



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
EDUCAÇÃO, ESTADO E DIVERSIDADE
CURSO DE MESTRADO**

JESSICA FLAÍNE DOS SANTOS COSTA

**AS CONTRIBUIÇÕES DO ENADE PARA O CURSO DE PEDAGOGIA DA
UFPE-CAA: UM OLHAR PARA O PERCURSO FORMATIVO DE
PEDAGOGOS/AS**

CARUARU

2017

JESSICA FLÁINE DOS SANTOS COSTA

**AS CONTRIBUIÇÕES DO ENADE PARA O CURSO DE PEDAGOGIA DA
UFPE-CAA: UM OLHAR PARA O PERCURSO FORMATIVO DE
PEDAGOGOS/AS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco/Centro Acadêmico do Agreste, dentro da linha de pesquisa Educação, Estado e Diversidade, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação Contemporânea.

Orientadora: Profa. Dra. Kátia Silva Cunha.

CARUARU

2017

Catálogo na fonte:

Bibliotecária – Paula Silva – CRB/4-1223

C837c Costa, Jessica Fláine dos Santos.
As contribuições do ENADE para o curso de pedagogia da UFPE-CAA: um olhar para o percurso formativo de pedagogos/as. / Jessica Fláine dos Santos Costa. – 2017.
139f.; il.: 30 cm.

Orientadora: Kátia Silva Cunha.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2017.
Inclui Referências.

1. Avaliação educacional – Caruaru (PE). 2. Pedagogos – Caruaru (PE). 3. Professores – Formação – Caruaru (PE). 4. Análise do discurso – Caruaru (PE). I. Cunha, Kátia Silva (Orientadora). II. Título.

370 CDD (23. ed.)

UFPE (CAA 2017-337)

JESSICA FLAÍNE DOS SANTOS COSTA

**AS CONTRIBUIÇÕES DO ENADE PARA O CURSO DE PEDAGOGIA DA
UFPE-CAA: UM OLHAR PARA O PERCURSO FORMATIVO DE
PEDAGOGOS/AS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco/Centro Acadêmico do Agreste, dentro da linha de pesquisa Educação, Estado e Diversidade, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação Contemporânea.

Aprovada em: 22/08/2017

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Kátia Silva Cunha
Orientadora

Prof^a. Dr^a. Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida
Examinadora Interna

Prof. Dr. Assis Leão Silva.
Examinador Externo

CARUARU
2017

À Deus, que sempre esteve comigo em todos os momentos de minha formação acadêmica. Me permitiu chegar até aqui e sussurra em meus ouvidos que o Seu melhor ainda está por vir.

AGRADECIMENTOS

Te agradeço, Senhor meu Deus e Pai amado, por Teu infinito amor e por Tua eterna misericórdia. Tua bondade em minha vida me possibilitou galgar caminhos desconhecidos e grandes para alguém como eu. Obrigada por me assegurar em Tua Palavra que para os que caminham Contigo todas as coisas se tornam possíveis. Obrigada por Sua tão doce presença, companhia, amizade, Seu apoio e ânimo. Nos momentos mais difíceis deste percurso, pude sentir com mais ênfase o Seu poder sobre mim, me tranquilizando e certificando de que tudo estava sob o Seu controle.

Obrigada aos meus pais, Raimundo e Helena, pessoas de vida simples, mas de tão grande caráter, que me ensinaram o valor do respeito, da educação, do trabalho, da solidariedade e humildade. Vocês são o grande motivo da minha entrada no Mestrado.

Às minhas amigas-irmãs, Rafaela Azevedo, Andreia Azevedo e Jacqueline Costa. Em vocês encontrei inspiração para buscar ir além daquilo que a vida nos apresenta enquanto possibilidades. Vejo em cada uma o quanto batalham por seus sonhos, e por essas e outras questões nutro grande admiração por vocês. As amo!

Ao meu noivo, Josué Araújo. Você é um presente maravilhoso que Deus me deu na oportunidade do Mestrado. Obrigada por sempre estar comigo, me ofertando o seu amor, a sua paciência e o seu apoio. Com certeza o Senhor reserva coisas grandes para nós. Te amo muito!

Às minhas queridas companheiras do Colégio Atual, todas vocês, por compartilharem comigo, em amor, seus saberes pedagógicos. Obrigada por sempre torcerem pelo meu crescimento profissional e por compreenderem a minha necessidade de trilhar caminhos outros. Tenho cada uma em meu coração sempre! De maneira muito especial, minha amiga Marize Suelen. Obrigada, amiga, pelo seu apoio contínuo e por sua paciência. Que Deus continue as abençoando!

Às minhas queridas amigas, Dayseellen Leite e Geyza Freitas. Chegamos até aqui juntas! Nossas horas de estudo, nossos finais de semana de dedicação, nossas madrugadas intensas de leituras, nossas orações e palavras de ânimo umas para com as outras, com certeza renderão bons frutos. E vamos na fé!

Aos meus queridos e minhas queridas companheiras de formação do PPGEDUC, nossa turma unida extrapolou os limites do coleguismo, nos tornamos, de fato, uma família; Andrielle (nossa representante eficiente), André (nosso vice-representante, sempre), Andreza, Adriana, Crislainy, Dayseellen, Estephane, Everaldo, Fernandinha, Geyza, Ikaro, Janine, Janice, Jessica Rochelly, Josias, July, Márcia, Otávio, Pedro Brandão, Pedro Teixeira, Raianny, Rafaella, Ribbyson, Rubneuza, Sérgio e Vanessa; por nossos momentos de alegrias, questionamentos e ajudas, me sinto muito feliz! Gratidão a todos/as!

À todos/as os/as Professores/as responsáveis pela minha graduação em Pedagogia, na UFPE-CAA. Com vocês constitui os meios necessários para solidificar as bases do ser Pedagoga. Obrigada por me ensinarem o caminho que permeia a teoria, a prática e a pesquisa em Educação e por defenderem, com garra, que a Pedagogia é uma ciência.

Aos/as Professores/as do Mestrado, que estiveram presentes na minha formação; Allene, Jamerson, Katharine, Kátia, Conceição, Nina e Tânia Bazante. A vocês devo a propagação dos conhecimentos que me instruíram. Muito obrigada!

À Socorro, secretária do PPGEDUC, por estar sempre pronta a nos ajudar nas pendências burocráticas do percurso. Obrigada por sua serenidade e prestatividade!

Aos meus queridos e minhas queridas amigos/as do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGCEM) do CAA, com quem cursei algumas disciplinas; em especial Eliemerson Sales, Gabriela, Gésica, Gleidson, Jefferson e Renato. Com vocês também pude aprender um pouco sobre o que significa atuar educacionalmente em outras áreas do conhecimento.

Ao querido Professor Assis, a quem recorri algumas vezes, pedindo orientações e materiais teóricos que pudessem me ajudar. Obrigada por sempre estar disposto e por vislumbrar comigo e com a Professora Kátia, caminhos e possibilidades durante todo o processo, desde a banca de qualificação, a realização da pesquisa, a construção do texto e o momento da defesa. Com o senhor aprendi muito e pude fortalecer o meu amor pelo estudo da Avaliação Educacional!

À Professora Nina, por sua leitura sempre tão atenta, criteriosa e competente. Suas contribuições são sempre excelentes e demonstram a experiência e a qualidade com que desempenha o seu trabalho!

Aos/as participantes, colaboradores/as desta pesquisa. Sem vocês nada disso seria possível. Eu e a sociedade agradecemos pelo empenho zeloso e confiante com que realizam suas atividades profissionais!

À minha queridíssima orientadora, Prof^a. Kátia Cunha, por me acolher. Seu profissionalismo me inspira, sua amizade me anima, sua sabedoria me instruiu e motivou também para a vida, sua compreensão me instigou à reflexão e me permitiu avançar. Cada conquista por nós alcançada foi fruto de muito trabalho, de alguns “nãos”, mas de muita força para continuar lutando e defendendo aquilo que acreditamos! Vencemos! Obrigada pela parceria leve e encorajadora, Professora! Deus sabia que eu necessitava da senhora! Muito obrigada!

À FACEPE, pelo financiamento desta pesquisa.

“Filho meu, se aceitares as minhas palavras e esconderes contigo os meus mandamentos, para
fazeres atento à sabedoria o teu ouvido e para inclinares o coração ao entendimento, e se
clamares por inteligência, e por entendimento alçares a voz,
se buscares a sabedoria como a prata e como a tesouros escondidos a procurares,
então, entenderás o temor do Senhor e acharás o conhecimento de Deus.
Porque o Senhor dá a sabedoria, e da sua boca vem a inteligência e o entendimento.
Ele reserva a verdadeira sabedoria para os retos; é escudo para os que caminham na sinceridade,
guarda as veredas do juízo e conserva o caminho dos seus santos.
Então, entenderás justiça, juízo e equidade, todas as boas veredas.
Porquanto a sabedoria entrará no teu coração, e o conhecimento será agradável à tua alma.
O bom siso te guardará, e a inteligência te conservará;
para te livrar do caminho do mal e do homem que diz coisas perversas;
Assim, andarás pelo caminho dos homens de bem e guardarás as veredas dos justos.
Porque os retos habitarão a terra e os íntegros permanecerão nela.”

(Provérbios, 2: 1-12; 20-21)

RESUMO

A intencionalidade desta pesquisa, intitulada “As contribuições do ENADE para o curso de Pedagogia da UFPE-CAA: um olhar para os percursos formativos de pedagogos/as”, centra-se em compreender de que formas os resultados do ENADE têm sido levados em consideração pela coordenação e equipe docente do curso de Pedagogia, bem como pelos membros da Comissão Própria de Avaliação (CPA) da UFPE, para aperfeiçoamento da formação oferecida aos licenciandos, tendo, assim, como objetivos específicos: Investigar como os resultados do ENADE têm chegado à UFPE-CAA, especificamente ao curso de Pedagogia; Analisar de que maneiras os resultados apontados pelo ENADE são considerados pelos/as coordenadores/as e pelos/as docentes do curso de Pedagogia, bem como pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) da instituição. Diante disto, buscamos um aprofundamento epistemológico das questões relacionadas ao percurso histórico e as contribuições engendradas pela avaliação educacional e pelas políticas avaliativas do ensino superior no Brasil, lançando mão dos estudos de Vianna (1995; 2000), Gatti (2002; 2011; 2014), Sobrinho (2002; 2010), da lei do SINAES, 10.861/2004, entre outros. A UFPE-CAA, figura como nosso campo de pesquisa por ser uma IES pública, fruto da política do REUNI, uma das ações que integraram o Plano Nacional da Educação (PNE), instituído pela Lei nº 10.172/2001. Esta escolha caracteriza o nosso procedimento investigativo como Estudo de Caso, sob as óticas de Stake (1982), Yin (1994) e Mazzotti (2006). Para colaborar com a coleta de dados, elegemos 4 coordenadores do curso de Pedagogia, 7 docentes, por serem estes os que são responsáveis pelo recebimento dos resultados do ENADE em relação à apreciação, discussão e promoção de melhorias no currículo do curso. Escolhemos também 4 membros da CPA da instituição, por desempenharem funções referentes a autoavaliação, elaborando relatórios sobre as condições físicas-estruturais e pedagógicas, que se somarão a avaliação externa realizada pelo INEP. Utilizamos como fonte de coleta de dados, a entrevista semiestruturada, gravada em áudio. Estabelecemos enquanto *Corpus* documental, o PPC do curso de Pedagogia e o relatório do INEP, referente ao último ENADE. Para análise dos dados, adotamos a Análise do Discurso, na perspectiva de Orlandi (2013; 2016), afim de alcançarmos os sentidos atribuídos às repercussões da realização do ENADE pelos/as estudantes da IES. Ao nos debruçarmos sobre os dados, foi possível constatar que o curso de Pedagogia apresenta uma proposta avaliativa interna formativa em sua base documental, legal, no entanto os colaboradores da pesquisa desconsideram os resultados da avaliação de larga escala, proposta pelo Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), enquanto possibilidade de aprimoramento da qualidade educacional, pois não chegam a promover momentos voltados à apreciação dos resultados do ENADE, por acreditarem na dispensabilidade destes e na descontextualização da política de avaliação externa, ao apontarem que esta deixa a desejar no que diz respeito a contemplação das características próprias e específicas que compõem a realidade do curso em questão, bem como as necessidades formativas de seus/as estudantes.

Palavras-chave: ENADE. SINAES. Formação de pedagogos/as.

ABSTRACT

The intentionality of this research, entitled "The contributions of the ENADE to the course of Pedagogy of the UFPE-CAA: a look at the formative paths of Pedagogues / like", focuses on the enunciation of forms of ENADE results have been taken the considerations By CPA, of UFPE, for the improvement of the training offered to the graduates, having, as, specific objectives: To investigate how the results of ENADE have arrived at the UFPE-CAA, specifically to the Pedagogy course; Analyze of ways and results on behalf of ENADE are essential by the coordinators / as and by the teachers of the Pedagogy course as well as by the institution's own Evaluation Committee (CPA). The objective of the study is to evaluate, for example, the results of higher education and educational education and public higher education policies in Brazil, using the studies of Vianna (1995, 2000), Gatti (2002, 2011, 2014), Sobrinho (2002, 2010), of the SINAES law, 10,861 / 2004, among others. UFPE-CAA, figure as our field of research for being a public HEI, a product of the policy of REUNI, one of the actions that integrate the National Education Plan (PNE), instituted by Law 10,172 / 2001. Establish our study as a study (1982), Yin (1994), and Mazzotti (2006). In order to collaborate with a data collection, we chose 4 pedagogy course coordinators, 7 teachers, as they are responsible for receiving the results of ENADE in relation to the appreciation, discussion and promotion of improvements in the curriculum of the course. We also chose 4 members of the CPA, for performing functions related to self-assessment, elaborating information about the physical-structural and pedagogical conditions, which will be added to the external evaluation by the INEP. We used as a source of data collection, a semi-structured interview, recorded in audio. We established as documentary Corpus, the PPC of the Pedagogy course and the INEP report, referring to the last ENADE. To analyze the data, we adopted Discourse Analysis, from Orlandi's perspective (2013, 2016), in order to reach the senses attributed to the repercussions of ENADE's achievement by IES students. When we look at the data, it was possible to verify that the Pedagogy course presents a proposal of internal formative evaluation in its documentary, legal basis, however, the research collaborators disregard the results of the large scale evaluation, proposed by the National System of Evaluation of Higher Education (SINAES), Considering the possibility of improving educational quality, it is not an innovative method, but it is not an innovative method, but it is not an innovative method. It concerns the contemplation of the own and specific technologies that make up the reality of the course in question, as well as the formative needs of its students.

Keywords: ENADE. SINAES. Formation of pedagogues.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	SENTIDOS HISTÓRICOS CONSTITUTIVOS DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E SEUS DESDOBRAMENTOS.....	26
2.1	Alguns grandes precursores da Avaliação Educacional: um processo de constituição histórica repleta de sentidos	27
2.2	Concepções de avaliação no Brasil: os sentidos constituídos por diferentes autores	38
3	SENTIDOS HISTÓRICOS CONSTITUTIVOS DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: DO PAPEL DA REGULAÇÃO AO ENCURTAMENTO DAS FUNÇÕES ESTATAIS	48
3.1	O contexto discursivo de elaboração de um novo sistema de avaliação do ensino superior brasileiro	50
3.2	ENADE: proposta discursiva e realidade de implementação em patamar de igualdade?	57
4	DELINEAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	63
4.1	A gênese de tudo	64
4.2	O método de desenvolvimento da pesquisa	68
4.2.1	<i>O Estudo de Caso enquanto possibilidade de análise de uma realidade singular</i>	68
4.3	A escolha dos colaboradores.....	71
4.4	Instrumentos de pesquisa	73
4.4.1	<i>Corpus da pesquisa</i>	74
4.5	O método de análise dos dados.....	74
4.5.1	<i>Análise do Discurso para alcance dos sentidos concebidos e vividos da política avaliativa do ENADE</i>	74
5	OS SENTIDOS CONCEBIDOS EM TORNO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO SEIO DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UFPE-CAA.....	81
5.1	Da elaboração do texto documental e das perspectivas quanto ao processo formativo.....	82
5.2	O sistema de avaliação do curso: uma análise comparativa entre os PPc's de 2008 e 2010	86
6	OS SENTIDOS QUE PERMEIAM A CONSTITUIÇÃO DO RELATÓRIO DO ENADE 2014 DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UFPE-CAA	92

6.1	Considerações qualitativas extraídas do relatório do ENADE 2014 de Pedagogia da UFPE-CAA	92
7	AS CONTRIBUIÇÕES DO ENADE PARA O CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UFPE-CAA: DISCURSOS PRESENTES, SENTIDOS VIBRANTES.....	96
7.1	A concepção de avaliação da aprendizagem dos/as colaboradores/as da pesquisa	97
7.2	A relação entre a concepção de avaliação da aprendizagem dos/as colaboradores/as e a natureza avaliativa do ENADE	101
7.3	O reconhecimento da importância do ENADE para os processos de análise, reflexão e reformulação do curso de Pedagogia: sentidos em evidência	106
7.4	O papel da Comissão Própria de Avaliação (CPA) no processo de acolhimento e análise das demandas institucionais e na consideração do ENADE na execução da avaliação interna do curso de Pedagogia.....	111
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS: AS CONTRIBUIÇÕES DO ENADE NA FORMAÇÃO DOS/AS PEDAGOGOS/AS DA UFPE-CAA.....	124
	REFERÊNCIAS	128

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem a intenção de realizar um estudo acerca do campo das políticas educacionais de avaliação voltadas ao Ensino Superior no Brasil e sua relação interventiva com o contexto local do município de Caruaru, situado na região agreste de Pernambuco. Buscamos, de maneira central, compreender a maneira como se constitui a proposta legal, enquanto iniciativa do Estado, bem como analisar as repercussões provenientes da aplicação da política de avaliação externa voltada especificamente ao contexto de atuação da Educação Superior. Política esta que, dentre o seu trabalho amplo de avaliação institucional, de cursos e de estudantes, contempla a formação de Pedagogos/as, atuando nas Instituições de Educação Superior (IES), de ordem pública e privada do país.

O interesse pelo tema proposto emergiu das inquietações gestadas durante a realização do trabalho de conclusão (TCC) do curso de Pedagogia, intitulada “As concepções de avaliação da aprendizagem de professoras de escolas multisseriadas do sistema educacional de Caruaru-PE”, através do qual investigamos sobre as concepções de avaliação da aprendizagem de professoras atuantes na realidade campesina de Caruaru, em turmas multisseriadas, em que foi possível identificar as dificuldades encontradas pelas mesmas no desenvolvimento da prática de avaliação da aprendizagem junto aos alunos, uma vez que apontaram que grande parte de seus entraves é reflexo de uma formação inicial¹, principalmente, e continuada, de baixa qualidade no que diz respeito ao preparo para a realização de práticas de avaliação e outras questões referentes ao exercício de suas funções, na complexidade que permeia o ensino multisseriado. Deste estudo participaram 4 professoras que responderam a entrevista semiestruturada e discutiram sobre o que é ser Pedagoga, e entre suas demandas e atribuições, desenvolver o trabalho de avaliar na situação precária de escolas que atendem a turmas multisséries.

Neste sentido, diante das reflexões realizadas a partir dos resultados encontrados na ocasião da pesquisa acima referida, nos sentimos instigadas a pensar sobre o modo como vêm se dando o acompanhamento das atividades de formação de Pedagogos/as no Brasil, de maneira geral, e em Caruaru, especificamente, uma vez que foi o foco de

¹ As professoras participantes da pesquisa de TCC, apresentaram a formação inicial em Pedagogia, apenas uma estava ainda em processo formativo no referido curso.

investigação de nossa atividade anterior, gerando motivações para elaboração deste novo empreendimento investigativo.

Com a oportunidade de cursar, como aluna temporária do curso de Mestrado do PPGEDUC, da UFPE-CAA, em 2014, a disciplina de Políticas em Avaliação Educacional, ministrada pela minha orientadora, Professora Kátia Cunha, bem como pela Professora Katharine Nínive, pudemos discutir questões importantes quanto ao modo como vêm sendo constituídas e aplicadas as políticas responsáveis pelo oferecimento e acompanhamento das formações educacionais de nível básico e superior no Brasil, compreendendo os seus percursos históricos, suas potencialidades, fragilidades e os impactos gerados da sua aplicação nos processos de escolarização e formação superior. Diante destes estudos, entramos em contato com as políticas de avaliação da educação superior brasileiras, desde a ordem em que vigorava o Programa de Avaliação Institucional (PAIUB, 1993) até o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Esta, atualmente, é a política vigente de avaliação das atividades desempenhadas pelo referido nível de ensino.

Deste modo, optamos por realizar um estudo acerca do SINAES, que é regido pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, sendo de responsabilidade do Ministério da Educação (MEC) o seu acompanhamento, e do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) a sua efetivação, tendo a sua aplicação no contexto das Instituições de Educação Superior (IES) públicas e privadas do país.

Focaremos em um dos componentes deste sistema, o ENADE (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes), Lei nº 10.861, Art. 5º, §1º, que tem a missão de:

Aferir 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 exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento.

O ENADE (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes) figura, como um dos elementos estruturantes da política do SINAES, e se pretende a avaliar todos os aspectos que giram em torno dos eixos: “o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações e vários outros aspectos” (portal do INEP: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/superior-sinaes>). O

mesmo tem a função de, através de prova e questionários, aferir o desempenho de estudantes de graduação de instituições públicas e privadas, em caráter obrigatório, e em período trienal, para diagnosticar se habilidades e competências previstas nas diretrizes curriculares que orientam a constituição dos currículos dos cursos, foram, de fato, alcançadas, para, com base em seus resultados, impulsionar as modificações necessárias nos mesmos.

A partir destas escolhas, buscamos, então, selecionar a principal instituição formadora de Pedagogos/as da região², a Universidade Federal de Pernambuco-Centro Acadêmico do Agreste, doravante UFPE-CAA, caracterizando, assim, a nossa pesquisa enquanto Estudo de Caso, na perspectiva de Stake (1982), Yin (1994)³ e Mazzotti (2006).

Sendo assim, nossa intenção é angariar respostas para o seguinte problema de pesquisa: **Quais as influências dos resultados do ENADE para a análise, reflexão e modificações no currículo do curso de Pedagogia da UFPE-CAA?** Pretendemos com os dados levantados compreender a relação que a instituição em si, especialmente os/as responsáveis pelo curso de Pedagogia, desenvolve com os insumos gerados a partir da participação de seus/as estudantes no ENADE e se esta relação resulta em efeitos benéficos para o aperfeiçoamento da atividade formativa dos/as futuros/as Pedagogos/as ao longo do tempo histórico da instituição e da materialização da política do SINAES.

Como objetivo geral, buscamos: Compreender de que forma os resultados do ENADE têm sido levados em consideração pela coordenação e equipe docente do curso de Pedagogia, bem como pelos membros da Comissão Própria de Avaliação (CPA) da UFPE, para aperfeiçoamento da formação oferecida aos licenciandos. E como objetivos específicos: Investigar como os resultados do ENADE têm chegado à UFPE-CAA, especificamente ao curso de Pedagogia; Analisar de que maneiras os resultados apontados pelo ENADE são considerados pelos/as coordenadores/as e pelos/as docentes do curso de Pedagogia, bem como pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) da instituição.

Antes de darmos início a nossa discussão teórica, fizemos um levantamento no que compete a gama de conhecimentos científicos produzidos nos bancos de teses, dissertações e periódicos, no período de 2004 a 2015. Elegemos este tempo histórico por

² Traremos o detalhamento da justificativa na etapa destinada a metodologia da pesquisa.

³ Discorreremos detalhadamente sobre o método “Estudo de Caso” no capítulo dedicado à metodologia da pesquisa.

se tratar do ano de lançamento da política do SINAES (2004) até o período em que iniciamos a pesquisa, com a finalidade de tomarmos conhecimento do material teórico produzido sobre as repercussões dos usos dos dados do ENADE para aprimoramento das formações de Pedagogos/as. A pesquisa foi realizada nos bancos do *Scielo*, da CAPES, do Repositório Institucional da UFPE, da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDT-IBICT) e do Repositório Institucional da UnB. Foram encontrados 14 trabalhos que discutem a centralidade e os sentidos atribuídos à avaliação no espaço da educação superior, abordando diferentes questões e trazendo grandes contribuições à compreensão sobre o modo como as políticas de avaliação externa, em especial o ENADE, têm sido consideradas para conceber e regular as ações de formação de docentes.

Os trabalhos selecionados vêm ao longo das últimas décadas investigando e fazendo uma análise da prática de avaliação da educação superior que vem se desdobrando no Brasil, e tendem a apontar as lacunas e os avanços que estas políticas têm alcançado, bem como as interferências destes processos no contexto das IES e da formação oferecida. Diante da realização deste levantamento, buscamos apresentar as aproximações e os distanciamentos empreendidos pela nossa pesquisa, fazendo um paralelo com a gama de conhecimentos consolidada na área, para justificar o diferencial que norteará a nossa discussão.

A realização deste levantamento se dá no sentido de promover um contato e um aprofundamento com grande parte dos recursos bibliográficos que discorrem sobre a área de conhecimento por nós abordada, permitindo que cheguemos a identificação da relevância e do diferencial que será conquistada pela nossa pesquisa. Neste sentido, concordamos com Ferreira (2002, p. 258), quando reflete que:

Nos últimos quinze anos tem se produzido um conjunto significativo de pesquisas conhecidas pela denominação “estado da arte” ou “estado do conhecimento”. Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e seminários. Também são conhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado.

Os materiais que têm sido produzidos em torno da temática de investigação elegida para trabalho, permitem a tomada de conhecimento das discussões e informações que têm se constituído ao longo do tempo pelos/as estudiosos que também se debruçam no desafio de compreender e produzir conhecimentos sobre seu objeto de pesquisa. Essa análise permite que o/a pesquisador/a conheça diferentes experiências e empreenda aprofundamentos epistemológicos quando no contato com outras perspectivas teóricas sobre a sua área de estudo. A partir de então, torna-se possível compreender o que marca o diferencial e a inovação na nova proposta de pesquisa, que a caracterizará como única e distinta no conjunto das produções no qual estará inserida.

Sendo assim, foram realizadas buscas de pesquisas, sendo elas dissertações e teses, que vêm abordando a partir de 2004, época de implantação do SINAES, a questão das políticas de avaliação e aprimoramento da educação superior no Brasil, as suas intenções e os impactos reais decorrentes de sua implantação. Os levantamentos foram realizados no período de janeiro de 2016, nos bancos do *Scielo*, CAPES, Repositório Institucional da UFPE (níveis regional e nacional), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDT-IBICT) e no Repositório Institucional da Universidade de Brasília (UnB), sendo realizadas com base em palavras-chave, como ENADE, ENADE nos cursos de Pedagogia e políticas de avaliação do ensino superior. Ao todo foram encontrados 14 trabalhos que giram em torno da centralidade e dos diferentes sentidos atribuídos à avaliação no espaço da educação superior, desde as antigas políticas de avaliação da educação superior, criadas na década de 1990 até o presente momento, com a implantação do SINAES.

No banco de dados do *Scielo*, foram encontrados 6 trabalhos que discorrem a respeito do percurso histórico da elaboração das políticas de avaliação da educação superior no Brasil e mais especificamente dos usos dos resultados do ENADE para análise dos cursos de formação de docentes, entre eles o de Pedagogia.

O primeiro trabalho é o de Brito (2007), e está intitulado “ENADE 2005: perfil, desempenho e razão da opção dos estudantes pelas Licenciaturas”. O mesmo analisa⁴ o perfil dos discentes dos cursos de Licenciaturas que se submeteram ao ENADE 2005, bem como o desempenho destes na categoria de Formação Geral e as razões que apontam

⁴ As descrições de cada trabalho foram retiradas e sintetizadas de seus resumos, escritos por seus respectivos autores/as. Para maiores informações, consultar os trabalhos na íntegra. O acesso aos mesmos torna-se possível através de procura com base nas informações disponíveis nas referências bibliográficas.

para a escolha de cursos de formação de professores/as, além de buscar estabelecer algumas variáveis selecionadas, procurando verificar quais as diferenças significativas. Os resultados da pesquisa mostraram que os estudantes de Licenciaturas concentram-se em cursos noturnos de IES privadas e são oriundos predominantemente do ensino médio público; a principal razão para a escolha da Licenciatura é o desejo de ser professor.

O segundo trabalho, é o de Bordas et al (2008), com o título “O olhar da comissão assessora de avaliação sobre o ENADE da área de Pedagogia- 2005”. Este apresenta o trabalho realizado entre maio e novembro de 2005, pela Comissão Assessora de Avaliação do ENADE da área de Pedagogia, incumbida de propor diretrizes, objetivos e outras especificações para a construção dos instrumentos de avaliação a serem aplicados aos estudantes ingressantes e concluintes participantes do Exame de 2005.

A terceira produção, por nós selecionada, é de Barbosa, Freire e Crisóstomo (2011), de título “Análise dos indicadores de gestão das IFES e o desempenho discente no ENADE”. Sua intenção foi analisar possíveis relações entre indicadores de gestão e desempenho discente. Para tanto, pesquisou uma amostra de 52 IFES no período de 2006 a 2008. Os resultados indicaram que, de fato, alguns indicadores de gestão parecem ser capazes de influenciar o desempenho discente. Este é o caso, por exemplo, do custo por aluno que apresentou um efeito positivo sobre os desempenhos dos alunos.

O quarto trabalho, é de Barreyro e Rothen (2014), denominado de “Percurso da avaliação na educação superior nos governos Lula”, e visou analisar a política de avaliação da educação superior desenvolvida durante os governos Lula (2003-2010), através de uma pesquisa documental. O ponto de partida foi mostrar que o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) implicou uma mudança na lógica da avaliação imperante. O quinto trabalho, de Bertolin e Marcon (2015), de título “O (des)entendimento de qualidade na educação superior brasileira- das quimeras do provão e do ENADE à realidade do capital cultural dos estudantes”, aborda inicialmente o conceito de capital cultural de Bourdieu e revisa pesquisas quantitativas sobre eficácia escolar e os fatores determinantes do desempenho dos alunos. Posteriormente, analisa estudos e dados sobre a importância do contexto socioeconômico dos estudantes e seus desempenhos na educação superior. Por fim, conclui destacando evidências da maior relevância do contexto do aluno em relação ao “fator curso” nos resultados desses instrumentos.

O sexto e último trabalho encontrado no banco do *Scielo*, foi o de Lacerda e Ferri (2015), com o título “Relações entre indicadores de qualidade de ensino e desempenho de estudantes dos cursos de Pedagogia do Brasil no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes”, que tem como objetivo investigar as relações entre os indicadores presentes no Conceito Preliminar de Curso (CPC) dos cursos de Pedagogia no Brasil, com base nos resultados do ENADE (2008) para essa área. Os resultados apresentados, segundo as combinações de organização acadêmica e categoria administrativa das IES brasileiras, mostraram relações significativas dos percentuais de doutores e de mestres com o ENADE e o IDD, sendo mais fortes nas universidades estaduais e nas faculdades privadas integradas. Concluiu-se que a relação entre os indicadores de qualidade e o desempenho foi dependente da combinação entre organização acadêmica e categoria administrativa, de modo que sugere que aprimoramentos no CPC poderiam considerar tais diferenças entre as IES.

Nosso segundo banco de teses e dissertações escolhido para levantamento, foi o da **CAPES**. Nele encontramos apenas o trabalho de Rangel (2010), intitulado de “O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes no curso de Pedagogia da UnB: avanços, limites e desafios”. O mesmo buscou estudar o ENADE no curso de Pedagogia da UnB e compreender a importância atribuída a este instrumento como política pública de avaliação da educação superior implementada pelo MEC, por meio do INEP, nas IES do Brasil, especialmente em uma universidade pública. Concluiu-se que a centralidade do ENADE é ocasionada por diferentes fatores, entre eles o uso que é feito de seus resultados que revela uma incompreensão de seus objetivos. Os indicadores e as informações produzidas pelo ENADE têm contribuído efetivamente com o processo de regulamentação exercido pelo MEC e pouco com o processo avaliativo como indutor da qualidade da educação superior. O trabalho revelou também que não houve nenhuma estratégia especial na realização do ENADE 2008 no curso de Pedagogia da UnB, embora documentos internos da instituição apontem para a necessidade de estimular mais a participação dos estudantes, que em 2008 pautou-se prioritariamente por duas variáveis: (i) obrigatoriedade do exame e (ii) o desejo de contribuir com a melhoria da qualidade do curso.

O terceiro banco de teses e dissertações, foi o **Repositório Institucional da UFPE**. No levantamento realizado neste banco, foram encontrados trabalhos que tratam da análise da efetivação das políticas de avaliação da educação superior considerando

seus diferentes âmbitos, na intenção de mobilizar reflexões que estejam voltadas ao acompanhamento da percepção e dos impactos gerados pelas modificações ocorridas nestas políticas com o advento da implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que substituiu a antiga política, o Exame Nacional de Cursos (ENC), que vigorou de 1996 a 2003. Nele foi possível encontrar 5 trabalhos. O primeiro foi o de Ferraz (2006), que tem como título “Políticas de avaliação para a educação superior: um estado analítico sobre as práticas discursivas nos governos de Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva”, e analisou comparativamente as políticas de avaliação para a educação superior dos governos de Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva, buscando, através da Análise de Discurso Textualmente Orientada (ADTO) de Norman Fairclough, analisar as práticas discursivas a partir da interdiscursividade, da intertextualidade e do discurso como prática social, com vistas à captar o sentido implícito no material recolhido. Como resultados, foi observado que a política de avaliação no governo FHC, caracterizou-se pela preocupação com o desempenho institucional, através de iniciativas de avaliação isoladas. A avaliação assumiu um caráter somativo e classificatório, por basear-se numa concepção tecnicista que enfatizava o controle por desempenho, a hierarquização e a produtividade, segundo uma lógica economicista-instrumental.

O segundo trabalho foi o de Silva (2009), denominado “Avaliação do ensino superior: a dinâmica de implementação do SINAES nas universidades federais no tocante ao instrumento de avaliação interna – CPA”. Este trata da dinâmica de implementação do SINAES nas universidades federais, referente à avaliação interna, tendo como objetivo a análise das políticas de avaliação institucional formulada e coordenada pelas Comissões Próprias de Avaliação (CPA). Foi apontada a necessidade de haver uma reflexão atenta sobre o processo de participação, os resultados alcançados e o impacto dos trabalhos da CPA nas IFES, para o aprimoramento do processo de autoavaliação no contexto da dinâmica da implementação do SINAES. Concluiu-se que a falta de familiaridade com a teoria e a prática da avaliação tenha favorecido não somente o descompasso conceitual, mas também o desencontro entre os objetivos propostos e as metodologias empregadas no trabalho desenvolvido pelas CPAs.

O terceiro trabalho, foi o de Cunha (2011), com o título “O discurso da avaliação institucional trajetória articulada no campo das políticas educacionais: um estudo de caso”. O mesmo analisa o discurso sobre a avaliação institucional na Universidade de

Pernambuco e, de forma específica, a relação entre a avaliação institucional e os processos de mudança institucional.

O quarto trabalho, “Aspectos contextuais e metodológicos da avaliação da qualidade da educação superior brasileira: uma análise dos indicadores utilizados pelos órgãos reguladores nos processos de avaliação dos cursos de graduação”, de Silva (2013), elegeu como foco de estudo os indicadores empregados pelo INEP, na avaliação dos cursos de graduação. Evidenciou-se que a ausência e/ou presença incipiente das características que todo indicador deve possuir é um elemento significativo da imprecisão da informação e da ausência de associação com a qualidade do ensino. Observou-se ainda que a presença das relações estocásticas no processo educativo reduz o grau de controle dos indicadores, se comparado a situações determinísticas, reorientando a forma de tratá-los e interpretá-los.

O quinto e último trabalho, foi o de Silva (2015), “Avaliação institucional no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)”, buscou compreender a articulação entre avaliação interna e externa a partir da perspectiva tecnológica, política e cultural e como esta condiciona ou transforma a concepção de avaliação institucional no AVALIES. Constatou-se que, no SINAES, o Estado tende a estabelecer os parâmetros do AVALIES em detrimento da comunidade universitária e da sociedade civil, para legitimar a adoção de gestão de políticas públicas de avaliação voltadas aos novos moldes da regulação e modernização das Instituições de Educação Superior. Também assume a responsabilidade de ordenar e controlar a adoção do modelo e dos processos de avaliação, desvirtuando a concepção de avaliação institucional democrática e comprometendo a coerência avaliativa entre a dimensão nacional e a especificidade de cada instituição avaliada.

No quarto banco de produção científica, **a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD- IBICT)**, pudemos encontrar o trabalho de Souza (2013), intitulado “Políticas públicas em educação superior no Brasil: análise do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes-ENADE- na perspectiva do modelo do Ciclo Político”, que teve por objetivo analisar o ciclo político do ENADE enquanto um dos instrumentos de avaliação da educação superior e de orientação para os gestores dos cursos e das instituições de ensino superior do Brasil. Concluiu-se que os resultados do ENADE produzem vários tipos de dados que podem ser classificados pelas instituições de educação superior por categoria administrativa, organização acadêmica, região

geográfica, modalidade de ensino, dentre outras. Esses dados permitem a definição de ações voltadas para a melhoria da qualidade dos cursos por parte dos gestores universitários. Conclui-se, ainda, que a centralidade do ENADE nos processos avaliativos deve ser questionada. É necessário analisar o conjunto da avaliação e não apenas o desempenho dos estudantes desarticulado de outros instrumentos avaliativos.

