

Universidade Federal de Pernambuco
Centro de Ciências Sociais Aplicadas
Departamento de Ciências Administrativas
Programa de Pós-Graduação em Administração – PROPAD

Izabele Soares de Melo - Roso

**Avaliar pode ser também melhorar? O Impacto do
ENADE nas Práticas de Avaliação e Ensino dos
Cursos de Graduação em Administração das IES do
Grande Recife/PE.**

Recife, 2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

CLASSIFICAÇÃO DE ACESSO A DISSERTAÇÃO

Considerando a natureza das informações e compromissos assumidos com suas fontes, o acesso a monografias do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Pernambuco é definido em três graus:

- "Grau 1": livre (sem prejuízo das referências ordinárias em citações diretas e indiretas);
- "Grau 2": com vedação a cópias, no todo ou em parte, sendo, em consequência, restrita a consulta em ambientes de biblioteca com saída controlada;
- "Grau 3": apenas com autorização expressa do autor, por escrito, devendo, por isso, o texto, se confiado a bibliotecas que assegurem a restrição, ser mantido em local sob chave ou custódia;

A classificação desta dissertação se encontra, abaixo, definida por sua autora.

Solicita-se aos depositários e usuários sua fiel observância, a fim de que se preservem as condições éticas e operacionais da pesquisa científica na área da administração.

Título da Dissertação: Avaliar pode ser também melhorar? O Impacto do ENADE nas Práticas de Avaliação e Ensino dos Cursos de Graduação em Administração das IES do Grande Recife/PE.

Nome da Autora: Izabele Soares de Melo-Roso

Data da Defesa: 20/04/2016

Classificação, conforme especificação acima:

Grau 1

Grau 2

Grau 3

Recife, 20 de abril de 2016.

Izabele Soares de Melo-Roso

Izabele Soares de Melo - Roso

**Avaliar pode ser também melhorar? O Impacto do
ENADE nas Práticas de Avaliação e Ensino dos
Cursos de Graduação em Administração das IES do
Grande Recife/PE.**

Orientador: Prof. Dr. Guilherme Lima Moura

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito complementar para obtenção do título de Mestre.

Recife, 2016

Catálogo na Fonte
Bibliotecária Ângela de Fátima Correia Simões, CRB4-773

M528a Melo-Roso, Izabele Soares de
 Avaliar pode ser também melhorar? O impacto do ENADE nas práticas de avaliação e ensino dos cursos de graduação em Administração das IES do Grande Recife/PE / Izabele Soares de Melo-Roso. - 2016.
 144 folhas: il. 30 cm.

 Orientador: Prof. Dr. Guilherme Lima Moura.
 Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal de Pernambuco, CCSA, 2016.
 Inclui referências e apêndices.

 1. Ensino superior. Ajuda federal ao ensino superior. 3. Graduação escolar. I. Moura, Guilherme Lima (Orientador). II. Título.

658 CDD (22.ed.)

UFPE (CSA 2016 –109)

Universidade Federal de Pernambuco
Centro de Ciências Sociais Aplicadas
Departamento de Ciências Administrativas
Programa de Pós-Graduação em Administração - PROPAD

Avaliar pode ser também melhorar? O Impacto do ENADE nas Práticas de Avaliação e Ensino dos Cursos de Graduação em Administração das IES do Grande Recife/PE.

Izabele Soares de Melo-Roso

Dissertação submetida ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Pernambuco e aprovada em 20 de abril de 2016.

Banca Examinadora:

Prof.º Dr. Guilherme Lima Moura, Doutor, UFPE (Orientador)

Profª Débora Coutinho Paschoal Dourado, Doutora, UFPE (Examinadora Interna)

Profª Sonia Maria Rodrigues Calado Dias, Doutora, FG (Examinadora Externa)

A Deus, meu mestre, minha luz em todos os momentos da vida e que me concede sabedoria para que eu siga pelos melhores caminhos.

Aos meus queridos pais, Deca e Rosinha, torcedores eternos pelo meu sucesso e que me ensinam o valor da união e a arte de dividir o pouco que sei através da humildade.

Ao meu amado esposo Eduardo, parceiro de todos os dias e que compartilha comigo a benção de ser e ter uma família querida.

Aos meus irmãos, que me fortalecem e são minhas eternas companhias, onde quer que estejam.

Aos meus anjos sobrinhos, que enchem meu coração de alegria.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a DEUS por ser meu maior guia, por me dar a força que precisei e sabedoria para continuar e concluir esse ciclo importante da minha vida. Obrigado Senhor, por me conceder através dos caminhos da docência e pesquisa, a possibilidade de compreender melhor as pessoas e ajudar a quem precisa.

A DEUS também agradeço pela dádiva dos meus grandes mestres, meus pais. Meu Painho que com seu jeito prático de encarar as coisas, me ensinou nessa etapa complexa dos estudos a descomplicar o que parecia difícil, a persistir e não desistir diante dos desafios desta caminhada. Assim fiz e venci. Obrigado Painho, por tudo.

A Mainha eu agradeço por ser a minha maior inspiração, desde seus gestos como pessoa até como profissional. Como professora a senhora me apresentou a essência da Educação face as limitações do ensinar no nosso país, me mostrou que é possível ensinar com amor através da humildade, e por meio da sua trajetória profissional, me instiga a buscar constantemente novos saberes, sobretudo nas práticas de ensino. Lembro-me de pequena, quando me carregava para suas aulas, do amor que tinhas pelo o que fazias e pelas inovações em sala, levando o violão para tornar suas aulas mais dinâmicas. Hoje carrego comigo essas lembranças e tento desenvolver nas minhas práticas em sala de aula os teus exemplos. Obrigada Mainha pela felicidade verdadeira com minhas conquistas, por vibrar comigo minhas vitórias acadêmicas, pelos lanchinhos das madrugadas de estudo, pelos livros compartilhados, pelas correções de textos, pela simplicidade e equilíbrio que me ensinaste a conduzir a vida. Obrigada Mainha, por tudo.

A você meu amor, meu Du, meu companheiro e amigo, sou grata pelo o amor e cuidado que tens por mim. Tua paciência e compreensão sempre me acalmam nas situações complicadas, sobretudo nesse período do mestrado, me transmitem a paz que eu preciso. Obrigado meu bem pelos beijinhos intercalados nas horas de estudo, pelos lanchinhos acompanhados dos abraços revigorantes e cheios de amor, pelas palavras de força e conforto e por torcer pelas minhas conquistas. Juntos, somos só um! Te amo meu eterno parceiro, amigo e amante.

Agradeço também aos meus irmãos. Digo a todos que não sei o que seria de mim sem vocês. Cláudio, Lucio, Alexandre, Karyne e Renata, eu sou muito grata e feliz por ter vocês como peças preciosas no tesouro que é a nossa família. Deus foi muito generoso pois me

presenteou com pessoas maravilhosas, que compartilham e estão comigo todos os momentos que preciso. Mesmo os que estão mais distantes, o amor que nos une nos aproxima, seja na alegria, na tristeza, descendo ou subindo a ladeira da vida.

Agradeço de forma bem singular a você, minha irmã Karyne. Ter uma irmã como você é vantagem para quem está nesse processo do mestrado, pois além do carinho de mãe, você me orienta transmitindo equilíbrio emocional, praticidade, organização, disciplina e amadurecimento sobre meu objeto de pesquisa através das dicas pelo *whats app*, com artigos compartilhados, visitas em casa ou nas conversas das tardes de domingo na granja. Te agradeço também pela contribuição no *Abstract*. Na reta final, seus conselhos acadêmicos e de organização do meu cronograma me deram ânimo para prosseguir e concluir esse ciclo. Obrigada. No meu coração tens um cantinho especial.

Preciso também agradecer aos meus sobrinhos amados, Marina, Lucas, Luana, Julia, Alice, Clara, Mariana, Luíza e Theo por me fazerem descontraír, brincar como criança, viajar para novos encontros e despertar a vontade da maternidade. A Mama grande e a pequena, obrigada pelas conversas com a dinda pelo *facetime* e *what app*. Os meus dias se tornam mais completos quando mato as saudades rindo com vocês.

Ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Administração (PROPAD), ganhei um presente chamado Elis. Presente que se transformou em amizade verdadeira, de parceria acadêmica e para minha vida. Obrigada minha amiga por abrir no seu coração espaço para que eu pudesse compartilhar contigo minhas angústias, dúvidas acadêmicas e conquistas durante esse período. Tudo que construí nessa etapa dos meus estudos teve mérito seu também. Posso dizer que o maior presente que recebi do Programa foi você, sua amizade, atenção e carinho por mim. Essa vitória é nossa, amiga!

Outra pessoa que tenho total gratidão e tornou esta etapa da minha vida mais leve é meu orientador. Fui abençoada de no dia da minha banca de seleção do mestrado ao ser escolhida por ele e a partir daí ele me deu a chance de conhecer uma pessoa de alma boa e coração gigante. Assim vejo você, meu querido professor Guilherme. Te agradeço por todos os ensinamentos compartilhados, pela compreensão quanto aos nossos desencontros, pela leveza nos nossos encontros, por me conduzir para os melhores caminhos nessa trajetória acadêmica e pelo respeito quanto às minhas limitações. Também não esquecerei dos momentos difíceis que passei, e com isso precisei me ausentar do processo de escrita da Dissertação. Ao compartilhar contigo aquele frágil momento, tive total apoio e compreensão. Isso não poderia deixar de te agradecer e só reforçou as boas referências que tive sobre sua

pessoa quando ingressei no Programa. Obrigado, meu querido professor Guilherme, juntos vencemos!

Obrigado também a Profª Sônia Calado e ao Prof. Alexandre Nicolini pelas contribuições e pela riqueza das orientações que recebi no dia da defesa do projeto da Dissertação. A Profª Sônia, com suas estratégias metodológicas metafóricas, me fez viajar numa perspectiva extremamente simples e prática sobre a estrutura da minha Dissertação e me deu grandes ensinamentos sobre a complexa tarefa de orientação. Ao Prof. Nicolini, agradeço por me inspirar através dos seus artigos e textos publicados e pela clareza do seu parecer, me fazendo refletir de uma maneira mais aprofundada sobre aspectos relevantes da minha temática. Obrigado por aceitarem meu convite e por contribuírem de maneira relevante no processo de reflexão sobre melhorias para nossa Dissertação. A Profª Débora Dourado, agradeço por aceitar o nosso convite de compor esta banca e por todos os ensinamentos compartilhados durante minha trajetória no Propad. Sempre achei respostas nos teus discursos para minhas inquietações enquanto docente no curso de Administração.

Minha turma do PROPAD, foi uma turma especial. Agradeço de coração a parceria de todos, a troca de experiências, de informações burocráticas, livros, artigos e pela companhia ao longo desta caminhada. Obrigada também a minha amada amiga Humberta, pelo carinho sempre, pelo apoio e por me mostrar o lado prático de tudo. Estar com você no período das disciplinas me fez sentir abraçada mais fortemente. (risos).

Aos que formam o PROPAD, também agradeço por tudo. A secretaria por conduzir nossos processos burocráticos e aos professores por compartilharem conhecimento e atenção durante as disciplinas. A professora Lilian Outtes agradeço especialmente pelas palavras de conforto que me deu ao concluir a disciplina que lecionava. Suas palavras me instigaram a seguir de forma mais segura com minha pesquisa.

Aos meus alunos, agradeço por permitirem fazer diferente na busca por melhores metodologias. Com vocês lapido as práticas do meu fazer docente.

Aos coordenadores, Guillermo Lima e Fábio Guimarães, parceiros que me aceitaram e estiveram comigo, abriram as portas para que eu, com o pouco que sei, contribuísse com a equipe que estavam a frente. Através dessa oportunidade, junto ao apoio de vocês, eu me descobri e me redescobri como docente. Tenho gratidão eterna por esse voto de confiança.

Agradeço também a Andréa, minha prima, pela contribuição na formatação de todos os meus trabalhos de conclusão de curso, inclusive desta Dissertação. Sempre que precisei esteve disponível para as correções técnicas das minhas atividades acadêmicas. Obrigada prima, de coração.

Por fim, agradeço aos professores e coordenadores entrevistados das IES do Grande Recife que me receberam de maneira extremamente acessível, e foram a fonte para que eu finalizasse este processo de investigação.

Sou extremamente grata por todos que conduziram comigo esse processo!

*“Mas as ideias só têm, realmente, um feito sobre o homem
quando são vividas por aquele que as ensina,
quando são personificadas pelo professor,
quando a ideia aparece encarnada”.*

Erich Fromm

*“O Rio do conhecimento resolvei atravessar,
com passos leves na lama e o corpo a se banhar,
disposto a aprender mas também a compartilhar”.*

(ARRUDA & RODRIGUES,2015)

Resumo

A trajetória da Educação Superior no Brasil é caracterizada por intervenções do Estado, que, por sua vez, provocam avanços e retrocessos no sistema nacional da Educação Superior. Nesse sentido, as políticas de avaliação como variáveis integrantes desse sistema, desde a graduação até os exames de larga escala, a exemplo do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), têm sido elementos condutores dessas mudanças. Desta forma, é relevante o foco nas práticas avaliativas como elementos constituintes do sistema educacional, uma vez que permitem melhorias no processo de ensino quando utilizadas com objetivo claro e adequado para a formação genuína dos educandos. Este trabalho busca, portanto, compreender quais os impactos do ENADE, na forma como hoje é aplicado, nas práticas de avaliação e ensino dos cursos de graduação em Administração das Instituições de Ensino Superior (IES) do Grande Recife/PE. Para tanto, vê-se na introdução uma contextualização das transformações da Educação Superior do Brasil atrelada à avaliação e com foco no maior curso de graduação do país, o de Administração. A fundamentação teórica faz um resgate da expansão da Educação Superior brasileira e, conseqüentemente, do rigor que emerge através desse aumento da dimensão quantitativa. Com base no rigor descrito, é introduzido como tema o sistema de avaliação vigente para este nível de ensino chegando ao instrumento ENADE. Em seguida, é discutida a relevância do processo de avaliação conectado ao ensino como elemento constituinte para uma formação mais significativa e duradoura. Assim sendo, adota-se como abordagem metodológica a pesquisa qualitativa, descritiva e exploratória. O *locus* da pesquisa são as IES do Grande Recife/PE com curso de graduação em Administração. O *corpus*, por sua vez, é composto por arquivos de entrevistas semiestruturadas com professores e coordenadores dos cursos de Administração das IES do Grande Recife/PE. A análise dos resultados aborda as condições contextuais que impactam no nível de alinhamento entre as práticas de avaliação e ensino das IES com o ENADE e os impactos do Exame Nacional nessas práticas dos cursos da referida região. Por fim, conclui-se que o impacto do Enade, no que tange às práticas de avaliação e ensino dos cursos de graduação em Administração no Grande Recife/PE, foi pouco significativo, uma vez que apenas nas IES de dependência privada, foram percebidas melhorias nos aspectos estruturais dos instrumentos de avaliação aplicados no período da graduação, com foco nas turmas enadistas e que, diante da demanda por aperfeiçoamento sobre avaliar e ensinar, emerge uma preocupação emergencial por parte dessas IES na tentativa de alcançar resultados mais satisfatórios no ENADE. Nos cursos das IES de dependência administrativa pública, não foi verificado nenhum impacto significativo nas práticas de avaliação e ensino relacionadas ao ENADE.

Palavras-chave: ENADE. Curso de Administração. Avaliação no Ensino Superior. Ensino de Graduação. Grande Recife/PE.

Abstract

The path of Higher Education in Brazil is characterized by State intervention, which causes both advances and setbacks in the National Higher Education System. In this sense, evaluation policies, as variables of this system, have been responsible for promoting these changes, from undergraduate courses to large scale national exams, such as the *National Exam for the Assessment of Students' Performance* (in Portuguese, ENADE). Thus, it is relevant to focus on the evaluative practices as building elements of the educational system, since they allow improvement in the teaching process, provided they are used with clear and appropriate objectives to the genuine education of students. This work aims at understanding the impacts of ENADE in the evaluative and teaching practices in Business Administration undergraduate courses at Institutions of Higher Education in the Metropolitan Region of Recife/PE (Great Recife), considering the way the exam is currently applied. Hence, in the introduction of this work the transformations in Higher Education in Brazil are contextualized and related to the evaluation, focusing on the largest undergraduate course in the country, Business Administration. The theoretical foundation reviews the expansion of Brazilian Higher Education, and consequently of the rigor that raises from this increase in the quantitative dimension. Based on the described rigor, the current evaluative system for this level of higher learning is introduced, finally leading to the instrument named ENADE. Then the work discusses the relevance of the evaluation process which is linked to teaching as a building element for a more meaningful and lasting education. Therefore, qualitative, descriptive and exploratory research are adopted as the methodological approach. The *loci* of this research are the Higher Education Institutes which offer Business Administration undergraduate courses in Great Recife/PE. The *corpus*, on its turn, consists of files from semi-structured interviews with professors and coordinators from Business Administration courses in Higher Education Institutes in Great Recife. The data analysis addresses the contextual conditions which impact the level of alignment between the evaluative and teaching practices from the Higher Education Institutes with ENADE and the impacts of the National Exam in these practices in the mentioned courses in the region. Finally, it was possible to conclude that the impact of Enade on the evaluation and teaching practices in Business Administration undergraduate courses in the Great Recife/PE was insignificant, since only in private institutions of higher learning were improvements noted in the structural aspects of assessment tools applied in the undergraduate period, with an emphasis on classes which are about to take ENADE. Given the demand for improvement in assessing and teaching, a critical concern emerges in these Institutes of Higher Learning in an attempt to achieve more satisfactory results in ENADE. In the course of essentially public Institutes of Higher Learning it was not possible to observe any significant impact on the assessment and teaching practices which are related to the National Exam ENADE.

Keywords: ENADE. Business Administration. Evaluation in Higher Education. Teaching Higher Education. Great Recife/PE.

Lista de Quadros

Quadro 1: <i>Stakeholders</i> potencialmente interessados nesta Dissertação.....	29
Quadro 2: IES integrantes da Região Metropolitana do Recife com graduação em Administração.....	78
Quadro 3: Perfil dos coordenadores dos cursos de graduação de Administração do Grande Recife/PE.....	80
Quadro 4: Perfil dos professores dos cursos de graduação de Administração do Grande Recife/PE.....	80
Quadro 5: Resumo dos impactos do ENADE nas práticas de avaliação e ensino nos cursos de graduação em Administração.	120

Lista de Abreviaturas e Siglas

ACE	Avaliação das Condições de Ensino
ACO	Avaliação das Condições de Oferta
AI	Avaliação Interna
CC	Conceito de Curso
CE	Conhecimento Específico
CEA	Comissão Especial de Avaliação do Ensino Superior
CFA	Conselho Federal de Administração
CFE	Conselho Federal de Educação
CI	Conceito da Instituição
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CPC	Conceito Preliminar do Curso
DCN	Novas Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Administração
ENADE	Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes
ENC	Exame Nacional de Cursos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ES	Educação Superior
FG	Formação Geral
FGV	Fundação Getúlio Vargas
IDD	Índice de Diferença dentre os Desempenhos Observado e Esperado
IES	Instituição de Ensino Superior
IGC	Índice Geral do Curso
INEP	Instituto Nacional e Estudos e Pesquisas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PE	Pernambuco
RMR	Região Metropolitana do Recife
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
USP	Universidade de São Paulo

Sumário

1 Introdução	18
1.1 Problematização da Pesquisa	21
1.1.1 Um universo significativo: o curso de graduação em administração	24
1.2 Justificativa	28
2 Fundamentação Teórica	32
2.1 Um resgate da educação superior no Brasil.....	33
2.2 O sistema de avaliação do ensino superior no Brasil e seus desdobramentos.....	40
2.2.1 O ENADE: da concepção original à sua implementação	46
2.3 Avaliação conectada ao ensino	53
2.3.1 O processo de avaliação e suas dimensões	54
2.3.2 Alinhando o processo de ensino.....	64
3 Estratégia Metodológica	72
3.1 Delineamento da pesquisa	72
3.2 Construção do <i>Corpus</i>	77
3.3 Procedimentos Analíticos.....	81
4 Mapeamento e análise dos impactos do Enade	83
4.1 Condições contextuais que impactam no nível de alinhamento entre as práticas de avaliação e ensino das IES e o ENADE.....	84
4.2 Impacto nas práticas de avaliação dos cursos de graduação em administração das IES do Grande Recife/PE	98
4.3 Impacto nas práticas de ensino dos cursos de graduação das IES do Grande Recife/PE	108
5 Considerações Finais	123
Referências	129
APÊNDICE A: Roteiro de entrevista de sondagem	137
APÊNDICE B: Roteiro semi-estruturado de entrevista com coordenadores e professores...	138
APÊNDICE C: Termo de consentimento livre e esclarecido.....	141
APÊNDICE D: Lista de Ies participantes da pesquisa	142
APÊNDICE E: Lista de Ies com curso de administração no Grande Recife/Pe	143

1 Introdução

A trajetória da Educação Superior no Brasil é caracterizada por intervenções do Estado, orientadas pelas concepções governamentais e pelas ações dos atores que a constitui diretamente, quais sejam: docentes, educandos, instituições e mercado.

É mister ressaltar que através dessas intervenções, avanços e retrocessos lapidam o sistema nacional da Educação Superior. Neste sentido, as políticas de avaliação como variáveis integrantes desse sistema, a exemplo do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), têm sido elementos condutores dessas mudanças.

A partir da expansão das instituições de Ensino Superior (IES), fomentada por práticas governamentais e por demanda do mercado, o aspecto quantitativo da Educação, ligado ao aumento do número de IES, passou a representar um alerta aos que refletem sobre esse fenômeno. Entendemos nesta pesquisa por aspecto quantitativo elementos que representam: a dimensão, números, notas e práticas de verificação seja da Educação, avaliação ou ensino e por aspecto qualitativo: os elementos que permitem melhorias no que tange a questões subjetivas da Educação, nas práticas de avaliação e de ensino.

Atrelada a esta atenção, é relevante o foco nas práticas avaliativas como elemento constituinte do sistema educacional, uma vez que permitem avanços no processo de ensino quando utilizadas com objetivo adequado para a formação dos educandos. Conforme afirma Luckesi (1997, p.174), “a avaliação tem o propósito formativo e fornece suporte ao educando em questões de assimilação do conteúdo e no processo de constituição do mesmo como sujeito existencial e cidadão”. Desta forma, entendemos que a avaliação é uma parte significativa do processo de ensino e decidimos utilizar nesta Dissertação o termo avaliação antecedendo ensino com o propósito de destacar a relevância do processo de avaliação com viés diagnóstico e conectado ao que tem sido ensinado.

Ainda sobre o aumento da quantidade das IES, é importante a reflexão sobre como esse aumento tem sido controlado pelo governo. O Estado passa a utilizar a avaliação como mecanismo regulador da qualidade do ensino para o nível superior de Educação e ao se restringir ao aspecto regulatório, a avaliação tende a deixar de contribuir para uma formação acadêmica e de constituição do sujeito e cidadão conforme propôs Luckesi (1997).

Para Zavandalli (2009 *apud* CORRÊA, 2014), na década de 90 o governo assumiu a postura de “Estado Avaliador”, vinculando a regulação aos resultados dos processos avaliativos. Neste sentido, o aspecto burocrático legal passa a ser o condutor do sistema educacional no nível superior e, conseqüentemente, passa a interferir em questões pedagógicas como as práticas avaliativas necessárias ao processo de formação do educando.

Contudo, no que tange às práticas e à gestão dos cursos, essa intervenção do Estado não parece fomentar mudanças significativas uma vez que pesam interesses em regular os aspectos quantitativos desse contexto. Para Bertolin e Marcon (2013), com a busca por melhores resultados no ENADE, emerge a competição entre instituições. A disputa por alunos ganhou uma proporção de negócio empresarial no Brasil a partir da LDB de 1996 e o foco das IES passa a ser atrair mais alunos.

Como consequência desta realidade, a formação educacional parece ser impactada. A dimensão da avaliação com foco no aspecto qualitativo, de acompanhamento da ação docente e do aprender dos educandos, trilha caminhos com viés para interesses econômicos e de mercado, com foco maior na dimensão quantitativa da Educação. Barbosa e Martins (2000) apontam que esta redução do conceito de avaliação favorece a formação de um tipo de ser humano descontextualizado com a realidade. No entanto, é fundamental que haja articulação do conhecimento com a vida para a formação genuína dos educandos e significação dos conteúdos.

Outro aspecto importante a ressaltar é que o crescimento do acesso à Educação Superior não é suficiente para o sucesso da formação de cidadãos profissionais. Entende-se que o aumento quantitativo, sobretudo de instituições privadas, não equivale na mesma proporção ao aumento qualitativo da Educação, uma vez que os interesses relacionados individuais das instituições tendem a ultrapassar os propósitos educacionais (SOBRINHO, 2010). Entretanto, a qualidade de como tem sido desenvolvida a Educação nesse nível agregada à dimensão quantitativa, pode contribuir para a formação do educando e, possivelmente, para a melhoria da economia de uma nação. Portanto, os avanços dos aspectos quantitativos da Educação deveriam acompanhar paralelamente a dimensão qualitativa para o alcance efetivo do processo de ensino-aprendizagem.

Assim, reconhecendo as modificações da Educação Superior fomentadas pelo seu crescimento, esta Dissertação, centra sua análise nas mudanças produzidas pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) nas práticas de avaliação e ensino em cursos de graduação de Administração em IES do Grande Recife/PE.

A estrutura desta dissertação está definida como segue. Ainda neste primeiro capítulo são apresentados o problema de pesquisa, suas perguntas norteadoras, bem como as justificativas para a sua realização (seções 1.1 e 1.2). Em seguida, é desenvolvida a fundamentação teórica (capítulo 2), na qual é feito um resgate da expansão da Educação Superior brasileira e do rigor consequente que emerge a partir de tal expansão (seção 2.1). Na sequência, é introduzido como tema o sistema de avaliação vigente para este nível de ensino chegando ao instrumento ENADE (seção 2.2) e, em seguida, é demonstrada a relevância do processo de avaliação conectado ao ensino como elemento constituinte para uma formação mais significativa e duradoura (seção 2.3). O capítulo 3 é composto da descrição do percurso metodológico adotado para esta Dissertação e o capítulo 4, aborda a análise dos resultados encontrados acompanhada da discussão sobre os impactos percebidos do ENADE nas práticas

de avaliação e ensino com base na discussão apresentada na seção de fundamentação teórica. Por fim, intitulado de considerações finais, o capítulo 5 resgata sob uma perspectiva mais crítica o que foi apresentado como problematização, questão norteadora e secundária desta Dissertação, dos achados e conclusões quanto ao fenômeno investigado.

1.1 Problematização da Pesquisa

Diante da demanda por melhorias nos aspectos qualitativos da Educação brasileira, parece pertinente a preocupação quanto as políticas de avaliação que regulam o ensino no país. O instrumento de avaliação que regula a qualidade do ensino médio no Brasil é o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e que hoje é utilizado como instrumento seletivo para o ingresso dos educandos nas IES.

Esse exame tem promovido mudanças qualitativas nas práticas de ensino para esse nível da Educação, e as escolas passam a adotar novas concepções de práticas pedagógicas, além de políticas avaliativas que seguem a proposta do estilo desse exame, contextualizando questões tanto de conhecimento específico, como de conhecimento geral, utilizando temas transversais, explorando a interdisciplinaridade e preparando os educandos para emergirem nas próximas etapas dos estudos (PIUNTI e OLIVEIRA, 2012).

Neste sentido, a partir do impacto promovido pelo ENEM, é possível concluir que as mudanças práticas no ensino médio estão acontecendo devido à função desse exame de selecionar e abrir portas para o ingresso dos educandos no Ensino Superior.

O correspondente deste instrumento de avaliação na Educação Superior é o ENADE, o qual não parece ter evidenciado, na mesma proporção do ENEM, mudanças significativas de reconcepção nas práticas de ensino durante a graduação. Nicolini *et al.* (2014) apontam que no ENADE dos anos de 2006, 2009 e 2012 aumentou o quantitativo dos cursos de graduação em Administração que não são capazes de desenvolver satisfatoriamente as habilidades

básicas exigidas para este profissional no Brasil. De acordo com Verhine *et al.* (2006), as mudanças positivas provocadas por esse exame acontecem de forma lenta pois as IES reduzem o propósito da avaliação a uma posição vantajosa em um *ranking*.

Desta forma, nossa experiência aponta para a suposição de que por não ter a função instituída e equivalente ao ENEM, de habilitar o educando para a próxima etapa dos estudos e/ou mercado, o ENADE estaria promovendo mudanças mais de cunho quantitativo na Educação Superior, e como instrumento de avaliação regulador, não parece estar impactando de forma significativa nas práticas de avaliação e ensino dos cursos de Administração, embora tenha promovido mudanças.

Diferente dos impactos percebidos na etapa de ensino que antecede o ENEM, mudança de outro viés acontece com a prática do ENADE. O Governo Federal através do Ministério da Educação (MEC), na tentativa de regular e melhorar o que tem sido produzido na Educação a partir dos resultados do ENADE, criou um *ranking* com o objetivo de fornecer informações sobre a qualidade das instituições para os diferentes *stakeholders* e através desse *ranking*, outros *rankings* passam a ser criados pela mídia. Desta maneira, a prática equivocada de elaboração de *rankings* para a Educação Superior, sobretudo os *rankings* midiáticos, passa a assumir o papel de elemento determinante e crítico no universo educacional, reduzindo o conceito de avaliação a resultados, promovendo mudanças que nem sempre implicam em melhorias no processo de ensino e aprendizagem (ANDRADE, 2011).

A prática dos *rankings* se torna ainda mais agravante diante do contexto de expansão das IES. Segundo Sobrinho (2010), a expansão das IES se fortaleceu com as privatizações das instituições no ensino de graduação, as quais passaram a representar mais do que o triplo das instituições públicas. Com esse fenômeno, muitas IES prezam por obter vantagens competitivas no mercado em lugar da formação integral do cidadão e se dedicam a ensinar para o ENADE com o objetivo de responder positivamente ao Estado, responsável pela

regulação do ensino e à competitividade do mercado, sendo que esta avaliação não é suficiente para acompanhamento efetivo da formação dos educandos. O referido autor acrescenta:

O ENADE não pretende avaliar a aprendizagem, e sim ser um instrumento que contribua para o processo de aprendizagem. Além das competências profissionais, adquirem a relevância a formação geral e abordagem dos temas transversais. Isso enriquece o sistema de avaliação, agregando-lhe elementos de reflexão, ainda que, ao mesmo tempo, ampliando a subjetividade do processo, acrescente dificuldades de análise. (SOBRINHO, 2010, p.15).

Desta maneira, para que não haja a redução da concepção de avaliação às práticas meramente somativas, focadas nos interesses individuais e institucionais, a avaliação da aprendizagem deveria ser um instrumento alinhado ao ensino, com o objetivo de acompanhar o que se tem aprendido e como se tem ensinado, aliada à avaliação de desempenho que verifica e classifica os educandos para próximas etapas do estudo. Para Perrenoud (1999) a avaliação pode ser utilizada no seu aspecto quantitativo, quando o objetivo é medir parcialmente os conhecimentos do educando, entretanto essa prática deve ser associada ao acompanhamento e retomada do processo de construção dos saberes, assumindo o aspecto mais reflexivo e qualitativo da avaliação.

