainda que não considerem a relação entre Enade e avaliação da mesma forma que na Classe 5 o fazem de outras formas e, por isso, estão todos agrupados no mesmo eixo.

Destaca-se o percentual total do Eixo C é de 27% dos docentes, conforme é possível verificar no Quadro 13.

As palavras representativas dessa classe, selecionadas em função do χ^2 , estão organizadas em dois núcleos, que podem ser visualizadas no Quadro 13, sendo: pegar, saber, interpretar, aluno, sala, prova, professor, matemática, Eide⁹⁹.

Entre as verbalizações que serviram de aporte no processo de análise da percepção desse grupo, destaca-se:

“Nós fizemos uma carta na época de sensibilização para o aluno fazer o Eide e o aluno não ia. Depois começamos a dar ponto porque o sistema é meritocrático. Já pensou se cai na prova? Vale ponto? Agora não. O Eide já faz parte do conjunto da disciplina. Eu sempre falo para o aluno se o professor usar a avaliação como uma forma de melhorar o objetivo da disciplina ou melhorar sua metodologia para ver o deslocamento que o aluno está tendo na disciplina todo mundo vai querer ser avaliado, todo mundo vai querer uma avaliação” (Professor 12).

Na fala do Professor 12 está presente o Eide, instrumento criado pela IES com o objetivo de avaliar o desempenho dos estudantes de forma a induzir à promoção da qualidade da educação superior, de forma similar a prova do Enade.

⁹⁹ Exame Interno de Desempenho do Estudante. Esse exame é desenvolvido pela IES exclusivamente com os estudantes dos cursos oferecidos na modalidade à distância (e que não são objeto de pesquisa desta tese), mas como os professores entrevistados ministram aulas nas duas modalidades educacionais às ponderações acerca desse exame estão presentes em suas falas.

Essa prática sugere trazer para o cotidiano da sala de aula uma concepção avaliativa voltada para a avaliação da instituição e que fomenta o distanciamento pedagógico entre a avaliação e a aprendizagem, uma vez que esta deixa de ser o objetivo dessa avaliação. Essa concepção de avaliação incorporada ao trabalho pedagógico responsabiliza ao professor pelo desempenho do estudante e o próprio estudante por suas “incapacidades” e habilidades não demonstradas no exame, pois diferente do Enade, é possível identificar a *performance* de cada um e punir, com a nota, aquele que não alcançou o desempenho esperado. Esses aspectos nos remetem à avaliação classificatória. O professor justifica a atribuição de nota (*pontuação*) ao desempenho demonstrado pelo estudante no Eide por vivermos numa sociedade meritocrática e atribuir nota a uma prova seria a forma de valorizá-la e obrigar ao estudante a responder ao instrumento.

Esse instrumento, apesar de não ser utilizado com os estudantes do curso de Pedagogia participante da pesquisa, exerce sobre ele influência, pois como os resultados do Enade são divulgados de forma conjunta (modalidade presencial e virtual), tal atividade tem repercussão nesses resultados. Há preocupação em relação à possibilidade de o aumento do conceito Enade do curso poder ser atribuído à participação dos estudantes da modalidade a distância, o que poderá induzir ao uso desse instrumento no curso de Pedagogia presencial. Essa não é uma realidade distante do curso, pois os professores que ministram aulas nos dois cursos (presencial e virtual) fazem uso desse instrumento no curso virtual.

O Professor 12 traz em sua fala a ideia de que aplicar um exame semelhante ao Enade para avaliar os estudantes é de tal forma pedagogicamente positivo que os próprios estudantes passam a demandar que esse instrumento seja aplicado. Enfatiza-se a falta de adequação deste instrumento para avaliar as aprendizagens dos estudantes, inclusive desvirtuando a própria ideia do Enade que não envolve a preparação para o exame.

O Professor 5 tratando do Eide afirma:

“Se você for ao polo¹⁰⁰ e fizer a prova você tem dois pontos na média. [...] Agora já fomos aperfeiçoando o processo e se ele for bem ganha ponto também nas disciplinas que não tem prova (Professor 5)”.

Tanto no relato do Professor 12 quanto do Professor 5, encontram-se características de regulação burocrática, na qual os professores assumem o discurso de

¹⁰⁰

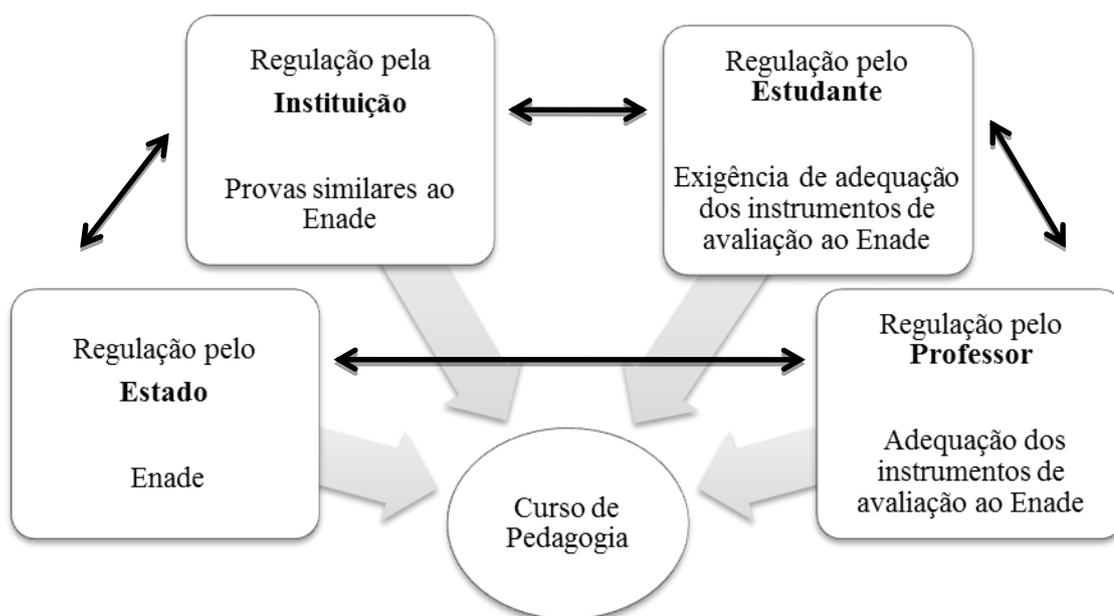
No caso dos estudantes da educação a distância algumas avaliações são realizadas em polos.

promover a preparação dos estudantes para as avaliações externas e estes são premiados para aderirem a esses mecanismos de preparação.

Essa situação guarda relação com o que Barroso (2005) chama de micro-regulação *[sic]* local, uma vez que esta “[...] remete a um complexo jogo de estratégias, negociações e acções, de vários actores, pelo qual as normas, injunções e constrangimentos da regulação nacional são (re)ajustadas localmente, muitas vezes de modo não intencional” (p.72).

O Enade como instrumento integrante do Sinaes interfere na organização do trabalho pedagógico do curso de Pedagogia, conforme aponta o esquema de microrregulação apresentado na Figura 12:

Figura 12 – Regulação e organização do trabalho pedagógico



Fonte: Adaptado de Barroso (2005. p. 73).

Para Barroso (2005), cada elemento que compõe o esquema tem uma função distinta no sistema de microrregulação. No caso da Figura 12, esses elementos são o Enade, a instituição, o estudante e o professor. Do ponto de vista prático da regulação, o autor afirma que são “firmadas alianças” nas quais há sempre um excluído, resultando no seguinte esquema de regulação:

- Estado + professor + instituição – estudante = regulação burocrática;
- Estado + instituição + estudante – professor = regulação pelo mercado;

- Estudante + professor + instituição – Estado = regulação comunitária.

A regulação burocrática representa uma forma de inserção do Estado na instituição, a qual essa é vista como responsabilidade do Estado e se “sujeita a uma rede complexa de normativos que reforçam a intervenção da administração central” (BARROSO, 2005. p.74).

A regulação pelo mercado se dá pela escolha dos estudantes pela IES na qual irão cursar a graduação. Essa escolha pode considerar os índices de qualidade de cada instituição na busca por um curso mais adequado ao mercado de trabalho. Essa regulação “privilegia claramente as famílias de ‘classe média’, cujo capital cultural e história escolar lhes permitem comportarem-se como consumidores avisados” (BARROSO, 2005. p.76). A política de avaliação com fins de aferir qualidade ganha legitimidade atribuída pela comunidade.

A regulação comunitária traz a instituição e seus integrantes à possibilidade de avaliar seu trabalho e criar suas próprias alternativas de melhoria da qualidade educacional, seja por meio da autoavaliação institucional ou pela constante discussão de seus PPC. Barroso (2005) afirma que de forma distinta da regulação pelo mercado,

[...] em que o Estado, através de políticas neo-liberais [*sic*], tenta promover a separação entre ‘fornecedores’ (professores) e ‘consumidores’ (pais de alunos), com um reforço claro do poder destes últimos sobre os primeiros (‘o consumidor tem sempre razão’), na ‘regulação comunitária’ professores e pais devem cooperar [...] (p.77).

Fernandes (2009) afirma que os estudantes precisam ser orientados sistematicamente em relação ao seu desempenho de forma que possam progredir em seu processo de aprendizagem, sendo estimulados a superar suas limitações. Crê-se que esse estímulo não deva estar vinculado à atribuição de notas, numa perspectiva classificatória e não formativa.

A influência do instrumento de avaliação externa nos processos avaliativos internos à sala de aula também são notadas no relato do Professor 11, no qual o estudante, mais uma vez, é estimulado a participar de uma avaliação em função de notas, o que caracteriza não só um movimento avaliativo estritamente classificatório, mas também esvaziado de relação com as aprendizagens. A fala do Professor 11 confirma essa relação entre o Enade e as provas aplicadas por alguns professores do curso.

“O Enade importa no sentido de que ele traz uma proposta de prova que vale a pena chegar à sala de aula e que eu me sinto na obrigação de dar espaço para ele do ponto de vista ético. Então ele vem para remexer as águas e para fazer com que a gente se mexa em relação à proposta” (Professor 12).

O Professor 12 relaciona o uso de instrumento avaliativo à questão ética. E esse apelo ético pode estar relacionado à preparação do estudante ao mercado de trabalho e, no caso específico, à formação do professor para a educação básica, que também é alvo das avaliações externas.

Freitas (2004) afirma que

[...] a lógica da avaliação não é independente da lógica da escola. Ao contrário, ela é produto de uma escola que, entre outras coisas, separou-se da vida, da prática social. Tal separação, motivada por necessidades sociais de enquadramento da força de trabalho ao longo da constituição do capitalismo, trouxe a necessidade de se avaliar artificialmente na escola aquilo que não se podia mais praticar na vida (p.157).

A lógica capitalista, presente na escola seja educação básica ou superior, influencia a prática avaliativa do curso de Pedagogia. Diz-se isso porque muitos professores do curso iniciaram a carreira profissional nesse nível de ensino e vinculam a metodologia da educação básica à educação superior. Em correspondência, os estudantes egressos do curso de Pedagogia terão como *locus* de trabalho a educação básica e visto que tendem a reproduzir as práticas vivenciadas na formação nos primeiros anos de docência, conseqüentemente terão a mesma concepção avaliativa de seus professores.

A Classe 5 apresenta relatos nos quais os professores consideram que o Enade afeta a formação docente, por ser um instrumento de avaliação que afere as habilidades e competências formadas no curso.

[...] se o Enade está avaliando competência, nós temos que preparar o aluno para ser também competente. Senão estamos formando um profissional para um mundo que não existe mais (Professor 12).

Os relatos também apresentam crítica às provas de concurso público para ingresso na carreira docente, afirmando que as mesmas não têm solicitado dos professores os aspectos significativos para o exercício da docência avaliados no Enade:

“Se eles nem avaliam esse conhecimento no edital, não tinha esse conteúdo. Só tinha lá, conteúdo de didática, conteúdo das leis, leitura e interpretação de texto e ponto. Eu fiquei pensando: nada de matemática, nada de

ciências, isso me incomodou bastante. Então o Enade é interessante, só uma prova que possibilita avaliar o professor” (Professor 5).

Na percepção desse grupo de professores, uma das finalidades do Enade poderia ser a de avaliar se o estudante do curso está preparado para exercer as funções relativas à sua formação. Segundo essa lógica, considera-se que, como esse exame é realizado ao final do curso, estudantes e professores não têm oportunidade de preencher possíveis lacunas que o Enade tenha diagnosticado na avaliação. O Enade não é uma avaliação diagnóstica e nem um exame de ingresso na carreira docente.

Fernandes (2008) adverte que, em relação à avaliação, quando é

[...] necessário corrigir algo ou de melhorar as aprendizagens, torna-se imperativo que professores e alunos partilhem as mesmas ideias, ou ideias aproximadas, acerca da qualidade do que se pretende alcançar. Consequentemente, um processo importante é o de regular a qualidade do trabalho que está a ser desenvolvido, utilizando, nomeadamente, um conjunto de recursos cognitivos e metacognitivos que ajudem a eliminar qualquer eventual distância entre as aprendizagens reais e as aprendizagens previstas ou propostas (p.356).

Em relação à Classe 6, evidencia-se a percepção dos sujeitos participantes da pesquisa destacando uma possível relação entre o Enade e a formação de professores, sendo que esta Classe corresponde a 8% do *corpus* da pesquisa. As palavras recorrentes nessa classe, indicadas pelo valor do χ^2 estão organizadas em dois núcleos, conforme Quadro 13 e são: *exemplo, competência, problema, grupo, conteúdo, traz, ver*.

A partir dessas palavras representativas da classe e das UCE foram reconstruídas falas dos sujeitos participantes da pesquisa, o que possibilitou entender que esses professores e gestores percebem que o Enade afere o que é relevante para o exercício da docência, inclusive inserindo na prova conteúdos medidos em concursos públicos de ingresso na carreira de magistério. Essa percepção é indicada nas falas que apontam para uma formação fundamentada na dimensão técnica, política e ética da competência, conforme a fala do Professor 10:

“Agora hoje, por exemplo, todo o problema que o estudante vai se deparar profissionalmente é um problema complexo, ele não dá conta sozinho, se você não souber trabalhar em equipe não vai ter lugar no grupo, mas dá trabalho porque ele pode ser admitido pela competência técnica, mas vai ser demitido pela incompetência social e o Enade está avaliando competência” (Professor 10).

Fica explícita, na fala, a ideia de que o professor pode ter competência técnica, porém não é só ela que o capacita para exercer a docência. Rios (2010) aponta que são quatro as dimensões da docência:

[...] dimensão técnica, que diz respeito à capacidade de lidar com os conteúdos [...]; dimensão estética, que diz respeito à presença da sensibilidade e sua orientação numa perspectiva criadora; dimensão política, que diz respeito à participação na construção coletiva da sociedade e ao exercício de direitos e deveres; na dimensão ética, que diz respeito à orientação na ação, fundada no princípio do respeito e da solidariedade, na direção da realização de um bem coletivo (p.108).

A docência pressupõe uma série de desafios, apontados por Rios (2010) como complexos, em função da própria complexidade vivida hoje, que demanda do professor uma formação que perpassasse as deferentes dimensões da competência. Esses desafios devem ser superados a partir de uma formação que considere os aspectos relativos à comunicação, ao conhecimento e às relações estabelecidas no âmbito da escola e fora dela (RIOS, 2010).

Apesar de o Enade aferir as competências técnicas, pois é pertinente aos conteúdos estabelecidos nas DCN do curso de Pedagogia, não se pode afirmar que o estudante que tem um bom desempenho no exame efetivamente será um bom professor, pois a docência requer outras competências não avaliadas por um exame externo.

Outra percepção destacada na Classe 6 é de que o Enade colabora para uma mudança positiva na prática docente, pois a avaliação externa pode provocar mudanças no trabalho pedagógico e seus resultados trazem a possibilidade de o professor avaliar criticamente a sua prática. A fala a seguir serve como aporte a essa percepção:

“Quando as provas do vestibular tradicional começaram a trabalhar interdisciplinarmente isso ecoou na prática das pessoas, então acho que se é um dos valores, essa coisa da avaliação de larga escala, é isso que eu chamei de remexer as águas, no sentido de fazer entrar algo novo na prática do professor porque senão ele pode continuar achando que está bem sem trazer esse novo e tem outras novidades que podem vir que não essa. Então acho que impacta nesse sentido” (Professor 12).

Considera-se que não é finalidade do Enade avaliar o trabalho do professor e os outros instrumentos utilizados pelo Sinaes também não se propõem a isso. Como já apresentado anteriormente, o objetivo do Enade está relacionado à aprendizagem do estudante e seus resultados compartilhados com a IES por meio de relatório, no qual não é possível identificar qual professor precisa repensar sua metodologia de trabalho. Essa avaliação do trabalho do docente deve ser realizada no coletivo do curso.

Em relação aos pontos comuns existentes na percepção de gestores e professores, o primeiro a ser destacado é a aceitação do Enade. A maioria das falas reconhece e aceita a aplicação do exame. Em todas as Classes é apontada a influência do Enade no trabalho pedagógico realizado no curso e na IES, inclusive nos relatos dos

gestores que enfatizam as ações institucionais tomadas em relação ao Enade e o discurso dos professores que enfoca tanto o Enade como promotor da qualidade do ensino quanto tece crítica à política regulatória implementada pelo Sinaes, principalmente em relação ao Enade e as sanções imputadas às instituições privadas. Esses aspectos comuns às percepções dos professores e gestores podem estar relacionados à identidade profissional e pautados nas funções por eles desempenhadas, uma vez que essas funções demandam atitudes distintas dos professores universitários.

Acerca do trabalho desenvolvido pelo professor universitário Sordi (2008), afirma que este

[...] perdeu o controle sobre os meios de produção de seu trabalho. Escravo da burocracia imposta pelas políticas de avaliação externas que recaem sobre seu trabalho, e submetido a um excesso de demandas complementares que lhe tomam todo o tempo livre, o docente vê esvaziar-se a essência do seu papel educativo e formador. O tempo necessário à criação e reinvenção é usurpado pelo controle central e burocrático que os gestores universitários tratam de garantir, de modo a atender às demandas do sistema de avaliação externa, que, por sua vez, os submete sem que se apercebam da relatividade de seu poder. Ou, quando o percebem, tendem a construir rotas de fuga, de evitação de problemas, optam por não arriscar qualquer ato de insubordinação que os coloque em situação de risco (p.53).

Poucos professores demonstraram resistência ao Enade e a avaliação externa e a partir da reflexão de Sordi (2008) há a possibilidade de que essa não-resistência se dê em função do professor não perceber a interferência da avaliação externa em seu trabalho ou mesmo pelo receio de apresentar oposição a esse formato de avaliação e sofrer algum tipo de represália por parte da gestão.

Há pontos semelhantes entre a Classe 2 que percebe o Enade como promotor da qualidade do ensino e a Classe 3 que apresenta crítica à política regulatória do Enade, pois não considera a realidade e o contexto da educação no Brasil. Essas semelhanças estão nas falas que destacam as influências do Enade no trabalho do curso de Pedagogia. A visão dessas classes se distancia em relação à perspectiva dessa influência, pois a Classe 2 vê a influência de forma positiva (promotor da qualidade) e a Classe 3 de forma negativa (não considera as distintas realidades educacionais). Apesar das diferentes perspectivas em relação ao exame, os dois grupos concordam que o exame modifica a rotina da IES.

Dias Sobrinho (2003) afirma

[...] nenhuma avaliação jamais é neutra ou inócua [...] mesmo que e quando se realize mediante instrumentos técnicos [...]. A avaliação faz parte dos contextos humanos, que estão sempre inevitavelmente

mergulhados em ideologias e valores e, portanto, em jogos de interesses contraditórios e disputas de poder (p.92-93).

Assim, o curso não está isento das influências do Enade, mesmo que não declaradas em seus objetivos. Como atividade política, a avaliação externa dá *feedback* a sociedade que cobra da IES um bom desempenho. Esse desempenho é entendido como sinônimo de qualidade e, conseqüentemente, dos serviços educacionais que a comunidade estudantil busca na instituição. Essa visão é mais evidente em instituições privadas, na quais o estudante pode ser visto e, não raro, se vê como um cliente.

Entre as Classes 4 (Prática avaliativa do curso) e 5 (Relação entre a avaliação e o Enade) a fala dos professores e gestores apresenta como ponto comum a avaliação desenvolvida na IES, que recebe influência do Enade.

Entende-se que a avaliação externa não só produz efeitos políticos, mas também pedagógicos e, no caso do curso pesquisado, as falas apontam para a avaliação praticada em sala de aula.

Pondera-se que esses efeitos também podem se dar em outras dimensões do trabalho pedagógico, tanto na IES quanto no sistema de educação superior como um todo, gerando mudanças em DCN's.

Os efeitos pedagógicos, sendo também políticos, aqui são destacados para se referir enfaticamente às dimensões mais específicas do currículo, da produção e reprodução do conhecimento, da organização do processo ensino-aprendizagem, das relações interpessoais etc., enquanto elas têm sentido, portanto, intencionalidade, e força educativos ou formativos (DIAS SOBRINHO, 2003.p.95).

Sendo assim, o Enade promove uma adaptação do modelo avaliativo praticado por alguns professores do curso de Pedagogia investigado na busca de inserir nos instrumentos por eles elaborados questões similares ao exame ou mesmo questões retiradas de edições do exame já aplicadas. Além disso, o olhar do professor acerca do que é essencial em relação à formação de professores parece sofrer essa influência, percebido no discurso relativo à importância de se atender as competências cobradas no exame.

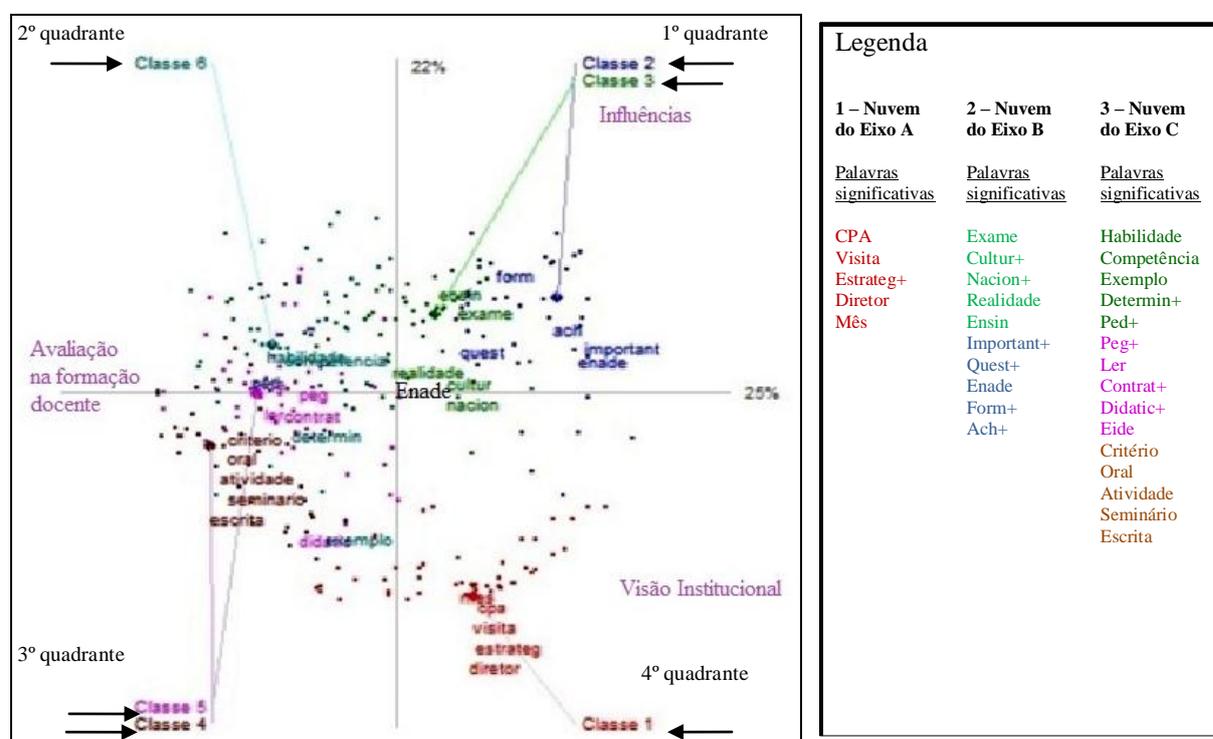
7.5. Análise Fatorial por Correspondência em correlação

A representação gráfica decorrente da análise fatorial por correspondência em correlação possibilitou a visualização das variações e diferenças entre os grupos de gestores e professores, revelando as relações de oposições existentes entre as classes e as palavras.