O quinto e último banco de teses e dissertações, o **Repositório Institucional da Universidade de Brasília (UnB)**, nos possibilitou encontrar a tese de Gontijo (2014), com o título “Implicações do ENADE para a organização do trabalho pedagógico e as práticas avaliativas em um curso de Pedagogia”, que se volta para 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/Brasil, em relação às possíveis influências do ENADE na organização do trabalho pedagógico do curso e das práticas avaliativas desenvolvidas em sala de aula. 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.

Para auxiliar uma visão geral da elaboração deste estado do conhecimento, apresentamos o Quadro a seguir:

Quadro 1 Levantamento de pesquisas referentes a elaboração e aplicação de políticas de avaliação da educação superior no Brasil.

I. Scielo (Scientific Electronic Library)	1. ENADE 2005: perfil, desempenho e razão da opção dos estudantes pelas Licenciaturas. (BRITO, 2007)
	2. Percurso da avaliação na educação superior nos governos Lula. (BARREYRO e ROTHEN, 2014)
	3. O (des)entendimento de qualidade na educação superior brasileira- das quimeras do provão e do ENADE à realidade do capital cultural dos estudantes. (BERTOLIN e MARCON, 2015)
	4. Relações entre indicadores de qualidade de ensino e desempenho de estudantes dos cursos de Pedagogia do Brasil no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes. (LACERDA e FERRI, 2015)
	5. O olhar da comissão assessora de avaliação sobre o ENADE da área de Pedagogia- 2005. (BORDAS et al, 2008)
	6. Análise dos indicadores de gestão das IFES e o desempenho discente no ENADE. (BARBOSA, FREIRE e CRISÓSTOMO, 2011)

II. CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior)	7. O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes no curso de Pedagogia da UnB: avanços, limites e desafios. (RANGEL, 2010)
III. Repositório Institucional da UFPE	8. O discurso da avaliação institucional trajetória articulada no campo das políticas educacionais: um estudo de caso. (CUNHA, 2011)
	9. Avaliação do ensino superior: a dinâmica de implementação do SINAES nas universidades federais no tocante ao instrumento de avaliação interna – CPA. (ASSIS, 2009)
	10. Políticas de avaliação para a educação superior: um estado analítico sobre as práticas discursivas nos governos de Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva. (FERRAZ, 2006)
	11. Aspectos contextuais e metodológicos da avaliação da qualidade da educação superior brasileira: uma análise dos indicadores utilizados pelos órgãos reguladores nos processos de avaliação dos cursos de graduação. (SILVA, 2013)
	12. Avaliação institucional no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). (SILVA, 2015)
IV. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD- IBICT)	13. Políticas públicas em educação superior no Brasil: análise do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes-ENADE- na perspectiva do modelo do Ciclo Político. (SOUZA, 2013)
V. Repositório Institucional da Universidade de Brasília (UNB)	14. Implicações do ENADE para a organização do trabalho pedagógico e as práticas avaliativas em um curso de Pedagogia. (GONTIJO, 2014)

Fonte: A Autora (2017).

Diante do levantamento realizado, pode-se constatar que a partir da década de 2000 houve um avanço no número de pesquisas que buscam inteirar-se e compreender a dinâmica do percurso das políticas de avaliação para a educação superior no Brasil. Estas têm demonstrado uma preocupação quanto a identificação das redes de influência (crises econômicas e políticas, reformas e diminuição no papel do Estado, estímulo à iniciativa

privada e outros fatores) que têm mobilizado a elaboração, implementação e fiscalização destas políticas. É possível perceber também que as pesquisas se voltam a compreender as novas estruturas para avaliação da formação de nível superior, buscando conhecer as funções e os objetivos dos novos modelos impostos legalmente. Para além disto, se propõe a realizar análises comparativas entre as políticas de avaliação anteriores com o sistema atual, com o intuito de reconhecerem avanços, limites e/ou retrocessos.

Os trabalhos têm apontado diferentes questões quanto a influência das políticas de avaliação externa, em especial o ENADE, para a formação de docentes. Entre estas questões, estão: o percurso histórico de elaboração de políticas de avaliação da educação superior no Brasil (BARREYRO e ROTHEN, 2014; BERTOLIN e MARCON, 2015); a incompreensão dos objetivos de avaliação do ENADE por parte das IES e do próprio Estado, funcionando como instrumento de regulamentação do MEC, pouco utilizado pelas IES para a proposição e implementação de melhorias voltadas à qualidade da formação oferecida (RANGEL, 2010; SILVA, 2009; SOUZA, 2013); a avaliação enquanto instrumento de classificação com ênfase no controle (FERRAZ, 2006; SILVA, 2015); avaliação enquanto possibilidade de mudanças institucionais (CUNHA, 2011); ENADE enquanto influenciador da organização do trabalho pedagógico, das práticas na sala de aula no curso de Pedagogia (GONTIJO, 2014); avaliação externa como meio possível para compreensão da organização da gestão das IES e da influência que esta organização exerce sobre a formação de estudantes (BORDAS et al, 2008; LACERDA E FERRI, 2015; SILVA, 2013; SOUZA, 2013; BARBOSA, FREIRE e CRISÓSTOMO, 2011).

Neste sentido, depreendemos que a contribuição essencial da nossa pesquisa de Mestrado, consiste em conhecer, compreender e promover uma discussão sobre a pertinência da prática de avaliação de larga escala para o contexto local da UFPE em seu centro localizado no município de Caruaru- PE, problematizando os reflexos do ENADE para o espaço da formação inicial dos estudantes de Pedagogia, afim de saber se o aparato legal que rege a constituição da política do exame, é considerado de maneira plena pela IES e quais os impactos que este processo vem a acarretar na formação dos estudantes.

A dissertação está organizada em seis capítulos mais as considerações finais. No primeiro capítulo buscamos apresentar o contexto histórico constitutivo das principais concepções de avaliação educacional e o seu berço de origem, apontando os sentidos imprimidos nestas formações. O segundo capítulo aponta referências que discorrem a

respeito da dinâmica de elaboração e implementação das políticas de avaliação do ensino superior no Brasil e dos elementos que as influenciaram no final da década de 1990. No capítulo três estão descritos a escolha metodológica pela Análise do Discurso e a organização da metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa. No capítulo quatro buscamos fazer uma análise em torno dos sentidos que permeiam a concepção de avaliação da aprendizagem do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura da UFPE-CAA. O capítulo cinco é voltado para uma investigação acerca dos sentidos contidos no Relatório do ENADE 2014 do Curso de Pedagogia da IES foco da pesquisa. E, por fim, o capítulo seis entra no foco do nosso estudo, buscando compreender de que modo o ENADE contribui com o aperfeiçoamento da formação ministrada no curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPE-CAA.

2 SENTIDOS HISTÓRICOS CONSTITUTIVOS DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E SEUS DESDOBRAMENTOS

“Avaliação Educacional hoje não é apenas um campo com teorias, processos e métodos específicos, mas também um campo abrangente que comporta subáreas, com características diferentes: avaliação de sistemas educacionais, de desempenho escolar em sala de aula, de rendimento escolar com objetivo de macroanálises, de programas, avaliação institucional e auto-avaliação. Admite ainda diferentes enfoques teóricos como avaliação sistêmica, avaliação iluminativa ou compreensiva, avaliação participativa etc.”

(GATTI, 2002, p. 17)

Assim como se tornou legítima, no curso da história da humanidade, a necessidade de se conceber a educação e os processos escolares/acadêmicos, como meios imprescindíveis de possibilitar o desenvolvimento qualitativo das sociedades, as questões que se referem ao surgimento das primeiras noções de avaliação remontam aos tempos primitivos (SOEIRO & AVELINE, 1982; VIANA, 2000), ainda não de forma sistemática, mas visando atender a demandas do convívio entre as pessoas como, por exemplo, a ascensão de jovens à fase adulta em algumas tribos, em que estes, geralmente os homens, para obterem tal título, eram submetidos a provas, testes, exames, que envolviam resistência física ou o domínio de conhecimentos específicos e costumes típicos do povo ao qual pertenciam. Também há registros históricos (DIAS, 2002) que constata o uso de alguns elementos da avaliação dos quais lançaram mão os povos milenares, como os chineses e os gregos que se serviam de práticas de seleção para recrutarem pessoas à realização de determinados trabalhos, alguns de grande prestígio e poder⁵.

No Brasil, é possível ter acesso a escritos que destacam a presença da avaliação desde o período colonial, propriamente a partir de meados do século XVI, com a implantação de igrejas, aldeamentos e dos primeiros colégios (VEIGA, 2007; SAVIANI, 2008), dando-se assim início a implantação dos processos de escolarização voltados aos filhos/as dos colonos e a grupos de indígenas, educação esta que na época era de responsabilidade dos padres jesuítas.

⁵ Para aprofundar os estudos quanto a historicidade da avaliação educacional, sugerimos as leituras dos materiais produzidos por estes/as autores/as: DIAS SOBRINHO, José. **Universidade e Avaliação: entre a ética e o mercado**. Florianópolis: Insular, 2002; SOEIRO, Leda; AVELINE, Suelly. **Avaliação Educacional**. Porto Alegre: Sulina, 1982.

Na contemporaneidade, discutir avaliação implica em estar diante de uma multiplicidade de possibilidades conceituais e práticas. E uma coisa nem sempre está diretamente atrelada a outra. O que torna este campo, muitas vezes, diverso, complexo, polêmico e polissêmico. O fazer avaliativo e o ser alvo de avaliações, ainda tem sido motivo de receios, dúvidas, contradições e levado à constituição de diversas concepções, que buscam entender e atender a interesses distintos. O medo e o desconhecimento do que seja avaliar se fazem presentes na maior parte dos espaços em que a avaliação precisa atuar, quase sempre motivados pela falta de (in)formação. O que de fato tem significado o ato de avaliar? Para Viana (2000, p. 18):

[...] a avaliação educacional não constitui uma teoria geral, mas um conjunto de abordagens teóricas sistematizadas que fornecem subsídios para julgamentos valorativos. Além do mais, a avaliação nunca é um dado todo acabado, autosuficiente, mas uma das múltiplas possibilidades para explicar um fenômeno, analisar suas causas, estabelecer prováveis consequências e sugerir elementos para uma discussão posterior, acompanhada de tomada de decisões, que considerem as condições que geraram os fenômenos analisados criticamente.

Neste sentido, se faz necessário compreender que apesar de existirem diversos modelos avaliativos, estes não se traduzem em receitas quando o assunto é discutir o trabalho com a avaliação. No entanto, estes diferentes modelos configuram uma gama diversa de alternativas de aportes teóricos e metodológicos que apresentam visões e funções inúmeras, que têm o intuito de se prestarem a interesses igualmente diversos. Estas possibilidades têm trazido avanços ao desenvolvimento de concepções e práticas avaliativas em diferentes espaços de atuação educacional, e que também recebem fortemente as influências do fator tempo histórico, sendo possíveis de serem sucedidas pelas novas teorias que se formam/formarão, uma vez que todo e qualquer conhecimento é provisório e, muito possivelmente, se encontra em constante mutação e aperfeiçoamento.

2.1 Alguns grandes precursores da Avaliação Educacional: um processo de constituição histórica repleta de sentidos

Conforme ainda nos explica Viana (Ibdem) sobre a dimensão histórica da avaliação educacional, campo mais amplo da avaliação, que está voltado à análise macro⁶

⁶ Avaliação voltada para a análise de programas, projetos, instituições e políticas educacionais.

da educação, esta se desenvolveu de maneira mais intensa no contexto dos Estados Unidos e da Inglaterra, no início do século XX, e tinha a intenção de estar a serviço do controle de todas as atividades mais diretamente ligadas ao processo educacional, pois naquela época começou a se pensar que o desenvolvimento social e econômico de uma nação estava fortemente vinculado aos processos de transmissão de valores e conhecimentos que se davam por meio da educação, passando a avaliação a assumir um “papel de relevância no desenvolvimento de novas estratégias de ensino” (VIANNA, 1995, p. 7). No entanto, inicialmente, a função essencial da avaliação era gerar mensurações/dados para que pudessem ser feitas mudanças nos currículos das instituições educacionais que atendessem aos objetivos primários do Estado. A geração de renda e a ampliação da economia, em diversos setores, então, era um fator de significativa motivação.

Diante disto, houve grande atenção e incentivo para a realização de pesquisas, bem como investimento em avaliação voltada para programas, currículos e todos os níveis educacionais. A avaliação deveria servir à análise estrutural do projeto de educação a ser oferecido, que deveria, intencionalmente, atender aos interesses do Estado e do capitalismo. Momento propenso para que estudos na área ganhassem destaque e fossem alvos de financiamentos. Grandes nomes compõem essa história, entre eles, “E. L. Thorndike, nos princípios do século XX, ao desenvolver toda uma fundamentação teórica sobre a possibilidade de medir mudanças nos seres humanos” (VIANNA, 1995, p. 9), proposta que fez com que se sobressaltasse a necessidade de se aplicar eficientes instrumentos de medida para a análise de produtos educacionais. Ainda segundo o autor, nesta época, que mais especificamente se refere aos anos de 1930, fica evidente a confusão instalada entre avaliação e medidas (Ibdem, 2000).

Em 1942, Ralph Tyler, com o trabalho intitulado *General Statement on Evaluation*, propôs as bases para a realização da avaliação educacional, que visava estabelecer comparações entre os objetivos traçados previamente e alterações de comportamento alcançadas pelos/as sujeitos/as submetidos aos processos educacionais. Tyler foi o responsável pela atribuição do termo ‘Avaliação Educacional’, trazendo grandes contribuições, uma vez que, para ele, a avaliação “objetivaria que professores aprimorassem seus cursos e os instrumentos de medidas que construíssem pudessem verificar a congruência entre os conteúdos curriculares e as capacidades desenvolvidas”

(Ibdem, 1995, p. 10). Para Silva (2007, p. 194), o sistema de avaliação organizado por Tyler colabora nos seguintes aspectos:

- estabelecer as metas ou os objetivos;
- ordenar os objetivos em amplas classificações;
- definir os objetivos em termos de comportamento;
- estabelecer situações e condições que possam demonstrar as execuções dos objetivos;
- explicar os propósitos das estratégias ao pessoal mais importante nas situações mais adequadas;
- escolher e desenvolver as apropriadas medidas técnicas;
- organizar os dados de trabalho;
- comparar os dados com os objetivos de comportamento.

Apesar de o modelo tyleriano constituir-se como marco que representa o início da sistematização dos estudos em avaliação educacional, este foi submetido também à fortes críticas, pois preocupava-se, de maneira central, com os produtos educacionais, desconsiderando os processos de desenvolvimento dos objetos avaliados e também por demonstrar uma característica de avaliação que, a partir do trabalho com objetivos estabelecidos previamente, não lançava mão de flexibilidade, deixando, por sua vez, de considerar aspectos relativos as capacidades que emergem no curso dos processos, como por exemplo, criatividade, criticidade e construção de valores dos/as sujeitos/as que se encontravam sob os processos avaliativos. Outras discordâncias surgiram com o argumento de que esta proposta de avaliação servia apenas para constatar o sucesso ou insucesso do que ou de quem estava sendo avaliado, não contribuindo para possíveis aprimoramentos (Ibdem, 2000).

Entre os que discordavam de Ralph Tyler, também se encontravam os epistemólogos Parlett e Hamilton, dois ingleses que em 1972 escreveram o trabalho intitulado *Evaluation as illumination: a new approach to the study of innovatory programs*, no qual apontavam os aspectos que entendiam como limitadores da avaliação por objetivos, como nos explica Vianna (1995, p. 85):

A reação de Parlett e Hamilton opunha-se, assim, ao quantitativo do modelo por objetivos e procurava apresentar uma visão mais pragmática do planejamento e da concretização da avaliação, pretendendo, desse modo, por via de uma avaliação responsiva, atenuar os problemas que decorriam daquilo que acreditavam como resultante de dogmatismo metodológico.

Estes autores conjecturavam uma perspectiva diferenciada de avaliação, que visava deixar à margem aspectos que se prendiam aos números para trazer à tona as especificidades do ato de trabalhar com seres humanos, abordando uma avaliação mais sociológica, que tomasse como ponto de partida e como referência as necessidades que emanavam do contexto dos sujeitos que a ela se encontravam submetidos. Também refletiam que os resultados da avaliação deveriam, impreterivelmente, ser acessíveis aos diferentes grupos que tivessem interesse na avaliação, bem como servir a tomada de decisões e reestruturações. Contudo, a reflexão gestada por Parillet e Hamilton também receberam fortes críticas, pois “não tinha um embasamento suficientemente fundamentado, sendo na realidade simples reação à tradição psicométrica em avaliação” (Ibdem, 1995, p. 85).

Ao analisar o trabalho de Tyler, L. J. Cronbach formulou o artigo, *Course improvement evaluation*, em 1963, que, de acordo com Viana (2000, p. 67):

[...] concentra-se na discussão de quatro aspectos de extrema importância: 1- a associação entre avaliação e o processo de tomada de decisão; 2- os diferentes papéis da avaliação educacional; 3- o desempenho do estudante como critério de avaliação de cursos; e 4- algumas técnicas de medida à disposição do avaliador educacional.

O trabalho de Cronbach não pretendia apresentar-se enquanto criador de novos moldes para a avaliação, mas destacou-se por propor reflexões singulares para a área, entre elas a necessidade de voltar um maior cuidado para o planejamento da avaliação e a necessidade de se trabalhar com um coletivo de avaliadores, afim de se alcançar diferentes pontos de vista nas análises feitas a partir (e durante) dos processos avaliativos. Para este autor, era preciso extrapolar a comparação entre objetivos previamente estabelecidos e resultados alcançados, para propor, pelo veio da avaliação, a oportunidade de se vislumbrar outros elementos quando da análise do objeto avaliado, que pudessem levar em consideração a flexibilidade e acolher os possíveis acontecimentos, inesperados, que ocorressem no período que compreendesse a avaliação, dando uma atenção especial ao processo, questões que, na visão de Cronbach sob o modelo tyleriano, ficariam difíceis de acontecer. Neste sentido, Silva (2007, p. 197) ao fazer um estudo sobre o posicionamento de Cronbach, infere que:

Os pressupostos que fundamentam a proposta de planejamento de avaliação de Cronbach são:

- avaliação é concebida para cumprir um papel político;

- o planejamento da avaliação deve aproximar-se de um planejamento de programa de investigação;
- avaliação deve ter flexibilidade em relação aos seus resultados como aos interesses da comunidade que está inserida;
- avaliador tem uma responsabilidade ampla para que a avaliação seja útil, por isso guarda autonomia dos agentes gestores da instituição avaliada;
- nenhum indivíduo está plenamente qualificado para realizar a avaliação, assim é fundamental a constituição de uma equipe de avaliação. Este pressuposto garante uma vantagem na proposta de Cronbach por proporcionar múltiplos olhares e discussões entre os diversos profissionais.

Tais proposições garantiram o surgimento de um novo olhar para a prática da avaliação em educação, uma vez que passou a colocar em evidência outras dimensões e sentidos em avaliação, abrindo mão da compreensão da avaliação enquanto mensuração e medida, para o acolhimento da concepção de avaliação enquanto oportunidade de análise e elaboração de conhecimentos para tomadas de decisões seguras e eficientes.

Mais à frente, em 1967, os estudos de Cronbach possibilitaram meios para a elaboração de dois trabalhos igualmente importantes e o despontamento de dois grandes pensadores em avaliação, Robert Stake, com o artigo intitulado *The Countenance of educacional evaluation*, e o de Michel Scriven, com o artigo *Methodology of Evaluation*. Stake também voltou-se, assim como fizera Cronbach, para “apresentar críticas às práticas convencionais de avaliação” (VIANNA, 1995, p. 84), pois considerava que a avaliação que se fechava apenas nos objetivos traçados tornava-se frágil, devendo esta configurar-se em uma possibilidade de realizar um trabalho de investigação mais amplo, levantando informações volumosas e aprofundadas quanto aos objetos da avaliação, trazendo à tona e ao uso diversos tipos de avaliação e de instrumentos, com o propósito de viabilizar “uma compreensão de todo o programa, por intermédio de um amplo levantamento de informações para a tomada de decisões em bases realistas” (Ibdem, 1995, p. 84). Robert Stake, também foi o responsável por desenvolver estudos referentes às avaliações de cunho quantitativo, qualitativo, na área da avaliação naturalista (VIANNA, 2000) e “em especial na metodologia do estudo de caso” (SILVA, 2015, p. 76).

Já Michel Scriven, delineou as características de dois tipos de avaliação: a formativa e a somativa, as quais depreendem de grande utilidade e consideração nos processos educacionais e seus respectivos espaços ainda hoje. O modelo de avaliação

formativa, no tempo presente, tem sido alvo frequente de muitos debates no meio acadêmico e é indicada como uma importante possibilidade de investigação, análise e reflexão dos/sobre os processos de ensino e aprendizagem, uma vez que diferente do que propunha Tyler, trata de realizar uma avaliação que perpassa todo o desenvolvimento do que está sendo o seu escopo.

Viana (2000, p. 80), quando da apreciação do material produzido por Scriven, ressalta que, para este autor, “deve ocorrer ao longo do desenvolvimento de programas, projetos e produtos educacionais, com vistas a proporcionar informações úteis para que os responsáveis possam promover o aprimoramento do que está sendo objeto de implementação.” Scriven não desconsidera a importância da avaliação somativa (de resultados) na análise do objeto avaliado, mas promove uma caracterização destas funções da avaliação e aponta que o trabalho articulado entre avaliação formativa junto ao da avaliação somativa, contribui para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas.

Para Silva (2007), é importante esclarecer quais as reais finalidades de cada um destes tipos de avaliação sobre os quais Scriven se debruçou. Para que, uma vez da escolha de trabalhar com os modelos de avaliação formativa e somativa, entenda-se que há uma singularidade que perpassa cada um e que estes não podem ser utilizados ao mesmo tempo, pois visam atender demandas e necessidades específicas, como podemos ver no Quadro abaixo:

Quadro 2 Tipos de avaliação

Elementos	Formativa	Somativa
Sujeito	Os responsáveis pela efetivação de um determinado programa.	Usuários potenciais
Decisão	Aprimoramento do desenvolvimento do programa.	Continuar ou encerrar o programa.

Fonte: Silva (2007, p. 199).

Scriven, nesta época, percebia que também era importante colocar no cerne da avaliação a própria avaliação, pois considerava necessário observar constantemente quais eram os reais propósitos que perpassavam a sua construção e realização. Sendo assim, orientava a prática da meta-avaliação, que se traduz na avaliação dos procedimentos avaliativos e na avaliação *goal-free*, livre de objetivos (Ibdem, 2007).

Foi se baseando nestes estudos que alguns autores interessados em avaliação puderam formular outros pensamentos que ajudam a defender a tese de que a avaliação

pode participar como elemento contributivo do trabalho pedagógico, como Phellipe Perrenoud (1999, p. 89), ao destacar que:

A ideia de avaliação formativa sistematiza esse funcionamento, levando o professor a observar mais metodicamente os alunos, a compreender melhor seus funcionamentos, de modo a ajustar de maneira mais sistemática e individualizada suas intervenções pedagógicas e as situações didáticas que propõem, tudo isso na expectativa de otimizar as aprendizagens.

Deste modo, é possível compreender que à avaliação formativa cabe a regulação, ou seja, a (re)organização do trabalho desenvolvido nos espaços educacionais e em outros âmbitos que também estão relacionados a educação. Para tanto é preciso ter à vista diferentes instrumentos de avaliação, e levar em conta inúmeros fenômenos, contextos e sujeitos no ato avaliativo. Esse conjunto de ações, estando diretamente interligado a um intuito maior, aprimorar a educação, colaborará com a ruptura do consenso que conseguiu se estabelecer entre o senso comum, permanecendo até o presente tempo instaurado na sociedade de um modo geral, que avaliação e medidas são a mesma coisa, ou que uma limita-se a outra, o que há décadas tem imbricado numa série de prejuízos a todos os envolvidos. Apesar de estas estarem relacionadas, uma não se sobrepõe a outra, mas cada uma tem funções particulares que somadas podem prover o levantamento de importantes dados e a tomada de decisões que visem aperfeiçoar as práticas. Sobre a relevância de trabalhar de maneira associada com os modelos de avaliação formativa e somativa, Silva (2015, p. 61) explica que:

Este tipo de avaliação é relevante na concepção de avaliação educacional atual, uma vez que possibilita a tomada de decisão no processo, permitindo contribuição metódica e contínua de dados que além de servirem para reorientar os processos, podem ser colocados à disposição da avaliação somativa.

Pensar e defender a avaliação nesta direção, consiste em entender que no decorrer do processo avaliativo diversos aspectos que o constituem precisam ser evidenciados enquanto elementos fundamentais e merecedores de um olhar criterioso, atencioso e cuidadoso e crítico, pois este trabalho não se dá de maneira aleatória e neutra, mas exprime em si, desde a sua concepção até a sua execução, ideologias, histórias, compreensões de mundo, educação, sociedade, cultura, conhecimentos entre outros aspectos, pensados por determinados sujeitos, dotados de determinadas identidades e que

ocupam posições diferentes no espaço educacional, o que vai influenciar diretamente no modo como se concebe e como se vive a avaliação. Estes elementos distintos compõem uma rede conflitiva de tensões que disputam o seu lugar/reconhecimento no campo educacional, enquanto organismos legítimos e dotados de influência.

Na década de 1970, é a vez de Daniel L. Stufflebeam e seus seguidores, entre eles Anthony J. Shinkfield, proporem um modelo de avaliação sistemático. A inspiração para constituição de tal método, partiu “da proveitosa experiência que tiveram na década de 60, quando enfrentaram a tarefa de avaliar o sistema público de ensino elementar e secundário das escolas de Columbos, Ohio, nos Estados Unidos” (VIANNA, 2000, p. 102). A partir destas vivências, constituíram um modelo de avaliação que se preocupa em levantar o máximo possível de informações, com base em elementos qualitativos e quantitativos, que possam ancorar a proposição de transformações necessárias e desejadas do que está sendo foco da avaliação.

Sendo assim, o método avaliativo de Stufflebeam avança na inovação das questões que se referem a avaliação da educação, por levar em consideração os seguintes elementos: contexto, *input* (insumo), processo e produto, ficando assim conhecido por *Anagrama CIPP* (VIANNA, 2000; SILVA, 2007; SILVA, 2015). O autor observa a avaliação como uma oportunidade de estimular o conhecimento da dimensão global do objeto avaliado, levando em conta diferentes aspectos que o circundam, propondo a utilização de instrumentos distintos, afim de que se torne possível alcançar a complexidade e completude que caracteriza este modelo avaliativo, pois “nele, avalia-se desde o planejamento, passando pelo desenvolvimento e chegando nos seus impactos” (SILVA, 2007, p. 201). A intenção é que ao final de todo o processo global da avaliação, os interessados estejam munidos do maior número de informações relevantes possível, que subsidiem tomadas de decisões seguras para o aperfeiçoamento de programas, currículos, sistemas educacionais, redes de ensino, escolas, entre outros.

Outros grandes contribuidores para o campo objeto de nossa atenção, são Egon G. Guba e Yvonna S. Lincoln, que desde a década de 1990 propõem um novo modo de olhar para as questões relacionadas a avaliação, que tem a intenção de se distanciar da visão científica quando o assunto é elaborar e aplicar modelos de avaliação. Para estes autores, lidar com a avaliação pelo viés do paradigma positivista/racionalista, implica alguns prejuízos para o desempenho das funções educacionais, pois acreditam que a avaliação não deve ser entendida como um processo científico, “porque estamos convictos de que

abordar a avaliação do ponto de vista *científico* significa perder por completo o caráter fundamentalmente social, político e centrado em valores.” (GUBA & LINCOLN, 2011, p. 13). Desse modo, partem para o trabalho a partir de uma perspectiva naturalista, que elege o estudo de caso como um caminho possível para aproximar o investigador/avaliador do seu objeto de trabalho, acolhendo e interagindo com os sujeitos envolvidos no processo avaliativo e considerando, também, acontecimentos, fenômenos e outros componentes que venham a interferir diretamente no meio social do qual os interessados na avaliação se encontram inseridos e que os avaliadores desenvolverão a sua prática.

Referente ao pensamento de Guba e Lincoln, Vianna (2000, p. 33) nos alude que:

Guba e Lincoln (1993) questionam o valor do paradigma científico por refletir uma “epistemologia da ciência desacreditada – o positivismo” (p. 312), ainda que muitos continuem a agir como se o positivismo fosse válido e persistem aceitando um posicionamento que é essencialmente analítico, reducionista empiricista, associacionista, relativista, nomológica e monística, acentuam os referidos autores. A alternativa, para Guba e Lincoln (In: Madaus et al, 1993), seria a investigação/avaliação naturalista por sua relevância contextual e riqueza, sua sensibilidade ao processo, e por apresentar uma teoria fundamentada em dados, uma teoria que explica os dados (e não uma teoria que se ajusta aos dados); finalmente, os autores argumentam com o poder do “homem como instrumento” da própria pesquisa/avaliação.

Ainda de acordo com os estudos de Vianna (2000), para Guba e Lincoln o paradigma científico nem sempre é capaz de dar conta dos problemas, avanços e das necessidades que são próprios dos fenômenos sociais e comportamentais. Neste sentido, o paradigma naturalista emergiria como uma nova possibilidade de estar mais próximo dos sujeitos e da realidade que os cerca, sendo possível considerar elementos importantes que fazem parte do convívio, como, por exemplo, as questões que se voltam aos princípios e valores que estão presentes entre os grupos sociais.

Partindo deste pensamento, Guba e Lincoln (2011) propuseram um novo paradigma de avaliação, denominado de *avaliação de quarta geração* que pretende revelar-se contrária a toda e qualquer forma de pensar a avaliação centrada na mensuração, na descrição e no juízo de valor, princípios estes que figuram o que eles chamam de *gerações previamente existentes*, e que estão relacionadas aos modelos aqui apresentados ao longo deste capítulo. Para eles, o fundamento essencial deste novo paradigma de avaliação, é a *negociação*, um princípio que possibilita que avaliadores e

avaliados interajam de maneira mais próxima, conduzindo a uma relação aberta ao diálogo e a tomada de decisões conjuntamente, tornando o processo avaliativo claro para todos/todas e evocando a participação.

Neste sentido, Guba e Lincoln (2011, p. 16 e 17) nos explicam que:

Em conclusão, a avaliação de quarta geração sustenta que, na medida em que a avaliação envolva seres humanos (como clientes, grupos de interesse, fontes de informação e inúmeras outras entidades), é responsabilidade do avaliador interagir com esses seres humanos de uma maneira que respeite sua dignidade, sua integridade e sua privacidade. É evidente que os avaliadores convencionais têm sido criteriosos com relação à ética; os cânones referentes ao consentimento totalmente informado, aos danos, ao engano, à privacidade/confidencialidade são bem compreendidos e na maioria das vezes respeitados. Entretanto, o pleno significado da frase “respeitar a sua dignidade, sua integridade e sua privacidade” não se restringe nem um pouco a esses amparos convencionais. Esse significado eleva-se ao nível do envolvimento *totalmente participativo*, em que os grupos de interesse e outras pessoas que venham a participar da avaliação são acolhidos como parceiros equitativos em todos os aspectos do projeto, da implementação, da interpretação e da ação que resulta da avaliação – isto é, eles recebem uma medida exata de *paridade e controle político*. Isso significa também que os participantes humanos têm o privilégio de compartilhar suas construções e de trabalhar em direção a uma construção *conjunta* comum, consensual e mais fundamentada e esclarecida – eles recebem uma medida exata de *paridade conceitual*. E, evidentemente, isso significa que os participantes continuam a ser tratados como seres humanos, e *não* como sujeitos da experimentação ou objetos de estudo.

De fato, é possível perceber que os autores acima avançam na constituição de uma proposta inovadora e que se propõe a ser mais humanitária no ato avaliativo, numa tentativa de romper com tudo o que tenta denegrir a imagem do que podemos considerar como a real função da ação de avaliar, contribuir para o aperfeiçoamento formativo dos avaliados e para o alcance da máxima qualidade educacional.

Para finalizar este capítulo, expressamos a nossa compreensão de que fica evidente que a teoria da avaliação educacional, que historicamente se consolidou na Europa, nos Estados Unidos e em alguns países da Ásia, servindo de referência para outras partes do mundo, como o Brasil, constituiu ao longo do tempo um arsenal de sugestões de modelos, técnicas, estratégias, instrumentos, direcionamentos, que possibilitam que o âmbito educacional/formativo possa lançar mão de proposições de avaliação que melhor se aplicam a cada caso de investigação (GATTI, 2014). No Brasil,

especificamente, o interesse e o reconhecimento da relevância e necessidade da avaliação para o âmbito da educação, vem se fortalecendo aos poucos, tendo recebido ampla influência dos modelos internacionais, mas já dando seus passos de constituição de uma autonomia que tem o interesse de atender as demandas singulares de um chão tão pluricultural e complexo.

Deste modo, entendemos também que a avaliação está presente na sociedade de diversas formas e é aprendida, por intermédio da cultura. Avaliamos tudo e todos/as a todo o momento, levantamos informações, realizamos comparações, emitimos juízos de valor, e muitas vezes nos inclinamos a propor sugestões, soluções, mudanças, ajustes, melhorias. Daí deriva a importância do ato de avaliar. Quando extrapolamos as ações corriqueiras que integram o cotidiano e passamos a vislumbrar o espaço educacional, deixamos de utilizar a avaliação que constitui naturalmente o senso comum, para adotarmos uma postura e uma prática avaliativa que requerem conhecimentos mais densos e específicos, frutos da realização de estudos, da constituição de experiências fundamentadas e respaldadas pelos conhecimentos historicamente produzidos e acumulados, provenientes, em sua maior parte da realização de pesquisas científicas. Não queremos com isso afirmar que um tipo de avaliação se sobrepõe ao outro, mas que há diferenças entre elas quanto a suas intenções, funções e seus efeitos.

Se está presente na sociedade, a avaliação também se constitui enquanto discurso, perpassando as subjetividades de diversas formas, imprimindo modos de se pensar e viver a educação, configurando discursos homogêneos ou rompendo com modelos tradicionais que, por vezes, não colaboram com as aprendizagens, mas destinam-se à fins classificatórios, de supervisão e punição, para responsabilizar⁷, premiar ou “castigar” a quem é de direito, pelo veio da meritocracia, assumindo posicionamentos e interferindo nas formações dos sujeitos e na constituição dos espaços educacionais. Sobre isto, Cunha (2013, p. 259), nos explica que:

O discurso da avaliação produz sentidos, entretanto, esse sentido, atribuído no ato de avaliar não se caracteriza como um sentido universalizado, isto é, não há um único sentido ou um que seja absoluto, permanente; antes, o sentido é provisório, incompleto, precário, mesmo dentro de condições históricas e sociais. Isto porque fixar um sentido é uma busca constante na luta presente no campo da discursividade; tendo

⁷ Sobre processos de *Accountability* (responsabilização docente por meio de avaliação externa), ler “Accountability e intensificação do trabalho docente no Ensino Médio Integral de Pernambuco”; de Katharine Ninive Pinto Silva e Jamerson Antonio de Almeida da Silva. Ponta Grossa: Práxis Educativa, v. 9, n. 1, p. 117-140, jan./junh. 2014.

em vista que não existe uma garantia de que determinadas explicações ou efeitos de sentido sejam capazes de serem universalidades, sempre há uma disputa, na tentativa de dominar o campo de discursividade, em relação aos sentidos construídos acerca da sociedade, instituição, sujeitos, coisa ou conceito.

Portanto, “compreender a avaliação como discurso, nos imprime a necessidade de uma trajetória de análise, que nos coloca para além das palavras, e que considera contextos, sujeitos e sentidos que são constituídos nas práticas sociais” (Ibdem, p. 257). Os sentidos da avaliação ocupam papel de grande importância na determinação de sua efetivação e estão possíveis de serem apreendidos para além do que é dito. E, por promoverem disputas, na tentativa de alcançarem a fixação e homogeneização, integram as lutas por poder.

É nesta conjuntura que se efetivam as proposições e implementações das políticas de avaliação da educação superior, sendo mobilizadas por forças que integram disputas e que, por sua vez, incorporam sentidos. É com base neste cenário que buscaremos no decorrer do capítulo seguinte compreender como vêm se dando as reestruturações políticas, no que concerne as ações do Estado, quando o assunto é avaliação do desempenho de estudantes de nível superior e que frutos têm sido colhidos deste processo.

2.2 Concepções de avaliação no Brasil: os sentidos constituídos por diferentes autores

Muito ainda se tem debatido sobre a necessidade de se ampliar a discussão em torno da avaliação educacional no Brasil, que, em sua gênese, tomou por referência os estudos oriundos da Europa (VIANNA, 2000; GATTI, 2002). As singularidades do contexto brasileiro e a diversidade de formações educacionais que aqui se gestaram, influenciam, interferem e exigem que os conceitos e as práticas de formação atendam as demandas e interesses que emanam de cada lugar e de seus grupos, exigindo que as ações avaliativas se deem levando em consideração as especificidades que configuram tanto estes elementos apontados como também outros.