Barbosa e Martins (2000), corroborando, sugerem que tanto o aspecto quantitativo como o qualitativo devem coexistir e são necessários ao processo de formação do educando para a concepção emancipatória na íntegra.

No Brasil, um universo significativo dentre os cursos de graduação para compreendermos o impacto do ENADE nas práticas de avaliação e ensino é o de Administração, uma vez que é o maior em termos de matrículas e egressos. Desta forma, a seguir apresentaremos o contexto que emergiu esse curso, a relevância do papel do administrador bem como o perfil que se espera dos egressos, contextualizando a problematização desta Dissertação.

1.1.1 Um universo significativo: o curso de graduação em administração

A demanda por pessoas mais qualificadas no mercado impulsiona a expansão dos cursos de Administração. Segundo Feitosa (2015), a formação de administradores no Brasil passa a crescer de forma mais significativa por volta de 1940 quando aumenta a necessidade de mão-de-obra qualificada e, conseqüentemente da profissionalização do ensino de Administração. O foco passa a ser formar a partir do sistema escolar um administrador profissional, apto para atender ao processo de industrialização.

Assim como hoje, percebe-se, portanto, que as profissões se remodelavam de acordo com as exigências do mercado e outras variáveis contextuais. Tamashiro *et al.* (2006, p. 108) afirmam que a ascensão do Ensino Superior no Brasil e em particular o de Administração é fruto da relação que existe, de forma orgânica, entre essa expansão e o tipo de desenvolvimento econômico adotado após 1964, calcado na tendência para a grande empresa, equipadas com tecnologia complexa, com um crescente grau de burocratização, passam a requerer mão-de-obra de nível superior para lidar com essa realidade.

Contudo, apesar dessa demanda por mão de obra mais qualificada, de início os cursos que passaram a existir de Administração possuíam um viés mais teórico do que prático e com as evoluções contextuais, seja através de legislação ou de exigência de mercado, buscaram mudar essa prática.

A partir da Resolução nº 04 de 13 de Julho de 2005, por imposição os cursos de Administração são reformulados no que tange aos aspectos de forma, concepção filosófica e metodológica, promovendo modificações quanto aos conteúdos, estabelecendo campos de formação interligados, quais sejam: formação básica, formação profissional, formação de estudos qualitativos e suas tecnologias e formação complementar e determinando habilidades e competências que o curso deve possibilitar no processo de formação profissional, indicando o seguinte perfil (MEC, 2012):

[...] o curso de Administração deve ensejar condições para que o bacharel em Administração esteja capacitado a compreender as questões científicas, técnicas, sociais e econômicas da produção e de seu gerenciamento no seu conjunto, observados os níveis graduais do processo de tomada de decisão, bem como a desenvolver o alto gerenciamento e a assimilação de novas informações, apresentando flexibilidade intelectual e adaptabilidade contextualizada no trato de situações diversas presentes ou emergentes nos vários segmentos do campo de atuação do administrador.(MEC, 2012).

As transformações no curso de administração passam a apontar para mudanças no aspecto de formação dos educandos. Na perspectiva de Kuazaqui (2006), as escolas de uma maneira geral estão passando por constantes mudanças, pois antes o que se tinha em curso de graduação era uma estruturação de caráter mais filosófico que prático, mais em nível de discussão que pragmático

Diante dessa nova perspectiva de habilidades e competências promovidas pelos cursos de Administração, é possível formar educandos com perfil generalista e técnico, sendo sábios no sentido de perceber, entender e interagir com o ambiente mutável e os constantes desafios que surgem em sua prática profissional.

Corroborando, Andrade e Amboni (2004) enfatizam ainda a formação generalista especializada do administrador, em que a autonomia profissional deste e sua participação na atividade são importantes, sendo o mesmo um profissional proativo que domina diferentes técnicas, equipamentos e métodos e ainda conhece a origem de cada um, compreendendo não só como fazer, mas o porquê de fazer.

Com semelhante visão, Miranda e Vasconcelos (2008) argumentam que o profissional de Administração apresenta-se como importante no cenário das organizações, que diante de tantas incertezas decorrentes da intensidade da velocidade em que circula as informações, deve ter um perfil dinâmico (de planejamento, análise, acompanhamento, controle) para utilizar todos os recursos disponíveis de tecnologia de informação, principalmente quando se referir à informação para perceber novas oportunidades e novos métodos de atuação e de tomada de decisão. Evidencia-se, desta maneira, que a busca por referenciais que captem as competências, articulações e mecanismos necessários para atuação em diversas áreas do

administrador, constitui o seu desafio e dos professores desse profissional para torná-lo não um especialista, mas um administrador especialista generalizado (ANDRADE; AMBONI, 2004)

Diante desse perfil descrito em relação aos egressos de Administração, parece pertinente verificar se as práticas de ensino e avaliação adotadas nos cursos hoje estão alinhadas de forma a proporcionar o que se espera desses profissionais e que ferramentas diagnósticas poderiam contribuir para melhorias nas práticas dos cursos nesse sentido de formação. Nicolini *et al.* (2015) acreditam na Taxonomia de Bloom como uma ferramenta que pode contribuir para formação de administradores, uma vez que a mesma serve como elemento de análise e formatação dos currículos, alinhando o processo de ensino-aprendizagem aos objetivos educacionais.

Desta forma, acompanhar a aprendizagem e o desempenho dos educandos no universo representativo que é o curso de Administração parece indissociável à compreensão das práticas de ensino e suas respectivas formas de avaliação, assim como o entendimento sobre avaliação como elemento formativo e conectado ao processo de ensino e não como um instrumento isolado.

Neste sentido, na busca por um aprofundamento sobre esse contexto, a presente Dissertação pretende analisar as mudanças produzidas pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes -ENADE nas práticas de avaliação e ensino em cursos de graduação de Administração em IES do Grande Recife/PE. Como revela Pérez Gomez (1998, p.103) *apud* Chaves (2001, p.5), “para compreender a complexidade real dos fenômenos educativos como sociais é imprescindível checar os significados e o mundo conceitual dos que permeiam tais fenômenos, quais sejam, indivíduos, comunidades e culturas. ”

Assim, compreender a concepção dos envolvidos no fenômeno de avaliação e ensino nos cursos de Administração, se apresenta como objeto propício para analisar as mudanças

promovidas a partir do ENADE enquanto mecanismo regulador institucional, nas práticas ao longo de todo o curso de graduação em Administração, entendendo a avaliação como elemento conectado ao ensino e promotor de mudanças.

Diante do exposto e reconhecendo que a graduação é mais uma etapa de formação do indivíduo e que poderia dar continuidade às melhorias de reconcepção do processo de ensino fomentadas pelo ENEM no ensino médio, conforme citado, adota-se como pergunta de pesquisa: **quais as mudanças, na percepção de professores e coordenadores, produzidas pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes-ENADE nas práticas de avaliação e ensino em cursos de graduação de Administração em IES do Grande Recife/PE?**

Por conseguinte, assumiu-se como objetivo geral da pesquisa: compreender as mudanças produzidas pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes-ENADE nas práticas de avaliação e ensino em cursos de graduação de Administração em IES do Grande Recife/PE. Para tanto, desenvolveram-se as seguintes questões secundárias que darão suporte metodológico ao percurso deste estudo são:

- a) Até que ponto condições contextuais impactam no nível de alinhamento entre as práticas de avaliação e ensino das IES com ENADE?
- b) Quais e como se deram os impactos do ENADE nas práticas de avaliação?
- c) Quais e como se deram os impactos do ENADE nas práticas de ensino?

A partir destas questões, reconhecendo-as não exaustivas, levando-se em consideração a complexidade do fenômeno avaliação conectado ao ensino, mas importantes na condução do estudo, têm-se o direcionamento para a análise dos achados da pesquisa. A justificativa para desenvolvimento desta pesquisa é apresentada no tópico seguinte.

1.2 Justificativa

Nesta seção abordaremos as justificativas sociais e acadêmicas desta Dissertação, as quais representam respectivamente os *stakeholders*¹ potencialmente interessados, e as lacunas de conhecimento sobre a relação entre o ENADE e as práticas de avaliação e ensino nos cursos de graduação em Administração do Grande Recife/PE.

No que tange à justificativa social, é importante compreender o impacto do ENADE nas práticas de avaliação e ensino nos cursos de graduação em Administração, uma vez que este curso é um fenômeno que envolve mais de um milhão de educandos. Desta forma, parece pertinente compreender o alinhamento de suas práticas com o ENADE.

O curso de bacharelado de Administração no Brasil é o maior curso de graduação em número de matrículas e tem acompanhado a dinâmica quantitativa com o aumento das IES. Segundo Nicolini *et al.* (2012), o curso de bacharelado em Administração é o maior curso superior no país, tanto em número de estudantes quanto de IES que o oferecem. Representando hoje 12% do total das matrículas do Ensino Superior, esse curso compõe um universo representativo desse nível da Educação (MEC, 2013). A título de comparação, existia em 2009 apenas 90 faculdades de Medicina no Brasil e, segundo um levantamento do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) realizado em 2006 (TAKAHASHI, 2009 *apud* MOURA, 2009), havia naquele ano mais alunos universitários matriculados em Administração do que em toda a área de saúde (621 mil contra 549 mil alunos).¹

A proliferação dos cursos de graduação em Administração no Brasil nos últimos anos se deve em grande parte ao seu baixo custo de implantação que dispensa a existência de laboratórios sofisticados e qualquer outro refinamento tecnológico”, comparando-se, por exemplo, com a infraestrutura. (NICOLINI, 2003, p.47).

¹ Como definição primária dada por Freeman (1984), o termo *stakeholders*, e reconhecida como clássica, tem-se que o indivíduo ou grupo de indivíduos podem afetar ou ser afetados pelos objetivos propostos pela organização. Em uma análise da palavra *stakeholder*, a tradução *stake* é participação, e *holder* é titular. E a tradução dessa junção literal da palavra para o português significa *partes interessadas* comumente utilizada como *stakeholder* ou *stakeholders*, o que não significa que seja plural ou singular.

Neste contexto de aumento dos cursos de Administração, se faz necessário alertar para o tipo de profissional que se está colocando no mercado para atuação em atividades gerenciais e executivas, assim como que processo de formação está sendo estruturado para os graduandos, a fim de que seja proporcionado cursos de qualidade e com maior nível de profundidade de conhecimentos (CASTRO, 1981).

Ainda sobre a justificativa social, o quadro abaixo apresenta os potenciais *stakeholders* interessados no que busca compreender esta Dissertação e como esses prováveis interesses refletem na justificativa deste estudo.

QUADRO 1: STAKEHOLDERS POTENCIALMENTE INTERESSADOS NESTA DISSERTAÇÃO

STAKEHOLDERS	INTERESSE SOCIAL
Governo	Interessados em aspectos estruturais do ENADE ou até mesmo a forma como divulgam e conduzem os resultados desse Exame.
IES	Interessados em repensar aspectos de melhorias quanto as práticas de ensino e políticas de avaliação institucionalizadas a partir da perspectiva do que propõe o ENADE. O fenômeno da avaliação no Ensino Superior do Brasil tem composto uma agenda de estudos recentes no âmbito educacional, sobretudo após o aumento do número de instituições de Ensino Superior (IES). Esse aumento tem incentivado a competição entre as instituições, as quais diante dos <i>rankings</i> divulgados pelo MEC e pela mídia, na tentativa de manutenção e atração dos educandos, desviam o foco do papel educacional e passam a conduzir suas ações pedagógicas privilegiando os interesses institucionais. Pensar em analisar questões relacionadas às políticas avaliativas nesse nível de ensino, torna-se imperativo uma vez que existe explicitamente a redução da concepção sobre avaliação (CORRÊA, 2014).
Coordenadores de cursos de graduação	Interessados em direcionamentos para condução da gestão do curso quanto aos aspectos pedagógicos e de formação docente.
Professores	Interessados em reflexões e melhorias de suas práticas de avaliação e ensino.
Alunos e Egressos	Interessados no aprimoramento do seu processo de aprendizagem e conectado as exigências do mercado quanto ao perfil do administrador. Segundo Luckesi (1997, p.174) mesmo diante do aparente descaso em relação às reflexões sobre avaliação educacional, “ a avaliação apresenta-se como meio constante de fornecer suporte ao educando

	no seu processo de assimilação dos conteúdos e no seu processo de constituição de si mesmo como sujeito existencial e como cidadão”.
Contratantes	Interessados em desenvolver parceria com academia na tentativa de fazer uso de parâmetros públicos como mais uma ferramenta de seleção para o mercado.

Fonte: Própria Autora (2016).

Quanto à justificativa acadêmica, é importante compreender o impacto do ENADE nas práticas de avaliação e ensino nos cursos de graduação em Administração, uma vez que pouco se tem debatido sobre o fenômeno de avaliação no Ensino Superior, sobretudo com foco no ENADE. De acordo com Corrêa (2001, p.2) “a reflexão sobre questões pedagógicas no Ensino Superior não tem sido a tônica nas instituições e poucos são os que se dispõem a discutir e refletir questões relacionadas à avaliação”.

No Brasil, recentemente surgiram alguns trabalhos que discutem avaliação no processo de formação de educandos no Ensino Superior, mas ainda é um fenômeno pouco estudado. Andrade (2011) aponta que permanece a carência de estudos empíricos para o nível superior da Educação que apresentem contribuições das práticas de avaliação como elemento relevante e formativo para o educando, seja no âmbito acadêmico ou profissional. Nicolini *et al.* (2014) afirmam que devido ao número restrito de pesquisadores que investigam e explicam o fenômeno da avaliação no nível superior de ensino, a sociedade deixa de usufruir os impactos positivos inerentes a esse processo e deixa de garantir um melhor nível científico e social da formação de futuros profissionais.

Agregada a essa escassez das pesquisas sobre o fenômeno da avaliação, sobretudo nos cursos de Administração, outra variável que justifica a relevância acadêmica desta Dissertação são os impactos consequentes da expansão quantitativa da Educação. Com o aumento das IES, interesses governamentais e mercadológicos passam a determinar os

propósitos da Educação, tendendo a afastar da sua realidade a dimensão qualitativa do ensino, limitando a concepção de ensino-aprendizagem a resultados isolados de desempenho.

Reconhecendo a necessidade de mais estudos sobre o fenômeno das práticas de avaliação conectado ao ensino em harmonia com as políticas públicas de avaliação da Educação Superior, esta Dissertação de mestrado busca contribuir para o desenvolvimento de pesquisas no Brasil sobre o constructo supracitado, a fim de compreender as mudanças produzidas pelo ENADE nas práticas de avaliação e ensino nos cursos de graduação de Administração em IES do Grande Recife/PE.

É importante pontuar que não se busca aqui analisar as fragilidades do instrumento ENADE, tampouco o distanciamento na prática de sua concepção original, embora se reconheça que isso poderia ser um viés de discussão, mas sim apontar para este exame da forma como hoje é aplicado, buscando identificar como ele afeta nas práticas de avaliação e ensino dos cursos de Administração.

Diante do exposto e após a evidência da importância da avaliação como elemento integrante do ensino, é relevante a proposta de investigação desta Dissertação de mestrado no sentido de contribuir para a compreensão das mudanças produzidas pelo ENADE nas práticas de avaliação e ensino em cursos de graduação de Administração em IES do Grande Recife/PE.

Outro aspecto relevante analisado, é de verificar como essas mudanças interferem na formação integral humana, pondo em questão a responsabilidade dos docentes, discentes e das instituições de Ensino Superior.

A partir desta justificativa, da contextualização e da definição das questões de pesquisa desta Dissertação faz emergir seus constructos, sendo estes últimos, objetos de estudo do capítulo seguinte intitulado Fundamentação Teórica.

2 Fundamentação Teórica

No presente capítulo se encontra uma discussão teórica guiada pelos constructos que regem este estudo, auxiliando nas contribuições para a compreensão das implicações do Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes - ENADE nas práticas de avaliação e ensino de cursos em Administração do Grande Recife/PE. São apresentados (seção 2.1), resgate da Educação Superior no Brasil acompanhado do aumento das Instituições Superior de Educação–IES contextualizando a seção seguinte. Na sequência (seção 2.2), a exigência do tema Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior –SINAES com foco no ENADE é trazido à tona como consequência do crescimento quantitativo da Educação Superior. Por fim, (seção 2.3) trataremos de algumas teorias sobre avaliação dando suporte teórico para uma linha de compreensão sobre as práticas avaliativas que imperam no nosso Ensino Superior e a partir desta realidade suprir a demanda de se trabalhar o processo de avaliação conectado ao ensino, aportando teoricamente com base em aspectos da Teoria de Ensinagem² e da Taxonomia de Bloom³.

² De acordo com Anastasiou, (1998), “ é adotado para significar uma situação de ensino da qual necessariamente decorra a aprendizagem, sendo a parceria entre o professor e alunos condição fundamental para o enfrentamento do conhecimento, necessário à formação do aluno, durante o cursar da graduação”.

³ A concepção da taxonomia dos objetivos educacionais de Bloom teve início em 1948, a partir de uma discussão entre especialistas educacionais para elaboração de pressupostos teóricos, que teriam como objetivo estimular uma maior troca de ideias e materiais sobre avaliação. Sob a liderança de Bloom, esse grupo de pesquisadores concordou que a forma mais adequada para obter esse quadro de referência seria por meio da elaboração de um sistema de classificação de objetivos educacionais. Este poderia constituir a base do planejamento do currículo e dos processos de avaliação. (BLOOM *et al.*, 1973).

2.1 Um resgate da educação superior no Brasil

O papel social e econômico da Educação representa um elemento condutor para um país. A depender da forma como a Educação é gerida, é possível o resgate de valores de uma nação e reformas para melhorias sociais. Para De Sá e Duque (2012), o papel da Educação é amplamente discutido na área acadêmica e está relacionado com o desenvolvimento de uma nação. A boa condução de gestão educacional por todos os responsáveis no processo é relevante. Existem exemplos de países de todo o mundo que ressurgiram de imensas dificuldades usando a Educação de seu povo como base, como o Japão e a Alemanha, que saíram derrotados da última grande guerra, no entanto se recuperaram com o apoio dos seus sistemas educacionais.

Diante da perspectiva apresentada, parece relevante a conexão no que tange a preocupação com melhorias educacionais como alternativa de resgate para valores de nação. Corroborando, Hanushek e Woessman (2008) apontam que existe um crescimento maior do PIB *per capita* quando a Educação aumenta de forma mais qualitativa do que quantitativa. Contudo, as ações que permeiam a quantidade e qualidade educacional nem sempre estão na mesma direção. A realidade aponta para políticas de amplo acesso educacional se desencontram de níveis qualitativos educacionais adequados.

A Índia, país da Ásia Meridional, vive situação inversa. O país tem Universidades que são centros de referências em importantes áreas de estudo, como tecnologia da informação e telecomunicações, no entanto, parte relevante da população não tem acesso a níveis primários de Educação. (BBC Brasil, 2012 *apud* DE SÁ e DUQUE, 2012).

Diante da exposta relevância do papel da Educação para o desenvolvimento econômico de um país, Miranda *et al.* (2012) apontam que diversas pesquisas sobre esse fenômeno têm sido realizadas. (PSACHAROPOULOS,1996; HANUSHEK,2001; CASTRO,1998; ANDRADE, 2011; SANTOS, 2012).

Embora haja uma agenda significativa de estudos que apontam para a relevância do papel da Educação no desenvolvimento econômico de uma nação, sua implantação é um desafio, uma vez que depende de diversos condicionantes para que suas dimensões qualitativas e quantitativas se concretizem paralelamente. Para Sobrinho (2010), por ser um fenômeno humano e social, a Educação é envolvida de contradições, de diferentes grupos sociais fomentando o individualismo e a competitividade, havendo assim uma maior dificuldade do alinhamento entre as dimensões quantitativas e qualitativas.

No Brasil, essa suposição de desafio da completude das dimensões quantitativas e qualitativas da Educação existindo paralelamente fica evidente, sobretudo, nos últimos anos. A partir de políticas de amplo acesso educacional, nas últimas décadas o Brasil, em todos os níveis de ensino, principalmente no fundamental e médio, tem apresentado avanço. As taxas de conclusão destes níveis de ensino aumentaram expressivamente, no entanto, a evolução dos indicadores de qualidade da Educação foi bem menos favorável e a desigualdade de renda e estagnação econômica, a partir da década de 1980, se refletiu em vários setores, inclusive na Educação, corroborando com a suposição de que políticas de amplo acesso educacional vão ao encontro com aplicações de níveis qualitativos educacionais adequados e que a Educação interfere diretamente nos aspectos sociais e econômicos de uma nação (VELOSO, 2009 *apud* DE SÁ e DUQUE, 2012).

Além de condicionantes sociais, econômicos e individuais, falar de qualidade na Educação é falar dos agentes institucionais que a conduz e o papel dos mesmos na sociedade. Desta forma, pensar na qualidade da Educação é pensar em desafio, uma vez que essa dimensão não pode ser pensada fora das ações e dos compromissos que cada instituição instaura em seu âmbito interno e em suas vinculações com o entorno, com a sociedade nacional, contextos internacionais do conhecimento e o Estado Nacional (SOBRINHO, 2000 *apud* CORRÊA, 2014).

Nesse sentido, especificamente no Ensino Superior, o papel das IES tem resultado em importantes debates, em análise, sobre as obrigações das mesmas no país. Pela ótica exclusiva da legislação, as finalidades das IES estão abordadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Na intenção de garantir qualidade na Educação, esta dimensão está em vários instrumentos legais, inclusive se insere como um dos princípios básicos do ensino brasileiro, garantido constitucionalmente (REIS, 2009 *apud* DE SÁ e DUQUE, 2012).

Desta forma, na perspectiva da Educação como elemento constituinte de uma Nação, disponibilizar acesso ao ensino não é suficiente para formação íntegra dos educandos, sobretudo no cenário brasileiro de crise econômica, de competitividade das empresas e maior exigência da qualidade de mão de obra e inserção vertiginosa da tecnologia no cotidiano das pessoas.

Este cenário, juntamente com as políticas públicas, impõe às IES um importante papel no desenvolvimento econômico e social, além da formação para o mercado de trabalho.

Nos anos recentes, países de todo o mundo vêm debatendo a possibilidade de promover alterações em seus sistemas de Educação Superior (ES) e de pesquisa, no sentido de estimular e desenvolver novas formas de aprendizagem e de produção, gestão e aplicação do conhecimento. Para tanto, têm sido colocados em xeque a contribuição e o papel dos sistemas e das instituições de Educação Superior (IES) na transmissão, produção e disseminação de conhecimento com compromisso e responsabilidade social, e com atenção aos desafios globais e à construção de sociedades mais justas e igualitárias. Essa discussão tem revelado a necessidade de mudanças, no sentido de construir sistemas e instituições de ES que promovam a equidade e o desenvolvimento dos mecanismos de inclusão social, ao mesmo tempo mantendo a qualidade da formação.

Nessa perspectiva, emergem novos ambientes de aprendizagem, novas estruturas institucionais para atender as demandas ocasionais. Diante desse contexto, tem sido indicada

como estratégias a ampliação de redes acadêmicas, bem como a construção de novos modelos e possibilidades de aprendizagem, de pesquisa e de inovação (UNESCO, 2012). Para tanto, como alternativa para promoção dessas mudanças qualitativas do sistema educacional, uma possibilidade seria trabalhar com a avaliação formativa no sentido de contribuir para o alinhamento do que se ensina nas IES com as exigências de formação profissional e social.

Desta forma, emerge a demanda também de parâmetros externos que regulamentem a dimensão de qualidade das IES. Nesse sentido, entendendo que a Educação contribui para o desenvolvimento social e econômico de uma nação, o governo percebe a relevância do foco na dimensão qualitativa para a Educação e através do Ministério da Educação (MEC), passa a mensurar a qualidade do Ensino Médio e Superior através de políticas públicas de avaliação, instituídas em meados da década de 90 (ANDRADE, 2011).

O caminho das políticas públicas de avaliação aponta para uma evolução dos instrumentos utilizados para regulação da dimensão de qualidade do que se produz nas IES. Segundo Zavandalli (2009 *apud* CORRÊA, 2014), na década de 1990 o governo assumiu a postura de “Estado Avaliador”, vinculando a regulação aos resultados dos processos avaliativos. Para Nicolini *et al.* (2014), há quase duas décadas o Brasil busca aperfeiçoar políticas públicas e instrumentos e avaliação capazes de medir o desempenho das IES.

Apesar da importância do Estado como regulador, é mister ressaltar que regular e quantificar o que tem sido ensinado não preenche a lacuna das limitações educacionais, por outro lado compreender as políticas avaliativas como elemento conectado ao ensino permite o acompanhamento e a investigação do sistema educacional e pode proporcionar possíveis melhorias qualitativas mais proporcionais ao crescimento quantitativo desse contexto.

Nesse sentido, para Sobrinho (2010), a avaliação e as transformações educacionais se interatuam e a avaliação fomenta reformas ou modelação ao passo que toda mudança contextual produz alterações nos processos avaliativos. Ainda para Sobrinho, todas as

transformações que ocorrem na Educação Superior e em sua avaliação fazem parte das complexas mudanças na sociedade, na economia e no mundo do conhecimento. Essas transformações justificam as mudanças nas IES, embora cada uma, de acordo com o MEC, possui seu papel perante a sociedade.

Com base na explicação acerca da relação avaliação, transformações educacionais e mudanças socioeconômicas, é pertinente pesquisar sobre as práticas avaliativas que permeiam a Educação Superior. No contexto que vivemos de rápidas mudanças socioeconômicas, analisar as mudanças promovidas a partir do ENADE nas práticas de avaliação e ensino parece relevante na medida em que existe uma demanda por melhorias qualitativas para esse nível de Educação e a avaliação pode ser a força motriz para reformas e modelações no ensino.

Acompanhando as constantes transformações no contexto educacional, emerge a exigência maior por padrões de qualidade. A percepção dos indivíduos é cada vez maior sobre os serviços que lhes estão sendo prestados e nesse contexto, as IES também são alvos dessas análises quanto aos padrões de excelência. Escolas e IES necessitam sempre repensar o seu papel transformador para a sociedade em que estão inseridas, gerando com isso desdobramentos também nos contextos econômicos e culturais dessa nova sociedade (COLL; MONEREO, 2010). Corroborando, Pinto (2002) afirma que as Instituições de Ensino Superior precisam atender as novas demandas sociais, tornando o educando um cidadão crítico e transformador, o que gera a necessidade da formação de professores competentes para essa nova situação.

No Brasil, os tipos organizacionais de IES de acordo com o Portal do MEC, são referendados pelo Decreto 5.773/06. As IES, de acordo com sua organização, são credenciadas como Faculdades, Centros Universitários e Universidades. Essa classificação

depende do credenciamento específico da instituição já em funcionamento regular e com padrão satisfatório de qualidade.

Os três tipos de organizações se distinguem quanto ao grau de autonomia. Originalmente, o credenciamento das IES é como Faculdade e após apresentar padrão de desempenho satisfatório é possível galgar credenciamento como Universidade. O estabelecimento de cursos em Universidades resgata o termo indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão presente na Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Os Centros Universitários por sua vez, são as IES que abrangem uma ou mais áreas de conhecimentos e que possuem autonomia para criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de Educação Superior (Brasil, 2006 *apud* Nicolini *et al.*, 2014). Comentando sobre esse assunto, Dourado menciona que a:

[...] LDB, entendida como lei complementar que regulamenta as diretrizes e bases para a Educação nacional, foi promulgada sob a égide da Constituição Federal de 1988, que trouxe consigo um conjunto de dispositivos no capítulo da Educação ,destacando-se a gratuidade no ensino público em todos os níveis, a gestão democrática da escola pública, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na Educação universitária, a autonomia das universidades, entre outros, e foi precedida por edição de leis, de decretos e de portarias que a nortearam. (DOURADO, 2002, p. 241-242).

A expansão da Educação Superior no Brasil e do número de matrículas nesse nível, aumentou quantitativamente devido a um conjunto de fatores, quais sejam: a globalização, as políticas democráticas de acesso à Educação, o aumento das exigências de qualificação do mercado de trabalho, as facilidades estruturais de alguns cursos. Arelada a essa expansão, cresce o número de IES e segundo Sobrinho (2010), essa expansão se fortaleceu com as privatizações das instituições no ensino de graduação, as quais passaram a representar mais do que o triplo das instituições públicas no país. O Censo da Educação Superior de 2012 indicou que naquele ano havia 2.416 IES, das quais 87% do total são de iniciativa privada (MEC,2013).

Ao analisarmos esse crescimento das IES, sobretudo das privadas, é mister buscar compreender o impacto do estilo de gestão dessas instituições no processo de formação dos

educandos, uma vez que de acordo com seu papel e interesses, são desenhados os planos pedagógicos dos cursos. Nesse sentido, Sobrinho (2010) aponta que paralelo a esse aumento quantitativo das IES, surge a pluralidade e a diferenciação das demandas e expectativas sobre essas instituições, fazendo emergir diversos tipos de IES e acirrando competição e conflitos no sistema educacional. Esse movimento parece não fomentar o que Pinto propôs no tocante à formação de um educando como cidadão crítico e transformador.

Entende-se que o aumento quantitativo, sobretudo de instituições privadas, não equivale na mesma proporção ao aumento qualitativo da Educação, uma vez que os interesses relacionados individuais das instituições tendem a ultrapassar os propósitos educacionais (SOBRINHO, 2010). Entretanto, Nicolini *et al.* (2014) apontam que nos resultados dos últimos ENADE as faculdades privadas têm apresentado uma melhora consistente e significativa, sem, no entanto, deixar de apresentar baixo desempenho em número significativo de cursos.

Diante desse contexto de privatização das IES, maior rigor se faz necessário quanto ao acompanhamento e controle do como e o que tem sido construído na formação acadêmica e profissional. Desta maneira, para que não haja redução da concepção de Educação em práticas meramente somativas de avaliação, focadas nos interesses individuais e institucionais, a avaliação formativa alinhada ao ensino parece ser um instrumento constituinte para o acompanhamento e verificação da aprendizagem e do desempenho dos educandos, além de ser um elemento transformador para que as IES possam atender às novas demandas sociais da ocasião e ao “novo” aluno. O ENADE, como política pública de regulação da dimensão qualidade no Ensino Superior poderia auxiliar as IES nesse sentido. Desta forma, parece pertinente investigar o nível de impacto desse instrumento externo nas práticas de ensino e avaliação dos cursos.

2.2 O sistema de avaliação do ensino superior no Brasil e seus desdobramentos

Diante das considerações apresentadas quanto à relevância da demanda por avanços na dimensão qualitativa no processo de Educação, é importante ressaltar que a avaliação e o resgate dos seus resultados como uma estratégia para se melhorar as práticas instituídas nos cursos poderia contribuir para a evolução dessa dimensão no Ensino Superior, etapa complementar dos estudos e significativa para os educandos que devem ser orientados e formados para atuação profissional e como cidadãos.