Como a AFC possibilita a verificação das relações entre as classes apontando, num plano gráfico, sua localização e interação a partir de nuvens de pontos visualizados pela pesquisadora, é possível inferir algumas relações, mesmo que o programa, nesse plano, apresente limitações em relação à contextualização (“como” e “por que”) das falas e não considere que o estabelecimento de uma ordem nas sentenças altera o sentido do discurso (LORENZI-CIOLDI, 1997). Contudo, a AFC tem como vantagem visualização ampla e articulada dos grupos de palavras no discurso dos gestores e professores.

A Figura 13 mostra a representação gráfica Fatorial por Correspondência, a partir da Classificação Hierárquica Descendente, da qual surgiram 6 classes.

Figura 13 – Análise Fatorial por Correspondência em correlação: gestores/professores

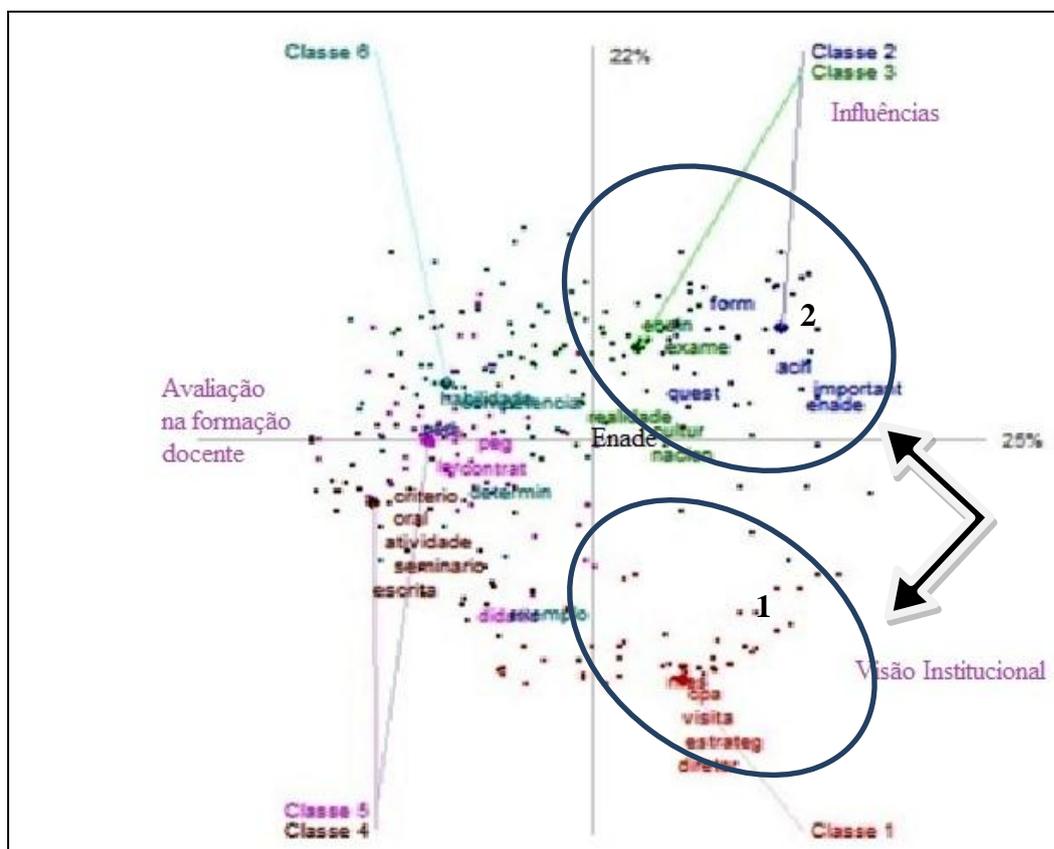


Fonte: Alceste – Relatório detalhado do Alceste: Resultados gerais. Março (2013)

Na Figura 13, estão identificadas as Nuvens formadas a partir de pontos representados no plano gráfico. Os pontos são diferenciados por cores, sendo que cada uma delas representa uma classe: vermelho – classe 1; azul – classe 2; verde - classe 3; marrom - classe 4; fúcsia – classe 5 e verde escuro – classe 6. Essas cores são geradas pelo Alceste. As nuvens se encontram alocadas, no plano cartesiano, em quadrantes que também indicam possíveis diferenciações e similitudes em relação às percepções dos gestores e professores.

Essa configuração no plano fatorial sugere algumas possíveis diferenciações. Na Figura 15, aponta-se uma possível diferenciação existente entre a fala de professores e gestores da Nuvem 1 em torno da Classe 1 e a Nuvem 2 formada pelas Classes 2 e 3.

Figura 15 – Possível diferenciação entre a Nuvem 1 e a Nuvem 2



Fonte: Alceste – Relatório detalhado do Alceste: Resultados gerais. Março (2013)

Apesar de as duas nuvens estarem em quadrantes mais positivos, observa-se uma sutil diferenciação entre elas, fundamentada no papel profissional desempenhado pelo professor, uma vez que este é marcado por valores característicos da sociedade na qual está inserido e, como tal, possui uma valorização hierárquica que lhe é peculiar.

Para Rios (2009), “cada sociedade possui seu *ethos*, ou se compõe de um conjunto de *ethos*, jeitos de ser, que conferem um caráter específico àquela organização social, àquela *polis*. Nessa organização, configuram-se os papéis sociais” (p.7). A definição desses papéis considera valores como norteadores das ações de cada sujeito e varia em relação cada época, sociedade, função... Por isso, Rios (2009) afirma que somos atores por representarmos diferentes papéis determinados pela posição e pelo

lugar que ocupamos em cada situação vivida e como temos participação “na construção desse papel, estamos sendo autores” (p.7).

O papel desempenhado pelo professor (docente, gestor e outros) lhe confere identidade, pois, para Rios (2009)

A identidade, abrigada nos papéis, para apontar o que o sujeito é, conjuga suas características singulares, a circunstância em que ele se encontra, a situação em que ele está. A identidade é algo construído nos limites da existência social dos indivíduos. Cada indivíduo ganha sua identidade na relação com os outros, no reconhecimento de sua presença (p.8).

Na Nuvem 1, que compreende, em sua maioria, o discurso dos gestores, observa-se a influência que o cargo ocupa na percepção dos sujeitos. Na condição de gestores e, portanto, representantes das instâncias administrativas e dos interesses da mantenedora junto ao curso, foi incorporado o discurso institucional de incentivo a participação no Enade. Nesse sentido, infere-se que a percepção dos gestores acerca do Enade está relacionada à sua identidade profissional, ao seu papel de gestor.

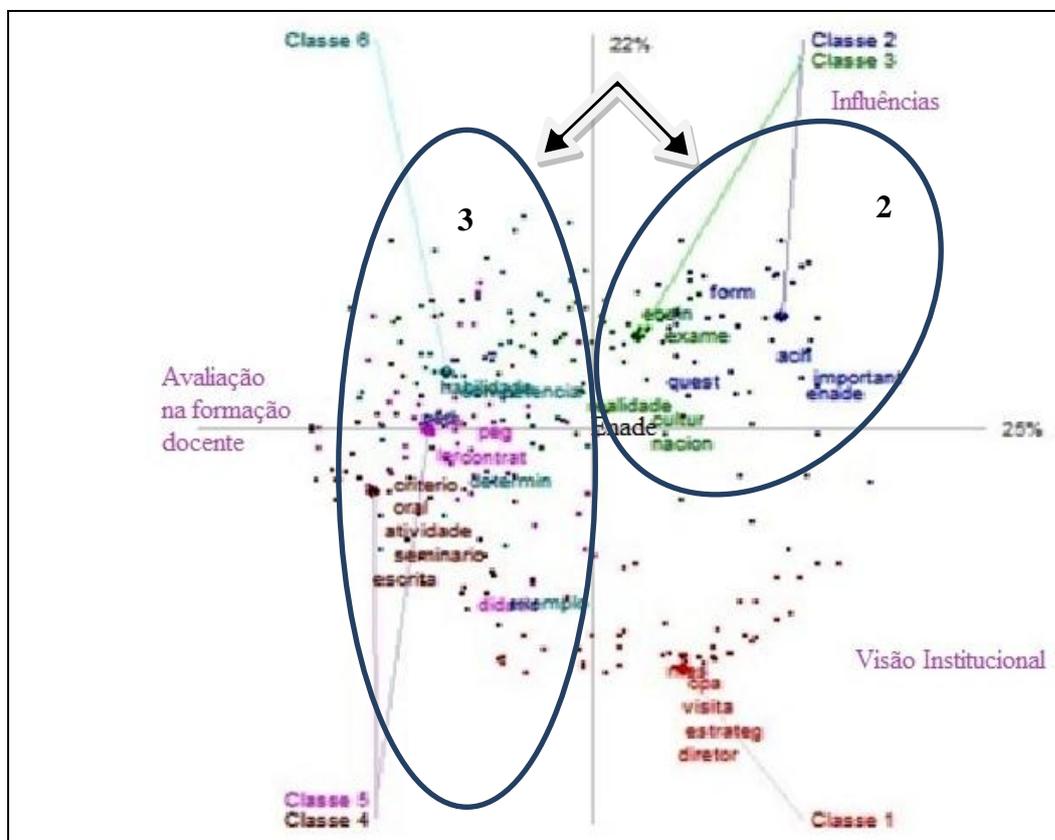
A Nuvem 2, delimitada a partir de duas perspectivas distintas - como promotor de qualidade e como fator de acentuação das diferenças educativas - está a percepção de um grupo de docentes que reconhece a influência do Enade. Essas perspectivas, da mesma forma que o discurso dos gestores, reconhecem que o Enade gera mudanças no trabalho desenvolvido pelo docente e pelo estudante, trazendo novas demandas para o gestor como responsável pela organização do trabalho pedagógico do curso.

Nóvoa (1992) afirma que “a identidade não é um dado adquirido ou um produto, mas um lugar de lutas e conflitos; é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão” (p.16).

Apesar da identidade docente e do gestor ter a mesma matriz de formação, as percepções acerca do Enade entre esses dois grupos se diferenciam em função dos papéis desempenhados na IES, o que poderia explicar a distinção entre suas percepções apesar de todos desenvolverem atividades de docência. Doise (2001) afirma que “cada indivíduo tem vários grupos de pertença: alguns deles servirão mais de pontos de ancoragem de suas opiniões e crenças do que outros” (p.194), o que corrobora a análise de que a percepção dos gestores está fortemente influenciada pela posição que ocupa na IES.

Outra diferenciação pode ser apontada entre os discursos das Nuvens 2 e 3, observada na Figura 16.

Figura 16 – Possível diferenciação entre as Nuvens 2 e Nuvem 3



Fonte: Alceste – Relatório detalhado do Alceste: Resultados gerais. Março (2013)

A Nuvem 2 está situada num quadrante positivo e a Nuvem 3 em dois quadrantes mais negativos. Indica-se que a percepção dos sujeitos da Nuvem 2 guarda diferenciação com a percepção dos sujeitos da Nuvem 3, uma vez que na fala da Nuvem 3 observa-se a influência do Enade na avaliação, o que não está presente na Nuvem 2. Assim, a avaliação, elemento constitutivo do trabalho pedagógico, sofre a influência do Enade, porém nem todos os sujeitos pesquisados indicam essa influência em suas falas.

Veiga (1992) afirma que, “na sala de aula, o professor faz o que sabe, o que sente e se posiciona quanto à concepção de sociedade, de homem, de educação, de escola, de aluno e de seu próprio papel” (p.117). Considera-se que em sua prática pedagógica o professor deveria considerar os elementos externos que exercem influência sobre seu trabalho de forma a posicionar-se criticamente acerca deles, inserindo-os ou não em seu fazer pedagógico de forma consciente e dialogada com seus pares. Sabe-se que “nas salas de aula, convergem práticas organizadas por diferentes

A Nuvem 1 (Ações institucionais) concentra a percepção dos professores e gestores acerca do Enade, indicando às ações interventivas da instituição na prática pedagógica do curso suscitadas pelo Enade, infere-se que esse grupo percebe o Enade como um qualificador do trabalho da IES. O discurso contido na Nuvem 3 (Relação entre a avaliação e o Enade e Relação entre o Enade e a formação de professores) também se mostra favorável à intervenção do Enade na dinâmica pedagógica do curso e da instituição, inclusive nos aspectos relativos à avaliação. Destaca-se que o foco da Nuvem 1 são práticas pontuais prévias ao Enade, na Nuvem 3 as atividades são cotidianas e integram o fazer pedagógico dos professores.

Infere-se que essa preocupação com a oferta de atividades que colaborem com o bom desempenho dos estudantes no Enade pode estar centrada no fato de eles serem a principal fonte de informação para o Sinaes.

Dias Sobrinho (2010) pondera que

A qualidade de um curso e, por extensão, de uma instituição está dependendo, em grande parte, do desempenho do estudante em uma prova e de sua opinião a respeito de alguns poucos itens, não consideradas as especificidades de cada área, diferenças relativas ao capital intelectual prévio e compromissos e interesses individuais (p. 216-217).

O bom desempenho dos estudantes confere à IES o *status* de instituição de qualidade e, por isso, atender aos seus critérios pode ser visto como qualificador do trabalho desenvolvido no curso.

REFLEXOS DO ENADE NO TRABALHO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA

Em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova apontava que “na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional” (AZEVEDO, 2006. p.188). O Manifesto segue argumentando que o desenvolvimento do país está interligado ao desenvolvimento cultural do seu povo e que o Estado deve manter uma escola na qual a educação seja “única”, isto é, que essa qualidade seja garantida de forma igualitária para todos, tanto nas escolas privadas quanto públicas.

O documento traz o clamor pela expansão e oferta gratuita da Educação Superior aos jovens, visando não só sua formação técnico-profissional, mas também de pesquisador.

Não se pode negar que, no Brasil, houve expansão da educação superior, principalmente nas instituições privadas, o que permitiu que a educação se constituísse em mercado lucrativo. Cury (1992) entende que “o lucro, inerente ao interesse privado, é aceito e reconhecido como integrante desta rede de ensino” (p.55). Concomitantemente, observa-se o investimento do Estado na ampliação da educação básica pública, aumentando a oferta de vagas e implementando políticas públicas que visam à permanência do estudante no sistema de ensino. Essa política educacional gerou um maior número de egressos da educação básica interessados em acessar a educação superior, mas os escassos investimentos do Estado nesse nível de ensino na década de 1990, atrelada às possibilidades criadas pelo dispositivo legal em relação à educação privada fez com que grande parte das vagas fosse criada pelo setor privado.

Com a ampliação das vagas na educação superior foram criados mecanismos de avaliação e regulação desse nível de ensino e, em 2004, foi publicada a Lei 10.861, que institui um sistema de avaliação da educação superior de caráter regulatório, envolvendo a avaliação da instituição, dos cursos e dos estudantes.

A política do Sinaes gerou nas IES a necessidade de adequação às diretrizes estabelecidas na Lei. Esta tese buscou analisar as implicações do Enade, um dos instrumentos do Sinaes, para a organização do trabalho pedagógico e das práticas avaliativas de um Curso de Pedagogia. Essas implicações são percebidas como reflexos dessa política de avaliação no cotidiano do curso.

No conto “À procura de um Reflexo”, Marina Colasanti traz a história de uma moça que procura incessantemente por seu reflexo. Após percorrer o caminho do leito de um lago no qual se mirou no dia anterior, chega a uma gruta, onde encontra muitos espelhos iluminados por velas e, sobre pedestais, bacias de prata. A moça nota a presença de uma Dama e pergunta a ela se sabe onde está seu reflexo. Após um diálogo esdrúxulo com a Dama, a moça descobre seu reflexo aprisionado numa das bacias e exige que lhe seja devolvido, o que é veementemente negado pela Dama.

“- Um reflexo é de quem sabe tomá-lo! – desafia” a Dama. A moça então atira ao ar a bacia com seu reflexo estilhaçando-a e toma seu reflexo de volta.

Se, como no conto, um reflexo é de quem sabe tomá-lo, os “reflexos” do Enade na organização do trabalho pedagógico e nas práticas avaliativas de um curso de Pedagogia foram buscados nas “bacias” iluminadas pela percepção dos estudantes, professores e gestores do curso, bem como pelo olhar da pesquisadora em relação aos documentos normatizadores da IES.

Os dados construídos demonstram que o curso de Pedagogia participante da pesquisa desenvolve ações pedagógicas relacionadas ao Enade, principalmente no período que antecede à aplicação do exame, tal como ciclos de palestras relacionados aos conteúdos presentes Portaria que regulamenta o Enade. Há também desenvolvimento de atividades, principalmente avaliativas, que inserem as questões dos exames no trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula. Considera-se que tais práticas podem ter colaborado para a elevação da nota do Enade nos ciclos avaliativos pesquisados. Essa melhoria no desempenho dos estudantes é percebida mesmo quando o conceito permaneceu o mesmo, pois as notas médias dos estudantes se elevaram.

Contudo, este fato, por si só, não garante que os estudantes estejam preparados para o exercício das atividades relativas ao magistério, uma vez que o Enade mede conhecimentos teóricos, não considerando a dimensão prática da docência.

Os dados apontam ainda que os professores avaliam os estudantes por meio de diversos instrumentos, que envolvem atividades coletivas e individuais, tais como: seminários, portfólios, resenhas, provas, estudos de caso, diários de bordo, relatos analíticos de texto, elaboração de projetos, notas reflexivas, entre outros. Os professores buscam adequar os instrumentos de avaliação utilizados aos objetivos da disciplina e diversificam as atividades ao longo do semestre. Destaca-se que, em alguns casos, os professores relataram utilizar uma quantidade de atividades incompatível com o período do semestre, pois se cada disciplina utilizar seis atividades distintas no semestre, para

um estudante que cursa cinco disciplinas serão trinta atividades em quatro meses de aula/ 100 dias letivos. Essa situação sobrecarregada o estudante com atividades avaliativas indicando ao mesmo tempo que estas se sobrepõem ao processo de ensino e de aprendizagem.

Quanto aos critérios de avaliação, os professores relataram certa dificuldade em estabelecer critérios centrados nas aprendizagens dos estudantes e em atribuir nota às atividades dos estudantes.

A situação vivenciada pelo estudante do Curso de Pedagogia em relação aos procedimentos de avaliação traz para esta aprendizagem acerca da própria avaliação que precisa ser revista e discutida pelo curso. Como futuro professor da educação básica é importante que ele vivencie uma prática avaliativa formativa mais consistente e reflexiva tendo oportunidade de debater sobre suas experiências coletivamente (entre seus pares e com os seus professores) de forma que essa vivência seja objeto de aprendizagem.

A percepção dos estudantes do curso de Pedagogia participante da pesquisa em relação ao Enade, se comparada ao objetivo declarado nos documentos oficiais, que é aferir o aproveitamento dos estudantes de cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos, suas habilidades e competências, ora se aproxima, ora se distancia desse objetivo. Em vários depoimentos, os estudantes atribuem ao Enade outros objetivos que estão mais relacionados à avaliação institucional e a elementos da regulação da educação superior.

Acredita-se que isso se deva à ênfase dada aos resultados do exame e à sua relação com a qualidade do ensino ofertado pela instituição, bem como à pouca divulgação dos resultados dos demais instrumentos de avaliação que compõem o Sinaes.

O estudante do curso de Pedagogia que percebe o Enade como preponderante no processo de avaliação institucional, entendendo que esse instrumento deve ser o norteador da organização do trabalho pedagógico, compromete sua visão em relação aos seus elementos básicos, além de desvirtuar os objetivos dessa avaliação.

Essa visão, inicialmente restrita à formação como professor, desencadeia um processo que transpõe a educação superior e se reflete na educação básica, pois a formação docente imprime marcas no trabalho do professor, como já foi anteriormente apontado. Como na educação básica são aplicados exames externos que visam aferir à qualidade da educação, muitas vezes, a escola faz uso desses resultados de forma a

incorporá-los a partir de uma percepção de senso comum, isto é, sem discussão dos aspectos relativos ao contexto da escola.

Pondera-se que a formação do professor pode ser compreendida como um amálgama entre os modelos de formação cultural-cognitivo e o pedagógico-didático, já apresentados, o que privilegia a formação de um professor que tem condições de transcender o senso comum, discutir acerca da educação e pensar estratégias pedagógicas que visem à superação de dificuldades apontadas pelas avaliações realizadas tanto externa quanto internamente.

Em relação às ações desenvolvidas pelo curso relacionadas ao Enade e ao desenvolvimento de atividades que visem à obtenção de melhores resultados no exame, os estudantes indicam que alguns professores utilizam questões do instrumento em suas aulas. Infere-se que não há exigência direta na preparação dos estudantes para o Enade, uma vez que nem todos os professores têm a mesma prática. Todavia, existe preocupação em relação ao bom desempenho dos estudantes no exame por parte de alguns professores, por acreditarem em seu valor como promotor da qualidade na educação superior.

Quanto ao Enade exercer influência na avaliação para as aprendizagens, alguns estudantes manifestaram a presença de questões similares às requeridas no exame em provas aplicadas em sala de aula. Nessa situação, infere-se que os professores estão adequando os instrumentos de avaliação utilizados no processo de formação dos futuros professores a um instrumento que não tem a mesma natureza e finalidade avaliativa. O Enade é um instrumento de avaliação de “produto” e a avaliação realizada no cotidiano da sala de aula avalia o “processo” pedagógico.

Pode-se concluir que, a partir dos depoimentos dos estudantes, o Enade tem interferido na organização do trabalho pedagógico e nas práticas avaliativas do curso de Pedagogia da instituição investigada.

Na análise dos dados relacionados à percepção dos gestores, observa-se que o curso de Pedagogia desenvolve ações específicas relacionadas às demandas do Sinaes, tais como a realização de reuniões para conscientização dos estudantes acerca da importância do Enade e implementa ações emanadas dos processos de autoavaliação institucional. Tais aspectos são basilares para a IES ser bem sucedida na avaliação proposta pelo Sinaes e representam, para os gestores, um avanço em relação à avaliação, pois é fundamental que o estudante compreenda a importância de sua participação no

contexto da avaliação externa e perceba que os processos internos de avaliação da IES geram melhorias na instituição.

Entre as ações descritas pelos gestores e docentes que precedem o Enade, estão mesas redondas temáticas que visam preparar os estudantes para obtenção de melhores resultados no Enade. A partir das verbalizações dos gestores, percebe-se que essas atividades são realizadas esporadicamente, quando da realização do exame, não se constituindo em uma atividade cotidiana do curso.

Os dados não apontaram claramente qual a percepção dos gestores acerca do Enade, porém, infere-se que eles acreditam que o exame cumpre os objetivos para os quais foi criado, uma vez que não foram detectadas críticas nas verbalizações desse grupo.