Segundo Gatti (2002), o delineamento da constituição da função principal da avaliação no Brasil se deu acompanhando a intencionalidade da formação educacional dos primeiros povos que aqui vieram se instalar, os portugueses, classificados no que diz

respeito às questões econômicas, de elite. Ou seja, os filhos dos colonos, tinham direito e acesso a uma educação considerada diferenciada e privilegiada, quando da comparação da educação proporcionada aos demais povos que aqui já viviam, os indígenas, e os que passaram a viver forçadamente, os africanos escravizados. A educação desenvolvida nesta época, de cunho europeu, estava sob a responsabilidade principal da ordem religiosa, católica, jesuíta. Para os filhos dos colonizadores brancos, a educação oferecida dedicava-se à uma alta e intelectual instrução, aos escravos africanos, estava voltada uma educação que visava a aprendizagem e o desenvolvimento de artes e ofícios, e aos indígenas, a educação era considerada um processo de civilização e alfabetização (VEIGA, 2007).

Diante deste entendimento e no que compete ao estabelecimento da função inicial da avaliação no Brasil, no contexto histórico da formação do povo brasileiro, Gatti (2002, p. 17) nos explica que:

Como nossas escolas emergiram sob a égide da preparação das elites, a avaliação seletiva no cotidiano escolar firmou-se, por centenas de anos, como cultura preponderante. Mesmo em momentos nos quais aparecem propósitos de democratização das escolas e os primeiros debates sobre a expansão do sistema de ensino, a cultura que dá forma aos processos avaliativos na escola é a que tem como referência critérios altamente seletivos, associados a padrões ditos rigorosos, mas sempre pouco claros.

Como bem nos aponta a autora, a história da avaliação no Brasil encontra-se marcada pelo crivo do estabelecimento de uma prática de seleção e classificação, e que, como também é evidenciado por ela, apesar do surgimento dos primeiros debates e questionamentos em torno da repercussão da avaliação com ênfase na seleção, na década de 1960, ainda encontra grande resistência à sua superação e substituição, mantendo-se fortemente presente nos espaços educacionais da atualidade. O que se torna preocupante, não é apenas o fato de reconhecer que a avaliação dispõe de sentido classificatório e/ou seletivo, pois não se pode negar que, em alguns casos, a função da avaliação será exatamente esta, mas chegar à conclusão de que, o que parece, é que a avaliação educacional dispõe-se a ser única e exclusivamente classificatória e seletiva em todas as suas modalidades, como sendo esta a sua única função, o que, historicamente, trouxe e continua trazendo grandes marcas prejudiciais às formações dos estudantes e aos sistemas educacionais, como altas taxas de reprovação, e a falta de motivação para que os/as

estudantes prossigam os estudos, incidindo, muitas vezes, na evasão escolar (IBDEM, 2002).

É imprescindível tomar conhecimento de que, como nos aponta Cunha (2010; 2012), a avaliação educacional dispõe de diferentes utilidades, sendo composta de modalidades, estratégias, abordagens, instrumentos, objetos, funções e formatos. Conhecer e compreender cada uma de suas etapas, bem como a importância de se adicionar aos elementos citados o lugar dos critérios, proporciona aos seus envolvidos inúmeros ganhos, como, por exemplo, uma visão ampla do que está sendo alvo da avaliação, a partir do levantamento de um importante número de informações que possam vir a subsidiar tomadas de decisão com bases esclarecedoras e seguras.

Antes de dar início a um processo avaliativo, se faz necessário identificar e ter ciência sobre alguns aspectos, como de onde surge a necessidade de avaliar, o quê ou quem será avaliado, o que configura o contexto avaliado ou de onde vêm as pessoas avaliadas, para quê avaliar, qual a intenção, que critérios serão elaborados, quem elaborará os critérios e a própria avaliação, até que ponto o avaliador está responsável pela avaliação, além dos que foram citados no parágrafo anterior. Um outro ponto relevante e que não se pode esquecer, de acordo com alguns autores (PERRENOUD, 1999; VIANA, 2000; SILVA, 2004; GUBA E LINCOLN, 2011), é que o próprio ato de avaliar, ou seja, tudo o que compreende os processos avaliativos, também precisa passar por uma avaliação criteriosa, com vistas a identificar as necessidades de ajustes na avaliação que está sendo desenvolvida. Este momento tão importante caracteriza o conceito de meta-avaliação (GREGO, 1997; ELLIOT, 2011; PINTO, MELLO e MELO, 2016) ou Reavaliação (SILVA, 2010). De posse destas informações, é possível iniciar um trabalho consistente.

Trazendo uma síntese da história da avaliação educacional no Brasil, veremos que a introdução de suas primeiras noções se deu no limiar do século passado, como explica Gatti (2002, p. 19):

Incipientemente introduzido nas primeiras décadas do século XX, sob a égide da psicometria, não adquiriu relevância nas produções acadêmicas e no ensino nas décadas subsequentes. Nos anos 60, no âmbito da valorização de perspectivas mais tecnicistas em educação, passa a ser incorporada no contexto das políticas desenvolvimentistas do período. No entanto, no fim dos anos 70 e início dos 80, a avaliação educacional, que ainda não tomara fôlego entre nós, é posta 'sob suspeita' como área do conhecimento, inclusive pelas grandes

discussões sobre as avaliações vinculadas aos vestibulares para ingresso no ensino superior e suas repercussões na mídia.

Vemos, então, que há uma preocupação por parte da autora em destacar a necessidade do reconhecimento da avaliação educacional como campo epistemológico, de pesquisa, de produção teórica e, também, de ensino, no que diz respeito a formação de professores, e dos trabalhadores em educação, de maneira geral. Pelas lacunas encontradas na preparação dos/as que atuam no setor educacional, no que concerne ao contato aprofundado com a avaliação, as experiências que vêm sendo desenvolvidas até o presente tempo histórico, em sua maior parte em nosso país, revelam a reprodução de representações carentes de compreensão do que seja o verdadeiro significado da presença da avaliação na educação, o de contribuir com os processos de aprendizagem e de ensino. Em resposta a estas mesmas representações, é possível observar nos espaços educacionais de todos os níveis, a perpetuação da visão da avaliação enquanto estratégia de medição e classificação. Visão esta que ainda constitui a compreensão de parte significativa da sociedade, de alunos, pais, mães, poder público e equipes pedagógicas (professores/as, coordenadores/as, gestores/as e comunidade escolar).

Para avançar nas análises do real sentido da avaliação educacional, se faz necessário reconhecer que à avaliação cabem muitos papéis e muitas atribuições. Entre estes estão, acompanhar o desempenho de estudantes e os processos de aprendizagem, verificar o alcance de objetivos previamente estabelecidos com base em critérios, subsidiar a prática pedagógica docente, acompanhar o próprio desempenho docente, acompanhar o funcionamento de instituições educacionais e o desenvolvimento dos sistemas de ensino, realizar os mais variados tipos de diagnósticos educacionais, servir como referência para a elaboração e aprimoramento de políticas públicas de cunho educacional. Para além destas demandas, também se encontram entre as funções da avaliação, a realização da medição, seleção e classificação (CRUZ et al, 2010), que estão presentes tanto no interior das instituições educacionais quanto nos processos de avaliação de larga escala, como por exemplo nos vestibulares, concursos públicos e nas políticas de avaliação educacional (SAEB, ENEM, SINAIS e outras).

Diante do conhecimento de que a avaliação é, também, uma estratégia pedagógica de colaboração com o trabalho educacional, Méndez (2007, p. 115) ressalta que:

Avaliamos para conhecer. Com tal fim, precisamos coletar uma informação valiosa, argumentada e fundamentada, na qual os sujeitos que são fonte dos dados analisados conheçam, por sua vez, o seu conteúdo e os usos que serão feitos delas. Será uma informação valiosa se aquele conhecimento provier de bases sólidas; a partir daí tomaremos decisões fundamentadas. Para isso, é imprescindível assumir como valor moral o dever de informar aos alunos tudo o que lhes corresponde, que lhes afete e que lhes interesse para poderem melhorar e assegurar seu progresso contínuo na apropriação do saber.

Fica evidente que a avaliação não funciona apenas como um procedimento burocrático para obtenção de notas e proposição de classificação, mas, nos espaços de formação de estudantes, tem (ou precisa ter) a intenção de contribuir com o percurso formativo, informando a quem lhes é de direito qual a situação de aprendizagem em que se encontram, possibilitando-lhes um *feed back*, afim de que estes sujeitos também se tornem (cor)responsáveis por suas aprendizagens. Agindo deste modo, a avaliação será entendida enquanto parte integrante do processo educacional, perpassando o trabalho dos/as docentes, das instituições como um todo e dos sistemas, através dos quais se quer “avaliar se o aluno está aprendendo - se está se tornando autor, se produz com autonomia, se lê e estuda adequadamente, se argumenta e fundamenta com propriedade, etc. – do que segue de uma forma inteligente de avaliar, será avaliar seus ‘textos’” (DEMO, 2012, p. 12).

Para romper com as práticas enrijecidas de avaliação que se encontram demasiadamente arraigadas nos espaços formativos de nosso país, é preciso levar em consideração a indispensabilidade de modificar alguns elementos estruturantes da prática pedagógica de sistemas, instituições e docentes, no que tange a este respeito, provendo aos docentes em formação, bem como aos que já se encontram atuantes, aos trabalhadores em educação, de maneira geral, e a sociedade, o acesso aos conhecimentos teóricos e práticos do que de fato seja a avaliação e quais as suas funções no desenvolvimento educacional, através de formação específica na área, afim de que se possa suprir a carência de informações e conhecimentos sólidos que ajudam a compreender o motivo da existência da avaliação educacional e tomando posse de novos dispositivos pedagógicos que defendem uma proposta inovadora para a avaliação, como é o caso da negociação, como nos esclarece Esteban (2000, p. 8):

A negociação contribui com a reflexão sobre a avaliação como prática de investigação, que coloca em diálogo o *saber* e o *não saber* tecendo novos e mais profundos conhecimentos e propondo o *ainda não saber*

como alternativa ao antagonismo entre saber e não saber. O *ainda não saber* é fronteira, um *entre-lugar* (Bhabha, op. cit), espaço/tempo intervalar, onde o novo se configura; revela a negociação entre o *saber* e o *não saber*, anunciando conhecimentos em processo de construção e/ou conhecimentos que se mostram possíveis e/ou necessários. (Grifos da autora).

A negociação funciona como um dos princípios que norteiam a proposta da avaliação denominada de quarta geração, que foi pensada pelos estudiosos Evon G. Guba e Yvonna S. Lincoln, já apresentados neste capítulo. De acordo com o trabalho elaborado por estes autores, é preciso modificar o modo como se vislumbra a avaliação educacional, afim de que este processo alcance um sentido humanizador, transformador e renovador da prática formativa. Para que a negociação venha a fazer parte das etapas que permeiam os processos avaliativos, se faz necessário, antes de tudo compreender a proposta de avaliação de quarta geração, uma vez optando pela utilização desta abordagem avaliativa, enquanto posicionamento epistemológico, político e prático. Neste sentido, Guba e Lincoln (2011, p. 273 e 274) esclarecem, de maneira detalhada, que o princípio da negociação precisa levar em consideração as seguintes iniciativas:

- (1) Elas devem ser transparentes [...].
- (2) As negociações devem ser conduzidas por negociadores igualmente habilitados. Embora raramente todos os interessados sejam negociadores igualmente habilitados, todos os lados devem ter acesso a negociadores competentes.
- (3) A negociação deve ser realizada por pessoas em posição de poder aproximadamente equitativas, não apenas em princípio, mas também na prática.
- (4) A negociação deve ser conduzida nas condições em que todas as partes tenham o mesmo nível de informação; em alguns casos, isso talvez implique que os interessados poderão solicitar ajuda para compreender que significado têm essas informações para seus interesses, mas essa assistência é também uma função legítima do avaliador.
- (5) A negociação em si deve concentrar-se em questões consideradas pertinentes.
- (6) Por fim, a negociação deve ser conduzida de acordo com as regras que os próprios interessados conceberam e com as quais eles consentiram.

O papel desta abordagem avaliativa é convidar os envolvidos na avaliação à conhecerem e participarem de suas etapas, tendo acesso as questões que dizem respeito a concepção, materialização e efeitos de sua aplicação, possibilitando não apenas a tomada de conhecimento sobre o que está sendo realizado, mas reconhecendo o lugar da participação coletiva, uma vez que a avaliação é uma ação pedagógica social. Ao se dar

com seres humanos, é inquestionável a importância da viabilização do envolvimento, de maneira construtiva e proporcionadora da qualificação educacional e do processo avaliativo. Sendo assim, a avaliação de quarta geração defende que os participantes precisam não apenas ser informados, mas ter a oportunidade de compreenderem, apresentarem sugestões, dúvidas, questionamentos, proposições e tomarem decisões em conjunto com os/as avaliadores/as.

A realização de estudos acerca dos sentidos que permeiam as diferentes abordagens de avaliação é relevante por proporcionar o levantamento de conhecimentos sobre os seus conceitos, suas concepções e aplicabilidades, que aliadas às intencionalidades que se propõem em torno do objeto da avaliação, podem garantir a eleição de práticas avaliativas que buscam ser coerentes e efetivas no alcance de seus propósitos, como nos explica Álvarez Méndez (2002, p. 29 e 30):

A avaliação está estreitamente ligada à natureza do conhecimento; uma vez esta seja esclarecida, a avaliação deve ajustar-se a ela se quiser ser fiel e manter a coerência epistemológica que lhe dê consistência e credibilidade práticas, mantendo a coesão entre a concepção e as realidades concretas.

Neste sentido, a apropriação dos conhecimentos que cercam as abordagens avaliativas implica, além de promover um contato próximo com as mesmas, buscar ir além da superficialidade, passando para uma formação integral, aprofundada, em torno do que as rege, procurando identificar o contexto em que estas estarão inseridas, as necessidades que lhes são próprias, entendendo também que os envolvidos nos processos avaliativos não são meros receptores, mas produtores de conhecimentos (MÉNDEZ, 2002).

Dias Sobrinho (2005) discute que não existe consenso quando o assunto se refere a avaliação, devido à dimensão ampla de empreendimentos teóricos e de estudos historicamente desenvolvidos e acumulados que vêm se configurando ao longo dos anos, no exterior, e de maneira crescente no Brasil, e quem têm se debruçado na tentativa de entender o porquê e o para quê da avaliação na educação. Ou seja, já dispomos de uma quantidade significativa de contribuições epistemológicas neste campo, acarretando na constituição de uma ampla, diversa e complexa gama de linhas de pensamento que apontam “diferentes setas para o caminho da avaliação” (HOFFMANN, 2001). É possível atribuir a falta de consenso, como o autor mesmo explica, as distintas visões de

mundo dos estudiosos e interessados em propor ou trabalhar com a temática, as suas crenças políticas, sua cultura, a presença ou a ausência de diferentes compreensões a respeito da ética, entre outros fatores que podem influenciar e determinar o modo como percebem a avaliação.

A falta de consenso acerca da natureza da avaliação também é discutida por Cabrito (2009, p. 182) quando discorre que:

[...] “avaliar” é também uma das operações intelectuais mais questionáveis e difíceis e em relação à qual opiniões e atitudes são diferentes, de tal modo que, por vezes, são mesmo contraditórias. De facto, se, para alguns, avaliar é condição indispensável para sabermos o estado das coisas e sobre ele procedermos em conformidade; para outros, avaliar é uma condição tão subjectiva, condicionada por questões de natureza ética e moral que questionam a própria legitimidade do acto de avaliar.

De acordo com o autor, a dificuldade em explicar o que seja a avaliação pode ser equiparada a dificuldade em explicar o sentido de “qualidade em educação”, uma vez que não existem definições unívocas para tais ações/intenções, sendo os seus conceitos e suas práticas fortemente influenciados por inúmeros fatores de cunho social, econômico, cultural e de outras ordens, pois envolvem o que é próprio do pensamento humano - a subjetividade. No entanto, para estes dois autores o consenso existente é de que a avaliação, em educação, só conquista o seu sentido primordial se à ela for atribuída uma intencionalidade formativa, atuando como uma das estratégias proporcionadoras de benefícios para os participantes dos processos educacionais, como meio de identificar avanços, necessidades, problemas, para, a partir de então, encontrar as possibilidades de solução.

Quando a avaliação não se encontra comprometida com uma ação/finalidade formativa, que se preocupa com o desenvolvimento dos/das avaliados/as, passando a assumir um caráter classificatório e de comparação, a atividade educacional, em decorrência, passa a ter prejuízos, pois acaba por evidenciar um posicionamento que defende a competição, a concorrência, e, até mesmo, a discriminação e exclusão, quando o processo avaliativo deveria ser motivo de propagação e compartilhamento de “boas práticas pedagógicas”. É o caso das avaliações que resultam na constituição de *rankings*, que, de acordo com Cabrito (2009, p. 193):

[...] pelo facto de não ter em conta os diferentes contextos em que a educação se faz, é uma prática que parece servir a objetivos socialmente discriminatórios, que contribui para a reprodução das desigualdades sociais e de ensinos de elite.

Segundo outros autores (CALDEIRÓN, POLTRONIERI e BORGES, 2011; CALDEIRÓN, MATIAS e LOURENÇO, 2014) a prevalência da estadia da produção de rankings em educação no Brasil, tanto na educação superior quanto na educação básica, se deve a ação globalizada de atendimento das necessidades mercadológicas no campo do setor educacional. Uma vez que decorrente da implantação de políticas neoliberais na década de 1990, mais propriamente no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), quando foi implantado o Exame Nacional de Cursos (ENC), em que se houve uma ampla divulgação pela mídia dos resultados produzidos nestas avaliações através da forma de rankings que classificavam e intitulavam as Instituições entre as melhores e as piores do Brasil e do “compartilhamento” das responsabilidades com a educação com o setor privado, o ranqueamento colabora com uma intencionalidade de “promover a disputa saudável entre as instituições de educação”, é o que alega os que defendem a sua produção, disputa através da qual cada instituição buscará alcançar e se manter com as melhores colocações nos principais rankings produzidos pelo governo ou por entidades de iniciativa privada, o que gera concorrência entre as mesmas, independente de pertencerem as ordens pública ou privada.

Os autores ainda afirmam que para os que promovem e defendem a criação dos rankings, os mesmos têm o intuito de agir enquanto instrumento de avaliação e manutenção da qualidade da educação, possibilitando a propagação de informações úteis aos seus “consumidores”. No entanto, essa prática, ao desconsiderar a análise de elementos importantes que circundam o desenvolvimento das atividades educacionais das instituições, limita a ação avaliativa, reduzindo-a. O que poderia ser uma avaliação de caráter global, que se preocupa em levantar inúmeras informações sobre diferentes aspectos que constituem o fazer pedagógico de cada instituição, buscando conhecer as intenções formativas, seus percursos e os sujeitos que dela fazem parte, para, então, elaborar um parecer consubstanciado, restringe-se a priorização de poucos elementos, ou de mesmo um só, como por exemplo do desempenho de estudantes, não menos importante, mas ainda insuficiente para o julgamento absoluto da qualidade dos serviços oferecidos e prestados.

Calderón, Matias e Lourenço (2014) não deixam de lembrar que apesar da significativa experiência que o Brasil já vem consolidando na constituição dos *rankings* em educação, o desenvolvimento deste trabalho, apesar de considerar em sua grande parte elementos de cunho quantitativo, é permeado de grande subjetividade, proveniente de seus autores, não se ancorando muitas vezes em critérios claros e bem definidos, podendo também sofrer manipulações nas informações produzidas e favorecer ou prejudicar instituições. Ou seja, o que fica evidente é que a finalidade da produção dos *rankings* é economicista e mercadológica, que exime o Estado de sua responsabilidade central com a educação, transferindo-a para o setor privado e para as próprias instituições, tanto no que se refere a manutenção financeira das mesmas quanto ao desempenho de suas funções como um todo, o que tem gerado um emaranhado de acontecimentos caóticos no setor educacional que tem como principais vítimas os/as estudantes.

Partindo desta discussão, se faz necessário adentrar o universo que mobiliza a constituição das políticas de avaliação do ensino superior no Brasil, afim de tomarmos conhecimento dos fatores que historicamente vem se apresentando enquanto influenciadores e interventores da sua elaboração, bem como do processo de materialização das mesmas, para identificar (in)coerências, alcances e lacunas, como veremos no capítulo a seguir.

3 SENTIDOS HISTÓRICOS CONSTITUTIVOS DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: DO PAPEL DA REGULAÇÃO AO ENCURTAMENTO DAS FUNÇÕES ESTATAIS

No Brasil, as políticas de avaliação com ênfase na educação superior, começaram a ganhar corpo e visibilidade no final do século XX, na década de 1970, intervindo de maneira direta no interior das instituições formadoras e nos processos de ensino e aprendizagem dos sujeitos envolvidos (SILVA; MARTINS & ABDALA, 2004). No entanto, este processo de elaboração de políticas não foi constituído isoladamente pelo Estado, mas recebeu fortes influências de organismos multilaterais sobre o modelo ideal de educação de nível superior e sobre as características integradoras das IES. Sendo assim, é possível citar como exemplos dos meios propagadores dessas influências, o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BIRD), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), como elucidam Polidori, Rettl, Moraes e Castro (2011, p. 254 e 255):

Estes organismos que, em diversos casos, têm a relevância adicional de serem, também, entidades financiadoras, podem atuar como agentes de políticas educativas bem definidas devido ao seu enorme peso internacional, que se faz sentir de forma mais evidente nos países em desenvolvimento ou beneficiários de empréstimos internacionais. Estes órgãos podem não só ter uma grande influência no desenvolvimento mais amplo de políticas em nível regional, como auxiliar no desenvolvimento do sistema nacional de ensino e ainda fomentar a cooperação intergovernamental.

Em defesa dos interesses capitalistas que lhes convém, a intenção dos organismos multilaterais é poder intervir e gerar reestruturações nos sistemas educacionais, afim de que estes desenvolvam programas e projetos de educação que estejam voltados às necessidades comerciais e financeiras do mercado. Para isto se munem do seu poder financiador e de sua capacidade de assistência teórica e técnica (Ibdem).

Com o advento da Reforma do Estado no Brasil, em fins do século XX, as pesquisas em avaliação apontam que esta assume um papel relevante no que diz respeito a mudança de responsabilidades do Estado, que por conta do enfrentamento da crise

econômica da época, incentiva o crescimento desordenado⁸ do número de IES privadas para o aumento do número de vagas⁹, optando por diminuir o provimento dos gastos com o controle da educação superior e, a partir de uma postura neoliberal, concede maior autonomia à iniciativa privada, mantendo agora apenas medidas pontuais de supervisão e regulação, como ressalta Cunha (2013, p. 260):

A centralidade da avaliação, na perspectiva de regulação e de controle do estado sobre as instituições de educação superior, entra nas agendas das políticas de educação superior no contexto da recessão vivido a partir da década de 1970, diante do baixo crescimento econômico e alta inflação, colocando em cheque o Estado de bem-estar-social nos países capitalistas. A solução para a crise do Estado levou à implementação de reformas, que priorizam entre outras, a “redução” do Estado de “promotor” assumindo a função de “regulador” (Zainko; Coelho, 2007)

Vemos, portanto, uma reconfiguração das ações estatais, que passam, com o advento das medidas neoliberais, de provedor para supervisor, isentando os governos de garantir à sociedade a expansão gradativa, nas instituições públicas, estaduais e federais, de vagas e cursos, levando parte da população a buscar o setor privado para a realização dos estudos superiores e outra parte ao adiamento ou desistência dos estudos, por falta de condições financeiras. A educação, assim, de certa forma, apesar de configurada legalmente enquanto direito de todos, garantido pela Constituição de 1988 e pela LDB 9.394/96, tornar-se alvo forte do mercado – direito privado, onde quem tem acesso é quem pode pagar, o que ocasionou o crescimento desordenado da iniciativa privada de educação superior com o aumento do número de instituições particulares, cursos e vagas. Sobre a

⁸ “Com a LDB, em 1996, e a legislação correlata, iniciou-se a expansão das vagas da educação superior, com a flexibilização das exigências legais. Isto permitiu o crescimento pelo setor privado e, nessa estratégia, o Provão teve papel de regulador estatal pela via da concorrência das instituições privadas.” (ROTHEN e BARREYRO, 2010, p. 168)

⁹ De acordo com Sobrinho (2010, p. 200), “o governo nacional estimulou a expansão privada, como modelo eficiente de atendimento à crescente demanda, descomprometendo-se, em parte, de sua responsabilidade de aumentar o provimento das condições estruturais e financiamento público.” Essas mudanças são consequências do contexto da Reforma do Estado, ocorrida na década de 1970, que, por sua vez, ocasionou uma Reforma Universitária, através da adoção de medidas de cunho neoliberal pelo governo FHC por volta de 1968, ganhando continuidade por via do PARU (Programa de Avaliação da Reforma Universitária). A avaliação passa a ocupar, então, uma posição central no processo de “gerenciamento à distância”, como explicam Verhine e Dantas (2006, p. 293), “garantindo qualidade e responsabilidade social através de processos de avaliação em lugar de intervenção e de controle direto.” O Estado abdica de seu papel de provisão e assume o lugar de supervisor.

Para aprofundamento desta discussão, realizar as leituras dos textos “Avaliação e transformação da educação superior brasileira (1995-2009): do PROVÃO ao SINAES”, de Sobrinho (2010) e “Políticas de avaliação da educação superior brasileira; PROVÃO, SINAES, IDD, CPC, IGC e outros índices”, de Polidori (2009). As referências dos mesmos encontram-se na etapa destinada as referências contidas neste trabalho.

transferência das responsabilidades do Estado para o setor privado, Souza e Oliveira (2003, p. 876) apontam:

A conhecida crítica à “ineficiência” do Estado gerou diferentes formas de privatização. Uma, que pode ser chamada de *stricto sensu*, tratou de transferir a propriedade de setores estatais para a iniciativa privada, numa perspectiva de enxugamento da ação econômica do Estado. A outra, mais matizada, tratou de disseminar formas de gestão ancoradas na lógica de mercado. Nesse caso, não se discute a propriedade da empresa, mas se introduzem concepções privadas de gestão. Esta alternativa, quer seja pela natureza do procedimento, quer seja pela natureza da área não comportava uma transferência direta para o mercado, pelo menos em sua acepção mais “perfeita”. Um dos fundamentos da proposta de privatização *stricto sensu* era submeter as organizações a um “choque de mercado”, por meio dos efeitos salutar da concorrência.

Outros autores apresentam visões diferentes e complementares sobre o que veio a contribuir com a expansão do setor privado em educação superior (embora não discordem de que o Estado tenha colaborado, como já discutido), apontando fatores, como por exemplo, a modernização, a globalização, a ascensão das mulheres na sociedade e no mercado profissional, as mudanças culturais, as exigências por qualificação profissional, o contingente de jovens formados nas etapas anteriores, entre outros (SOBRINHO, 2010).

3.1 O contexto discursivo de elaboração de um novo sistema de avaliação do ensino superior brasileiro

Atreladas as modificações referidas anteriormente, foram compostas configurações de avaliação do ensino superior que pudessem/possam estar em consonância com os objetivos do Estado. Sobrinho (2010, p. 202), afirma que “os exames nacionais atendem bem as finalidades de medir a eficiência e a eficácia da educação segundo os critérios e as necessidades dos Estados neoliberais, em suas reformas de modernização, e do mercado, em seu apetite por lucros e diplomas”. Estas modificações tornam possível perceber uma série de reestruturações, pela formação e execução de políticas diversas de avaliação voltadas ao ensino superior. A organização do processo avaliativo em âmbito nacional, pode ser dividida em quatro ciclos, conforme elucida Polidori (2009, p. 444):

- **Primeiro ciclo (1986 a 1992):** 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 (PARU, GERES);
- **Segundo ciclo (1993 a 1995):** denominado de formulação de políticas de instalação do Programa de Avaliação Institucional da Universidades Brasileiras (PAIUB);
- **Terceiro ciclo (1996 a 2003):** denominado de consolidação ou implementação da proposta governamental. Ocorreu o desenvolvimento do Exame Nacional de Cursos (ENC), o Provão, e o da Avaliação das Condições de Oferta (ACO), a qual passou, posteriormente, a ser chamada de Avaliação das Condições de Ensino (ACE). Por fim, houve, ainda algumas Portarias para regulamentarem e organizarem a avaliação das IES.
- **Quarto ciclo (2003 a atual):** denominado de construção da avaliação emancipatória, com a implantação do SINAES, numa proposta de se desenvolver uma avaliação formativa e que considere as especificidades das IES do país. (FELIX, 2008; FONSECA, 2007)

É possível constatar que perante os processos avaliativos implementados para a educação superior no Brasil¹⁰, houve uma crise no que diz respeito ao entendimento do que seja avaliação para este nível, diante das limitações apresentadas pelas políticas anteriores ao SINAES, que mensuram a qualidade da oferta do ensino superior tomando por base os resultados de desempenho apresentados pelos estudantes avaliados exclusivamente através de provas de conhecimentos e questionários socioeconômicos (POLIDORI et al, 2009; POLIDORI, 2011; SOUZA & OLIVEIRA, 2003; SILVA et al, 2014). Embora fossem realizadas avaliações institucionais e de cursos, estas ficavam relegadas a segundo plano e apenas os resultados das avaliações aplicadas aos estudantes, eram considerados como suficientes para definir o nível de qualidade das IES e de seus cursos. Sendo assim, o país encontrava-se diante de avaliações que se pretendiam ser diferentes e inovadoras, no lançamento de cada proposta e em suas concepções, mas que, na verdade, não conseguiam superar a tradição de totalidade, classificação, rotulação, produção de rankings, premiação e punição.

¹⁰ Barreyro e Rothen (2010, p. 169) demarcam três momentos nas políticas de avaliação no período pós-LDB. São eles: “1) de 1996 a 2002, a implantação do Exame Nacional de Cursos como mecanismo de regulação da educação superior; 2) de 2003 a 2007, a elaboração e a implantação do SINAES, período caracterizado pelo embate entre a visão baseada na avaliação formativa e na participação, e a visão regulatória da avaliação; 3) de 2008 a 2010, a retomada e a consolidação da avaliação como regulação da educação superior com a criação de índices.” Etapas consideradas importantes tanto para o processo expansão da educação superior pela iniciativa privada, quanto para a verificação da qualidade por parte do Estado.

Com a conclusão de que estas políticas não davam conta de uma avaliação que se preocupasse com as IES, em suas especificidades, considerando as suas necessidades e o contexto na qual estão inseridas, sua função social (PAULA, 2011), bem como reconhecendo as contribuições provenientes de sua participação efetiva na construção e execução das políticas que lhes afetam, a fim de que pudesse emergir uma concepção e uma postura avaliativa inovadora, foi elaborado em 2004, desta vez, um sistema de avaliação, composto de etapas distintas, com intenção de buscar compreender as instituições na íntegra, buscando investigar os diversos aspectos que as integram, o SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior)¹¹, a partir da Lei 10.861, de 14 abril de 2004. O SINAES foi proposto enquanto política de Estado¹² (CONAES, 2004; SOBRINHO, 2010; CUNHA, 2011) e em sua concepção, integra uma proposta global de avaliação, que destina a aproximar-se e respeitar as características identitárias das IES, valorizando as suas diferenças e possibilitando o acompanhamento do processo de desenvolvimento do trabalho pedagógico desenvolvido no interior das mesmas.

Por se tratar de um sistema, “se realiza com uma ideia básica e integradora que se materializa em determinadas práticas articuladas entre si, com a finalidade de produzir efeitos e alcançar objetivos coerentes e consistentes” (SOBRINHO, 2010, p. 208). Neste sentido, o SINAES foi elaborado pela Comissão Especial de Avaliação (CEA)¹³, de

¹¹ Para compreender de maneira detalhada a organização estrutural e a dinâmica de efetivação do SINAES, sugerimos as leituras do texto que rege a Lei 10.861/2004 (www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm); bem como dos textos que seguem: BRITO, Márcia Regina F. de. **O SINAES e o ENADE: da concepção à implantação**. Disponível em: Avaliação, Campinas; Sorocaba, v. 13, n. 3, p. 841-850, nov. 2008; CONAES, Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: diretrizes para a avaliação das instituições de educação superior**. Brasília: MEC/INEP, 2004; DIAS SOBRINHO, José. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do Provão ao SINAES. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba- SP, v.15, n. 1, p. 195-224, mar. 2010; POLIDORI, Marlis Morosini; RETTL, Ana Maria de Mattos; MORAES, Mario Cesar Barreto; CASTRO, Maria Cristina Lima de. **Políticas de Avaliação da Educação Superior Brasileira**. Educ. Real., Porto Alegre, v. 36, n° 1, p. 253-278, jan./abr., 2011. Disponível em: < http://www.ufrgs.br/edu_realidade. . Políticas de avaliação da educação superior brasileira: PROVÃO, SINAES, IDD, CPC, IGC e outros índices. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 439-452, julh. 2009; SILVA, Assis Leão da Silva. Implementação do sistema nacional de avaliação da educação superior: os desafios das comissões próprias de avaliação nas universidades federais. **Revista Eletrônica Multidisciplinar Pindorama do Instituto Federal da Bahia – IFBA**. Nº 01 – Ano 01 – Agosto de 2010. Disponível em: www.revistapindorama.ifba.edu.br. Entre outros.

¹² No que concerne a diferenciação entre os conceitos de política de Estado e política de governo, realizar a leitura do texto “Os rankings na educação superior brasileira: uma política de governo ou de Estado?”, de Calderón, Poltronieri e Borges (2011), que esmiúça e exemplifica os mesmos.

¹³ Sobre os integrantes da CEA, que participaram do processo de elaboração da política do SINAES, Silva (2015, p. 182) nos explica que o grupo “figurou destacados defensores da autoavaliação institucional (entre os quais José Dias Sobrinho, Dilvo Ristoff, Héliog Trindade, Isaura Belloni, Denise Leite), portanto do PAIUB, e que, durante o governo FHC, foram críticos consistentes não apenas do ENC, mas de outras políticas de educação superior.”

acordo com a portaria da Secretaria da Educação Superior (SESu)¹⁴, de 28 de abril de 2003, sendo supervisionado e coordenado pela CONAES (CONAES, 2004) e tem como autarquia executora o INEP. De acordo com Verhine, Dantas e Soares (2006, p. 295):

Em contraste com o sistema anterior de avaliação, a abordagem do SINAES foi pensada como verdadeiramente sistêmica e com foco na instituição. [...] as avaliações institucionais deveriam fornecer análises abrangentes das dimensões, estruturas, objetivos, relações, atividades, compromissos, e responsabilidades sociais, das IES e de seus cursos, nas diversas áreas de conhecimento. A proposta considerou também que os procedimentos, dados e resultados deveriam ser públicos; que a autonomia e identidade das instituições e cursos deveriam ser respeitadas, preservando-se assim a diversidade que caracteriza o setor no país; e que todos os membros da comunidade do ensino superior deveriam participar, bem como outros representantes da sociedade civil.

Neste sentido, é possível identificar um aspecto relevante que vem a integrar a proposta da nova política de avaliação do ensino superior, a abertura e o convite à participação de todos os envolvidos no setor e a sociedade civil em geral, possibilitando que todos/as tomem conhecimento das características do processo avaliativo e dos resultados gerados para que, além da oportunidade de acompanharem o desempenho das instituições, possam contribuir junto ao processo de tomada de decisões. Avança-se também quando, em teoria, retira o estudante do centro da avaliação e passa a considerar a instituição como um todo imprescindível.

O SINAES está estruturado em três dimensões, voltando-se a avaliação das instituições de ensino superior (AVALIES), a avaliação dos cursos de graduação (ACG) e a avaliação de desempenho dos estudantes (ENADE). A AVALIES, ainda, está organizada em duas etapas, sendo elas “a auto avaliação, conduzida pelas Comissões Próprias de Avaliação (CPA’s) e a avaliação externa, realizada por comissões externas designadas pelo INEP, segundo diretrizes da CONAES” (Ibdem). A avaliação dos cursos de graduação, é realizada no interior das IES, como explica Brito (2008, p. 842):

[...] pelos estudantes, através do ADES (questionário de Avaliação Discente da Educação Superior, que é enviado aos estudantes da

¹⁴ A SESu “é a unidade do Ministério da Educação responsável por planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da Política Nacional da Educação Superior. A manutenção, a supervisão e o desenvolvimento das instituições públicas federais de ensino superior (Ifes) e a supervisão das instituições privadas de educação superior, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), também são de responsabilidade da SESu”. Informações extraídas do portal eletrônico do MEC <<http://portal.mec.gov.br/sesu-secretaria-de-educacao-superior/apresentacao>>. Acesso em 27/06/17.

amostra do ENADE), pelos coordenadores de curso, mediante questionário dos coordenadores e avaliações realizadas pelos professores dos cursos e a CPA.

O ENADE é aplicado simultaneamente aos estudantes ingressantes e concluintes dos cursos de graduação, em período trienal e em caráter obrigatório, como um dos pré-requisitos para a obtenção do diploma, e tem o objetivo de realizar um diagnóstico da formação dos estudantes, com o intuito de verificar se habilidades orientadas pelas diretrizes curriculares de cada curso de graduação, foram alcançadas.

Quando da sua origem, a política do SINAES foi considerada como um marco de inovação nas propostas de avaliação para o ensino superior brasileiro (LACERDA E FERRI, 2015), na tentativa de romper com a concepção tradicional das políticas de avaliação externa anteriores, que centravam-se nos resultados, bem como por seu caráter amplo e integrador das complexas dimensões que constituem as IES. No entanto, já existe também uma série de críticas ao sistema, que apontam onde tem se dado as falhas e limitações da atual proposição, como relata Sobrinho (2010, p. 216):

Em que pese a proposta original do SINAES insistir nas ideias de sistema, de focar centralmente a instituição e repudiar as práticas de *rankings*, isso não ocorreu, plenamente, na prática. Na implementação do SINAES, alguns de seus princípios e propósitos foram sendo descartados ou descumpridos. Paulatinamente, a instituição foi cedendo lugar aos cursos, a avaliação institucional, especialmente em sua dimensão interna não se consolidou em todas as IES e o ENADE foi ganhando crescente destaque e autonomia. Na mídia e na sociedade em geral, tornou-se sinônimo de avaliação, em sentido pleno, como ocorrera nos tempos do Provão, como se todo o SINAES se resumisse a esse exame.