Nesse sentido, pensar sobre o processo de avaliação enquanto um elemento diagnóstico parece um caminho adequado aos que buscam melhorias contínuas de suas práticas. Desta forma, para Billing (2004) *apud* Vehine *et al.* (2006), no cenário internacional nos anos 80 emerge a prática de avaliar o Ensino Superior com base nas avaliações externas e auto avaliação. Corroborando, Vehine *et al.* (2006) ainda acrescentam que o Brasil apesar de não ter adotado esse exame tal qual o proposto em outros países, foi o único país a usar um exame de larga escala de cunho obrigatório. Bertolin e Marcon (2013) acrescentam que nas últimas duas décadas as avaliações sobre a Educação Superior ganharam notoriedade mundial uma vez que houve incentivo de organismos multilaterais e Governo para criação de estruturas de apoio ao sistema de avaliação da Educação Superior, justificando a relevância dessa etapa de formação para os benefícios sociais. Por volta dos anos 90, muitas ações foram sendo planejadas e algumas implementadas com a finalidade de se aprimorar e regular o que tem sido produzido no Ensino Superior do Brasil.

Diante desse contexto, Nicolini *et al.* (2012) apontam que governos de propostas ideológicas distintas conduziram esse movimento de avaliação da Educação Superior, quais sejam, o governo de Fernando Henrique Cardoso e em seguida o de Luiz Inácio Lula da Silva, o que indicaria fragilidades nas ações de implementações voltadas para Educação, sobretudo

nos períodos de transição desses governos. Entretanto, as políticas adotadas para avaliar a Educação Superior têm apresentado o caráter de continuidade. Esse aspecto de permanência das práticas de avaliação sobre a Educação Superior direciona a demanda por compreender como esse fenômeno tem evoluído e conseqüentemente como tem contribuído para a formação efetiva dos educandos a partir das melhorias de práticas de ensino durante a graduação. Na intenção de descrever a trajetória do sistema de avaliação da Educação Superior do país, Bertolin e Marcon (2013), explicam que:

No Brasil, a implementação de avaliação externa de cursos de graduação em larga escala, de natureza regulatória e com abrangência nacional, ocorreu, principalmente, por meio de dois diferentes métodos empregados pelo Inep-a partir de 1995: o exame aplicado aos concluintes, o provão, e a Avaliação das Condições de Oferta (ACO), as comissões de especialistas. O provão era um exame aplicado aos alunos concluintes em conjuntos de diferentes cursos a cada ano e as ACOs eram visitas in loco que avaliavam aspectos relativos aos projetos pedagógicos, ao corpo docente e à infraestrutura dos cursos com vistas aos atos regulatórios, tais como autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos. Desde o princípio, os resultados dos exames aplicados aos alunos tiveram maior divulgação e impacto junto à sociedade, visto que eram apresentados como classificações da qualidade dos cursos de graduação das diversas instituições públicas e privadas do país. (BERTOLIN E MARCON, 2013, p. 2).

Paulatinamente mudanças nos procedimentos de avaliação externa foram ocorrendo, ao passo que foram sendo identificadas as lacunas nos instrumentos aplicados. Em 1995, foi instituída a Lei n. 9.131, regulamentada em 1996 através do Decreto n. 2026, que estabeleceu procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de Ensino Superior. Um dos procedimentos de avaliação era o Exame Nacional de Cursos (ENC), popularmente conhecido como Provão, que vigorou de 1996 a 2003. O Provão foi considerado um instrumento indicador de eficácia dos cursos e das IES, embora utilizando somente os resultados do desempenho dos alunos. A partir do ano de 1996, quando ocorreu a primeira aplicação do Provão aos estudantes concluintes dos cursos de graduação, houve um crescimento no número de vagas e de Instituições de Educação Superior, de 894 instituições e 1.759.703 matrículas, em 1995, para 2.314 instituições e 5.954.021 matrículas, em 2009,

conforme dados do Censo da Educação Superior, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (BRASIL, 2011).

Diante do exposto quanto à proposta do Provão, tudo leva a crer que as limitações desse instrumento impulsionaram medidas de modificação e fizeram emergir novas propostas de estilo da avaliação externa. Para Sobrinho (2010), além do Provão não fazer avaliação de aprendizagem, mas de desempenho, seu caráter estático e fragmentado quanto ao processo de aprendizagem não traduzia a realidade de formação dos educandos nem deu conta da complexidade da Educação Superior. O Provão era incapaz de concluir sobre os efeitos do curso na formação dos educandos pois só avaliava concluinte e por ser restrito a esse público, não era capaz de viabilizar correções de rumo e melhoramento no processo de ensino e formação dos educandos. Apesar das críticas que foram sendo acumuladas a cada ano de aplicação do Provão, Sobrinho (2010) aponta que o esse exame produziu efeitos importantes na organização acadêmica dos cursos, pontuais ajustes pedagógicos para as IES favoráveis ao bom desempenho no exame, dentre outras modificações de cunho regulatório dos cursos. Desta forma, podemos concluir que apesar das limitações do Provão, percebe-se uma evolução no que tange ao acompanhamento do que se produz na Educação Superior.

Uma visão sobre de onde emerge a demanda pelo repensar sobre a forma de avaliar externamente os cursos é apontada por Bertolin e Marcon (2013), os quais acreditam que a classificação dos cursos a partir do Provão e a utilidade dessa classificação para os diferentes interessados no processo, levaram a Comissão Especial de Avaliação do Ensino Superior (CEA) a repensar o instrumento de avaliação vigente e a forma como estavam avaliando. As classificações e os *rankings* gerados e divulgados pela mídia com base nos resultados dos exames aplicados aos alunos, quase sempre foram interpretadas pela sociedade e por governos e instituições como uma espécie de certificação da qualidade ou da não qualidade dos cursos e instituições de Educação Superior, entretanto esses resultados podem não estar alinhados com

as práticas de ensino e avaliação da graduação e mascarar questões de estão além dos resultados isolados.

Desta forma, ao identificar as limitações de um instrumento de avaliação, se faz necessário a busca por melhorias, seja nos seus aspectos de concepção ou até mesmo estrutural. Nesse sentido, Nicolini *et al.* (2012) apontam que o resultado do repensar sobre as políticas de avaliação do Ensino Superior resultou em algumas reformulações e estratégias para o processo vigente, o Provão, e apresentou como produto dessas mudanças o documento SINAES – bases para uma nova proposta da Educação Superior. Arelada à essa nova proposta, professores, alunos e representantes do MEC propuseram a formação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, que foi instituído pela Lei 10.861 de 14 de abril de 2004. Entre suas finalidades destaca-se “a melhoria da qualidade da Educação Superior, a orientação da expansão da sua oferta e o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social” (BRASIL, 2004 *apud* NICOLINI *et al.*, 2012).

Ao se pensar em mudanças de concepção e estrutural sobre o fenômeno da avaliação externa de cursos, parece um exercício complexo diante da heterogeneidade dos atores envolvidos nesse processo. Entretanto, para Sobrinho (2010), o SINAES passou a ser concebido com a compreensão da avaliação numa perspectiva mais ampla e completa, na qual devem existir práticas integradoras e articuladas com o processo de ensino-aprendizagem, devendo haver integração também de diversos instrumentos de avaliação, de momentos de aplicação com base em um eixo estruturante, qual seja, comunidade científica, IES e membros da comunidade civil. Sobrinho ainda aponta que compreender avaliação desta forma, implica em quebrar paradigmas sobre o que vinha sendo feito sobre avaliação na Educação Superior.

Com semelhante perspectiva, Nicolini *et al.* (2012) apontam que o SINAES compreende de forma mais abrangente o sistema educacional superior e para analisar as IES não se restringe a um instrumento de avaliação para acompanhar os cursos e o desempenho

dos educandos, contudo usa a Avaliação Institucional (AI), Avaliação das Condições de Ensino (ACE), o Censo da Educação Superior e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). A partir desse conjunto de instrumentos e dados, compõe um sistema de avaliação mais complexo e subjetivo para a Educação Superior.

Observa-se com essa evolução das práticas de avaliação da Educação Superior, uma preocupação em compreender a avaliação como parte do processo de ensino e como elemento constituinte da Educação, eliminando o foco em resultados isolados e de quantificação. Esta nova perspectiva se traduz na proposta original do SINAES, conforme descrita, o qual integrado com outras variáveis visa avaliar o sistema da Educação Superior incluindo os protagonistas e variáveis desse contexto, dando amplitude e complexidade ao fenômeno da avaliação para esse nível de ensino.

Mesmo com algumas mudanças importantes e positivas como a auto avaliação e a ampliação da avaliação externa das instituições, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), a partir de 2004, manteve essas duas diferentes formas de avaliação externa de cursos por meio do ENADE e das comissões de avaliadores. Além disso, no âmbito do SINAES foram criados novos índices a partir dos resultados do ENADE, tais como o Conceito ENADE, o CPC para os cursos e o “inédito” IGC, que permitiu a geração de rankings também para as instituições. Todos esses índices possuem como principal componente de ponderação a nota obtida pelos estudantes na prova do ENADE. (BERTOLIN E MARCON, 2013, p. 2).

Embora pareça pertinente a proposta do SINAES diante da demanda por avanço na dimensão qualitativas dos cursos do Ensino Superior, a complexidade e a concretização do que se propõe depende, sobretudo, de agentes envolvidos no processo dispostos a mudar. Para Sobrinho (2010, p.7), os exames de larga escala são úteis, “mas é duvidoso que produzam efeitos pedagógicos significativos se não contam com a adesão de professores e alunos”.

É sabido que a avaliação quando compreendida como processo e elemento transformador parte de um sistema, estará em constante melhoria uma vez que é planejada com base em contexto e indivíduos, elementos que estão em constante mudanças. Desta forma, percebe-se que as evoluções que permeiam o fenômeno da avaliação na Educação Superior são pertinentes, e que o instrumento foco deste estudo, o ENADE, na forma como

hoje é aplicado mesmo estando em processo de melhoria, poderia ser uma alternativa para promover mudanças nas práticas de avaliação e ensino para a etapa que o antecede, a graduação, uma vez que conta gradativamente com a participação dos professores e alunos.

Outra consequência prática que deriva da tentativa de melhorias das políticas públicas de avaliação do Ensino Superior é a concorrência entre as IES. Para Bertolin e Marcon (2013), com a busca por melhores resultados no Provão e posteriormente no ENADE, emerge a competição entre instituições, a disputa por alunos ganhou uma proporção de negócio empresarial no Brasil a partir da LDB de 1996 e o foco das IES passa a ser atrair mais alunos. Nesse sentido, Bertolin aponta que:

Muitas instituições, com vistas a alcançar melhores índices nos exames, melhores posições nas classificações de “qualidade” e, por conseguinte, atrair mais “alunos-clientes” para suas salas de aulas, começaram a realizar “cursinhos” preparatórios para os exames, bem como priorizar, nos planos das disciplinas, conteúdos abordados nos exames aplicados. Em certa medida, os exames se tornaram referência para a elaboração de projetos pedagógicos dos cursos, ou seja, os conteúdos abordados pelos exames se transformaram em “quase diretrizes” curriculares para muitas instituições. (BERTOLIN, 2007, p.2).

Desta forma percebe-se com o panorama apresentado um direcionamento sobre alguns objetivos desse estudo, os quais buscam verificar quais e como se deram o impacto do ENADE nas práticas de avaliação e ensino. Conforme aponta Bertolin, as IES têm promovido cursos preparatórios para o ENADE, ou seja, focando períodos que serão avaliados pelo exame e ainda aponta que o ENADE tem promovido mudanças de cunho na gestão dos cursos, sem especificar sobre as práticas de avaliação e ensino.

Ainda nessa perspectiva das mudanças práticas do ENADE nos cursos, Griboski (2012, p.185) acrescenta que “se a concepção mercadológica, que permeia a expansão da Educação Superior, não for acompanhada por processos avaliativos de qualidade dissociados da prática punitiva e restritiva tradicional que tem motivado a resistência das IES, pouco se avançará na lógica do direito à Educação e construção da cidadania”.

Desta forma, emerge a necessidade de compreensão do impacto dessa redução do conceito da avaliação nas práticas de avaliação e ensino na graduação em detrimento de

interesses mercadológicos e políticos de instituições e governo. Nesse sentido, surge a questão sobre em que direção os cursos de Administração estariam avançando quanto à concepção sobre avaliação, suas práticas de ensino e no que o ENADE estaria contribuindo.

Para compreendermos melhor as questões que envolvem esse instrumento de avaliação externo, seu potencial como ferramenta diagnóstica e de alinhamento das práticas de avaliação e ensino dos cursos, a seguir trataremos do seu formato, desde sua concepção até a implementação.

2.2.1 O ENADE: da concepção original à sua implementação

A melhoria da dimensão qualitativa da Educação demanda condicionantes contextuais e atores envolvidos no processo dispostos a mudanças e conscientes das suas práticas. Nesse sentido o ENADE aparenta ser um elemento que poderia contribuir para a melhoria dessa dimensão, conforme o que propõe.

Na sua concepção original, o ENADE seguia a proposta do SINAES no que tange a integração com outras variáveis que compõem o sistema educacional superior, teria como objetivo aferir a aprendizagem dos estudantes nos conteúdos programáticos compreendidos nas diretrizes curriculares do seu curso de graduação, nas habilidades que deveriam ter desenvolvido para enfrentar dificuldades profissionais e nas competências para compreender temas transversais. (BRASIL, 2004 *apud* NICOLINI *et al.*, 2012).

Desta forma, o ENADE seria um instrumento de avaliação capaz de não somente mensurar o desempenho do educando, mas, sobretudo, diagnosticar as lacunas do processo de ensino-aprendizagem e promover mudanças, contribuindo efetivamente para o processo de formação. Não obstante, Sobrinho (2010) alerta que não se deve esquecer que a Educação

Superior não se restringe a esse exame, nem tem como função apenas desenvolver habilidades e competências para os postos de trabalho, mas formar pessoas para a vida a partir da construção de conhecimentos.

A partir dessa concepção original do que seria o ENADE, percebe-se evolução do instrumento quanto ao formato integrando com outros insumos e sua concepção. Diante dessa proposta mais completa, Para Vehine *et al.* (2006), além do caráter regulador semelhante ao Provão, o ENADE seria um instrumento de avaliação para o diagnóstico de competências e habilidades adquiridas ao longo do curso, integrando a percepção do aluno sobre a instituição e sobre questões gerais, não restritas ao conteúdo específico. Nesse sentido, seria um instrumento de avaliação mais abrangente e complexo devido a esse caráter integrador.

Diante dessa perspectiva de aspectos integradores, para tornar o processo de avaliação mais completo, o repensar dos que atuam com esse processo vem à tona diante das novas exigências do perfil dos alunos e do mercado. Diversos aspectos da integração da avaliação institucional, de curso e do estudante passaram a ser aprimorados pela Portaria nº 2051, detalhando atribuições à Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), órgão do Ministério da Educação (MEC), o qual passa a ser apenas executor dessa política (BRASIL, 2004).

Embora pareça claro e pertinente a proposta original da concepção do ENADE, para compreender como ele tem sido implementado é mister conhecer seu funcionamento ao longo do tempo, seus retrocessos e avanços quanto à proposta de avaliação diagnóstica.

Todo processo de avaliação deve contar com o apoio dos agentes que o conduzem, seja na elaboração ou gestão. Com o ENADE, o INEP é o responsável por realizá-lo com o apoio técnico de Comissões Assessoras por área, garantindo assim que as especificidades de cada área sejam preservadas. Para a elaboração da prova, o INEP constitui um banco de itens, que são elaborados por especialistas, que tomam como base os conteúdos programáticos

presentes nas diretrizes curriculares nacionais dos respectivos cursos e as habilidades e competências adquiridas em sua formação (MEC, PORTARIA 40/2007).

Aplicado desde 2004, o ENADE, componente curricular obrigatório dos cursos de graduação, é aplicado em periodicidade trienal, sendo admitida a utilização de procedimentos amostrais. A aplicação do ENADE é acompanhada de um questionário destinado a levantar o perfil dos estudantes e a percepção destes em relação à prova e à IES. O resultado do ENADE é expresso por meio de conceitos, ordenados também em uma escala com 5 (cinco) níveis, tomando por base padrões mínimos estabelecidos por especialistas das diferentes áreas do conhecimento (BRASIL, LEI 10.861/2004 *apud* CORRÊA, 2014).

Conforme citado anteriormente na seção que trata sobre o SINAES, o ENADE é apenas um insumo do processo de avaliação que o governo passou a adotar para avaliar a dimensão qualitativa dos cursos de graduação. Nesse sentido, é importante resgatar a concepção quanto à avaliação proposta pelo SINAES:

Tudo se inicia com a avaliação do estudante ENADE, que possibilita o cálculo dos insumos para compor o conceito preliminar de curso (CPC). Com a média dos CPCs, realiza-se o cálculo do indicador de qualidade da instituição (IGC) e, em seguida, realizam-se as avaliações *in loco*, que podem ou não confirmar os resultados alcançados na avaliação e dar uma visão plena do padrão de qualidade da oferta da Educação Superior. Trata-se de um ciclo avaliativo que permite ao avaliador e ao avaliado traçarem rumos, metas e inovação na busca da qualidade. (GRIBOSKI, 2012, p. 188).

Na descrição de Corrêa (2014), é apontado que a Portaria MEC 40/2007 traz à cena novos indicadores de qualidade CPC e conceito do curso (CC) para os cursos de graduação e índice geral do cursos - IGC e conceito da instituição (CI) para as IES, calculados pelo INEP, a partir dos resultados do ENADE e considerando os insumos coletados nas bases de dados oficiais do INEP e do MEC, que, sendo considerados satisfatórios, são utilizados para renovação de reconhecimento de cursos e credenciamento de IES automaticamente, dispensando a avaliação *in loco*. Essas alterações tornaram o ENADE o centro do SINAES, visto seu papel fundamental na aferição destes conceitos dos cursos e IES e que a parte da

avaliação que é realizada pelo estudante, o ENADE, tem um peso significativo no resultado da avaliação como um todo do Sistema Educacional Superior.

Diante dessa estruturação do processo de avaliação, o ENADE passa a ser um dos insumos mais relevantes e que na condição de instrumento regulador deveria ter a devida atenção por parte das IES e dos agentes que as compõem.

Com a evolução desse instrumento de avaliação, as mudanças evidentes são as relacionadas com seu formato, implicando que questões mais contextualizadas e interdisciplinares. Para Vehine *et al.* (2006), essas mudanças apontam para o foco do ENADE às competências profissionais e à formação geral, enfatizando os temas transversais. Não obstante, Vehine *et al.* pontuam que as mudanças paradigmáticas entre o Provão e ENADE são significativas, entretanto quando o ENADE passou a ser implementado, muitas questões o aproximaram da prática do Provão. Sobre as diferenças entre o ENADE e o Provão:

[...] mudou-se a frequência do exame, ampliada para três anos ou invés de anual; foram incluídos entre os examinados os estudantes ingressantes, aqueles que ainda estivessem cursando o primeiro ano do curso; e introduziu-se o cálculo do Indicador de Diferença dentre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD), que visava a mensurar a aprendizagem conseguida durante o curso em contraste com as expectativas de performance dos estudantes, em face das suas condições socioeconômicas e experiências acadêmicas anteriores. (VEHINE *et al.*, 2006, *apud* NICOLINI *et al.*, 2014, p.4).

Segundo Nicolini *et al.*(2014), na prova de 2009 o cálculo da nota foi transformado num composto das notas, tanto para ingressante como para concluinte em: Formação Geral (FG) e Componente Específico (CE) de ingressantes e concluintes, caracterizando a aproximação do ENADE com o conceito de avaliação diagnóstica e foi composta pela seguinte estrutura: 40 questões: dez de FG, sendo duas discursivas, e trinta denominadas como Componente Específico CE de cada curso a ser avaliado, sendo cinco discursivas. Com base na Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007, republicada em 2010, no ano de 2012 o INEP orienta que a nota dos ingressantes não seria mais dada pela mesma prova que era realizada pelos concluintes, e a mesma seria substituída pela nota do ingressante no ENEM. Contudo, Nicolini *et al.* (2014) afirmam que essa implementação não foi concretizada

na versão aplicada naquele ano. Lacunas desse tipo indicam o distanciamento da concepção original desse exame com sua implementação.

Na contramão, percebemos a evolução do sistema de avaliação do Ensino Superior, sobretudo quanto ao seu caráter integrador e de participação de mais personagens da comunidade acadêmica, para análise e planejamento das políticas de avaliação desse nível da Educação. Com a inclusão do IDD utilizando a nota do ENEM, fica evidente a busca por um alinhamento do ENADE com etapas anteriores de estudos como o ensino médio, para compor a avaliação do nível superior. Entretanto, até que ponto o ENADE tem promovido semelhante alinhamento na etapa que o antecede, a Educação Superior?

É relevante ressaltar que apesar das mudanças propostas teoricamente do Provão para o ENADE, quando da sua implementação algumas não conseguiram existir e desviaram o caminho devido à complexidade ao serem praticadas. Para Sobrinho (2010), muitas modificações aconteceram ao longo da implementação do ENADE e fizeram com que a proposta da sua concepção inicial fosse reduzida ao conceito de avaliação reguladora quanto ao aspecto legal. Com a implementação desse exame, Griboski (2012) aponta que professores, gestores dos cursos e estudantes poderiam aproveitar a partir do seu resultado para promover melhorias no processo de ensino-aprendizagem contribuindo efetivamente para o processo de formação dos educandos. Contudo, quando a utilização dos resultados do ENADE se restringe a formar *rankings*, a proposta de avaliação diagnóstica de aprendizagem parece se dissolver ao longo do processo cedendo espaço mais uma vez para a avaliação fragmentada.

Além disso, o próprio governo transformou o ENADE num instrumento de medição da qualidade dos cursos e instituições da Educação Superior brasileira no momento em que vinculou desempenhos mínimos para firmar convênios com instituições, tais como PROUNI e FIES, para possibilitar acesso à base de dados científica ou para disponibilizar recursos do BNDES. (BERTOLIN, 2007, p.2).

Desta forma, percebe-se que outros aspectos contextuais, além da formação de *rankings*, dificultam a utilização desse instrumento como uma ferramenta diagnóstica e de melhoria das práticas de avaliação e ensino dos cursos. Vincular os resultados à convênios

com as IES contribui para a dimensão quantitativa da Educação, ao passo que gera uma concorrência utilitária entre as mesmas, podendo desviar o propósito qualitativo da avaliação.

À luz de semelhante perspectiva, Sobrinho (2010) aponta que a prática dos *rankings* motiva o desvio da concepção original do ENADE, e como justificativa apoiados na Lei 10.861/2004 que propunha a indicação de níveis, o MEC em 2008 começa a adotar essa prática.

O INEP alegava que os aspectos do SINAES eram muito subjetivos para enquadramento da objetividade necessária a operacionalização das avaliações e aos poucos “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. ” (SOBRINHO,2010, p.16). Hoje para as IES, ENADE é sinônimo de avaliação, mas desta forma que é compreendida, desconectada com o sistema educacional, retrocedemos à concepção do Provão, de instrumento isolado e fragmentado.

De acordo com Andrade (2011) as maiores notas dos concluintes e ingressantes no ENADE podem ser um bom sinalizador da qualidade e da competência profissional do educando, entretanto, não existe evidência empírica para esta conclusão. Por conseguinte, a busca da comprovação da relevância e impacto do ENADE seja para o educando, ou sociedade, é fundamental. Nesta mesma perspectiva o presente estudo desenvolve suas suposições, compreendendo que a partir dos resultados desse exame, seria possível promover mudanças nos ambientes educacionais e no processo de aprendizagem, propósito da avaliação diagnóstica.

Resumindo, é perceptível que da concepção original do ENADE à sua implementação, alguns aspectos foram sendo anulados diante de condições contextuais que permeiam as IES e seus agentes. Para Vehine *et al.* (2006), apesar do ENADE reforçar os aspectos diagnósticos da avaliação, propondo que o conceito de avaliação prevaleça sobre o da regulação, o grande

impacto do ENADE está mais relacionado não a mudanças técnicas, mas sobretudo aos aspectos regulatórios do exame, que deixam de existir isoladamente como era com o Provão.

Contudo, mesmo diante dos aparentes desvios da concepção original da forma como hoje é aplicado o ENADE tem condições de diagnosticar um conjunto de elementos relevantes para melhorias nas práticas de ensino e avaliação dos cursos. Para Griboski (2012, p. 192), “destaca-se que as informações resultantes do processo de avaliação subsidiam a tomada de decisão dos gestores sobre mudanças necessárias no curso, como a revisão de currículos, de projetos e de programas que venham a incidir em novas práticas e em tecnologias educacionais aplicadas à necessária formação do estudante”. Desta forma, diante do exposto, é pertinente questionar se nos cursos de Administração do Grande Recife/PE, o impacto do ENADE tem promovido essas mudanças apresentadas pelos referidos autores.

Por outro lado, Sobrinho (2010) aponta que o rumo da implementação do ENADE tem conduzido esse exame para o caminho de práticas estáticas, de abandono do seu sentido de *feedback* e da possibilidade de acompanhamento da aprendizagem dos alunos, entretanto passa a estimular a burocratização da avaliação institucional, desviando a atenção da reflexão dos protagonistas envolvidos neste processo de avaliação, pois o foco passa a ser uma boa posição na escala de classificação.

Para o alcance desse foco, as IES passam a ensinar para o exame, seguindo o modelo da prova. Essa reação das IES de seguir uma proposta reducionista sobre avaliação poderia ser um movimento inicial, embora não consciente, da suposição desse estudo: o ENADE como promotor de mudança das práticas avaliativas e do ensino na graduação.

É mister ressaltar que embora reconheçamos o panorama de abandono da concepção original do ENADE diante de sua implementação, parece relevante acompanhar a evolução da qualidade da Educação Superior, e pertinente aproveitar os resultados que hoje são gerados a partir desse instrumento instituído.

Desta forma, esse aproveitamento poderia servir para conduzirmos melhorias no sistema educacional como um todo, sobretudo no universo significativo que é o curso de graduação em Administração, além de desvendar as condições contextuais que permeiam a implementação desse instrumento e que impactam no alinhamento das práticas de avaliação e ensino dos cursos com o ENADE.

2.3 Avaliação conectada ao ensino

A fundamentação teórica das seções anteriores nos remete à reflexão sobre a necessidade de melhoria da dimensão qualitativa da Educação paralela à evolução da dimensão quantitativa, sobretudo na etapa de ensino que trabalha a formação de profissionais para o mercado.

Nesse sentido, vem à tona a necessidade de se acompanhar de forma regulatória o que se tem desenvolvido em termos qualitativos no Ensino Superior, culminando no ENADE que hoje representa um relevante instrumento que compõe o Sistema de Avaliação do Ensino Superior. Verificar como e quais os impactos desse instrumento regulatório nas práticas de avaliação e ensino dos cursos de graduação em Administração parece pertinente, ao passo que esses processos quando alinhados, sobretudo na perspectiva do ENADE como hoje é desenvolvido, através de questões contextualizadas e interdisciplinares, poderia subsidiar os educandos no seu processo de formação.

Desta forma, dando suporte teórico para essa verificação, apresentaremos nas seções seguintes concepções sobre avaliação para melhor compreensão sobre as práticas avaliativas que imperam no nosso Ensino Superior e a partir e da realidade detectada, atender a demanda de se trabalhar o processo de avaliação conectado ao ensino, aportando teoricamente com base na Taxonomia de Bloom.

2.3.1 O processo de avaliação e suas dimensões

O processo de avaliação diante do contexto de transformações do fenômeno educacional deve ser compreendido a fim de que possamos adequá-lo de acordo com as demandas ocasionais advindas dessas transformações. Outro aspecto relevante sobre a avaliação no contexto de expansão das IES é quanto às contribuições qualitativas quando utilizadas na prática com alinhamento ao processo de ensino.

Diante das mudanças educacionais, emerge a demanda por novas formas de agir tanto dos professores quanto dos educandos. Nesse sentido, adequar essas inovações às mudanças nas formas tradicionais de avaliação e ensino poderia contribuir para melhorias da dimensão qualitativa da Educação.

Para Sobrinho (2010), a avaliação e as transformações educacionais estão diretamente ligadas e seus impactos alcançam reciprocamente suas práticas, podendo promover alterações. Todavia, para Luckesi (2011) as mudanças percebidas são superficiais e herdamos de séculos passados estilos limitados de avaliação e mesmo diante de exigências de um novo perfil do educando, emergente da modernidade, permanecemos praticando avaliação com foco nos exames.

O processo de avaliação educacional nos remete à reflexão sobre Educação e conseqüentemente o ato de ensinar. A seguir, trataremos de alguns conceitos sobre avaliação educacional com a finalidade de esclarecer suas funções para o processo de ensino-aprendizagem.

A avaliação, a depender do propósito com o qual é utilizada, é capaz de identificar gargalos no processo de ensino-aprendizagem e, a partir desse caráter diagnóstico, é capaz de promover mudanças no curso das ações dos atores nela envolvidos. De acordo com Libâneo (1994), a avaliação é uma das tarefas do docente que tem como propósito acompanhar o

processo de aprendizagem dos alunos e permitir melhorias nesse processo através da reorientação traçada a partir do feedback dos resultados.

Com semelhante perspectiva, Luckesi (2011) afirma que avaliar significa diagnosticar o processo de aprendizagem dos alunos para fornecer suporte ao educando no processo de assimilação do conteúdo e de constituição de si como cidadão.

Ao analisarmos o conceito de avaliação educacional, é natural que surja meio a discussão, o processo de ensino que é de onde deriva a necessidade de avaliar. Nesse sentido, Barbosa e Martins (2000) entendem a avaliação como elemento constituinte da Educação, o que significa reconhecer que no processo de ensino-aprendizagem a avaliação pode dar suporte relevante à formação do educando. Assim, o ato de acompanhar e retomar o processo de construção dos saberes está associado ao nível de conhecimento que o educando adquire e aliado a um diagnóstico, não se deve excluir a demanda por verificar os conhecimentos adquiridos.

Todavia, a prática da avaliação no Brasil não tem seguido essa perspectiva e a concepção sobre avaliação é reduzida ao ato de verificação do desempenho dos estudantes. Com semelhante visão, Luckesi (2011) afirma que na história da modernidade da vida escolar, os exames escolares imperam nas práticas avaliativas. Os professores aplicam nas suas práticas didáticas a forma como foram educados na escola e, nesse ato de repetição, incluem a forma como foram avaliados. Desta forma, percebe-se que a ideia que cada professor carrega sobre avaliação está associada à sua concepção de Educação.

Diante de tais conceitos sobre avaliação, é notória a importância do envolvimento dos docentes, discentes, e instituições de ensino para que sejam alcançados os propósitos educacionais no processo avaliativo.

Esse processo conceitualmente estar conectado ao ensino, sendo uma etapa de *feedback* do mesmo. Contudo, a influência das raízes hereditárias na formação dos

professores que orientam o formato da avaliação, tende ao estilo conteudista com foco na reprodução do conteúdo. Esse estilo pode representar uma lacuna nos objetivos educacionais que os mesmos traçam, na medida em que os instrumentos de avaliação externos exigem uma nova concepção de ensino e, conseqüentemente, uma nova forma de avaliar, estando suas práticas desalinhadas com a etapa de ensino que o antecede, o Ensino Superior.

Para a legislação vigente (LDBN nº 9.394/96), a aprendizagem dos educandos, é de responsabilidade da escola e de seus professores e para tanto, a utilização de instrumentos avaliativos deve ser o caminho para a recuperação da aprendizagem. Contudo, também com respaldo da legislação, existem dois aspectos da avaliação, o quantitativo relacionado com a classificação dos educandos e o qualitativo, caracterizado por diagnosticar o processo de aprendizagem. No que tange ao processo qualitativo, o educando também passa a ter responsabilidades, uma vez que a partir do *feedback* oriundo da avaliação, passa a refletir e refazer a forma como tem praticado suas estratégias de estudo.