Quanto aos professores, de maneira geral, o entendimento é que o Enade promove a qualidade do curso, com exceção de um pequeno grupo que resiste aos exames de desempenho dos estudantes como forma de regulação da educação superior.

Alguns professores declararam fazer uso das questões do Enade já publicizadas em suas aulas e avaliações, o que corrobora a fala dos estudantes. Essa prática se dá por acreditarem que as questões são bem elaboradas e que contribuem para a qualificação dos estudantes de forma a prepará-los para o Enade e para concursos de ingresso na carreira docente.

Os professores não demonstraram conhecimento dos Relatórios de Curso produzidos pelo Inep nos quais estão apresentados os resultados do Enade, o que indica que estes não foram discutidos e, conseqüentemente, não foi possível perceber o que seria necessário melhorar no curso, o que poderia ter como consequência a elevação do CPC e uma melhor formação do professor. Conclui-se que as decisões em relação aos investimentos necessários à melhoria do desempenho dos estudantes estão mais centradas nos conceitos divulgados pelo Inep e na percepção que estudantes e professores têm do Enade. Por exemplo, se alguma questão se refere a um conteúdo não trabalhado pelo curso, esse passa a ser inserido na organização curricular, seja como disciplina ou curso de extensão.

Importa considerar que os dados corroboram que o Enade tem exercido influência na avaliação dos estudantes realizada em sala de aula, com maior ênfase nos instrumentos do que nos critérios de avaliação.

Infere-se que a inserção de questões do Enade nas práticas avaliativas do curso pode influenciar a percepção dos estudantes acerca dos exames externos de

desempenho dos estudantes a ponto destes, em seu exercício profissional, incorporarem questões de exames da educação básica em seu trabalho pedagógico. Considera-se que essas avaliações são de natureza distinta, bem como seus instrumentos, não sendo adequada sua utilização para avaliar as aprendizagens dos estudantes em sala de aula.

Destaca-se que há distinção quanto à percepção do Enade entre professores que exercem funções docentes e os que exercem funções de gestão, pois os docentes tratam o exame mais como promotor da qualidade do ensino e suas implicações na prática avaliativa e na formação de professores enquanto os gestores centram sua atenção nos aspectos legais e formais do exame.

Na instituição participante da pesquisa, o trabalho do professor é avaliado no âmbito da própria IES a partir de instrumentos próprios elaborados com esse fim e que possibilitam ao professor conhecer e reconhecer os aspectos a serem aprimorados em seu trabalho a partir do olhar dos estudantes. Esses instrumentos de avaliação institucional se constituem como mais efetivos em relação à possibilidade de gerar um *feedback* do trabalho docente e seus resultados deveriam ser os norteadores das políticas acadêmicas da IES.

Aponta-se a necessidade de formação continuada dos professores que propicie o estudo e a reflexão sobre a avaliação externa, no sentido de que “é preciso ter uma visão crítica dos princípios que fundamentam sua prática, dos fins por ela visados, dos compromissos por ela requeridos” (RIOS, 2009. p.9).

A tese de que os resultados do Enade provocam reorganização do trabalho pedagógico e que, em longo prazo, as práticas avaliativas do curso podem ser mais adequadas ao modelo do Enade foi parcialmente corroborada pela análise de dados, pois no curso participante da pesquisa os resultados do Enade provocaram, em alguns aspectos, um movimento de reorganização do trabalho pedagógico do curso. Entretanto, não é possível afirmar que o curso tenha modificado seu currículo inserindo os conteúdos descritos na Portaria que regulamenta o exame.

Acredita-se que, paulatinamente, houve um desvirtuamento da política de avaliação da educação superior proposta pelo Sinaes, fundamentada no tripé avaliação institucional, de cursos e dos estudantes. Tal situação pode ser mais bem explicada a partir da metáfora proposta por Ristoff e Giolo (2006) que, ao tratarem do Sinaes, afirmam que este pressupõe um sistema integrado a partir de três olhares distintos, mas complementares: a avaliação institucional é como olhar um edifício e analisar se suas estruturas de sustentação, seus pilares são adequados e suficientes para seus moradores;

a avaliação do curso é o olhar do apartamento, em que as estruturas que sustentam o edifício já não são o foco principal, mas o conforto que ele oferece ao morador, isto é, se é adequado as suas necessidades; a avaliação do estudante seria o olhar do morador, de quem se quer saber como é a experiência de morar no apartamento, se suas necessidades são atendidas, o que precisa ser melhorado, pois é ele quem vivencia essa experiência.

Conclui-se que, no caso do Sinaes, para atribuir qualidade à IES, o peso maior da avaliação está no olhar do “morador”, sendo este considerado mais importante do que a análise do edifício e do apartamento.

Como não era objetivo da pesquisa, pouco foi apontado em relação à importância dos instrumentos de avaliação da IES e de curso, uma vez que o centro da avaliação e, conseqüentemente, da regulação foi alocado para uma das “pernas” do tripé, o Enade.

Ressalta-se que é essencial a integração entre os instrumentos de avaliação (prova do Enade e visitas *in loco*) e os instrumentos de informação (percepção do estudante sobre a prova, questionário socioeconômico e censo) de forma a propiciar análises qualitativas e interpretativas mais aprofundadas por parte das IES.

Observou-se que, nos Relatórios de Curso relativos ao Enade, os dados são muito sucintos, dificultando análises mais acuradas que poderiam ser congregadas ao projeto pedagógico a partir das reflexões do colegiado do curso e do Núcleo Docente Estruturante, de forma a respeitar também o caráter emancipatório do projeto. Dessa forma, os resultados apresentados no Relatório de curso ficam reduzidos a uma avaliação classificatória e descomprometida com as aprendizagens dos estudantes, pois o curso fica impelido a cumprir as determinações advindas de um padrão de qualidade externo.

Como o PPC apresenta a forma pela qual o curso organiza seu trabalho pedagógico este também pode se constituir num mecanismo de resistência às políticas de avaliação regulatórias se a comunidade que participa do curso tiver visão emancipatória da educação.

As instâncias colegiadas de curso podem representar resistência à implementação de ações que descaracterizem seu projeto pedagógico. Muitas vezes, essas ações são impostas pela IES em função dos resultados obtidos pelo curso em avaliações externas que não alcançaram o patamar esperado pela IES.

A educação superior carece de alternativas pedagógicas à prática avaliativa engessada pelo caráter regulador e controlador do sistema de avaliação da educação superior, pois, como afirma Sordi (2008), o docente universitário não dispõe de tempo para reflexão, uma vez que se encontra envolvido com atividades burocráticas e com o ativismo em função de demandas internas e externas à sala de aula. Seu processo de formação se dá cotidianamente no exercício laboral, muitas vezes, de forma solitária, em função da organização dos tempos/ espaços da educação superior.

Para que se possam vislumbrar novas práticas pedagógicas é importante reconhecer a contradição da relação entre a avaliação externa e a autonomia docente em relação ao trabalho pedagógico, pois como afirma Coelho (2005) “trabalho docente e discente não são coisas, produtos acabados, mas acontecimentos históricos e sócio-culturais, realidades complexas e perpassadas pelas contradições sociais, em processo de permanente constituição e superação de si mesmas” (p.74). Nesse sentido, novas práticas pedagógicas podem ser fruto do processo interativo estabelecido pelos professores e estudantes e que, no curso de Pedagogia, também se constituem em momentos de formação.

Destaca-se que a análise da avaliação, como categoria do trabalho pedagógico, ajuda a desvelar como este se organiza dentro e fora da sala de aula, pois comunica o posicionamento ético-epistemológico que fundamenta essa organização. Além disso, apesar da centralidade que a avaliação ocupa no trabalho pedagógico, esta deve ter o mesmo lugar, em termos de *status*, que o ensino e a aprendizagem, pois ela poderia produzir momentos formativos e de formação para os futuros professores que, na universidade, teriam a oportunidade de vivenciar a avaliação realizada de forma participativa e em sua “indissociação do trabalho pedagógico, sujeito assim a todas as contradições que o perpassam” (SORDI, 2008.p. 56).

É fundamental que a avaliação em seus diversos níveis seja amplamente debatida nos cursos de Pedagogia, de forma a desvelar as práticas e interferências que a mesma engendra no trabalho pedagógico.

Apontam-se possibilidades de desdobramentos em trabalhos futuros, que visam ao aprofundamento teórico e empírico, no que concerne à relação entre o Enade e o trabalho pedagógico no campo da formação inicial de professores, a saber:

- Investigar as bases sobre as quais se assentam as percepções de estudantes, professores e gestores em relação ao Enade;

- Realizar coleta de dados no ano de aplicação do Enade no curso, verificando se há alguma variação em relação à percepção dos estudantes, professores e gestores nesse período;
- Investigar a percepção dos estudantes egressos do curso em relação ao Enade;
- Analisar comparativamente as provas aplicadas pelos professores e as provas do Enade;
- Analisar as provas Enade investigando os conteúdos, habilidades e competências avaliadas, sua relação com as Diretrizes Curriculares Nacionais e a formação docente.

Finalmente, destaca-se que a pesquisa não foi conduzida buscando generalizações, sendo seus resultados válidos no contexto pesquisado, cabendo ao leitor discutir possíveis relações entre esta pesquisa e outros contextos.

REFERÊNCIAS

A3ES. Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior. **Manual de avaliação**. A3ES: Lisboa, 2013. Disponível em:

<<http://www.a3es.pt/sites/default/files/Manual%20de%20avalia%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em 29 dez. 2013.

ABREU, R. G. **A integração curricular na área de Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias nos parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio**. 2002.114f. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro (Dissertação de mestrado).

AFONSO, A.J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº75, Agosto/2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a03.pdf>>. Acesso em 29 dez. 2013.

AGUIAR, M.A.S. et al. Diretrizes curriculares do curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 819-842, out. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a10v2796.pdf>>. Acesso em: 26 jun.2012.

AGUIAR, M.A.S.; MELO, M.M.O. Pedagogia e diretrizes curriculares: polêmicas e controvérsias. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 119-138, jan./jun. 2005. Disponível em: <<http://seer.bce.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/5383/4487>>. Acesso em: 26 jun.2012.

ALLAL, L. Estratégias de avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In: ALLAL, L.; CARDINET, J.; PERRENOUD, P. **Avaliação formativa num ensino diferenciado**. Coimbra: livraria Almedina, 1986.

ALMEIDA, A. M. de O. Abordagem societal das representações sociais. **Soc. estado.**, Brasília, v. 24, n. 3, dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922009000300005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 29 out. 2013.

ANTUNES, R. **O caracol e a concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2005.

APPLE, M.W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A.F.; SILVA, T.T (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2001.

ASSIS, L. M. **Avaliação institucional e prática docente na educação superior: tensões, mediações e impactos**. 2008. 249f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, UFG, 2008. Disponível em:

<http://www.bdt.d.uff.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1385>. Acesso em: 05 jan. 2012.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). **Carta de Brasília**. Brasília: ANFOPE, 2005. Disponível em: <<http://www.lite.fae.unicamp.br/anfope/>>. Acesso em 21 ago.2012.

ATTALI, J. et al. Pour un modele européen d'enseignement supérieur. **Rapport de la Commission présidé par J. Attali**. Paris: Ed. Stock, 1998.

AUGUSTO, R.; BALZAN, N.C. A vez e a voz dos coordenadores das CPAS das IES de Campinas que integram o SINAES. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 12, n. 4, p. 597-622, dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v12n4/a04v12n4.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2012.

AZEVEDO, F. (org.) O manifesto dos pioneiros da educação nova (1932). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2013.

BAHIA, C. C. M., ROCHA, G. O. R. da. **A formação do pedagogo no Brasil: o movimento de reorientação curricular proposto pelo Conselho Nacional de Educação a partir da lei 9.131/95**. Revista Científica da UFPA; ano 07, v.6, n.01, 2007. Disponível em: <http://www2.ufpa.br/rcientifica/artigos_cientificos/ed_08/pdf/cinara_meireles.pdf>. Acesso em: 25 out. 2011.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARREYRO, G. B. De exames, rankings e mídia. In: **Avaliação** (Campinas), Sorocaba, v. 13, n. 3, Nov. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772008000300017&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Out. 2013.

BARREYRO, G. B.; ROTHEN, J.C. Para uma história da avaliação da educação superior brasileira: análise dos documentos do PARU, CNRES, GERES e PAIUB. In: **Avaliação** (Campinas), Sorocaba, v. 13, n. 1, mar. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n1/a08v13n1.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2012.

BARROSO, J. (Org.). **A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores**. Lisboa: Educa, 2006.

BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751, Especial – Out, 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 15 mai.2012.

_____. **Políticas educativas e organização escolar**. Lisboa-Portugal: Universidade aberta, 2005.

BAUER, M. W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. São Paulo: Vozes, 2002.

BELLONI, I.; BELLONI, J.A. Questões e propostas para uma avaliação institucional formativa. In: FREITAS, L.C.; BELLONI, I.; SOARES, J.F. (Org.) **Avaliação de escolas e universidades**. Campinas-SP: Komedi, 2003.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Características da investigação qualitativa. In: **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Porto Editora, 1994. p.47-51

BOUDON, R. **Efeitos perversos e ordem social**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1979.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1/2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: CNE, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em 26 nov. 2013.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 05 de outubro de 1988. Brasília: Senado, 1998.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação superior**: 2012. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/Simone%20Gontijo/Documents/Tese/coletiva_censo_superior_2012.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2014.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Avaliação institucional externa**: Subsídio o ato de credenciamento e credenciamento institucional e transformação de organização acadêmica (presencial). Brasília: Inep, 2012b. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/institucional/2013/Instrumento_Institucional_2013.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2013.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2012c. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2012/instrumento_com_alteracoes_maio_12.pdf>. Acesso em 25 nov. 2013.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Portaria Nº 641**, Estabelece os procedimentos de divulgação do Conceito Preliminar de Curso (CPC) e do Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC), referentes ao ano de 2012, às Instituições de Educação Superior (IES) Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. Disponível em: <<http://www.educationet.com.br/legislacao/p187ltuh2i1sgc1lcuvv71a51hu83.pdf>>. Acesso em 05 mar. 2014.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Portaria Nº 225**. Publicada no Diário Oficial de 27 de julho de 2011, Seção 1, pág. 20. Brasília: MEC, 2011b. Disponível: <http://proeg.ufam.edu.br/attachments/189_diretrizes_pedagogia_n_225.pdf>. Acesso em: 25 out. 2011.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Orientações gerais para o roteiro da auto-avaliação das instituições**. Brasília: MEC, 2004b. Disponível em:
<http://download.inep.gov.br/download/sinaes/orientacoes_sinaes.pdf>. Acesso em 30 dez. 2013.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Documento básico de avaliação das universidades brasileiras: uma proposta nacional**. Brasília, MEC, 1993.
BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa Nº12**. Institui o Índice Geral de Cursos da Instituição de Educação Superior (IGC). Brasília: MEC, 2008a.
Disponível em: <http://www.cpa.ufpr.br/wp-content/uploads/2011/05/PORTARIA_NORMATIVA_12.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2012.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 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. Brasília: MEC, 2006a. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm>. Acesso em 24 Nov. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Instruções para elaboração de plano de desenvolvimento institucional**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em:
<<http://www2.mec.gov.br/sapiens/pdi.html>>. Acesso em 18 nov. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Lei 10.861**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília: MEC, 2004a.
Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/Lei/L10.861.htm>. Acesso em: 04 out. 2009.

_____. Ministério da educação. **PDE: Plano de desenvolvimento da educação**. Prova Brasil: Ensino Fundamental: matriz de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/prova%20brasil_matriz2.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Planilha de Resultados do ENADE 2008**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2011a. Disponível em
<<http://portal.inep.gov.br/planilhas-enade>>. Acesso em: 15 ago. 2012.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.081**. Aprova em extrato o Instrumento de Avaliação para fins de Renovação de Reconhecimento dos cursos de Graduação. Brasília, MEC, 2008. Disponível em: <http://www.cpa.ufpr.br/wp-content/uploads/2011/05/Portaria_1264_17_outubro_2008_Inst_AI.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Portaria Nº 2051**. Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído na Lei 10.861 de 14 de abril de 2004. Brasília: MEC, 2004c. Disponível em:
<https://siai.ufms.br/arquivos/arquivos/90_portaria-2051.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2012.

_____. Ministério da Educação. **SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação**. 5ª ed. Revisada e ampliada. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2009b.

_____. Presidência da República. **Lei 9394**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em: 13 out. 2009.

_____. **Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2011/2020)**. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, e dá outras providências. Projeto em tramitação no Congresso Nacional/ PL N° 8.035/ 2010/ organização: ABREU, M.; CORDIOLLI, Mi. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011c.

BRITO, M. R. F. de. ENADE 2005: perfil, desempenho e razão da opção dos estudantes pelas licenciaturas. **Avaliação** (Campinas), Sorocaba, v. 12, n. 3, set. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v12n3/a03v12n3.pdf>>. Acesso em 01 dez. 2013.

_____. O SINAES e o ENADE: da concepção à implantação. **Avaliação**, v. 13, n. 3. Campinas-SP, nov. 2008. p. 841-850. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772008000300014&script=sci_arttext>. Acesso em: 08 set. 2012.

BRITTO, L. P. L. et al. Conhecimento e Formação nas IES Periféricas perfil do aluno “novo” da Educação Superior. **Avaliação**. v. 13, n. 3. Campinas – SP. nov. 2008. p. 777-791. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n3/08.pdf>>. Acesso em: 09 jan. 2010.

CACHAPUZ, A. F. C. O Espaço Comum Europeu de Ensino Superior, o processo de Bolonha e a Autonomia Universitária. **Revista Ibero-americana de Educação**. n. 53/2, Universidade de Aveiro, Portugal, 2010. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/3440Carrelhas.pdf>> Acesso em: 08 Set. 2013.

CALDERON, A. I.; POLTRONIERI, H.; BORGES, R. M. Os rankings na educação superior brasileira: políticas de governo ou de estado?. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, Dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362011000500005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 09 Set. 2013.

CAMARGO, B. V. et al. **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. Paraíba: Editora Universitária, 2005.

CAPUCHINHO, C. MEC: novo IGC reduz peso da nota dos alunos e do número de doutores na avaliação. **UOL Educação**. São Paulo: 2012. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2012/12/06/mec-novo-igc-reduz-peso-da-nota-dos-alunos-e-do-numero-de-doutores-na-avaliacao-do-ensino-superior.htm>>. Acesso em: 18 nov. 2013.

CASASSUS, J. Uma nota crítica sobre a avaliação estandarizada: a perda de qualidade e a segmentação social. In: **Sísifo**. Revista de ciências da educação. n.º 9. mai/ago, 2009. Disponível em:

<<http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/Revista%209%20jcasassus%20PTG.pdf>>. Acesso em 3jan. 2014.

CASTILHO, M.L.; GONÇALVES, E.B.C.; MARTINS, C.R.B. Avaliação em larga escala e ensino de graduação: reflexões sobre as práticas pedagógicas. In: RAMOS, K. M. C.; VEIGA, I. P. A. (org.). **Desenvolvimento profissional docente: currículo, docência e avaliação na educação superior**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

CHAUÍ, M. de S. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: UNESP, 2001.

COELHO, I.M. A universidade, o saber e o ensino em questão. In: VEIGA, I.P.A.; NAVES, M.L.P. (org.). **Currículo e avaliação na educação superior**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

CONAES. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Diretrizes para a avaliação das instituições de educação superior**. Brasília: Conaes, 2004. Disponível em: <http://www.ceuma.br/cpa/downloads/Diretrizes_Avaliacao_IES.pdf>. Acesso em 30 dez. 2013.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP N° 1**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <http://portal.MEC.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 13 out. 2009.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORTELLA, M.S. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. São Paulo: Cortez, 1998.

CORTELAZZO, A. L.; RIBEIRO, V. K. Enade 2005 e 2008: desempenho dos estudantes de biologia de instituições de Educação Superior estaduais e municipais de São Paulo. **Ciênc. educ.** (Bauru), Bauru, v. 19, n. 2, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132013000200012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 01 dez. 2013.

COSTA, D.M. Avaliação educacional em larga escala: a opção pela democracia participativa. **Jornal de políticas educacionais**. N° 6. Julho–Dezembro de 2009. p. 12–21. Disponível em: < http://www.jpe.ufpr.br/n6_2.pdf>. Acesso em 3 jan. 2014.

COUTINHO, R. T. A prática pedagógica do professor-formador: desafios e perspectivas de mudanças. **Anped**, 2001. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/24/P0896101862597.doc Acesso em: 12 jul.2010

CRUZ, F. M. L.; SILVA, J. F.; AGUIAR, M. C. C. Avaliação na docência universitária: construtos, tensões e questionamentos. In: RAMOS, K M. C.; VEIGA, I. A. P. (org.) **Desenvolvimento profissional docente: currículo, docência e avaliação na educação superior**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.

CUNHA, M. I. Aula universitária: inovação e pesquisa. In: LEITE, D.B.C.; MOROSINI, M. (Org.). **Universidade futurante**. Campinas: Papyrus, 1997.

- CUNHA, M. I. **Formatos avaliativos e concepções de docência**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- _____. **O bom professor e sua prática**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- CURY, C. R. J. **A educação escolar como concessão**. Em Aberto, Brasília, ano 10, n.50/51, abr./set. 1992. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/769/690>>. Acesso em 11 dez. 2013.
- DALBEN, A.I. L. F. Das avaliações exigidas às avaliações necessárias. In: VILLAS BOAS, B. M. F. (org.). **Avaliação: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 2002.
- DEPRESBITERIS, L. A avaliação na educação básica: ampliando a discussão. **Estudos em Avaliação Educacional**, nº 24, jul-dez/2001. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/980/980.pdf>>. Acesso em 11 dez. 2013.
- DERBER, C. **Professional as workers**. Mental labor in advanced capitalism. Boston: G.K. Hall and Co., 1982.
- DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da Educação Superior**. São Paulo: Cortez, 2003.
- _____. **Avaliação da educação superior**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- _____. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do Provão ao SINAES. **Avaliação**. v.15 n.1. Campinas-SP, mar.2010. p.195-224. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v15n1/v15n1a11.pdf>>. Acesso em: 12 mai.2012.
- DIAS SOBRINHO, J.; DIAS, R. de B. Acreditação da educação superior e C & T: políticas e ideologia. **Avaliação**. v. 11, n.4, 2006. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/aval/v11n04/v11n04a02.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2012.
- DIAS, C.; MARCHELLI, P.; HORIGUELA M.L. Políticas para avaliação da qualidade do Ensino Superior: um balanço crítico. **Educação e Pesquisa**. v.32, n.3. p. 435-464, set/dez, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022006000300002&script=sci_arttext>. Acesso em: 15 mar. 2012.
- DOISE, W. Atitudes e representações sociais. In: JODELET, Denise (org.) **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.
- DOISE, W.; CLEMENCE, A.; LORENZI-CIOLDI, F. **Représentations sociales et analyses des données**. Grenoble: PUG, 1992.
- FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana**. Campinas-SP: Autores Associados, 2004.
- FAGUNDES, M. C. V. A totalidade como categoria fundante na construção de um projeto político-pedagógico. In: **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**,

13, 2006, Recife. Painel. Recife: UFP, 2006. Disponível em:
<http://www.13endipe.com/paineis/paineis_autor/T1421-2.doc>. Acesso em: 07 jan. 2012.

FAUNDEZ, A. **O Poder da participação**. São Paulo: Cortez, 1993.

FAZENDA, I. Formação de professores: Dimensão interdisciplinar. **Revista Brasileira de Formação de Professores**. Vol. 1, n. 1, p.103-109, Maio/2009.

FERNANDES, C. de O.; FREITAS, L. C. de. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag5.pdf>>. Acesso: 17 mai. 2012.

FERNANDES, D. **Avaliar para aprender**. São Paulo: UNESP, 2009.