Concordando com estes argumentos, Calderón, Poltronieri e Borges (2011) também se posicionam quando discorrem sobre a repercussão da implantação da nova proposta avaliativa para o cenário da educação superior brasileira. Segundo eles, no decorrer do segundo mandato presidencial do governo Luís Inácio Lula da Silva, houve uma confusão na compreensão da proposta inicial do SINAES e, em decorrência disto, um distanciamento dos princípios que norteiam a proposta central da política, definida na Lei 10.861/2004, em seu 1º § enquanto:

[...] a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização

de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional.

Ao afastar-se da intenção inicial da política, deixa-se a margem os conhecimentos gerados através da Avaliação das Instituições de Educação Superior (AVALIES) e da Avaliação de Cursos de Graduação (ACG), tendo o próprio Ministério da Educação (MEC) utilizado os resultados do ENADE, de maneira exclusiva, para a construção e divulgação de *rankings* que classificam as IES avaliadas. Neste sentido, “com estas denúncias, se coloca em discussão o afastamento do governo Lula do paradigma emancipatório da avaliação educacional, para abraçar uma perspectiva classificatória, concorrencial e legitimadora de valores neoliberais” (CALDERÓN, POLTRONIERI e BORGES, 2011, p. 815).

A princípio, é possível perceber que a política inovadora do SINAES, foi constituída com uma intenção positiva, formativa, que visa auxiliar as instituições de educação superior, diferente das propostas avaliativas que a antecederam, pois preocupava-se em acompanhar o andamento do trabalho pedagógico que ocorre no interior de cada instituição de educação superior, possibilitando que estas mesmas IES tenham acesso a informações que caracterizam o decorrer de seus trabalhos, afim de que, diante dos conhecimentos resultantes da realização de todo o processo que configura a política do SINAES, possam, em parceria com os órgãos superiores (MEC, SESu) de educação, promover as melhorias necessárias em benefício de seus estudantes e do progresso qualitativo educacional do país. Desta forma, a avaliação da educação de nível superior, com a implementação do SINAES, deixaria de se prestar às funções de regulação e controle e passaria a preocupar-se com a formação e emancipação dos estudantes (SILVA, 2010).

Contudo, apesar da esperança de mudança gerada em torno da teoria que circunda a nova política avaliativa, “o SINAES, por meio de sua dinâmica de implementação, não tem conseguido instituir a prática da avaliação sistêmica baseada no paradigma participativo e subjetivista e vem se distanciando em muito na implementação de seus princípios e proposições” (SILVA, 2010), os autores caracterizam a dificuldade de se avançar na aplicabilidade da proposta da política avaliativa ora em vigor, pois “uma análise dessa lei deixa claro que nem todos os aspectos da proposta inicial do SINAES

foram aceitos e, especialmente, que várias das características da abordagem de avaliação do governo anterior foram mantidas” (VERHINE, DANTAS e SOARES, 2006, p. 295).

A justificativa para a imposição de barreiras à efetivação integral do SINAES, está ancorada na perspectiva da tradição das práticas históricas de avaliação do país, que ainda pesam no que concerne ao modo como se constitui o discurso geral sobre a avaliação, a diversidade e extensão do país e as dificuldades que são intrínsecas a execução de avaliações externas (ibidem). Reiterando esta discussão e trazendo outros elementos para a reflexão, Silva (2015, p. 191) nos alerta que “em detrimento dos outros componentes do SINAES, o ENADE tem sido fortalecido e tem se tornado a referência da avaliação nacional, o que evidencia o retrocesso da proposta avaliativa e uma virada no sentido do viés ‘examinista’ do SINAES”. (Grifo do autor)

Diante disto, é possível inferir que mesmo com os esforços que têm sido feitos no sentido de pensar concepções e práticas de avaliação que tomem de forma considerável a realidade nacional da educação superior e também as suas singularidades, como ponto de partida e de retorno¹⁵, pode se perceber que estas mudanças demandarão ainda mais tempo para que possam vir a se estabilizarem, conforme bem elucidada a sua base legal, proposta, ‘recheada’ de beleza e de excelentes intenções, mas que esbarra em um conjunto de fatores e fenômenos que, por sua vez, parecem ocupar posições hierárquicas superiores, dificultando a efetivação global do SINAES, respeitando todas as suas dimensões. Se faz notório também a proeminência do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) como instrumento principal, que se sobressai, novamente, no quesito aferição da qualidade da educação superior, revelando, de fato, um retorno à concepção tradicional de avaliação (somativa na proposta e na prática), ancorada pelo ENC/Provão. Sendo assim, consideramos a relevância e a seriedade da proposta do SINAES de ser considerada enquanto uma política de Estado¹⁶, afim de que possa ser alcançada e aperfeiçoada a sua materialização integral.

¹⁵ Trago “retorno” como contexto no qual os efeitos das políticas irão intervir diretamente. Neste sentido, pensar as políticas implica em (re)considerar a todo o momento o lócus para o qual estas são e estão sendo elaboradas e a que/quem se destinam. Reconhecer a importância da participação desses contextos e dos sujeitos que os integram como interlocutores fundamentais no processo de produção e avaliação dessas políticas, se faz essencial na busca pela obtenção de êxitos e melhorias para a qualidade da educação superior brasileira.

¹⁶ Cunha, 2011.

3.2 ENADE: proposta discursiva e realidade de implementação em patamar de igualdade?

O ENADE (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes), desde 2004, atua como um dos componentes da avaliação da educação superior brasileira, realizando um diagnóstico da formação dos estudantes (RODRIGUES & PEIXOTO, 2009; SOBRINHO, 2010), sendo, por sua vez, aplicado a uma amostra ou a totalidade dos estudantes ingressantes e concluintes dos cursos de graduação de acordo com as diretrizes que regem a proposta do SINAES, e deve estar, impreterivelmente, associado a avaliação institucional e a avaliação de cursos, para o cumprimento de uma avaliação global e dinâmica, garantindo às IES “evidências empíricas não apenas de suas debilidades, mas também de suas potencialidades e de suas realizações” (BRITO, 2008). Desse modo, Limana e Brito (2005, p. 24) ao discorrerem sobre as características do instrumento avaliativo, explicam que:

A prova mede o desempenho do estudante e pode mostrar se o estudante teve ou não desenvolvimento de algumas habilidades (entendida aqui no sentido de capacidade), se é capaz de trabalhar os conteúdos aprendidos e, principalmente, a capacidade do estudante para usar o conhecimento para seu desenvolvimento. O objetivo do ENADE é verificar o que o estudante é capaz de fazer com o conhecimento adquirido e não “o quê” e quando ele aprendeu.

O ENADE visa identificar o quanto os cursos de graduação têm acrescentado à formação dos estudantes, o que é denominado de “valor agregado” (RODRIGUES e PEIXOTO, 2009), por este motivo, buscou diferenciar-se do seu antecessor, o PROVÃO, que se restringia a aplicação de um único teste aos alunos concluintes para “medir” a qualidade da formação oferecida, apresentando-se enquanto avaliação de cunho somativo.

Alguns dos principais efeitos do ENADE, segundo as diretrizes que lhe orientam, é apresentar dados para que sejam propostas políticas públicas de melhoria da qualidade educacional do ensino superior brasileiro e modificações nas IES, afim de promover ajustes e o aperfeiçoamento de seus trabalhos. Entre estas modificações está a (re)organização dos currículos da formação, que devem estar pautados nas diretrizes curriculares que regem cada curso, levando em consideração também as necessidades formativas dos estudantes, a realidade dos contextos em que se encontram inseridas, os

perfis formativos que configuram a sua missão, entre outros elementos que venham a compor a dinâmica organizacional de funcionamento das mesmas. Verhine, Dantas e Soares (2006, p. 296 e 297) apontam mais elementos sobre o exame quando, também, realizam uma comparação com o Provão:

1. O ENADE é aplicado para estudantes ingressantes e concluintes do curso sob avaliação, desta forma incluindo nos resultados uma aproximação de “valor agregado”;
2. O ENADE avalia cada curso trienalmente, em lugar da frequência anual do Provão;
3. O ENADE promete ser referenciado a critério, baseando seus testes em padrões mínimos pré-determinados;
4. O ENADE se propõe a englobar várias dimensões em seu teste, de modo a cobrir a aprendizagem durante o curso (em lugar de apenas medir o desempenho dos alunos ao final do curso) e dar um peso maior às competências profissionais e à formação geral, com ênfase nos temas transversais;
5. O ENADE visa reduzir custos através da administração dos testes a uma amostra representativa;
6. O ENADE divulga seus resultados de forma discreta com pouco alarde da mídia;
7. O ENADE se atribui um uso diagnóstico na medida em que se diz capaz de identificar as competências não desenvolvidas pelos alunos ao longo de 3 anos de escolarização superior; e,
8. O ENADE parte da premissa de que as instituições e cursos utilizarão seus resultados como ingrediente em um processo avaliativo institucional mais abrangente.

Diante desta descrição¹⁷, é possível perceber que a proposta política do exame traz avanços quando comparada com a do Exame Nacional de Cursos - Provão, pois leva em consideração diferentes informações que antes eram deixadas à margem ao se tratar do processo de avaliação do ensino superior brasileiro.

A partir dos resultados provenientes da realização do ENADE, são disponibilizados “índices sobre o desempenho dos cursos, como as médias de ingressantes e concluintes, o Conceito ENADE, o Conceito do Índice de Diferença de Desempenho (IDD) e o conceito preliminar”¹⁸ (RODRIGUES e PEIXOTO, 2009, p. 52),

¹⁷ BARREYRO E ROTHEN (2010, p. 175 e 176) apontam mais características do ENADE: “o ENADE teria uma função diagnóstica; b) deveria estar integrado a outras avaliações e não ter um fim em si mesmo como ocorria com o PROVÃO; c) avalia os alunos no início e fim do curso; d) a análise dos questionários respondidos pelos alunos ofereciam informações importantes às IES; e) os resultados do ENADE serviriam para um processo de autorregulação institucional.”

¹⁸ Para mais informações sobre a descrição dos índices disponibilizados pelo ENADE, realizar leitura do texto de Rodrigues e Peixoto (2009) que consta nas referências deste trabalho.

que podem ser acessados pelos estudantes, pela comunidade acadêmica e sociedade em geral, através do portal do MEC/INEP.

Diante do exposto, é possível considerar que o ENADE também tem representado uma mudança no modo de se conceber a avaliação no Brasil, uma vez que sua proposta se denomina formativa (Ibdem, 2005), por se propor a acompanhar o processo de desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes em formação, voltando-se para avaliação de ingressantes e concluintes, verificando as aquisições de “habilidades e competências, conhecimentos acerca de conteúdos” (BARREYRO e ROTHEN, 2010, p. 175) que estão previstos nas Diretrizes Curriculares para cada curso de graduação. Neste sentido, se distingue das políticas anteriores de avaliação, classificadas como estáticas e incorpora as novas tendências de avaliação, intituladas de dinâmicas¹⁹.

A estrutura organizacional do ENADE, está composta de quatro diferentes instrumentos de coleta de dados, sendo eles, conforme Rodrigues e Peixoto (2009, p. 52):

- I- os testes, compostos por questões discursivas e de múltipla escolha;
- II- questionários com o objetivo de conhecer a percepção dos alunos sobre o teste;
- III- questionário sócio-econômico-educacional do aluno, de preenchimento voluntário;
- IV- questionário respondido pelo coordenador do curso que está sendo submetido ao processo de avaliação. Este questionário busca obter informações sobre o projeto pedagógico e as condições gerais de ensino oferecidas pelo curso.

Diante disto, é realizada uma análise dos resultados dos testes e dos dados emitidos pelos estudantes e a coordenação de cada curso. O INEP compara as respostas dos dois grupos de estudantes (iniciantes e concluintes), no que se refere aos testes e questionários e, com isso, “disponibiliza índices sobre o desempenho dos cursos, com a média de ingressantes e concluintes, o conceito ENADE, o Conceito do Índice de Diferença de Desempenho (IDD) e o conceito preliminar” (Ibdem). Estes resultados, por sua vez, chegam às IES estando dispostos em relatórios encontrados na página virtual do Ministério da Educação (MEC), para que as instituições, a comunidade acadêmica e a sociedade, em geral, possam ter acesso. Ainda sobre o cálculo do IDD, Rodrigues e Peixoto (2009, p. 52), explicam que:

¹⁹ Para aprofundar os conhecimentos sobre avaliação estática e avaliação dinâmica, consultar Limana e Brito (2005), Brito (2008) e Sobrinho (2010).

O conceito ENADE caracteriza-se como uma classificação do curso por meio de comparação das notas médias dos alunos com as dos outros cursos da mesma área. A nota final do curso é calculada como a média ponderada das notas, dando-se maior peso, de 60% para a nota de conhecimento específico dos concluintes do curso.

A perspectiva central da execução do exame, é que as IES analisem os resultados²⁰ obtidos e promovam as modificações necessárias, sejam elas em aspectos de estrutura física ou pedagógica, que possam contribuir com a melhoria na qualidade da formação oferecida aos estudantes, “constituindo-se como um instrumento de aperfeiçoamento da formação oferecida pelos cursos de graduação. Constitui-se como um importante mecanismo de informações periódicas a respeito do desenvolvimento de cada área” (RODRIGUES e PEIXOTO, 2009, p. 52). Sendo assim, reconhece-se a primordialidade de as IES buscarem ter acesso aos relatórios construídos em cada uma das três etapas de avaliação do SINAES, dispostos no portal eletrônico do INEP/MEC, afim de que tomem conhecimento dos resultados gerados, para que, como propõe a legislação que orienta o sistema, possam promover discussões sobre os seus avanços e suas possíveis fragilidades, bem como as possibilidades de intervenção.

No entanto, alguns aspectos referentes ao modo como tem sido constituído o ENADE, quando este ultrapassa o contexto da política para inserir-se no contexto da prática, têm levantado debates quanto a suas possíveis deficiências. Como, por exemplo, o fato de a nota do ENADE representar 60% da nota que classifica o curso de graduação de maneira comparativa, considerando o desempenho apresentado pelos alunos suficiente para determinar o grau de eficiência do curso inteiro, evidenciando os alunos enquanto produtos.

Considerando a dimensão ampla e a complexidade da formação superior, estudiosos das políticas de avaliação para este nível, apontam que o ENADE realiza uma avaliação que ainda não pode abarcar amplamente a maior parte das características que integram a formação da educação superior, uma vez que o exame dos testes, por exemplo, é realizado em um único dia, pois “para a vasta maioria das profissões, testes simplesmente não apreendem a essência da formação que um curso de graduação procura desenvolver” (VERHINE e DANTAS, 2009, p. 15). Rothen e Barreyro (2010, p. 176), ao realizarem uma pesquisa sobre os estudos referentes ao SINAES, no seu todo, publicados

²⁰ Para maiores informações sobre a estrutura organizacional do ENADE, consultar os trabalhos de Verhine e Dantas (2009).

na *Revista Avaliação*, também elencam uma série de críticas ao sistema apontadas por diversos autores, que enfatizam as repercussões negativas da criação de índices ao final do processo avaliativo. São elas²¹:

1. a política de avaliação do governo Lula foi exitosa levando a uma descontinuidade (LIMANA, 2008);
2. o retorno à ênfase de ranking como ocorria no PROVÃO (BARREIRO, 2008);
3. a criação do mito de que seria impossível avaliar todas as IES (LIMANA, 2008);
4. a maioria das IES não será mais visitada por comissões de avaliação, o que implica uma diminuição do processo indutor de aumento de qualidade pelas avaliações (GIOLO, 2008);
5. a diminuição do poder formativo do ENADE, pois a ênfase passa a ser do ranking ao invés da identificação de dificuldades de aprendizagem (BRITO, 2008);
6. os resultados dos diversos cursos não são comparáveis e, portanto, não podem ser utilizados para compor um índice único (BARREYRO, 2008);
7. os índices encerram as discussões do que seria qualidade (DIAS SOBRINHO, 2008);
8. a avaliação baseada novamente em instrumento único reverte o processo de fortalecimento das CPA's (LEITE, 2008).

As críticas apresentadas refletem as preocupações dos estudiosos da política avaliativa quanto ao que é feito com os resultados gerados a partir da realização do exame, que, ao ser implementada, parece fugir da proposta inicial formativa de acompanhar a aprendizagem dos estudantes para que sejam propostas modificações benéficas para o setor da educação superior em prol dos estudantes e da qualidade da educação.

É possível também encontrar uma contradição na proposta do ENADE apontada por Verhine e Dantas (2009), no que diz respeito a uma premiação destinada aos estudantes que conseguem alcançar as melhores notas no exame, como forma de incentivo. São feitas doações de bolsas, de auxílio específico ou outro tipo de distinção, com o intuito de que estes estudantes possam manter a “excelência e a continuidade dos estudos, em nível de graduação ou de pós-graduação, conforme estabelecido em regulamento” (Lei 10.861/2004, § 11º).

De acordo com Verhine e Dantas (2009), a prática da premiação dos estudantes pode ser considerada contrária a proposta do SINAES, pois visa beneficiar e destacar a participação de indivíduos específicos, em detrimento de todos os estudantes que são

²¹ As referências dos artigos citados em cada crítica que compõe a citação, estão presentes no texto “Expansão da educação superior no Brasil e avaliação institucional: um estudo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) na ‘Revista Avaliação’”, de Rothen e Barreyro (2010).

conduzidos à realização do exame de maneira obrigatória, o que fere os princípios do SINAES. Esta ação também contribui para o uso indevido dos resultados do ENADE, por parte de algumas instituições de ensino superior, que tentam se aproveitar de seus alunos para persuadi-los a divulgarem suas notas em prol de promoção da imagem da instituição (Ibdem). É possível compreender também a premiação como uma forma de estimular os estudantes a responderem ao teste e não apenas comparecerem para cumprimento de uma obrigação, o que tem enfraquecido a função do exame, por exemplo.

Quanto a crítica de que o ENADE traz em sua materialização efeitos que se assemelham as antigas políticas de avaliação, ENC/Provão, valorizando a classificação dos cursos de graduação, a produção de *rankings*, e por consequência, colaborando para as disputas e concorrências entre IES privadas, Sobrinho (2010), afirma que é um equívoco comparar a proposta anterior à atual desta forma, afirmando que a grande distinção entre as duas políticas está em sua concepção e materialização, de modo que a política anterior pode ser classificada como estática, pois estava centrada nos resultados angariados pelos alunos, caracterizando-se como avaliação somativa, de produto. Já o ENADE modifica e atualiza a concepção e prática avaliativa, por sua ênfase no acompanhamento do processo de aprendizagem. Entretanto, isso não descaracteriza a forte ideia de ranqueamento presente no exame, o que representa também uma ênfase nos produtos avaliativos, as notas, principalmente percebida na euforia diante dos resultados, que, quando positivos, são compartilhados pelas IES para promoverem a sua imagem e atraírem, assim, mais estudantes e recursos (CALDERÓN, POLTRONIERI e BORGES, 2011; CALDERÓN, MATIAS e LOURENÇO, 2014).

Diante destas informações, é que buscaremos entender como todo este processo se consolida no interior de uma IES pública, a Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico do Agreste (UFPE-CAA) e que repercussões têm gerado, especificamente no curso voltado à formação de Pedagogos/as, para saber como esta política tem se efetivado em seu interior e que resultados tem ocasionado.

4 DELINEAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

“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. A avaliação é fundamentalmente política porque pertence ao interesse social e produz efeitos públicos de grande importância para as sociedades.”
(DIAS SOBRINHO, 2003, p. 92 e 93)

Neste capítulo nos deteremos a apresentar os caminhos percorridos pela pesquisadora que a levaram a constituir um interesse e uma afinidade com o seu principal objeto de estudo e pesquisa, a avaliação de políticas públicas do ensino superior, explicando a motivação central da escolha por desenvolver uma investigação referente as repercussões, no interior da UFPE-CAA, advindas da materialização da política do SINAES, especificamente do ENADE, um dos seus três eixos integrantes. Sendo assim, em alguns momentos deste capítulo, o texto estará circunscrito a primeira pessoa do singular, afim de que auxilie os/as leitores/as na sua compreensão.

Em seguida apresentaremos as abordagens metodológicas elegidas por nós para nos auxiliarem na busca pela apreensão dos sentidos concebidos e vividos no interior do espaço campo de pesquisa, no que diz respeito “as influências dos resultados do ENADE para a análise, reflexão e modificações no currículo do curso de Pedagogia da UFPE-CAA”, questionamento que nos motivou ao desempenho deste trabalho. De antemão, já explicitamos que a Análise do Discurso, na perspectiva de Eni Puccinelli Orlandi (2013 e 2016) se encontra inserida nesse contexto enquanto aporte teórico e metodológico que possibilitou a emersão dos discursos e do que eles representam quando o assunto é a participação dos estudantes em avaliação de larga escala, o ENADE, bem como do que tem sido proposto pela instituição a partir disto, reconhecendo, deste modo, os sentidos

Justificaremos também o porquê de considerarmos que a nossa pesquisa se configura enquanto Estudo de Caso, não pelo fato de escolhermos aleatoriamente uma unidade institucional para a realização do estudo, mas por este tipo de abordagem metodológica se dispor como uma oportunidade de investigar uma realidade que contém singularidades e especificidades, que destacaremos adiante. Sendo assim, nos remeteremos às discussões de especialistas como Stake (1982), Yin (2001), Mazotti (2006), Gerhardt e Silveira (2009) que discorrem, de maneira experiente, os elementos imprescindíveis à constituição do Estudo de Caso.

4.1 A gênese de tudo

Meu interesse pelo estudo da avaliação educacional, de maneira geral, surgiu, inicialmente, ainda no período de graduação no curso de Pedagogia, na Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste (UFPE-CAA), no município de Caruaru – PE, quando do contato com o que para mim seriam os primeiros conhecimentos com as discussões da área. Na oportunidade, pude cursar duas disciplinas sobre o tema, a primeira intitulada de Avaliação Educacional, e a segunda, de Avaliação da Aprendizagem. A partir do encantamento pelas diferentes perspectivas de avaliação e da representação e relevância que este ramo²² da Pedagogia têm, decidi que a pesquisa referente ao meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) seria voltada à investigação das concepções de avaliação da aprendizagem de professoras que atuavam nas turmas multisseriadas da educação do campo de Caruaru, uma vez que, aliado aos estudos da avaliação, eu também realizava estudos relacionados a esta perspectiva educacional, participando de grupo de estudo na universidade.

Ao realizar a pesquisa²³ junto às professoras colaboradoras, pude ter contato com alguns dos discursos sobre o significado e o sentido que a avaliação da aprendizagem de estudantes adquire no *lócus* campesino. A maior parte das professoras que participaram, eram graduadas em Pedagogia e uma estava em seu período de graduação. Ao serem questionadas sobre a necessidade de se realizar a avaliação no espaço da sala de aula, junto aos seus alunos de diferentes faixas etárias e níveis de aprendizagem, as professoras apontavam que consideram importante a prática avaliativa, no entanto, na mesma proporção, exprimiam suas dificuldades em conhecer, compreender e desenvolver a atividade, atribuindo estas dificuldades a uma defasagem no que corresponde a formação inicial a que tiveram acesso.

Uma outra queixa também foi mencionada por elas, ao afirmarem que se sentem desamparadas pelos órgãos superiores de educação da cidade, como a Secretaria de Educação, que ao se tratar de avaliação e rendimento dos alunos, são excelentes cobradores e supervisores, mas deixam a desejar no aspecto ligado a oportunidades

²² Trago ‘ramo’ enquanto “especialidade em uma categoria profissional ou atividade”. Conceito disponível em: <https://www.dicio.com.br/ramo/>

²³ Para ter acesso ao artigo “As influências das concepções de avaliação da aprendizagem na regulação das práticas pedagógicas de professoras das escolas multisseriadas do campo do município de Caruaru-PE”, enviar e-mail para o endereço jessicaflaine@hotmail.com

formativas para os/as profissionais da educação quanto a temática, não realizando estudos em que elas pudessem participar.

A partir da realização desta pesquisa, pude perceber que estas professores, de fato, apresentavam em seus discursos diferentes visões e perspectivas de avaliação. Quando questionadas sobre em que abordagem avaliativa sua prática estava ancorada, ou que considerava benéfica para o crescimento pedagógico de seus/suas alunos/as, com que estudiosos da avaliação tinham contato em suas leituras e seus estudos de formação continuada, as participantes demonstravam não se lembrarem ou desconhecerem estas informações. Ao final da pesquisa, foi possível concluir que diferentes abordagens avaliativas se encontram presentes nas escolas da educação do campo no Município de Caruaru e que a formação inicial de Pedagogos/as oferecida na cidade e região parece estar apresentando lacunas, uma vez que este grupo de Pedagogas apontou não ter tido contato ou ter tido um acesso insuficiente às discussões sobre avaliação educacional e avaliação da aprendizagem, o que estava acarretando em dificuldades para o exercício profissional das mesmas.

Após a conclusão da minha graduação, tive a oportunidade de cursar, como aluna especial, a disciplina de “Políticas em Avaliação Educacional”, no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da UFPE-CAA, através da qual tive a oportunidade de empreender estudos e participar de discussões a respeito de diferentes políticas de avaliação da educação em vigor no Brasil e no exterior. Entre as políticas estudadas, estava a que é responsável por avaliar a formação dos/as estudantes do ensino superior, o SINAES. A partir do aprofundamento destes conhecimentos, me surgiu o questionamento inicial: se o ensino superior brasileiro, inclusive o curso de Pedagogia, dispõe de diretrizes que orientam os cursos de graduação, e se há, paralela a estas formações, uma política que tem a responsabilidade de acompanhar o desempenho dos estudantes, futuros profissionais ou profissionais já atuantes, através da avaliação de desempenho destes/as, avaliação esta que se baseia nas próprias diretrizes dos cursos, e se a finalidade destas políticas é fazer com que as IES disponham de elementos para analisar a qualidade do trabalho que vêm desenvolvendo, para assim fazerem as reestruturações necessárias a manutenção da qualidade da educação superior, por que ainda temos uma gama de profissionais da educação, Pedagogos/as e outros/as, que afirmam que a formação inicial que vivenciaram não tem conseguido lhe dar as bases necessárias à realização de muitas de suas funções?

Diante deste questionamento, foi elaborado o projeto de pesquisa que me possibilitou participar do processo seletivo da Pós-Graduação em Educação Contemporânea da UFPE-CAA.

3.2. A eleição do campo de pesquisa e de seus/uas colaboradores/as

Como mencionado na introdução deste trabalho, optamos por desenvolver a pesquisa exclusivamente na UFPE-CAA, por esta caracterizar-se atualmente como uma relevante instituição para a formação de Pedagogos/as, por seu caráter público, o que torna possível o acesso, a permanência e a conclusão de estudantes que integram diferentes grupos socioeconômicos e por ser parte constituinte da política do REUNI (Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), criada com o Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, sendo uma das ações que integraram o Plano Nacional da Educação (PNE), instituído pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. De acordo com o site do MEC (<http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>), o REUNI promoveu:

[...] a interiorização de universidades e institutos federais de ensino superior, possibilitando a ampliação do número de vagas, o aumento de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas que têm o propósito de diminuir as desigualdades sociais no país.

Com o advento da interiorização da UFPE, Caruaru participou historicamente como a primeira cidade do interior de Pernambuco a abrigar “o primeiro campus da UFPE, em março de 2006, com o objetivo de contribuir com o desenvolvimento social, econômico e cultural do Estado²⁴.” Dentre os cursos disponíveis desde a ordem de sua instalação, figura o de Pedagogia, compondo o Núcleo de Formação Docente da instituição, que de acordo com o documento que rege o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura de Pedagogia (2008, p. 6), atende a seguinte expectativa:

Em suma, compreendemos que a criação do campus da UFPE vem responder a demanda de interiorizar o conhecimento científico e a inovação tecnológica, de forma a fortalecer e dinamizar as cadeias produtivas e sociais do estado de Pernambuco. Por conseguinte, a implantação da Licenciatura em Pedagogia tem uma significação ainda mais especial. Considerando os baixos índices educacionais apontados anteriormente, ela vem atender a emergência de ações de formação de educadores e de outros profissionais de educação (gestores e

²⁴ Informação obtida através do portal eletrônico: https://www.ufpe.br/caa/index.php?option=com_content&view=article&id=55&Itemid=71, acesso em 17/01/2016, link “CAA”.

coordenadores) para a Educação Básica, para atuarem nessas regiões. Além da formação universitária, uma das metas estabelecidas é oferecer cursos de pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado) para garantir não só a possibilidade de formação continuada dos profissionais da região, mas também o atendimento das demandas por formação de quadros para atuar no ensino superior. A implementação de tais iniciativas são de extrema relevância, pois abre caminhos para a alteração dos atuais padrões de organização do trabalho escolar, inspirados nos princípios da gestão democrática da educação, elevação da consciência crítica e busca da autodeterminação, sobretudo, das comunidades rurais fortemente afetadas pelos baixos níveis de desenvolvimento humano. A formação do pedagogo na região é elemento imprescindível para o incremento de profissionais da educação com capacidade de realizar projetos educacionais para a Educação Básica, para gestão educacional em articulação com os movimentos sociais, tendo em vista a superação de uma tradição clientelista e atrasada.

A iniciativa do governo Luís Inácio Lula da Silva (2003-2011) de possibilitar e facilitar o acesso ao ensino superior, por meio da extensão das universidades federais ao interior dos estados, permitiu que estudantes de diversos grupos socioeconômicos prosseguissem com seus estudos para além da educação básica, garantindo a formação de profissionais em diversas áreas de atuação, o que contribuiu com a geração de emprego e renda no país. No que concerne ao contexto de Caruaru e da formação de professores/as, ampliou o número de ofertas de vagas para a formação de Pedagogos/as, agora de caráter público e gratuito, com uma proposta de formação diferenciada, com base no tripé acadêmico de ensino, pesquisa e extensão (PPC, 2008) e possibilitando também a realização de formação continuada, por meio do curso de pós-graduação, na categoria de Mestrado Acadêmico, através do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEDUC), no *lócus* da própria instituição.

Neste sentido, compreendemos que o Centro Acadêmico do Agreste (CAA) da UFPE, é uma das principais instituições formadoras de Pedagogos/as do município de Caruaru- PE, atendendo a estudantes do interior e do estado como um todo, de maneira gratuita, com vistas ao alcance de uma formação de qualidade, que dê conta de subsidiar seus estudantes para o trabalho em diferentes setores educacionais, atendendo as demandas populacionais, de crescimento social, educacional, político e econômico da região em que se encontra inserida.

4.2 O método de desenvolvimento da pesquisa

4.2.1 *O Estudo de Caso enquanto possibilidade de análise de uma realidade singular*

A opção por um determinado método de pesquisa demanda a realização do levantamento de diferentes informações e conhecimentos que possam fornecer as bases necessárias à sua clara compreensão, para que, assim, torne-se viável a execução adequada da atividade investigativa a que se propõe. Ao decidirmos por trabalhar com apenas um curso de um *campus* da IES, e que esta seria a UFPE-CAA, consideramos alguns aspectos importantes que constituem a sua caracterização e que lhes são próprios e exclusivos, como os fatos de a instituição ser de caráter público e proveniente da elaboração e implementação de políticas públicas educacionais que garantem aos estudantes que dela dependem, uma série de benefícios, entre eles a gratuidade do ensino, a instalação da instituição no interior do estado e a oportunidade de ter acesso a diferentes tipos de auxílio financeiro, na forma de bolsas de manutenção acadêmica que colaboram com o ingresso, a permanência e a conclusão dos cursos pelos/as estudantes²⁵. Elementos estes que só são possíveis de serem vistos, da maneira como se configuram e se materializam, em IES públicas e federais.

Diante destas questões, o Estudo de Caso se apresenta enquanto possibilidade de pesquisa que melhor se insere em nossa proposta investigativa, uma vez que sua intenção é estar voltada ao estudo de um fenômeno que assim se caracteriza por ser dotado de singularidades que possibilitam que este se destaque diante de seus semelhantes, como nos explica Stake (1982, p. 11):

Antes de mais nada, o pesquisador necessita especificar o caso a ser estudado, o que geralmente é uma tarefa difícil. O caso pode ser – um programa federal adaptado a certo local; um festival de música da escola-comunidade; um sindicato de professores. O que é e o que não é incluído no caso? Não me refiro ao que não é incluído na pesquisa, mas qual o limite que circunscreve o próprio caso? [...] Os limites, mais, talvez, do que as tendências centrais, na minha opinião merecem maior atenção, pois muito do significado do caso é encontrado em suas extremidades, tendo em vista a influência especialmente exercida por elementos circundantes, por seu contexto. Os limites são frequentemente variáveis e indistintos. O leitor precisa conhecê-los. A reflexão sobre os limites auxilia-nos a progredir na compreensão do caso.

²⁵ Para conhecer as políticas de **apoio acadêmico** aos estudantes da UFPE-CAA, acessar o site: <https://www.ufpe.br/proacad/apoio-academico>

Este método tem sido útil há tempos às diversas áreas do conhecimento, como por exemplo, a Educação, “a Psicologia, a Psicanálise, a Sociologia, a Ciência Política, o Direito, a Administração, entre outras” (MAZZOTTI, 2006, p. 640) tanto para fins exclusivos de pesquisa, produção de conhecimentos e compartilhamento de experiências, quanto para desenvolver atividades de ensino e consultoria. No entanto, tem se fixado uma confusão, no que concerne ao modo como identificar os momentos e as situações em que se tem uma possibilidade de caso como objeto de estudo. O referido autor explica que o estudo de caso vai além da escolha por uma unidade ou poucas unidades de investigação, um grupo de pessoas ou uma instituição, como únicos fatores indicadores da opção pelo método, sendo preciso levar em consideração outras variáveis. Ele também pode ser de uso qualitativo ou quantitativo e independe de seus instrumentos, sendo repleto deles.

Sendo assim, o que determina se um estudo vem a ser de caso ou não é o fato de o objeto de estudo dispor de acontecimentos, fenômenos, elementos, sejam advindos de questões de ordem burocrática que fazem parte do contexto pesquisado ou referente a um grupo de pessoas ou, ainda, de apenas um sujeito. Estes elementos se configuram na realidade do campo de pesquisa como marcas próprias. É preciso que o/a pesquisador/a tenha contato com estas particularidades para identificá-las, conhecê-las, compará-las com outras realidades de outros contextos e casos, para, a partir de então, debruçar-se sobre o detalhamento dos pontos que a concebem, de seus motivos, dos fatores de influência e interferência que incidem sobre elas, num trabalho que o autor considera exaustivo e rico em detalhes e informações relevantes.

Para Mazzotti (2006), “um caso é uma unidade específica, um sistema delimitado cujas partes são integradas”, deste modo, a análise de todas as partes que constituem o caso, é que vai fazer com que se sobressaia o alvo da pesquisa, aquilo que desperta a atenção e a curiosidade do pesquisador. O autor afirma que o método do estudo de caso pode ter três classificações distintas, que vão variar de acordo com a natureza de cada caso, sendo eles *intrínseco*, *instrumental* e *coletivo*. Além destes, existem outros, como o estudo de caso descritivo e o explanatório (YIN, 2001)²⁶.

²⁶ Para mais informações, realizar leitura do texto “Estudo de caso: planejamento e métodos”, de Robert K. Yin (2001).

Disponível em:

<http://www.fkb.br/biblioteca/livrosadm/Estudo%20de%20Caso%20Planejamento%20e%20M%20-%20Robert%20K.%20Yin.pdf>

Sobre as finalidades de cada tipo de caso citado, Mazzotti (2006, p. 641 e 642) descreve que:

No estudo de caso intrínseco busca-se melhor compreensão de um caso apenas pelo interesse despertado por aquele caso particular. [...] No estudo de caso instrumental, ao contrário, o interesse no caso deve-se à crença de que ele poderá facilitar a compreensão de algo mais amplo, uma vez que pode servir para fornecer *insights* sobre um assunto ou para contestar uma generalização amplamente aceita, apresentando um caso que nela não se encaixa. No estudo de caso coletivo o pesquisador estuda conjuntamente alguns casos para investigar um dado fenômeno, podendo ser visto como um estudo instrumental estendido a vários casos. Os casos individuais que se incluem no conjunto estudado podem ou não ser selecionados por manifestar alguma característica comum. Eles são escolhidos porque se acredita que seu estudo permitirá melhor compreensão, ou mesmo melhor teorização, sobre um conjunto ainda maior de casos.

Trazendo estas explicações para o nosso contexto de investigação, entendemos que a nossa pesquisa circunscreve-se ao estudo de caso do tipo *instrumental*, uma vez que partimos do pressuposto de que, a partir do estudo sobre o modo como se dão as repercussões do ENADE no interior da UFPE-CAA, poderemos dar início a identificação das questões que apontam as debilidades da política do ENADE ou que conduzem a sua não materialização ou, ainda, a materialização incompleta/difícil, conduzindo ao insucesso da política na sua função de contribuir com a manutenção ou a melhoria da qualidade do ensino superior. É bom deixar claro que não pretendemos com isto promover generalizações ou apontar “verdades”²⁷, mas propor possibilidades de reflexão que possam servir de subsídio para estudos posteriores e transformações políticas/da política.