Assim como é um desafio o equilíbrio das dimensões quantitativas e qualitativas da Educação, fatores contextuais interferem para a implementação paralela dessas dimensões no processo de avaliação nos cursos de graduação no Brasil. Para Perrenoud (1999), a avaliação pode ser utilizada no seu aspecto quantitativo, quando o objetivo é medir parcialmente os conhecimentos do educando, entretanto essa prática deve ser associada ao acompanhamento e retomada do processo de construção dos saberes, assumindo o aspecto mais reflexivo e qualitativo da avaliação.

De acordo com Perrenoud, Barbosa e Martins (2000) sugerem que tanto o aspecto quantitativo como o qualitativo devem existir paralelamente e são necessários ao processo de formação do educando para a concepção emancipatória na íntegra. Desta forma, para alcançar esse propósito, deve contar com a responsabilidade tanto do aluno no acompanhamento do

seu desenvolvimento cognitivo, como dos professores na reestruturação das suas práticas pedagógicas.

Aproximando-se à classificação dos aspectos quantitativos e qualitativos da avaliação, Luckesi (2011) aponta conceitos relevantes ligados ao ato de avaliar, quais sejam: avaliação e verificação:

A avaliação, diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer ante ou com ele. A verificação é uma ação que “congela” o objeto; a avaliação por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação. (LUCKESI, 2011, p. 53).

Ao analisar esses conceitos sobre avaliação, é relevante identificar que no Brasil o processo de avaliação educacional pode ser realizado com objetivos distintos, por diferentes atores.

Dentre os tipos de avaliação educacional temos a interna, que envolve a avaliação da aprendizagem, na qual o professor reflete sobre suas práticas pedagógicas e diagnostica se o educando aprendeu conforme objetivos pré-estabelecidos. Uma outra possibilidade é a externa, avaliação do desempenho escolar em larga escala, de natureza sistêmica, realizada pelo Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa (INEP) e que verifica o que o educando deveria ter aprendido em determinado período das etapas educacionais. Existe também a avaliação institucional, podendo ser interna ou externa com o objetivo de verificar o grau de satisfação e eficiência de instituição referente ao serviço prestado.

Além dos conceitos supracitados sobre avaliação e seus respectivos tipos, outra possibilidade de se compreender esse fenômeno é diferenciando a avaliação da aprendizagem da avaliação de desempenho, entendendo aqui avaliação de desempenho mais alinhada à concepção dos aspectos quantitativos da avaliação, enquanto que a avaliação de aprendizagem estaria articulada com a perspectiva do aspecto qualitativo e diagnóstico. A seguir, apresentaremos com maior clareza os construtos sobre esses tipos de avaliação.

Conforme citado, o fator hereditário na formação dos docentes influencia o ato de transferir para suas práticas de avaliação o formato mais estático, que contempla a verificação com a finalidade de classificar o educando no lugar da avaliação diagnóstica, que permite voltar em etapas anteriores no processo de ensino-aprendizagem caso algum objetivo educacional não tenha sido alcançado.

Para Luckesi (2011), a história da prática dos exames escolares e da avaliação da aprendizagem é composta por exames escolares, os quais por muitos anos foram a única forma de acompanhar o desempenho dos educandos, sobretudo no Brasil. Esses exames tinham como objetivo configurar o desempenho do educando em um determinado período e devido à essa função estática e isolada, não promovia maiores mudanças no processo de ensino-aprendizagem.

Outro aspecto cultural, que dificulta que caminhemos na direção do aspecto mais qualitativo da avaliação e, conseqüentemente, numa perspectiva mais inovadora de ensino e avaliação, é o foco no instrumento prova, sobretudo conteudista, que explora apenas a capacidade de reprodução de conteúdo, como sendo o principal instrumento para avaliarmos. Para Moretto (2005), apesar das diversas formas de se avaliar, na nossa cultura a prova prevalece como instrumento de avaliação. Essa prática reduz o processo de avaliação à classificação e seleção dos alunos e estimula a memorização em detrimento de habilidades que exercitem a reflexão e a capacidade crítica dos sujeitos.

Além de herdarmos a prática da avaliação de desempenho, as exigências legais que permeiam a Educação no Brasil obrigam os docentes a verificarem e mensurarem o aprendizado dos educandos, a fim de apresentarem quantitativamente, através de nota, o resultado desse processo. Segundo Luckesi (2011), os exames escolares compunham a LDB, de 1961. Após dez anos, com a redefinição do sistema de ensino no país, na Lei n. 5.962/71 a expressão “ aferição do aproveitamento escolar” substituiu a expressão “exames escolares” e

no ano de 1996, a expressão “avaliação da aprendizagem” passa a estar presente no corpo legislativo.

Observa-se, portanto, que a legislação apresentou evolução da concepção sobre avaliação, sobretudo no ano de 1996 complementando ao aspecto quantitativo, a dimensão qualitativa sobre avaliação. Barbosa e Martins lembram que:

A legislação (LDB – Lei 9394/96) preconiza em seu art. 24, inciso V, alínea a: “avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”. Percebe-se, que a lei ao assegurar a avaliação na perspectiva qualitativa, consequentemente está prevendo uma ação diagnóstica no processo avaliativo. Essa medida implicará em resultados positivos, considerando que durante o processo é possível identificar as dificuldades e propiciar as intervenções necessárias para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno. (BARBOSA E MARTINS, 2000, p.6).

Diante desse contexto, percebe-se um direcionamento da perspectiva que Sobrinho (2010) afirma, na qual as transformações sociais implicam em mudanças educacionais que por sua vez impactam em transformações nos processos de avaliação. Verifica-se, portanto, uma evolução no que tange a percepção do aspecto qualitativo que emerge da legislação que regula o ensino. Todavia, para Luckesi (2011), na contramão desta evolução da legislação sobre a concepção da avaliação, nas instituições de ensino prevalece a utilização dos exames escolares no lugar da avaliação da aprendizagem. Essa ação estimula as práticas conteudistas e favorece a formação de educandos descontextualizados e acríticos.

Ainda sobre o distanciamento na prática das dimensões da avaliação quantitativa e qualitativa, segundo Barbosa e Martins (2000), hoje no Brasil impera no processo educacional a lógica da avaliação de desempenho como instrumento de classificação dos alunos, como se todos reagissem igualmente ao processo de construção do conhecimento e como se os instrumentos utilizados nas políticas avaliativas acompanhassem efetivamente a aprendizagem. Essa prática é adequada para verificação da aprendizagem em um dado momento. Diante desta concepção, a avaliação representa um resultado que tem como

objetivo mostrar a realidade sem maiores pretensões de promover mudanças no processo de construção dos saberes e de formação.

É pertinente ressaltar que a prática da avaliação de desempenho não é justificada apenas por questões culturais, aspectos relacionados a formação dos docentes, baixa remuneração e conseqüentemente alta carga horária em várias IES, grades engessadas, falta de autonomia de professores compõem fatores contextuais que impactam as práticas de avaliação na perspectiva mais de desempenho. Nesse sentido, além dos aspectos culturais que justificam as práticas da avaliação de desempenho, Chaves acrescenta que:

Além dessas implicações negativas da utilização equivocada dos exames de larga escala no processo de ensino-aprendizagem, administradores que assumem a profissão de professores universitários, mas não costumam ter a formação específica para esse ofício, têm, portanto, dificuldades em lidar com questões pedagógico-didáticas (VASCONCELOS, 2000; MACHADO, 1996; CUNHA; LUDKE, 1998 *apud* CHAVES, 2001). Disso decorre uma prática avaliativa por parte dos docentes baseada na forma como foram avaliados na sua vida escolar e a partir da experiência e bom senso, vão desenvolvendo maneiras de avaliar seus alunos. A prova escrita no formato conteudista é a preferida dentre os instrumentos de avaliação e instiga a retenção dos conhecimentos repassados e exclui a possibilidade de docentes e educandos se reorientarem e refletirem sobre a formação profissional e acadêmica. (CHAVES, 2001, p. 4).

A partir destas questões, reforça a concepção dos docentes da prática da avaliação de desempenho com foco exclusivo no aspecto quantitativo e estático sem reconstruções a partir do diagnóstico da avaliação e percebe-se que além da limitação de formação dos docentes, o contexto que permeia esses protagonistas não favorece para um maior esforço quanto às práticas da avaliação da aprendizagem. Para Barbosa e Martins:

Isso ocorre, talvez porque a tarefa de avaliar qualitativamente exige muito mais tempo do educador, o que desencadeia maior dedicação por parte dos mesmos. No entanto, a realidade vivenciada por esse profissional o impossibilita de fundamentar, organizar e planejar melhor a sua ação educativa. Isso normalmente ocorre, em detrimento da remuneração baixa desse profissional, levando-o a assumir jornada dupla ou até tripla. Essa questão também é influenciada pela exigência da direção da escola no cumprimento do conteúdo programático em tempo hábil, limitando o docente em sua autonomia de desenvolver a ação pedagógica na perspectiva da avaliação qualitativa. (BARBOSA E MARTINS, 2000, p.4).

Retomando a concepção apresentada por Luckesi sobre avaliação, temos que os exames escolares na prática traçam caminhos opostos da avaliação de cunho qualitativo. Segundo Luckesi (2011), a avaliação de aprendizagem adquire sentido quando se articula ao

projeto pedagógico e conseqüentemente ao ensino. Nesta perspectiva, a avaliação deixa de representar um fim como nos exames escolares e passam a promover uma agenda de ações para construção de resultados previamente definidos.

Corroborando, Barbosa e Martins (2000) apontam que ao assumir o aspecto mais amplo, a avaliação propicia ao educando a aprendizagem, uma vez que permite ao sujeito avaliado a possibilidade de confrontar seus conhecimentos e construí-los. Nesta perspectiva, a avaliação deixa de ser um resultado e assume o papel de meio para construção do saber. A avaliação passa a ser um processo, o qual exige planejamento sobre as práticas, integração dos conteúdos com contexto de vida dos educandos, flexibilidade na utilização dos instrumentos, *feedback* para os atores envolvidos no processo e redimensionamento a partir do diagnóstico traçado. Diante dessa perspectiva de alinhamento do ensino com o processo de avaliação, Chaves aponta que:

A construção de uma proposta de avaliação passa inevitavelmente por uma opção sobre ensinar e aprender, a qual expressa por sua vez uma opção por um modelo epistemológico-pedagógico. Essa opção, implica numa forma explícita de pensar o ensino e as bases da proposta pedagógica. Em última instância, a avaliação consiste na articulação da teoria à realidade, numa atividade de reflexão sobre o ensino, que tem como base o recolhimento de dados sobre as manifestações dessa mesma realidade, proporcionando informações básicas e necessárias a todos aqueles implicados no processo educativo. (CHAVES, 2001, p.6).

Assim sendo, podemos concluir que esse tipo de avaliação diagnóstica respeita as etapas de aprendizagem do educando e auxilia os docentes nas suas práticas de ensino, permitindo o acompanhamento dos saberes, orientando em intervenções quando necessário e assumindo funções diferentes a depender da situação da aprendizagem. Contudo, a prática dessa proposta de avaliação tem sido um desafio, sobretudo para o nível superior da Educação.

Diante dessa dificuldade, uma agenda de estudos tem sido traçada por pesquisadores com o objetivo de apresentar soluções para as barreiras da adoção da avaliação com viés mais qualitativo e significativo para o processo de aprendizagem.

Recentemente, surgiram alguns trabalhos que discutem e indicam caminhos para a avaliação da aprendizagem no nível de Ensino Superior. Dentre eles, destacam-se os de Hoffmann (1995, 1998), que discute os mitos da avaliação e propõe uma avaliação mediadora como possibilidade de acompanhamento contínuo e gradativo da aprendizagem do aluno; Ludke e Salles (1997), que relatam e analisam um estudo do processo de avaliação do ensino/aprendizagem realizado pelas autoras em um curso de Nutrição da sua instituição, a partir da visão dos atores envolvidos; Villas Boas (2000), discute a avaliação no contexto do trabalho pedagógico universitário, passando por questões como o aluno que chega à universidade, o professor universitário e sua formação, a relação objetivos/avaliação e ao propor um olhar crítico sobre a avaliação aponta a necessidade de realização de pesquisas sobre o tema que forneçam dados para uma análise aprofundada da questão; Wachowicz (2000), refere-se aos paradoxos em torno da avaliação, abordando-a numa perspectiva dialética. (CHAVES, 2001, p.2).

Na realidade brasileira da Educação Superior, o fenômeno da avaliação não se diferencia dos demais níveis da Educação quanto viés quantitativo que assume. Para Sobrinho (2010), diante desse foco em práticas de avaliação de desempenho, a Educação Superior passa a ser conduzida pelos interesses individuais e pelo pragmatismo econômico, os quais anulam a concepção de conhecimento universal, da pertinência e da justiça social, legitimando a ideia do conhecimento e da formação como bens privados para o benefício social. A partir dessas questões, reforça a concepção da prática do fenômeno de avaliação com foco exclusivo no aspecto quantitativo, estático e somativo, atrelado aos interesses meramente econômico e de mercado.

Diante dessas práticas avaliativas tendenciosas à dimensão quantitativa, conclui-se que a avaliação da aprendizagem é desviada do seu propósito de diagnosticar e promover mudanças e passa a ser praticada desconectada ao processo de ensino-aprendizagem (LUCKESI, 2011). Cunha ainda acrescenta que:

A questão da avaliação é a mais complexa e pode estar a revelar uma certa incompreensão dos objetivos da proposta (inovadora) por parte dos alunos e/ou uma certa indefinição quanto à forma e ao modo de avaliar numa proposta diferente por parte do professor. Ambos os sentimentos são próprios à construção do novo. (CUNHA, 1998, p.32).

Segundo Chaves (2001, p.4) “o professor cumpre as exigências legislativas - dar aulas, avaliar e atribuir notas. O aluno, na maioria das vezes, mais preocupado em passar na disciplina, em conseguir notas, do que com a qualidade da sua formação profissional, submete-se passivamente a esse ritual”. Esse comportamento reducionista do propósito da

avaliação de aprendizagem e do conceito de Educação leva às práticas classificatórias dos educandos.

Semelhante movimento percebe-se com os instrumentos de avaliação de larga escala, a exemplo do ENADE, o qual na prática seus resultados têm, com clareza, servido para formação de *rankings* e posicionamento das instituições no mercado, reduzindo a essência da proposta do exame que é ser mais um elemento que contribuinte para a aprendizagem do educando a meros resultados isolados. Nossa experiência aponta que a formação de *rankings* e outras posturas reducionistas que emergem dos resultados do ENADE, podem dificultar mudanças na graduação quanto às práticas de ensino e avaliação para o alcance de melhores resultados dos educandos.

Para Sobrinho (2010, p.7) os exames de larga escala são úteis, “mas é duvidoso que produzam efeitos pedagógicos significativos se não contam com a adesão de professores e alunos” para sua implementação.

Diante dessas questões, Bertolin e Marcon (2013) apontam que devido “o conceito de qualidade em Educação Superior possuir elevado grau de subjetividade, o emprego em larga escala de exames na avaliação dos estudantes da graduação se tornou uma questão crítica para a percepção da sociedade sobre o valor e a qualidade das instituições e cursos e, por conseguinte, para o próprio desenvolvimento do quase mercado da Educação Superior brasileira.”

O panorama apresentado sobre conceitos que permeiam as práticas avaliativas, justifica a pertinência da questão central deste estudo ao buscar verificar o impacto do ENADE nas práticas de avaliação dos cursos. Até que ponto os resultados configurados através do ENADE têm direcionado as práticas avaliativas nos cursos de Administração para uma dimensão mais qualitativa? Na tentativa de contribuir para os *stakeholders* envolvidos nesse processo de avaliação externa do Ensino Superior, alguns autores buscam apresentar

metodologias de análise dos resultados do ENADE para que possam efetivamente diagnosticar e mudar ações relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem, alinhando suas práticas a esse instrumento externo de avaliação. Para Nicolini *et al.*:

Ao final de cada ENADE, o INEP emite um relatório com os resultados detalhados em micro-dados para todos os cursos avaliados. Esse relatório permitiria que houvesse avanços significativos na avaliação dos processos de ensino-aprendizagem, caso as IES tivessem conseguido desenvolver uma metodologia de leitura e análise para evolução do conteúdo programático, estratégias de ensino, estratégias de avaliação e *desing* das matrizes curriculares oferecidas pelas IES. (NICOLINI *et al.*, 2015, p.1).

Nesse sentido, compreende-se com as referências citadas sobre avaliação que existe possibilidade de, a partir dos resultados das políticas públicas de avaliação, haver um alinhamento das práticas de avaliação e ensino dos cursos de graduação com o atual instrumento que regula o Ensino Superior e que esse poderia ser um caminho para melhorias no processo de formação para este nível.

Desta forma, na busca de um alinhamento mais efetivo das práticas de avaliação com o ensino e com o ENADE, é importante compreender a constituição do processo de ensino-aprendizagem e os objetivos educacionais que permeiam essa relação.

2.3.2 Alinhando o processo de ensino

Diante das práticas de avaliação que imperam no nosso Ensino Superior e seus desdobramentos consequentes de condicionantes contextuais, emerge a necessidade de se trabalhar o processo de avaliação conectado ao ensino e ao ENADE, o qual é disposto em um formato que exige do educando uma percepção mais contextualizada, aproximando conteúdo com a realidade, e interdisciplinar, integrando conteúdos específicos de diferentes áreas de conhecimento de um mesmo curso. De acordo com Verhine *et al. apud Nicolini et al.* (2015, p. 6) “o exame se propõe a englobar várias dimensões em seu teste (...) e dar um peso mais às competências profissionais e à formação geral, com ênfase nos temas transversais”.

Desta forma, para que o aluno tenha um bom aproveitamento diante desse tipo de avaliação, se faz necessária a compreensão de como se dá o processo cognitivo quanto aos aspectos da aprendizagem do mesmo, sobretudo para saber as estratégias de ensino mais adequadas e assim possibilitar um maior alinhamento entre os processos de ensino e avaliação.

Conforme citado anteriormente, devido a questões culturais, professores de Ensino Superior tendem a reproduzir as metodologias de como foram formados, uma vez que não costumam ter uma formação adequada para esse nível de ensino e é com base na experiência em sala de aula e na reprodução que desenvolvem suas práticas.

Segundo Anastasiou (1998), para muitos, a ação docente decorre da ideia de que ensinar é explicar conteúdos, através de exposição e isso os docentes procuram fazer com máxima habilidade. Contudo, é pertinente se questionar até que ponto essa prática contribui para formação do educando e no caso do Ensino Superior, como essa forma de ensinar estaria preparando o educando para o mercado e se alinhando as políticas de avaliação externas.

É importante ressaltar que diante dessa prática de ensino, habilidades cognitivas mais complexas do educando de graduação são negligenciadas na medida em que os docentes não conseguem avançar na direção de objetivos educacionais mais alinhados para esse nível de ensino. Para Reboul (1982) *apud* Anastasiou (1998), o aluno diante dessa prática registra palavras, repete-as para conseguir boa classificação e entende que tudo o que o professor fala é preciso aceitar sem necessariamente compreender.

De acordo com Sobrinho (2010), mudanças no contexto educacional fomentam mudanças nos processos decorrentes dessa área. Desta forma, algumas teorias apontam para o atraso dessas estratégias de ensino conteudista com foco na reprodução de conteúdo e novas concepções vão surgindo no sentido de compreender melhor a capacidade cognitiva de

aprendizagem dos educandos e, conseqüentemente, contribuem a mudar a ação docente quanto suas práticas de ensino e avaliação.

Dentre as inovações no processo de ensino para contribuir com o desenvolvimento cognitivo dos educandos, superando, assim, a forma tradicional de exposição dos conteúdos Anastasiou (1998) propõe a inserção de estratégias de ensinagem, na qual existe uma prática complexa entre professor/aluno a partir de tarefas contínuas desses sujeitos, interligando o aluno ao objeto de estudo, possibilitando o pensar e o reelaborar as relações dos conteúdos através da clareza dos objetivos educacionais por ambas as partes. Corroborando com essa estratégia de ensinagem, Vasconcellos (2006) *apud* Ferraz & Belhot (2010), acrescenta que em algumas áreas do conhecimento, a capacidade de abstração deve ser desenvolvida para melhor compreensão do objeto de estudo e ainda aponta que:

Desenvolver a capacidade de abstração e utilização de um conhecimento específico de forma multidisciplinar é um processo que deve ser bem planejado, definido e organizadamente estimulado durante o período de formação (graduação), levando-se em consideração o estilo de aprendizagem. (VASCONCELOS, 2006 *apud* FERRAZ & BELHOT, 2010, p.422).

Partindo desta concepção de ensinagem, percebe-se um contexto favorável para o educando de graduação desenvolver habilidades cognitivas necessárias ao universo profissional, as quais exigirão do mesmo a construção, compreensão, aplicação e síntese do conhecimento. A luz dessa semelhante proposta de ensino, Vasconcellos (1996) *apud* Anastasiou (1998) acrescenta que para a implementação desse contexto é importante a mediação do docente, planejando atividades e estratégias selecionadas alinhadas aos objetivos educacionais, incentivando os alunos para uma postura mais ativa e autônoma no processo de aprendizagem, construindo e elaborando a síntese do conhecimento.

Sob uma perspectiva semelhante, quanto às inovações na condução do processo de ensino, Suñé *et al.* (2015) apontam que para que o método de ensino promova, adequadamente, a aprendizagem significativa, deverá ter o aluno no centro do processo,

levando-o a mobilizar conhecimentos prévios e novos de forma lógica e integrada, considerando a complexidade que envolve situações reais ou similares.

Paralelo a essas propostas de condução do processo de ensino, emerge a demanda pela compreensão de como desenvolver o perfil profissional que atenda às necessidades de formação dos alunos e esse perfil já vem sendo descrito no que se espera dos educandos na etapa de graduação conforme a legislação. Dentre os princípios das diretrizes curriculares dos cursos de graduação no Parecer CNE/CES 776/1997, os destacados abaixo estão alinhados com essas “novas” propostas de ensino, quais sejam:

4) Incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa;

5) Estimular práticas de estudo independente, visando progressivamente autonomia profissional e intelectual.

8) Incluir orientações para a condução de avaliações periódicas que utilizem instrumentos variados e sirvam para informar a docentes e discentes acerca do desenvolvimento das atividades didáticas (BRASIL, 1997).

Os princípios acima destacados, bem como as sugestões de condução do processo de ensino apresentadas por Anastasiou (1998), Vasconcellos (1996) e Suñé *et al.* (2015), estão alinhados com o ENADE, na medida em que da forma como hoje este exame é aplicado, através de questões contextualizadas, interdisciplinares e com conteúdo de formação geral e específica, dá-se uma avaliação de competências dos alunos para o exercício profissional e valoriza sua autonomia intelectual.

No contexto dos cursos de Administração, a proximidade do que se pretende avaliar no ENADE com habilidades requeridas pelo MEC para o exercício da função de

administrador foi investigada por Gonçalves & Ribeiro (2012) nos exames dos anos de 2006 e 2009. Estes autores concluíram que o modelo teórico que o ENADE utiliza tem como fundamento a Taxonomia de Bloom, caminho através do qual procura alinhar práticas de ensino e avaliação com os cursos de Administração, e que lhes parece adequado porque tal base teórica permite o acompanhamento cognitivo dos discentes em termos acadêmicos e profissionais.

Como a Taxonomia de Bloom é uma classificação representativa dos objetivos dos processos educacionais com base em domínios específicos, é mister destacar as contribuições desenvolvidas pela classificação de Bloom que aborda de forma hierárquica e explicativa as dimensões de aquisição do conhecimento.

Para as questões secundárias deste estudo, como aporte teórico para as questões secundárias deste estudo, focaremos na compreensão do domínio cognitivo como estratégia para alinhamento de práticas de avaliação e ensino. Segundo Bloom *et al.* *apud* Ferraz & Belhot, as características do domínio cognitivo implicam em:

Aprender, dominar um conhecimento. Envolve a aquisição de um novo conhecimento, do desenvolvimento intelectual, de habilidades e atitudes. Inclui reconhecimento de fatos específicos, procedimentos padrões e conceitos que estimulam o desenvolvimento intelectual constantemente. Nesse domínio os objetivos foram agrupados em seis categorias e são apresentados numa hierarquia de complexidade e dependência (categorias), do mais simples ao mais complexo. Para ascender a uma nova categoria, é preciso ter obtido um desempenho adequado na anterior, pois cada uma utiliza capacidades adquiridas nos níveis anteriores. As categorias desse domínio são: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação. (BLOOM *et al.*, 1956 *apud* Ferraz & Belhot, 2010, p.422).

Diante dessa classificação no que tange ao Ensino Superior, a Taxonomia de Bloom parece ser um instrumento adequado também porque propõe alinhar objetivos de ensino aos processos de avaliação a partir da compreensão da dimensão cognitiva na aquisição de conhecimento. Conklin (2005) *apud* Gonçalves & Ribeiro (2012), aponta que a taxonomia de Bloom e sua classificação dos objetivos de aprendizagem têm sido uma das maiores contribuições acadêmicas para docentes que, conscientemente, buscam implementar avanços em suas práticas.

Nesse sentido, essa metodologia poderia ser uma alternativa para direcionar professores, alunos, coordenadores e IES para melhorias nas práticas de avaliação, alinhando-as ao ensino e ao ENADE.

Corroborando, para Nicolini *et al.* (2015, p.8) “a aplicação dessa metodologia permite ao professor ter maior assertividade na avaliação dos conteúdos ministrados, possibilitando verificar se os diversos níveis de aprendizagem obtidos pelo estudante estão de acordo com os objetivos traçados”. Contudo, se os objetivos a serem traçados não tiverem bem definidos, certamente o processo de alinhamento ensino/avaliação não acontecerá. Resgatando o que havia afirmado Cunha (1998), o ato de avaliar de forma inovadora pode revelar incompreensão por parte dos alunos e/ou professores quanto aos objetivos educacionais a serem alcançados.

Com semelhante perspectiva no que tange a falta de clareza dos objetivos educacionais a serem alcançados, Ferraz & Belhot (2010) apontam que é complicado para os educandos atingirem o nível de desenvolvimento cognitivo quando não sabem o que deles é esperado durante e após a processo de ensino. Com visão similar, Pelissoni (2009) *apud* Nicolini *et al.* (2015) explica que “o docente deve estabelecer com exatidão os objetivos de instrução para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem e entrar em sala de aula para clarificar ao estudante tais objetivos, visando que esse perceba como as aulas serão conduzidas e o que será avaliado”.

Diante dessa necessidade de clareza e compartilhamento dos objetivos instrucionais para alcance do alinhamento das práticas de ensino e avaliação e maior sucesso no processo de aprendizagem, é pertinente ressaltar que tudo leva a crer que essa dificuldade em definir com clareza objetivos educacionais pode ser um gargalo nas atuais práticas docentes do Ensino Superior, se considerarmos as limitações na formação dos mesmos para atuarem nesse nível de ensino.

Na tentativa de superarmos as dificuldades contextuais e tentarmos resgatar essa relação de alinhamento entre avaliação com ensino, seja o processo de avaliação interna dos cursos de graduação de Administração ou o processo de avaliação externa implementada através do ENADE com o ensino, a Taxonomia de Bloom da forma como foi apresentada, dando suporte ao processo cognitivo, poderia alinhar esses processos para maior sucesso do ensino-aprendizagem. Nesse sentido, GONÇALVES & RIBEIRO *apud* NICOLINI *et al.* apontam que:

De forma sistemática tem sido registrada incidências das dimensões da Taxonomia de Bloom no exame do ENADE para os estudantes de Administração e Gestão. Considerando essa premissa, as instituições de ensino deveriam elaborar objetivos educacionais alinhados às orientações do MEC e, por conseguinte, deveriam elaborar ou orientar os seus docentes a elaborarem instrumentos de avaliação congruentes com os objetivos traçados. (GONÇALVES & RIBEIRO, 2012 *apud* NICOLINI *et al.*, 2015, p.13).

Seguindo esse caminho no período da graduação, os docentes estariam ultrapassando as práticas de ensino tradicionalmente conteudista e a depender do nível de adequação que estivessem conseguindo implementar no que tange alinhamento dos objetivos instrucionais com práticas de avaliação e ensino, o aproveitamento dos educandos mais elevado seria uma consequência no momento de participarem do ENADE. Para Nicolini *et al.* (2015) as dimensões cognitivas na escala hierárquica da Taxonomia de Bloom que têm sido exploradas nas provas do ENADE são as de complexidade maior, o que implica que nesse exame espera-se dos educandos terem desenvolvido no mínimo, no período da graduação, a consolidação das dimensões mais básicas.

Na prática se observa que alguns docentes, na tentativa de alinhar seus instrumentos de avaliação ao ENADE, buscam aplicar exames com formato semelhante, mas não buscam o alinhamento paralelo com o processo de ensino. Na perspectiva da Taxonomia de Bloom, conforme descrito anteriormente, o educando irá atingir um nível de conhecimento mais complexo na condição de ter passado pelos níveis mais elementares com êxito.

Desta forma, Ferraz & Belhot (2010) explicam que com definição clara e estruturada dos objetivos instrucionais, adequados ao perfil profissional e respeitando a hierarquia de aquisição de conhecimento proposta por Bloom *et al.*, o docente terá melhores condições de direcionar o processo de ensino para escolha mais adequada de estratégias de avaliação e para uma aprendizagem mais duradoura. Nesse sentido, é pertinente verificarmos como o ENADE da forma que é hoje aplicado, tem impactado nas práticas de avaliação e ensino dos cursos de graduação de Administração do Grande Recife/PE e com isso identificarmos se caso exista impacto, o mesmo tem proporcionado uma aproximação desses processos.

3 Estratégia Metodológica

Neste capítulo apresentamos as estratégias metodológicas distribuídas em três seções. Na 3.1 fazemos uma discussão de natureza metodológica sobre esta pesquisa. Na 3.2 apresentamos a construção do *corpus* da pesquisa, indicando como foi realizada a seleção das IES, nas quais foram entrevistados coordenadores e professores dos cursos de graduação em Administração do Grande Recife/PE. E, por fim, na 3.3 explicamos a base dos procedimentos analíticos usados sobre as entrevistas realizadas.

3.1 Delineamento da pesquisa

É natural identificar no foco das pesquisas científicas, questões relacionadas ao contexto do pesquisador, pois o estímulo pela investigação de suas inquietações, deriva das experiências vividas pelo mesmo. De acordo com Creswell (2010), uma pesquisa se constrói a partir da orientação que o indivíduo possui sobre o mundo e a mesma é embasada nas suas crenças e experiências. O referido autor ainda apresenta que o construtivismo representa uma das posições de pensamento possível de uma pesquisa e que essa posição se apoia nas crenças e experiências do pesquisador a partir de uma problemática observada.

Para Pinto e Santos (2008), o construtivismo considera que as ações humanas são totalmente subjetivas. Lincoln e Guba (2006) complementam sobre a concepção do construtivismo ao apontar que as realidades são construídas em planos sociais específicos, onde não se presa pela descoberta verdadeira ou verdade absoluta, mas pela descoberta que surge de um processo relacional entre os participantes da pesquisa.