_____. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. **Estudos em Avaliação Educacional**. V. 19, N. 41, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1454/1454.pdf>> Acesso: 21 out. 2013.

_____. **Questões críticas da avaliação para as aprendizagens**. Relatório de disciplina apresentado no âmbito das provas de agregação. Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 2007. Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5505/2/Relato%CC%81rioFinal.pdf>>. Acesso em 09 jan.2014.

FERREIRA, S. **Reforma da educação superior no Brasil e na Europa: em debate novos papéis sociais para as universidades**, 2010. Disponível em: <www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT11-6003--Int.pdf> Acesso em: 14 set. 2013.

FLIK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, D. G. **Implicações do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) nos processos avaliativos internos do curso de Educação Física do IPA**. 2008. 182f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, UNISINOS, 2008. Disponível em: <http://bdt.unisinos.br/tde_arquivos/10/TDE-2008-06-26T140819Z-534/Publico/implicacoes%20do%20exame.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2012.

FONTANIVE, N. O uso pedagógico dos testes. In: MELO e SOUZA, A. (Org.). **Dimensões da avaliação educacional**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2005. p. 139-173.

FRANCO, M.A.R.S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Terra e paz, 2002.

FREITAS, L. C. A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 86, Abr. 2004.

Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 17 Dez. 2013.

_____. Educação, avaliação qualitativa e inovação. Ciclo de Colóquios sobre Educação, Avaliação e Inovação. Mec/ Inep. Brasília, Nov. 2012.

_____. **Crítica à organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas – SP: Papirus, 1995.

FREITAS, L.C. et al. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

FREITAS, L.C. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 3, 2011, Campinas-SP. **Anais...** Campinas-SP,[s/n], 2011. (Simpósio PNE: diretrizes para avaliação e regulação da educação nacional). Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/seminario3/luiz_freitas.pdf>. Acesso em: 03 mai.2012.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2010.

GARNICA, A. V. M. Algumas notas sobre pesquisa qualitativa e fenomenologia. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, v.1, n.1, 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v1n1/08.pdf>>. Acesso em 06 fev.2014.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. São Paulo: Vozes, 2002.

GATTI, B. A. Avaliação institucional e acompanhamento de Instituições de Ensino Superior. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 21, p. 93-108, 2000. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/eae/n21/n21a03.pdf>>. Acesso em 01 dez. 2013.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GIL, A.C. **Estudo de caso: fundamentação científica: subsídios para coleta e análise de dados: como redigir o relatório**. São Paulo: Atlas, 2009.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, A.M. Exame Nacional de Cursos e política de regulação estatal do ensino superior. **Cadernos de pesquisa**. n. 120, p 129-149, nov. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n120/a08n120.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2012.

GOMES, L.R. et al. Avaliação da aprendizagem no ensino superior: “nota” expressão do comportamento do aluno. **Pro-posições**.v.18, n.2, maio/ago. 2007. Disponível em:

<<http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/edicoes/texto125.html>>. Acesso em: 18 jul. 2012.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Volume 2, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GUEDES, T.A.; IVANQUI, I.L. Aspecto da Seleção de Variáveis na Análise de Correspondência. **Atas da Conferência Internacional "Experiências e Expectativas do Ensino de Estatística - Desafios para o Século XXI"**, 1999. Disponível em: <<http://www.inf.ufsc.br/cee/posters/ResumoFloripa.html>>. Acesso em 30 set. 2013.

HAAS, C.M. Projetos pedagógicos nas instituições de educação superior: aspectos legais na gestão acadêmica. **RBPAE**. V.26, N.1, p.151-171, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://www.cidadesp.edu.br/old/mestrado_educacao/artigos/docentes/profa_celia_projetos_pedagogicos_nas_instituicoes_de_educacao_superior.pdf>. Acesso em 24 jan. 2014.

HARLEN, W. On the relationship between assessment for formative and summative purposes. In: GARDNER, J. (ed.). **Assessment for learning**. London: Sage Publications, 2006.

HOFFMANN, J.M.L. **Avaliação mito e desafio**. Uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2000.

HYPÓLITO, A. L. M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas-SP. Papirus, 1997.

IMAGE. **Alceste 2010 Versão Windows**: Software de Análise de Dados Textuais. Tolouse, 2010. 46p. Disponível em: <<http://www.alcestesoftware.com.br/manuais/alceste-manual.pdf>> Acesso em 01 ago. 2013.

KANAN, L. A.; ZANELLI, J. C. Envolvimento de docentes-gestores com o trabalho no contexto universitário. **Psicologia & Sociedade**, Florianópolis, v. 23, n. 1, abr. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822011000100007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 24 nov. 2013.

LAUX, M.A.B.; LAUX, R.O. Gestão universitária: o que há para se discutir?. In: **IV Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul**. INPEAU: UFSC, 2004. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/35747?show=full>>. Acesso em: 19 nov. 2013.

LEITAO, T. 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, abr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782010000100003&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: 15 out. 2013.

LIBÂNEO, J.C. A escola brasileira em face de um dualismo perverso: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento para os pobres. In: **ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CENTRO OESTE**, 10. 2010. Uberlândia-MG.

Anais... Uberlândia-MG, [s/n], 2010. (Fórum Núcleo de Ensino Pesquisa em Educação Geográfica, 5.)

_____. **O ensino de graduação na universidade:** a aula universitária. Goiânia: UCG, 2003. Disponível em: <http://www.ucg.br/site_docente/edu/libaneo/pdf/ensino.pdf>. Acesso em: 11 jan.2014.

_____. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2005.

LONGO, R.M.J. **Gestão da Qualidade:** Evolução Histórica, Conceitos Básicos e Aplicação na Educação. In: **Gestão da Qualidade na Educação: Em Busca da Excelência**, 1995, São Paulo. Texto para discussão n° 397. São Paulo: Ipea, 1996. p. 1-15.

LOPES, E. M. S. T. De Helenas e de professoras. **Teoria & Educação**. 1991, n. 04, 22-39.

LORENZI-CIOLDI, F. **Questions de méthodologie en sciences sociales**. Paris: Delachaux et Niestlé, 1997.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MABA, E. G.; MARINHO, S. V.. A autoavaliação institucional no processo de tomada de decisão em IES: estudo de caso das Faculdades SENAC/SC. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 17, n. 2, Julho 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772012000200009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 19 Fev. 2014.

MARBACK NETO, G. **Avaliação:** instrumento de gestão universitária. Vila Velha, ES: Editora Hoper, 2007.

MARQUES A.; MARQUINA, M. **Evaluación, Acreditación, Reconocimiento de Títulos y Habilitación**. Enfoque comparado. Serie informes. CONEAU. Buenos Aires, 1998. Disponível em: www.coneau.edu.ar/archivos/1328.pdf Acesso em: 09 Set. 2013.

MARRACH, S. A. Neoliberalismo e educação. In: GUIRALDELLI JR, P. (Org.). **Infância, educação e neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996.

MARX, Karl. **O Capital:** crítica da Economia política. São Paulo: Abril Cultural, 1983. v.1 (Livro primeiro: O processo de produção do capital).

MAUÉS, O. Regulação educacional, formação e trabalho docente. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**. N. 44, 2009. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1532/1532.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2012.

MOREIRA, A.F.; SILVA, T.T (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2001.

- MORROW, R.; TORRES, C. A. O Estado capitalista e a elaboração da política educativa. In: MORROW, R.; TORRES, C.A. (Orgs.), **Teoria Social e Educação**, Porto: Afrontamento, 1997.
- MURIEL, R. **Plano de desenvolvimento institucional – PDI**: análise do processo de implantação. Espírito Santo: Hoper Editora, 2006.
- NASCIMENTO, A. R. A.; MENANDRO, P. R. M. Análise lexical e análise de conteúdo: uma proposta de utilização conjugada. **Estudos e pesquisas em psicologia**. UERJ, RJ, Ano 6, N. 2, 2º/2006. Disponível em: <<http://www.revispsi.uerj.br/v6n2/artigos/pdf/v6n2a07.pdf>> Acesso em 23 jul. 2013.
- NASCIMENTO, M.I.M.; SBARDELOTTO, D. K. A escola unitária: educação e trabalho em Gramsci. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas-SP, n.30, p.275-291, jun.2008. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/30/art17_30.pdf Acesso em: 13 fev.2011.
- NEAVE, Guy. **Educación superior**: historia y política: estúdios comparativos sobre la universidad contemporánea. Barcelona: Gedisa, 2001.
- NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. 1992a. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf> Acesso em: 04 out. 2013.
- _____. Os professores e as histórias de suas vidas. In: NÓVOA, A. (org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.
- NUNES, E.; MARTIGNONI, E.; RIBEIRO, L.M. Economia Política e Regulação da Educação Superior no Brasil: Documento de trabalho nº 41. In: XIMENES, D. de A. **Observatório Universitário**. Brasília: FUNADESP, 2005. Disponível em: <http://www.observatoriouniversitario.org.br/documentos_de_trabalho/documentos_de_trabalho_41.pdf>. Acesso em: 25 jun.2012.
- PÁDUA, E. M.M. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico-prática. Campinas-SP: Papirus, 2000.
- PARO, V.H. Parem de preparar para o trabalho!!!: reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: FERRETTI, Celso João et al. **Trabalho, formação e currículo**: para onde vai a escola. São Paulo, Xamã, 1999. Disponível em: <www.edilson santos.pro.br/textos/paremdeprepararparaotrabalho.doc> . Acesso em: 03 set. 2012.
- PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA A. (org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- 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, jul. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772009000200009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 11 out. 2009.

RAMA, C. El nacimiento de la acreditación internacional. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 267-290, jul. 2009.

RAPHAEL, H. S. Avaliação: questão técnica ou política? **Estudos em avaliação educacional**. n.12, jul/dez.1995. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1056/1056.pdf>>. Acesso em 31 jan. 2014.

RASCO, J. F. A. A autoavaliação institucional como processo de formação do professorado. In: DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D. (org). **Universidade desconstruída: Avaliação institucional e resistência**. Florianópolis: Insular, 2000, p. 73-94.

REINERT, M. **Alceste**. Version 4.0 – Windows (Manual). Toulouse: Societé IMAGE, 1998.

REIS, A. Representações Sociais dos professores sobre a criança problemática. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Brasília, 2000.

REIS, M. C.; RAMOS, L. Escolaridade dos pais, desempenho no mercado de trabalho e desigualdade de rendimentos. **Rev. Bras. Econ.**, Rio de Janeiro, v. 65, n. 2, jun. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71402011000200004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 01 dez. 2013.

RICHARDSON, R.J.et.al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

RIOS, M. P. G.; SOUSA, K. L. de O. Gestão da educação superior e avaliação institucional: diálogos permanentes. **Anais...** Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0410.pdf>>. Acesso em: 25 de nov. 2013.

RIOS, T.A. A importância dos conteúdos socioculturais no processo avaliativo. In: CONHOLATO, M. C. et al. **A construção do projeto de ensino e a avaliação**. São Paulo: FDE, 1990, p.37-43.

_____. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Professores: autores e atores nos dizeres da escola** – a contribuição da reflexão filosófica. I Congresso internacional de filosofia da educação de países e comunidades de língua portuguesa. São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.uninove.br/PDFs/Mestrados/Educa%C3%A7%C3%A3o/Eventos_parceria/SOFELP/Terezinha%20Azer%C3%AAdo%20Rios.pdf> Acesso em: 28 de out. 2013.

RISTOFF, D.; GIOLO, J. O Sinaes como Sistema. **RBPG**, Brasília, v. 3, n. 6, p. 193-213, dez. 2006. Disponível em: <http://www2.capes.gov.br/rbpg/images/stories/downloads/RBPG/Vol.3_6_dez2006_/Est_Artigo2_n6.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2012.

- RODRIGUES, A. et al. Práticas pedagógicas e a lógica meritocrática na universidade: trajetórias de estudantes da rede pública para a Universidade Federal do Ceará. In: SILVA, J. de S.; BARBOSA, J. L.; SOUSA, A. I. **Práticas pedagógicas e a lógica meritocrática nas universidades**. Rio de Janeiro, UFRJ, 2006, p.25 – 33
- SANDER, B. Avaliação institucional em construção. In: OLIVEIRA, J. F.; FONSECA, M. (Org.). **Avaliação institucional: sinais e práticas**. São Paulo: Xamã, 2008.
- SANTOS, J. M. T. dos. et al. Avaliação na Escola: Uma Realidade Constante. 2o Congresso Científico da UniverCidade. **Anais...** Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <http://www.univercidade.edu/pesqcient/pdf/2007/educ_avaliao.pdf>. Acesso em: 25 nov.2013.
- SANTOS, M. R.; VARELA, S. A avaliação como um instrumento diagnóstico da construção do conhecimento nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Eletrônica de Educação**. Ano I, Nº. 01, ago. / dez. 2007. Disponível em: <http://web.unifil.br/docs/revista_eletronica/educacao/Artigo_04.pdf>. Acesso em 08 jan. 2014.
- SÁ-SILVA, J.R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Ano 1, n. 1, jul. 2009. Disponível em: <http://www.rbhcs.com/index_arquivos/Artigo.Pesquisa%20documental.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2012.
- SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Campinas-SP: Autores Associados, 2009b.
- _____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14, n. 40, jan./abr. 2009a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 10 jul.2010.
- _____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez, 2003.
- SCHEIBE, L. Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: trajetória longa e inconclusa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/04.pdf>>. Acesso em: 09 jan. 2012.
- SCHRAW, G. Promoting General Metacognitive Awareness. **Instructional Science** 26, Numbers 1-2, March 1998. p. 113-125.
- SEIXAS, A. M. Políticas educativas para o ensino superior: a globalização neoliberal e a emergência de novas formas de regulação estatal. In: STOER, S. R. (org.). **Da crise da educação a educação da crise: educação e a transnacionalização dos mecanismos de regulação social**. Porto: Afrontamento, 2001
- SERAFIM, M. P. O processo de mercantilização das instituições de educação superior: um panorama do debate nos EUA, na Europa e na América Latina. **Avaliação**,

Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n. 2, p. 241-265, jul. 2011. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/aval/v16n2/a02v16n2>>. Acesso em 05 mar. 2014.

SERRANO, R.M. S. M. Extensão Universitária – Um projeto Político e Pedagógico em construção nas Universidades Públicas. **Participação**. Brasília. UnB. Ano 5, nº, 10, 2001.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA JUNIOR, J. R.; CATANI, A. M.; GILIOLI, R. S. P. Avaliação da educação superior no Brasil: uma década de mudanças. **Avaliação** (Campinas), Sorocaba, v. 08, n. 04, dez. 2003. Disponível em:
<http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772003000400002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 26 dez. 2013.

SILVA JÚNIOR. J. R. Reforma da educação superior: a produção da ciência engajada ao mercado e de um novo pacto social. In: DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira; CATANI, Afrânio Mendes (orgs.). **Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais**. São Paulo: Xamã; Goiânia, Alternativa, 2003.

SORDI, M.R.L. A docência universitária e o dilema da formação pedagógica para a produção de uma avaliação da aprendizagem consequente. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 25, p. 47-58, nov. 2008. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/93>>. Acesso em 04 mar. 2014.

SORDI, M.R.L. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 253-266, jul. 2009. Disponível em:
<<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=avaliacao&page=article&op=view&path%5B%5D=310>>. Acesso em 04 mar. 2014.

_____. Por uma aprendizagem “maiuscula” da avaliação da aprendizagem. In: DALBEN, A.I.L.F. et al. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUZA, A. H. Da educação mercadoria à certificação vazia. **Le Monde Diplomatique Brasil**. Edição 53. Dez 2011. Disponível em
<http://www.diplomatique.org.br/edicoes_antteriores_det.php?edicao=53>. Acesso em: 25 jun. 2012.

SOUZA, D.V. de. Novas perspectivas de análise em investigações sobre meio ambiente: a teoria das representações sociais e a técnica qualitativa da triangulação de dados **Saúde e Sociedade**. v.12, n.2, p.76-85, jul./dez. 2003 Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v12n2/08.pdf>>. Acesso em: 29 abr.2012.

SZYMANSKI, H. (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 11.ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

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

UNESCO. **La educación superior en el siglo XXI**: Visión y acción., 1998. Disponível em: <http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm>. Acesso em 27 dez. 2013.

VAN VUGHT, C; WESTERHEIJDEN, D. F. Quality management and quality assurance in European Higher Education: methods and mechanisms. Luxemburg: Office of the Official Publications of the European Commission, 1993.

VARANDAS, J.M.; OLIVEIRA, H.; PONTE, J. P. **A Internet na Formação de Professores**. Lisboa, 1999. Disponível em:

<[http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:8TzIrYx-0SEJ:www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/99-Varandas-etc\(ProfMat-ICM\).doc+&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:8TzIrYx-0SEJ:www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/99-Varandas-etc(ProfMat-ICM).doc+&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br)>. Acesso em: 11 dez. de 2013.

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de Didática**. Campinas: Papirus, 1992.

VEIGA, I. P. A. et al. **Licenciatura em pedagogia**: realidades, incertezas, utopias. Campinas-SP: Papirus, 1997.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A. (org.) **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1995.

VERHINE, R. E.; DANTAS, L. M. V.; SOARES, J. F. Do Provão ao ENADE: uma análise comparativa dos exames nacionais utilizados no Ensino Superior Brasileiro. **Ensaio**: aval.pol.públ.Educ., Rio de Janeiro, v. 14, n. 52, set. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362006000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 out. 2009

VERHINE, R. E.; FREITAS, A. A. da S. M. de. A avaliação da educação superior: modalidades e tendências no cenário internacional. **Revista Ensino Superior Unicamp**. 2012. Disponível em: <<http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/a-avaliacao-da-educacao-superior-modalidades-e-tendencias-no-cenario-internacional>>. Acesso em: 09 Set. 2013.

VIANNA, H. M. Questões de avaliação educacional. In: FREITAS, L. C. (Org.). **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: INSULAR, 2002, p. 63-88.

VILLAS BOAS, B. M. F. Avaliação no trabalho pedagógico universitário. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (Org.). **O Que há de novo na educação superior**: do projeto pedagógico à prática transformadora. Campinas: Papirus, 2000. p. 133-158.

VILLAS BOAS, B. M. F. Práticas avaliativas no contexto do trabalho pedagógico
VILLAS BOAS, B. M. F. (org.) Construindo a avaliação formativa em uma escola de educação infantil e fundamental. In: VILLAS BOAS, B. M. F. **Avaliação**: políticas e práticas. Campinas: Papyrus, 2002.

VOGLER, J. **L'évaluation**. Paris: Hachette Livre, 1996.

WEBER, S. Avaliação e regulação da educação superior: Conquistas e impasses. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1247-1269, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/11.pdf>>. Acesso em 30 abr. 2012.

WERLE, F.O.C. (org.) Sistemas de avaliação da educação básica no Brasil: abordagem por níveis de segmentação. In: **Avaliação em larga escala**: foco na escola. Brasília: Liber Livros, 2010.

YIN, R.K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2010.

APÊNDICES

Apêndice A - Enade 2005: Impressões sobre a prova

Questão	Item	Ingressantes		Concluintes	
		IES %	Brasil %	IES %	Brasil %
Qual o grau de dificuldade desta prova na parte de Formação Geral?	Muito fácil	-	1,3	-	1,3
	Fácil	25,4	9,9	17,6	9,9
	Médio	63,7	61,7	70,1	63,5
	Difícil	10,9	23,6	9,6	21,6
	Muito difícil	-	3,5	2,7	3,7
Qual o grau de dificuldade desta prova na parte de Formação Específica?	Muito fácil	-	0,6	1,2	0,8
	Fácil	21,8	6,6	9,0	9,5
	Médio	61,8	57,7	76,4	64,4
	Difícil	16,4	31,2	13,5	22,6
	Muito difícil	-	4,0	-	2,7
Considerando a extensão da prova, em relação ao tempo total, você considera que a prova foi:	Muito longa	3,6	13,5	15,5	17,2
	Longa	20,0	25,5	28,7	27,3
	Adequada	69,1	57,6	54,6	52,2
	Curta	7,3	2,9	1,2	2,7
	Muito curta	-	0,5	-	0,7
Com relação aos enunciados das questões, na parte de Formação Geral, você considera que:	Todas as questões tinham enunciados claros e objetivos	14,5	18,4	15,8	19,3
	A maioria das questões tinham enunciados claros e objetivos	63,7	48,7	61,5	49,8
	Apenas cerca da metade das questões tinham enunciados claros e objetivos	14,5	20,4	11,4	20,1
	Poucas questões tinham enunciados claros e objetivos	3,6	11,6	11,3	10,2
	Nenhuma questão tinha enunciados claros e objetivos	3,6	0,9	-	0,7
Com relação aos enunciados das questões, na parte de Formação Específica, você considera que:	Todas as questões tinham enunciados claros e objetivos	21,8	16,2	8,9	18,1
	A maioria das questões tinham enunciados claros e objetivos	50,9	47,7	67,3	51,1
	Apenas cerca da metade das questões tinham enunciados claros e objetivos	20,0	23,2	13,8	20,6
	Poucas questões tinham enunciados claros e objetivos	3,6	11,8	10,1	9,5
	Nenhuma questão tinha enunciados claros e objetivos	3,6	1,1	-	0,7
Com relação às informações/instruções fornecidas para a resolução das questões, você considera que:	Eram todas excessivas	5,5	4,2	2,1	4,1
	Eram todas suficientes	29,1	37,3	38,4	39,2
	A maioria suficiente	50,9	41,1	45,6	41,1
	Somente algumas suficientes	10,9	15,9	13,9	14,5
	Eram todas insuficientes	3,6	1,5	-	1,1
Você se deparou com alguma dificuldade ao responder à prova. Qual?	Desconhecimento do conteúdo	47,4	33,5	13,3	11,4
	Forma diferente de abordagem do conteúdo	24,5	37,8	38,0	47,3
	Espaço insuficiente para responder às questões	3,5	1,8	1,8	2,9
	Falta de motivação para fazer a prova	14,0	17,4	35,1	24,6
	Não tive qualquer tipo de dificuldade para responder à prova	10,5	9,5	11,8	13,6
Considerando apenas as questões objetivas da prova, você percebeu que:	Não estudei ainda a maioria desses conteúdos	49,1	52,1	7,3	7,7
	Estudei alguns desses conteúdos, mas não os aprendi	7,3	12,9	12,8	14,2
	Estudei a maioria desses conteúdos, mas não os aprendi	3,6	4,4	7,9	10,7
	Estudei e aprendi muitos desses conteúdos	40,0	29,0	69,4	62,3
	Estudei e aprendi todos esses conteúdos	0,0	1,6	2,4	5,2
Qual o tempo gasto por você para concluir a prova?	Menos de uma hora	3,6	2,2	3,4	1,3
	Entre uma e duas horas	47,2	27,4	28,1	20,4
	Entre duas e três horas	21,8	40,9	42,8	38,1
	Entre três e quatro horas	27,3	25,7	24,5	33,8
	Quatro horas e não consegui terminar	-	3,8	1,2	6,3