É considerado pequeno, ainda, o número de pesquisas que se voltam ao levantamento de informações sobre o que acontece no interior das IES com os dados gerados a partir da participação dos estudantes no ENADE, para saber em que patamar se encontra o nível de consideração das políticas de avaliação de larga escala pelas

²⁷ Sobre o conceito de verdade na ciência, Ghedin (2008, p. 38) nos explica que: “A ciência moderna sempre pretendeu arvorar-se em portadora da verdade, aspirando a ser a guardiã do caminho da salvação humana, a redentora do homem como senhor do universo. As ciências humanas, por sua vez, estiveram sempre impregnadas da racionalidade que serviu de base aos fundadores da ciência moderna, os quais apoiados em métodos e lógicas decorrentes das ciências da natureza, avalizaram epistemologias que pressupõem a crença na realidade exterior, separada do olhar e sentir humanos, acessível pelo bom uso da razão, pela neutralidade científica, pela objetividade, pelos cálculos e análises quantitativos, na busca de postulados verificáveis, de relações causais previsíveis. Assim, a ciência teria o poder de, com maior ou menor rigor, dotar o homem da possibilidade de descobrir a verdade do mundo.”

instituições formadoras. Neste sentido, o nosso estudo de caso é visto por nós como uma oportunidade de dar os primeiros passos na elaboração e propagação de discussões que trazem à tona a temática dos efeitos da implantação de políticas de avaliação global da educação superior, de maneira especial, no contexto do agreste pernambucano. Nesta tentativa, Mazzotti (2006, p. 644) nos dá as bases para o fortalecimento da nossa opção metodológica quando nos explica que:

[...] os estudos de caso são também usados como etapas exploratórias na pesquisa de fenômenos pouco investigados ou como estudos-piloto para orientar o *design* de estudos múltiplos. Note-se que, aqui, aparece um outro critério que justifica a escolha do estudo de caso como abordagem adequada de um problema de pesquisa: tratar-se de fenômeno pouco investigado, o qual exige estudo aprofundado de poucos casos, que leve à identificação de categorias de observação ou à geração de hipóteses para estudos posteriores.

Concordando com o que vem sendo descrito, Yin (2001, p. 22) traz mais esclarecimentos sobre o que, de fato, representa o estudo de caso, quando afirma que este método de pesquisa não se encerra apenas no procedimento para coleta de dados, mas é “uma estratégia de pesquisa abrangente”, dotada de um planejamento específico, próprio, que envolve desde a organização dos procedimentos iniciais que fazem parte do princípio da pesquisa, os procedimentos de coletas de dados e a análise destes dados.

4.3 A escolha dos colaboradores

Para participar da pesquisa, foram selecionados 15 voluntários, aos quais chamamos de colaboradores, sendo eles:

- **4 coordenadores/as do curso de Pedagogia.** O critério de seleção destes profissionais para participação na pesquisa, se dá por serem aqueles que recebem os resultados do ENADE, dispostos através de relatório elaborado pelo INEP, para apreciação junto à equipe docente para análise, discussão e promoção de melhorias no currículo do curso e nos programas das disciplinas. Dos 4 coordenadores, 2 assumiram a coordenação do curso recentemente e 2 sujeitos deixaram a coordenação recentemente.
- **7 docentes:** 2 membros do eixo de estudos básicos, 2 membros do núcleo de aprofundamentos, 2 membros do núcleo de estudos integrados, 1 membro de

estágio. Estes docentes foram selecionados por comporem a equipe de formação de Pedagogos/as em diferentes áreas do currículo do curso. Nossa intenção é buscar conhecer a compreensão que estes docentes têm sobre a necessidade e relevância da realização de um exame como o ENADE para o aperfeiçoamento da formação de estudantes, bem como buscar conhecer como este processo se dá de maneira efetiva. Para além disso, 3 dos 7 professores participantes da pesquisa são componentes do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso de Pedagogia, desta forma compreendemos que estávamos também atingindo o grupo daqueles que pensam as mudanças necessárias ao curso e propõem suas mudanças.

- **4 membros da Comissão Própria de Avaliação (CPA) da IES.** Estes voluntários desempenham funções referentes a avaliação interna (autoavaliação) da instituição, elaborando pareceres/relatórios sobre as condições físicas-estruturais e pedagógicas que se somarão a avaliação externa realizada por comissão designada pelo INEP.

Partimos do pressuposto de que estes sujeitos estão fortemente inseridos e ligados ao contexto no qual se encontram fazendo parte, atuando não apenas como desempenhadores de atividades ou expectadores, que assistem e realizam passivamente, de maneira neutra, as situações mais diversas que acontecem no espaço de formação, mas que, impulsionados pela força de suas crenças, seus costumes e sua cultura, bem como com o compromisso com a instituição e com a formação, interferem diretamente nesse sistema.

Sendo assim, nossa intenção foi nos aproximarmos dos/as colaboradores/as, por reconhecermos a valiosa contribuição dos/as mesmos/as, enquanto integrantes do processo educacional ao qual, em parceria, estão buscando desenvolver. Compreendemos também que a realização da pesquisa não se daria de maneira qualitativa se não fosse através do empreendimento de diálogos, que nos permitissem entrar em contato com a realidade e os discursos que têm se constituído em torno da avaliação, de maneira geral, e mais especificamente da avaliação externa do ENADE. Foi de primordial importância identificarmos os sentidos atribuídos à realização deste exame e que sentidos estão sendo atribuídos aos seus resultados, no interior da instituição - campo de pesquisa. Sobre isto, concordamos com Orlandi (2013, p. 21), quando ressalta que o acesso a estes discursos:

[...] não se trata de transmissão de informação apenas, pois no funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos

afetados pela língua e pela história, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos e não meramente transmissão de informação.

Adentrar o espaço íntimo da IES e nos colocarmos também à disposição de seus atores, nos ajudou a entender o movimento histórico de constituição dos discursos e de seus sentidos explícitos e ocultos.

4.4 Instrumentos de pesquisa

Para a realização da pesquisa, elencamos um instrumento que nos auxiliou no processo de levantamento de dados. Sendo ele as:

- Entrevistas semiestruturadas com os/as colaboradores/as, gravadas em áudio;

Utilizamos como método de levantamento de dados, a entrevista semiestruturada, por nos oportunizar possibilidades de preparação às perguntas que desejamos fazer. Mas, também, por permitir flexibilidade à nós – pesquisadoras-, e aos sujeitos colaboradores, focando no desenvolvimento de diálogos fluentes, respeitosos e consistentes, quanto ao rigor que exige uma pesquisa. Sendo assim, não nos colocamos nesta relação entrevistador-entrevistado, de maneira hierárquica, estabelecendo diferenças, mas buscamos empreender uma visão de parceria e colaboração, com vistas a produção de conhecimentos sobre os impactos interferentes do ENADE na UFPE-CAA. Neste sentido, concordamos com Silveira (2002, p. 137), quando nos explica que:

[...] a situação de entrevista- um jogo interlocutivo em que um/a entrevistador/a “quer saber algo”, propondo ao/à entrevistado/a uma espécie de exercício de lacunas a serem preenchidas...Para esse preenchimento, os/as entrevistados/as saberão ou tentarão se reinventar como personagens, mas não personagens sem autor, e sim personagens cujo autor coletivo sejam as experiências culturais, cotidianas, os discursos que os atravessaram e ressoam em suas vozes. Para completar essa “arena de significados”, ainda se abre espaço para mais um personagem: o pesquisador, o analista, que - fazendo falar de novo tais discursos – os relerá e os reconstruirá, a eles trazendo outros sentidos.

Diante dos dados que foram levantados, nos voltamos à uma análise detalhada, afim de buscarmos a interpretação e os sentidos dos discursos presentes no chão da IES sobre o ENADE.

4.4.1 *Corpus da pesquisa*

Os elementos que constituirão o *corpus documental* desta pesquisa para a realização da Análise do Discurso delimita-se à análise do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, e do relatório elaborado pelo INEP referente ao último ENADE que os estudantes do curso participaram (2004).

Partimos da compreensão de que no Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia, encontraríamos as orientações políticas e pedagógicas que norteiam a formação dos estudantes da instituição, bem como o trabalho dos docentes. Estas orientações estão de acordo com a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. Esta análise se fez relevante porque o ENADE se baseia nesta Resolução para avaliar os/as estudantes do referido curso.

O relatório do INEP referente ao último ENADE em que houve a participação dos estudantes de Pedagogia da IES, nos permitiu tomar conhecimento da percepção da avaliação externa, específica aos estudantes, sobre o patamar de qualidade alcançado pela instituição, de acordo com os critérios e os conceitos estabelecidos pelo MEC.

Para o *corpus de arquivo*, elencamos o conteúdo das entrevistas realizadas com os/as colaboradores/as da pesquisa.

4.5 **O método de análise dos dados**

4.5.1 *Análise do Discurso para alcance dos sentidos concebidos e vividos da política avaliativa do ENADE*

Lançar-se ao desenvolvimento de uma pesquisa que envolve a participação de seres humanos para conhecer a maneira como pensam determinado assunto, requer interessar-se sobre o que eles dizem, como dizem e por quê dizem. Mas, para além disso, outros aspectos que circundam a vida e o cotidiano das pessoas também merecem atenção, uma vez que o que pensamos e externalizamos, através da palavra falada, é constituído recebendo inúmeras influências, advindas de vários fatores, históricos, sociais, culturais, econômicos, políticos, religiosos e outros.

Pensando nestas questões e na necessidade de estudar a linguagem de maneira mais detalhada e profunda, surge nos anos de 1960, no século passado, a análise do discurso, teoria proposta por Michel Pêcheux, “filiada teoricamente aos movimentos de ideias sobre o sujeito, a ideologia e a língua, ela marca sua singularidade por pensar a relação da ideologia com a língua” (ORLANDI, 2016, p. 37). Neste sentido, uma de suas intenções é observar o homem e a mulher no exercício de sua fala. Este movimento é o que caracteriza o discurso²⁸.

O discurso, por sua vez, caracteriza-se como “efeito de sentidos entre locutores” (Ibdem, 2016, p. 42), em que o que permeia todo o objeto discursivo encontra-se repleto de significados construídos no decorrer da história e repassados ao curso das gerações. Portanto, Orlandi (2013, p. 43) explica que:

O discurso se constitui em seus sentidos porque aquilo que o sujeito diz se inscreve em uma formação discursiva e não outra para ter um sentido e não outro. Por aí podemos perceber que as palavras não têm um sentido nelas mesmas, elas derivam seus sentidos das formações discursivas em que se inscrevem. As formações discursivas, por sua vez, representam no discurso as formações ideológicas. Deste modo, os sentidos sempre são determinados ideologicamente. Não há sentido que não o seja. Tudo o que dizemos tem, pois, um traço ideológico em relação a outros traços ideológicos. E isto não está na essência das palavras mas na discursividade, isto é, na maneira como, no discurso a ideologia produz seus efeitos, materializando-se nele. O estudo do discurso explicita a maneira como a linguagem e ideologia se articulam, se afetam em sua relação recíproca.

Diante destes apontamentos compreendemos que não há dizer que não tenha recebido influências. Diferentes linhas de pensamento, que abarcam distintas visões de mundo, são responsáveis pelo engendramento de inúmeras formações discursivas, que vão sendo propagadas e passam a servir de base para a elaboração de outras formações discursivas num processo também denominado de memória discursiva.

A escolha pela AD²⁹, para nos auxiliar na interpretação dos dados coletados na realização desta pesquisa, se dá pelo fato de compreendermos que estudar políticas

²⁸ Sobre a análise do discurso e o discurso em si, Orlandi (2013, p. 15) também salienta que: “A Análise de Discurso, como seu próprio nome indica, não trata a língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando.”

²⁹ Abreviação para a Análise do Discurso, utilizada pelos autores estudiosos da área, que será adotada ao longo do texto, a partir deste momento.

educacionais, e no nosso caso específico, políticas educacionais de avaliação da educação superior, pressupõe considerar que significa estar diante do estudo de formações discursivas.

O trabalho de elaboração de uma política é um movimento complexo, que agrega disputas entre diferentes grupos sociais que dele participam, entrando em atrito na intenção de buscarem estabelecer seus ideais. Por sua vez, estes ideais estão repletos de proposições que guardam em si perspectivas de mundo e distintos pontos de vista sobre os fenômenos sociais, princípios que agem diretamente no processo de constituição dos discursos que circundam a formação das propostas de políticas e das políticas que vencem os embates, conseguindo entrar em vigor. Sendo assim, Orlandi (2013, p. 43) afirma que “a formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada, - ou seja- a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada- determina o que pode e deve ser dito”, atribuindo a influência que inúmeros fatores agregam ao processo de formação do discurso, definindo o que ficará estabelecido enquanto discurso vigente e hierarquicamente aceito.

Se as políticas são carregadas de ideologias e intenções, importa muito dizer que não são formações discursivas neutras, mas incorporam em si sentidos³⁰ que são construídos, levando em consideração inúmeros fatores, estando entre eles o contexto para a qual se destinam, a cultura, os grupos sociais e suas demandas, a economia em curso, os princípios, valores, e outros. Na busca por estabelecer e fixar sentidos, promovem disputas e lutam por espaço e poder, pois “todo dizer é ideologicamente marcado. É na língua que a ideologia se materializa. Nas palavras dos sujeitos. Como dissemos, o discurso é o lugar do trabalho da língua e da ideologia” (ORLANDI, 2013, p. 38).

Para compreender a construção dos sentidos nos discursos, é preciso atentar para alguns elementos que dele participam, como a situação que o motivou e os sujeitos que estão envolvidos no processo. Ou seja, acarreta aproximar-se das condições de produção do discurso, que contemplam, para além da situação e dos sujeitos, “o contexto sócio-histórico, ideológico” (Ibdem, p. 30).

³⁰ “O sentido é assim uma relação determinada do sujeito- afetado pela língua- com a história. É o gesto de interpretação que realiza essa relação do sujeito com a língua, com a história, com os sentidos.” (ORLANDI, 2013, p. 47)

Considerando o movimento da formação discursiva, é relevante destacar que o fator tempo histórico; é um elemento de grande importância na constituição do sentido e no modo como este permanecerá presente no discurso de gerações, caracterizando o que Orlandi (2013) denomina de memória discursiva, interdiscurso. Com isto, a autora nos explica que todo discurso, por ser construído historicamente, carrega em seu interior discursos que foram produzidos em outros espaços e tempos, por outros sujeitos. Esses discursos, por terem alcançado uma fixação, são repassados ao curso das gerações. Orlandi (2013, p. 32), nos explica ainda que:

O dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua. O que é dito em outro lugar também significa nas “nossas” palavras. O sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele.

Se não é propriedade privada, é formada no entorno de um coletivo, o que implica considerar também que o discurso é uma construção e uma prática social (FAIRCLOUGH, 2001). A partir disto, também, é que justificamos a coerência da AD, em ser elegida como percurso teórico e metodológico para o estudo detalhado das contribuições da política do ENADE para a UFPE-CAA, uma vez que buscaremos compreender quais os discursos sobre a repercussão dos resultados gerados a partir da realização deste exame pelos estudantes desta IES, campo de pesquisa, e como estes discursos têm sido elaborados e/ou perpetuados, afim de entender como os sujeitos participantes da pesquisa têm percebido os efeitos do ENADE, bem como o que é feito com os mesmos, na tentativa de identificar se os resultados do exame, divulgados pelo INEP, por meio de relatórios, têm sido levados em consideração para agregar valor à formação dos estudantes de Pedagogia, cumprindo o que está estabelecido pela lei 10.861/2004, quando justifica a intenção central da realização do ENADE. A partir disto, buscaremos entender como tem sido percebida, pelos sujeitos, a importância da participação da IES, como um todo, e dos estudantes do curso de Pedagogia, em uma avaliação externa de larga escala.

Deste modo, nossa intenção é entrar em contato com os sujeitos e com o que têm a dizer sobre a prática avaliativa do ENADE, bem como identificar em seus discursos se são promovidas/os análises, conversas e debates, frutos do acesso da IES aos relatórios que trazem considerações a respeito do desempenho dos estudantes participantes no

ENADE, e se modificações na estrutura organizacional do curso de Pedagogia são propostas, como por exemplo, alterações no currículo do curso e/ou outras. Que discursos e que memórias discursivas³¹, estão presentes na IES, e têm conseguido se estabelecer em torno da avaliação externa de estudantes, promovendo homogeneização discursiva. Diante disso, concordamos com Ferreira, (2011, p. 13) quando diz que “o discurso é o terreno primário no qual a realidade se constitui. Ele toma como pressuposto a ideia de que a linguagem é constituidora da realidade e, portanto, ela só existe dentro de um discurso que a torna possível.”

A AD, “não deve ser considerada como um esquema, pois não há procedimento fixo para se fazer análise de discurso; as pessoas abordam-na de diferentes maneiras, de acordo com a natureza específica do projeto e conforme suas respectivas visões do discurso” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 275), embora estudiosos concordem que se faz necessário o delineamento de um percurso metodológico bem orientado (Ibdem; ORLANDI, 2013).

No entanto, existem algumas orientações para o procedimento qualitativo deste método, enquanto prática de análise, que podem contribuir para a realização da investigação social, perpassando três itens fundamentais: a coleta dos dados, a análise, com a definição de um corpus, podendo ser ampliado e os resultados (FAIRCLOUGH, 2001). Sobre a constituição do corpus, Orlandi (2013, p. 62) descreve:

A delimitação do corpus não segue critérios empíricos (positivistas) mas teóricos. Em geral distinguimos o corpus experimental e o de arquivo. Quanto à natureza da linguagem, devemos dizer que a análise de discurso interessa-se por práticas discursivas de diferentes naturezas: imagem, som, letra, etc.

Em nossa realidade investigativa, consideramos os dois tipos de *corpus*, sendo o documental referente ao levantamento de informações no PPC do curso de Pedagogia e no relatório do INEP referente ao último ENADE em que participaram os/as estudantes do curso. Como *corpus* de arquivo, figuraram as entrevistas semiestruturadas gravadas a partir de áudio. A realização destas análises se dá com o intuito de identificarmos os

³¹ Sobre memória discursiva, Orlandi (2013, p. 31) também nos ensina que trata-se do “saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra.” Neste sentido, entendemos que são as construções discursivas produzidas historicamente em torno da avaliação e que ganham sustentação no interior das IES.

discursos que já adquiriram fixação no jogo discursivo que envolve os sentidos sobre a prática de avaliações de larga escala no interior da IES.

Diante da materialização deste *corpus*, foi possível conseguir a elaboração do texto para o desenvolvimento das análises. Referente ao texto, Orlandi (2013, p. 63) orienta que:

O texto é a unidade que o analista tem diante de si e da qual ele parte. O que faz ele diante de um texto? Ele o remete imediatamente a um discurso que, por sua vez, se explicita em suas regularidades pela sua referência a uma ou outra formação discursiva que, por sua vez, ganha sentido porque deriva de um jogo definido pela formação ideológica dominante naquela conjuntura.

O texto empreendido partindo dos documentos legais que regem o curso e das colocações dos/as colaboradores/as participantes da pesquisa nos possibilita chegar aos discursos destes que têm girado em torno da compreensão que têm se firmado a respeito do ENADE. Um discurso repleto de sentidos, que não se forma de maneira neutra, mas que aponta para diversos posicionamentos políticos, que também derivam de vivências, experiências, contextos, pontos de vista e inúmeros outros fatores de influência. O discurso não se elabora nem se homogeneiza sozinho, mas, perante o jogo discursivo e o embate que enfrenta, consegue se sobressair como aquele que melhor representa o ponto de vista e a ideologia de um grupo em um determinado período histórico, por ser considerado mais forte, prevalece e é repassado ao tornar-se uma memória discursiva/interdiscurso.

Em seguida a elaboração do texto, a próxima etapa é destinada à análise do discurso propriamente dita, apesar de que Orlandi (2013) considera que este momento já é iniciado no processo de organização do corpus pelo/a pesquisador/a, quando este/a se remeterá ao seu problema de pesquisa e terá o cuidado de realizar uma relação com a teoria para a interpretação dos dados. Um outro tipo de atenção também é necessária, quanto a interpretação dos discursos para a identificação dos sentidos, pois “não dizemos da análise que ela é objetiva mas que ela deve ser o menos subjetiva possível, explicitando o modo de produção dos sentidos do objeto em observação” (Ibdem, 2013, p. 64). Ao tomarmos cuidado com a subjetividade, diminuimos a constituição de equívocos na interpretação do discurso, bem como uma possível interpretação tendenciosa.

Após uma análise que a autora classifica como superficial, uma análise rápida e simples, quando ainda da organização do *corpus*, avança-se para uma outra etapa no processo de análise mais detalhado, o que Orlandi (2013, p. 65) denomina de análise de-superficial:

Justamente na análise do que chamamos materialidade linguística: o como se diz, o quem diz, em que circunstâncias etc. Isto é, naquilo que se mostra em sua sintaxe e enquanto processo de enunciação (em que o sujeito se marca no que diz), fornecendo-nos pistas para compreendermos o modo como o discurso que pesquisamos se textualiza. Observamos isso em função de formações imaginárias (a imagem que se tem de um eleitor universitário, de um docente, de um candidato a reitor, de movimento social etc), em suas relações de sentido e de forças (de que lugar fala “x”, “y”, etc) através dos vestígios que deixam no discurso.

A observação de questões referentes a quem fala, de onde fala, o que fala e como fala são essenciais, pois estas posições no discurso são capazes de influenciar o patamar de poder do/no discurso, e, por sua vez, sua sobreposição perante os demais discursos. O *lócus* de enunciação assegura que quem fala de um possível lugar, que depreenda um determinado prestígio social, receba mais credibilidade em seu discurso e na maneira como analisa os discursos, pois “não é todo mundo que pode interpretar de acordo com a sua vontade, há especialistas, há um corpo social a quem se delegam poderes de interpretar (logo de atribuir sentidos”), tais como o juiz, o professor, o advogado, o padre etc” (ORLANDI, 2013, p. 10).

Logo, o que se observa na AD não é a disposição de um método pronto, engessado e conclusivo de se fazer análise, mas a capacidade analítica desempenhada pelo/a pesquisador/a ao levar em conta a relação e a responsabilidade de promover o entrelaçamento entre a teoria, a capacidade de interpretação a partir da compreensão do discurso e a sua habilidade de escrita ao esculpir os sentidos a partir da obra discursiva.

5 OS SENTIDOS CONCEBIDOS EM TORNO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO SEIO DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UFPE-CAA

“[...] a formação inicial de professores tem importância ímpar, uma vez que cria as bases sobre as quais esse profissional vem a ter condições de exercer a atividade educativa na escola com as crianças e os jovens que aí adentram, como também, as bases de sua profissionalidade. Essa formação, se bem realizada, permite à posterior formação em serviço ou aos processos de educação continuada avançar em seu aperfeiçoamento profissional, e não se transformar em suprimento à precária formação anterior, o que representa alto custo, pessoal ou financeiro, aos próprios professores, aos governos, às escolas.”

(GATTI, 2011, p. 89)

A consolidação de um ambiente e de um projeto educacional que venham a ser estruturados de maneira adequada para que possam subsidiar o desenvolvimento de ações formativas competentes, presume a construção e implementação de políticas educacionais que estejam essencialmente voltadas à preocupação com o alcance do oferecimento de uma educação igualitária e que vise o seu constante aperfeiçoamento (GATTI, 2011). O Brasil, por sua vez, é repleto de políticas elaboradas considerando tal intencionalidade. É preciso que o espaço formativo disponha de documentos que tomem por base as orientações legais para a organização de sua proposta pedagógica e de tudo que a circunda, levando em conta as demandas globais e regionais no percurso formativo.

Sendo assim, elucidamos a relevância do documento denominado de projeto pedagógico de curso³², como uma referência a partir da qual se ordenam a intencionalidade formativa dos cursos de graduação, o planejamento das ações pedagógicas, as disciplinas e seus conteúdos, o modo de se conceber e de acompanhar, avaliativamente, os processos de ensino e aprendizagem dos/as envolvidos/as, entre outros aspectos que possam emergir das necessidades do contexto educativo mais amplo do âmbito nacional ou do local da IES (CASTRO, BARBOSA E RAMIREZ, 2009; SALES, 2017).

Para dar conta da nossa especificidade investigativa, optamos por, também, analisar os sentidos que perpassam a construção textual do sistema avaliativo do curso, que se encontra expresso no projeto pedagógico do curso, afim de compreendermos como

³² De acordo com o que apontam Castro, Barbosa e Ramirez (2009, p. 48): “O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de Graduação expressa os principais parâmetros para a ação educativa, fundamentado, juntamente com o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), a gestão acadêmica, pedagógica e administrativa de cada curso. Está em permanente construção, sendo elaborado, reelaborado, implementado e avaliado.”

o Núcleo de Formação Docente (NFD), concebe e compreende o lugar, o sentido e o significado da avaliação para e no desenvolvimento da ação formativa.

5.1 Da elaboração do texto documental e das perspectivas quanto ao processo formativo

O PPC³³ do curso de Pedagogia, assim como o PPC de outros cursos de graduação, não é (não deve ser) um documento elaborado de maneira isolada, por apenas uma pessoa ou um grupo de pessoas, como salientam Castro, Barbosa e Ramirez (2009, p. 49):

As construções do PPI e do PPC são um processo de planejamento participativo, trabalho conjunto de equipe, com representantes da administração, corpos docentes e discente, ex-alunos, funcionários e comunidade. A participação na construção do PPC não pode ser imposta, porém, a responsabilidade da participação dos docentes na construção do Projeto Pedagógico está claramente expressa no artigo 3, inciso I da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, que preconiza: “os docentes incubir-se-ão de participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino”.

Compreende-se, portanto, a importância do engajamento do coletivo dos que compõem a IES, bem como de membros externos, nas etapas que incidem na construção contínua do PPC, dado o seu lugar de destaque no processo de organização das atividades pedagógicas, pois observa-se a identificação e o reconhecimento da necessidade de que os/as participantes exponham suas ideias, anseios, questionamentos e propostas quanto ao intuito de formação do curso, com a finalidade de que seu perfil formativo possa estar o mais voltado possível a atender as demandas contextuais que interferem, ou que possam interferir, diretamente no desempenho da atividade profissional dos/as graduandos.

O PPC dos cursos de graduação, devem ser construídos contemplando as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para cada curso, que foram instituídas a partir da Lei 9.131 de 1995, além de refletir a instrução da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, no que diz respeito “ao ensino em geral e ao ensino superior

³³ Abreviação para Projeto Pedagógico de Curso.

Ainda segundo Castro, Barbosa e Ramirez (2009, p. 49): “O PPC é um documento de orientação acadêmica no qual constam, dentre outros elementos: conhecimentos e saberes considerados necessários à formação das competências estabelecidas a partir do perfil do egresso; estrutura e conteúdo curricular; ementário, bibliografia básica e complementar; estratégias de ensino; docentes; recursos materiais, serviços administrativos, serviços de laboratório e infraestrutura de apoio ao pleno funcionamento do curso.

em especial, [...] no sentido de assegurar maior flexibilidade na organização de cursos e carreiras, atendendo à crescente heterogeneidade tanto da formação prévia como das expectativas e dos interesses dos alunos” (PARECER Nº 776/97, p. 2).

O PPC do curso de Pedagogia da UFPE-CAA foi elaborado com base na Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura, e que defini “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” (RESOLUÇÃO CNE/CP 1/2006, Art. 1º). Este documento norteia as principais orientações sobre a missão do curso, sua estrutura organizacional na perspectiva dos núcleos de estudos que divide as etapas de formação e proposições de práticas de ensino e dá outros encaminhamentos.

Para a realização desta pesquisa, tivemos acesso a dois PPC’s do curso de Pedagogia da UFPE-CAA. O primeiro, data de 2008 e o segundo, reestruturado, data de 2010³⁴. Antes de iniciarmos a análise dos sentidos que perpassam o texto que se refere ao sistema de avaliação adotado pelo curso, compreendemos que se faz necessário o entendimento sobre como está expressa no documento algumas questões relacionadas as finalidades e objetivos do curso. Neste sentido, o PPC do curso (2008, p. 13) exprime que:

- A formação deve proporcionar o domínio de habilidades necessárias à investigação, à reflexão crítica, ao planejamento, à execução e à avaliação de atividades educativas. Para tanto, são necessários conhecimentos em áreas como: Filosofia, História, Antropologia, Psicologia, Linguística, Sociologia e Política.
- [...] as atividades docentes devem compreender a participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, de organização e gestão de atividades educativas não escolares próprias da cultura e dos movimentos sociais da região.

Estes são os princípios fundantes que integram o que pode ser chamado de missão ou finalidade do curso. A partir deles é possível identificar o foco na assertiva da

³⁴ Atualmente só o mais recente (2010) encontra-se disponível no site: www.ufpe/cursos/graduacao, especificamente no portal destinado ao centro acadêmico do agreste, link de Pedagogia, área de documentos.

existência da autonomia e compromisso com o processo de interiorização da IES quando esta incorpora no texto aspectos formativos que se preocupam com as marcas culturais da região, com os elementos que interagem com o modo de se conceber educação e com a perspectiva de crescimento intelectual e profissional que estão ligadas as necessidades sociais próprias do agreste.

Quanto aos objetivos do processo de formação de Pedagogos/as, este mesmo documento (Ibdem, 2008, p. 13 e 14) elenca uma série de 7 tópicos, a saber:

- Proporcionar a formação do profissional da educação para atender as necessidades educativas próprias do exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio de modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Nesse sentido, essa formação oferece um amplo estudo de caráter científico, humano, pedagógico, sociológico, antropológico etc.;
- Desenvolver um programa específico de estudos teórico-práticos, visando à formação do professor e oferecendo fundamentos didático-pedagógicos próprios para a prática educativa;
- Oferecer um suporte técnico-pedagógico de acompanhamento, de orientação e de supervisão das atividades de prática de docência dos futuros professores;
- Desenvolver um programa específico de estudos teórico-práticos, visando à formação do gestor educacional, oferecendo fundamentos didático-pedagógicos próprios para essa prática;
- Implementar um programa de estudo que qualifique o professor para que seja capaz de administrar a vida na escola e nos programas de atividades educativas não-escolares, de refletir sobre a educação como um processo realizado em conjunto com outros atores, de planejar, de avaliar e de atualizar o seu trabalho educativo;
- Desenvolver dinâmicas formativas que possibilitem ao professor construir as capacidades humanas necessárias para que ele seja um profissional da educação capaz de elaborar e efetivar situações didáticas de construção de conhecimentos e desenvolvimento de competências;
- Suscitar a capacidade de estudos e de pesquisas voltadas para o trabalho educativo no exercício das atividades educativas escolares e não-escolares.

Nota-se que a configuração dos objetivos do curso converge para o propósito de que seja proporcionado aos/as estudantes um conjunto amplo de conhecimentos que se dediquem a estimulação e a oportunidade da preparação do docente em formação para o enfrentamento profissional de diversas circunstâncias que permeiam o cotidiano

educativo, seja no contexto da educação formal, em ambientes escolares, ou no contexto da educação não-formal, como por exemplo, no trabalho desenvolvido em ONG's e movimentos sociais.

Esta formação além de se preocupar com aspectos da formação didática, técnica e instrumental, volta-se ao desenvolvimento de habilidades e competências de pesquisa, a partir das quais o/a pedagogo/a em graduação não apenas tem acesso e se envolve com a epistemologia que constitui a base teórica do curso, mas torna-se ele/a mesmo/a o/a construtor/a do conhecimento científico através de uma formação que considera em seu contorno o *tripalium* acadêmico: o ensino, a pesquisa e a extensão.

Neste sentido, concordamos com Gatti (2011, p. 93 e 94) que ao apontar o lugar da formação de docentes alerta que:

Caracterizar o papel essencial da formação inicial dos docentes para o desempenho de seu trabalho implica pensar seu impacto na constituição de sua profissionalidade e de sua profissionalização em forma socialmente reconhecida. Profissionalidade vista como o conjunto de características de uma profissão que enfeixam a racionalização como habilidades necessárias ao exercício profissional. E profissionalização como a obtenção de um espaço autônomo, próprio a sua profissionalidade, com valor claramente atribuído pela sociedade como um todo. [...] A base dessa profissionalização deve ser provida por uma formação adequada e suficiente, como garantia de uma base para o trabalho docente e uma continuidade formativa mais avançada ao longo da carreira.

É evidenciado no discurso da autora que é fundamental que os cursos responsáveis pela formação inicial de professores voltem os seus esforços à preparação dos/as profissionais docentes de maneira mais ampla possível, lhes disponibilizando os meios necessários para o desenvolvimento de habilidades suficientes que garantam o alcance de competências quando da inserção deste/a profissional no seu espaço de atuação, no intento de que possa não apenas executar, meramente, funções, mas de ser capaz, de maneira hábil, de (re)pensar os processos educacionais nos quais se encontra envolvido.

No decorrer desta formação, um outro aspecto formativo submerge como um elemento indispensável à constituição do/a ser trabalhador/a em educação, a construção da identidade profissional docente, que também é incumbência dos cursos de graduação de docentes. Sendo assim, “[...] é preciso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus

processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida” (NÓVOA, 1992, p. 13).

Neste sentido, o curso de graduação precisa estar sensível e competentemente revestido de preparação para considerar que seus/uas graduandos/as. e no nosso caso, pedagogos/as em processo formativo, são, antes de mais nada, pessoas, com histórias de vida próprias, com experiências como estudantes, e muitas vezes como professores já, com perspectivas de futuro pessoais e profissionais, com dúvidas, certezas, inseguranças e convicções, e tudo isto precisa ser lembrado, considerado nos momentos de pensar e repensar o curso, as disciplinas, os conteúdos e tudo o mais. O ser pedagogo/a e o ser professor/a, de maneira geral, perpassam a singularidade que integra cada pessoa e isto possibilita a diversificação no âmbito da docência, afinal estamos numa referência aos seres humanos e a sua complexidade constitutiva.

Ao partirmos para a análise do PPC de 2010, pudemos verificar que, no aperfeiçoamento do documento, foram mantidos a finalidade e os objetivos do curso, sem acréscimos ou modificações.

5.2 O sistema de avaliação do curso: uma análise comparativa entre os PPC's de 2008 e 2010

O reconhecimento do lugar da avaliação como auxiliadora dos processos de ensino e aprendizagem reverberam na consolidação de um projeto de educação consistente e com um delineamento adequado, em que é possível notar o empenho da instituição e do curso formativo com o desenvolvimento profissional, utilizando-se dos procedimentos pedagógicos de forma coerente para o alcance de objetivos, finalidades e metas, entre eles, a principal, a constituição integral do ser docente.

Ao nos colocarmos diante do PPC de 2008, pudemos identificar que o curso de licenciatura em Pedagogia da UFPE-CAA apresenta de maneira clara o seu posicionamento no que se refere a concepção de avaliação adotada, sendo ela considerada partícipe de todo o processo de planejamento e das práticas de ensino, revelando-se formativa e contínua, com o intuito de que que esteja sempre presente no cotidiano formativo com uma intenção direta de levantar o máximo de informações possíveis para

a identificação do alcance de objetivos, metas e outras conquistas ao longo do percurso, como também a promoção de modificações necessárias a superação das debilidades.

Neste sentido, é possível vislumbrar que os elementos acima referidos são dotados de uma intencionalidade consistente no PPC (2008, p. 12):

Essa perspectiva de avaliação educacional é intencional. A intencionalidade educativa elimina o risco de tornar a avaliação um dispositivo punitivo, excludente e classificatório. A avaliação concebida desse modo, leva o processo educacional a contemplar as correções como parte deste e cria consciência da necessidade da qualidade dos acordos educativos como facilitadores do diálogo educativo e social.

Fica evidente a preocupação da IES e do curso de Pedagogia de fazer uso dos procedimentos de avaliação de maneira que vise a beneficiação de todos/as os/as envolvidos no processo formativo, afim de que a avaliação possa prover insumos que apontem como vem sendo desempenhado o ensino oferecido pelos/as docentes e qual o feedback dos/as estudantes quanto ao seu processo de aprendizagem, constituição profissional e também sobre como avaliam o trabalho desenvolvido pela equipe pedagógica do curso.

Deste modo, compreendemos que o curso de Pedagogia da UFPE-CAA, com o que dizem Álvarez Méndez (2002); Cunha (2010; 2011; 2012); Cruz (2010); Demo (2012); Dias Sobrinho (2002; 2003; 2010); Esteban (2000); Gatti (2002; 2014); Guba; Lincoln (2011); Hoffmann (2001); Perrenoud (1999); Silva (2009; 2010; 2015); Silva (2004; 2007); Vianna (1995; 2000) e outros/as autores/as, sobre a necessidade de se avançar no modo como conceber a função da avaliação no interior dos espaços educacionais, que não pode estar vinculada a processos de classificação, punição e exclusão. O espaço formativo requer a presença de uma avaliação que possa coadunar com a sua finalidade, trazendo benefícios à docentes e estudantes, colaborando com os propósitos educacionais, com as atividades docentes de planejamento pedagógico, ensino, análise, reflexão e mudança. Junto aos/as estudantes, a avaliação precisa ser um dos caminhos que levam à aprendizagem e ao conhecimento pessoal.