Com base nessas lentes teóricas, visando compreender os impactos do ENADE nas práticas de avaliação e, conseqüentemente, de ensino dos cursos de graduação em Administração do Grande Recife/PE, na percepção de professores e coordenadores, esta

pesquisa foi desenvolvida a partir dos pressupostos construtivistas, uma vez identificamos na problemática desse estudo a possibilidade de descobertas que surgiram da interação social, ressaltando as experiências relatadas dos protagonistas que conduzem os cursos de graduação em Administração e, conseqüentemente, os significados atribuídos por cada um deles.

No tocante à abordagem da natureza desta pesquisa, foi adotada a perspectiva qualitativa por ser uma abordagem que possibilita o desvendamento de objetos subjetivos e suas complexidades (VIEIRA; TIBOLA, 2005).

Para Silverman (2009), o ponto chave da pesquisa qualitativa está voltado para a aptidão em estudar fenômenos que não se encontram disponíveis em outro lugar. Utilizou-se a abordagem qualitativa, segundo Silva, Gobbi e Simão (2005, p.71) para “compreender o significado que os acontecimentos e interações têm para os indivíduos, em situações particulares”, assim como complementam Bauer, Gaskell e Allum (2002) ao afirmarem que a pesquisa qualitativa trabalha com interpretações presentes na realidade social.

É relevante pontuar que por tratar de interações dos indivíduos em situações particulares, a pesquisa qualitativa está voltada ao estudo de fenômenos que não se encontram disponíveis em outro lugar e por isso é despretensiosa quanto ao alcance da generalização. Nesse sentido, Creswell (2010) parte do princípio de que a pesquisa qualitativa busca a descrição específica de uma particularidade e não de uma generalizabilidade.

Este estudo, ao contrário da generalização, buscou exemplariedade ao passo que tentou identificar mudanças nas práticas de avaliação e ensino, segundo a percepção de professores e coordenadores, dos cursos de graduação em Administração do Grande Recife/PE, a partir da forma como o ENADE hoje é aplicado.

Segundo Merriam (2002), a principal forma para compreender a pesquisa qualitativa é na construção do pensamento de que o significado é construído a partir das relações entre o indivíduo e a realidade, e o seu contexto. Corroborando, Flick (2009) aponta que a pesquisa

qualitativa é direcionada à análise de casos, cada um com suas características de tempo e lugar, partindo de expressões obtidas das pessoas em seu cotidiano e contexto local.

Por essas características, na pesquisa qualitativa se desvenda a importância de cada experiência vivida e sem a tentativa de estreitá-las em categorias, é possível a compreensão de como as pessoas se definem, se expressam e como englobam práticas ou comportamentos às suas identidades. Sendo assim, a pesquisa qualitativa apresentou-se como a mais indicada para levantar dados que auxiliem na análise das mudanças provocadas pelo ENADE nas práticas de avaliação e ensino dos cursos de graduação em Administração do Grande Recife/PE.

Além de assumir a abordagem qualitativa, essa pesquisa também pode ser classificada como descritiva por delinear características de um fenômeno. Segundo Vergara (2009), a pesquisa descritiva expõe características de uma determinada população ou fenômeno. Cooper e Schindler (2003, p. 31), por sua vez, afirmam que neste tipo de estudo “o pesquisador tenta descrever ou definir um assunto, normalmente criando um perfil de um grupo de problemas, pessoas ou eventos”, e mencionam ainda que os mesmos “podem envolver a relação da interação de duas ou mais variáveis” de pesquisa. No caso deste estudo, relacionando as variáveis: ENADE como instrumento de avaliação regulador às práticas de avaliação e ensino, nos cursos de Administração.

Para o alcance da proposta desta pesquisa, além de utilizar abordagem qualitativa de natureza descritiva, foi necessário adotar como estratégia de investigação para levar o paradigma das concepções e práticas da pesquisadora ao mundo empírico (DENZIN e LINCOLN, 2000) a pesquisa qualitativa básica ou genérica que, segundo Caelli, Ray e Mill (2003), está centrada em um fenômeno compreendido a partir de uma experiência.

Corroborando, Merriam (2002) aponta que essa experiência é resultado das significações desenvolvidas pelo indivíduo que dela participa e esse tipo de pesquisa busca

descobrir e compreender um fenômeno ou as perspectivas e visão de mundo das pessoas nele envolvidas. No caso desta pesquisa, esse foi o objetivo central do estudo, buscar compreender o fenômeno da avaliação de larga escala, como o ENADE e como ele influencia nas práticas dos professores e coordenadores dos cursos de Administração.

Por outro lado, na pesquisa qualitativa, outras estratégias podem ser adotadas, como estudo de caso, etnografia, história oral, pesquisa-ação, *groundedtheory*, fenomenologia, pesquisa qualitativa crítica e pesquisa pós-moderna (GODOI; BANDEIRA-DE-MELLO; SILVA, 2010; MERRIAM, 2002), contudo os estudos que utilizam a estratégia de pesquisa qualitativa básica possuem características essenciais da abordagem qualitativa, mas não possuem todos os requisitos para se enquadrar em outras estratégias como, por exemplo, o estudo de caso e a etnografia (MERRIAM, 1998).

Denzin e Lincoln (2006, p.17) mencionam que “pesquisa qualitativa envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos e consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes” assim como afirma Creswell (2010, p.208), “os pesquisadores qualitativos geralmente coletam múltiplas formas de dados, tais como entrevistas, observação e documentos, em vez de confiarem em uma única fonte de dados”.

Para Lakatos e Marconi (2004), a pesquisa qualitativa pode empregar vários métodos e técnicas, estando à escolha vinculada ao tipo de investigação e a partir do momento em que os dados são coletados e interpretados, talvez seja necessário a realização de novos levantamentos.

Assim, com o objetivo de alcançar as propostas desta pesquisa e a partir do tipo de investigação necessária para este cumprimento, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas

para operacionalização dos procedimentos metodológicos junto aos protagonistas do fenômeno estudado, professores e coordenadores.

A entrevista semiestruturada é um dos meios principais utilizados na pesquisa qualitativa. Essa técnica parte de questionamentos básicos que se fundamentam na teoria ou hipóteses que são interessantes para a pesquisa e que oferecem vários questionamentos que vão ressurgindo à medida que as respostas são dadas pelos respondentes (TRIVIÑOS, 2006).

Na busca por um entendimento mais amplo e alcance dos objetivos desta pesquisa, foram elaborados roteiros de pesquisa específico para professores e coordenadores.

Quanto à importância das pesquisas qualitativas na comunidade científica, para Chizzotti (2010), é crescente o interesse pela pesquisa qualitativa com a ampliação de meios e estilos, e com isso há o aumento da demanda de novos pesquisadores os quais buscam o entendimento dos fundamentos dessa abordagem. A pesquisa qualitativa ocupa uma posição estratégica que traça caminhos nas ciências sociais, na psicologia, e em outras áreas, sendo cada uma delas caracterizadas por embasamentos teóricos, conceitos de realidades e metodologias distintas e específicas (FLICK, 2009). Desta forma, o aumento da aplicação da abordagem qualitativa para pesquisas tem galgado espaço de maior credibilidade no âmbito da pesquisa científica.

Diante dessas reflexões quanto ao uso da pesquisa qualitativa, configurou-se como caminho mais adequado para a investigação que esse estudo propõe a pesquisa qualitativa, de natureza descritiva e estratégia de investigação de básica, fazendo uso da entrevista semiestruturada como instrumento da operacionalização dos procedimentos metodológicos. Quanto ao método de análise das entrevistas que esta pesquisa utilizou, explicitaremos na seção 3.3.

3.2 Construção do *Corpus*

Nesta seção iremos apresentar como o *corpus* deste estudo foi construído. O *corpus* de uma pesquisa é apontado por Sardinha (2004) como uma coleção de materiais. De acordo com Bauer e Aarts (2008), o *corpus* representa um princípio alternativo de coleta, sendo uma escolha racional sistematizada e quando é de referência eminentemente qualitativa, o *corpus* tem a finalidade de expor atributos desconhecidos direcionados a perceber os signos, sentidos e representações presentes em uma determinada prática social.

Desta forma, a partir da proposta central deste estudo de descobrir mudanças promovidas pelo ENADE nas práticas de avaliação e ensino nos cursos de graduação em Administração, segundo percepção dos professores e coordenadores, o *corpus* desta pesquisa foi construído com base na escolha de alguns critérios conforme descrição a seguir.

O *corpus* de análise desta Dissertação foi constituído por alguns protagonistas selecionados, quais sejam: coordenadores e professores dos cursos de Administração.

A escolha pela participação dos coordenadores é justificada uma vez que possuem autoridade para interferir nas práticas de avaliação e ensino, sobretudo em instituições particulares as quais representam mais de 90% dos cursos na região do Grande Recife/PE.

O critério de escolha pela participação dos professores se deu com base nas disciplinas mais recorrentes no ENADE dos cursos de Administração nos anos de 2009 e 2012. Após traçarmos esse limite quanto aos participantes, foram analisadas as provas desses anos. Com base nas disciplinas identificadas, priorizamos os professores que lecionam essas disciplinas nas IES e coletamos informações sobre o alinhamento ou não das suas práticas de avaliação e ensino ao longo do curso com o ENADE.

Como complemento para construção *corpus*, após definição do objetivo central desta pesquisa, realizamos uma sondagem através de um roteiro simplificado de entrevista, conforme Apêndice A, com um professor e um coordenador de um curso de graduação em

Administração do Recife com o objetivo de se aproximar empiricamente da suposição do estudo: o ENADE como promotor de mudanças nas práticas de avaliação e de ensino.

Após essa sondagem, tanto o professor como o coordenador pontuaram que poucas mudanças o ENADE tem provocado e são poucos os professores que buscam realizar o alinhamento entre o estilo de avaliação ENADE com suas práticas de ensino. As mudanças que identificaram, estão mais relacionadas com a gestão do curso e práticas de avaliação e ensino especificamente nos últimos períodos.

Com base nesses dados da sondagem, parece pertinente entrevistar professores das disciplinas contempladas nas provas do ENADE, as quais perpassam todo o curso, para verificação do alinhamento de práticas de ensino e avaliação ao longo do curso como um todo, caracterizando os limites desta pesquisa.

Ainda quanto aos limites desta Dissertação, a região do Grande Recife/PE foi selecionada para constituir o *corpus*, devido a facilidade de acesso da pesquisadora e pela quantidade significativa de cursos de graduação em Administração nesta região. Segundo Feitosa (2015), na Região Metropolitana do Recife (RMR), em 2015 havia 46 instituições de Ensino Superior que contém o curso de graduação em Administração. O quadro abaixo apresenta essas IES por cidade e dependência administrativa:

QUADRO 2: IES INTEGRANTES DA REGIÃO METROPOLITANA DO RECIFE COM GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

Cidades	Quantidade de IES	Federais	Estaduais	Municipais	Privadas
1. Abreu e Lima	0	0	0	0	0
2. Araçoiaba	0	0	0	0	0
3. Cabo de S. Agostinho	1	0	0	0	1
4. Camaragibe	0	0	0	0	0
5. Igarassu	1	0	0	0	1
6. Ilha de Itamaracá	0	0	0	0	0

7.Ipojuca	1	0	0	0	1
8.Itapissuma	0	0	0	0	0
9.Jaboatão do Guararapes	4	0	0	0	4
10.Moreno	1	0	0	0	1
11.Olinda	8	0	0	0	8
12.Paulista	2	0	0	0	2
13.Recife	27	2	1	0	23
14.São Lourenço da Mata	1	0	0	0	2
Total	46	2	1	0	43

Fonte: adaptada de Feitosa (2015).

O contato com estas instituições foi realizado através de telefone e o aplicativo de celular *What app* para agendamento da visita *in loco* e realização das entrevistas. Dentre as IES que conseguimos contactar, 17 se apresentaram disponíveis para responder as entrevistas, sendo que destas IES, 6 coordenadores aceitaram ser entrevistados, os demais alegaram não ter tempo disponível, uma vez que as entrevistas ocorreram no início do semestre de 2016 e estavam com muitas atividades. Quanto aos professores, 24 foram entrevistados e um dos motivos que nos fez parar a realização das entrevistas foi a saturação nos discursos dos participantes, bem como a dificuldade para agendamento de horário uma vez que a maioria trabalha em mais de uma instituição. É importante salientar que foi solicitada permissão por escrito para a realização da pesquisa às Instituições de Ensino Superior do Grande Recife/PE, conforme Apêndice C.

Assim, no total, foram realizadas 30 entrevistas semiestruturadas. Por questões éticas e de preservação da identidade dos participantes, utilizamos a codificação com números para os professores de Respondente (R1) a (R24), e para os coordenadores adotou-se Respondente (RA) a (RF).

Nos quadros 3 e 4 temos o perfil dos coordenadores e professores respondentes.

QUADRO 3: PERFIL DOS COORDENADORES DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DE ADMINISTRAÇÃO DO GRANDE**RECIFE/PE.**

Respondente	Tempo de Coordenação	Idade	Formação	Pós Graduação	Instituição
RespondenteA	10 anos	50	Engenharia Mecânica	Mestrado em Administração	Privada
RespondenteB	3 anos	33	Computação	Doutorado em Administração	Privada
RespondenteC	3 anos	40	Administração	Mestrado em Administração	Privada
RespondenteD	10 anos	60	Administração	Mestrado em Administração	Privada
RespondenteE	1 ano	35	Administração	Mestrado em Administração	Privada
RespondenteF	3 anos	37	Administração	Mestrado em Administração	Privada

Fonte: Própria Autora (2016)

QUADRO 4: PERFIL DOS PROFESSORES DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DE ADMINISTRAÇÃO DO GRANDE**RECIFE/PE.**

Respondente	Tempo de docência	Tempo de docência na IES	Formação de Origem	Titulação	Vínculo com outra IES ou exerce outra atividade	Idade
Respondente1	4 anos	4 anos	Administração	Mestrado em Administração	Sim	Entre 31 e 40
Respondente2	6 anos	6 anos	Administração	Mestrado em Administração	Sim	Entre 51 e 60
Respondente3	15 anos	15 anos	Administração	Especialista em Administração	Sim	Entre 51 e 60
Respondente4	2 anos	1 ano	Administração	Mestrado em Administração	Sim	Entre 31 e 40
Respondente5	8 anos	6 anos	Administração	Mestrado em Administração	Sim	Entre 51 e 60
Respondente6	23 anos	13 anos	Administração	Mestrado em Administração	Sim	Entre 61 e 60
Respondente7	3 anos	3 anos	Administração	Especialista em Administração	Sim	Entre 31 e 40
Respondente8	17 anos	10 anos	Administração	Doutor em Administração	Sim	Entre 61 e 70
Respondente9	18 anos	3 anos	Administração	Doutor em Administração	Sim	Entre 41 e 50
Respondente10	2 anos	2 anos	Administração	Mestrado em Administração	Sim	Entre 31 e 40
Respondente11	12 anos	7 anos	Administração	Mestrado em Administração	Sim	Entre 51 e 60
Respondente12	11 anos	1 ano	Administração	Mestrado em Administração	Sim	Entre 31 e 40
Respondente13	11 anos	11 anos	Administração	Doutor em Administração	Sim	Entre 31 e 40
Respondente14	11 anos	3 anos	Administração	Especialista em	Sim	Entre 41

				Administração		e 50
Respondente15	16 anos	10 anos	Administração	Doutor em Administração	Sim	Entre 41 e 50
Respondente16	18 anos	18 anos	Administração	Doutor em Administração	Não	Entre 51 e 60
Respondente17	20 anos	20 anos	Administração	Doutor em Administração	Não	Entre 51 e 60
Respondente18	20 anos	20 anos	Administração	Doutor em Administração	Não	Entre 61 e 70
Respondente19	10 anos	2,5 anos	Administração	Doutor em Administração	Não	Entre 31 e 40
Respondente20	6 anos	6 anos	Administração	Mestrado em Administração	Sim	Entre 41 e 50
Respondente21	12 anos	12 anos	Administração	Mestrado em Administração	Sim	Entre 31 e 40
Respondente22	6 anos	4 anos	Administração	Mestrado em Administração	Sim	Entre 41 e 50
Respondente23	6 anos	6 anos	Administração	Mestrado em Administração	Sim	Entre 31 e 40
Respondente24	6 anos	5 anos	Administração	Mestrado em Administração	Sim	Entre 31 e 40

Fonte: Própria Autora (2016).

Com o planejamento para construção do *corpus* traçado, a etapa seguinte foi compor a descrição dos procedimentos analíticos utilizados após entrevistas realizadas. Sendo assim, esses procedimentos permitiram chegar aos trechos mais relevantes para análise da questão central desta pesquisa.

3.3 Procedimentos Analíticos

Nesta seção iremos apresentar como foi desenvolvido o procedimento analítico desta Dissertação. O método de análise teve como base a análise descritiva, no qual trabalhamos com foco no sentido literal do discurso dos coordenadores e professores quanto aos impactos do ENADE, sobretudo nas práticas de avaliação e ensino nos cursos de Administração do Grande Recife/PE.

A discussão realizada na seção 2.2 da fundamentação teórica foi a base conceitual para os procedimentos descritivos que foram aplicados após a transcrição das entrevistas realizadas, e leitura integral de todas as entrevistas semiestruturadas, realizadas com

coordenadores e professores de IES dos cursos de graduação em Administração do Grande Recife/PE.

Os procedimentos adotados foram:

-Procedimento 1: Identificar nas entrevistas trechos das falas dos coordenadores e professores que respondem as questões desta pesquisa, seja a central ou secundárias.

-Procedimento 2: Categorizar tematicamente e analisar de maneira coerente com a ordem das questões secundárias os trechos das falas dos respondentes, fazendo um mapeamento das mesmas com a finalidade de posteriormente estruturar a seção de discussão sobre o sentido literal das respostas, respaldando teoricamente tanto a fala dos respondentes como a nossa análise de acordo com fundamentação teórica proposta na seção 2.2.

Quanto ao critério de escolha das falas dos professores e coordenadores, é relevante ressaltar que escolhemos as mais emblemáticas e recorrentes no que tange as questões central e secundárias desta pesquisa.

Além desses procedimentos, é importante o leitor conhecer o significado do uso de sublinhados, itálico e negrito. Vejamos:

Utilizamos negrito para as categorias temáticas que fizemos na seção de descrição e análise, emergentes das questões secundárias desta pesquisa. Para as subcategorias temáticas apresentamos o texto sublinhado. Intercalando as subcategorias, seguem os trechos com o discurso dos entrevistados e os mesmos são apresentados recuados no texto.

Ainda na seção 4.1 de descrição e análise, com base nas categorias temáticas achadas, fizemos uma discussão com que foi dito pelos professores, coordenadores resgatando teoricamente o que foi apresentado na seção de Fundamentação Teórica.

Dessa forma, construímos nossa estrutura descritiva e analítica.

4 Mapeamento e análise dos impactos do Enade

De acordo com o capítulo anterior, acerca das estratégias metodológicas, a análise do nosso problema de pesquisa constituiu um mapeamento dos condicionantes que influenciam o nível de alinhamento entre as práticas de ensino e avaliação dos cursos de graduação em Administração das IES do Grande Recife/PE com o ENADE e do impacto desse Exame Nacional nas práticas de avaliação e ensino desses cursos. Os aspectos identificados na análise do *corpus* apontam para a pergunta de pesquisa: quais as mudanças produzidas pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes-ENADE nas práticas de avaliação e ensino em cursos de graduação de Administração em IES do Grande Recife/PE?

A partir desta pergunta de pesquisa, de maneira descritiva e sistemática, apresentaremos conforme detalhado no capítulo anterior e alinhado com a ordem dos objetivos secundários propostos, o que foi identificado no sentido literal no discurso dos respondentes, quais sejam coordenadores e professores.

Em um primeiro momento identificaremos condições contextuais que impactam no nível de alinhamento entre as práticas de avaliação e ensino dos cursos de graduação das IES e o ENADE (seção 4.1). Na sequência, buscaremos verificar quais e como se deram os impactos nas práticas de avaliação desses cursos. Em seguida verificaremos quais e como se deram os impactos nas práticas de ensino. Para cada uma destas categorias, respaldaremos teoricamente os respectivos achados e, para a partir desse aporte teórico, melhor compreender as mudanças produzidas pelo ENADE nas práticas de avaliação e ensino dos cursos de graduação em Administração das IES do Grande Recife/PE. Por fim, apresentaremos um quadro das categorizações temáticas encontradas, sintetizando o mapeamento feito a partir da análise literal nos discursos dos respondentes

4.1 Condições contextuais que impactam no nível de alinhamento entre as práticas de avaliação e ensino das IES e o ENADE

No que tange condições contextuais que impactam no nível de alinhamento entre as práticas de avaliação e ensino das IES com o ENADE, verificamos que tanto professores como coordenadores apresentaram ponto de vista semelhante quanto a essas condições, quais sejam: regime de contratação, baixa remuneração dos docentes, ementa engessada, ausência de estrutura laboratorial, isolamento das Universidades Federais, a forma como os professores entendem o ENADE, falta de formação dos professores para a função que exercem, perfil e formação dos alunos dos cursos de administração

Quanto à condição do regime trabalhista ofertado aos docentes comum a maior parte das IES privadas, os professores comprometem a dedicação necessária para melhor planejamento quanto suas práticas de avaliação e ensino, uma vez que na condição de horista o compromisso dele com a IES é estar em sala de aula e ali desenvolver suas atividades. Esta realidade é constatada conforme os trechos a seguir.

Trabalhar a questão da interdisciplinaridade é um desafio uma vez que a maioria dos professores é horista, logo o corpo docente não se encontra para a integração necessária em termos de planejamento e que os trabalhos sejam feitos conjuntamente. **Trecho 001 (RA).**

Os professores aqui não estão com tempo livre, chegam perto da hora da aula, pouco se falam e não existe um momento exclusivo para reunir todos e integrar. **Trecho 002 (RA).**

Muitos professores não têm dedicação exclusiva, são horistas e, como horistas, entram na IES para dar aula e saem logo em seguida. Isso implica em uma falta de dedicação maior para planejamento e atendimentos aos alunos. **Trecho 003 (R9).**

Os professores são horistas e não tem tempo para pensar no que estão ensinando. O que existe é uma linha de produção de ensino, uma vez

que um professor dar 10 disciplinas em um semestre com turmas em torno de 60 alunos, não tem tempo para pensar detalhadamente sobre uma disciplina, aí ele se apega o livro e slides pois não tem tempo para uma dedicação maior. **Trecho 004 (R20).**

Quando observamos os trechos acima, percebemos que o regime trabalhista dos professores horistas compromete sua dedicação, sobretudo a realização de um trabalho mais interdisciplinar entre o corpo docente. Esse aspecto aponta para uma limitação no que tange alinhamento com a proposta do ENADE, que verifica o conhecimento interdisciplinar do aluno e, conseqüentemente, exige do professor tempo extra sala de aula, para desenvolver estratégias de ensino e que deem suporte a esse conhecimento mais interdisciplinar na direção da dimensão mais qualitativa do ensino

Desta forma, resgatando o que foi apontado sobre essa realidade por Barbosa e Martins (2000), temos que do professor, ao assumir uma dimensão mais qualitativa das suas práticas, será exigido mais tempo para uma maior dedicação, porém a realidade que vivem esses profissionais não permite que eles fundamentem, planejem e organizem melhor suas ações educativas.

Outro aspecto observado em relação as condições institucionais estar relacionado a baixa remuneração dos docentes.

Essa condição reflete na prática de excesso de carga horária dos professores, tanto em quantidade de turmas como em IES diferentes. Na maioria das vezes, estimula os professores fazer da atividade de docência um complemento de renda, comprometendo mais uma vez a dedicação necessária para que ele se aprofunde de maneira mais qualitativa às ações inerentes da função de docente.

Os trechos a seguir ilustram essa realidade.

Além de aumentar a carga horária dos professores, as IES deveriam remunerar melhor os docentes para que nesse tempo a mais, pudessem conversar com demais professores, trocar experiências de suas práticas, compartilhar das dificuldades e o que está acontecendo nas disciplinas. **Trecho 005 (RA).**

Os professores, muitas vezes são de mercado também e tem a atividade da docência como um complemento de renda e não estão muito interessados em melhorar a performance. **Trecho 006 (R7).**

Nas faculdades privadas, todo semestre tenho disciplinas diferentes e ao mesmo tempo tenho várias coisas para fazer, uma vez que ficar em uma só não é suficiente em termos de remuneração. Desta forma falta planejamento das disciplinas por uma questão conjuntural de forma do ensino privado que é no Brasil, professor é horista, fica todo seu tempo em sala de aula e não tem tempo de planejamento para suas aulas. **Trecho 007 (R20).**

Professores que são profissionais em outras áreas, como uma alternativa para complemento de renda, tendem a não ter tempo para se dedicar ao planejamento de suas aulas. Conheço alguns que passam a repetir provas e aulas de vários semestres, independente do perfil da turma. **Trecho 008 (R14).**

Se houvesse por parte do governo um maior reconhecimento aos que se dedicassem mais quanto a essas práticas de alinhamento com os padrões de avaliação, incluindo isso no plano de cargos e salários, acho que faria com que a gente se ligasse mais nessas coisas. **Trecho 009 (R17).**

Desta forma, observamos que a baixa remuneração, contribui para que a função de docente, seja uma profissão secundária, comprometendo a dedicação necessária para realização desse ofício na sua completude. Para muitos professores, a atividade da docência não representa sua atividade profissional principal, assim o esforço em relação a ela acaba sendo proporcional ao que representa em termos de retorno financeiro.

Com visão semelhante sobre essa realidade, Barbosa e Martins (2000) chamam atenção para a falta de tempo desses profissionais proveniente da baixa remuneração e alegam que eles assumem uma jornada de trabalho dupla e até tripla para dar conta do mínimo para sua função.

Além desse aspecto relacionado ao reconhecimento e remuneração dos docentes, outro aspecto pontuado como condicionante para o nível de alinhamento das práticas de avaliação e ensino das IES com o ENADE foi em relação à prática de cumprimento de ementas engessadas.

A partir dessa condição contextual, verifica-se que os professores ficam limitados a cumprir o que está determinado nas ementas das disciplinas, mesmo essas podendo estarem desatualizadas e ao alinhar suas práticas aos conteúdos programados, parece não caber o alinhamento da proposta mais ampla e menos engessada do ENADE, que representa um exame que trabalha com temas transversais.

Outro agravante dessa realidade é que devido a essa prática, o aluno deixa de ser o foco do professor, dando lugar a ementa proposta pelo curso. Embora a ementa assuma lugar de destaque nesse processo, as mesmas não parecem estar sendo revisadas, conforme apontam os trechos a seguir.

Professores pegam um livro e seguem aquela ementa. Aquela metodologia que o professor vem utilizando, a anos foge muito do que o ENADE cobra. O instrumento vai cobrar competências que vão ser talvez mais abrangente que a ementa somente não permite alcançar. **Trecho 010 (RA).**

Como propõe Bloom em sua Taxonomia, essa prática de seguir ementa não estimula uma das últimas competências da Taxonomia que é saber aplicar. Quando fomos apresentados a essa ferramenta vimos que não adianta o professor se preocupar com a ementa, com o conteúdo programático, mas com o desenvolvimento da turma. **Trecho 011 (RA).**

O ENADE não é só uma prova que avalia coisas do mercado, e sim a capacidade de interpretar gráficos, textos, correlacionar coisas, saber identificar se algo é explicativo, decorrência ou contraposição. Para ensinarmos de forma a desenvolver essas habilidades seria um desafio ao passo que somos exigidos para focar no que achamos importante da matéria e ementa. **Trecho 012 (R20).**

Eu vejo que os professores constroem seus planos de aula baseados na ementa, ou seja, a ementa é o principal objetivo em detrimento do aluno e assim sigo o protocolo. **Trecho 013 (RA).**

Falta a gente pensar sobre o programa do curso, os conteúdos programáticos das disciplinas, sobre o projeto pedagógico e como as disciplinas poderiam se relacionar trabalhando de forma complementar e não superpostas, mas na prática, costumamos seguir a ementa e trabalhar voltado para nossa disciplina. **Trecho 014 (R17)**

Olhando para esses trechos que abordam o aspecto do cumprimento das ementas, retomamos a realidade dessa prática descrita por o Barbosa e Martins (2000) quando afirmaram que o cumprimento do conteúdo programático em tempo hábil, limita o docente para desenvolver ações pedagógicas numa direção mais qualitativa.

Corroborando, nessa perspectiva de atualização dos programas, para Griboski o (2012, p. 192) o repensar de ações docentes deveriam ser implementadas no que tange mudanças necessárias no curso, como a revisão de currículos, de projetos e de programas que venham a incidir em novas práticas e em tecnologias educacionais aplicadas à necessária formação do estudante.

Certamente se houvesse esses ajustes pedagógicos, melhores condições os docentes teriam no que se refere ao alinhamento das suas práticas com as propostas do curso. Entretanto, percebe-se com essa limitação em relação ao cumprimento da ementa, uma condição que dificulta melhorias nas práticas dos docentes, sobretudo por essas ementas não parecem estar alinhadas às propostas de desenvolver habilidades mais complexas nos educandos.

Somada a essa limitação, a ausência de laboratórios para levar as turmas foi um outro aspecto citado como influente no nível de alinhamento das práticas docentes com o ENADE.

A falta de uma estrutura laboratorial no curso pode implicar em dificuldade de se desenvolver habilidades práticas dos alunos, uma vez que os professores abrem mão de trabalhar de maneira mais prática, por não terem o apoio estrutural e o aluno que nunca foi do mercado, tem maior dificuldade em fazer relação com o lado prático do curso.

A ausência dessa estrutura tem sido indicada pelo corpo docente e por coordenadores, os quais apontam essa condição como um aspecto que dificulta o alinhamento das práticas do curso com a proposta do ENADE. Na sequência, os trechos apresentam esta realidade.

Um dos fatores que acredito que dificulta esse alinhamento é a ausência de um ensino mais laboratorial, simulando a parte prática do curso. **Trecho 015 (RA).**

Uma das dificuldades que percebo é a ausência de laboratórios. **Trecho 016 (R3).**

Temos poucos laboratórios para fazermos mais práticas. **Trecho 017 (R20).**

Para Barbosa e Martins (2000), a proposta de uma avaliação quando assume um papel mais amplo de diagnóstico exige que conectada a ela se implementem práticas de ensino que integrem os conteúdos ao contexto da vida dos educandos.

Desta forma, na medida em que os cursos buscassem alinhar suas práticas com o ENADE, o uso da estrutura laboratorial poderia ser um caminho para realização dessa aproximação dos conteúdos com a realidade dos educandos.

Ainda sobre condições contextuais relacionadas às IES, o discurso dos docentes das universidades públicas indicou o ‘isolamento’ como aspecto que compromete os cursos no que tange alinhamento com instrumentos de avaliação externos.

A condição de ‘encastelamento’ das universidades federais, mostra que o *status* nesse tipo de IES é uma característica que leva a uma limitação quanto as práticas de ensino e avaliação em detrimento de uma identidade institucional, podendo indicar o motivo da queda nos resultados dessas instituições nos últimos ENADE. Dentre a fala dos entrevistados, os trechos abaixo são contundentes ao expressar essa condição.