Fonte: Relatório de Curso – Inep/2005

Apêndice B - Enade 2008: Impressões sobre a prova 2008

Questão	Item	Ingressantes		Concluintes	
		IES %	Brasil %	IES %	Brasil %
Qual o grau de dificuldade desta prova na parte de Formação Geral?	Muito fácil	-	1,1	-	1,1
	Fácil	17,1	4,7	12,1	6,0
	Médio	67,2	55,3	66,4	60,0
	Difícil	12,4	33,4	19,0	28,2
	Muito difícil	3,4	5,5	2,6	4,7
Qual o grau de dificuldade desta prova na parte de Formação Específica?	Muito fácil	-	0,8	-	0,8
	Fácil	13,7	5,7	22,8	9,6
	Médio	60,3	56,6	65,4	64,5
	Difícil	19,2	32,3	9,3	22,5
	Muito difícil	6,8	4,6	2,5	2,6
Considerando a extensão da prova, em relação ao tempo total, você considera que a prova foi:	Muito longa	20,5	14,6	14,9	17,2
	Longa	15,7	25,3	36,8	27,4
	Adequada	60,3	55,7	46,1	51,2
	Curta	3,5	3,6	2,1	3,4
	Muito curta	-	0,9	-	0,8
Os enunciados das questões da prova na parte de Formação Geral estavam claros e objetivos?	Sim, todos	32,2	18,9	21,4	17,4
	Sim, a maioria	57,6	50,9	61,9	53,8
	Apenas cerca da metade	6,8	17,1	9,5	17,2
	Poucos	3,4	12,1	7,1	10,8
	Não, nenhum	-	1,0	-	0,8
Os enunciados das questões na parte de Formação Específica estavam claros e objetivos?	Sim, todos	31,5	18,1	21,1	18,9
	Sim, a maioria	51,4	51,5	62,9	55,8
	Apenas cerca da metade	6,8	17,4	11,4	15,6
	Poucos	10,2	11,9	4,6	9,1
	Não, nenhum	-	1,0	-	0,6
As informações/instruções fornecidas para a resolução das questões foram suficientes para resolvê-las?	Sim, até excessivas	-	3,2	2,1	3,5
	Sim, em todas suficientes	45,2	25,2	46,7	27,8
	Sim, na maioria delas	41,8	46,5	44,0	49,7
	Sim, somente em algumas	13,0	23,9	7,1	17,9
	Não, em nenhuma delas	-	1,2	-	1,1
Você se deparou com alguma dificuldade ao responder à prova. Qual?	Desconhecimento do conteúdo	39,0	34,4	12,2	16,1
	Forma diferente de abordagem do conteúdo	29,4	40,2	33,3	46,7
	Espaço insuficiente para responder às questões	-	2,4	-	3,4
	Falta de motivação para fazer a prova	12,4	14,2	26,5	20,1
	Não teve qualquer tipo de dificuldade para responder à prova	19,4	8,8	28,1	13,7
Considerando apenas as questões objetivas da prova, você percebeu que	Não estudou ainda a maioria desses conteúdos	45,2	50,3	4,9	8,9
	Estudou alguns desses conteúdos, mas não os aprendeu	20,5	17,4	14,2	15,9
	Estudou a maioria desses conteúdos, mas não os aprendeu	6,8	5,7	11,9	12,8
	Estudou e aprendeu muitos desses conteúdos	24,7	25,3	64,3	56,2
	Estudou e aprendeu todos esses conteúdos	2,8	1,4	4,6	6,3
Qual o tempo gasto por você para concluir a prova?	Menos de uma hora	11,0	1,9	2,6	1,6
	Entre uma e duas horas	23,6	22,6	27,0	21,3
	Entre duas e três horas	42,6	39,7	30,9	38,1
	Entre três e quatro horas	22,9	30,3	34,6	32,6
	Quatro horas e não conseguiu terminar	-	5,5	4,9	6,5

Fonte: Relatório de Curso – Inep/2008

Apêndice C - Percepção da prova: Enade 2011

Questão	Resposta	IES %	Brasil %
Qual o grau de dificuldade desta prova na parte de Formação Geral?	Muito fácil	2,5	1,3
	Fácil	12,5	6,8
	Médio	65,0	61,3
	Difícil	20,0	26,1
	Muito difícil	0,0	4,5
Qual o grau de dificuldade desta prova na parte de Formação Específica?	Muito fácil	0,0	0,8
	Fácil	25,0	7,1
	Médio	50,0	60,7
	Difícil	22,5	27,5
	Muito difícil	2,5	3,8
Considerando a extensão da prova, em relação ao tempo total, você considera que a prova foi:	Muito longa	27,5	19,9
	Longa	27,5	27,9
	Adequada	40,0	47,1
	Curta	2,5	4,0
	Muito curta	2,5	1,1
Os enunciados das questões da prova na parte de Formação Geral estavam claros e objetivos?	Sim, todos	12,5	20,3
	Sim, a maioria	67,5	52,6
	Apenas cerca da metade	10,0	15,5
	Poucos	7,5	10,7
	Não, nenhum	2,5	0,8
Os enunciados das questões na parte de Formação Específica estavam claros e objetivos?	Sim, todos	17,5	19,6
	Sim, a maioria	70,0	53,0
	Apenas cerca da metade	5,0	16,0
	Poucos	7,5	10,6
	Não, nenhum	0,0	0,9
As informações/instruções fornecidas para a resolução das questões foram suficientes para resolvê-las?	Sim, até excessivas	10,3	4,1
	Sim, em todas suficientes	28,2	27,0
	Sim, na maioria delas	51,3	47,9
	Sim, somente em algumas	7,7	19,7
	Não, em nenhuma delas	2,6	1,3
Você se deparou com alguma dificuldade ao responder à prova. Qual?	Desconhecimento do conteúdo	10,5	13,1
	Forma diferente de abordagem do conteúdo	31,6	50,2
	Espaço insuficiente para responder às questões	7,9	3,8
	Falta de motivação para fazer a prova	26,3	16,0
	Não tive qualquer tipo de dificuldade para responder à prova	23,7	16,9
Considerando apenas as questões objetivas da prova, você percebeu que:	Não estudou ainda a maioria desses conteúdos	2,6	6,6
	Estudou alguns desses conteúdos, mas não os aprendeu	5,1	13,2
	Estudou a maioria desses conteúdos, mas não os aprendeu	5,1	14,4
	Estudou e aprendeu muitos desses conteúdos	74,4	57,9
	Estudou e aprendeu todos esses conteúdos	12,8	8,0
Qual o tempo gasto por você para concluir a prova?	Menos de uma hora	2,5	1,2
	Entre uma e duas horas	17,5	15,9
	Entre duas e três horas	45,0	35,3
	Entre três e quatro horas	30,0	39,0
	Quatro horas e não consegui terminar	5,0	8,6

Fonte: Relatório de Curso – Inep/2011

Apêndice D - Perfil socioeconômico e cultural do Estudante 2005

Questão	Item	Ingressantes	Concluintes
Faixa de renda mensal das pessoas com quem mora	Até 3 salários mínimos	39,1	38,6
	Mais de 3 até 10 salários mínimos	46,2	39,9
	Mais de 10 até 20 salários mínimos	42,6	57,3
	Mais de 20 até 30 salários mínimos	53,5	-
	Mais de 30 salários mínimos	-	-
Trabalha ou já trabalhou e qual a carga horária	Não trabalho/ nunca exerci atividade remunerada	54,0	38,3
	Trabalho/ trabalhei eventualmente	33,5	42,8
	Trabalho/ trabalhei até 20 horas semanais	39,7	26,7
	Trabalho/ trabalhei mais de 20 horas semanais menos de 40 horas semanais	45,9	-
	Trabalho/ trabalhei em tempo integral 40 horas semanais ou mais	45,2	41,8
Escolaridade do pai	Nenhuma escolaridade	39,0	56,8
	Ensino fundamental: de 1ª a 4ª séries	47,0	35,1
	Ensino fundamental: 5ª a 8ª séries	44,4	39,2
	Ensino médio	42,7	41,4
	Ensino superior	48,1	-
Escolaridade da mãe	Nenhuma escolaridade	36,0	47,5
	Ensino fundamental: de 1ª a 4ª séries	47,7	37,4
	Ensino fundamental: 5ª a 8ª séries	47,7	29,2
	Ensino médio	52,7	49,9
	Ensino superior	28,0	-
Tipo de escola que cursou o ensino médio	Todo em escola pública	45,8	40,5
	Todo em escola privada (particular)	38,2	24,5
	A maior parte em escola pública	47,8	-
	A maior parte em escola privada (participar)	10,4	-
	Metade em escola pública e metade em escola privada (particular)	49,1	-
Frequência que utiliza a biblioteca da instituição	A instituição não tem biblioteca	-	-
	Nunca a utilizo	44,5	-
	Utilizo raramente	40,1	38,9
	Utilizo com razoável frequência	47,0	36,3
	Utilizo muito frequentemente	43,8	46,8
Horas de estudo semanais extraclasse	Nenhuma, apenas assisto às aulas.	43,6	14,2
	Uma a duas.	47,9	19,3
	Três a cinco.	40,9	15,8
	Seis a oito.	53,3	0,0
	Mais de oito.	31,5	9,4
Atividade acadêmica você desenvolvida predominantemente, durante o curso, além daquelas obrigatórias	Atividades de iniciação científica ou tecnológica.	39,8	0,0
	Atividades de monitoria.	39,3	0,0
	Atividades em projetos de pesquisa conduzidos por professores da minha instituição.	50,3	19,4
	Atividades de extensão promovidas pela instituição.	55,5	19,4
	Nenhuma atividade.	39,8	19,2

Fonte: Relatório de Curso – Inep/2005

Apêndice E - Perfil socioeconômico e cultural do Estudante 2008

Questão	Item	Ingressantes		Concluintes	
		Nota média	%	Nota média	%
Como você se considera?	Branco(a)	50,3	25,4	47,8	45,5
	Negro(a)	41,4	16,4	43,9	5,0
	Pardo(a)	43,0	54,8	50,8	49,4
	Amarelo(a) (de origem oriental)	27,0	3,4	-	-
	Indígena ou de origem indígena	-	-	-	-
Faixa de renda mensal das pessoas com quem mora	Até 3 salários mínimos	40,8	39,7	51,0	44,4
	Mais de 3 até 10 salários mínimos	48,2	47,0	47,0	43,3
	Mais de 10 até 20 salários mínimos				
	Mais de 20 até 30 salários mínimos	44,6	53,4	53,4	10,0
	Mais de 30 salários mínimos	37,0	35,0	35,0	2,3
		32,0	-	-	-
Trabalha ou já trabalhou e qual a carga horária	Não trabalho/ nunca exerci atividade remunerada	57,5	9,6	53,7	7,1
	Trabalho/ trabalhei eventualmente	41,9	3,4	52,9	2,3
	Trabalho/ trabalhei até 20 horas semanais	44,6	6,8	47,6	7,1
	Trabalho/ trabalhei mais de 20 horas semanais menos de 40 horas semanais	50,3	15,1	53,8	15,6
	Trabalho/ trabalhei em tempo integral 40 horas semanais ou mais	40,6	61,6	47,6	67,9
Escolaridade do pai	Nenhuma escolaridade	47,5	12,4	45,3	10,2
	Ensino fundamental: de 1ª a 4ª séries	46,0	41,8	49,6	46,2
	Ensino fundamental: 5ª a 8ª séries	33,0	10,2	52,7	16,5
	Ensino médio	41,9	22,6	49,0	22,1
	Ensino superior	46,7	13,0	41,0	5,0
Escolaridade da mãe	Nenhuma escolaridade	-	-	43,5	7,3
	Ensino fundamental: de 1ª a 4ª séries	47,2	32,2	45,9	30,6
	Ensino fundamental: 5ª a 8ª séries	40,6	17,1	50,1	34,8
	Ensino médio	38,7	35,6	55,6	22,3
	Ensino superior	53,6	15,1	41,0	5,0
Tipo de escola que cursou o ensino médio	Todo em escola pública	42,6	71,9	50,4	80,4
	Todo em escola privada (particular)	47,4	13,0	43,5	10,2
	A maior parte em escola pública				
	A maior parte em escola privada (participar)	74,4	2,8	28,3	2,5
	Metade em escola pública e metade em escola privada (particular)	50,4	6,2	58,4	4,6
		33,6	6,2	35,0	2,3
Frequência que utiliza a biblioteca da instituição	A instituição não tem biblioteca	-	-	-	-
	Nunca a utilizo	52,6	5,5	-	-
	Utilizo raramente	40,1	37,7	49,8	17,3
	Utilizo com razoável frequência	42,6	32,8	50,4	55,4
		48,2	20,5	46,0	27,3

Fonte: Relatório de Curso – Inep/2008

Apêndice F - Perfil socioeconômico e cultural do Estudante 2011

Questão	Item	Concluintes	
		Nota média	%
Como você se considera?	Branco(a)	53,4	46,5
	Negro(a)	52,4	14,0
	Pardo(a)	64,3	37,2
	Amarelo(a) (de origem oriental)	51,1	2,3
	Indígena ou de origem indígena	-	0,0
Somando a sua renda com a renda se seus familiares que moram com você, quanto é, aproximadamente, a renda familiar?	Nenhuma	51,8	2,3
	Até 1,5 salário mínimo (R\$ 817,51)	24,5	4,7
	Acima de 1,5 até 3 salários mínimos (R\$817,51 a R\$2.452,50)	63,4	25,6
	Acima 3 até 4,5 salários mínimos (R\$ 1.635,00 a R\$2.452,50)	52,5	7,0
	Acima de 4,5 até 6 salários mínimos (R\$ 2.452,51 a R\$ 5.450,00)	58,5	11,6
	Acima de 6 até 10 salários mínimos (R\$3.270,01 a 5.450,00)	65,0	16,3
	Acima de 10 até 30 salários mínimos (R\$5.450,01 a R\$16.350,00)	54,6	30,2
Assinale a situação abaixo que melhor descreve seu caso (incluindo bolsa).	Acima de 30 salários mínimos (mais de 16.350,00)	51,1	2,3
	Não tenho renda e meus gastos são financiados pela minha família ou por outras pessoas	51,2	33,3
	Tenho renda, mas recebo ajuda da família ou de outras pessoas para financiar meus gastos	61,7	26,2
	Tenho renda e me sustento totalmente	57,5	9,5
	Tenho renda, me sustento e contribuo com o sustento da família	55,6	23,8
Até que nível seu pai estudou?	Tenho renda, me sustento e sou o principal responsável pelo sustento da família	67,6	7,1
	Nenhuma escolaridade	62,9	11,9
	Ensino fundamental: do 1º ao 5º ano	57,4	42,9
	Ensino fundamental: do 6º ao 9º ano	51,4	2,4
	Ensino médio	52,9	26,2
	Ensino superior	56,8	11,9
Até que nível sua mãe estudou?	Pós-graduação	59,7	4,8
	Nenhuma escolaridade	46,0	9,5
	Ensino fundamental: do 1º ao 5º ano	57,1	45,2
	Ensino fundamental: do 6º ao 9º ano	59,8	14,3
	Ensino médio	55,4	14,3
	Ensino superior	61,4	11,9
Em que tipo de escola que cursou o ensino médio?	Pós-graduação	58,0	4,8
	Todo em escola pública	56,5	71,4
	Todo em escola privada	61,7	21,4
	A maior parte em escola pública	47,1	4,8
	A maior parte em escola privada	-	0,0
Com que frequência você normalmente utiliza a biblioteca de sua instituição?	Metade em escola pública e metade em escola privada	38,4	2,4
	Diariamente	41,2	7,0
	Entre duas e quatro vezes por semana	55,5	16,3
	Uma vez por semana	55,1	30,2
	Uma vez a cada 15 dias	58,2	9,3
	Somente em época de provas e/ou trabalhos	62,1	27,3
	Nunca utilizo	64,3	9,3
A instituição não tem biblioteca	-	0,0	

Fonte: Relatório de Curso – Inep/2011

Apêndice G - ROTEIRO BÁSICO DE ENTREVISTA DIRETORA DO CURSO DE PEDAGOGIA

I. Dados Pessoais

1. Idade
2. Graduação
3. Titulação
4. Tempo de docência
5. Tempo de docência no Ensino Superior

II. Questões

1. Como é elaborado o planejamento das atividades do curso de Pedagogia? (Quem participa, que aspectos são levados em conta e como este trabalho é avaliado dentro da IES).
2. Qual sua percepção em relação ao Sinaes? E o Enade?
3. A adoção deste sistema de avaliação trouxe mudanças na gestão acadêmica e administrativa da instituição? Descreva as que considera mais relevantes.
4. A avaliação das Instituições de Ensino Superior, dos Cursos de graduação e dos estudantes por meio do Enade influencia no planejamento e desenvolvimento das atividades acadêmicas do seu curso e das aulas ministradas pelos professores? Como?
5. O Sinaes desencadeou mudanças nas atribuições dos docentes do curso de Pedagogia? Houve aumento na carga de trabalho dos professores?
6. Como é o envolvimento dos professores do curso de Pedagogia nas ações relacionadas ao Enade? Houve adesão da maioria deles? Houve dificuldades a enfrentar nessa adesão? Por quê?
7. Há alguma influência do Enade no modo como os professores avaliam a aprendizagem dos seus alunos? Qual?
8. Como é o envolvimento dos estudantes do curso de Pedagogia nas ações relacionadas ao Enade? Quais estudantes foram envolvidos nessas atividades? Por quê? Houve adesão da maioria deles? Houve dificuldades a enfrentar nessa adesão? Por quê?
10. Em razão dos resultados do Enade do curso de Pedagogia houve alguma orientação especial aos professores do curso? Quais? Por quê?
11. Houve influência do Enade no trabalho do diretor do curso de Pedagogia?
12. Como é a organização do trabalho pedagógico do curso em relação à contribuição deste para a formação do Pedagogo tendo como referência o disposto nas Diretrizes curriculares do curso de Pedagogia?
14. Qual a contribuição do Enade para a formação de professores?

Apêndice H - ROTEIRO BÁSICO DE ENTREVISTA PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA

I. Dados Pessoais

1. Idade
2. Graduação
3. Titulação
4. Tempo de docência
5. Tempo de docência no Ensino Superior

II. Questões

1. Como é realizada a avaliação da aprendizagem dos estudantes?
2. Quais os instrumentos e critérios comumente utilizados?
3. Quais as dificuldades encontradas em relação à avaliação?
4. Qual sua percepção em relação ao Sinaes?
5. Qual sua percepção em relação ao Enade?
6. Quais informações sobre o Enade você recebe? Como as recebe?
7. A prática pedagógica tem sido influenciada pelo Enade?
8. Os instrumentos avaliativos usados por você se assemelham aos do Enade?
9. Costumam ser desenvolvidas atividades com os estudantes em preparação para o Enade?
10. Você recebe alguma orientação por parte do coordenador de curso para desenvolver seu trabalho a partir dos resultados do Enade?
11. Na ocasião da realização do Enade, quais foram as providências tomadas pelo curso e ou pela instituição em relação aos professores?
12. Houve alguma repercussão dos resultados do Enade nas atividades curso? Qual o resultado ou a classificação do curso no ranking nacional?
13. O Enade contribui para a melhoria da qualidade do curso? Em que aspectos?
14. Quais fatores são mais importantes para determinar a qualidade de um curso? (projeto pedagógico; corpo docente; gestores; acervo bibliográfico; laboratórios; promoção de eventos científicos; rede física, bom desempenho no Enade).
15. O Enade tem promovido mudanças na coordenação do curso e nas demais instâncias administrativas da sua instituição?
16. Qual a contribuição do Enade para a formação de professores?

Apêndice I - ROTEIRO BÁSICO DE ENTREVISTA PRESIDENTE DA CPA

I. Dados Pessoais

1. Idade
2. Graduação
3. Titulação
4. Tempo de docência
5. Tempo de docência no Ensino Superior
6. Segmento que representa junto a CPA

II. Questões

1. O que é conhecido Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES? Como o avalia?
2. A adoção deste sistema de avaliação trouxe mudanças na gestão acadêmica e administrativa da instituição? Descreva as que considera mais relevantes.
3. Qual sua percepção em relação ao Sinaes?
4. Qual sua percepção em relação ao Enade?
5. Em que medida as ações deliberadas pela CPA visam atender às demandas do Sinaes?
6. Em que medida as solicitações realizadas na avaliação promovida pelo Sinaes são implementadas pela instituição?
7. Quais os critérios de seleção para o atendimento dessas solicitações?
8. Em que medida a nota do Enade exerce influência sobre as ações implementadas pela instituição?
9. Qual a contribuição do Enade para a formação de professores?

Apêndice J - ROTEIRO BÁSICO DE ENTREVISTA GESTORA DA UNIDADE DE ASSESSORAMENTO DIDÁTICO EDUCACIONAL

I. Dados Pessoais

1. Idade
2. Graduação
3. Titulação
4. Tempo de docência
5. Tempo de docência no Ensino Superior
6. Segmento que representa junto a CPA

II. Questões

1. Qual sua percepção em relação ao SINAES e como você o avalia?
2. A adoção deste sistema de avaliação trouxe mudanças na gestão acadêmica e administrativa da instituição? Descreva as que considera mais relevantes.
3. Qual o impacto das solicitações realizadas na avaliação promovida pelo Sinaes na instituição?
4. De forma geral, quais áreas costumam ser priorizadas no atendimento às demandas do Sinaes?
5. Em que medida as ações deliberadas pela Unidade de Apoio Didático Educacional visam atender às demandas do Sinaes?
6. Qual sua percepção em relação ao Enade?
7. Como se dá a discussão dos relatórios de Enade no âmbito da universidade?
8. Em que medida a nota do Enade exerce influência sobre as ações implementadas pela instituição?
9. Qual a contribuição do Enade para a formação de professores?

Apêndice K - QUESTIONÁRIO DESTINADO AOS ESTUDANTES



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Prezado Estudante,

Este questionário faz parte da minha pesquisa de Doutorado e tem como objetivo identificar o seu entendimento acerca das implicações do Enade para as práticas avaliativas e para a organização do trabalho pedagógico do curso de Pedagogia. Os dados coletados serão utilizados exclusivamente na pesquisa e terão o sigilo resguardado.

Desde já agradeço sua participação!

Simone Braz Ferreira Gontijo

Idade: _____ Sexo: _____

Semestre: () 1° () 2° () 3° () 4° () 5° () 6° () 7° () 8°

Forma de Ingresso no curso: () Vestibular () Enem () Transferência

() Estudante graduado () Outros

Bolsista: () Não () Sim Qual: _____

1. O Enade é o exame que avalia o desempenho dos alunos dos cursos de graduação, em relação aos conteúdos programáticos do curso. O que você sabe sobre esse exame?

2. Como obteve essas informações?

3. Os professores fazem menção ao Enade durante as aulas?

() Não. () Sim. Em que situações?

4. Há alguma influência do Enade nas atividades desenvolvidas nas aulas?

() Não. () Sim. Cite exemplos.

5. Você já teve acesso às provas aplicadas no Enade?

() Não. () Sim. De que forma?

6. São utilizadas em sala de aula provas do Enade?

() Não. () Sim. Como?

7. As avaliações aplicadas pelos professores têm questões iguais às do Enade?

() Não. () Sim. Em quais disciplinas isso já aconteceu?

8. Houve atividades específicas por parte do curso e/ou dos professores dirigidas aos alunos antes da aplicação da prova do Enade?

() Não. () Sim. Você participou delas? Por quê? De quais?

9. Você conhece a nota obtida por seu curso no Enade?

() Não. () Sim. Como obteve essa informação?

10. Você sabe qual a classificação do seu curso no ranking nacional?

() Não. () Sim. Como obteve essa informação?

11. Houve alguma repercussão do resultado do Enade nas atividades do curso?

() Não. () Sim. Quais?

12. Você entende que o Enade contribui para a melhoria da qualidade do seu curso?

() Não. () Sim. Por quê?

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que estou informado de que este questionário se refere à pesquisa elaborada pela pesquisadora Simone Braz Ferreira Gontijo e que as informações fornecidas serão usadas somente para fins acadêmicos, sem identificação dos interlocutores, isto é, os nomes não serão mencionados em nenhum momento, mesmo quando os resultados forem divulgados em qualquer forma. Pelo presente termo autorizo a publicação dos resultados deste seu trabalho.

A sua assinatura indica sua concordância em fornecer as informações solicitadas.

Data / /

Assinatura _____

Apêndice L - CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA DIRIGENTE DA IES



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Brasília-DF, _____ de _____ de 2013.