No capítulo destinado a discorrer sobre o sistema de avaliação do processo de ensino e aprendizagem atrelada a concepção de formação dos/as pedagogos/as, o PPC (2008, p. 18 e 19) explica que o curso se utiliza da avaliação para acompanhar dois

segmentos, sendo eles: 1) o ensino e aprendizagem e, 2) o curso em si, enfatizando que os aspectos qualitativos devem se sobrepôr aos aspectos quantitativos. Para tanto, este trabalho se configura sendo guiado pelos seguintes princípios:

- Constância – o processo avaliativo deve estar inserido durante a implementação do trabalho pedagógico, cruzando a relação planejamento-ensino-aprendizagem, objetivando as possíveis intervenções necessárias nessa dinâmica;
- Diversidade – o processo avaliativo deve ser materializado através de uma variedade de instrumentos avaliativos durante o tempo pedagógico das disciplinas, visando à coleta do maior número e diversidade possível de informações acerca do objeto avaliado;
- Democrático – a proposta de avaliação contida no programa de ensino de cada disciplina deve ser apresentada no começo de cada semestre pelos docentes para ser discutida com os alunos, intencionado negociar e definir previamente os objetivos, os critérios e os instrumentos do processo avaliativo, desenhando sua metodologia;
- Pertinência – a escolha, a construção e a implementação dos instrumentos avaliativos precisam considerar a natureza do curso, da disciplina e as necessidades de aprendizagens dos estudantes.

A observação destes princípios revela os traços da presença da avaliação formativa no curso e o interesse de que o processo educacional formativo possa se efetivar alcançando todos/as os/as estudantes igualmente. Ao tomar parte do princípio da negociação, quando se presta a ser democrática, converge para uma avaliação de quarta geração, conforme a teoria proposta por Guba e Lincoln (2011), que entende a relevância da participação dos/as estudantes no processo de conhecimento, compreensão e adequação da avaliação, tornando estes/as participantes ativos do/no sistema avaliativo. Neste sentido, Silva (2007, p. 220 e 221), ao se referir aos pressupostos básicos e necessários para as avaliações implementadas nas IES, como um todo, traz aspectos imprescindíveis para a consolidação de um sistema de avaliação participativo, apontando os impactos da sua contribuição:

A própria complexidade e diversidade das IES conduzem à necessidade de que a compreensão e a efetivação dos processos avaliativos sejam frutos de intensos debates e negociações desenvolvidos no seio de cada comunidade acadêmica. A reconstrução ou a recontextualização da avaliação pressupõe a necessidade de respeitar a sua essencialidade que é estar a serviço de valores firmados na humanização dos processos e das dinâmicas das IES e seu comprometimento social, salvaguardando, assim o caráter emancipador tanto da avaliação como das IES.

A consideração dos aspectos que integram a realidade da IES e do curso, de maneira específica, cedem espaço ao lugar do respeito a identidade e a autonomia da instituição, do curso, dos/as docentes, estudantes e demais profissionais. Em consequência, toda a comunidade, acadêmica e social, é contemplada com o oferecimento de um trabalho que preza pela qualidade e por uma dinâmica de reconhecimento de diferentes vozes, cada uma com suas demandas distintas e que passam a receber atenção.

O PPC do curso de Pedagogia (2008, p. 21 e 22) também exprime o modo como se encontra organizado o seu sistema de avaliação, que se dá na existência de um programa interno de avaliação continuada, que se volta ao acompanhamento das condições de funcionamento das atividades desenvolvidas pelo curso. Sendo assim, consta no documento que:

Esse programa deverá funcionar de forma integrada, envolvendo todas as partes que compõem o Curso, ou seja, alunos, professores, coordenadores e funcionários, para se ter a possibilidade de avaliar o andamento de todos os seus pares. Esse processo avaliativo se dará de forma contínua, numa constante discussão entre direção, coordenação, corpo docente e discente, sendo mantido um diálogo permanente entre eles, possibilitando a recondução de processos que porventura não sejam adequados aos objetivos do curso e a aprendizagem dos alunos. As estratégias serão compostas principalmente por reuniões periódicas especialmente organizadas para esse fim.

Para a implementação deste programa de avaliação, o documento explica que é aplicado junto aos/as estudantes, docentes, equipe pedagógica e equipe técnica, um instrumento de avaliação na forma de questionário, que é elaborado pelo Núcleo de Formação Docente (NFD). Ainda de acordo com o PPC³⁵ (2008, p. 22) este questionário é aplicado a cada seis meses e “os seus resultados deverão servir de parâmetro para a implementação de ações que visem melhorias pedagógicas, administrativas e estruturais necessárias para o bom funcionamento do curso.”

A partir destas informações, é possível compreender que no documento analisado é expressa a existência de uma política de avaliação interna, estruturada no interior do curso, pelos/as seus/uas integrantes, que visa estar atenta ao seu modo de funcionamento, as questões relacionadas aos aspectos positivos do trabalho desenvolvido e as lacunas encontradas no decorrer do cotidiano pedagógico.

³⁵ Para informações sobre o modo como se encontram estruturados os “Procedimentos de avaliação do processo ensino-aprendizagem”, consultar o PPC 2008 (p. 19, 20 e 21) ou 2010 (p. 22, 23, 24 e 25).

No entanto, observamos ainda neste documento (PPC, 2008) que, na parte que faz referência a concepção de avaliação empreendida pelo curso, bem como na parte que está relacionada ao sistema de avaliação adotado, não é feita nenhuma menção à utilização de dados que sejam provenientes de avaliações externas de larga escala, como os dados do SINAES, ou do ENADE, especificamente, para auxiliar no processo de reflexão e avaliação do curso e de seus/uas estudantes.

Ao partirmos para análise do PPC de 2010, é possível verificar que foram mantidos a mesma finalidade e os mesmos objetivos para o curso. Quando da análise da concepção de avaliação do curso, que está aliada a concepção de formação, esta se encontra pautada sob os mesmos princípios, também sem acréscimos ou alterações, e considera a primordialidade dos processos de avaliação para o conhecimento do trabalho desempenhado pelo curso, servindo de base para o levantamento de informações que possam auxiliar no aprimoramento das ações pedagógicas.

Na parte que se volta à explicação do sistema de avaliação, foi possível verificar a existência de modificações importantes. O sistema de avaliação, que no documento de 2008 apresentava-se configurado sob a forma de um programa de avaliação, agora recebe um nome e passa a ser identificado como autoavaliação do curso. Neste sentido, o processo de autoavaliação de curso continua funcionando como uma política de avaliação interna, estando sob a responsabilidade conjunta da equipe pedagógica do curso. É importante ressaltar que essa autoavaliação permanece acontecendo sob a forma de um programa, que preza pela aplicabilidade de uma avaliação contínua, que consiste na avaliação institucional e na avaliação do curso de maneira integrada, respeitando o período de seis meses.

O que chama a nossa atenção no PPC reestruturado de 2010 (p. 26), é que, se no PPC anterior (2008) não constava nenhuma referência a utilização dos dados da avaliação externa oriundas do SINAES, como colaboradores do programa de avaliação interna, neste novo documento passa a ser reconhecida a contribuição que os resultados do ENADE podem oferecer para o processo de avaliação das ações pedagógicas do curso e do desempenho dos/as estudantes, como é possível ver no parágrafo que encerra o capítulo sobre o sistema de avaliação:

Atualmente, a UFPE como um todo está em processo de revisão de seu sistema de avaliação do docente pelo discente, buscando implementar uma avaliação que considere não apenas a aprendizagem do aluno, mas

também a sua opinião quanto às práticas pedagógicas adotadas na Universidade. Ainda está em processo de institucionalização o uso dos resultados do ENADE, objetivando um melhor aproveitamento e aprimoramento de todo o processo.

Partimos da compreensão de que, junto aos processos didático-pedagógicos que estabelecem as bases do percurso de formação de profissionais Pedagogos/as, a avaliação, como um de seus componentes, participa como mediadora da aquisição de conhecimentos, possibilitando que todos/as os/as que a ela se encontram submetidos/as possam dispor de informações que lhes permitam refletir sobre as “tarefas” que estão sob sua responsabilidade, seja o ato de ensinar ou o ato de aprender. Neste sentido, partindo também do posicionamento teórico e político de que, dentro do espaço escolar-educacional a avaliação deve assumir a função clara e exclusiva de preparar ou estar no caminho da aquisição de saberes e desenvolvimento de habilidades que despontem em competências, concordamos com Brito (2008, p. 841 e 842) quando esta afirma que:

A avaliação, quando concebida como um processo dinâmico, pode ser usada como referencial para que as Instituições de Educação Superior disponham de evidências empíricas não apenas de suas debilidades, mas também de suas potencialidades e de suas realizações. Conhecendo e dando a conhecer os elementos que integram e interagem em cada IES, é possível transformá-la em direção às metas almejadas, organizando a instituição de modo que esta atue e forme profissionais engajados e comprometidos com uma sociedade em constante mudança.

Mediante o exposto, é possível concluir da realização das análises dos PPC's de 2008 e 2010 que houve um indicativo de avanço no processo de compreensão da importância da avaliação para o aperfeiçoamento da formação desenvolvida junto aos/as estudantes do curso de Pedagogia, pois passou-se a reconhecer os procedimentos de avaliação externa, a partir dos resultados do ENADE, também como um contributo, que, aliado ao programa de avaliação interna já desempenhado e expresso desde o PPC de 2008, pode vir a ajudar a promover reflexões importantes para a melhoria das ações pedagógicas, proporcionando, desta forma, o beneficiamento dos Pedagogos/as graduandos e a manutenção da qualidade educacional oferecida.

6 OS SENTIDOS QUE PERMEIAM A CONSTITUIÇÃO DO RELATÓRIO DO ENADE 2014 DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UFPE-CAA

O ano de 2017 marcará mais uma participação dos cursos de Pedagogia do Brasil no processo de envolvimento de seus/as estudantes com o ENADE, conforme a Portaria Normativa nº 8, de 26 de abril de 2017 e o Edital nº 26, de 16 de junho de 2017³⁶. A primeira participação do curso, se deu em 2005. Considerando que os cursos participam do exame em período trienal, esta contabiliza a quinta vez, desde a implementação do SINAES, que o curso de Pedagogia integra a área definida pelo Ministério da Educação para a aplicação da política de avaliação nacional de desempenho de estudantes.

Como já discutido no capítulo 2 desta dissertação, a execução do ENADE e das outras ações que compõem o SINAES (a avaliação institucional e a avaliação de cursos), bem como a obtenção de dados que constituem-se como os resultados dessas avaliações, desemboca na elaboração de relatórios sínteses que discorrem a respeito do desempenho alcançado por cada área alvo da avaliação. Por conseguinte, discutiremos a seguir alguns dos elementos que constituem o relatório elaborado pela equipe do INEP, referente ao último ENADE, ocorrido em 2014, aplicado aos/as estudantes do curso de Pedagogia da UFPE-CAA.

6.1 Considerações qualitativas extraídas do relatório do ENADE 2014 de Pedagogia da UFPE-CAA

Os relatórios, de modo geral, se voltam a trazer análises, qualitativas e quantitativas, estatísticas, em sua grande parte, por meio da apresentação de tabelas e gráficos, que trazem os dados numéricos levantados com a realização da prova pelos/as estudantes, do questionário de Avaliação Discente da Educação Superior (ADES)³⁷, do questionário de percepção dos/as estudantes sobre a prova e do questionário aplicado junto aos/as coordenadores/as do curso. Além destes, outros aspectos foram incluídos em

³⁶ Para outras informações sobre a realização do ENADE 2017, acessar:
<http://portal.inep.gov.br/perguntas-frequentes4>
<https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-Normativa-008-2017-04-26.pdf>
http://www.uff.br/sites/default/files/faq/edital_enade_n.26_de_16.06.2017.pdf

³⁷ Trata-se do antigo questionário sócio-econômico.

2013, na elaboração dos relatórios, conforme explica o relatório do ENADE de Pedagogia da UFPE-CAA (2014, p. 3):

Os relatórios de análise dos resultados do ENADE/2014 mantiveram a estrutura adotada no ENADE/2013 com as inovações então introduzidas. Dentre estas destacamos: (i) um relatório específico sobre o desempenho das diferentes áreas na prova de Formação Geral; (ii) uma análise do perfil dos coordenadores de curso; (iii) uma análise sobre a percepção de coordenadores de curso e de estudantes sobre o processo de formação ao longo da graduação; (iv) uma análise do desempenho linguístico dos concluintes, a partir das respostas discursivas na prova de Formação Geral.

Desde a implementação da política do SINAES, os seus responsáveis vêm empreendendo análises, reflexões e modificações progressivas vêm acontecendo em alguns de seus instrumentos, como por exemplo, na redação dos relatórios, no tempo mínimo (de uma hora) de permanência dos/as estudantes na sala da prova, entre outras, que passam, com o tempo, a incorporar outros elementos avaliativos, num processo de aperfeiçoamento contínuo do instrumento.

Em 2014 participaram 83 estudantes concluintes do curso de Pedagogia da UFPE-CAA (RELATÓRIO ENADE, 2017) e o curso obteve conceito 5, que exprime uma nota final que pode variar entre 3,95 a 5,0. O relatório deste ENADE é composto de 23 páginas e traz apontamentos sobre o Conceito do Curso (Conceito ENADE), o desempenho dos estudantes na prova, a percepção dos estudantes sobre a prova, os resultados da análise do questionário do estudante, as estatísticas das questões da prova e do questionário do estudante e as considerações finais.

A partir da análise sobre o modo como o relatório é estruturado, é possível compreender que o mesmo se volta a trazer dados que são prioritariamente quantitativos, estatísticos, afim de que a IES, com a disposição dos mesmos, possa elaborar suas considerações qualitativas. No entanto, foi elaborado partindo de um critério de escrita que pode ser considerado acessível, respeitando o que está disposto nas Diretrizes para a Avaliação das Instituições de Educação Superior (2004, p. 19), documento elaborado pelo INEP:

Os relatórios do processo de avaliação serão textos compostos pelos resultados das discussões, da análise dos dados e da interpretação das informações. Os destinatários desses relatórios são os membros da comunidade acadêmica, a CONAES, o MEC e a sociedade. Portanto, considerando a diversidade de leitores, estes documentos devem ter

clareza na comunicação das informações e possuir caráter analítico e interpretativo dos resultados obtidos.

Em síntese, estes dados é que vão servir de base para que sejam formuladas políticas educacionais focadas na qualidade da educação oferecida no ensino superior e para que as IES possam dispor de informações que sejam pertinentes ao processo de regulação do trabalho que desenvolvem. As informações servem também à sociedade, afim de que possa estar por dentro do desempenho e de detalhes sobre o funcionamento das instituições (BRITO, 2008; DIRETRIZES PARA A AVALIAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2004; PINTO, MELLO e MELO, 2016).

Mediante o exposto, o relatório do ENADE 2014 do curso de Pedagogia da UFPE-CAA, conclui em suas considerações finais apontando³⁸ que:

Além do desenvolvimento de competências técnico-profissionais, a educação superior tem como uma das suas funções mais importantes a promoção de igualdade, de oportunidades e de justiça social. Com essa visão, as informações fornecidas pelos processos de avaliação do ENADE aqui apresentadas pretendem auxiliar a IES a conhecer o perfil dos seus estudantes e analisá-lo, em relação às outras IES, para que, ao integrá-lo aos resultados das avaliações internas realizadas pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), possa refletir sobre seus compromissos político-pedagógicos e suas práticas, agindo de forma orientada para a construção de uma educação superior de qualidade, justa e democrática. Especificamente nesse relatório, foram apresentadas informações sobre desempenho, perfil socioeconômico e percepção dos estudantes sobre a IES, em que se pode observar a configuração dos resultados institucionais, em relação aos resultados dos demais estudantes avaliados no ENADE/2014, no Brasil, na mesma Grande Região, Unidade da Federação, Categoria Administrativa e Organização Acadêmica da IES sob análise. Essas análises devem ser feitas pelas IES, fundamentadas na ideia de solidariedade e cooperação, intra e interinstitucional. Assim, espera-se contribuir de forma efetiva para o desenvolvimento de uma avaliação e de uma gestão institucional preocupadas com a formação de profissionais competentes tecnicamente e, ao mesmo tempo, éticos, críticos, responsáveis socialmente e participantes das mudanças necessárias à sociedade.

É bem sabido que a legislação que rege o SINAES em nenhum momento obriga as IES a fazerem uso dos resultados das avaliações em benefício das mesmas, mas orienta que a realização deste trabalho de maneira conjunta com a avaliação desenvolvida internamente na instituição, pode colaborar para o autoconhecimento da mesma e para

³⁸ Nesta citação se encontram, na íntegra, as considerações disponibilizadas no relatório.

processos seguros de tomada de decisão. É importante lembrar que o ENADE, seus resultados e o relatório, não investigam a ênfase do curso³⁹, “mas sim os itens que constam das diretrizes curriculares nacionais, comuns a todos os cursos e a partir das quais os projetos são construídos” (BRITO, 2008, p. 845).

O próprio relatório reconhece que há lacunas nos processos avaliativos e em seus instrumentos, e que não abarca a totalidade e complexidade dos cursos de graduação e da formação oferecida, tampouco das IES, e que também precisam passar pelo continuado processo de meta-avaliação em busca de ajustes e melhorias, conforme é visto na finalização da apresentação do Relatório do ENADE (2014, p. 4) do curso de Pedagogia da UFPE-CAA:

Mesmo considerando as limitações que os instrumentos utilizados podem apresentar, enquanto mecanismo de avaliação de curso, o INEP ratifica que os dados relativos aos resultados da prova e à opinião dos estudantes podem ser úteis para orientar as ações pedagógicas e administrativas da IES e do Curso, uma vez que constituem importantes referências para o conhecimento da realidade institucional e para a permanente busca da melhoria da qualidade da graduação, aspectos que evidenciam o caráter integrativo inerente à avaliação.

Neste sentido, a parceria consolidada nas diferentes formas de avaliar pode contribuir para o crescimento da instituição e o beneficiamento de todos os/as envolvidos/as no processo formativo, uma vez que as iniciativas de levantamento de informações passam a oportunizar subsídios para a efetivação de debates dentro e fora do espaço acadêmico, acolhendo diferentes vozes, que ao considerar a complexidade que permeia o jogo discursivo, incidirá na constituição de um conjunto significativo de possibilidades e sugestões de aprimoramento e atendimento de necessidades internas e externas às IES.

³⁹ Brito ainda continua afirmando que: “Compete ao avaliador de curso, na visita *in loco*, verificar a compatibilidade entre a ênfase, a realidade social e o perfil do profissional graduado pela IES.

7 AS CONTRIBUIÇÕES DO ENADE PARA O CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UFPE-CAA: DISCURSOS PRESENTES, SENTIDOS VIBRANTES.

“[...] os sentidos não estão só nas palavras, nos textos, mas na relação com a exterioridade, nas condições em que eles são produzidos e que não dependem só das intenções dos sujeitos.”

(ORLANDI, 2013, p. 30)

Estabelecer um contato direto com aqueles/as que estão inseridos no contexto formativo, atuando como seus responsáveis, nos oportunizou conhecer um pouco do cotidiano, das preocupações, aspirações e o modo como reconhecem a relevância do curso de Pedagogia e da interiorização de uma IES de caráter público para a região do agreste de Pernambuco. Conseguimos, em parceria com os/as colaboradores da pesquisa abordar e levantar questões muito pertinentes, que perpassam desde as concepções de avaliação da aprendizagem presentes no curso, de maneira geral, até os impactos, no interior do curso, oriundos da participação dos/as estudantes do curso no ENADE.

Neste sentido, realizamos a entrevista semiestruturada junto aos/as colaboradores/as da pesquisa, fizemos um total de 6 perguntas. Sendo elas:

- 1) O que você entende por avaliação?
- 2) Como os resultados da avaliação externa são considerados pela instituição?
- 3) Os resultados do ENADE influenciam no seu fazer pedagógico? De que forma?
- 4) Você considera que os resultados do ENADE influenciam mudanças no currículo do curso de Pedagogia desta instituição?
- 5) Você considera que o ENADE é um instrumento útil de acompanhamento da aprendizagem dos estudantes e do ensino desenvolvido pela instituição? Por quê?
- 6) Você acredita que os resultados do ENADE poderiam ser considerados de forma diferente pela instituição?

Diante destes questionamentos, buscamos encontrar as respostas que atendam aos nossos objetivos de pesquisa, que se voltam a compreender de que forma os resultados do ENADE têm sido levados em consideração pela coordenação e equipe docente do curso de Pedagogia, bem como pelos membros da Comissão Própria de Avaliação (CPA) da UFPE, para aperfeiçoamento da formação oferecida aos licenciandos (objetivo geral); investigar como os resultados do ENADE têm chegado à UFPE-CAA, especificamente ao curso de Pedagogia; analisar de que maneiras os resultados apontados pelo ENADE

são considerados pelos/as coordenadores/as e pelos/as docentes do curso de Pedagogia, bem como pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) da instituição (objetivos específicos).

A partir das respostas angariadas nas entrevistas, dividimos o procedimento de análise considerando os seguintes eixos: a concepção de avaliação da aprendizagem dos/as colaboradores/as; a relação existente entre as concepções de avaliação da aprendizagem dos/as colaboradores/as e a natureza avaliativa do ENADE; o reconhecimento da importância do ENADE para os processos de análise, reflexão e reformulação do curso de Pedagogia; e, por fim, as atribuições da CPA da UFPE e os entraves encontrados no processo de materialização da política do SINAES.

Participaram da entrevista 7 docentes⁴⁰ do curso. Destes, 5 docentes já foram membros/as da coordenação do curso, atuando, hoje, apenas nas salas de aula. Destes 7 docentes, 3 fazem parte do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso de Pedagogia. A coordenação do curso, no momento da entrevista, optou, em reunião, por não participar da entrevista por considerar que as perguntas, principalmente com relação a natureza do ENADE e sua relação com o curso, são dotadas de pontos conflitivos e divergentes, que estão desconexos com a realidade formativa do curso.

Também realizamos uma entrevista coletiva com 4 membros da CPA, com a finalidade de conhecermos a dinâmica de atuação deste órgão no interior da UFPE e de seus três campus (Recife, Caruaru e Vitória de Santo Antão), bem como a relação que estabelecem com as coordenações dos cursos de graduação, de maneira especial com o curso de Pedagogia, por ser o nosso foco de pesquisa, no processo de sensibilização quanto a utilização dos resultados do ENADE para os ajustes necessários e pertinentes ao curso.

7.1 A concepção de avaliação da aprendizagem dos/as colaboradores/as da pesquisa

⁴⁰ Por motivos éticos de pesquisa, não identificaremos os/as colaboradores/as utilizando seus nomes. Utilizaremos a letra D, que significará Docente, para substituir seus nomes, e para cada colaborador/a será dado um número. Sendo assim, teremos D1, D2, D3, D4, D5, D6 e D7.

O que se entende por avaliação, bem como sobre a materialização da sua prática, é fruto de inúmeras experiências vividas ao longo dos percursos como estudante, em todos os seus níveis, e na relação de (auto)formação docente (CRUZ et al, 2010). O processo formativo, que repercute na constituição do ser docente, de sua identidade profissional, é a oportunidade para que sejam compreendidas as funções legítimas de cada ação/procedimento pedagógico e para a desconstrução de paradigmas que podem não contribuir para o progresso intelectual e pessoal dos/as estudantes (GATTI, 2002; 2011; 2014). Paradigmas estes dos quais fomos e somos, por muito tempo, afetados.

Ao longo do período histórico de elaboração e consolidação dos paradigmas de avaliação, surgiram diversos modelos que buscavam atender as diferentes funções e necessidades. Essa diversidade de opções e de formatos avaliativos, em grande medida, colaborou para a não existência de um “consenso sobre o sentido e a prática da Avaliação Educacional, seja no nível global das políticas públicas ou no local das práticas cotidianas na sala de aula” (SILVA, 2010, in: CRUZ, p. 16). Deste modo, apesar da existência de um conjunto significativo de modelos em avaliação, ainda é muito forte nos espaços formativos a perpetuação incisiva do paradigma tradicional e conservador, que visa a avaliação de produto, realizada ao final do processo de ensino e aprendizagem (IBDEM, p. 15), o que restringe as possibilidades de atuação da avaliação no espaço educacional e pouco provoca a reestruturação das ações pedagógicas e a tomada de conhecimento, por parte dos/as estudantes do seu caminhar de aprendizagem. Não se pode esquecer, também, que é coerente pensar que a concepção de avaliação educacional/da aprendizagem está, geralmente, relacionada a concepção de educação que o/a docente possui, implicando diretamente no modo como este/a exercerá o seu fazer avaliativo, na forma como este mesmo fazer interferirá no seu desenvolvimento profissional e no modo de pensar/analisar/refletir as práticas de formação.

Ao perguntarmos aos/as docentes qual a concepção de avaliação, obtivemos respostas como:

[...] a avaliação educacional serve para ajudar a coletar informações, a gente sistematizar essas informações, interpretar essas informações, em função de determinados objetivos previamente estabelecidos. Então, o processo avaliativo, em síntese, é um processo de coleta de informações, sistematização de informações, julgamento dessas informações para a tomada de decisão, em função da natureza daquilo que está sendo avaliado. É ... então, esse é o entendimento que eu tenho de avaliação, né? É um processo de compreensão para a tomada de

decisão, em função da melhoria da qualidade social daquilo que a gente avalia na educação. (D1)

Acho que avaliação é processo, né? Não seria algo para você só simplesmente dar nota ao aluno, mas eu acho que é um sinalizador, né? Acho que a avaliação deveria ser vista como algo que vai te mostrar se alguma coisa precisa ser mudada ou deve permanecer como está, né? Dá para você rever sua prática a partir da avaliação, retomar algumas questões na tua prática e nunca como algo estanque, né? Como algo que é definitivo, pronto. É algo que é o processo, que você pode avaliar hoje, ser de um jeito, e amanhã avaliar e ser de outro. Então, assim, essa clareza de que não é algo que você vai ter como uma verdade absoluta e finita, né? Existem várias formas de avaliar, né? (D2)

[...] avaliação é um processo, né, pelo qual [é ...] tem a finalidade de fazer com que o instrumento venha a dar possibilidades de aprendizagem para o próprio professor, e que esse resultado venha a trazer resultados para a prática pedagógica [...]Na perspectiva mais ampla, ela serve como uma referência para que o professor possa, a partir dali, modificar a sua prática pedagógica, ele possa verificar quais são as lacunas que naquele momento, naquele instrumento, aconteceram, para que ele possa melhorar. (D4)

É praticamente unânime o reconhecimento dos/as docentes do curso de Pedagogia quanto ao lugar e a pertinência dos processos de avaliação para garantir a manutenção necessária e benéfica ao trabalho de formação de estudantes, o que não poderia ser diferente, uma vez que se trata de profissionais responsáveis pela formação de docentes. Neste sentido, 6 colaboradores apontam compreender a realização da avaliação no espaço formativo enquanto oportunidade de acompanhamento simultâneo dos processos de ensino e aprendizagem, utilizando as informações levantadas para a reformulação das ações pedagógicas, o que caracteriza este tipo de avaliação adotada como formativa, concordando com o que dizem Silva (2004; 2007; 2010, in: CRUZ); Vianna (1995; 2000); Hoffmann (2001); Perrenoud (1999); Álvarez Méndez (2002); Cunha (2010; 2011; 2012); Cruz (2010); Demo (2012); Dias Sobrinho (2002; 2003; 2010); Esteban (2000); Gatti (2002; 2014) e Guba; Lincoln (2011).

No entanto, apesar de a maioria dos/as colaboradores/as apontarem a presença da avaliação formativa no curso, uma docente, que mesmo considerando a relevância da avaliação formativa, insere em seu discurso os limites da implementação e efetivação deste modelo avaliativo no espaço específico da IES e de uma maneira global:

[...] a avaliação é um instrumento para consertar percursos. Embora, em geral não aconteça isso porque o Brasil tem uma tradição de avaliar no final, né? A avaliação processual, que é muito falada, ela é muito pouco

feita, e mesmo quando ela é feita, eu não vejo muito retomar o que não deu certo, o que foi e o que não foi elaborado pelos alunos. Eu não vejo esse retorno, né? É...eu vejo assim “esses sabem e esses não sabem, vamos em frente...”. Então, é um pouco complexo porque a gente tem um tempo, um conteúdo, o retorno é uma coisa que também leva tempo. Porém, da forma como ela é feita, ela é só classificatória mesmo, né?
(D7)

Há, ainda, arraigada no âmbito educacional uma dificuldade em superar práticas de avaliação conservadoras e centradas na verificação de produtos, que, neste caso, se aplicam, exclusivamente, a constatação do alcance de objetivos de aprendizagem por parte dos/as estudantes. Esse fato, de acordo com Silva (In: CRUZ et al, 2010) e Gatti (2014), em grande medida, se deve ao desconhecimento dos/as docentes das bases epistemológicas que delineiam a avaliação educacional. Outros fatores também podem ser mencionados como impeditivos da reformulação e substituição das práticas de avaliação tradicionais, como por exemplo, a ampla demanda de atribuições burocráticas e de outras ordens impostas no contexto educacional aos/as docentes (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011), que, sobrecarregados/as, ficam, muitas vezes inviabilizados de implementar modificações que precisariam considerar mudanças estruturais no sistema educacional como um todo (CABRITO, 2009).

Em reflexo disto, Gatti (2014, p. 374) identifica a existência de dois grandes grupos de avaliação sob o critério dos princípios e funções que lhes são atribuídos, sendo eles os que englobam “os processos avaliativos que carregam em seu fazer uma perspectiva funcionalista-pragmatista e os que portam em suas formas de implementação uma perspectiva dinâmica, analítico-construtiva ou de reflexão radical”, que Silva (2004; 2007) e Cruz (2010) também vão classificar como práticas de avaliação formativa-empoderadoras.

Neste sentido, fica evidente através dos discursos dos/as docentes que a concepção de avaliação educacional e da aprendizagem predominante no contexto da formação de Pedagogos/as está ancorada na perspectiva formativa, que analisa de maneira dinâmica sujeitos, processos e contextos, com vistas ao acompanhamento do trabalho de formação dos/as estudantes e do *feed back* que os/as graduandos/as disponibilizam no decorrer das etapas de aprendizagem.

7.2 A relação entre a concepção de avaliação da aprendizagem dos/as colaboradores/as e a natureza avaliativa do ENADE

O entendimento do significado, o modo de conduzir e desenvolver trabalhos avaliativos não é um processo fácil nem simples, mas difuso, dada a gama de propostas avaliativas e a complexidade que integra cada perspectiva. É pensando nisso que Gatti (2002; 2014) e Silva (In CRUZ et al, 2010; 2004; 2007) alertam para a necessidade de se investir em formação de avaliadores e que a formação docente se preocupe em conceder as bases epistemológicas para a aquisição de conhecimentos referentes ao campo conceitual da avaliação e a sua aplicabilidade.

Sendo assim, partimos do pressuposto de que a maneira como se concebe a avaliação, de modo geral, irá também influenciar os posicionamentos em relação as concepções da política de avaliação externa de larga escala do ensino superior. A intencionalidade da tomada de conhecimento dos sentidos que permeiam a constituição e efetivação da política do SINAES, de acordo com as diretrizes que regem a composição do texto legal, possibilita contribuições efetivas para a melhoria dos trabalhos desenvolvidos no interior das IES.

A segunda pergunta da nossa entrevista procura levantar informações acerca do contato dos/as docentes com os resultados do ENADE, que chegam até a instituição por meio de relatórios elaborados pelo INEP e que, da mesma forma se encontram disponíveis em seu portal eletrônico. Além de sabermos se os/as profissionais formadores têm acesso aos relatórios, buscamos identificar de que formas estes resultados são considerados pelo curso. Dos/as 7 colaboradores/as da pesquisa, 5 responderam que não têm qualquer contato com os relatórios emitidos pelo INEP a respeito dos resultados do ENADE, como é possível ver nos discursos que seguem:

Em termos de resultados que cheguem para nós, a gente não tem, né? Possivelmente esses resultados chegam na coordenação...então, é refletido, tem o Núcleo, o NDE (Núcleo Docente Estruturante), eu participei um período, durante o período que eu participei não houve discussão e inclusive nem encontros, né, reuniões, mas eu acredito que a coordenação deve refletir, agora, eu como professora, de fato, nunca recebi e nem soube de outros professores que receberam e nem se os estudantes receberam, né? Mas eu sei que tem os resultados, que está disponível na página, acho que é do INEP, né, também eu reconheço que falta, eu como docente, buscar compreender esses resultados, ou então pelo menos, conhecê-los, né? Mas aí entra em outra história das

atribuições do docente. Mas eu acho que, de fato, deveria chegar à nós, e ter uma reunião de reflexão. (D6)

[...] a avaliação externa, no curso em que eu trabalho, ela não tem sido instrumento de análise e de trato do conjunto de professores. Nós não temos nos debruçado em torno destes resultados dos nossos alunos para fazermos uma avaliação e repensarmos, por exemplo, o currículo do curso. Entendo até que seria um movimento interessante de se trabalhar nesta perspectiva, mas nós não temos neste centro nos debruçado sobre este instrumento para trabalhar nesta direção. (D3)

O que apontam as pesquisas que têm se debruçado sobre o estudo das repercussões da realização do ENADE e da efetivação do SINAES, é que há instalado no contexto das IES e de seus cursos de graduação um significativo grau de desinteresse em tomar conhecimento ou de se apropriar das informações geradas (SILVA, 2009; RANGEL, 2010). Este fato se deveria “tanto por desconhecimento do processo como por desvalorização da importância da realização do exame para a instituição” (RODRIGUES e PEIXOTO, 2009, p. 59). Neste sentido, os professores apontaram que o exame é dotado de uma estrutura que desconsidera a realidade de formação do curso de Pedagogia de uma universidade em contexto de interiorização, como veremos mais adiante, por este motivo não atrai a atenção dos/as docentes participantes da pesquisa.

No entanto, 2 colaboradores/as da pesquisa afirmaram ter acesso aos relatórios e as provas do ENADE, embora esse acesso se dê de maneira isolada, individual, sem que haja o envolvimento e a participação do coletivo de docentes:

Veja, acesso, sim, porque sempre que acontece algum processo avaliativo, eles, a própria coordenação recebe do pessoal da reitoria, do próprio centro, eles repassam para a coordenação e a coordenação repassa para os professores, isso é fato, né? Agora, nesse período que eu estou...uma reunião específica para discutir os resultados, específica para pegar aquele resultado, e aí quando você fala avaliação, eu estou falando avaliação como um todo, né? Não só a questão do ENADE, mas avaliação do curso como um todo. Então, desse período para cá, de 2010 para cá eu nunca participei. Sempre tive acesso, né, aos relatórios, você lê os relatórios, você faz a sua própria análise a partir daquela informação que está posta, mas eu não me lembro de termos parado para discutir e para poder refletir sobre aquilo ali. (D4)

Eu sempre olho, para saber o que é que está acontecendo, que tipo de coisa está sendo privilegiada na prova. [...]. Então, é ... eu olho assim por curiosidade mesmo, para saber como é que será que o povo vai se sair, mas eu acho que eu estou satisfeita assim com a forma como eu estou conduzindo o conteúdo, acho que está apropriado. (D7)

A partir dos discursos acima é possível verificar que a tomada de conhecimentos dos resultados do ENADE pelos membros da equipe pedagógica do curso, quando

acontece, se dá de maneira individualizada, sem que haja oportunidades de discussão, interação e debate que possam mobilizar a participação do coletivo dos/as docentes para o processo de análise dos dados apontados no documento. Consoante a isto, Hoffmann (2008, p. 30) evidencia que:

Estudos avaliativos sempre provocam alguma diferença. As pessoas envolvidas em situações de avaliação são levadas a refletir sobre o que fazem e por que fazem. A apresentação dos resultados serve também para alertar, para uma análise crítica da situação de um ponto de vista alheio, o que contribui para as mudanças. Esses são reflexos positivos desses estudos. Entretanto, o enfrentamento dos limites é a sua finalidade, bem como trabalhar para superá-los, com a modéstia de quem se percebe permanentemente aprendendo.

Entretanto, a dificuldade encontrada para propor momentos de apreciação e discussão conjunta dos resultados do ENADE não se dá sem a existência de circunstâncias que relembram a segundo plano a pauta dos reflexos da avaliação externa da agenda de reuniões pedagógicas do curso, dando-se, assim, preferência a questões de outras ordens consideradas mais urgentes. Um dos motivos apontados pelos/as docentes é, por exemplo, o processo de mudança de pessoal no quadro da coordenação, que acontece a cada dois anos. Os/as colaboradores/as percebem a coordenação do curso como a principal responsável por fazer a disseminação e socialização de informações importantes referentes ao curso. Como o ENADE, para cada curso, ocorre em período trienal, os/as docentes entendem que há um choque entre o período temporal de inscrição dos/as estudantes, a realização do exame e o acesso da IES ao relatório sobre o desempenho dos/as avaliados. No momento em que o relatório chega a instituição, a coordenação do curso já é composta por outra equipe.

Eu não sei se é pela troca, justamente por esse momento que o coordenador sai e aí ele não tem mais muito contato com os professores e aí ele perde aquela posição de retomar ou se é uma ... uma coisa que não é prática da universidade mesmo. [...] A universidade pública, nesse sentido, ela é um pouco individualista. Cada professor, com o seu conteúdo, né? Talvez seja até mesmo o nível do professor, que já é doutor e etc ... então, de uma certa forma, talvez até arrogante, ele acha que ele é que sabe do pedaço dele e pronto! (D7)

A rotatividade no pessoal da coordenação, neste caso, é vista como um dos impeditivos da ação de análise e reflexão dos resultados do ENADE. Sobre isto, Souza (2013, p. 123) discorre que:

[...] é possível evidenciar que o ENADE não trouxe significativas mudanças no cotidiano das IFES, uma vez que tanto coordenadores de cursos quanto pró-reitores têm uma relativa rotatividade nestes cargos, o que prejudica a continuidade do processo, podendo ser provocada por desinformação destes gestores.