Essa coisa do encastelamento das universidades federais me incomoda enormemente. Onde o pensamento dos professores normalmente é: Estamos aqui, fazendo nosso trabalho bem feito, temos mestrado, doutorado e pós-doc. desta forma não preciso se preocupa com as outras disciplinas, formação do aluno, tampouco com conexões entre universidade e ENADE. **Trecho 018 (R17).**

Como nas universidades as áreas de conhecimento estão extremamente fragmentadas, não vejo estímulo para se trabalhar de maneira interdisciplinar. Cada docente se envolve com sua área para fazer pesquisa e publicar dificultando pontes de interdisciplinaridade. Essa prática cotidiana não favorece o alinhamento com a proposta do

ENADE, inclusive sob a pena de quem fizer perder a identidade acadêmica. **Trecho 019 (R18).**

Esse isolamento das Universidades Federais parece não estimular a interdisciplinaridade, refletido inclusive no isolamento das disciplinas na prática.

Para Nicolini *et al.* (2014, p.10), “em relação ao tipo de organização, as faculdades públicas apresentam resultados que, além de derrubar o mito que todo Ensino Superior público é obrigatoriamente de qualidade, tem apresentado perda gradativa de qualidade nos cursos que são ofertados”.

Nesse sentido, fica evidente a necessidade de melhorias dos aspectos institucionais para dirimir o desafio de formar educandos mais críticos e implementar efetivamente o alinhamento das práticas do curso de Administração com o exame de avaliação externo. Essa é a visão de Pinto (2002) quando afirma que as IES precisam atender as novas demandas sociais, tornando o educando um cidadão crítico e transformador.

Por meio dessas condições apresentadas, verificamos que todas estão relacionadas às condições das IES e peculiares do curso de Administração que apesar de serem condições institucionais, geram consequências diretas sobre os agentes docentes e discentes, sobretudo no que tange os processos de avaliação e ensino.

Somadas as condições contextuais relacionadas às IES, obstáculos para o alinhamento das práticas de avaliação e ensino nos cursos de Administração do Grande Recife/PE com o ENADE, verificamos também condições contextuais ligadas ao corpo docente que impactam significativamente no nível desse alinhamento.

Dentre elas, estar a forma como professores entendem o que é o Enade.

Quanto a esta respectiva condição, foram selecionados os trechos mais emblemáticos os quais indicam que alguns docentes apesar de reconhecerem a importância de uma avaliação externa, desconhecem a proposta do ENADE em termos pedagógicos e no sentido de

avaliação diagnóstica. Desta forma, não percebem como é relevante ajustar suas práticas a esse instrumento de avaliação.

Quando questionados como entendem o que é o ENADE percebemos nos discursos dos professores uma certa incompreensão sobre a proposta e formato desse exame e alguns docentes sequer tiveram acesso a prova no formato que é aplicada hoje. Essa realidade parece representar um dos motivos da resistência por parte de alguns docentes em ajustar suas práticas com algo que desconhecem. A forma como o ENADE é compreendida pelos docentes parece retratar o distanciamento da possibilidade proposta para Nicolini *et al.*:

Ao final de cada ENADE, o INEP emite um relatório com os resultados detalhados em micro-dados para todos os cursos avaliados. Esse relatório permitiria que houvesse avanços significativos na avaliação dos processos de ensino-aprendizagem, caso as IES tivessem conseguido desenvolver uma metodologia de leitura e análise para evolução do conteúdo programático, estratégias de ensino, estratégias de avaliação e *desing* das matrizes curriculares oferecidas pelas IES. (NICOLINI *et al.*, 2015, p.1).

Para o respondente (R18), não deve haver alinhamento das práticas do curso com esse instrumento de avaliação externo devido seu caráter instável. Essa forma de compreensão aponta para um desconhecimento do caráter atual que esse exame nacional assumiu, uma vez que mesmo com algumas mudanças, no formato que hoje é aplicado, retoma uma proposta de avaliação mais ampla e diagnóstica, útil para os cursos de graduação mesmo diante da instabilidade citada pelo respondente 18. Portanto, a percepção indefinida sobre o ENADE revela o que propôs Cunha (1998) ao explicar que a complexidade de uma avaliação numa perspectiva mais ampla pode revelar incompreensão dos objetivos da nova proposta por parte tanto dos discentes como dos docentes.

Assim, podemos concluir que apesar de alguns docentes reconhecerem a importância de uma avaliação externa, desconhecem a proposta do ENADE em termos pedagógicos e no sentido de avaliação diagnóstica, desta forma não percebem a relevância de ajustar suas práticas a esse instrumento de avaliação, podendo levar a uma resistência quando orientados a

implementar conexão com esse instrumento de avaliação externo e essa é uma outra condição contextual identificada, resistência dos docentes quanto as mudanças de suas práticas:

O processo de avaliação para atingir objetivo esperado, é necessário que haja compreensão do seu propósito, por parte de todos os agentes envolvidos e que os formatos tradicionais de como avaliar sejam repensados, tanto por parte dos que desenvolvem, como por parte dos que são avaliados.

Alguns professores mudaram suas práticas, outros não. Os mais antigos na casa têm mais dificuldade para quebrar paradigmas de suas práticas em sala de aula, com eles é mais difícil. Nem todos aceitam inovação e mudança na sua didática em sala. Os que mudam mais são os mais novos na casa. **Trecho 026 (RB).**

De início tivemos resistência por parte de alguns professores para mudar suas práticas conteudistas, desta forma a IES trabalhou primeiro ajustes com os professores, desmistificando o ENADE para depois trabalhar juntos com os alunos. **Trecho 027 (R20).**

Muitos professores ainda fazem sua avaliação no formato conteudista, decoreba, estimulando essa prática no aluno, a qual mercado não absorve mais. **Trecho 028 (R14).**

Não posso afirmar que houve mudança de todos quanto aos aspectos de mudanças no estilo de avaliação, mas percebo mudança por parte de alguns. **Trecho 028 (R14).**

Percebo mais mudança por parte dos professores mais novos na casa. **Trecho 030 (R4).**

Como em todo processo de mudança a resistência existe, percebemos que os professores mais velhos tendem a resistir mais as mudanças nas suas práticas em sala de aula. **Trecho 031 (R8).**

Para os respondentes (RB), (R4), (R8), os professores mais antigos nas IES tendem a resistir mudanças das suas práticas. Essa realidade reflete no nível de alinhamento das práticas de avaliação e ensino dos docentes com a proposta de avaliação do ENADE no sentido mais amplo e de diagnóstico.

Para Sobrinho (2010), compreender avaliação no seu formato mais amplo, implica em quebrar paradigmas sobre o que vinha sendo feito sobre avaliação na Educação Superior. Essa

talvez seja uma grande barreira, uma vez que sem adesão da ação docente, dificilmente mudanças necessárias acontecerão nas práticas de avaliação e ensino dos cursos de Administração.

Sobre os Trechos 027 (R20); 028 (R14) ; 029 (R5), temos que além da dificuldade dos docentes mais antigos nas IES no que tange quebra de paradigmas para mudanças nas práticas de ensino e avaliação, olhando para os respondentes (R20), (R14) e (R5), verificamos que apesar de perceberem mudanças nas práticas de alguns, tanto a forma como compreendem o ENADE como o estilo conteudista que adotam nas suas avaliações, estimulam a resistência a mudança de suas práticas e alinhamento com esse Exame, o que foi apontado por Luckesi (2011) ao indicar que as mudanças percebidas são superficiais e herdamos de séculos passados, estilos limitados de avaliação e mesmo diante de exigências de um novo perfil do educando, emergente da modernidade, permanecemos praticando avaliação com foco nos exames.

Essa constatação do elemento cultural, na nossa forma de avaliar, como barreira para melhorias nas práticas do docente, torna-se complexo ao passo que a demanda por um novo perfil de aluno caminha para um estilo de avaliação que ultrapassa a proposta de uma avaliação conteudista, estática e isolada e esse novo estilo de avaliar, constitui o formato do ENADE.

Essa dificuldade também foi apresentada por Moretto (2005) quando aponta que essa prática de avaliação isolada, reduz o processo de avaliação a classificação e seleção dos alunos e estimula a memorização, em detrimento de habilidades que exercitem a reflexão e a capacidade crítica dos sujeitos.

Desta forma, é fundamental resgatarmos o que afirmou Sobrinho (2010) ao mostrar que para que os exames de larga sejam úteis, no que tange melhorias significativas nos aspectos pedagógicos, se faz necessário a adesão de professores e alunos.

Apesar desses trechos apresentados sobre resistência dos docentes, verificamos que os das IES privadas aparentaram maior adesão quanto a proposta de alinhamento de suas práticas com o ENADE, certamente por influência institucional e por motivos que permeiam a natureza dessas IES.

Além disso, a falta de formação dos professores para o exercício da função também constitui o conjunto de condições contextuais relacionados ao corpo docente.

Quanto a esse aspecto da formação dos docentes, os respondentes apontam para uma demanda em termos de formação dos docentes que atuam nos cursos de Administração, os quais devido a formação de origem, geralmente graduados em Administração, não tiveram preparação para o exercício da docência com foco no Ensino Superior.

Na sequência, os trechos apontam esta condição.

A atuação do professor acho um ponto crítico nesse processo de alinhamento. Eles partem muito para a prática de mercado e esquecem um pouco das competências, passo a passo do nível de aprendizagem dos alunos, aí vem a Taxonomia de Bloom. Como geralmente são profissionais do mercado, costumam atuar desassociado de uma metodologia, andragogia. Precisariam de um modelo. Então o professor ensina conforme aprendeu. **Trecho 032 (RA).**

A formação dos professores ainda é um ponto crítico. Eles precisam passar por um processo de formação para poderem compreender essa mudança da didática. Muitos que estão na área de Administração não foram formados para o ensino, eles vão se formando quando entram na docência, com a experiência e apoio das IES com as capacitações. **Trecho 033 (RC).**

Sobre avaliação eu focava antes o que o aluno sabia ou não, com base nos resultados das provas. Fazia assim pois foi a forma como fui formado. **Trecho 034 (R20).**

Se eu não sei a forma adequada de avaliar, tenho que ficar adivinhando pela prova que é referência, o ENADE, o que se espera do profissional da área de Administração. **Trecho 035 (R15).**

De maneira geral nossos docentes precisam passar também por transformações. No meu tempo de graduação as provas eram bastante conteudista e querendo ou não a gente repete um pouco do modelo que a gente teve. **Trecho 036 (R14).**

Outro agravante além da ausência declarada de formação adequada para o ofício da docência, é que emerge um novo perfil de docente que atenda às novas demandas quanto ao processo de ensino. Um docente preparado para desenvolver habilidades cognitivas nos educandos que transcendem o ato da repetição e essas demandas são cobradas no ENADE. Para Nicolini *et al.* (2015), habilidades mais complexas são cobradas no ENADE.

Diante de semelhante perspectiva, Pinto (2002) afirma que as Instituições de Ensino Superior precisam atender as novas demandas sociais, tornando o educando um cidadão crítico e transformador, o que gera a necessidade da formação de professores competentes para essa nova situação.

O discurso de todos os respondentes em relação a formação do corpo docente do curso de Administração, confirma o que foi apontado por vários teóricos quanto à esse ponto crítico peculiar dos cursos de Administração:

Além dessas implicações negativas da utilização equivocada dos exames de larga escala no processo de ensino-aprendizagem, administradores que assumem a profissão de professores universitários, mas não costumam ter a formação específica para esse ofício, têm, portanto, dificuldades em lidar com questões pedagógico-didáticas (VASCONCELOS, 2000; MACHADO, 1996; CUNHA; LUDKE, 1998 apud CHAVES, 2001). Disso decorre uma prática avaliativa por parte dos docentes baseada na forma como foram avaliados na sua vida escolar e a partir da experiência e bom senso, vão desenvolvendo maneiras de avaliar seus alunos. (CHAVES, 2001, p. 4).

Aliado a esta ideia, Luckesi (2011) considera que os professores aplicam nas suas práticas didáticas a forma como foram educados na escola e nesse ato de repetição, incluem a forma como foram avaliados. Desta forma, percebe-se que a ideia que cada professor carrega sobre avaliação está associada à sua concepção de Educação e isso tem um peso significativo na não adesão às novas práticas de avaliação e ensino.

Quando questionados se nas IES que atuam eles têm formação nesse sentido de inovações das práticas docentes, a maioria afirmou que sim, mas desses nem todos acreditam nas novas metodologias que são apresentadas. Nessa direção, até que ponto as habilidades mais complexas cobradas no ENADE, conforme apresentaram Nicolini *et al.* (2014), teria

condições de serem desenvolvidas por agentes que não tiveram formação para essa nova demanda?

No que tange condições contextuais relacionadas aos alunos dos cursos de Administração, tanto professores como coordenadores apontaram sinalizaram condições que impactam no nível de alinhamento entre as práticas de avaliação e ensino das IES e o Enade, quais sejam, o perfil do aluno dos cursos de Administração e Formação dos alunos no estilo tradicional de ensino.

O perfil descrito, peculiar de educandos dos cursos de Administração, parece ser um agravante ao passo que se busca a completude dos processos de avaliação e ensino, sobretudo conectados ao ENADE.

Como evoluir nesse sentido uma vez que os alunos não têm tempo para estudar e quando têm tempo, são descomprometidos?

A seguir, os trechos selecionados, ilustram esse contexto.

Um fator que dificulta nossa prática quanto a esse alinhamento é a condição do aluno que ingressa no curso de Administração. As faculdades recebem alunos analfabetos funcionais, além de outras limitações da capacidade cognitiva que não foram treinadas antes. **Trecho 037 (R7).**

Os alunos de cursos de Administração geralmente são alunos descomprometidos. Os da rede privada ainda tem um agravante, não tem tempo para estudar e são fraquinhos em termos cognitivos, daí acho um desafio muito grande levar um cara desse nível para um nível mais elevado. Precisaria de um esforço tanto de professor como de aluno para que ele atingisse as habilidades observadas no ENADE. **Trecho 038 (R15).**

Os alunos da rede privada de ensino costumam saber ler, escrever, mas são analfabetos funcionais. Eles só conseguem ser lineares, impedindo que nos aprofundemos mais. Além disso, no curso de Administração tem alunos extremamente preguiçosos para ler e estudar. Falo isso em Administração pois dou aula em outros cursos e não percebo essas características de maneira tão expressiva. **Trecho 039 (R9).**

Além do perfil dos educandos de Administração, a base do aluno que ingressa nos cursos de Administração também é outro aspecto a ser considerado, visto que a maior parte possui uma formação no estilo tradicional de ensino, estimulados pelas práticas conteudista.

A implementação de mudanças nas práticas de avaliação e ensino dos cursos de Administração das IES, na perspectiva de uma proposta de contextualização e interdisciplinaridade alinhada ao ENADE, parece um desafio ao passo que o aluno já chega ao Ensino Superior com um déficit cognitivo e, somadas as condições contextuais que apresentamos, as quais permeiam os docentes desses educandos, torna mais complexa o desenvolvimento de habilidades cognitivas na construção dos saberes, conforme apresentam os trechos a seguir.

Ao tentarmos alinhar nossas práticas de avaliação e ensino no geral os alunos têm dificuldade na escrita, interpretação de texto, mas isso são problemas de formação de base. **Trecho 040 (R14).**

Outro aspecto que dificulta a implementação de mudanças na forma de ensinar e avaliar é a base que nosso aluno não tem. De um lado temos alunos que não deveriam estar fazendo um curso superior, na medida em que ele não conseguiu sair do primeiro grau, então é ridículo colocar esse cara no Ensino Superior pois ele não tem condições. **Trecho 041 (R9).**

As falas anteriores se referiram a esse aspecto, da falta do estímulo cognitivo em etapas anteriores de ensino é apresentada como um aspecto que dificulta mudanças na ‘nova’ forma de aprender por parte dos alunos do nível superior de ensino.

Essas questões culturais, foram apontadas por Luckesi (2011) ao mostrar que somos educados e avaliados numa perspectiva mais quantitativa, focada na verificação do aprendizado de maneira isolada e estática e essa herança, de acordo com Moretto (2005) estimula a memorização em detrimento de habilidades que exercitem a reflexão e capacidade crítica nos sujeitos. Ainda sobre as falas dos respondentes (R9) e (R14), foi sinalizado que certamente a formação dos alunos de Administração não foge esta realidade descrita com Moretto e Luckesi de formação no estilo conteudista.

Nesse sentido, concluímos que quando se busca alinhamento das práticas do curso com um exame que exige habilidade dos docentes que não foram desenvolvidas nas etapas de ensino que o antecede devido a questões culturais e de formação docente.

Desta forma, mapeamos as condições estruturais que impactam no nível de alinhamento entre as práticas de avaliação e ensino das IES e o ENADE.

Na categoria temática a seguir, apresentaremos o mapeamento quanto ao impacto do ENADE nas práticas de avaliação dos cursos de graduação das IES do Grande Recife/PE.

4.2 Impacto nas práticas de avaliação dos cursos de graduação em administração das IES do Grande Recife/PE

Assim como na categoria temática anterior, tanto professores como coordenadores apresentaram ponto de vista semelhante sobre a percepção em relação aos impactos do ENADE nas práticas de avaliação. Contudo existiu um posicionamento distinto entre professores de IES públicas e privadas quanto a este tipo de impacto. Desta forma mapeamos a percepção quanto aos impactos conforme a natureza das IES.

Quando questionamos a respeito de **quais e como se deram os impactos do ENADE nas práticas de avaliação, os professores e coordenadores das IES de natureza privada apontaram que provas passam a ser mais contextualizadas e institucionalizadas.**

Na percepção de professores e coordenadores, a partir das orientações institucionais, os professores passaram a desenvolver provas mais contextualizadas na tentativa de alinhá-las ao estilo do ENADE. Embora não aproximando integralmente com a proposta das questões do Exame, mudanças aconteceram nesse instrumento de avaliação.

Além disso, percebe-se uma pressão institucional alinhando o instrumento de avaliação utilizado nos cursos de Administração com a proposta do ENADE, padronizando as

provas e, conseqüentemente, pressionando a forma do que e como deve acontecer o processo de ensino.

Os trechos a seguir apresentam essa realidade.

Percebo mudanças nas provas que passam a ser desenvolvidas com questões mais contextualizadas, mas nem sempre de maneira interdisciplinar, ou seja, é uma mudança cartesiana. Professores mudam a forma de avaliar, mas seguem avaliando somente assunto da disciplina dele. **Trecho 042 (RA).**

Em algumas provas percebi alinhamento com o ENADE, mais contextualizada, outras não. **Trecho 043 (RB).**

Além de solicitar a elaboração das provas no modelo ENADE, a gente contratou um software que já traz um banco de questões de diversas áreas e o professor tem acesso a esse banco e pode criar suas questões ou buscar questões já disponíveis. Esse sistema também já verifica se a questão que o professor criou está nos parâmetros exigidos pela instituição. **Trecho 044 (RC).**

Nós professores passamos a trabalhar de forma mais interdisciplinar no que tange nossos planejamentos, sobretudo de avaliação. Buscamos elaborar questões das nossas provas conversando entre a gente para colocar questões que envolvam mais disciplinas, usando como estratégia de elaboração a proposta do ENADE e assim montamos as provas, além de contar com o auxílio de um banco de questões. **Trecho 045 (R20).**

Recebemos um manual de orientação sobre elaboração de avaliação, havendo uma padronização no estilo de avaliação que era feita pelos professores. Hoje, 90% das minhas avaliações são objetivas tentando criar aquele ambiente de perguntas e conteúdo do ENADE. **Trecho 046 (R15).**

O ENADE me mostrou uma nova possibilidade de se avaliar e nos docentes tivemos que mudar, eu achei bom pois me deu mais outra perspectiva de como avaliar o aluno. **Trecho 047 (R20).**

Antes eu fazia avaliação conteudista, mas no momento em que o ENADE começou a botar essa nova roupagem no fazer da avaliação, tivemos que nos adaptar. Passei a adotar uma perspectiva mais ampla sobre avaliar meu aluno. **Trecho 048 (R20).**

O ENADE fez com que o curso tivesse que mudar o estilo de questões das provas que aplicamos. **Trecho 049 (R7).**

A gente tem um programa que elabora questões e avalia questões elaboradas pelos professores e esse programa avalia as questões com base nos critérios do ENADE **Trecho 050 (R20)**.

Olhando para os trechos acima, observamos o que foi apontado por Bertolin (2007), que os exames externos se tornaram referência para a elaboração de projetos pedagógicos dos cursos, ou seja, os conteúdos abordados pelos exames se transformaram em “quase diretrizes” curriculares para muitas instituições. Essa prática fica evidente no discurso dos respondentes (RB), (RC), (R7), (R15), (R20) os quais afirmam que por pressão institucional, alinharam o instrumento de avaliação utilizados nos cursos de Administração com a proposta do ENADE, padronizando-as.

Os trechos acima também nos revelam que os professores passaram a desenvolver provas mais contextualizadas na tentativa de alinhá-las ao estilo do ENADE e mesmo não aproximando integralmente com a proposta das questões do Exame, pois nem todos falam em interdisciplinaridade, mudanças aconteceram no estilo das provas aplicadas com a graduação em Administração.

Deixar de trabalhar com o estilo conteudista no principal instrumento de avaliação utilizado nos cursos, a prova, seria um avanço uma vez que para Moretto (2005) trabalhar com o estilo conteudista estimula a memorização no lugar de desenvolver habilidades que exercitem a reflexão e a capacidade crítica dos sujeitos. Entretanto essa mudança terá um peso pedagógico significativo se esse estilo tiver sendo aplicado também nas metodologias de ensino.

Verificaremos esse alinhamento mais adiante, com a resposta dos docentes e coordenadores quando questionados a respeito dos impactos nas práticas de ensino. Ainda sobre a ligação dos processos de avaliação e ensino Chaves propõe que:

A construção de uma proposta de avaliação passa inevitavelmente por uma opção sobre ensinar e aprender, a qual expressa por sua vez uma opção por um modelo epistemológico-pedagógico. Essa opção, implica numa forma explícita de pensar o ensino e as bases da proposta pedagógica. Em última instância, a avaliação consiste na articulação da teoria à realidade, numa atividade de reflexão sobre o ensino, que

tem como base o recolhimento de dados sobre as manifestações dessa mesma realidade, proporcionando informações básicas e necessárias a todos aqueles implicados no processo educativo. (CHAVES, 2001, p.6).

Não obstante, é mister ressaltar o alerta de Sobrinho (2010) que não se deve esquecer que a Educação Superior não se restringe ao ENADE, nem tem como função apenas desenvolver habilidades e competências para os postos de trabalho, mas sobretudo formar pessoas para a vida a partir da construção de conhecimentos.

No que tange como se deu esse processo de mudança em algumas práticas avaliativas dos cursos de Administração das IES privadas, é relevante pontuar alguns aspectos observados pelos respondentes, dentre eles o alcance das mudanças nas práticas de avaliação no curso.

Quando questionados se perceberam impactos do ENADE ao longo de todo o curso, professores e coordenadores responderam que embora tenham acontecido mudanças por parte de alguns professores quanto ao estilo de prova que passaram a elaborar, essas mudanças nem sempre alcançaram todos os períodos do curso, conforme apresentam os trechos na sequência.

Orientamos nosso corpo docente a trabalhar do primeiro ao oitavo período com provas e atividade focadas na proposta do modelo ENADE e os alunos desde o início já estão recebendo esse modelo. **Trecho 051 (RB).**

As mudanças na dinâmica do curso acontecem mais em ano de ENADE. 2012 tiveram ações pontuais, 2013 essas ações enfraqueceram, mas ano passado 2015 se fortaleceram novamente e as práticas permaneceram nesse ano de 2016. **Trecho 052 (RC).**

Essa mudança específica é com os enadistas até o semestre passado, apesar da proposta ser feita para acontecer ao longo do curso. **Trecho 053 (R7).**

As mudanças são para as turmas enadistas os quais são praticamente mimados no período que antecede o ENADE, embora eu mudei minhas práticas e aplico a todos os períodos. **Trecho 054 (R3).**

Mudei minhas práticas e aplico a todos os períodos. **Trecho 055 (R3).**

Independente de ter ENADE, a gente continua com o processo de melhoria das nossas práticas para não chegar 6 meses antes do ENADE ter que fazer tudo que é preciso. Adotamos essas mudanças

como uma prática contínua e todos já incluem no plano de ensino questões adaptadas com a proposta do ENADE. **Trecho 056 (R20).**

Essa prática aponta para uma mudança positiva, caso paralelamente esteja acontecendo movimento semelhante com as práticas de ensino alinhadas com essas práticas de avaliação, conforme foi apresentado por Luckesi (2011) ao afirmar que a avaliação de aprendizagem adquire sentido quando se articula ao projeto pedagógico e conseqüentemente ao ensino.

Relembrando o que disseram Vehine *et al.* (2006), o ENADE é um instrumento de avaliação diagnóstico de competências e habilidades adquiridas ao longo do curso. Desta forma, entendemos que as IES que ajustam suas práticas apenas com as turmas que se submeterão a esse exame, os concluintes, não oferecem condições necessárias para os educandos desenvolverem as competências e habilidades demandas ao perfil do administrador e cidadão crítico transformador.

Outros aspectos pontuados pelos respondentes como fatores motivacionais para mudanças nos estilos das provas a partir do ENADE foi a motivação a partir dos baixos resultados no ENADE.

A complexidade quanto a mudanças duradouras sobre a concepção de avaliação numa direção mais ampla e formativa, parece mais complexa no contexto das IES privadas diante dos interesses que permeiam esse tipo de instituições.

Corroborando, Griboski (2012, p.185) acrescenta que “se a concepção mercadológica, que permeia a expansão da Educação Superior, não for acompanhada por processos avaliativos de qualidade dissociados da prática punitiva e restritiva tradicional que tem motivado a resistência das IES, pouco se avançará na lógica do direito à Educação e construção da cidadania”.

A seguir, é apresentada a visão limitada das IES quanto a relevância do processo avaliativo diagnóstico.

Como o curso teve nota baixa, houve todo um processo de mudança nas provas aplicadas na graduação. **Trecho 057 (R15).**

Esse trecho do discurso do respondente (R15) revela além de pouca importância dada a avaliação diagnóstica nos cursos, o interesse mercadológico ultrapassando os propósitos educacionais, sobretudo nesse tipo de instituição de dependência administrativa privada, uma vez que foi condicionado a mudança em práticas de avaliação ao baixo resultado no exame.

Essa realidade foi descrita por Sobrinho (2010) quando indicou que o foco das IES passa a ser uma boa posição na escala de classificação e que trabalhar uma proposta de avaliação mais qualitativa na Educação Superior é um desafio, na medida em que a mesma é conduzida por interesses individuais e pelo pragmatismo econômico, os quais anulam a concepção de conhecimento universal, legitimando a ideia da formação como bem privado para o benefício social.

Desta forma, podemos concluir que o ENADE tem promovido mudanças nas práticas de avaliação, mas essas mudanças assumem um viés utilitário para atender interesses das IES no que tange retenção e atração dos seus clientes, os alunos.

A motivação por mudança na avaliação a partir de pressão institucional foi outro aspecto que motivou impacto nas práticas de avaliação.

Fica evidente, na fala dos respondentes, que as mudanças nas práticas de avaliação são conduzidas a partir dos interesses mercadológicos das IES privadas em relação aos seus alunos “clientes”.

Uma vez que o ENADE compõe um dos insumos do sistema de avaliação nacional do Ensino Superior que tem o poder de descredenciar os cursos que tiverem nota abaixo do parâmetro de qualidade, as mesmas buscam esse alinhamento na perspectiva de melhorar o desempenho dos alunos e manterem a existência da instituição, conforme apontado nos trechos a seguir.

Apresentei na condição de coordenador o formato das questões ENADE aos professores e solicitei que eles elaborassem suas avaliações naquele formato com base nos conteúdos que eles trabalhavam em sala de aula. **Trecho 058 (RB).**

Mudou muito a forma de avaliar e isso passou a ser institucional. A faculdade usa de mecanismos institucionais para que todo mundo trabalhe da mesma forma. **Trecho 059 (R15).**

Fizemos uma readaptação em todos os setores acadêmicos para nos adaptar ao ENADE, pois na missão da nossa IES formamos profissionais para estarem aptos para diversas situações da vida, inclusive o ENADE. **Trecho 060 (R20).**

Fazemos parte de um grupo americano que preza por qualidade. Desta forma fomos orientados a mudar nossas práticas de avaliação, antes mais conteudistas. **Trecho 061 (R20).**

Existe uma pressão institucional para mudanças no nosso estilo de avaliação. **Trecho 062 (R3).**

Recebemos a necessidade de mudança assim: Tu tens que avaliar agora assim, pois o ENADE tem feito prova assim e você deve avaliar segundo padrão ENADE. **Trecho 063 (R15).**

Essa pressão institucional além da motivação mercadológica impulsionada pela concorrência entre as IES, é estimulada pelo próprio governo quando associa aos resultados das IES no ENADE à condição de concessão de convênios. Essa relação condicionante por parte do governo é lembrada por Bertolin:

Além disso, o próprio governo transformou o ENADE num instrumento de medição da qualidade dos cursos e instituições da Educação Superior brasileira no momento em que vinculou desempenhos mínimos para firmar convênios com instituições, tais como PROUNI e FIES, para possibilitar acesso à base de dados científica ou para disponibilizar recursos do BNDES. (BERTOLIN, 2007, p.2).

Assim, ter um bom resultado no ENADE gera consequências utilitárias para as IES privadas na condição de negócio e, por esse fator, eles precisam melhorar suas práticas de avaliação e ensino na etapa que antecede esse exame, a graduação.

A partir dessa realidade conectada ao discurso dos docentes e coordenadores nos trechos acima, verificamos que embora tenha havido mudanças em algumas práticas de avaliação dos cursos de Administração das IES de natureza privada, o foco na dimensão

quantitativa da avaliação nos cursos de Administração ainda é o que impera, sobretudo pelas questões contextuais descritas.

Diante das evidências identificadas nas falas dos professores e coordenadores, percebe-se que houve mudança no estilo de prova, mas o foco segue sendo avaliação de desempenho com o objetivo de melhorar o resultado final.

Esse foco na avaliação como resultado final, reflete a concepção dos envolvidos nesse processo, os quais parecem compreender, apesar das mudanças no estilo de prova, avaliação na sua dimensão mais qualitativa, isolada e como mero instrumento de verificação e classificação do aluno em um dado momento, realidade constatada nas falas dos respondentes.

A faculdade se preocupa com o ENADE, com a nota, pois isso gera competitividade de mercado. Sua nota alta atrai aluno, mas para o aluno, esse não tem interesse em saber o que o ENADE pensa dele, mesmo que o conceito do curso sai no seu histórico ele sabe que esse conceito hoje não interfere na contratação dele em uma empresa. **Trecho 064 (RB).**

Quando tem ENADE é o momento que as IES disponibilizam até recursos para mudar alguma coisa. **Trecho 065 (RC).**

O foco muito grande em fazer com que os alunos compreendessem o estilo de prova ENADE e respondessem aquilo. **Trecho 066 (R3).**

O que há é simplesmente uma adaptação, reação a forma de avaliação que ele vai receber lá no final. Então não é uma consciência, mas muito mais uma mudança num processo para tentar melhorar um resultado final, sendo assim utilitário, instrumental, sem ser algo mais elaborado onde se procura discutir e entender o processo de ensino-aprendizagem. **Trecho 067 (R15).**

O respondente (R3) deixa evidente o propósito desse movimento de aproximação do estilo da prova que aplicam com os alunos ao ENADE.