Na condição de estudante do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (PPGE/FE- UnB) e após autorização da Direção desta Instituição de Ensino, dirijo-me a Vossa Senhoria para solicitar sua participação na pesquisa que desenvolvo como parte dos meus estudos de doutorado.

Informo que a pesquisa ora realizada é orientada pela Profa. Dra. Benigna Maria de Freitas Villas Boas e tem como objetivo analisar as implicações do Enade para a organização do trabalho em Cursos de Pedagogia.

Em relação aos interlocutores da pesquisa, ressalta-se que, *a priori*, os sujeitos da pesquisa a serem entrevistados serão professores, estudantes do curso de Pedagogia, o coordenador do curso de Pedagogia e o coordenador da Comissão Própria de Avaliação. Também serão analisados documentos relativos ao curso de Pedagogia, a saber: projeto pedagógico do curso de pedagogia, planos de ensino das disciplinas e outros documentos institucionais relacionados ao Enade.

Observando as orientações do PPGE/FE – UnB dispostas na Resolução N° 12/2009, informo que os participantes da pesquisa receberão Carta de apresentação do trabalho e deverão assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual me comprometo a garantir a confidencialidade dos nomes, divulgação de identidade somente com permissão, participação voluntária com possibilidade de cancelamento da mesma a qualquer momento da elaboração do trabalho e não implicação de qualquer despesa material ou financeira.

Na certeza de que essa IES desenvolve um trabalho pedagógico comprometido com a qualidade do ensino ofertado à comunidade, agradeço antecipadamente e coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Cordialmente,
Simone Braz Ferreira Gontijo
e-mail: simonegonti@gmail.com

Apêndice M - CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA-PARTICIPANTE



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Brasília-DF, _____ de _____ de 2013.

Prezado(a) _____

Título e Nome do participante

Na condição de estudante do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (PPGE/FE- UnB) e após autorização da Direção desta Instituição de Ensino, dirijo-me a Vossa Senhoria para solicitar sua participação na pesquisa que desenvolvo como parte dos meus estudos de doutorado.

Informo que a pesquisa ora realizada é orientada pela Profa. Dra. Benigna Maria de Freitas Villas Boas e tem como objetivo analisar as implicações do Enade para a organização do trabalho em Cursos de Pedagogia.

Observando as orientações do PPGE/FE – UnB dispostas na Resolução N° 12/2009, informo que os participantes da pesquisa deverão assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual me comprometo a garantir a confidencialidade dos nomes, divulgação de identidade somente com permissão, participação voluntária com possibilidade de cancelamento da mesma a qualquer momento da elaboração do trabalho e não implicação de qualquer despesa material ou financeira.

Espero contar com sua colaboração no sentido de conceder entrevista, com possibilidade de agendamento prévio conforme sua disponibilidade.

Certa de que sua contribuição será relevante para a realização do meu trabalho, agradeço-lhe antecipadamente e coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

Simone Braz Ferreira Gontijo
e-mail: simonegonti@gmail.com

Apêndice N - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Brasília-DF, _____ de _____ de 2013.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - FACULDADE DE EDUCAÇÃO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da pesquisa: Implicações do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes para a organização do trabalho pedagógico e para as práticas avaliativas em cursos de Pedagogia.

Pesquisadora responsável: Simone Braz Ferreira Gontijo – Doutoranda FE/UnB

Orientadora: Professora Dra. Benigna Maria de Freitas Villas Boas - FE/UnB

Garantia de acesso: em qualquer etapa do estudo você terá acesso à pesquisadora responsável pela pesquisa – simonegonti@gmail.com

Objetivo do estudo:

Analisar as implicações do Enade para a organização do trabalho em Cursos de Pedagogia.

Prezado(a) Diretor (a),

Solicito autorização para desenvolver a pesquisa descrita em anexo, para a qual será necessária a participação **voluntária** do Coordenador do curso de Pedagogia, bem como de um grupo de docentes e discentes. Esta participação consistirá em preencher os questionários e, se necessário, participar de grupo focal. Além disso, serão analisados documentos institucionais relacionados ao curso.

Comprometo-me a dar-lhe todas as informações sobre a referida pesquisa antes, durante e após a coleta dos dados da pesquisa.

Benefício da pesquisa: contribuir para que se reflita sobre o impacto da avaliação externa sobre a formação de futuros educadores.

Custo/Reembolso: Não haverá ônus com a participação (entrevista, questionário e análise documental). A participação será totalmente espontânea e gratuita não havendo nenhuma cobrança com o que será realizado. A instituição não receberá nenhum pagamento com a sua participação.

Sigilo: as informações fornecidas serão usadas somente para efeito desta pesquisa, sem identificação da instituição e dos interlocutores, isto é, os nomes não serão mencionados em nenhum momento, mesmo quando os resultados forem divulgados em qualquer forma.

A sua assinatura indica sua concordância em fornecer as informações solicitadas.

Nome completo

Carimbo/Assinatura

Simone Braz Ferreira Gontijo
e-mail: simonegonti@gmail.com

ANEXOS

ANEXO A - RESULTADOS ALCESTE: CLASSE 1 – ESTUDANTES

Résultats de la classe n°1

Présences significatives						
Voici le vocabulaire caractéristique (formes réduites) de la classe 1 en fonction du coefficient Phi. Effectif 1 : effectif réel du mot dans la classe ; Effectif 2 : nombre d'unités textuelles de la classe contenant le mot ; Total : nombre total d'unités textuelles classées contenant le mot ; Percent : pourcentage du nombre d'unités textuelles de la classe contenant le mot.						
Vocabulaire	Phi	Effectif 1	Effectif 2	Total	Percent	Catégorie Grammaticale
conhec	.46	15	15	16	94%	Formes non reconnues
nada	.40	17	13	15	87%	Pronoms
nao_s	.36	12	10	11	91%	Formes non reconnues
sei	.36	20	19	31	61%	Formes non reconnues
nao	.35	338	51	153	33%	Adverbes
sab	.27	5	5	5	100%	Formes non reconnues
diz	.26	6	6	7	86%	Formes non reconnues
nao_respond	.26	43	18	37	49%	Formes non reconnues
eu	.23	5	5	6	83%	Pronoms
*Sem_1	.24	13	13	25	52%	Formes non reconnues
respond	.23	7	6	8	75%	Formes non reconnues
esse	.21	7	7	11	64%	Pronoms
tenh	.22	12	8	13	82%	Formes non reconnues
enade	.19	18	18	45	40%	Formes non reconnues
contribuic	.20	5	5	7	71%	Formes non reconnues
*Sem_2	.19	8	8	15	53%	Formes non reconnues
lembr	.17	4	4	6	67%	Formes non reconnues
minha	.17	4	4	6	67%	Pronoms
pesquis	.17	4	4	6	67%	Formes non reconnues
respeito	.17	5	5	8	63%	Formes non reconnues
fat	.16	3	3	4	75%	Formes non reconnues
ouvi	.16	7	6	11	55%	Formes non reconnues
ainda	.15	5	5	9	56%	Adverbes
coisa	.16	3	3	4	75%	Formes non reconnues
nunca	.15	5	5	9	56%	Adverbes
*Sem_3	.16	11	11	26	42%	Formes non reconnues
o-que	.15	6	6	12	50%	Pronoms
*Bol_2	.14	39	39	139	28%	Formes non reconnues
particip	.14	4	4	7	57%	Formes non reconnues
*Ida_1	.13	34	34	118	29%	Formes non reconnues
contribu	.13	3	3	5	60%	Formes non reconnues
informacoes	.13	5	5	10	50%	Formes non reconnues
me	.12	4	4	8	50%	Pronoms
tao	.11	2	2	3	67%	Conjonctions et locutions
qual	.12	4	4	8	50%	Pronoms
agora	.11	2	2	3	67%	Adverbes
sobre	.12	9	8	20	40%	Prépositions simples et
inform	.12	6	4	8	50%	Formes non reconnues
record	.11	2	2	3	67%	Formes non reconnues
*Est_114	.11	2	2	3	67%	Formes non reconnues
matematica	.12	4	4	8	50%	Formes non reconnues
dev	.10	3	3	6	50%	Formes non reconnues
fal	.09	7	7	19	37%	Formes non reconnues
mas	.10	5	5	12	42%	Conjonctions et locutions
serv	.10	3	3	6	50%	Formes non reconnues
obtiv	.10	3	3	6	50%	Formes non reconnues
apenas	.10	4	4	9	44%	Conjonctions et locutions
entend	.10	3	3	6	50%	Formes non reconnues
*Bol_	.17	2	2	2	0%	Formes non reconnues
*Est_1	.17	2	2	2	0%	Formes non reconnues
*Est_4	.17	2	2	2	0%	Formes non reconnues
*Est_5	.12	1	1	1	0%	Formes non reconnues
*Ida_4	.08	7	7	20	0%	Formes non reconnues
*Ing_1	.08	42	42	165	0%	Formes non reconnues
*Sim_5	.17	2	2	2	0%	Formes non reconnues
*Est_10	.12	1	1	1	0%	Formes non reconnues
*Est_11	.12	1	1	1	0%	Formes non reconnues
*Est_12	.12	1	1	1	0%	Formes non reconnues
*Est_16	.12	1	1	1	0%	Formes non reconnues
*Est_17	.12	1	1	1	0%	Formes non reconnues
*Est_19	.12	1	1	1	0%	Formes non reconnues
*Est_32	.12	1	1	1	0%	Formes non reconnues
*Est_36	.12	1	1	1	0%	Formes non reconnues
*Est_39	.17	2	2	2	0%	Formes non reconnues
*Est_42	.12	1	1	1	0%	Formes non reconnues
*Est_43	.17	2	2	2	0%	Formes non reconnues
*Est_55	.17	2	2	2	0%	Formes non reconnues
*Est_61	.12	1	1	1	0%	Formes non reconnues
*Est_68	.17	2	2	2	0%	Formes non reconnues
*Est_69	.12	1	1	1	0%	Formes non reconnues
*Est_94	.06	1	1	2	0%	Formes non reconnues
*Est_125	.06	1	1	2	0%	Formes non reconnues
*Est_128	.17	2	2	2	0%	Formes non reconnues
*Est_132	.06	1	1	2	0%	Formes non reconnues
*Est_136	.12	1	1	1	0%	Formes non reconnues
*Est_146	.12	1	1	1	0%	Formes non reconnues
*Est_155	.12	1	1	1	0%	Formes non reconnues
*Est_159	.12	1	1	1	0%	Formes non reconnues
*Est_179	.12	1	1	1	0%	Formes non reconnues
*Est_182	.08	2	2	4	0%	Formes non reconnues
*Est_185	.12	1	1	1	0%	Formes non reconnues
*Est_193	.12	1	1	1	0%	Formes non reconnues
*Est_197	.17	2	2	2	0%	Formes non reconnues
*Est_199	.12	1	1	1	0%	Formes non reconnues
*Est_201	.12	1	1	1	0%	Formes non reconnues
*Est_202	.12	1	1	1	0%	Formes non reconnues
*Est_203	.12	1	1	1	0%	Formes non reconnues
*Est_206	.12	1	1	1	0%	Formes non reconnues
*Est_209	.12	1	1	1	0%	Formes non reconnues

ANEXO B - RESULTADOS ALCESTE: CLASSE 2 – ESTUDANTES

Résultats de la classe n°2

Présences significatives

Voici le vocabulaire caractéristique (formes réduites) de la classe 2 en fonction du coefficient Phi.
 Effectif 1 : effectif réel du mot dans la classe ;
 Effectif 2 : nombre d'unités textuelles de la classe contenant le mot ;
 Total : nombre total d'unités textuelles classées contenant le mot ;
 Percent : pourcentage du nombre d'unités textuelles de la classe contenant le mot.

Vocabulaire	Phi	Effectif 1	Effectif 2	Total	Percent	Catégorie Grammaticale
universidade	.40	26	21	31	68%	Formes non reconnues
aluno	.36	30	27	51	53%	Formes non reconnues
graduação	.35	11	11	13	85%	Formes non reconnues
final	.34	8	8	8	100%	Formes non reconnues
prov	.30	27	26	55	47%	Formes non reconnues
ultimo	.29	6	6	6	100%	Formes non reconnues
acontec	.29	6	6	6	100%	Formes non reconnues
colega	.28	7	7	8	88%	Formes non reconnues
realiz	.26	5	5	5	100%	Formes non reconnues
faz	.25	8	8	11	73%	Formes non reconnues
um	.25	16	14	26	54%	Nominaux
exame	.23	17	16	33	48%	Formes non reconnues
convocado	.23	4	4	4	100%	Formes non reconnues
faculdade	.23	8	8	12	67%	Formes non reconnues
por	.23	12	10	17	59%	Prépositions simples et
pelos	.22	6	5	6	83%	Formes non reconnues
e	.22	53	39	118	33%	Formes non reconnues
saber	.21	8	8	13	62%	Formes non reconnues
semestr	.22	10	9	15	60%	Formes non reconnues
os	.21	24	20	48	42%	Formes non reconnues
que	.20	53	34	100	34%	Conjonctions et locutions
termin	.20	3	3	3	100%	Formes non reconnues
assunto	.19	4	4	5	80%	Formes non reconnues
educacao	.19	5	5	7	71%	Formes non reconnues
desenvolvimento	.19	4	4	5	80%	Formes non reconnues
da	.19	22	17	41	41%	Formes non reconnues
na	.19	20	17	41	41%	Pronoms
aula	.18	11	11	23	48%	Formes non reconnues
curso	.18	27	27	77	35%	Formes non reconnues
desempenho	.18	13	12	26	46%	Formes non reconnues
estud	.17	10	9	18	50%	Formes non reconnues
*Sem 7	.17	13	13	30	43%	Formes non reconnues
importante	.18	6	6	10	60%	Formes non reconnues
no	.16	23	16	41	39%	Pronoms
dos	.16	18	17	45	38%	Formes non reconnues
meu	.16	3	3	4	75%	Pronoms

predis	.16	3	3	4	75%	Formes non reconnues
catolica	.16	3	3	4	75%	Formes non reconnues
ele	.15	8	8	17	47%	Pronoms
avali	.14	31	31	99	31%	Formes non reconnues
estao	.15	5	5	9	56%	Auxiliaire ESTAR
curso	.14	6	6	12	50%	Formes non reconnues
sua	.12	3	3	5	60%	Pronoms
feiz	.13	4	4	7	57%	Formes non reconnues
para	.13	25	22	67	33%	Prépositions simples et
pass	.12	3	3	5	60%	Formes non reconnues
sala	.12	3	3	5	60%	Formes non reconnues
o	.11	41	31	106	29%	Formes non reconnues
cair	.11	2	2	3	67%	Formes non reconnues
onde	.11	4	4	8	50%	Pronoms
falta	.11	2	2	3	67%	Formes non reconnues
peso	.11	2	2	3	67%	Formes non reconnues
em-na	.11	2	2	3	67%	Pronoms
*Est 149	.11	2	2	3	67%	Formes non reconnues
*Est 170	.11	2	2	3	67%	Formes non reconnues
primeiro	.11	2	2	3	67%	Nominaux
ao	.10	3	3	6	50%	Formes non reconnues
do	.10	36	27	92	29%	Formes non reconnues
seu	.10	3	3	6	50%	Pronoms
val	.10	3	3	6	50%	Formes non reconnues
momento	.10	3	3	6	50%	Formes non reconnues
*Bol 1	.05	2	2	5	0%	Formes non reconnues
*Est 2	.11	1	1	1	0%	Formes non reconnues
*Est 3	.11	1	1	1	0%	Formes non reconnues
*Est 9	.11	1	1	1	0%	Formes non reconnues
*Ida 5	.05	1	1	2	0%	Formes non reconnues
*Ino 6	.08	2	2	4	0%	Formes non reconnues
*Sem 4	.07	6	6	17	0%	Formes non reconnues
*Sem 6	.07	9	9	27	0%	Formes non reconnues
*Bol 13	.11	1	1	1	0%	Formes non reconnues
*Est 29	.11	1	1	1	0%	Formes non reconnues
*Est 34	.11	1	1	1	0%	Formes non reconnues
*Est 40	.16	2	2	2	0%	Formes non reconnues
*Est 41	.11	1	1	1	0%	Formes non reconnues
*Est 45	.05	1	1	2	0%	Formes non reconnues
*Est 48	.05	1	1	2	0%	Formes non reconnues
*Est 52	.11	1	1	1	0%	Formes non reconnues
*Est 53	.11	1	1	1	0%	Formes non reconnues
*Est 83	.16	2	2	2	0%	Formes non reconnues
*Est 85	.11	1	1	1	0%	Formes non reconnues
*Est 92	.11	1	1	1	0%	Formes non reconnues
*Est 99	.11	1	1	1	0%	Formes non reconnues
*Est 100	.11	1	1	1	0%	Formes non reconnues
*Est 101	.11	1	1	1	0%	Formes non reconnues
*Est 106	.11	1	1	1	0%	Formes non reconnues
*Est 107	.05	1	1	2	0%	Formes non reconnues
*Est 110	.05	1	1	2	0%	Formes non reconnues
*Est 113	.11	1	1	1	0%	Formes non reconnues
*Est 115	.11	1	1	1	0%	Formes non reconnues
*Est 116	.11	1	1	1	0%	Formes non reconnues
*Est 118	.16	2	2	2	0%	Formes non reconnues
*Est 123	.11	1	1	1	0%	Formes non reconnues
*Est 126	.11	1	1	1	0%	Formes non reconnues
*Est 131	.11	1	1	1	0%	Formes non reconnues
*Est 150	.11	1	1	1	0%	Formes non reconnues
*Est 157	.11	1	1	1	0%	Formes non reconnues
*Est 160	.16	2	2	2	0%	Formes non reconnues
*Est 161	.16	2	2	2	0%	Formes non reconnues
*Est 169	.11	1	1	1	0%	Formes non reconnues
*Est 173	.16	2	2	2	0%	Formes non reconnues
*Est 194	.11	1	1	1	0%	Formes non reconnues
*Est 210	.05	1	1	2	0%	Formes non reconnues

ANEXO D - RESULTADOS ALCESTE: CLASSE 4 – ESTUDANTES

Résultats de la classe n°4

Présences significatives						
Vocabulaire	Phi	Effectif 1	Effectif 2	Total	Percent	Catégorie Grammaticale
ensin	.37	24	22	28	79%	Formes non reconnues
form	.34	33	30	47	64%	Formes non reconnues
not	.33	26	24	35	69%	Formes non reconnues
Instituc	.31	20	18	24	75%	Formes non reconnues
uma	.29	45	36	68	53%	Formes non reconnues
melhor	.25	7	17	26	65%	Formes non reconnues
pod	.25	14	13	18	72%	Formes non reconnues
avali	.25	54	45	99	45%	Formes non reconnues
boa	.24	13	9	11	82%	Formes non reconnues
superior	.24	9	9	11	82%	Formes non reconnues
aprend	.21	5	5	5	100%	Formes non reconnues
qualidade	.21	16	16	27	59%	Formes non reconnues
tem	.19	9	8	11	73%	Auxiliaire TER
busc	.19	4	4	4	100%	Formes non reconnues
sendo	.19	9	9	13	69%	Auxiliaire SER
professor	.19	33	27	56	48%	Formes non reconnues
de-acordo-com	.19	4	4	4	100%	Prépositions simples et
curso	.18	41	34	77	44%	Formes non reconnues
O	.18	5	5	6	83%	Mots en majuscules
a	.17	64	44	109	40%	Formes non reconnues
se	.17	25	19	38	50%	Conjonctions et locutions
oat	.17	7	7	10	70%	Formes non reconnues
determin	.18	5	5	6	83%	Formes non reconnues
*Ing_2	.16	14	14	26	54%	Formes non reconnues
porque	.16	19	17	34	50%	Conjonctions et locutions
capacidade	.16	3	3	3	100%	Formes non reconnues
possibilidade	.16	3	3	3	100%	Formes non reconnues
melhor	.15	7	6	9	67%	Adverbes
outros	.15	4	4	5	80%	Pronoms
atraves	.15	16	14	27	52%	Formes non reconnues
objetivo	.15	5	4	5	80%	Formes non reconnues
dos	.13	20	20	45	44%	Formes non reconnues
mais	.12	10	9	17	53%	Adverbes
oatid	.12	5	5	8	63%	Formes non reconnues
acredit	.13	8	7	12	58%	Formes non reconnues
televisao	.12	5	5	8	63%	Formes non reconnues

E	.12	8	8	15	53%	Mots en majuscules
e	.11	44	44	118	37%	Formes non reconnues
o	.11	40	40	106	38%	Formes non reconnues
de	.10	38	38	101	38%	Prépositions simples et
med	.12	4	4	6	67%	Formes non reconnues
nos	.10	7	6	11	55%	Pronoms
acab	.12	3	3	4	75%	Formes non reconnues
para	.11	27	27	67	40%	Prépositions simples et
assim	.12	4	4	6	67%	Conjonctions et locutions
exist	.12	3	3	4	75%	Formes non reconnues
*Est_7	.12	3	3	4	75%	Formes non reconnues
trabalh	.12	3	3	4	75%	Formes non reconnues
desempenho	.10	12	12	26	46%	Formes non reconnues
aplic	.10	5	5	9	56%	Formes non reconnues
nivel	.09	7	7	14	50%	Formes non reconnues
*Ida_2	.10	22	22	54	41%	Formes non reconnues
materi	.09	4	4	7	57%	Formes non reconnues
*Boi_3	.07	8	8	18	0%	Formes non reconnues
*Boi_7	.05	4	4	9	0%	Formes non reconnues
*Ing_3	.04	3	3	7	0%	Formes non reconnues
*Ing_5	.06	3	3	6	0%	Formes non reconnues
*Est_14	.09	1	1	1	0%	Formes non reconnues
*Est_15	.13	2	2	2	0%	Formes non reconnues
*Est_18	.09	1	1	1	0%	Formes non reconnues
*Est_20	.09	1	1	1	0%	Formes non reconnues
*Est_21	.09	1	1	1	0%	Formes non reconnues
*Est_26	.13	2	2	2	0%	Formes non reconnues
*Est_33	.09	1	1	1	0%	Formes non reconnues
*Est_38	.09	1	1	1	0%	Formes non reconnues
*Est_44	.09	1	1	1	0%	Formes non reconnues
*Est_47	.09	1	1	1	0%	Formes non reconnues
*Est_49	.09	1	1	1	0%	Formes non reconnues
*Est_50	.09	1	1	1	0%	Formes non reconnues
*Est_51	.09	1	1	1	0%	Formes non reconnues
*Est_58	.13	2	2	2	0%	Formes non reconnues
*Est_59	.09	1	1	1	0%	Formes non reconnues
*Est_60	.09	1	1	1	0%	Formes non reconnues
*Est_72	.13	2	2	2	0%	Formes non reconnues
*Est_73	.05	2	2	4	0%	Formes non reconnues
*Est_74	.09	1	1	1	0%	Formes non reconnues
*Est_77	.09	1	1	1	0%	Formes non reconnues
*Est_90	.13	2	2	2	0%	Formes non reconnues
*Est_93	.09	1	1	1	0%	Formes non reconnues
*Est_97	.09	1	1	1	0%	Formes non reconnues
*Est_98	.09	1	1	1	0%	Formes non reconnues
*Est_108	.09	1	1	1	0%	Formes non reconnues
*Est_124	.08	2	2	3	0%	Formes non reconnues
*Est_127	.09	1	1	1	0%	Formes non reconnues
*Est_142	.09	1	1	1	0%	Formes non reconnues
*Est_145	.08	2	2	3	0%	Formes non reconnues
*Est_147	.09	1	1	1	0%	Formes non reconnues
*Est_152	.09	1	1	1	0%	Formes non reconnues
*Est_154	.09	1	1	1	0%	Formes non reconnues
*Est_163	.09	1	1	1	0%	Formes non reconnues
*Est_164	.09	1	1	1	0%	Formes non reconnues
*Est_165	.09	1	1	1	0%	Formes non reconnues
*Est_168	.09	1	1	1	0%	Formes non reconnues
*Est_171	.13	2	2	2	0%	Formes non reconnues
*Est_176	.09	1	1	1	0%	Formes non reconnues
*Est_183	.09	1	1	1	0%	Formes non reconnues
*Est_184	.13	2	2	2	0%	Formes non reconnues
*Est_189	.09	1	1	1	0%	Formes non reconnues
*Est_195	.09	1	1	1	0%	Formes non reconnues
*Est_207	.09	1	1	1	0%	Formes non reconnues

ANEXO E - RESULTADOS ALCESTE: CLASSE 1 – GESTORES E PROFESSORES

Résultats de la classe n°1

Présences significatives

Voici le vocabulaire caractéristique (formes réduites) de la classe 1 en fonction du coefficient Phi.
 Effectif 1 : effectif réel du mot dans la classe ;
 Effectif 2 : nombre d'unités textuelles de la classe contenant le mot ;
 Total : nombre total d'unités textuelles classées contenant le mot ;
 Percent : pourcentage du nombre d'unités textuelles de la classe contenant le mot.