Sabemos que este não é o único motivo, apesar de outros elementos não terem sido apontados pelos/as colaboradores.

A terceira pergunta da entrevista buscou saber se os resultados do ENADE influenciam nas práticas pedagógicas dos/as colaboradores, no entanto, como grande parte destes/as afirma não ter acesso aos resultados, as respostas foram as seguintes:

Não. Eu penso que ele não...não influencia, na medida em que nós não nos apropriamos dele, né? [...] nós temos um desempenho dos nossos alunos que é bem interessante nesta perspectiva, mas, de fato, nós nunca sentamos para fazermos uma análise ou trabalharmos nesta direção, tá certo? Nunca fizemos isso não. (D3)

De jeito nenhum. Rsrtrs (risos). Na verdade, eu acho que eu nem tive conhecimento destes resultados. E se tive conhecimento, foi de uma forma muito geral, muito generalizada, não com dados específicos, com elementos específicos que pudessem, de algum modo subsidiar o que eu faço em sala de aula ou reorientar. Então...de fato, não. (D5)

Fica difícil, né? [...] Deveria influenciar, né? O resultado deveria ser um sinalizador, né? Para se fazer um desenho e propor mudanças, propor um rever a prática, rever a forma como a universidade está trabalhando algumas questões, mas é incoerente dizer, se a princípio você diz que não tem acesso. (D2)

[...] Não, porque não há uma discussão do ENADE. É ... não há uma dinâmica de fato. Veja! Por não haver uma cultura avaliativa na instituição, nem a avaliação interna da instituição nem a avaliação externa influenciam de forma decisiva no fazer pedagógico. Esse fazer pedagógico ele é muito mais influenciado pelas avaliações que eu faço com os alunos, né, sistematicamente, sobre a prática docente, sobre as dinâmicas das disciplinas do que propriamente a avaliação, a CPA ou a avaliação externa. [...] eu penso que a política de avaliação ela tem um estágio chamado “sensibilidade”. É preciso sensibilizar as pessoas para a importância da avaliação. Principalmente porque a gente tem uma representação muito ruim da avaliação. Pela nossa tradição de fazer mensuração, de fazer exame e não avaliação, a gente tem medo de ser avaliado. Então, há uma rejeição do processo avaliativo, quando na verdade o que a gente vivenciou historicamente não foi avaliação. Então, é como se a avaliação levasse a culpa de algo que ela nunca fez. Então, é ... o primeiro estágio da avaliação, precisa ser a sensibilização, que seria problematizar o que as pessoas entendem de avaliação para que a gente pudesse avançar numa compreensão mais comum, de fato, de avaliação, para se distanciar do processo de exame. (D1)

Os sentidos expressos nestes discursos, e nos discursos dos/as demais colaboradores/as, comprovam o que dizem Rangel (2010), Rodrigues e Peixoto (2009) quando descrevem que, por haver um processo instaurado de desconhecimento da natureza do ENADE, não se desenvolve nas IES uma cultura de interesse e apreciação das considerações ou dos indicadores elaborados por políticas de avaliação de larga escala. Além disso, podemos acrescentar o fato de a política não promover um acompanhamento da retomada destes dados no interior das instituições ou mesmo possibilitando os estímulos necessários a constituição de um *habitus* avaliativo, que vise a integração das informações geradas nas práticas de avaliação interna, desenvolvidas pela própria IES no seu cotidiano para acompanhamento do trabalho desenvolvido, com as informações decorrentes do SINAES como um todo, respeitando os propósitos, as intenções que são atribuídos a cada etapa de avaliação e os contextos⁴¹ para os quais se voltam.

Neste sentido, fica evidente que, de fato, o ENADE⁴² não cumpre a sua função no interior do curso de participar como um instrumento de avaliação possibilitador de uma prática formativa, uma vez que não consegue mobilizar o envolvimento dos componentes formadores da equipe pedagógica, principais dirigentes dos encaminhamentos dados ao processo formativo dos/as estudantes, como também não imprime mudanças nas práticas de ensino ou no modo de pensar o curso. Caracteriza-se, portanto, a presença de um exame de teor restritamente burocrático e de produto, que disponibiliza dados, em grande parte quantitativos, e indicadores, mas que relega as IES ao isolamento para análise dos mesmos, sem oferecer subsídios que as auxilie nestes processos e na superação de seus entraves.

Contudo, um outro ponto relevante levantado é a necessidade de se investir no enfrentamento das arraigadas estruturas conservadoras de avaliação, tão difíceis de cederem espaço a outras perspectivas avaliativas, que estão mais preocupadas com a

⁴¹ Instituição, cursos e estudantes.

⁴² Não se pode perder de vista algumas questões: o ENADE é um dos componentes do SINAES. Este, por sua vez, representa um sistema mais amplo de possibilidade de conhecimento da realidade das IES brasileiras. A centralidade do ENADE como principal meio de aferir a qualidade das IES e de seus cursos configura um retrocesso amplamente prejudicial ao ensino superior do país. Partindo deste ponto de vista, reconhecemos as contribuições do exame, apesar de suas limitações, mas não nos esquecemos que, de acordo com Sobrinho (2003, p. 92), “é preciso afirmar que nenhuma avaliação, mesmo essa tecnicista e objetivista, jamais produz ‘certezas’, pois certezas não pode dar nem mesmo a mais rigorosa ciência.” Portanto, enxergamos o ENADE, e o SINAES de modo geral, como uma oportunidade a mais para refletir sobre algo, a formação de profissionais, seja em qualquer área.

aferição, mensuração, constatação, ou seja, apenas com as etapas finais que envolvem um ciclo de aprendizagem. A perpetuação de conceitos e práticas desta ordem, podem esbarrar diretamente no receio e na angústia que as pessoas desenvolvem com relação a presença da avaliação em qualquer espaço, inclusive no âmbito educacional, onde já deveria ter se dissipado, ao menos pelo que se espera. Por isso, Silva (2007, p. 233) é enfático ao afirmar:

[...] a avaliação de instituição se desenvolve na adesão e na participação da comunidade acadêmica para ter legitimidade e é construída e implementada na direção democrática e emancipadora. A construção da cultura avaliativa depende do grau de filiação dos sujeitos (professores(as), alunos(as), funcionários(as), comunidade) das IES. Contudo, uma grande dificuldade para a criação e a sedimentação da cultura avaliativa é a própria falta de vivência de processos avaliativos que não se restrinjam à coleta de informações, classificações dos sujeitos e das instituições. A recorrência de “processos avaliativos” terminais, pontuais, vigilantes e punitivos ao longo da história fizeram com que se fortalecesse a descrença dos membros da comunidade acadêmica em alternativas avaliativas democráticas e educativas.

Neste sentido, nota-se a necessidade de promover mobilização de um esforço conjunto entre entidades educativas, principalmente aquelas que desenvolvem estudos no campo da avaliação, e Estado, a partir de políticas públicas de informação, num empenho de propagação de conhecimentos sobre a face benéfica e positiva da avaliação. É urgente pensar e agir sobre o que deve ser feito quanto a isto.

7.3 O reconhecimento da importância do ENADE para os processos de análise, reflexão e reformulação do curso de Pedagogia: sentidos em evidência

Partindo para a análise dos sentidos que permeiam a quarta pergunta da entrevista, procuramos investigar se os resultados do ENADE influenciam mudanças no processo de reestruturação do Currículo do curso de Pedagogia ou mesmo de seu Projeto Pedagógico. Não diferentemente das respostas observadas até o momento, houve unanimidade entre os/as colaboradores/as ao apontarem que não há relação entre os resultados expressos nos relatórios do ENADE que chegam à instituição e as modificações geradas no Currículo ou no Projeto Pedagógico do curso, como nas afirmações abaixo:

Aqui não, porque nós nunca fizemos uma análise nesse sentido, ou estudo nesse sentido ou um confronto entre o que nós trabalhamos e o que o ENADE vem solicitando, não é? Qual é o resultado, qual é o perfil

apresentado pelos nossos alunos ... Entendo até que seria ... suas questões me aguçam a pensar enquanto Pedagoga, de que nós poderíamos fazer este movimento, mas nós de fato não temos trabalhado nesta direção. (D3)

[...] De fato, não. Acho que as mudanças no currículo do curso têm sido muito mais pressionadas e tensionadas pelas demandas dos alunos e dos professores, né? ... que têm percebido a necessidade de fazer alguma reestruturação no currículo do curso, em função da própria experiência, né, vivenciada ao longo dessa trajetória já do curso, né? E também do *feed back* que os alunos dão. Mas, o ENADE não me parece influenciar em nada nessa reformulação, nessa reestruturação do currículo do curso, não. (D5)

[...] Não acredito que influencie. Se influencia, é muito pouco. Pelo menos no curso de Pedagogia, eu não vejo essa influência, né? Por quê? Porque, de fato, não há, no meu modo de ver uma discussão sistemática sobre o ENADE. Não dá para pegar o resultado do ENADE para fazer mudanças, né? Essa relação não é mecânica, né? Não é linear. Então, acredito que a possibilidade de reformular o curso, vem muito mais pelas discussões, pelas pesquisas feitas a nível local, a nível nacional e estrangeiro do que pelo ENADE. (D1)

Não... acho que não. Não vejo esse retorno, não percebo esse retorno. Pode ser que ela aconteça de um modo pessoal. [...] (D7)

[...] Talvez se tivesse acontecido um desempenho negativo dos alunos, talvez se eles não tivessem alcançado a performance que alcançaram, aí talvez a gente tivesse que parar para dizer “olha, tá apontando para um lado e a gente tá indo para o outro”, mas até agora, pode ser até um evento interessante de poder refletir, né? Como os nossos alunos tem sido exitosos, como o desempenhos deles, como as avaliações têm sido bastante positivas, a gente não tem parado e não tem levado isso enquanto consideração. (D4)

A inexistência de aproximação dos/as colaboradores/as da pesquisa com os dados consubstanciados por políticas de avaliação nacional, encontra uma âncora no fato de sempre ter sido regular e máxima a nota que “traduz” o desempenho dos/as estudantes do curso de formação de Pedagogos/as no ENADE. Por este motivo, se instala uma certa tranquilidade entre os/as colaboradores/as, que não sentem necessidade de buscar detalhes que esmiúcem onde se encontram os progressos e as debilidades apontados no texto do relatório.

Sobrinho (2010, p. 95) discorda desse posicionamento ao considerar que a avaliação se torna importante por ser a mola propulsora de modificações imprescindíveis aos processos pedagógicos, entre eles ao currículo e as metodologias e práticas de ensino. O autor acrescenta ainda que a “avaliação tem a ver com as transformações desejadas não somente para a educação superior, mas para a sociedade, em geral, do presente e do

futuro.” Silva (2007, p. 235) explica que “as informações produzidas pelos processos avaliativos vão possibilitar um juízo de valor sobre as questões focos da avaliação e outras que emergem”, decisões importantes que evocam a participação de todos/as os/as inseridos no contexto avaliativo e não exclusivamente do grupo de estudantes. Monteiro (in: Cruz, 2010, p. 9) enfatiza que “é, também, papel das Instituições do Ensino Superior contribuir com a formulação, acompanhamento e avaliação das políticas públicas, de forma a garantir a interlocução e o diálogo com as diversas instituições sociais.” Sendo assim, alerta para o compartilhamento da responsabilidade de todos/as com a construção e/ou implementação das políticas de cunho educacional, inclusive das que se referem as avaliações que dizem respeito ao *lócus* de atuação profissional dos/as envolvidos/as.

A quinta pergunta da entrevista se lançou a saber se o ENADE é reconhecido pelos/as colaboradores/as como um instrumento útil de acompanhamento da aprendizagem dos/as estudantes e do ensino desenvolvido pela instituição. Sobre isto, ouvimos:

Veja, um problema grande com relação ao sistema nacional de avaliação, é que muitas vezes eles avaliam sem ... avaliam o resultado sem avaliar o processo, né? Então, é muito ... para mim é muito complicado você dizer “olha, o aluno tirou nota tal por causa disso, disso e aquilo outro”, sem você analisar todo o processo, analisar o que é que levou aquele aluno a fazer isso, né? [...] (D4)

É ... eu não tenho acesso, né? Não sei de que forma ele é construído, né? Mas assim, deveria ser, né? Deveria ser um instrumento útil para um replanejamento, uma redefinição da prática, um rever, né, do próprio curso. Então assim, seria uma forma de você atualizar, de você ajustar algumas questões. Deveria ser um instrumento que tivesse essa finalidade. (D2)

[...] Nesse nosso contexto aqui, do curso de Pedagogia, ele tem funcionado mais, como eu tinha dito antes, como, é ... de fato, um componente obrigatório, né? Que os alunos têm que cumprir quando concluem um curso. E, de fato, nesse sentido, né, com esse estilo, ele não tem, de fato, contribuído, impactado com o curso de Pedagogia, com a dinâmica do curso de Pedagogia. Porque esses resultados não têm sido amplamente divulgados junto ao curso, a gente não tem acesso a ... pelo menos não tem tido acesso a esses resultados. (D5)

Na análise dos discursos ficou claro que os professores reconhecem a contribuição do ENADE. No entanto, a não divulgação e o não compartilhamento dos resultados e das considerações feitas com os dados gerados a partir do exame continuam apontando para duas questões: o ENADE atua na instituição como único e exclusivo requisito para obtenção do diploma e a conclusão do curso pelos/as estudantes, caracterizando-se,

portanto, enquanto procedimento burocrático; a segunda questão a ser observada, é o reconhecimento do ENADE enquanto avaliação somativa, de produto, pois, para a IES, os dados não despertam a atenção nem suscitam o diálogo e a reflexão que possam contribuir para a reformulação dos documentos ou das ações de ensino. Este reflexo é comum entre grande parte das IES, principalmente as de ordem pública como aponta a pesquisa realizada por Gontijo (2014).

Diante destes discursos, e do modo como se configuram as repercussões do ENADE no lócus da instituição, nos remetemos ao modo de funcionamento do antigo sistema de avaliação de cursos de graduação e estudantes, o Exame Nacional de Cursos (ENC), antigo Provão, que em muitos momentos parece ainda estar presente e em vigor no processo de avaliação do ensino superior (FERRAZ, 2009), centrando a avaliação das IES e qualidade de seus cursos num único instrumento avaliativo voltado aos/as estudantes, exclusivamente, para a obtenção de constatações, classificações e julgamentos, sem que houvesse uma prática de reestruturação nas ocasiões necessárias.

A sexta e última pergunta da entrevista, procuramos saber se os/as colaboradores/as acreditam que os resultados do ENADE poderiam ser considerados de maneira diferente pela instituição. Para tanto, também obtivemos unanimidade entre as respostas. Todos/as os colaboradores/as confirmam ser importante conhecer a natureza do ENADE e de todo o SINAES e se apropriar das informações que os documentos disponibilizados por essa política trazem:

Sim ... eu considero, poderia ser ... [...] Porque a compreensão que eu tenho é de que quando a gente fala de instituição, a gente sempre amplia, né? Então, a instituição somos nós, somos nós que estamos fazendo este curso, somos nós que precisamos, não é? ... De fato, pensar esta forma mesmo diferente de poder dizer “que elementos do componente curricular que eu trabalho estão presentes no instrumento ENADE?” Eu, de fato, nunca tive essa curiosidade, veja só! Não é? E você está me aguçando, sua pesquisa me aguça a buscar estes instrumentos, a buscar estes resultados, né? E a me colocar diante dos meus programas de trabalho e dizer “olha! O que é que nós estamos dando conta ou quê que nós não damos conta, né? Ou que poderíamos acrescentar?” Eu entendo que seria uma contribuição interessante. (D3)

Sim, sim! Poderiam...eu penso que sim! Poderiam...assim, a gente também precisaria conhecer melhor o ENADE. Por exemplo, até hoje eu nunca vi...sei lá...um instrumento do ENADE, né, de fato. [...] (D5)

Os/as colaboradores/as identificam a necessidade de buscar uma aproximação com o exame, para conhecer seus aspectos positivos e negativos, inclusive apontam sugestões sobre como esse trabalho pode ser realizado:

[...] eu acho que podíamos sim conversar sobre isso depois das provas. Poderíamos conversar sobre os resultados, poderíamos sim. Seria bom, inclusive para o Projeto Pedagógico. Às vezes, é ... o curso fica se reformulando, a gente tem uma reforma agora para o ano que vem, mas às vezes ele fica se reformulando sem muitos pontos de apoio. É assim, um pouco do saber dos professores. E o ENADE é um dos ingredientes que a gente pode pensar quando a gente faz alterações no Projeto Pedagógico do curso, que, na minha opinião deveriam ser mais frequentes. (D7)

Os resultados do ENADE já aparecem aqui como um elemento auxiliador de modificações importantes na estrutura do curso, podendo contribuir com o processo de reformulação do PPC. A discussão desses dados é apontada como uma necessidade a ser efetuada considerando o coletivo de docentes e não mais de maneira individualizada, como uma ação de proatividade.

Outro colaborador salienta a necessidade de haver primeiro uma modificação na estrutura da política de avaliação do ensino superior, com a finalidade de tornar as IES parceiras na construção, implementação e meta-avaliação do ENADE:

Sim, se houvesse uma cultura e uma política de avaliação mais participativa, não é? Se essa política de avaliação não fosse da forma que é. Veja, o ENADE é como se fosse um evento, como se fosse um processo eventual e não um processo que de fato fizesse ou possibilitasse que as instituições se pensassem. Termina sendo muito mais, tendo um efeito muito mais classificatório do que de um ajudar a refletir sobre a instituição. Porque, veja, uma coisa é avaliar a instituição e outra coisa é avaliar o curso. Então, a pergunta é, em que medida o ENADE ajuda a pensar a instituição e o curso? Então, se a instituição não fortalece uma política de avaliação interna, para mim, pouco efeito vão fazer as avaliações externas. Então, tem que se criar uma cultura de avaliação e que essa cultura de avaliação favoreça que os resultados da avaliação ajudem a pensar os processos educativos. Então, eu acho que isso ainda é muito fraco na universidade. (D1)

A promoção de uma cultura de avaliação, que possa tornar conhecido e difundido o caráter de uma avaliação de fato pedagógica, coerente com as demandas formativas, parece ser o caminho justo a ser trilhado para o alcance da compreensão da avaliação enquanto possibilitadora de aprendizagens e reguladora da formação e da qualidade do ensino superior (SILVA, 2007). A constituição da cultura de avaliação é vista como uma oportunidade de conhecer a verdadeira natureza da avaliação pedagógica (IBDEM, 2007;

VIANNA, 1992; 2000; PERRENOUD, 1999; HOFFMANN, 2008; GATTI, 2002; 2009; 2012; 2014), que não se contenta com a mensuração, a constatação e seus afins, mas instrui, com vistas ao clareamento das ideias, concepções, abordagens, técnicas e métodos, e, para além disto, sobre o que fazer com tudo isso. A avaliação de ordem pedagógica não se encerra nela mesma, mas sede as bases para a continuidade da prática formadora. Desenvolver uma postura avaliadora, permite que se avance, também, no conhecimento e no interesse em poder contribuir com as políticas nacionais de avaliação externa.

Em suma, estamos de acordo com Polidori (2009, p. 449) quando afirma que a avaliação que é voltada à instituição formativa:

[...] parte de uma construção coletiva de questionamentos e hipóteses. É uma resposta ao desejo de ruptura das “mesmices”, colocando em movimento, estudos, análises, reflexões e juízo de valor que tenham força de transformação na qualidade da instituição e no seu contexto, na melhoria de processos e das relações psicossociais.

7.4 O papel da Comissão Própria de Avaliação (CPA) no processo de acolhimento e análise das demandas institucionais e na consideração do ENADE na execução da avaliação interna do curso de Pedagogia

A CPA é uma comissão que corresponde as exigências estabelecidas pela Lei 10.861/2004⁴³ para a consolidação dos processos de avaliação institucional internos às IES. De acordo com artigo nº 11 da referida Lei, são atribuições deste grupo prover as ações necessárias que visem dar conta da autoavaliação da IES, da sistematização dos dados obtidos e do repasse destas informações ao INEP. Estas informações serão agregadas ao levantamento realizado a partir da avaliação externa executada por comissões designadas pelo INEP, considerando as diretrizes da CONAES⁴⁴. Com os resultados destas duas etapas de avaliação da IES, o INEP se responsabiliza pela análise e elaboração do relatório de avaliação da instituição. Para o cumprimento de suas funções, é imputado a CPA obedecer as seguintes orientações também dispostas no artigo citado:

I – constituição por ato do dirigente máximo da instituição de ensino superior, ou por previsão no seu próprio estatuto ou regimento, assegurada a participação de todos os segmentos da comunidade

⁴³ Lei que rege o SINAES.

⁴⁴ Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior.

universitária e da sociedade civil organizada, e vedada a composição que privilegie a maioria absoluta de um dos segmentos;
II – atuação autônoma em relação a conselhos e demais órgãos colegiados existentes na instituição de educação superior.

Neste sentido, a CPA deve ser composta por membros da própria instituição, como docentes, corpo técnico-administrativo, discentes, e, também, membros da sociedade civil organizada (DIRETRIZES PARA AVALIAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR/INEP, 2004). A intencionalidade da constituição da CPA é propor as bases para que a IES possa ter oportunidades sistemáticas de autoconhecimento, a partir de informações organizadas e seguras que discorram sobre as características à cerca do trabalho que vem desempenhando em suas repartições, seus núcleos, departamentos e setores, respeitando a identidade da mesma, suas características e sua cultura. Não é, em hipótese alguma, finalidade da CPA atuar no sentido do estabelecimento de avaliações constatativas e punitivas, mas agir em função de uma avaliação de cunho formativo, qualitativo e mobilizador, para auxiliar no modo de (re)pensar conjuntamente a IES, estando coerente aos princípios que orientam a Lei do SINAES.

A CPA da UFPE é considerada uma das maiores do Brasil, com um grupo de componentes que totalizava, em 2011, 38 pessoas⁴⁵, que representavam diferentes segmentos da instituição. Apesar do grande esforço em promover a participação e o envolvimento de diferentes setores da IES, esta iniciativa também traz alguns prejuízos ao pleno exercício de suas funções, uma vez que o amplo quantitativo de pessoas dificulta “sobretudo o processo decisório e a presença significativa de seus integrantes por ocasião das visitas dos avaliadores externos”, como podemos visualizar no portal da UFPE, no link que dá acesso as informações sobre o desenvolvimento do seu trabalho.

Atualmente, a CPA da UFPE não dispõe de subcomissões que estejam alocadas em cada um de seus três campus (Recife, Vitória de Santo Antão e Caruaru), como veremos no decorrer da análise da entrevista com alguns de seus membros, apesar de no portal da instituição a informação ser contrária, pois se encontra em processo de reestruturação. Sendo assim, este grande grupo, de acordo com o portal da UFPE, dispõe de:

⁴⁵ Dados extraídos do portal eletrônico da UFPE: <https://www.ufpe.br/cpa/sobre-a-comissao> . Acesso em agosto de 2017.

[...] uma Coordenação Geral (exercida por um Coordenador e um Vice-Coordenador, integrantes da CPA e eleitos pelo conjunto de seus componentes); as Subcomissões (unidades de avaliação da CPA em cada Centro Acadêmico, no Colégio de Aplicação e nos Órgãos Suplementares); e o Núcleo Gestor (comissão executiva que representa a CPA junto às comissões externas de avaliação do INEP - MEC, tendo como membros natos o Coordenador e o Vice-Coordenador, 2 representantes do corpo docente, 2 representantes do corpo técnico-administrativo; todos esses escolhidos dentre os membros da CPA, em assembleia plenária, além de um representante da Administração Central).

Segundo as Diretrizes para a Avaliação das Instituições de Educação Superior (2004, p. 12), a ampla participação é elemento indispensável, “pois, sem o envolvimento da comunidade, a avaliação não cumprirá plenamente o seu ciclo participativo.”

Pela não existência das subcomissões em cada campus, a CPA da UFPE, que está alocada em Recife, campus sede, é a responsável pela autoavaliação de todos os demais campus (CAV e CAA⁴⁶).

Em nossa entrevista, que se deu de maneira coletiva, com a participação da coordenação geral da CPA, procuramos conhecer um pouco da sua dinâmica de atuação, do trabalho que desenvolvem nos campus, os entraves que encontram nos processos de avaliação e a relação que estabelecem com as outras etapas de avaliação do SINAES, entre elas o ENADE, na avaliação dos cursos da instituição, com ênfase no nosso foco investigativo, o curso de Licenciatura em Pedagogia, do CAA. Participaram da entrevista 4 membros da CPA, que, por questões éticas de pesquisa, identificaremos como C1, C2, C3 e C4.

O rol das questões da entrevista foi composto de 5 perguntas. Sendo elas:

- 1ª) Como é constituída a CPA da UFPE?
- 2ª) Como funciona a CPA da UFPE?
- 3ª) Como está organizado o seu instrumento de avaliação?
- 4ª) Como a CPA ajuda a resolver as dificuldades encontradas no momento da avaliação da instituição?
- 5ª) A CPA consegue estabelecer relações com as coordenações dos cursos? De que maneira consegue ajudar os/as coordenadores a analisar os resultados que chegam do ENADE?

Para a nossa primeira pergunta, obtivemos a seguinte resposta:

Essa é uma formação que é de caráter emergencial, né, para atender essa necessidade e essa diluição que teve da CPA anterior. Aí, no momento,

⁴⁶ CAV: Centro Acadêmico de Vitória de Santo Antão.
CAA: Centro Acadêmico do Agreste.

somos 7, porque temos um representante dos discentes, que não está no momento porque não pôde vir, porque ele está envolvido no final do mestrado dele, mais 4 professores, eu e o membro externo (sociedade civil) que sempre tem uma dificuldade de atender ao calendário da gente de reuniões. (C2)

É atribuição da CPA ser uma motivadora da participação coletiva dos componentes da instituição e da sociedade que se encontra em seu entorno, na tentativa de que se tornem conhecidos os trabalhos desenvolvidos pela IES e que se construa, com a ajuda dos participantes, momentos de análises, reflexão, discussão, avaliação e tomada de decisões. Contudo, há uma dificuldade generalizada em promover reuniões que possibilitem a concretização destas demandas. Segundo Silva (2015, p. 289) esta dificuldade pode se dar porque:

[...] como a comunidade universitária não tem a certeza de como será atingida pela avaliação, esta tem receio em participar. E, este fato está associado ao baixo grau de informação destinado aos segmentos da comunidade universitária a respeito da avaliação, seus objetivos, finalidades, características, perspectivas, entre outros aspectos. Ainda, longe de esgotar essa discussão, é possível perceber que essa questão está associada ao grau de legitimidade da CPA e da avaliação interna perante a comunidade universitária da IES.

Partindo do discurso do colaborador C2 e dos discursos dos/as docentes do curso de Pedagogia, nota-se mais uma vez a necessidade da constituição de uma cultura avaliativa no interior da IES (SILVA, 2007), a partir da qual sejam proporcionados momentos de divulgação da intencionalidade e dos objetivos das políticas de avaliação nacional e da avaliação interna. É preciso desmistificar a avaliação e apresentá-la enquanto elemento contributivo da educação desenvolvida na IES, o que evoca a participação e o envolvimento de seus integrantes, não para serem interpelados e julgados, mas para conhecerem, sentirem-se parte dos avanços conquistados e sugerirem possibilidades de enfrentamento dos obstáculos encontrados no cotidiano.

A segunda pergunta da entrevista, voltou-se para o alcance de respostas quanto ao modo de funcionamento da CPA da UFPE. Os discursos que encontram força apontam na seguinte direção:

[...] final de 2015 havia um grupo minimamente organizado trabalhando na CPA, porque pelo regimento seriam 58 pessoas, contemplando Caruaru, Vitória e cada centro acadêmico de Recife. Esse modelo não conseguiu ir adiante porque cada pessoa foi tomando seu rumo, creio eu, e o volume de 58 pessoas para você agendar reuniões, né... Dentro desses 58, segmentos com atividades distintas, então, todo o centro teria aluno. Então, você conseguir trazer um aluno, não é (?), de diversos

centros e de diferentes horários. Então, com essa dispersão, no final de 2015, houve a formação. Ficamos eu (C1), que já participava um pouco, e C5⁴⁷, que era a vice coordenadora da CPA da UFPE. Continuamos e solicitamos providências, já que somos ligadas a reitoria, para uma nova composição. Então, foi feita essa composição temporária, que somos nós (4 integrantes que estavam presentes durante a entrevista, ela se refere a eles) mais C5, mais representante da sociedade civil, mais um aluno, que é de pós-graduação. Com objetivos muito específicos, que seria propor um novo regimento, dentro de uma vivência que a gente acreditava que seria o modelo adequado. Então, esse regimento já foi proposto, a gente aguarda que ele tramite no Conselho Universitário, e nesse modelo estão contemplados os centros do interior também. Agora ... Eu acho que o que é muito importante é a gente lembrar que é uma única CPA, né? [...] (C1)

Os sentidos evidenciados neste discurso assinalam a existência de um único grupo que compõe a CPA, que, apesar de extenso, parece não encontrar condições de abarcar a complexidade que envolve o conjunto de cursos e demandas presentes nos três campus, uma vez que o deslocamento à distâncias longas dificulta e até mesmo impede a concentração da gama de componentes em municípios diferentes, como é possível ver na continuação abaixo:

[...] Então, fisicamente existe Recife, existe Vitória e Caruaru, porque nem sempre é viável as pessoas se deslocarem até lá, né? Então, quem mais conhece de perto a história de Caruaru, vão ser, de fato, as pessoas de lá. Então, a gente tem a intenção de manter essas unidades do interior, lembrando que é uma só, não é? *(Ela se refere novamente a CPA)* E, nessa visão, a gente tem um conhecimento de Caruaru, né, apesar de não ter mais articulado com o povo de lá, no momento mais temos a visão, acompanhamos algumas atividades já, de Medicina e de outros cursos, com demandas muito específicas, né? A medida que elas vão surgindo, a gente vai trabalhando. Então ... é ... Em relação ao ENADE, não sei se você contempla diretamente nas suas questões ... a gente tem a informação que por essa, de uma regra geral, né, por essa comissão ser nova, então a gente vem trabalhando o quê? Ano passado foi o Curso de Saúde, então, a CPA se posicionou frente a esses cursos. Esse ano serão as Licenciaturas *(Ela se refere aos cursos que serão submetidos neste ano ao ENADE)*, não é? Então, a CPA já tem uma proposta de trabalho, uma vez que da CPA não participa, o procurador institucional, ele fica na PROPLAN, e compartilha com a PROACAD essas atividades relativas ao ENADE e outras avaliações externas também. Então, geralmente é a PROACAD que cabe o repasse dessas informações para os cursos, né, como uma rotina. E a CPA vem fazendo esse trabalho, então ela chama o coordenador de curso, o NDE, pergunta se eles têm conhecimento, de como foi a última avaliação, como eles estão se organizando para essa avaliação e se eles conseguiram fazer uma leitura dos pontos específicos relacionados a Projeto Pedagógico do Curso que podem ser melhorados e a discussão

⁴⁷ Substituímos o nome citado por C5.

passa por aí. Então, a gente tem a proposta, o ciclo (ENADE) é a cada três anos... Se eles tiveram o acesso à documentação da última avaliação, já que é a PROACAD que repassa para eles e repassa para nós também, né, de qualquer forma a gente discute que é uma informação pública, né, então, cada pessoa, cada aluno, cada professor, pode ter esse acesso. (C1)

Neste sentido, fica claro que a CPA desenvolve um tipo de avaliação específica que muito se distancia da avaliação institucional, buscando atender a agenda das avaliações de curso, chegando para essa finalidade, além de que, nos aparece que o item de autonomia também está comprometido, tendo em vista que a agenda da CPA é organizada de acordo com o ciclo avaliativo do ENADE. Outra coisa fica evidente na fala acima que nem sempre convocar a participação e o envolvimento da comunidade acadêmica e da sociedade civil organizada significa possibilitar concretamente a efetivação desta participação, pois uma série de elementos das mais variadas ordens pode interferir neste processo, tornando-o inexecutável e até mesmo utópico. Sendo assim, a presença das subcomissões da CPA em cada um dos campus poderia colaborar no intento de encontrar a resolução da dificuldade de concretização de uma avaliação interna que seja feita com tranquilidade, garantindo a eficiência e a eficácia dos procedimentos avaliativos.

A composição e organização das atividades da CPA deverão levar em consideração “as características da instituição, seu porte e a existência ou não de experiências anteriores de avaliação, incluindo a autoavaliação, as avaliações externas, avaliação dos docentes pelos alunos, avaliação da pós-graduação e outros” (DIRETRIZES PARA AVALIAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR/INEP, 2004, p. 12), para poder se adequar e se tornar coerente a estrutura e as necessidades da IES.

Um outro aspecto importante mencionado no discurso do colaborador C1, é que à CPA não cabe o repasse dos resultados do ENADE aos cursos de graduação, sendo esta função de responsabilidade de outro órgão da IES, a PROACAD⁴⁸, no entanto, a CPA

⁴⁸ Pró-Reitoria para Assuntos Acadêmicos. “A Pró-Reitoria de Assuntos Acadêmicos (Proacad) é responsável pelos assuntos referentes ao ensino de graduação da Universidade Federal de Pernambuco. Cabe a ela atuar junto aos estudantes, docentes, coordenadores de cursos, coordenadores das áreas básicas, chefes de departamentos e diretores de centro; garantir a qualidade dos cursos de graduação oferecidos e reafirmar seu compromisso social, articulando o ensino com as áreas de pesquisa e extensão; a organização, o funcionamento e a política didático-pedagógica da graduação e a coordenação do processo de avaliação da qualidade do ensino; coordenação da qualificação dos docentes dos cursos de graduação e o controle acadêmico dos estudantes no que diz respeito aos aspectos legais e documentação.” Informações extraídas do portal eletrônico da UFPE: <https://www.ufpe.br/proacad/a-proacad> Acesso em: 13/08/2017.

afirma acompanhar junto aos cursos, no processo de realização das avaliações internas, se as coordenações ou NDE's recebem/receberam estes resultados e se as informações contidas nos relatórios do ENADE estão sendo utilizadas de forma a contribuir para a reestruturação do Projeto Pedagógico dos cursos. Sobre os entraves encontrados no caminho e a efetivação das atividades da CPA/UFPE, Silva (2011, p. 593) analisa que:

É possível inferir, acerca das contribuições da CPA/UFPE, que os resultados ficam muito aquém das expectativas e objetivos previamente estabelecidos, não sendo suficientemente promissor na implantação de processos, práticas e rotinas de avaliação interna que permita o reconhecimento institucionalmente amplo e legitimado da prática de autoavaliação da UFPE. Quando analisado o potencial de criação ou produção de indicadores institucionais, a contribuição foi ainda mais inconsistente, uma vez que a CPA apresentou o que podemos denominar de 'baixa operacionalidade político-técnica'. Tal entendimento torna evidente que a CPA/UFPE tem se restringido apenas a preencher os indicadores e requerimentos estabelecidos pelo SINAES, de forma que não criou processos e instrumentos específicos tendo em vista as especificidades da UFPE. Esses aspectos levantados não combinam com a perspectiva da avaliação sistêmica/ subjetivista. Por outro lado, desvela também a tensão paradigmática da avaliação no contexto das relações sociais no interior das IFES.

A resposta confirma nossa impressão de um desvio da ação da CPA em relação ao desenvolvimento da avaliação institucional, assumindo apenas uma função burocrática, e ainda nos questionamos, se não há instrumentos para diagnosticar a avaliação institucional, como o relatório de SINAES é preenchido?

A terceira pergunta da nossa entrevista, busca evidências sobre o modo como se encontra organizado o instrumento de avaliação utilizado pela CPA. Sendo esta a resposta:

É porque assim, o papel legal da CPA é coordenar as políticas e os processos avaliativos da instituição. Então, nessa coordenação o que é que ela acompanha? Por exemplo, a PROACAD propõe uma avaliação docente pelos discentes, então, discute-se o instrumento, esse por acaso que eu falei está há 4 anos no SIGA dos alunos, ocorre essa avaliação e a discussão em torno desse instrumento ela existe com a participação desses três segmentos fincados na universidade. Mas, é um papel mais de coordenar, até porque a CPA ela não cuida só da graduação, ela cuida de todos os aspectos da universidade, no sentido de avaliar e criar uma cultura avaliativa. [...] Na avaliação institucional, você tem um processo de avaliação interna, que cada setor da universidade tem a sua, própria, né, e de conhecimento da CPA, por exemplo, as pró-reitorias, elas querem saber qual o índice da evasão, elas têm um programa de avaliação, de ação da universidade, então quais foram as ações realizadas e não realizadas? Então, isso vai para um relatório anual, que

a CPA coordena a elaboração desse relatório e, no final de março, ele é postado no MEC. Essa seria a avaliação macro da universidade para com tudo o que ela pôde promover internamente. (C1)

Nos procedimentos de autoavaliação da instituição, a colaboradora afirma a ausência de autonomia da CPA, querendo justificar que não realiza um trabalho de maneira isolada, mas busca contar com a parceria de outros órgãos atuantes na IES, como a mencionada PROACAD. Sendo assim, elas dividem trabalhos e responsabilidades com o intuito de favorecerem as ações avaliativas sem que a CPA torne exorbitante a sua carga de atividades.