Quanto a essa questão Bertolin e Marcon (2013) chamaram atenção ao pontuarem que os resultados isolados dos alunos no ENADE podem mascarar questões que envolvem a qualidade das práticas de ensino e avaliação dos cursos de graduação.

Corroborando, Sobrinho aponta que o rumo da implementação do ENADE tem conduzido esse exame para o caminho de práticas estáticas, de abandono do seu sentido de *feedback* e da possibilidade de acompanhamento da aprendizagem dos alunos, desviando a atenção da reflexão dos protagonistas envolvidos neste processo de avaliação, pois o foco passa a ser uma boa posição na escala de classificação. Isso implica em entender avaliação como fim e não como meio, conforme representa a avaliação na sua dimensão qualitativa.

Na contramão do que foi observado por professores das IES de natureza privada, os da pública quando questionamos a respeito de **quais e como se deram os impactos do ENADE nas suas práticas de avaliação nos cursos de graduação de Administração apontaram que não impactou por motivos diversos**, quais sejam: o desconhecimento sobre esse exame, por acreditar que o ENADE é um exame instável estruturalmente e diante disso não devem alinhar as práticas deles, por já trabalhar na perspectiva do ENADE e por não haver uma preocupação institucional para o alinhamento com as práticas do curso com o ENADE.

A seguir, seguem os trechos que ilustram essa evidência.

Nada impactou, uma vez que já trabalho com instrumentos nesse sentido contextualizado. **Trecho 068 (R18).**

Não vejo o ENADE impactando nas minhas práticas, mesmo porque não conheço esse sistema de avaliação por isso não tenho o ENADE como referência para mudança das minhas práticas e nem a coordenação nos deu nenhum tipo de esclarecimento sobre a necessidade de alinhamento das nossas práticas com o ENADE. **Trecho 069 (R16).**

É uma deficiência minha por não conhecer melhor sobre os conteúdos que são demandados nessa avaliação e também não acompanho os resultados alcançados por nosso curso. **Trecho 070 (R16).**

Nada impactou até porque nosso processo de avaliação ainda não está institucionalizado. Não há conexões e capilaridade da nossa rotina de avaliação com o ENADE. **Trecho 071 (R17).**

Como esse alinhamento não é percebido como relevante da parte administrativa dos cursos, essa prática não ganha relevância. **Trecho 072 (R17)**

Não percebo impacto nenhum o que para mim faz sentido uma vez que o ENADE é um instrumento de prova instável, não podemos ficar adequando a formação de longo prazo do aluno a esse tipo de avaliação. **Trecho 073 (R18)**

A coordenação não nos deu nenhum tipo de esclarecimento sobre a necessidade de alinhamento das nossas práticas com o ENADE, vejo isso como uma deficiência além de pessoal, coletiva do curso em não ter promovido uma discussão sobre essa forma pela qual a instituição está sendo avaliada. **Trecho 074 (R16)**

Os aspectos citados pelos respondentes parecem ser consequência da condição de “encastelamento”, apontada pelos docentes como condição contextual que perpassa as IES públicas e dificulta a prática do alinhamento dos processos de avaliação e ensino no curso de Administração com o ENADE.

Na medida em que nesse clima de “encastelamento” fomenta ideia de que todo ensino em IES pública é de qualidade por natureza, entende-se que não é necessário fazer uso de avaliações externas como parâmetro para ajustar suas práticas e ter melhores resultados dos educandos. Na contramão do que fomenta esse “encastelamento”, Nicolini *et al.* (2014), através de análise que fizeram dos micro-dados dos últimos ENADE, o mito da qualidade obrigatória do ensino público tem sido derrubado, uma vez que em termos de conceito as Universidade Públicas estão progressivamente diminuindo.

Embora não se percebam impacto nas práticas de avaliação significativo nos cursos de Administração de dependência administrativa pública, um professor dentre os entrevistados afirmou conhecer a proposta do ENADE e disse alinhar suas práticas de avaliação da graduação com esse exame, conforme *Trecho 76 (R19)*.

Sempre busco trabalhar de maneira alinhada com os processos externos de avaliação. Minhas avaliações na unidade 1, são sempre estilo ENADE. **Trecho 075 (R19)**

Ao olharmos para o perfil desse professor no quadro 2 verificamos que esse professor é novo na IES que atua, o que reflete em alinhamento com o discurso apontado na categoria de condição contextual quanto à resistência de mudanças nos processos de avaliação e ensino

dos docentes mais antigos das IES. Talvez por ser um docente mais novo na IES, por não ter sido ainda envolvido com o sentimento de “encastelamento” inerente às IES públicas, consegue desenvolver suas práticas em um formato mais conectado com as atuais propostas externas de avaliação.

Além dos impactos nas práticas de avaliação, os professores e coordenadores foram questionados sobre o impacto nas práticas de ensino.

4.3 Impacto nas práticas de ensino dos cursos de graduação das IES do Grande Recife/PE

Quanto aos impactos do ENADE em relação às práticas de ensino dos cursos de graduação em Administração, tanto professores como coordenadores apresentaram ponto de vista semelhante, embora mais uma vez existiu um posicionamento distinto entre professores de IES públicas e privadas quanto a este tipo de impacto. Desta forma mapeamos a percepção quanto aos impactos conforme a natureza das IES.

Quando questionamos a respeito de quais e como se deram os impactos do ENADE nas práticas de ensino, os professores das IES de natureza privada apontaram o que gerou e como se deu esse impacto.

O discurso dos respondentes nos revela alguns aspectos que mudaram nas práticas de ensino, quais sejam: professores deixam mais de dar aulas expositivas e passam a contextualizar mais seus conteúdos, mesmo assim ainda continuam com a dúvida se as metodologias que estão adotando respondem a demanda do que se espera desse alinhamento com o ENADE.

Além de ter impactado em algumas condições de ensino, essa mudança, de acordo com a maior parte dos professores, não tem alcançado o curso como todo. Quanto aos Impactos nas estratégias de ensino, percebemos que apenas o respondente A apresentou de

maneira consciente uma possibilidade de desenvolver da avaliação conectada ao ensino com base na proposta de Taxonomia de Bloom.

Quanto a ação docente expositiva, percebemos mudanças de acordo com o discurso de alguns docentes, o que já representa um avanço embora as incertezas quanto ao uso de novos métodos de ensino representem uma barreira para mudanças mais significativas no processo de ensino.

Segundo Anastasiou (1998), para muitos, a ação docente decorre da ideia de que ensinar é explicar conteúdos, através da exposição e isso os docentes procuram fazer com habilidade, contudo, para Reboul (1982), diante dessa prática o aluno registra palavras, repeta-as para ser bem classificado e entende que tudo o que o professor fala é preciso aceitar sem necessariamente compreender.

Verificamos nos trechos a seguir, evidências de mudanças superficiais quanto às práticas de ensino.

Nas práticas de ensino, mudou muito pouco, sobretudo na questão da interdisciplinaridade. **Trecho 076 (RA).**

O professor passa a ser preocupar com o formato da aula para se adequar ao instrumento a ser utilizado na avaliação, mas essa mudança é mais contextualizando os conteúdos, sem interdisciplinaridade. **Trecho 077 (RA).**

Até o professor que mais reluta com mudanças na forma de ensinar, semestre passado deu uma aula no formato de mesa redonda com professores de outras disciplinas, instigando o debate com os alunos. Os alunos mostraram entender melhor os conceitos trabalhados. Aí onde entra a proposta de Bloom, desenvolver competências. A ideia é se preocupar com o objetivo de cada aula e avançar conforme o ritmo da turma e ao final se faz uma avaliação. **Trecho 078 (RA).**

A mudança se dar mais no processo de avaliação, mas na prática do professor em sala de aula não percebo essa mudança. A aula em si durante o semestre não é modificada, segue no modelo conteudista, seguindo programa e ementa. **Trecho 079 (RC).**

A IES que trabalho tenta desenvolver a interdisciplinaridade para que as disciplinas se conectem e assim os alunos conseguem enxergar

mais as disciplinas de forma mais conectada e não isoladas. **Trecho 080 (R3).**

Éramos passadores de slides, passava todo o conteúdo de maneira expositiva para os alunos. Agora trabalhamos com textos contextualizando os conteúdos, com estudos de caso nas propostas das questões ENADE. **Trecho 081 (R20).**

Estávamos bitolados a fazer aulas muito expositivas, muito viciados em data show e eu comecei a mudar essa prática com a orientação da IES que trabalho e com isso passei a usar mais estudos de caso e interpretação, cine aula, dentre outras metodologias afim de tornar o aluno mais reflexivo. **Trecho 082 (R3).**

Professores passaram a contextualizar suas provas, levando os alunos a uma maior reflexão e respostas mais consistentes, mas não consideraram que aluno do Ensino Superior deve transpor essa habilidade reflexiva, demandando, portanto, um conhecimento mais interdisciplinar e crítico sobre os conteúdos. **Trecho 083 (R14).**

O que a gente faz em termos de mudança ainda é muito intuitivo, sem ter certeza da metodologia que estamos aplicamos. As próprias IES não sabem exatamente que maneira mais adequada de se ensinar para prepararmos melhor nossos alunos nessa perspectiva do ENADE. **Trecho 084 (R20).**

Quando apontamos o impacto do ENADE nas práticas de avaliação, verificamos que o foco das IES privadas gira em torno de uma posição classificatória por questões metodológicas. Nesse sentido, Sobrinho (2010) aponta que ao focar nessa posição as IES passam a ensinar para o exame, seguindo o modelo da prova.

Esse movimento de mudanças no estilo de prova parece ser menos complexo por já existir um parâmetro atual, legitimado, que serve de modelo para os docentes que seria o ENADE, entretanto, quando se fala em processo de ensino, muitos ainda parecem perdidos quanto a forma mais adequada de metodologia a ser aplicar que esteja conectada a esse novo modelo de prova.

Essa realidade é descrita nos trechos dos discursos dos respondentes (R3), (R14) e (R15) e aponta para demanda dos professores em uma formação pedagógica, que dê suporte a compreensão de como se dá o processo de aprendizagem de alunos do nível superior. Essa

lacuna da formação docente também foi indicada nos condicionantes contextuais do grupo da primeira categorização apresentada.

Diante da incerteza que permeia o ambiente das IES privadas, a adoção de novas práticas de ensino que estejam conectadas com o estilo de prova, poderia ser dirimida com o auxílio de teorias pedagógicas que orientam os docentes, com foco no Ensino Superior, quanto a compreensão do processo de aprendizagem dos alunos.

Corroborando, a proposta de Bloom *et al. apud* Ferraz & Belhot, apontam que as características do domínio cognitivo implicam em:

Aprender, dominar um conhecimento. Envolve a aquisição de um novo conhecimento, do desenvolvimento intelectual, de habilidades e atitudes. Inclui reconhecimento de fatos específicos, procedimentos padrões e conceitos que estimulam o desenvolvimento intelectual constantemente. Nesse domínio os objetivos foram agrupados em seis categorias e são apresentados numa hierarquia de complexidade e dependência (categorias), do mais simples ao mais complexo. Para ascender a uma nova categoria, é preciso ter obtido um desempenho adequado na anterior, pois cada uma utiliza capacidades adquiridas nos níveis anteriores. As categorias desse domínio são: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação. (BLOOM *et al.*, 1956 *apud* Ferraz & Belhot, 2010, p.422)

De acordo com essa Taxonomia, podemos concluir que de nada adianta mudanças nos estilos de prova, se antes disso o professor não tem clareza dos objetivos e nem compreenda o nível cognitivo da aprendizagem dos alunos que deseja alcançar e isso não se desvendar a partir do processo de avaliação.

Contudo, o que parece é que de acordo com descrição do impacto do ENADE nas práticas de avaliação, o movimento de mudança tem acontecido a partir dos instrumentos de avaliação para em última instância se pensar em ajustar as práticas de ensino. Ora, como diagnosticar a aprendizagem do aluno sem seque definir uma metodologia alinhada ao instrumento que irá avaliar essa dimensão cognitiva? Para Chaves (2001):

A construção de uma proposta de avaliação passa inevitavelmente por uma opção sobre ensinar e aprender, a qual expressa por sua vez uma opção por um modelo epistemológico-pedagógico. Essa opção, implica numa forma explícita de pensar o ensino e as bases da proposta pedagógica. Em última instância, a avaliação consiste na articulação da teoria à realidade, numa atividade de reflexão sobre o ensino, que tem como base o recolhimento de dados sobre as manifestações dessa mesma realidade, proporcionando informações básicas e necessárias a todos aqueles implicados no processo educativo. (CHAVES, 2001, p.6).

Desta forma, podemos concluir que apesar das poucas mudanças nas práticas de ensino, um ponto crítico é que nem sempre o que se muda na forma de ensinar está alinhado com os instrumentos que estão sendo utilizados para avaliar os alunos, as provas mais contextualizadas.

O ENADE parece está proporcionando um movimento de desconexão das práticas de avaliação com o ensino, ao passo das avaliações as IES priorizam os resultados, devido aos interesses mercadológicos, e entendem que antes de se repensar o ensino, devem focar nas mudanças dos instrumentos de avaliação adotados na graduação, o que vai de encontro o que propôs Chaves quando afirma que a construção de uma proposta de avaliação passa pela ação sobre ensinar e aprender.

Outro aspecto observado sobre o impacto do ENADE nas práticas de ensino foi em torno do alcance do impacto nas práticas de ensino nos cursos de graduação de Administração.

Verificamos que o alcance das poucas mudanças em relação às práticas de ensino alinhadas com a proposta do ENADE alcança mais as turmas enadistas, apontando para uma mudança temporária e utilitária, confirmando a preocupação apenas com o resultado final por parte dos agentes envolvidos nesse processo de ensino, conforme ilustram os trechos a seguir.

Isso acontece em todos os períodos. Como essa cultura veio para ficar, a faculdade passou a adotar essa prática. **Trecho 085 (R20).**

Mudança foi específica com os enadistas até o semestre passado, apesar da proposta ser feita para acontecer em todo curso. **Trecho 086 (R7).**

Agora que houve a prova do ENADE, não se fala mais nele. No ano que antecede o ENADE, as IES focam suas ações para aquele curso, fazendo um trabalho de reforço de matemática e português, mas ao passa o ENADE, não oferecem mais. Desta forma, não é que mudou a forma das pessoas verem o ensino. É um processo de adaptação instrumental. **Trecho 087 (R15).**

Depois de um ciclo de 3 anos os restantes dos alunos não terão o mesmo cuidado. **Trecho 088 (R7).**

Essa realidade foi retratada por Barbosa e Martins (2000) ao afirmarem que hoje no Brasil impera no processo educacional, a lógica da avaliação de desempenho como instrumento de classificação dos alunos, como se todos reagissem igualmente ao processo de construção do conhecimento e como se os instrumentos utilizados nas políticas avaliativas acompanhassem efetivamente a aprendizagem.

Começar a investir mais na compreensão de novas metodologias de ensino talvez fosse um caminho para essa lacuna apresentada de desconexão das práticas avaliativas com o ensino.

Conforme evidências dos trechos citados, algumas ações emergenciais são realizadas, na tentativa de alcançar resultados a curto prazo, fazendo surgir práticas temporárias voltadas para adequação dos educandos e dos docentes aos parâmetros atuais. Dessas ações, identificamos consequências no ensino por um alinhamento com o ENADE.

As consequências práticas, emergenciais e pouco duradouras são motivadas pela busca de melhores resultados no exame que regula o Ensino Superior. Dentre elas, verificamos a formação de cursinhos preparatórios voltados para turmas enadistas passando a ser uma realidade na maioria das IES privadas, de acordo com a fala dos respondentes.

Aplicamos aulas de reforço com as turmas Enadistas. **Trecho 089 (R7).**

No período que antecede o ENADE houve simulado semelhante ao exame para que os alunos conhecessem questões do tipo ENADE. **Trecho 090 (R14).**

Acho que o ENADE para ser mais eficiente, os alunos não deveriam ser avaliados somente ao final do curso, para evitar essa condição de cursinho preparatório só para enadistas. **Trecho 091 (R7).**

Inclusive os outros alunos reclamaram, pois, queriam ter o nível ENADE de ensino. **Trecho 092 (R7).**

No início me senti inseguro quanto a forma que daria o conteúdo através de novas metodologia, mas após orientações e cursos

oferecido pela instituição, passei a perceber que os alunos se tornavam mais reflexivos e passavam a se dar melhor nas provas estilo ENADE. **Trecho 093 (R3).**

Apesar de termos formação para melhorarmos nossas práticas de ensino, acredito que o que recebemos hoje é insuficiente para a exigência do nível ENADE. **Trecho 094 (R14).**

A instituição nos oferece formação quanto a elaboração de questões mais contextualizadas e interdisciplinares e sobre novas metodologias de ensino, as quais nos mostram a realidade da nova geração de alunos. **Trecho 095 (R20).**

Recebemos formação sobre as formas de se avaliar, mas como ensinar conectado a essas formas, não. **Trecho 096 (R15).**

Conforme evidências dos trechos acima, os professores seguem com o estilo de aula que adotam, sendo que resolvem questões passadas do ENADE e trabalham no formato de sua aula tradicional conteúdos que são cobrados no ENADE.

Desta forma, concluímos que os alunos seguem sendo adestrados para a realização do exame, passam a se familiarizar com estilo de questão ENADE e nesse formato de cursinho a abordagem de ensino geralmente é através do estilo tradicional de ensino, aulas expositivas.

De acordo com a taxonomia de Bloom, essa prática de aulas expositivas, mesmo mais intensivas e acontecendo focadas com temas do ENADE, não contribuem para o desenvolvimento de habilidades mais complexas do processo de aprendizagem como aplicação, análise, síntese e avaliação, uma vez que o aluno diante dessa prática não exercita sua capacidade crítica e de abstração, as quais são cobradas no ENADE. Para Nicolini *et al.*:

De forma sistemática tem sido registrada incidências das dimensões da Taxonomia de Bloom no exame do ENADE para os estudantes de Administração e Gestão. Considerando essa premissa, as instituições de ensino deveriam elaborar objetivos educacionais alinhados às orientações do MEC e, por conseguinte, deveriam elaborar ou orientar os seus docentes a elaborarem instrumentos de avaliação congruentes com os objetivos traçados. (GONÇALVES & RIBEIRO, 2012 *apud* NICOLINI *et al.*, 2015, p.13).

Desta forma, adotando um estilo de aula expositiva e prova contextualizada, concluímos que essa aparente desconexão entre práticas de avaliação e ensino nas IES privadas que oferecem cursos de graduação em Administração, não estão caminhando na

direção de desenvolver efetivamente dimensões mais complexas do processo cognitivo dos seus educandos, não somente para o ENADE, mas também para a vida profissional.

Além dos cursinhos preparatórios como consequência do impacto do ENADE nas práticas de avaliação, emergiu a demanda por uma formação docente mais efetiva voltada para novas metodologias de ensino e avaliação, identificada nos *Trechos 100 (R3), 101 (R14), 102 (R20), 103 (R15)*.

Assim, verificamos um aspecto positivo, que foi a preocupação das IES quanto a formação docente. Contudo, mesmo as IES oferecendo suporte em termos de formação, os docentes ainda não parecem seguros em aplicar mudanças nas suas práticas de ensino, talvez porque não tenham também um aporte teórico e fundamentado que justifique tais mudanças como sendo adequadas sobre o que precisam alcançar em termos de formação dos educandos.

Resgatando o que apontou Ferraz & Belhot (2010) no tange a falta de clareza dos objetivos educacionais a serem alcançados, é complicado para os educandos atingirem o nível de desenvolvimento cognitivo quando não sabem o que deles é esperado durante e após o processo de ensino. As novas demandas a partir do ENADE parecem confundir os docentes nesse sentido.

Como produto do resultado de ações emergenciais, verificamos na tentativa de “alinhamento” do ensino com a proposta do ENADE, a prática dos cursinhos preparatórios no período que antecede o ENADE e as formações docentes com temas voltados para estratégias de ensino, mas com foco em avaliação.

Outra questão relevante pontuar é que mesmo diante das mudanças apresentadas nas práticas de ensino, percebemos que as mesmas não estão alinhadas com as mudanças que ocorreram nas práticas de avaliação, conforme dito a seguir.

O que já havia sido apresentado na análise da discussão quanto aos impactos que o ENADE gerou nas práticas de ensino, a desconexão entre as práticas de avaliação e ensino, é

confirmado quando identificamos que a mudança na forma de ensino não foi proporcional as mudanças na forma de avaliar, conforme podemos constatar nos trechos na sequência.

Deixar as questões mais contextualizadas na avaliação não é suficiente para o aluno compreender a complexidade de uma questão que aborda assuntos de várias disciplinas. Seria preciso o ensino mais interdisciplinar. **Trecho 097 (RA).**

Tivemos alunos bons acertando pouco no ENADE. Isso pode ser um reflexo da falta de alinhamento com as práticas do curso. Como o que fazemos em sala de aula não é semelhante a proposta do ENADE isso gera impacto no desempenho dos alunos nesse instrumento de avaliação. **Trecho 098 (RA).**

Vejo a preocupação dos professores fica pontual na avaliação. **Trecho 099 (RC).**

Não mudamos a condição de ensino, mas de estudo para o aluno. Isso foi o que mudou principalmente. **Trecho 100 (R7).**

Eu não mudei minha forma de ensinar, foi mais a forma de avaliar. A maneira de dar aula não mudou, mas o que vou abordar na aula sim. **Trecho 101 (R15).**

A falta de capacitação dos professores, faz com que repitam práticas de ensino que não condizem com as novas exigências de mercado e perfil do aluno. Desta forma, esse aspecto dificulta mudança efetiva no ensino. O processo de ensino não acompanha ainda o que é exigido. Até mesmo o mestrado que fazemos não oferece muita formação nesse sentido. **Trecho 102 (R14).**

Além da Taxonomia de Bloom, que daria suporte a um direcionamento de compreensão do processo cognitivo de aprendizagem dos alunos, contribuindo para minimizar essa lacuna nos cursos de Administração, Anastasiou (1998) propõe a inserção de estratégias de ensinagem como alternativa pedagógica para o desenvolvimento cognitivo dos educandos, qual seja, mediação do docente, planejando atividades e estratégias selecionadas alinhadas aos objetivos educacionais, incentivando os alunos para uma postura mais ativa e autônoma no processo de aprendizagem, construindo e elaborando a síntese do conhecimento.

Para a implementação desse contexto, talvez deixar o estilo de aulas expositivas e trabalhar com provas mais contextualizadas, pode apontar para um começo de mudanças necessárias nas práticas dos cursos de Administração.

Os professores mostraram que mesmo alguns professores afirmando ter deixado mais o estilo expositivo das aulas, não acreditam que isso seja suficiente em termos de alinhamento com as mudanças nas práticas de avaliação, no sentido de desenvolver habilidades esperadas dos educandos, tanto no ENADE como na vida profissional e isso representa uma grande lacuna na formação de alunos do curso de Administração.

Na contramão, professores das IES de natureza pública quando questionamos a respeito de **quais e como se deram os impactos do ENADE nas suas práticas de ensino nos cursos de graduação de Administração apontaram que não impactou por motivos diversos:**

Diante dos motivos apresentados pelos docentes, o impacto foi não acontece nos cursos de Administração que lecionam por falta de estímulo institucional e do corpo docente e pela dificuldade diante da fragmentação das áreas de conhecimento.

Novamente essas condições relatadas da ausência do impacto do ENADE nas práticas de ensino nos remete a característica do “encastelamento” das IES públicas, mencionada anteriormente, nas quais o sentimento de superioridade parece estagnar melhorias no que tange atualização de práticas de avaliação e ensino. Os trechos a seguir, ilustram essa realidade.

Desconheço uma preparação específica para o ENADE aqui no nosso curso, mas somos muito demandados da qualidade da nossa aula, das pesquisas, mas não tenho ENADE como referência. **Trecho 103 (R16).**

A gente trabalha pouco em relação alinhamento da proposta do ENADE com nossa rotina em sala de aula, talvez isso tenha sido um dos motivos que refletiram nossa queda no último ENADE. **Trecho 104 (R17).**

Apesar de não perceber mudanças nas práticas de ensino a partir do ENADE, reconheço que acompanhar os indicadores de desempenho é muito importante”. Talvez o impacto maior seja em IES sem ser a nossa, pois o rigor nos cursos de Administração, sobretudo nas privadas parece deixar a desejar. **Trecho 105 (R16).**

Não vejo muito estímulo para se trabalhar de forma interdisciplinar, uma vez que as áreas de conhecimento por sua vez estão bastante fragmentadas na academia. **Trecho 106 (R18).**

Diante dos motivos apresentados pelos docentes, esse impacto não acontece nos cursos de Administração que lecionam por falta de estímulo institucional e do corpo docente, pela dificuldade diante da fragmentação das áreas de conhecimento. Entretanto, mesmo diante das mesmas condições contextuais, dentre os professores entrevistados um afirmou que impactou nas práticas de ensino, conforme apresentado no trecho a seguir.

Passei a adaptar mais os conteúdos às realidades dos alunos.
Trecho 107 (R19).

Essa mudança relatada foi semelhante a mudança descrita pelos professores das privadas no que se refere a contextualização dos conteúdos. Apesar de ser pouco significativa diante do que seria necessário mudar, parece representar um início de modificação das práticas.

A pouca mudança diante do que seria necessário melhorar, foi verificada na fala dos respondentes, as quais nos permitiram concluir que os condicionantes contextuais que impactam no nível de alinhamento entre o ENADE e essas práticas de avaliação e ensino desses cursos, emergem de um conjunto de aspectos e interesse de diversos agentes, e representa uma pequena parcela, embora significativa, do fenômeno da Educação no nosso país.

Ao retomarmos o conceito de Educação e das suas dimensões quantitativas e qualitativas, as quais de acordo com os achados nessa pesquisa, permeiam a Educação no nosso país de forma aparentemente desconectada.

Para Sobrinho (2010), por ser um fenômeno humano e social, a Educação é envolvida de contradições, de diferentes grupos sociais fomentando o individualismo e a competitividade, havendo assim uma maior dificuldade do alinhamento entre as dimensões quantitativas e qualitativas.

Dentre esses diferentes grupos sociais estão os agentes institucionais os quais conduzem o Ensino Superior no Brasil de acordo com seus objetivos específicos. É importante refletir sobre a qualidade da Educação como um desafio, uma vez que essa dimensão não pode ser pensada fora das ações e dos compromissos que cada instituição instaura em seu âmbito interno e em suas vinculações com o entorno, com a sociedade nacional, contextos internacionais do conhecimento e o Estado Nacional (SOBRINHO, 2000 *apud* CORRÊA, 2014).

Dessa forma, o que e como se tem dado o processo de ensino nas IES passa a ser um fenômeno estudado, ao passo que se busca um alinhamento entre dimensões quantitativas e qualitativas da Educação. Pela ótica exclusiva da legislação, as finalidades das IES estão abordadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Na intenção de garantir qualidade na Educação, esta dimensão está em vários instrumentos legais, inclusive se insere como um dos princípios básicos do ensino brasileiro, garantido constitucionalmente (REIS, 2009 *apud* DE SÁ e DUQUE, 2012).

Aliada a esta ideia de garantir a dimensão qualitativa da Educação, fomentada pelo crescimento vertiginoso das IES no Brasil, políticas públicas de avaliação passam a ser legitimadas na tentativa de regular essa dimensão. Para Nicolini *et al.* (2014), há quase duas décadas o Brasil busca aperfeiçoar políticas públicas e instrumentos e avaliação capazes de medir o desempenho das IES.

Nesse sentido, na tentativa de entender a realidade da dimensão qualitativa no universo significativo do Ensino Superior, que é o curso de Administração, buscamos compreender o

que tem sido feito nos cursos de graduação em Administração do Grande Recife/PE, na percepção de professores e coordenadores, em termos de alinhamento entre as práticas de avaliação e ensino com o ENADE. A partir dos discursos dos agentes analisados quanto a essas práticas, verificamos que os impactos variam de acordo com:

- A dependência administrativa da IES;
- Condições contextuais sobre docentes, discentes e instituição.

Ambos aspectos apontados por Sobrinho (2010) quando afirma que por envolver diferentes agentes com interesses distintos, alinhar dimensões qualitativas com quantitativas é um desafio e que pensar na dimensão qualitativa é pensar nos compromissos que cada instituição instaura em seu âmbito interno e em suas vinculações com o entorno. Sendo assim, pensar nos impactos causados nas IES, implica compreender sua natureza e conseqüentemente seu papel.

Sintetizando o mapeamento apresentado acima com suas respectivas categorias temáticas, temos que:

QUADRO 5: RESUMO DOS IMPACTOS DO ENADE NAS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO E ENSINO NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO.

Condições contextuais que impactam no nível de alinhamento entre as práticas de avaliação e ensino das IES e o ENADE.	Impacto nas práticas de avaliação dos cursos de graduação das IES do Grande Recife/PE.	Impacto nas práticas de ensino dos cursos de graduação das IES do Grande Recife/PE.
Relacionado às IES	IES privadas	IES privadas
- Regime de contratação dos professores nas privadas	-Provas passam a ser mais contextualizadas e institucionalizadas:	- Impacto nas estratégias de ensino: Professores deixam mais de dar aulas expositivas e passam a contextualizar mais seus conteúdos. Mesmo adotando novas metodologias de ensino, os professores têm dúvida se as metodologias que estão adotando respondem a demanda do que se espera do alinhamento com o ENADE.

<u>-Baixa remuneração dos docentes</u>	<u>- Alcance do impacto nas práticas de avaliação nos cursos de graduação de Administração aconteceu mais com turmas enadistas.</u>	<u>- Alcance do impacto nas práticas de ensino nos cursos de graduação de Administração:</u> Mais nas turmas enadistas, apontando para uma mudança temporária e utilitária
<u>-Ementa engessada</u>	<u>- As práticas de avaliação são estimuladas a serem mudadas a partir dos baixos resultados no ENADE.</u>	<u>- Consequências temporárias no ensino por um alinhamento com o ENADE:</u> Cursinhos preparatórios para turmas enadistas. Formação Docente com temas voltados para avaliação e ensino.
<u>-Encastelamento das Universidades Federais.</u>	<u>- Pressão Institucional é outro fator que motiva as mudanças das práticas de avaliação.</u>	<u>- Mudança na forma de ensino não foi proporcional as mudanças na forma de avaliar.</u>
Relacionados ao corpo docentes	<u>-Embora haja mudança no estilo de prova aplicadas nas IES nos cursos de graduação em Administração, no que tange uma perspectiva mais contextualizada, o foco dos que avaliam segue na dimensão quantitativa, restrita a verificar o desempenho dos alunos.</u>	
<u>- A forma como professores entendem o que é o ENADE.</u>		
<u>- Resistência dos docentes quanto as mudanças de suas práticas.</u>		
<u>- Falta de formação dos professores para o exercício da função.</u>		
Relacionados aos discentes	IES públicas	IES públicas
<u>- Perfil e formação do aluno dos cursos de Administração.</u>	<u>- Não impactou por motivos diversos:</u> Por acreditar que o ENADE é um exame instável estruturalmente e diante disse não devem alinhar as práticas deles; Por já trabalhar na perspectiva do ENADE; Por não haver uma preocupação institucional para o alinhamento com as práticas do curso com o ENADE.	<u>- Não impactou por motivos diversos:</u> Falta de estímulo institucional e do corpo docente; Dificuldade diante da fragmentação das áreas de conhecimento.
	<u>- O que impactou nas práticas de ensino: (apenas um professor afirmou ter impactado)</u> Instrumentos de avaliação mais alinhado com o estilo ENADE.	<u>-O que impactou nas práticas de ensino: (apenas um professor afirmou ter impactado)</u> Contextualizou mais os conteúdos de acordo com a realidade dos alunos.