Vocabulaire	Phi	Effectif 1	Effectif 2	Total	Percent	Catégorie Grammaticale
*Par_15	.52	26	26	38	68%	Formes non reconnues
cpa	.40	13	11	12	92%	Formes non reconnues
*Fun_2	.36	39	39	128	30%	Formes non reconnues
mes	.33	11	9	11	82%	Formes non reconnues
visita	.33	9	7	7	100%	Formes non reconnues
redondas	.33	7	7	7	100%	Formes non reconnues
estrateg	.32	11	10	14	71%	Formes non reconnues
diretor	.29	8	8	11	73%	Formes non reconnues
*Doc_2	.28	37	37	149	25%	Formes non reconnues
revis	.28	5	5	5	100%	Formes non reconnues
*Ida_2	.28	51	51	262	19%	Formes non reconnues
relatorio	.28	6	6	7	86%	Formes non reconnues
resultados	.27	9	8	12	67%	Formes non reconnues
*Sup_2	.26	44	44	217	20%	Formes non reconnues
convid	.26	6	6	8	75%	Formes non reconnues
periodo	.25	4	4	4	100%	Formes non reconnues
dimens	.25	10	7	11	64%	Formes non reconnues
reuni	.23	8	7	12	58%	Formes non reconnues
sina	.22	11	9	20	45%	Formes non reconnues
somos	.22	3	3	3	100%	Auxiliaire SER
desempenh	.22	6	6	10	60%	Formes non reconnues
instancia	.22	5	4	5	80%	Formes non reconnues
fez	.21	12	8	17	47%	Formes non reconnues
gente	.20	71	36	187	19%	Formes non reconnues
duas	.19	4	4	6	67%	Formes non reconnues
teve	.19	7	6	12	50%	Formes non reconnues
nova	.18	3	3	4	75%	Formes non reconnues
acoes	.18	8	7	17	41%	Formes non reconnues
encaminha	.18	3	3	4	75%	Formes non reconnues
reconheciment	.18	5	3	4	75%	Formes non reconnues
nde	.17	6	5	10	50%	Formes non reconnues
tipo	.17	5	5	10	50%	Formes non reconnues
mudanca	.16	7	5	11	45%	Formes non reconnues
analisis	.15	3	3	5	60%	Formes non reconnues
extern	.15	3	3	5	60%	Formes non reconnues
formul	.15	4	4	8	50%	Formes non reconnues

interna	.15	3	3	5	60%	Formes non reconnues
financeir	.15	3	3	5	60%	Formes non reconnues
autoavalia	.15	4	4	8	50%	Formes non reconnues
pro_reitor	.15	3	3	5	60%	Formes non reconnues
em	.15	31	26	139	19%	Prépositions simples et
cheg	.15	5	5	12	42%	Formes non reconnues
especif	.15	7	6	16	38%	Formes non reconnues
avaliacoes	.14	9	8	26	31%	Formes non reconnues
nos	.13	20	15	69	22%	Pronoms
foss	.13	3	3	6	50%	Formes non reconnues
segu	.13	2	2	3	67%	Formes non reconnues
tom	.13	4	3	6	50%	Formes non reconnues
veio	.13	2	2	3	67%	Formes non reconnues
abert	.13	2	2	3	67%	Formes non reconnues
indic	.13	2	2	3	67%	Formes non reconnues
reitor	.13	3	3	6	50%	Formes non reconnues
presencial	.13	3	3	6	50%	Formes non reconnues
cada	.13	12	7	23	30%	Pronoms
gest	.13	6	5	14	36%	Formes non reconnues
pens	.13	12	12	52	23%	Formes non reconnues
avali	.13	40	26	149	17%	Formes non reconnues
das	.12	13	10	41	24%	Formes non reconnues
virtu	.12	5	4	11	36%	Formes non reconnues
impact	.11	5	5	16	31%	Formes non reconnues
retom	.12	3	3	7	43%	Formes non reconnues
docente	.11	8	7	26	27%	Formes non reconnues
apoi	.11	2	2	4	50%	Formes non reconnues
curs	.11	19	19	108	18%	Formes non reconnues
serv	.10	3	3	8	38%	Formes non reconnues
cinco	.10	3	3	8	38%	Numéraux
pudess	.11	2	2	4	50%	Formes non reconnues
semana	.11	2	2	4	50%	Formes non reconnues
ultima	.11	2	2	4	50%	Formes non reconnues
deveria	.11	2	2	4	50%	Formes non reconnues
oficina	.11	2	2	4	50%	Formes non reconnues
recordo	.11	2	2	4	50%	Formes non reconnues
o-que-se	.11	2	2	4	50%	Formes non reconnues
transform	.11	2	2	4	50%	Formes non reconnues
necessidade	.10	3	3	8	38%	Formes non reconnues
foi	.10	11	9	42	21%	Auxiliaire SER
dois	.10	4	4	13	31%	Numéraux
feit	.10	8	6	24	25%	Formes non reconnues
esses	.09	6	6	25	24%	Pronoms
quais	.09	4	3	9	33%	Pronoms
temos	.09	4	4	14	29%	Auxiliaire TER
tempo	.09	5	4	14	29%	Formes non reconnues

todos	.09	5	5	19	26%	Pronoms
nenhum	.09	4	3	9	33%	Pronoms
semestr	.09	5	5	19	26%	Formes non reconnues
indicador	.09	3	3	9	33%	Formes non reconnues
os	.09	24	24	157	15%	Formes non reconnues
com	.08	25	20	129	16%	Prépositions simples et
marc	.09	2	2	5	40%	Formes non reconnues
vamos	.08	3	3	10	30%	Interjections
quando	.08	11	10	53	19%	Conjonctions et locutions
ambient	.09	3	2	5	40%	Formes non reconnues
como-se	.09	2	2	5	40%	Conjonctions et locutions
durante	.09	2	2	5	40%	Prépositions simples et
tivemos	.09	2	2	5	40%	Auxiliaire TER
metodolog	.08	4	4	15	27%	Formes non reconnues
desenvolviment	.08	3	3	10	30%	Formes non reconnues
a	.07	118	47	386	12%	Formes non reconnues
vez	.07	9	9	49	18%	Formes non reconnues
func	.07	2	2	6	33%	Formes non reconnues
quem	.07	3	3	11	27%	Pronoms
essas	.08	6	5	22	23%	Pronoms
foram	.07	3	3	12	25%	Auxiliaire SER
lembr	.07	3	3	12	25%	Formes non reconnues
receb	.07	4	3	11	27%	Formes non reconnues
termo	.08	4	4	16	25%	Formes non reconnues
*Tit_2	.08	44	44	350	13%	Formes non reconnues
enquanto	.07	3	2	6	33%	Conjonctions et locutions
para-que	.07	4	4	17	24%	Conjonctions et locutions
conscientiz	.07	2	2	6	33%	Formes non reconnues
fragilidade	.07	2	2	6	33%	Formes non reconnues
diz	.06	7	7	38	18%	Formes non reconnues
esta	.06	13	13	82	16%	Pronoms
nada	.06	2	2	7	29%	Pronoms
pass	.06	4	4	18	22%	Formes non reconnues
pelo	.06	4	4	18	22%	Prépositions simples et
qual	.06	5	4	18	22%	Pronoms
conhec	.06	2	2	7	29%	Formes non reconnues
outros	.06	4	4	19	21%	Pronoms
solicit	.06	2	2	7	29%	Formes non reconnues
positivo	.06	2	2	7	29%	Formes non reconnues
laboratorio	.06	2	2	7	29%	Formes non reconnues

ANEXO F - RESULTADOS ALCESTE: CLASSE 2 – GESTORES E PROFESSORES

Résultats de la classe n°2

Présences significatives

Voici le vocabulaire caractéristique (formes réduites) de la classe 2 en fonction du coefficient Phi. Effectif 1 : effectif réel du mot dans la classe ; Effectif 2 : nombre d'unités textuelles de la classe contenant le mot ; Total : nombre total d'unités textuelles classées contenant le mot ; Percent : pourcentage du nombre d'unités textuelles de la classe contenant le mot.						
Vocabulaire	Phi	Effectif 1	Effectif 2	Total	Percent	Catégorie Grammaticale
ach	.35	141	100	128	78%	Formes non reconnues
*Sup 2	.31	142	142	217	85%	Formes non reconnues
form	.26	94	76	104	73%	Formes non reconnues
*Par 14	.24	41	41	48	85%	Formes non reconnues
enade	.21	100	77	114	88%	Formes non reconnues
*Sex 2	.21	169	169	301	56%	Formes non reconnues
*Ida 1	.20	35	35	43	81%	Formes non reconnues
quest	.20	71	60	86	70%	Formes non reconnues
important	.19	37	33	41	80%	Formes non reconnues
que	.19	556	215	414	52%	Conjonctions et locutions
ours	.19	93	71	108	86%	Formes non reconnues
area	.17	16	16	17	94%	Formes non reconnues
*Doc 2	.16	90	90	149	80%	Formes non reconnues
*Par 2	.15	17	17	20	85%	Formes non reconnues
*Par 7	.15	19	19	23	83%	Formes non reconnues
diretriz	.15	17	15	17	88%	Formes non reconnues
mas	.15	111	94	161	58%	Conjonctions et locutions
sim	.15	27	25	33	76%	Adverbes
medida	.14	11	10	10	100%	Formes non reconnues
*Par 11	.15	35	35	50	70%	Formes non reconnues
pedagoq	.14	42	33	47	70%	Formes non reconnues
oreocuo	.14	20	18	22	82%	Formes non reconnues
catolica	.14	9	9	9	100%	Formes non reconnues
contribuic	.14	10	9	9	100%	Formes non reconnues
significativ	.14	9	9	9	100%	Formes non reconnues
dev	.13	8	8	8	100%	Formes non reconnues
fator	.13	8	8	8	100%	Formes non reconnues
oente	.13	105	105	187	56%	Formes non reconnues
*Par 1	.13	18	18	23	78%	Formes non reconnues
signific	.13	10	10	11	91%	Formes non reconnues
instituic	.13	51	37	56	86%	Formes non reconnues
eu	.12	270	141	284	53%	Pronoms
so	.12	30	27	39	89%	Adverbes
essa	.12	58	50	81	82%	Pronoms
sido	.12	8	7	7	100%	Auxiliaire SER
gradu	.12	7	7	7	100%	Formes non reconnues
escala	.12	9	7	7	100%	Formes non reconnues
implic	.12	10	7	7	100%	Formes non reconnues
precis	.12	23	21	29	72%	Formes non reconnues
result	.12	21	17	22	77%	Formes non reconnues
asoceto	.12	17	15	19	79%	Formes non reconnues
do	.11	160	110	201	55%	Formes non reconnues
diz	.12	26	26	38	68%	Formes non reconnues
atend	.11	6	6	6	100%	Formes non reconnues
*Fun 2	.12	74	74	128	58%	Formes non reconnues
proxim	.11	6	6	6	100%	Formes non reconnues
contribui	.11	7	6	6	100%	Formes non reconnues
diferente	.12	11	11	13	85%	Formes non reconnues
nao	.11	204	131	247	53%	Adverbes
olha	.11	8	8	9	89%	Interjections
certo	.10	5	5	5	100%	Interjections
nosso	.11	10	10	12	83%	Pronoms
*Doc 3	.10	90	90	163	55%	Formes non reconnues
daquilo	.10	5	5	5	100%	Formes non reconnues
direcao	.11	11	10	12	83%	Formes non reconnues
discuss	.11	9	8	9	89%	Formes non reconnues
esforco	.10	5	5	5	100%	Formes non reconnues
percebi	.10	5	5	5	100%	Formes non reconnues
qualquer	.10	5	5	5	100%	Pronoms
fundament	.10	5	5	5	100%	Formes non reconnues
iustamente	.10	5	5	5	100%	Formes non reconnues
ao	.09	27	25	39	64%	Formes non reconnues
boa	.10	8	7	8	88%	Formes non reconnues
dos	.09	43	39	65	60%	Formes non reconnues
era	.10	14	12	16	75%	Auxiliaire SER
nem	.09	11	10	13	77%	Conjonctions et locutions
vao	.10	16	15	21	71%	Formes non reconnues
exia	.10	7	7	8	88%	Formes non reconnues
ness	.10	40	40	66	61%	Formes non reconnues
nota	.09	29	24	37	65%	Formes non reconnues
quer	.09	31	29	46	63%	Formes non reconnues
relac	.10	23	21	31	68%	Formes non reconnues
vista	.10	9	9	11	82%	Formes non reconnues
grande	.09	14	13	18	72%	Formes non reconnues
acredit	.09	11	10	13	77%	Formes non reconnues
consequ	.10	8	7	8	88%	Formes non reconnues
elemento	.10	8	7	8	88%	Formes non reconnues
estrutur	.10	7	7	8	88%	Formes non reconnues
curriculo	.10	17	12	16	75%	Formes non reconnues
faculdade	.10	8	7	8	88%	Formes non reconnues
influenci	.10	10	9	11	82%	Formes non reconnues
com-certeza	.10	7	7	8	88%	Adverbes

men	.09	6	6	7	86%	Formes non reconnues
uma	.09	169	124	237	52%	Formes non reconnues
dele	.09	15	14	20	70%	Pronoms
isso	.09	99	80	146	55%	Pronoms
sair	.09	4	4	4	100%	Formes non reconnues
sent	.09	6	6	7	86%	Formes non reconnues
certa	.09	6	6	7	86%	Pronoms
forte	.09	5	4	4	100%	Formes non reconnues
oroor	.08	11	9	12	75%	Formes non reconnues
centro	.09	4	4	4	100%	Formes non reconnues
curros	.08	17	16	24	67%	Formes non reconnues
repens	.09	8	6	7	86%	Formes non reconnues
talvez	.08	19	12	17	71%	Adverbes
tambem	.09	56	48	83	58%	Adverbes
*Par 13	.08	26	26	42	62%	Formes non reconnues
detenho	.09	5	4	4	100%	Formes non reconnues
docente	.08	17	17	26	65%	Formes non reconnues
segundo	.09	4	4	4	100%	Prépositions simples et
consider	.09	8	8	10	80%	Formes non reconnues
especial	.09	4	4	4	100%	Formes non reconnues
diferenci	.09	9	8	10	80%	Formes non reconnues
qualidade	.08	19	19	29	66%	Formes non reconnues
necessaria	.09	4	4	4	100%	Formes non reconnues
ger	.07	11	11	16	69%	Formes non reconnues
busc	.07	9	8	11	73%	Formes non reconnues
dess	.07	26	23	38	61%	Formes non reconnues
pres	.08	3	3	3	100%	Formes non reconnues
tend	.08	3	3	3	100%	Formes non reconnues
tudo	.07	18	16	25	64%	Pronoms
assim	.07	32	27	45	60%	Conjonctions et locutions
capaz	.07	5	5	6	83%	Formes non reconnues
nossa	.07	11	9	13	69%	Pronoms
valor	.07	5	5	6	83%	Formes non reconnues
*Tit 1	.07	24	24	40	60%	Formes non reconnues
diminu	.08	3	3	3	100%	Formes non reconnues
imoorta	.08	6	3	3	100%	Formes non reconnues
inoress	.07	8	5	6	83%	Formes non reconnues
o-melhor	.08	3	3	3	100%	Adverbes
positiva	.08	3	3	3	100%	Formes non reconnues
querendo	.08	4	3	3	100%	Formes non reconnues
discutido	.08	3	3	3	100%	Formes non reconnues
referenci	.08	3	3	3	100%	Formes non reconnues
curricular	.08	3	3	3	100%	Formes non reconnues
relevancia	.07	5	5	6	83%	Formes non reconnues
avaliativos	.08	3	3	3	100%	Formes non reconnues
institucion	.07	10	9	13	69%	Formes non reconnues

consequencia	.08	4	3	3	100%	Formes non reconnues
contextualiz	.07	6	5	6	83%	Formes non reconnues
universitario	.08	3	3	3	100%	Formes non reconnues
ha	.06	19	15	24	63%	Auxiliaire HAVER
pod	.06	30	30	53	57%	Formes non reconnues
vis	.06	4	4	5	80%	Formes non reconnues
deix	.07	7	6	8	75%	Formes non reconnues
nivel	.06	9	7	10	70%	Formes non reconnues
obria	.06	4	4	5	80%	Formes non reconnues
em-que	.06	13	11	17	65%	Pronoms
outras	.06	10	10	15	67%	Pronoms
quanto	.06	7	7	10	70%	Conjonctions et locutions
tinham	.06	5	4	5	80%	Auxiliaire TER
recurso	.06	5	4	5	80%	Formes non reconnues
sentido	.06	19	18	30	60%	Formes non reconnues
contribu	.07	7	6	8	75%	Formes non reconnues
independente	.07	6	6	8	75%	Formes non reconnues
especificament	.06	4	4	5	80%	Formes non reconnues
*Par 6	.05	14	14	23	0%	Formes non reconnues

ANEXO G - RESULTADOS ALCESTE: CLASSE 3 – GESTORES E PROFESSORES

Résultats de la classe n°3

Présences significatives													
Voici le vocabulaire caractéristique (formes réduites) de la classe 3 en fonction du coefficient Phi. Effectif 1 : effectif réel du mot dans la classe ; Effectif 2 : nombre d'unités textuelles de la classe contenant le mot ; Total : nombre total d'unités textuelles classées contenant le mot ; Percent : pourcentage du nombre d'unités textuelles de la classe contenant le mot.													
Vocabulaire	Phi	Effectif 1	Effectif 2	Total	Percent	Catégorie Grammaticale							
*Par 3	.42	29	29	46	63%	Formes non reconnues	*Fun 1	.15	70	70	376	19%	Formes non reconnues
*Par 8	.33	23	23	41	56%	Formes non reconnues	condic	.16	9	6	11	55%	Formes non reconnues
*Ida 3	.31	27	27	58	47%	Formes non reconnues	ciclo	.14	3	3	4	75%	Formes non reconnues
ensin	.30	20	19	34	56%	Formes non reconnues	exist	.14	9	8	19	42%	Formes non reconnues
*Ida_4	.28	37	37	105	35%	Formes non reconnues	parec	.14	3	3	4	75%	Formes non reconnues
*Sup 3	.26	61	61	244	25%	Formes non reconnues	espaco	.15	6	6	12	50%	Formes non reconnues
exame	.25	15	9	12	75%	Formes non reconnues	pratica	.14	11	11	30	37%	Formes non reconnues
*Tit 3	.25	37	37	114	32%	Formes non reconnues	educacion	.14	3	3	4	75%	Formes non reconnues
cultur	.25	10	7	8	88%	Formes non reconnues	informacoes	.14	5	3	4	75%	Formes non reconnues
nacion	.25	7	7	8	88%	Formes non reconnues	ai	.14	20	18	62	29%	Interjections
escola	.23	11	8	11	73%	Formes non reconnues	aos	.13	4	4	7	57%	Formes non reconnues
privad	.23	9	8	11	73%	Formes non reconnues	*Doc 4	.14	42	42	192	22%	Formes non reconnues
realidade	.24	16	13	24	54%	Formes non reconnues	politic	.13	8	6	13	46%	Formes non reconnues
reperoussao	.23	6	6	7	86%	Formes non reconnues	particular	.13	4	4	7	57%	Formes non reconnues
inici	.21	8	7	10	70%	Formes non reconnues	instituc	.13	16	16	56	29%	Formes non reconnues
engaj	.21	4	4	4	100%	Formes non reconnues	ve	.12	5	5	11	45%	Formes non reconnues
temat	.20	6	5	6	83%	Formes non reconnues	dado	.12	4	4	8	50%	Formes non reconnues
brasil	.20	6	5	6	83%	Formes non reconnues	sistem	.12	5	5	11	45%	Formes non reconnues
observ	.21	4	4	4	100%	Formes non reconnues	oom-que	.12	5	5	11	45%	Pronoms
governo	.21	6	6	8	75%	Formes non reconnues	palestra	.12	3	3	5	60%	Formes non reconnues
efetivamente	.21	4	4	4	100%	Formes non reconnues	dentro-de	.12	3	3	5	60%	Prépositions simples et
pesquis	.20	12	10	19	53%	Formes non reconnues	sociedade	.12	3	3	5	60%	Formes non reconnues
realmente	.19	13	9	17	53%	Adverbes	num	.11	5	5	12	42%	Formes non reconnues
publ	.18	11	7	12	58%	Formes non reconnues	abr	.11	3	2	3	67%	Formes non reconnues
eixo	.18	6	5	7	71%	Formes non reconnues	voce	.10	21	21	88	24%	Pronoms
ranques	.18	4	3	3	100%	Formes non reconnues	ooloc	.10	8	8	25	32%	Formes non reconnues
pais	.18	4	4	5	80%	Formes non reconnues	esses	.10	12	8	25	32%	Pronoms
feder	.18	5	4	5	80%	Formes non reconnues	estud	.10	24	18	73	25%	Formes non reconnues
incomod	.18	4	4	5	80%	Formes non reconnues	vendo	.11	2	2	3	67%	Formes non reconnues
extensao	.17	6	6	10	60%	Formes non reconnues	detailh	.11	2	2	3	67%	Formes non reconnues
processo	.17	17	16	45	38%	Formes non reconnues	situac	.11	2	2	3	67%	Formes non reconnues
voit	.17	8	7	13	54%	Formes non reconnues	control	.11	5	2	3	67%	Formes non reconnues
permit	.16	6	5	8	63%	Formes non reconnues	unidade	.11	2	2	3	67%	Formes non reconnues
necessidade	.16	5	5	8	63%	Formes non reconnues	reformul	.11	2	2	3	67%	Formes non reconnues
ano	.15	9	9	21	43%	Formes non reconnues	concepcao	.10	3	3	6	50%	Formes non reconnues
mec	.16	11	7	14	50%	Formes non reconnues	qualidade	.10	10	9	29	31%	Formes non reconnues
							profissionais	.11	2	2	3	67%	Formes non reconnues
							ainda	.09	9	8	27	30%	Adverbes
							porque	.09	33	27	127	21%	Conjonctions et locutions
							oci	.08	2	2	4	50%	Formes non reconnues
							forc	.08	4	2	4	50%	Formes non reconnues
							qanh	.08	2	2	4	50%	Formes non reconnues
							tres	.08	4	4	11	36%	Numéraux
							igual	.08	2	2	4	50%	Formes non reconnues
							plano	.08	4	4	11	36%	Formes non reconnues
							todas	.08	4	4	11	36%	Pronoms

invest	.08	2	2	4	50%	Formes non reconnues
logico	.08	2	2	4	50%	Formes non reconnues
numero	.08	3	2	4	50%	Formes non reconnues
pedagog	.09	12	12	47	26%	Formes non reconnues
projeto	.08	9	9	33	27%	Formes non reconnues
repente	.08	2	2	4	50%	Formes non reconnues
educacao	.09	7	7	23	30%	Formes non reconnues
programa	.08	2	2	4	50%	Formes non reconnues
parametro	.09	3	3	7	43%	Formes non reconnues
bibliograf	.08	2	2	4	50%	Formes non reconnues
si	.07	4	3	8	38%	Pronoms
tom	.07	3	3	8	38%	Formes non reconnues
vej	.08	6	5	16	31%	Formes non reconnues
esse	.07	14	14	62	23%	Pronoms
sina	.08	6	6	20	30%	Formes non reconnues
estao	.07	6	6	21	29%	Auxiliaire ESTAR
lembr	.07	4	4	12	33%	Formes non reconnues
aquela	.07	3	3	8	38%	Pronoms
dentro	.07	9	8	32	25%	Adverbes
melhor	.07	10	10	40	25%	Formes non reconnues
fazendo	.07	7	6	21	29%	Formes non reconnues
superior	.07	5	5	17	29%	Formes non reconnues
formativa	.07	3	3	8	38%	Formes non reconnues
na	.06	27	27	142	19%	Pronoms
seu	.07	4	4	13	31%	Pronoms
top	.06	2	2	5	40%	Formes non reconnues
caso	.07	4	4	13	31%	Conjonctions et locutions
tido	.06	2	2	5	40%	Formes non reconnues
estar	.07	6	4	13	31%	Auxiliaire ESTAR
muita	.06	3	3	9	33%	Formes non reconnues
logica	.06	3	2	5	40%	Formes non reconnues
consolid	.06	2	2	5	40%	Formes non reconnues
pedagogos	.06	2	2	5	40%	Formes non reconnues
institucion	.07	4	4	13	31%	Formes non reconnues
principalmente	.06	2	2	5	40%	Formes non reconnues

ANEXO H - RESULTADOS ALCESTE: CLASSE 4 – GESTORES E PROFESSORES

Resultats de la classe n°4

Présences significatives

Voici le vocabulaire caractéristique (formes réduites) de la classe 4 en fonction du coefficient Phi.
Effectif 1 : effectif réel du mot dans la classe ;
Effectif 2 : nombre d'unités textuelles de la classe contenant le mot ;
Total : nombre total d'unités textuelles classées contenant le mot ;
Percent : pourcentage du nombre d'unités textuelles de la classe contenant le mot.