Ao questionarmos na quarta questão sobre como a CPA ajuda a resolver as dificuldades encontradas no momento da avaliação da instituição, ouvimos:

A gente tem, nessa formação, feito um trabalho de parceria direta, né, com as coordenações dos cursos. Por que? Porque a avaliação promovida, a avaliação a que você se refere (avaliação de curso) promovida pelo Ministério da Educação, através do INEP, é uma avaliação externa, a gente tem feito um trabalho em parceria com as coordenações dos cursos, com os Núcleos Docentes Estruturantes, que são entidades responsáveis, por exemplo, pela materialização dos Projetos Políticos Pedagógicos, no sentido de preparar essas coordenações, preparar esses Núcleos Docentes, para o recebimento das comissões que vêm com um modelo pré-definido, vem com critérios de avaliação pré-estabelecidos e a gente vai, faz um trabalho com esses cursos. Internamente, né, a avaliação, na avaliação institucional, eu acho que a coisa mais importante é ... É a produção do relatório institucional e o que a gente tem feito, mais recentemente, é fazer com que esses resultados possam, de certa forma, impactar no processo de planejamento da instituição, né? Usar a avaliação, de fato, como um instrumento de planejamento. Essa é a intenção da CPA, os esforços da CPA são nesse sentido, né? Tanto é que a gente tem participado de uns encontros com a reitoria e com os pró-reitores, no sentido de conseguir aproximar a relação da CPA e, conseqüentemente, fazer com que os instrumentos produzidos pela CPA ganhem, não estou falando nem de notoriedade, mas ganhem peso institucionalmente, como instrumentos que traçam o perfil de atuação da universidade naquele ano do ciclo avaliativo, porque o ciclo avaliativo desenvolvido pela universidade é de três anos, ele está estruturado em três anos, a gente tem duas avaliações parciais e uma avaliação que a gente chama de avaliação global, né, uma avaliação mais ampla, em que todas as diretrizes precisam ser discutidas, contempladas e avaliadas. (C4)

Novamente o foco da CPA se volta ao momento de avaliação dos cursos, e faz menção a preparação dos NDE's para o recebimento das comissões externas, a materialização dos Projetos de cursos, e o ciclo avaliativo. A luta para tornar legítimos os resultados da avaliação interna para que os mesmos passem a ser notados e se tornem

influentes no processo de pensar a instituição parece também integrar a rotina do trabalho desenvolvido pela CPA, como é possível ver no portal eletrônico da UFPE, na parte que corresponde a descrição das ações da CPA, quando esta informa que por não dispor de uma sistematicidade de suas ações, a comunidade acadêmica não a reconhecia enquanto órgão legítimo de avaliação da IES, “visto que essa mesma comunidade não vinculava os resultados do processo de autoavaliação institucional às atividades dessa Comissão, além do receio de que os resultados da avaliação fossem utilizados de forma punitiva”, o que, segundo o portal eletrônico, já vem conseguindo ser superado.

O trabalho da CPA caracteriza-se enquanto diagnóstico ao promover a “condução dos processos de avaliação internos da instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo INEP” (ART. 11, LEI Nº 10.861/2004). Reconhecemos no decorrer da pesquisa que não é papel da CPA, de acordo com a legislação que orienta suas funções, acompanhar o que é feito com os resultados da avaliação interna, ou mesmo com os resultados do ENADE, embora, ainda assim haja um esforço expresso da CPA da UFPE, na medida do possível, em manter uma ligação com as coordenações e com os NDE’s para saber como vem se dando o aproveitamento dos dados gerados nas diferentes etapas avaliativas do SINAES.

Sobre isto, em sua pesquisa, Silva (2011, p. 592) aponta que na UFPE “as maiores contribuições da CPA residiram na questão da sensibilização dos coordenadores dos cursos de graduação e na tentativa de organização sistemática dos dados, coletados junto à instituição”, ficando a cargo destas coordenações e dos NDE’s as análises mais detalhadas e os processos de mudanças necessários.

Para pensar sobre o que fazer com os resultados provenientes de avaliações, de acordo com Albuquerque (In Cruz et al, 2010, p. 94), é essencial:

Compreender criticamente o projeto político social mais amplo, do qual a avaliação é parte, possibilita interpenetrar as políticas públicas de avaliação e os processos de gestão destas políticas, desvelando significados e intenções: como elas se materializam no cotidiano das escolas, das salas de aula, na condução das práticas pedagógicas dentro e fora da escola, na direção da própria formação docente; quais os destinos dos resultados avaliativos, como eles vão interferindo na vida de todos os sujeitos que integram a comunidade escolar. Necessário se faz, portanto, interpretar a avaliação como parte de uma totalidade educacional, a partir de uma investigação ética sobre suas finalidades, seus processos e resultados como síntese de múltiplas inter-relações culturais, sociais e históricas que constituem a educação.

Partindo desta reflexão, retomamos o que já foi dito anteriormente quando discutíamos sobre os sentidos que permeiam as diferentes concepções de avaliação traçadas ao longo da história: a avaliação é um elemento social (SOBRINHO, 2003). Feita de modo intencional ou não, leva em conta os mais variados fatores intervenientes e o principal deles, os diferentes tipos de relações sociais e suas repercussões.

A quinta e última pergunta da entrevista buscou elementos para discutir se a CPA consegue estabelecer relações com as coordenações dos cursos e de que maneira consegue ajudar os/as coordenadores/as a analisar os resultados que chegam do ENADE. Como já foi evidenciado na análise da pergunta anterior, a CPA promove um trabalho de sensibilização junto as coordenações dos cursos, no sentido de ampará-las com os conhecimentos à cerca do que venha a ser a política do SINAES, de modo geral, de suas etapas e dos procedimentos de avaliação interna.

Para esta pergunta, obtivemos as seguintes respostas:

O que é que nós fazemos? No caso do ENADE, ele é um trabalho digamos que previsível, porque a gente sabe a cada ano tem no edital exatamente quais são os cursos que vão passar por esse ENADE. [...] Então, o que é que a gente pretende para este ano? Então chegamos à cada coordenação e NDE. O que pretendemos para esse ano? Quais os cursos de 2017 que estão realizando e quais os cursos que vão ter suas notas já publicadas em 2017? Neste caso, são os cursos do ano passado. Então, a gente quer conversar com essas coordenações que acabaram de fazer e receberam a nota e as coordenações que vão ser submetidas ao ENADE. Dentro de uma parceria com a PROACAD, porque a PROACAD tem um coordenação de avaliação de cursos de graduação, então, a gente faz uma visita sempre que possível. (C1)

É ... E um detalhe para todos pensar nessa história... Essa ação que a gente tem desenvolvido aqui na CPA, em parceria, aproximando a CPA das coordenações dos cursos, não se restringe a coordenação do curso. Todos os encontros a CPA fez questão de convocar também os Núcleos Docentes Estruturantes, porque é a célula responsável por qualquer mudança na estrutura organizacional, na estrutura pedagógica do curso, né? (C4)

A tônica no ENADE permeou toda a entrevista. Compreendemos que quando a avaliação parte de uma perspectiva formativa, o trabalho em parceria é fundamental para o alcance do sucesso do trabalho desenvolvido, uma vez que possibilita o levantamento de um conjunto amplo de informações que podem subsidiar processos cada vez mais fundamentados de análise, reflexão, julgamento e tomada de decisão, entretanto, no

aspecto da avaliação institucional previsto na Lei do SINAES, nos questionamos qual o papel desenvolvido pela CPA da UFPE.

Compreendemos ainda que as ações elencadas são muito importantes nos momentos de reestruturação curricular dos cursos, bem como de seus Projetos Pedagógicos, contudo, seria este o papel da CPA quanto a avaliação institucional?

A CPA também encontra obstáculos para se inteirar sobre o acompanhamento dos resultados das avaliações junto as coordenações dos cursos, uma vez que o ENADE ocorre em período trienal e o tempo de permanência dos/as coordenadores/as de curso se limita a dois anos:

[...] Se você vai para uma faculdade, uma estrutura privada, o coordenador no mínimo está ali há 5 anos, 8 anos, tem esse modelo. E aqui, são indicações a cada 2 anos, tem uma nova eleição e a permanência dessas pessoas é muito pouca. O ciclo avaliativo é de 3 anos. Então, raramente pegamos um coordenador que passou pelo outro ciclo e quem passou, como foi feito o repasse dessas notas, dessas informações? Então, estamos tentando estabelecer exatamente que acabou de receber a nota, conversa com essas pessoas e conversa com quem vai ser avaliado naquele ano. E quando a avaliação não é o ENADE, porque o conceito do curso ele tem o ENADE, tem uma visita in loco que o MEC manda pessoas para isso, então também tem essa avaliação in loco, digamos que ela é mais imprevisível, você não sabe se ela vai chegar esse ano, para determinado curso, ou no ano que vem, ou marca e não acontece, mas a gente tem feito esse acompanhamento. (C4)

A instabilidade na organização das atividades pedagógicas de coordenação de curso é apontada como um elemento obstaculizante da ação de parceria das atividades desempenhadas pela CPA, o que provoca um emperramento na concretização de ações mais eficientes voltadas ao aperfeiçoamento das práticas de reflexão em torno dos resultados do ENADE e mesmo dos resultados da autoavaliação da instituição. Portanto, nos remetemos ao que dizem Silva, Martins e Abdala (2014, p. 58):

A tradução de políticas de avaliação em práticas pedagógicas fortalecedoras da qualidade e da autonomia institucionais poderá ser facilitada se as distâncias que as separam forem diminuídas – diante dessa premissa, é preciso considerar, ainda, que, ao se assimilar as políticas de avaliação, entre elas o ENADE, será necessário repensar as formas de gestão, no sentido de alertar a organização e funcionamento de um ambiente institucional mais propício para se enfrentar os desafios impostos pelas reformas e/ou inovações curriculares/pedagógicas a serem implementadas, não deixando de avaliar, inclusive, a nossa própria ação nesse contexto.

Deste modo, é muito importante estar alerta sobre as atribuições da equipe pedagógica dos cursos, que, entre suas inúmeras atividades, precisam incluir os diferentes tipos de avaliação, internas e externas, enquanto aliadas nos processos de acompanhamento da eficiência da ação formativa, pois, em avaliação, quanto mais informações, mais elementos são garantidos para um conhecimento claro e fundamentado das ações desenvolvidas, mesmo que os instrumentos disponham de falhas. Os avanços e delineamentos nestes instrumentos e em todo o percurso avaliativo vão sendo conquistados na medida em que há uma participação e uma busca de conhecimentos neste sentido. Tão fundamental quanto promover aprofundamentos pedagógicos referentes a diferentes tipos de epistemologias, metodologias, abordagens e técnicas de ensino, é promover, na mesma direção, a clareza no conhecimento do real sentido da existência da avaliação nos espaços formativos.

Neste sentido, a CPA da UFPE faz um relevante alerta quanto a responsabilidade dos cursos de graduação buscarem se inteirar e tomar parte dos resultados promovidos pelo ENADE e pelas demais etapas avaliativas do SINAES, como podemos ver a seguir:

Esses documentos são documentos de domínio público. Então, se o seu curso passa por avaliação, se os alunos passam por avaliação e essa avaliação inclusive é tida como uma prestação de contas sociais, do seu trabalho dentro da universidade, você tem obrigação sim de recrutar essas informações que estão disponíveis. Então assim, também não justifica, sabe? Esse desconhecimento. Então, não adianta a gente transferir essa responsabilidade desses conhecimentos para a instituição. Até porque, mais uma vez, né, foi um ponto que a gente já viu, e sentiu essa necessidade, a gente precisa fortalecer além das coordenações, os Núcleos Docentes Estruturantes, que deveriam também assumir essa responsabilidade de, sabe, se apropriar desses resultados e a partir deles pensar na dinâmica e na estrutura dos cursos. Entendeu? Porque se a gente for usar esse discurso do desconhecimento, esse discurso neutraliza e isenta a responsabilidade dos docentes e de seus pares. (C4)

Os instrumentos de avaliação, isoladamente, bem como seus respectivos resultados não geram as transformações que deles são esperadas se não houver uma conscientização de sua essência, importância, e do seu sentido em existir, que no espaço educacional atua com uma função própria e bem definida, a de auxiliar no alcance da qualidade educacional, como tão bem expressa Cunha (2010, p. 12):

[...] o instrumento não pode ser confundido com a avaliação, ele é uma ferramenta didática, faz parte da avaliação, mas os instrumentos por si só, não dizem nada. Eles só têm sentido para aqueles que os interpreta. A avaliação é esta atividade de interpretação que se efetiva enquanto

investigação e reflexão sobre as informações apresentadas nos instrumentos pelos alunos.

Consideramos, assim, a avaliação enquanto oportunidade de fazer junto, coletivo, entendendo suas etapas, seus sentidos e significados, para afastar os assombros e medos que lhe cercam historicamente, ao longo dos tempos, e revelar sua verdadeira face, não de salvadora da educação, mas de um caminho repleto de possibilidades de sucesso. Não podemos desacreditar.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS: AS CONTRIBUIÇÕES DO ENADE NA FORMAÇÃO DOS/AS PEDAGOGOS/AS DA UFPE-CAA

“Nas universidades, chega-se ao excesso dos estudantes responderem, autonomamente, pela sua aprendizagem, atribuindo-se conceitos e graus que são aceitos incondicionalmente pelos professores, para não serem considerados autoritários. Remete-se aos estudantes uma autoridade e um compromisso sério que compete a todo professor universitário: de melhor conhecê-los para o agir pedagógico, necessariamente exigente à formação profissional.”

(HOFFMANN, 2008, p. 52)

A avaliação compreendida enquanto elemento indispensável e auxiliador das práticas formativas foi o que motivou, desde o que era apenas concepção, à construção deste trabalho. Acreditamos que suas possibilidades de concretização são muitas, mas muitas são, também, as pedras encontradas no caminho que precisam ser lapidadas, urgentemente, para serem transformadas em degraus educacionais. É preciso avançar na superação de visões arcaicas e que em nada contribuem quando o assunto é avaliação. Enfatizamos que a avaliação é amiga da educação, e precisam caminhar juntas, pois têm muito a oferecer uma à outra. A avaliação nos ajuda a pensar melhor as ações de planejamento, ensino e aprendizagem. A educação nos ajuda a olhar para a avaliação e buscar meios para aperfeiçoá-la cada vez mais, para que com a sua participação, a educação possa cumprir eficazmente o seu papel. E assim temos um ciclo, que visto nesta direção, nunca cessa, e pode trazer muitos benefícios. Alguns chamam isso de impossível, nós chamamos de compromisso.

Sendo assim, partimos, através das contribuições teóricas e metodológicas da Análise do Discurso (AD), em busca de respostas sobre como os processos avaliativos têm contribuído, de maneira geral, para a formação de Pedagogos e Pedagogas. Nossa intenção primária, através do problema de pesquisa, foi saber como os resultados do ENADE influenciam nos processos de análise, reflexão e modificações no currículo do curso de licenciatura em Pedagogia da UFPE-CAA. O objetivo geral se voltou a compreender de que forma os resultados do ENADE têm sido levados em consideração pela coordenação e equipe docente do curso de Pedagogia, bem como pelos membros da Comissão Própria de Avaliação (CPA) da UFPE, para aperfeiçoamento da formação oferecida aos futuros Pedagogos e Pedagogas. E como objetivos específicos, fizemos um esforço no sentido de investigar como os resultados do ENADE têm chegado à referida IES, especificamente ao curso de Pedagogia; e analisar de que maneiras os resultados

apontados pelo ENADE são considerados pelos/as coordenadores/as e pelos/as docentes do curso de Pedagogia, bem como pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) da instituição.

Para tanto, sentimos a necessidade de identificar no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) quais os princípios que norteiam tanto a missão e a finalidade formativa do curso, quanto o sistema de avaliação dos/as estudantes e do trabalho pedagógico como um todo, expresso no documento. A partir desta análise, pudemos verificar que os sentidos contidos no documento apontam para uma formação que visa dar conta da complexidade que envolve a profissão do/a Pedagogo/a, principalmente buscando levar em consideração alguns elementos importantes que fazem parte do cotidiano dos/as estudantes, futuros profissionais, como a cultura local, os saberes regionais, os diferentes povos, os processos econômicos e o fato de o centro universitário ser parte de uma política pública de interiorização das universidades federais.

Sobre o sistema de avaliação adotado pela IES, verificamos que a concepção registrada no PPC está pautada na perspectiva da avaliação de cunho formativo. O curso dispõe, segundo o documento, de ações avaliativas destinadas aos docentes e a equipe pedagógica para acompanhamento do trabalho desenvolvido e para, a partir dos dados levantados, promover as modificações e os ajustes na formação oferecida.

Também procuramos analisar o relatório do INEP referente ao ENADE 2014 realizado pelos/as estudantes de Pedagogia da IES pesquisada. Elementos, em grande parte estatísticos, assinalam o bom desempenho dos estudantes, que obtiveram nota máxima. É característica regular do curso o alcance do desempenho considerado excelente no exame. Os dados que estão contidos no relatório devem servir à elaboração de políticas públicas para a educação superior e para que os/as gestores/as e coordenadores/as dos cursos de graduação promovam atividades de reflexão e reestruturação dos documentos que balizam os processos de ensino e aprendizagem da prática formativa.

Ao partirmos para os sentidos explícitos nos discursos dos colaboradores/as pudemos levantar informações sobre como se dá a relação UFPE/CAA-SINAES-ENADE. Neste sentido, tomamos conhecimento de que os/as docentes participantes da pesquisa, em grande parte, não costumam ter acesso aos resultados do ENADE, não dispondo de momentos de encontros e reuniões para apreciação e análise dos mesmos.

Foi apontada por alguns/mas colaboradores/as a inexistência de uma cultura avaliativa no interior da instituição, o que dificultaria a promoção do acesso coletivo dos/as docentes aos resultados do ENADE ou de outras avaliações internas e externas a instituição. Sendo assim, os/as docentes que afirmaram entrar em contato com os resultados do ENADE, buscam fazê-lo isoladamente, numa ação de proatividade.

Os resultados do ENADE dispostos nos relatórios do INEP, de acordo com a pesquisa, não são utilizados para influenciar modificações curriculares do curso de Pedagogia ou mesmo em seu PPC, pois, na prática, não são considerados enquanto dados legítimos para tal processo, por não considerarem, desde a elaboração do instrumento avaliativo, aspectos próprios que caracterizam a dinâmica de trabalho e formação desenvolvidos no contexto de interiorização da IES. Essas modificações são mais impulsionadas pelas avaliações que os/as docentes realizam em sala de aula, junto aos/as estudantes, nos momentos de avaliação dos/as docentes pelos discentes e no *feed back* que docentes e estudantes fornecem à coordenação. Sobre isto nos remetemos ao que diz Brito (2008, p. 845), quando explica que o ENADE “não avalia a ênfase do curso, mas sim os itens que constam das diretrizes curriculares nacionais, comuns a todos os cursos e a partir dos quais os projetos são construídos.” Sabemos que questões de outras ordens, que compõem o cotidiano do trabalho pedagógico e a urgência em dar conta de aspectos burocráticos também acabam interferindo na análise e discussão dos relatórios provenientes do INEP.

Em contrapartida, os/as docentes afirmaram reconhecer a importância dos resultados do ENADE como um elemento que torna possível a produção de informações importantes que, se agregadas aos dados gerados a partir das avaliações internas, podem favorecer um conjunto amplo de referências para a reflexão e aperfeiçoamento da formação e dos documentos que norteiam o processo formativo do curso de Pedagogia. Nota-se, então, que há uma confusão e uma contradição explícita entre discursos e práticas, uma vez que o fato de observar a importância e a contribuição dos resultados do ENADE, não se faz suficiente para que os mesmos sejam de fato considerados.

Quanto ao desenvolvimento do trabalho da CPA da UFPE e a relação estabelecida com as coordenações dos cursos, especificamente com o curso de Pedagogia, foram apontados entraves na realização das atribuições que competem as funções da CPA, uma vez que a existência de um único grupo para atender aos três campus (Recife, Caruaru e Vitória de Santo Antão), tão distantes um do outro, traz prejuízos a efetivação das ações

da CPA, sendo necessária a existência de subcomissões em cada campus para o alcance de uma prática avaliativa mais eficiente e que leve em consideração, de forma tranquila, a identidade e as necessidades que os permeiam. Sendo assim, fica evidente que a avaliação desempenhada pela CPA não pode ser classificada enquanto avaliação institucional, não cabendo ao grupo o acompanhamento, diagnóstico, elaboração de instrumentos embora haja um esforço neste sentido, quando esta volta-se a sensibilização das coordenações para a tomada de conhecimentos dos resultados do ENADE.

Concluímos, por fim, que o ENADE, no momento, não é motivo inspirador de mudanças na estrutura do curso de Pedagogia.

A pesquisa também encontrou algumas dificuldades à sua realização, como a não participação da coordenação atual do curso de Pedagogia da UFPE, que não considera o ENADE e os seus resultados coerentes à perspectiva formativa do curso, por não estar de acordo com as demandas específicas da interiorização da instituição.

Diante destes elementos encontrados, empreendemos a constituição de alguns questionamentos que podem servir de base à futuras pesquisas: se os/as estudantes costumam se sair bem nos instrumentos avaliativos do ENADE, que em sua configuração avalia conteúdos, habilidades e competências baseados nas diretrizes curriculares nacionais comuns a todos os cursos de Pedagogia, por que ao se depararem com os diferentes contextos de atuação profissional demonstram encontrar tantas dificuldades em suas atividades, como por exemplo no que diz respeito ao trabalho desenvolvido pelas docentes nas turmas multisseriadas do campo de Caruaru? Será que o problema da não legitimidade atribuída ao ENADE se direciona somente ao exame ou deveríamos pensar também se a efetividade das DCN's para o curso de Pedagogia não tem conseguido abarcar a complexidade que envolve a formação global do/a profissional Pedagogo/a? Não seria a hora de repensar as DCN's para se colocar em debate a necessidade da possibilidade de elaboração de Diretrizes Curriculares Regionais para o Curso de Licenciatura em Pedagogia?

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de. **Políticas curriculares para a formação de professores e processos de reformulação curricular nas instituições de ensino superior**. Disponível em: < <http://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4049>> UFPE, Recife, 2008.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10. 861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm>. Acesso em: 11 de setembro de 2014.

_____. Parecer nº 776/97. **Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0776.pdf> Acesso em: 28 de julho de 2017.

_____. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura**. Brasília: Diário Oficial da União, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. Acesso em: 11 de setembro de 2014.

_____. Lei nº 9.394/96, de 20 de novembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional**. Brasília: Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 11 de setembro de 2014.

_____. MEC; INEP. SINAES: Diretrizes para a avaliação das instituições de educação superior. Disponível em: http://www.ceuma.br/cpa/downloads/Diretrizes_Avaliacao_IES.pdf . Acesso em: 02/08/2017.

_____. Resolução CNS nº 196, de 10 de outubro de 1996. **Regulamenta as Diretrizes e Normas de pesquisas envolvendo seres humanos**. Disponível em: <conselho.saude.gov.br/resolucoes/1996/reso196>. Acesso em: 16 de abril de 2016.

_____. Portaria Normativa nº 8, de 26 de abril de 2017. **Estabelece o regulamento do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes para o ano de 2017- ENADE 2017**. Brasília: Diário Oficial da União, nº 80, 27.04.2017, Seção 1, p. 30). Disponível

em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-Normativa-008-2017-04-26.pdf>
 Acesso em: 01 de agosto de 2017.

_____. Edital nº 26, de 16 de junho de 2017. **Dispõe sobre as diretrizes, os procedimentos e os prazos do ENADE 2017**. Brasília: Diário Oficial da União, 115, 19.06.2017, Seção 3, p. 28.

BARBOSA, Glauber de Castro; FREIRE, Fátima de Souza; CRISÓSTOMO, Vicente Lima. Análise dos indicadores de gestão das IFES e o desempenho discente no ENADE. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n. 2, p. 317-344, jul. 2011.

BARREIRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. Percurso da avaliação da educação superior nos governos Lula. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 61-76, jan./mar. 2014.

_____. Expansão da educação superior no Brasil e avaliação institucional: um estudo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) na “Revista Avaliação”. **Série-Estudos- Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**. Campo Grande – MS, n. 30, p. 167-181, jul./dez. 2010.

BERTOLIN, Júlio C. G.; MARCON, Telmo. O (des)entendimento de qualidade na educação superior brasileira- das quimeras do Provão e do ENADE à realidade do capital cultural dos estudantes. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 1, p. 105-122, mar. 2015.

BORDAS, Merion Campos, et al. O olhar da comissão assessora de avaliação sobre o ENADE da área de Pedagogia- 2005. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 681-712, nov. 2008.

BRITO, Márcia Regina Ferreira de. O SINAES e o ENADE: da concepção à implantação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 13, n. 3, p. 841-850, nov. 2008.

_____. ENADE 2005: perfil, desempenho e razão da opção dos estudantes pelas Licenciaturas. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 12, n. 3, p. 401-443, set. 2007.

CABRITO, Belmiro Gil. Avaliar a qualidade em educação: Avaliar o quê? Avaliar como? Avaliar para quê? **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 178-2000, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

CALDERÓN, Adolfo Ignacio; MATIAS, Raone Cesar; LOURENÇO, Henrique da Silva. Rankings na educação superior: as melhores faculdades do Brasil (1982-2000). **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 226-247, jan./abr. 2014.

_____.; POLTRONIERI, Heloisa; BORGES, Regilson Maciel. Os *rankings* na educação superior brasileira: políticas de governo ou de Estado? **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 813-826, out./dez. 2011.

CASTRO, Vera Lúcia Cezar de; BARBOSA, Loiraci Lopes; RAMIREZ, Vera Lúcia. A construção da proposta pedagógica em instituições de educação superior. **Revista Diálogo**, n. 15, p. 43-58, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Dialogo/article/view/131> Acesso em: julho de 2017.

CONAES, Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior**: diretrizes para a avaliação das instituições de educação superior. Brasília: MEC/INEP, 2004.

COSTA, Maria Vorraber (org.); VEIGA-NETO, Alfredo [et al.]. **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CUNHA, Kátia Silva. A teoria do discurso como abordagem teórica e metodológica no campo das políticas públicas em educação. **Revista Estudos Políticos**, n. 7, 2013/2, ISSN 2177-2851.

_____. O campo da avaliação: tecendo sentidos. **Ensaaios Pedagógicos**: Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET. 2010.

_____. UNIVERSIDADE: AVALIAÇÃO E IDENTIDADE INSTITUCIONAL. **Via Teológica**. Vol. 13, n. 25, jun. 2012, p. 45-70.

_____. O discurso da avaliação institucional trajetória articulada no campo das políticas educacionais: um estudo de caso. **Repositório Institucional da UFPE**. Tese (Doutorado)- Universidade Federal de Pernambuco. CE. Educação, 2011. URI: <http://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4177>. Acesso em: setembro de 2016.
CRUZ, Fátima Maria Leite [et al.]. **Teorias e práticas em avaliação**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2010.

DEMO, Pedro. **Educação, Avaliação Qualitativa e Inovação**. Brasília: Instituto Educacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012.

DIAS SOBRINHO, José. **Universidade e Avaliação**: entre a ética e o mercado. Florianópolis: Insular, 2002.

_____. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do Provão ao SINAES. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba- SP, v.15, n. 1, p. 195-224, mar. 2010.

_____. **Avaliação**: Políticas Educacionais e Reformas da Educação Superior. São Paulo: Cortez, 2003.

ELLIOT, Lúcia Gomes. Meta-avaliação: das abordagens às possibilidades de aplicação. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, nº 73, p. 941-964, out/dez. 2011.
ESTEBAN, Maria Teresa. Avaliar: ato tecido pelas imprecisões do cotidiano. **Anped**: série reuniões científicas, GT 06 – Educação Popular, 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/avaliar-ato-tecido-pelas-imprecisoas-do-cotidiano>. Acesso em: maio de 2017.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora de Brasília, 2001, 2008.

FERRAZ, Bruna Tarcília. Políticas de avaliação para a educação superior: um estudo analítico sobre as práticas discursivas nos governos de Fernando Henrique Cardoso e Luís Inácio Lula da Silva. **Repositório Institucional da UFPE**. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de Pernambuco. CE. Educação, 2006. Disponível em: http://repositorio.ufpe.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/4452/arquivo5308_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: setembro de 2016.

FERREIRA, Fábio Alves. Para entender a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau. *Revista Espaço Acadêmico*, n. 127, dez. 2011, mensal- ano XI, ISSN 1519-6186.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 79, Agosto/2002.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de Afonso. **Políticas Docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

_____. Avaliação de Sistemas Educacionais no Brasil. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, nº 09, mai./ago. de 2009. ISSN: 1646-4990. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/28320450_Avaliacao_de_sistemas_educacionais_no_Brasil Acesso em: agosto de 2017.

_____. Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. **EccoS Revista Científica**, vol. 4, núm. 1, junh. 2002, pp. 17-41. Universidade Nove de Julho, São Paulo, Brasil. ISSN: 1517-1949. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71540102>. Acesso em: abril de 2017.

_____. Avaliação: contexto, história, perspectivas. **Revista Olh@ares**, Guarulhos, v. 2, n. 1, p. 8-26. Maio, 2014. Disponível em: <http://www.olhares.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/202>. Acesso em: março de 2017.

GHEDIN, Evandro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GREGO, Sônia Maria Duarte. A meta-avaliação como referencial de análise e de reflexão. In: SGUISSARDI, Valdemar (org.). **Avaliação universitária em questão: reformas do estado e da educação superior**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1997.

GONTIJO, Simone Braz Ferreira. Implicações do ENADE para a organização do trabalho pedagógico e as práticas avaliativas em um curso de Pedagogia. **Repositório Institucional da UnB**. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, 2014. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/16027>. Acesso em: setembro de 2016.

GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonna S. **Avaliação de quarta geração**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2011.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LACERDA, Leo Lynce Valle de; Cássia Ferri. Relações entre indicadores de qualidade de ensino e desempenho de estudantes dos cursos de Pedagogia do Brasil no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes. **Rev. Bras. Estud. Pedagog. (online)**, Brasília, v. 96, n. 242, p. 129-145, jan./abr. 2015.

LAGE, Allene. **Entre hegemonias e subalternidades.** Discursos e militâncias que apontam para uma ciência pós-colonial. É possível uma ciência mestiça? SABERES, Revista do Observatório dos Movimentos Sociais (ISSN 1984-0896), nº 1, jul./out. de 2008.

LIMANA, Amir; BRITO, Márcia Regina F. de. O modelo de avaliação dinâmica e o desenvolvimento de competências: algumas considerações a respeito do ENADE. **Avaliação- Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior.** V. 10, n. 2, junho de 2005.

MAZZOTTI, Alda Judiht Alves. Usos e abusos do estudo de caso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006.

MESQUITA, Amélia Maria Araújo. Currículo e educação inclusiva: as políticas curriculares nacionais. **Espaço do Currículo**, v. 3, n. 1, p. 305- 315, mar./set., 2010>.

MOREIRA, Antônio Flávio [et al]. **Para quem ensinamos para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais.** São Paulo: Cortez, 2003. – (Coleção Questões da Nossa Época; v. 88)

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758> Acesso em: 29 de julho de 2017.

ORLANDI, Eni Puccinelli Orlandi. **Análise de Discurso:** princípios e procedimentos. São Paulo: Pontes Editores, 2013.

_____. **Discurso em Análise:** sujeito, sentido, ideologia. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

PAULA, Sílvio Luiz de. **Responsabilidade social em instituições de ensino superior:** a construção da impressão de organização socialmente responsável. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2011.

PPC. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura do Curso de Pedagogia.** Universidade Federal de Pernambuco, Campus Acadêmico do Agreste, Núcleo de Formação Docente, 2008. Disponível em: <https://www.ufpe.br/pedagogiacaa/images/documentos/projetopedagogiciopedagcaa.pdf>. Acesso em: 17 de janeiro de 2016.

PPC. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura do Curso de Pedagogia.** Universidade Federal de Pernambuco, Campus Acadêmico do Agreste, Núcleo de Formação Docente, 2010. Disponível em: https://www.ufpe.br/documents/39106/479817/PPC_Pedagogia+atualizado+01.11.pdf/e8795ade-3756-4756-a13f-18cae218a79d Acesso em: agosto de 2017.

PERRENOUD, Phelippe. **Avaliação:** da excelência à regulação das aprendizagens- entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PINTO, Rodrigo S.; MELLO, Simone P. T. de; MELO, Pedro A. Meta-avaliação: uma década do Processo de Avaliação Institucional do SINAES. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 21, n. 1, p. 89-107, mar. 2016.

POLIDORI, Marlis Morosini; RETTL, Ana Maria de Mattos; MORAES, Mario Cesar Barreto; CASTRO, Maria Cristina Lima de. Políticas de Avaliação da Educação Superior Brasileira. **Educ. Real**, Porto Alegre, v. 36, nº 1, p. 253-278, jan./abr., 2011. Disponível em: < http://www.ufrgs.br/edu_realidade >

_____. **Políticas de avaliação da educação superior brasileira:** PROVÃO, SINAES, IDD, CPC, IGC e outros índices. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 439-452, julh. 2009.

RANGEL, Maria Luiza Nogueira. **O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes no curso de pedagogia da UnB: avanços, limites e desafios.** 2010. xviii, 244 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/9076> . Acesso em: setembro de 2016.

RISTOFF, Dilvo; ALMEIDA JÚNIOR, Vicente de Paula. **Avaliação participativa:** perspectivas e desafios. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005. Coleção: Educação Superior em debate. Vol. 1.

RODRIGUES, Viviane Aparecida; PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda. **Desvendando a caixa preta do ENADE:** considerações sobre o processo de avaliação. Disponível em: <Trabalho & Educação, v. 18, n. 2, mai./ago. de 2009.>

SALES, Eliemerson de Souza. Formação inicial dos professores de Química: um estudo acerca das condicionantes da prática avaliativa. **Dissertação (Mestrado)** – Universidade Federal de Pernambuco- Centro Acadêmico do Agreste, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Caruaru, 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Edições Afrontamento, 1987.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

STAKE, Robert E. **Estudos de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Comunicação apresentada no Seminário sobre AVALIAÇÃO em DEBATE promovido pelo Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ), em colaboração com a CAPES/MEC, INEP/MEC, CNPq, USICA, Fundação Fulbright, CIDA, nos dias 2 e 3 de agosto de 1982, no auditório do RIO DATACENTRO, e organizado pelas Profas. Dras. Nícia Maria Bessa e Thereza Penna Firme. Tradução de Heraldo Marelim Vianna, com permissão do autor. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/es/artigos/55.pdf> Acesso em julho de 2017.

SILVA, Ariane Franco Lopes da; MARTINS, Maria Angélica Rodrigues; ABDALA, Maria de Fátima Barbosa. Políticas de avaliação universitária: o que pensam os professores sobre o ENADE. **RBPAE**, v. 30, n. 1, p. 41-61, jan./abr. 2014.

SILVA, Assis Leão da Silva. **Avaliação do ensino superior: a dinâmica de implementação do SINAES nas universidades federais no tocante ao instrumento de avaliação interna- CPA**. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de Pernambuco. CE. Educação, 2009. URI: <http://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4885>. Acesso em: setembro de 2016.

_____. **Avaliação Institucional no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)**. Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação. UFPE: Recife, 2015.

_____. Implementação do sistema nacional de avaliação da educação superior: os desafios das comissões próprias de avaliação nas universidades federais. **Revista Eletrônica Multidisciplinar Pindorama do Instituto Federal da Bahia – IFBA**. Nº 01 – Ano 01 – Agosto de 2010. Disponível em: www.revistapindorama.ifba.edu.br

_____. Avaliação institucional no contexto do SINAES: a CPA em questão. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, nº 3, p. 573-601, nov. 2011.

SILVA, Janssen Felipe da. **Modelos de formação de Pedagogos(as)- Professores(as) e Políticas de avaliação da Educação Superior: limites e possibilidades no chão da IES**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2007.

_____. **Avaliação na perspectiva formativa-reguladora: pressupostos teóricos e práticos**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004.

SILVA, Edcleide Maria da. Aspectos contextuais e metodológicos da avaliação da qualidade da educação superior brasileira: uma análise dos indicadores utilizados pelos órgãos reguladores nos processos de avaliação dos cursos de graduação. **Dissertação (Mestrado)**- Universidade Federal de Pernambuco. CE. Educação, 2013. URI: <http://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/11366>. Acesso em: setembro de 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOEIRO, Leda; AVELINE, Suelly. **Avaliação Educacional**. Porto Alegre: Sulina, 1982.

SOUZA, Sandra Zákia Lian de; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 84, p. 873-895, setembro de 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.com.br>

SOUZA, Lúcia Helena Gazolla Reis de. **Políticas públicas em educação superior no Brasil**: análise do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes-ENADE- na perspectiva do modelo do Ciclo Político. Viçosa, MG, 2013. URI: <http://repositorio.ufv.br/handle/123456789/1970>. Acesso em: setembro de 2016.

SOUZA, Sandra Zákia Lian; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **Políticas de Avaliação da educação e quase mercado no Brasil**. Educ. Soc., Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895, setembro de 2003. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>>

[VEIGA, Cynthia Greive. **História da educação**. São Paulo: Ática, 2007.](#)

VERHINE, Robert E.; DANTAS, Lys M. V. **O ENADE**: reflexões a partir da completude do ciclo 2004-2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/> . Acesso em: 13 de abril de 2016.

_____; SOARES, José Francisco. 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, p. 291-310, jul./set. 2006.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Avaliação Educacional**: teoria, planejamento, modelos. São Paulo: IBRASA, 2000.

_____. Avaliação Educacional: uma perspectiva histórica. Fundação Carlos Chagas. São Paulo: **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 12, 1995. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2297>. Acesso em: março de 2017.