Vocabulaire	Phi	Effectif 1	Effectif 2	Total	Percent	Catégorie Grammaticale
atividade	.39	20	15	22	68%	Formes non reconnues
oral	.36	11	8	8	100%	Formes non reconnues
seminario	.36	8	8	8	100%	Formes non reconnues
critério	.34	20	15	26	58%	Formes non reconnues
escrita	.33	9	8	9	89%	Formes non reconnues
texto	.33	15	12	19	63%	Formes non reconnues
uso	.31	6	6	6	100%	Formes non reconnues
individual	.31	8	6	6	100%	Formes non reconnues
resenha	.28	6	5	5	100%	Formes non reconnues
aula	.26	17	15	38	39%	Formes non reconnues
normal	.25	5	5	6	83%	Formes non reconnues
trabalhos	.25	7	5	6	83%	Formes non reconnues
apresent	.25	9	7	11	64%	Formes non reconnues
eles	.22	34	22	82	27%	Pronoms
artigo	.22	4	3	3	100%	Formes non reconnues
comunic	.22	4	3	3	100%	Formes non reconnues
escrito	.22	4	4	5	80%	Formes non reconnues
express	.22	6	4	5	80%	Formes non reconnues
processual	.22	3	3	3	100%	Formes non reconnues
dificuldade	.21	8	8	17	47%	Formes non reconnues
pes	.18	3	3	4	75%	Formes non reconnues
peco	.18	3	3	4	75%	Formes non reconnues
*Ida_5	.17	5	5	10	50%	Formes non reconnues
*Par_4	.17	5	5	10	50%	Formes non reconnues
envolvi	.17	4	4	7	57%	Formes non reconnues
aprendiz	.17	13	11	36	31%	Formes non reconnues
particip	.16	9	9	28	32%	Formes non reconnues
os	.16	37	29	157	18%	Formes non reconnues
seis	.15	3	3	5	60%	Numéraux
autor	.15	3	3	5	60%	Formes non reconnues
realiz	.15	3	3	5	60%	Formes non reconnues
autoavalia	.15	4	4	8	50%	Formes non reconnues
sao	.15	21	17	76	22%	Auxiliaire SER
instrumento	.15	12	11	40	28%	Formes non reconnues
grupo	.14	7	7	21	33%	Formes non reconnues
constru	.14	4	4	9	44%	Formes non reconnues
dao	.13	2	2	3	67%	Formes non reconnues
campo	.13	2	2	3	67%	Formes non reconnues
resumo	.13	2	2	3	67%	Formes non reconnues
estabelec	.13	2	2	3	67%	Formes non reconnues
exercício	.13	4	3	6	50%	Formes non reconnues
sala	.13	6	6	19	32%	Formes non reconnues
tent	.13	8	7	23	30%	Formes non reconnues
academ	.13	5	4	10	40%	Formes non reconnues
sempre	.13	11	9	34	28%	Adverbes
semestr	.13	6	6	19	32%	Formes non reconnues
avaliativ	.13	4	4	10	40%	Formes non reconnues
desenvolviment	.13	4	4	10	40%	Formes non reconnues
elas	.12	4	4	11	36%	Pronoms
avali	.12	25	25	149	17%	Formes non reconnues
plano	.12	4	4	11	36%	Formes non reconnues
virtu	.12	4	4	11	36%	Formes non reconnues
*Fun_1	.11	49	49	376	13%	Formes non reconnues
utiliz	.12	4	4	11	36%	Formes non reconnues
atencao	.12	3	3	7	43%	Formes non reconnues
compreend	.12	4	4	11	36%	Formes non reconnues
cada	.10	6	6	23	26%	Pronoms
caus	.11	2	2	4	50%	Formes non reconnues
logo	.11	2	2	4	50%	Conjonctions et locutions
depend	.11	2	2	4	50%	Formes non reconnues
elabor	.11	4	4	12	33%	Formes non reconnues
escrev	.10	3	3	8	38%	Formes non reconnues
consigo	.11	2	2	4	50%	Pronoms
enfrent	.11	3	2	4	50%	Formes non reconnues
dinamica	.11	2	2	4	50%	Formes non reconnues
formativa	.10	3	3	8	38%	Formes non reconnues
aprendendo	.11	2	2	4	50%	Formes non reconnues
assim-como	.11	2	2	4	50%	Conjonctions et locutions
dois	.10	4	4	13	31%	Numéraux
algum	.10	4	4	13	31%	Pronoms
muita	.09	3	3	9	33%	Formes non reconnues
muito	.10	23	16	90	18%	Adverbes
o-que	.09	11	11	57	19%	Pronoms
*Doc_3	.09	25	25	163	15%	Formes non reconnues
perspectiva	.09	3	3	9	33%	Formes non reconnues
um	.08	43	29	204	14%	Numéraux
ela	.08	12	8	39	21%	Pronoms
tir	.09	2	2	5	40%	Formes non reconnues
cham	.08	4	4	15	27%	Formes non reconnues
pontu	.08	3	3	10	30%	Formes non reconnues
*Ida_7	.09	6	6	26	23%	Formes non reconnues
*Sup_5	.09	6	6	26	23%	Formes non reconnues

*Tit_3	.08	18	18	114	16%	Formes non reconnues
comigo	.09	3	2	5	40%	Pronoms
costum	.09	3	2	5	40%	Formes non reconnues
varios	.08	3	3	10	30%	Pronoms
*Par_10	.09	6	6	26	23%	Formes non reconnues
ambient	.09	2	2	5	40%	Formes non reconnues
trabalh	.08	19	15	90	17%	Formes non reconnues
processo	.09	9	9	45	20%	Formes non reconnues
disciplina	.08	11	8	40	20%	Formes non reconnues
qualitativa	.09	2	2	5	40%	Formes non reconnues
planejamento	.09	2	2	5	40%	Formes non reconnues
A	.07	3	3	11	27%	Mots en majuscules
das	.08	8	8	41	20%	Formes non reconnues
err	.07	2	2	6	33%	Formes non reconnues
for	.07	3	3	12	25%	Formes non reconnues
mim	.07	3	3	12	25%	Pronoms
fato	.07	3	3	11	27%	Formes non reconnues
feit	.07	5	5	24	21%	Formes non reconnues
foss	.07	2	2	6	33%	Formes non reconnues
gost	.07	2	2	6	33%	Formes non reconnues
entao	.07	37	29	212	14%	Adverbes
*Par_5	.07	7	7	36	19%	Formes non reconnues
*Par_8	.08	8	8	41	20%	Formes non reconnues
*Sex_2	.07	39	39	301	13%	Formes non reconnues
consci	.07	2	2	6	33%	Formes non reconnues
minhas	.07	2	2	6	33%	Pronoms
ultimo	.07	2	2	6	33%	Formes non reconnues
algumas	.07	5	5	24	21%	Pronoms
proprio	.07	3	3	11	27%	Pronoms
primeiro	.07	3	3	11	27%	Numéraux
inclusive	.07	4	3	12	25%	Formes non reconnues
geralmente	.07	2	2	6	33%	Formes non reconnues
aos	.06	2	2	7	29%	Formes non reconnues
caso	.06	3	3	13	23%	Conjonctions et locutions
clar	.06	3	3	13	23%	Formes non reconnues
coloc	.06	5	5	25	20%	Formes non reconnues
mostr	.06	2	2	7	29%	Formes non reconnues
todos	.06	4	4	19	21%	Pronoms
*Sup_3	.06	32	32	244	13%	Formes non reconnues
pergunt	.06	3	3	13	23%	Formes non reconnues
contempl	.06	2	2	7	29%	Formes non reconnues

ANEXO I - RESULTADOS ALCESTE: CLASSE 5 – GESTORES E PROFESSORES

Resultats de la classe n°5

Présences significatives												
Voici le vocabulaire caractéristique (formes réduites) de la classe 5 en fonction du coefficient Phi.												
Effectif 1 : effectif réel du mot dans la classe ;												
Effectif 2 : nombre d'unités textuelles de la classe contenant le mot ;												
Total : nombre total d'unités textuelles classées contenant le mot ;												
Percent : pourcentage du nombre d'unités textuelles de la classe contenant le mot.												
Vocabulaire	Phi	Effectif 1	Effectif 2	Total	Percent	Catégorie Grammaticale						
*Par_12	.46	25	25	61	41%	Formes non reconnues						
interpret	.34	5	5	5	100%	Formes non reconnues						
matematica	.34	6	5	5	100%	Formes non reconnues						
peg	.33	9	7	10	70%	Formes non reconnues						
*Doc_4	.30	35	35	192	18%	Formes non reconnues						
contrat	.30	6	4	4	100%	Formes non reconnues						
ler	.28	7	5	7	71%	Formes non reconnues						
didatic	.27	5	4	5	80%	Formes non reconnues						
isto	.26	4	3	3	100%	Pronoms						
eide	.26	9	5	8	63%	Formes non reconnues						
*Sup_3	.25	36	36	244	15%	Formes non reconnues						
usar	.24	4	4	6	67%	Formes non reconnues						
simples	.22	3	3	4	75%	Formes non reconnues						
curso	.22	3	3	4	75%	Formes non reconnues						
aluno	.22	28	19	94	20%	Formes non reconnues						
la	.21	6	6	15	40%	Pronoms						
dia	.20	4	4	8	50%	Formes non reconnues						
aula	.19	10	10	38	26%	Formes non reconnues						
undo	.20	5	4	8	50%	Formes non reconnues						
formul	.20	5	4	8	50%	Formes non reconnues						
leitura	.20	4	4	8	50%	Formes non reconnues						
fui	.19	3	3	5	60%	Auxiliaire SER						
hora	.19	3	3	5	60%	Formes non reconnues						
mont	.19	4	3	5	60%	Formes non reconnues						
sala	.17	7	6	19	32%	Formes non reconnues						
texto	.17	6	6	19	32%	Formes non reconnues						
ia	.17	4	2	3	67%	Formes non reconnues						
cobr	.17	3	3	6	50%	Formes non reconnues						
este	.17	4	4	10	40%	Pronoms						
ruim	.17	4	3	6	50%	Formes non reconnues						
vale	.17	2	2	3	67%	Formes non reconnues						
*Sex_1	.17	27	27	203	13%	Formes non reconnues						
aproveit	.17	2	2	3	67%	Formes non reconnues						
coerencia	.17	2	2	3	67%	Formes non reconnues						
coordenador	.17	2	2	3	67%	Formes non reconnues						
voce	.16	15	15	88	17%	Pronoms						
*Tit_2	.15	37	37	350	11%	Formes non reconnues						
*Fun_1	.15	38	38	376	10%	Formes non reconnues						
*Par_5	.15	8	8	36	22%	Formes non reconnues						
oci	.14	2	2	4	50%	Formes non reconnues						
epoca	.14	2	2	4	50%	Formes non reconnues						
poder	.14	2	2	4	50%	Formes non reconnues						
escrev	.14	3	3	8	38%	Formes non reconnues						
muitas	.14	4	4	13	31%	Pronoms						
ciencias	.14	2	2	4	50%	Formes non reconnues						
assim-que	.14	2	2	4	50%	Conjonctions et locutions						
fal	.13	14	10	55	18%	Formes non reconnues						
prov	.13	22	12	73	16%	Formes non reconnues						
estou	.13	4	4	14	29%	Auxiliaire ESTAR						
resposta	.13	4	4	14	29%	Formes non reconnues						
fic	.12	8	8	42	19%	Formes non reconnues						
O	.11	3	3	10	30%	Mots en majuscules						
esta	.11	21	12	82	15%	Pronoms						
autor	.12	2	2	5	40%	Formes non reconnues						
*Ida_2	.11	28	28	262	11%	Formes non reconnues						
dou	.10	2	2	6	33%	Formes non reconnues						
pont	.11	5	4	17	24%	Formes non reconnues						
suas	.10	2	2	6	33%	Pronoms						
todo	.10	5	5	24	21%	Pronoms						
conheci	.11	4	4	17	24%	Formes non reconnues						
exercicio	.10	2	2	6	33%	Formes non reconnues						
for	.10	3	3	12	25%	Formes non reconnues						
cheg	.10	3	3	12	25%	Formes non reconnues						
pass	.10	4	4	18	22%	Formes non reconnues						
comec	.10	4	3	12	25%	Formes non reconnues						
depois	.10	5	4	18	22%	Adverbes						
espaco	.10	3	3	12	25%	Formes non reconnues						
bom	.08	4	4	22	18%	Interjections						
fiz	.08	3	3	14	21%	Formes non reconnues						
sab	.09	7	5	28	18%	Formes non reconnues						
nada	.09	3	2	7	29%	Pronoms						
agora	.08	8	6	37	16%	Adverbes						
pezzo	.09	4	4	20	20%	Formes non reconnues						
caminh	.09	2	2	7	29%	Formes non reconnues						
professor	.08	19	13	106	12%	Formes non reconnues						
dar	.07	4	4	24	17%	Formes non reconnues						
ele	.07	16	13	112	12%	Pronoms						
jog	.07	2	1	3	33%	Formes non reconnues						
med	.07	1	1	3	33%	Formes non reconnues						
tom	.08	2	2	8	25%	Formes non reconnues						
etic	.07	1	1	3	33%	Formes non reconnues						
nome	.07	1	1	3	33%	Formes non reconnues						

tudo	.07	4	4	25	16%	Pronoms
abord	.07	1	1	3	33%	Formes non reconnues
campo	.07	1	1	3	33%	Formes non reconnues
dando	.07	1	1	3	33%	Formes non reconnues
decor	.07	2	1	3	33%	Formes non reconnues
esper	.07	1	1	3	33%	Formes non reconnues
sinto	.07	1	1	3	33%	Formes non reconnues
teria	.07	1	1	3	33%	Auxiliaire TER
vendo	.07	1	1	3	33%	Formes non reconnues
histor	.07	1	1	3	33%	Formes non reconnues
nossos	.07	1	1	3	33%	Pronoms
pontos	.07	1	1	3	33%	Formes non reconnues
resgat	.07	1	1	3	33%	Formes non reconnues
resumo	.07	1	1	3	33%	Formes non reconnues
conjunt	.07	1	1	3	33%	Formes non reconnues
definic	.07	1	1	3	33%	Formes non reconnues
o-que-e	.07	2	2	9	22%	Pronoms
recente	.07	1	1	3	33%	Formes non reconnues
disciplina	.07	6	6	40	15%	Formes non reconnues
contextualizad	.07	1	1	3	33%	Formes non reconnues
na	.06	20	15	142	11%	Pronoms
vai	.06	9	9	75	12%	Formes non reconnues
entre	.06	2	2	10	20%	Prépositions simples et
vamos	.06	2	2	10	20%	Interjections
entend	.06	3	3	18	17%	Formes non reconnues
exemplo	.06	8	8	64	13%	Formes non reconnues
conteudo	.06	4	4	27	15%	Formes non reconnues

ANEXO J - RESULTADOS ALCESTE: CLASSE 6 – GESTORES E PROFESSORES

Résultats de la classe n°6

Présences significatives						
Voici le vocabulaire caractéristique (formes réduites) de la classe 6 en fonction du coefficient Phi.						
Effectif 1 : effectif réel du mot dans la classe ;						
Effectif 2 : nombre d'unités textuelles de la classe contenant le mot ;						
Total : nombre total d'unités textuelles classées contenant le mot ;						
Percent : pourcentage du nombre d'unités textuelles de la classe contenant le mot.						
Vocabulaire	Phi	Effectif 1	Effectif 2	Total	Percent	Catégorie Grammaticale
*Par_12	.46	25	25	61	41%	Formes non reconnues
competencia	.45	22	15	24	63%	Formes non reconnues
habilidade	.35	14	10	17	59%	Formes non reconnues
ped	.31	6	6	8	75%	Formes non reconnues
vir	.27	4	4	5	80%	Formes non reconnues
carro	.27	6	4	5	80%	Formes non reconnues
determin	.26	3	3	3	100%	Formes non reconnues
*Sex_1	.24	32	32	203	16%	Formes non reconnues
exemplo	.24	17	16	64	25%	Formes non reconnues
resolv	.24	8	4	6	67%	Formes non reconnues
grupo	.23	13	8	21	38%	Formes non reconnues
conteudo	.22	10	9	27	33%	Formes non reconnues
competente	.22	3	3	4	75%	Formes non reconnues
voce	.21	42	18	88	20%	Pronoms
*Doc_4	.21	29	29	192	15%	Formes non reconnues
pod	.21	14	13	53	25%	Formes non reconnues
tecn	.20	4	4	8	50%	Formes non reconnues
problema	.19	11	7	21	33%	Formes non reconnues
cenario	.19	3	3	5	60%	Formes non reconnues
traz	.17	6	6	19	32%	Formes non reconnues
te	.17	4	4	10	40%	Pronoms
dou	.17	4	3	6	50%	Formes non reconnues
ver	.17	9	7	25	28%	Formes non reconnues
este	.17	4	4	10	40%	Pronoms
conjunt	.17	2	2	3	67%	Formes non reconnues
conceito	.17	3	2	3	67%	Formes non reconnues
dissertativa	.17	2	2	3	67%	Formes non reconnues
por	.16	19	17	102	17%	Prépositions simples et
outra	.16	6	6	21	29%	Pronoms
facil	.15	3	3	7	43%	Formes non reconnues
*Fun_1	.15	38	38	376	10%	Formes non reconnues
conheci	.15	6	5	17	29%	Formes non reconnues
*Ida_2	.14	30	30	262	11%	Formes non reconnues
se	.13	22	19	138	14%	Conjonctions et locutions
fin	.14	2	2	4	50%	Formes non reconnues
sem	.14	2	2	4	50%	Prépositions simples et
logo	.14	2	2	4	50%	Conjonctions et locutions
mapa	.14	3	2	4	50%	Formes non reconnues
pela	.14	5	4	13	31%	Formes non reconnues
serv	.14	3	3	8	38%	Formes non reconnues
tive	.14	2	2	4	50%	Auxiliaire TER
domin	.14	2	2	4	50%	Formes non reconnues
vez	.13	10	9	49	18%	Formes non reconnues
*Sup_3	.13	28	28	244	11%	Formes non reconnues
procur	.12	3	3	9	33%	Formes non reconnues
o-que-e	.12	3	3	9	33%	Pronoms
mex	.12	2	2	5	40%	Formes non reconnues
tir	.12	2	2	5	40%	Formes non reconnues
top	.12	3	2	5	40%	Formes non reconnues
novo	.11	3	3	10	30%	Formes non reconnues
tenh	.11	13	8	46	17%	Formes non reconnues
verific	.12	2	2	5	40%	Formes non reconnues
vai	.10	14	11	75	15%	Formes non reconnues
geralmente	.10	2	2	6	33%	Formes non reconnues
dificuldade	.11	4	4	17	24%	Formes non reconnues
eu	.09	27	27	264	10%	Pronoms
tem	.09	30	23	215	11%	Auxiliaire TER
mud	.09	4	2	7	29%	Formes non reconnues
pra	.08	6	5	30	17%	Formes non reconnues
merc	.09	2	2	7	29%	Formes non reconnues
para	.08	34	22	208	11%	Prépositions simples et
serie	.09	2	2	7	29%	Formes non reconnues
tivess	.09	3	2	7	29%	Formes non reconnues
profissional	.09	2	2	7	29%	Formes non reconnues
ir	.07	1	1	3	33%	Formes non reconnues
fac	.07	3	3	16	19%	Formes non reconnues
jog	.07	1	1	3	33%	Formes non reconnues
nas	.07	4	4	23	17%	Formes non reconnues
ser	.07	10	9	73	12%	Auxiliaire SER
vou	.07	2	2	9	22%	Formes non reconnues
acao	.08	2	2	8	25%	Formes non reconnues
cont	.07	1	1	3	33%	Formes non reconnues
eide	.08	2	2	8	25%	Formes non reconnues
etic	.07	1	1	3	33%	Formes non reconnues
prim	.07	2	2	9	22%	Formes non reconnues
coloc	.07	4	4	25	16%	Formes non reconnues
decor	.07	1	1	3	33%	Formes non reconnues
esper	.07	1	1	3	33%	Formes non reconnues
outro	.08	3	3	15	20%	Pronoms
aquele	.08	2	2	8	25%	Pronoms
aquilo	.07	4	4	25	16%	Pronoms
envolv	.07	1	1	3	33%	Formes non reconnues
atitude	.07	1	1	3	33%	Formes non reconnues
defnic	.07	1	1	3	33%	Formes non reconnues
equival	.07	1	1	3	33%	Formes non reconnues
estamos	.08	2	2	8	25%	Auxiliaire ESTAR
trabalh	.07	11	11	90	12%	Formes non reconnues
indicador	.07	2	2	9	22%	Formes non reconnues
metodolog	.08	3	3	15	20%	Formes non reconnues
capacidade	.07	1	1	3	33%	Formes non reconnues
preparatori	.07	1	1	3	33%	Formes non reconnues
profissionais	.07	1	1	3	33%	Formes non reconnues
vem	.08	5	4	28	15%	Formes non reconnues
*Par_9	.06	3	3	17	18%	Formes non reconnues
*Sup_1	.06	3	3	17	18%	Formes non reconnues
*Tit_2	.06	31	31	350	9%	Formes non reconnues