A partir dessas análises, a suposição que fez emergir o problema desta pesquisa, apontando que o ENADE como instrumento de avaliação regulador não tem impactado de forma significativa nas práticas de avaliação e ensino dos cursos de Administração é confirmada.

Embora tenha promovido mudanças, as quais foram identificadas no quadro que sintetizou tais impactos, essas mudanças foram caracterizada como sendo emergenciais e utilitárias, alcançando apenas o estilo de prova aplicadas com os alunos nos cursos de Administração.

É relevante ressaltar que não houve, paralelamente, conexão com as práticas de ensino e esse movimento direciona para uma compreensão e implementação da perspectiva de avaliação mais quantitativa, com foco nos resultados.

Outro aspecto relevante pontuar é que a partir da análise dos trechos considerados mais emblemáticos da fala dos professores e coordenadores, conseguimos responder às questões, central e secundárias, desta investigação através de um método que emerge da problematização da pesquisa, juntamente com o respaldo teórico, fundamentado na seção 2. Os achados nesse trajeto contribuíram para compreendermos as mudanças produzidas pelo ENADE nas práticas de avaliação e ensino dos cursos de graduação em Administração das IES do Grande Recife/PE.

5 Considerações Finais

Nesta Dissertação buscamos trazer à tona a discussão sobre as práticas de avaliação e ensino nos cursos de graduação em Administração, como elementos relevantes para o processo de uma formação íntegra e duradoura dos discentes, com base no atual parâmetro de avaliação dos cursos de Ensino Superior que é o ENADE.

O questionamento norteador desta pesquisa emerge de um contexto significativo que é o universo do curso de Administração, o maior do Brasil, diante de cuja dimensão é pertinente a tentativa de compreensão quanto ao processo de formação dos seus graduandos, desde práticas internas ao curso, até o instrumento externo que o avalia.

Ao resgatarmos nossa suposição, apresentada na seção de Introdução desta Dissertação, segundo a qual por não possuir a função instituída e equivalente ao ENEM, de habilitar o educando para a próxima etapa dos estudos e/ou mercado, o ENADE estaria promovendo mudanças pouco significativas e de cunho quantitativo para a Educação Superior, relacionadas mais aos aspectos isolados de notas, sem uma maior reflexão sobre a proposta diagnóstica da ação de avaliar e ensinar.

Desta forma, pautando-se nesse pressuposto foi que esta pesquisa se voltou para professores e coordenadores dos cursos de graduação em Administração, das IES do Grande Recife/PE, através de entrevistas semiestruturadas, com a finalidade de compreender e responder a pergunta de pesquisa: qual o impacto do ENADE nas práticas de avaliação e ensino nesses cursos?

Como aporte teórico, realizou-se uma incursão por algumas abordagens teóricas sobre aspectos quantitativos e qualitativos da Educação Superior brasileira, com foco no sistema de avaliação que regula o ensino para este nível.

Na sequência, também buscamos apresentar conceitos sobre avaliação, na dimensão quantitativa e qualitativa, as quais conforme apontadas por Luckesi (2011), Perrenoud (1999) e Barbosa e Martins (2000) devem ser implementadas no processo de avaliar de maneira equilibrada, tanto para medir parcialmente o conhecimento do educando como para retomar o processo de construção dos saberes. Em seguida, resgatamos a realidade das práticas de Ensino Superior no Brasil e como direcionamento para o avanço dessas práticas no sentido de alinhá-las ao processo de avaliação, abordamos a metodologia de ensinagem apresentada por Anastasiou (1998) e a Taxonomia de Bloom (1956) como estratégia de aproximação dos processos de ensino e avaliação nos cursos de Administração.

Findada a revisão teórica, construímos o *corpus* através do mapeamento das categorias temáticas que emergiram da análise descritiva a partir do arquivo das entrevistas, com professores e coordenadores, e retomamos a pergunta: quais as mudanças produzidas pelo ENADE nas práticas de avaliação e ensino em cursos de graduação de Administração em IES do Grande Recife/PE?

Algumas condições contextuais foram verificadas a partir da categorização temática extraída dos achados do *corpus*. Essas condições parecem impactar o nível de alinhamento entre as práticas de avaliação e ensino dos cursos de Administração das IES e o ENADE, quais sejam: regime de contratação dos professores, sobretudo nas IES privadas; a baixa remuneração dos docentes; acompanhamento de ementa engessada; isolamento das Universidades Federais; a forma como os professores compreendem o ENADE; a resistência dos docentes quanto à mudança de suas práticas; falta de formação dos professores para o exercício da função; perfil dos alunos do curso de Administração.

Contudo, embora essas condições contextuais dificultem o alinhamento entre as práticas de avaliação e ensino com o ENADE nos cursos de Administração do Grande Recife/PE, foram percebidos impactos nas práticas de avaliação das IES privadas no que tange o

estilo de prova aplicada para os graduandos. A partir de pressão institucional, professores passam a utilizar de forma semelhante ao modelo de prova do ENADE, contextualizando suas questões. Entretanto, essa mudança foi apontada como sendo pontual com as turmas enadistas, havendo uma expectativa e orientação por parte dos coordenadores para ser estendida ao longo do curso.

Quanto às práticas de ensino, o impacto percebido foi também nas IES de dependência administrativa privada. Na tentativa de acompanhar a nova forma de se avaliar, poucos professores apontaram a necessidade de adotar aulas menos expositivas, embora a maioria afirmasse contextualizar mais seus conteúdos, uma vez que perceberam esse aspecto no formato da “nova” avaliação. Desta forma, verificamos o sentimento de insegurança quanto à adoção de novas práticas de avaliação e ensino nesses cursos, sobretudo devido a lacuna na formação dos docentes.

Além dos impactos citados, como consequência da tentativa do alinhamento do ENADE entre as práticas de avaliação e ensino nos cursos de Administração, emerge a prática de cursinhos preparatórios como alternativa para apresentar o formato desse exame externo aos graduandos.

Essa prática confirma nossa suposição de que o ENADE estaria promovendo mudanças pouco significativas e mais de cunho quantitativo para a Educação Superior, relacionadas mais aos aspectos isolados de notas sem uma maior reflexão sobre a proposta diagnóstica da ação avaliar e ensinar. Contudo, paralelo a essa prática, um movimento de formação docente orientando os professores sobre as novas formas de avaliar e ensinar passa a fazer parte da agenda de atividades das IES privadas, embora nem todos os professores pareçam participar.

Quanto às IES de dependência administrativa pública, nenhum impacto significativo foi percebido e apenas um professor dos entrevistados afirmou conhecer a proposta

metodológica do ENADE e buscar alinhar suas práticas com este instrumento de regulação e avaliação.

Essa realidade representa o reflexo da condição contextual de isolamento das universidades federais e a falta de conhecimento por parte dos que formam o curso quanto a proposta metodológica do ENADE e seu formato. Diante desse reflexo, o ENADE não parece representar uma etapa de formação dos educandos, logo não se busca alinhamento com esse instrumento.

Por conseguinte, os impactos pouco significativos, assim como a falta de impacto do ENADE nas práticas de avaliação e ensino, indicam que esse instrumento apesar de ser uma política pública importante, que sobrevive há mais de 20 anos a dois governos de matrizes ideológicas distintas, conforme afirmaram Nicolini *et al.* (2015), precisa ser melhor compreendido por parte dos agentes institucionais para que efetivamente promova avanços no que tange a ações pedagógicas e de gestão dos cursos.

Assim, conforme sugere o título desta Dissertação, são inerentes ao processo de avaliação melhorias nas ações dos sujeitos nela envolvidos. Contudo, quando reduzida aos aspectos quantitativos, a avaliação deixa de contribuir efetivamente para as práticas docentes e, conseqüentemente, para a formação do educando, e esta parece ser a realidade do ENADE sobre os cursos de administração. Ao passo que a concorrência entre as IES fomenta a preparação dos educandos com foco específico nos resultados finais do exame, sem paralelamente refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Diante dessa lacuna, como recomendação prática, uma alternativa seria realizar a aproximação entre Governo, através do ENADE e os agentes das IES, por meio dos coordenadores dos cursos, os quais poderiam ser multiplicadores para os demais agentes. Outra sugestão prática para que o ENADE tivesse um maior impacto na forma de avaliação e ensino nos cursos de graduação em administração, seria a realização um ciclo de seminários

votados para gestores das IES, explicando o que é avaliação, qual sentido da avaliação e o que se busca com essa política, desmistificando-a e apresentando o potencial dessa prática com viés diagnóstico para o processo de formação dos educandos.

É sabido que na prática, quem conhece bem o que é ENADE se torna consultor e para chegar nas IES, esse consultor irá cobrar, dificultando o processo de desmistificação do ENADE.

Outro agravante é que somada a compreensão limitada do que representa o processo de avaliação, percebemos que a falta de conhecimento dos professores sobre o ENADE também é consequência do distanciamento entre quem elabora essa política pública com os que serão avaliados. Nesse processo de confusão de propósitos, os resultados finais parecem assumir o lugar central no processo de avaliação e a essência para se chegar a este resultado não é discutido pelos que são avaliados. Reflexões do tipo novas formas de ensino, para se alinharem às novas formas de se avaliar, não são evidenciadas na mesma proporção dos cursinhos preparatórios para o ENADE.

Contudo, embora haja essas lacunas conjunturais, a adesão por parte das IES privadas no que tange o alinhamento dos instrumentos de avaliação com o ENADE parece aumentar devido a pressão institucional e com isso emerge um novo olhar sobre a formação docente.

Se entendermos que estamos na quarta versão do ENADE e as mudanças começaram a acontecer nos últimos anos, esperamos que com um tempo, comece a haver uma apropriação maior do que é o ENADE por parte dos agentes das IES e diante da “nova forma” de se avaliar, executada e através de formação docente oferecida pelas IES, professores e alunos dos cursos de graduação em Administração do Grande Recife/PE possam desfrutar também da implementação de novas metodologias de ensino, alinhada ao ENADE, instrumento que para os cursos de Administração, conforme Gonçalves & Ribeiro (2012), é fundamentado na Taxonomia de Bloom, classificação hierárquica da dimensão cognitiva dos

discentes em termos acadêmicos e profissionais, que promove clareza dos objetivos educacionais e contribui para condução do alinhamento entre práticas de ensino e avaliação.

Por fim, ainda concluímos que devido ao aspecto regulatório do ENADE, sobretudo nas IES de dependência administrativa particular, a prática de vigilância do que tem sido feito nos cursos de Administração passou a contribuir para avanços, uma vez que fomentou a preocupação sobre o que estão ensinando para o aluno. Embora esta preocupação tenha certo caráter emergencial, pensando-se apenas no Exame, passou a existir um foco no que está sendo ensinado e isso sinalizou para as IES o que tem sido feito em sala de aula.

Diante das reflexões tecidas nesta Dissertação e considerando-as como justificativa para relevância de se alinhar o processo de avaliação ao ensino, sobretudo nos cursos de administração, na direção de uma formação genuína, concluímos com a seguinte provocação: avaliar não deveria ser também melhorar?

Referências

ANASTASIOU, L.G.C. **Metodologia do Ensino Superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica**. IBPEX, Curitiba, 1998.

ANDRADE, Eduardo de C. **Rankings em Educação: Tipos, Problemas, Informações e Mudanças: Análise dos Principais Rankings Oficiais Brasileiros**. *Estudos Econômicos*, v. 41, n. 2, p. 323-343, 2011.

ANDRADE, Rui O. B. de. **Oportunidade de debate sobre os fundamentos, a prática e a evolução do Ensino Superior de Administração**. In: Seminário Teorias da Administração, Recife: Campus-Elsevier, 2009.

ANDRADE, Rui Otávio Bernardes de; AMBONI, Nério. **Gestão de cursos de Administração: metodologias e diretrizes curriculares**. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

BAUER, M. W.; AARTS, B. **A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos**. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Orgs). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 39-63.

BAUER, M.W.; GASKELL, G; ALLUM, Nicholas C. **Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento. Evitando confusões**. In: BAUER, M.W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som – um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. cap. 01, p. 17-36.

BARBOSA, M.; MARTINS, A. **Avaliação: Uma prática constante no processo de ensino e aprendizagem**. *Revista católica* 2. 2000.
<http://catolicaonline.com.br/revistadacatolica2/artigosv3n5/artigo27.pdf>

BERBER SARDINHA, T. **Linguística de Corpus**. Barueri (SP): Manole, 2004.

BERTOLIN, J. C. **Avaliação da qualidade do sistema de Educação Superior brasileiro em tempos de mercantilização – período 1994-2003.2007**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

BERTOLIN, J.C.; Marcon, T. **O (des) entendimento de qualidade na Educação Superior brasileira – Das quimeras do provão e do ENADE à realidade do capital cultural dos estudantes**. Rio Grande do Sul, 2013.

BLOOM, Benjamin S.; ENGELHART, Max D.; FURST, Edward J.; HILL, Walker H.; KRATHWOHL, David R. **Taxonomia de objetivos educacionais: domínio cognitivo**. Tradução: Flávia Maria Sant'Anna. Porto Alegre: Globo, 1972.

BRASIL. Decreto-lei n. 5.622 de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB); Decreto-lei no 6.303 de 12 de dezembro de 2007. Altera dispositivos dos Decretos n.s 5.622, de 19 de dezembro de 2005, **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**. Disponível em:<www.mec.gov.br>. Acesso em: 17 jun. 2015.

_____. *Lei nº 12.014, de 06/08/2009, DOU de 07/08/2009*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12014.htm#art1>. Acesso em: 10 maio 2015. BRASIL.

_____. *Decreto nº 2.026, de 10 de outubro de 1996*. Brasília, D.O., 1996.

_____. *Decreto n. 5.773/06*. Brasília, D.O., 2006.

_____. *Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004*. Brasília, D.O., 2004.

_____. *Portaria Normativa 4, de 5 de agosto de 2008*. Brasília, D.O., 2008.

_____. *Portaria Normativa 12, de 5 de setembro de 2008*. Brasília, D.O., 2008.

CAELLI, K., RAY, L; MILL, J. “Clear as mud”: Toward greater clarity in generic qualitative research. **International Journal of Qualitative Methods**, v. 2, n. 2, p 1-24, 2003.

CASTRO, C. M. **O ensino de Administração e seus dilemas**: notas para debates. Revista de Administração de Empresas, Rio de Janeiro, v. 21 n. 3, jul./set. 1981. Disponível em:<http://rae.fgv.br/sites/rae.fgv.br/files/artigos/10.1590_S0034-75901981000300007.pdf>. Acesso em: 23 maio 2015.

CHAVES, S. M. *A avaliação da aprendizagem no Ensino Superior*. In: MOROSINI, M. (Org.). *Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação*. Brasília: Editora Plano, 2001.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 2.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2012.

CORRÊA, M. **Exame nacional de desempenho dos estudantes: um estudo comparativo entre as diretrizes do exame e os aspectos didático-pedagógicos do Curso de Administração**. X Anped Sul. 2014.

COOPER, D.R.; SCHINDLER, P.S. **Métodos de Pesquisa em Administração**. 10. ed. Porto Alegre: Bookman, 2003.

DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. The discipline and practice of qualitative research. In: DENZIN, N. Z; LINCOLN, W. S. **Handbook of Qualitative Research**. London: Sage Publications, 2000.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução Sandra Regina Netz. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DOURADO, L. F. **Reforma do Estado e as Políticas para a Educação Superior Brasileira nos anos 90**. Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 234-252. Disponível em: < [http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v23n80/12931.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12931.pdf) >. Acesso em: 23 de maio 2015.

DUARTE, Jorge. **Entrevista em profundidade**. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antônio. Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação. São Paulo: Atlas, 2005.

FISCHER, Tânia M.D. **A formação do administrador brasileiro na década de 90: crise, oportunidade e inovações nas propostas de ensino**. RAP - Revista de Administração Pública, v. 27, n. 4, p.11-20, out./dez. 1993.

_____. **A Difusão do Conhecimento sobre Organizações e Gestão no Brasil: Seis Propostas de Ensino para o Decênio 2000/2010**. RAC - REVISTA DE ADMINISTRAÇÃO CONTEMPORÂNEA, edição especial, 2001. p. 123-139.

FEITOSA, Rafaela R. **Importa ao administrador comunicar-se? O Ensino da Comunicação na formação do administrador em IES do Grande Recife/PE**. 2015. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

FERRAZ, Ana Paula; BELHOT, Renato Vairo. **Taxonomia de Bloom: Revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais**. Gest. Prod., São Carlos, v. 17, 2010.

FLICK, U. **Introdução à Metodologia de Pesquisa: um guia para iniciantes**. Porto Alegre: Penso, 2019.

GASKELL, G.; BAUER, M. **Para uma prestação de contas pública: além da amostra, da fidedignidade e da validade**. In: BAUER, M. W; GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som. Um manual prático**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, p. 39-63, 2010.

GODOI, C. K. **Perspectivas de análise do discurso nos estudos organizacionais**. In: GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. B. **Pesquisa Qualitativa em Estudos Organizacionais**. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2010, p. 375-402.

GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. B. **Pesquisa Qualitativa e o debate sobre a propriedade de pesquisar**. In: GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. B. **Pesquisa Qualitativa em Estudos Organizacionais**. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2010, p. 1-17.

GODOI, C. K; MATTOS, P. L. **Entrevista qualitativa: instrumento de pesquisa e evento dialógico**. In: In: GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. B. **Pesquisa Qualitativa em Estudos Organizacionais**. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2010, p. 301-324.

GONÇALVES, R.F.; RIBEIRO, D.Q. **O ENADE Avalia o Administrador de acordo com o perfil exigido pelo MEC? Uma análise sob a perspectiva da Taxonomia de Bloom**. XXXVI Encontro da ANPAD, 2012.

GRIBOSKI, C.M. **O ENADE como Indutor da Qualidade da Educação Superior**. v.23, n. 53. São Paulo, 2012.

HANUSHECK, E.; WOESSMANN, L. The role of cognitive skills in economic development. **Journal of Economic Literature**, vol. 6, n.3, September, 2008.

INEP. **Censo da Educação Superior. 2009**. Microdados para download. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>>. Acesso em: 25/07/2015.

_____. **Censo da Educação Superior. 2013**. Microdados para download. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br>>. Acesso em: 25/07/2015.

_____. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior - Graduação**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

_____. **Censo da Educação Superior**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/superior/news09_05.htm>. Acesso em: 15

jul. 2015.

KUAZAQUI, Edmir. **Administração: Ciência ou arte?** Administração para não-administradores. Edmir Kuazaqui (org) et al. São Paulo: Saraiva, 2006. cap. 01, p. 03-15

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia Científica**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2004.

LIBÂNEO, J.C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **O ensino de graduação na universidade: a aula universitária**. Goiânia:UCG, 2003.

LINCOLN, Y. S.; GUBA, E. G. **Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes**. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2006, p.169-192.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: apontamentos sobre a pedagogia do exame**. Tec. Educ. v.20,n.101, p.82 – 86, 1991.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Avaliação da aprendizagem Escolar**, 6ª ed. São Paulo:Cortez, 1997.

LUDKE, Menga, SALLES, Mercedes M. Q. Porto. **Avaliação da aprendizagem na Educação Superior**. In: LEITE, Denise B. C., MOROSINI, Marília. (Orgs.) *Universidade Futurante – produção do ensino e inovação*. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

MERRIAM, S. B. **Qualitative research and case study applications in education**. 2 ed. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Censo da Educação Superior 2012**. Disponível em:http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=14153&Itemid=. Acesso em 08 jan. 2015.

_____. **Legislação brasileira de Educação a Distância**. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12778%3Alegislacao-de-educacao-a-distancia&catid=193%3Aseed-educacao-a-distancia&Itemid=865>. Acesso em: 23 maio 2015.

MIRANDA, A. L.; VASCONCELOS, M. C. R. L. **Habilidades em tecnologia da informação de alunos de Administração: uma exigência da sociedade da informação e do conhecimento.** In: VASCONCELOS, Maria Celeste Reis Lobo de (Org.). **Gestão estratégica da informação, do conhecimento e das competências no ambiente educacional.** Vencendo desafios na busca de novas oportunidades de aprendizado, inovação e competitividade. Curitiba: Editora Juruá, 2008. cap. 3, p. 61-87.

MIRANDA, G.J; LEMES, S.; Lima, F.D.; JUNIOR, V.B. **SINAES mede desempenho? Um estudo nos Cursos de Mestrado Acadêmico em Ciências Contábeis.** XXXVI ANPAD 2012. Rio de Janeiro, 2012.

MORETTO, Vasco Pedro. **“Prova um momento privilegiado de estudos e não um acerto de contas”.** DP&A Editora, RJ, 2005.

MOURA, Guilherme L. **Relações de conhecimento consultor organizacional-cliente à luz da Biologia do Conhecer: uma reinterpretação para desfazer mal-entendidos correntes.** 2005. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

_____. **Ressignificações Linguístico-pragmáticas na Literatura de Formação Profissional sobre teoria organizacional: Indexando Fragilidades.**2009. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

NICOLINI, Alexandre Mendes; ANDRADE, Rui Otávio Bernardes de. ***Padrão ENADE***

NICOLINI, Alexandre Mendes; ANDRADE, Rui Otávio Bernardes de; TORRES, Adriana Amadeu Garcia. ***Comparando os Resultados do ENADE 2009 por número de Instituições e número de estudantes: como anda o desempenho acadêmico dos cursos de Administração?*** Administração: ensino e pesquisa. Rio de Janeiro. v. 14. n. 1. p. 161-196. Jan/fev/mar 2013.

_____. **Desempenho dos cursos de bacharelado em Administração no Brasil: uma análise dos resultados no exame nacional de desempenho (ENADE) em 2006,2009 e 2012.** Administração: ensino e pesquisa. Rio de Janeiro. 2014.

_____. **Padrão ENADE: análise, reflexões e proposições a luz da Taxonomia de Bloom.** Ensino Superior: Avaliação 1ª ed. São Paulo: Atlas,2015.

NICOLINI, Alexandre. **Qual será o futuro das fábricas de administradores? RAE - Revista de Administração de Empresas,** v. 43, n. 2, p. 44-54, abr/jun 2003.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação – Da Excelência à Regulação das Aprendizagens. Entre Duas Lógicas.** Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Artes Médicas Sul: Porto Alegre, 1999.

PINTO, M. R.; SANTOS, L. L. **Em Busca de uma Trilha Interpretativista para a Pesquisa do Consumidor: Uma Proposta Baseada na Fenomenologia, na Etnografia e na Grounded Theory.** *RAE-Eletrônica*, v. 7, n. 2, jul./dez. 2008.

PIUNTI, Juliana C. P, OLIVEIRA, Rosa M.M. **Perspectivas de Professores do Ensino Médio sobre impactos do ENEM.** XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. Campinas: Junqueira&Marin Editores, 2012.

SILVA, Cristiane Rocha; GOBBI, Beatriz Christo; SIMÃO, Ana Adalgisa. **O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa:** descrição e aplicação do método. *Organ. rurais agroind.*, Lavras, v. 7, n. 1, p. 70-81, 2005. Disponível em:<http://ageconsearch.umn.edu/bitstream/44035/2/revista_v7_n1_jan-abr_2005_6.pdf>. Acesso em: 20 agosto 2015.

SILVERMAN, David. **Interpretação de dados qualitativos:** métodos para análise de entrevistas, textos e interação. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SOBRINHO, J.D. **Educação e avaliação: técnica e ética.** In: SOBRINHO, J.D.; RISTOFF, D.I. (Org.). *Avaliação Democrática para uma Universidade Cidadã.* Florianópolis: Insular, 2002.

_____. **Avaliação da Educação Superior.** Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

_____. **Avaliação da Educação Superior, Regulação e Emancipação.** In: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo I. **Avaliação e Compromisso Público:** a Educação Superior em debate. Florianópolis: Insular, 2003.

_____. **Avaliação e transformações da Educação Superior brasileira (1995-2009): do provão ao Sinais.** *Avaliação Democrática para uma Universidade Cidadã.* Florianópolis: Insular, v. 15, n. 1, mar. 2010.

SUÑE, L.S.; ARAÚJO, P.J.; URQUIZA, R.A. **Desenho de currículo para desenvolver competências: uma proposta metodológica.** 1ª Ed. Aracajú: EdUnit, 2015.

TAMASHIRO, H. R.; JORGE, F. N.; PIVA, J.; CARVALHO, T. L. **A mudança organizacional e a gestão do Ensino Superior de Administração:** uma análise da atuação

docente. In: GERA, Maria Zita Figueiredo; LISBOA, Terezinha Covas (orgs). *Administração*. Franca: Uni-Facef, 2006. cap. 5, p. 101-128.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 2006.

VASCONCELOS, Maria Lúcia M. C. **A formação do professor de Ensino Superior**. São Paulo: Pioneira, 2000.

_____. **Projetos e relatórios de pesquisa em Administração**. São Paulo: Atlas, 2009

VERHINE, R. E.; DANTAS, L. M. V.; SOARES, J. F. **Do Provão ao ENADE: uma análise comparativa dos exames nacionais utilizados no Ensino Superior brasileiro**. Ensaio: avaliação e políticas públicas, v.14, n.52, jul.-set. 2006.

VIEIRA, Valter Afonso; TIBOLA, Fernando. **Pesquisa qualitativa em marketing e suas variações: trilhas para pesquisas futuras**. *Rev. adm. contemp. online*. 2005, v.9, n.2, p. 9-33. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/rac/v9n2/v9n2a02.pdf>>. Acesso em: 10 Junho 2015.

APÊNDICE A: Roteiro de entrevista de sondagem

Orientações à pesquisadora:

- **No início da entrevista:**

1. Coletar dados pessoais sobre o entrevistado (formação, tempo na função, na IES que atua e sobre outros vínculos);
2. Apresentar uma breve explanação quanto a proposta da pesquisa;
3. Solicitar autorização para gravação da entrevista.

- **No final da entrevista:**

4. Perguntar se o entrevistado tem algo a mais a contribuir que não foi contemplado nesse roteiro;

ROTEIRO DE SONDAÇÃO DA PESQUISA

Data: ____/____/____

Nome da IES que respondeu e do cargo do respondente: _____

Observação n°: _____

<p>Como tem desenvolvido as práticas de Ensino. (Estratégias metodológicas para aulas) Observação/Diálogo:</p>
<p>Percepção sobre avaliação no Ensino Superior Observação/Diálogo:</p>
<p>Como costuma realizar as avaliações.com os educandos. Observação/diálogo:</p>
<p>Percepção da influência do ENADE nas práticas de ensino na graduação. Observação/diálogo:</p>

Impressões da pesquisadora:

APÊNDICE B: Roteiro semi-estruturado de entrevista com coordenadores e professores

Orientações à pesquisadora:

- **No início da entrevista:**

1. Coletar dados pessoais sobre o entrevistado (formação, tempo na função, na IES que atua e sobre outros vínculos);
2. Apresentar uma breve explanação quanto a proposta da pesquisa;
3. Solicitar autorização para gravação da entrevista.

- **No final da entrevista:**

4. Perguntar se o entrevistado tem algo a mais a contribuir que não foi contemplado nesse roteiro;

Questões demográficas do roteiro para coordenadores e professores:

Universidade Federal de Pernambuco

Programa de Pós-Graduação em Administração-PROPAD

Mestranda: Izabele Soares de Melo Roso

Orientador: Prof. Dr. Guilherme Lima Moura.

PESQUISA: “Avaliar pode ser também melhorar? O Impacto do ENADE nas Práticas de Avaliação e Ensino dos Cursos de Graduação em Administração das IES do Grande Recife”

ENTREVISTA Nº _____

DATA ENTREVISTA: _____

HORÁRIO ENTREVISTA: _____

INSTITUIÇÃO REFERENCIADA NA ENTREVISTA : _____

DISCIPLINA QUE LECIONA E PERÍODO (para professores):

Questões sócio demográficas e profissionais:

a) Faixa etária:

Entre 20 e 30 anos ()

Entre 31 e 40 anos ()

Entre 41 e 50 anos ()

Entre 51 e 60 anos ()

Entre 61 e 70 anos ()

b) Formação de origem (Graduação) : _____

c) Maior titulação: _____

d) Tempo de experiência em cursos de Administração: _____

e) Tempo de docência/coordenação na (s) instituição(ões) que trabalha atualmente:

Questões aplicadas aos coordenadores

01) Como você entende o que é o ENADE? Em algum momento teve acesso as provas dos últimos ENADE?

02) Você consegue identificar impacto do ENADE no curso de Administração que você coordena? Se sim, que tipo de impacto?

03) Você consegue perceber se esses impactos têm afetado as práticas de avaliação do professores?

04) E quanto às práticas de ensino, você percebe alguma mudança a partir da aplicação do ENADE?

05) Em sua opinião quais as principais dificuldades no curso de Administração na instituição que você é coordenador quanto ao alinhamento entre as práticas de avaliação e ensino com o ENADE?

06) Como a instituição que você faz parte colabora para a formação dos professores quanto ao alinhamento das práticas de ensino e avaliação do tipo interdisciplinar e contextualizada?

07) Que tipo de reflexão você faria sobre o impacto do ENADE nas práticas de ensino e avaliação dos cursos de Administração em IES do Grande Recife/PE?

Questões de roteiro para professores

01) Como você entende o que é o ENADE? Em algum momento teve acesso as provas dos últimos ENADE?

02) Você consegue identificar impacto do ENADE no curso de Administração que você leciona? Se sim, que tipo de impacto?

03) Você consegue perceber se esses impactos têm afetado as práticas de avaliação no curso?

04) E quanto às práticas de ensino, você percebe alguma mudança a partir da aplicação do ENADE?

05) Em sua opinião quais as principais dificuldades no curso de Administração na instituição que você leciona quanto ao alinhamento entre as práticas de avaliação e ensino com o ENADE?

06) Como a instituição que você faz parte colabora para a formação dos professores quanto ao alinhamento das práticas de ensino e avaliação do tipo interdisciplinar e contextualizada?

07) Que tipo de reflexão você faria sobre o impacto do ENADE nas práticas de ensino e avaliação dos cursos de Administração em IES do Grande Recife/PE?

APÊNDICE C: Termo de consentimento livre e esclarecido

Pesquisa “Avaliar pode ser também melhorar? O Impacto do ENADE nas Práticas de Avaliação e Ensino dos Cursos de Graduação em Administração das IES do Grande Recife”

Esta pesquisa faz parte da Dissertação de Mestrado de Izabele Soares de Melo Roso, orientada pelo professor Dr. Guilherme Lima Moura.

Gostaríamos de contar com sua colaboração, que consiste em responder a uma entrevista sobre você e seu cotidiano de trabalho. Esclarecemos que sua identidade será mantida em sigilo e que todas as informações prestadas serão gravadas e utilizadas unicamente para os fins desta pesquisa. Sua participação, portanto, não lhe causará prejuízo profissional algum, mas antes, colaborará para a identificação do impacto da vigente política pública de avaliação do Ensino Superior - ENADE - em aspectos que envolvem o curso e sobretudo as práticas do docente no Ensino Superior em Administração e conseqüentemente na formação dos profissionais desta área. Esclarecemos, também, que a entrevista será gravada e sua participação é voluntária e que, caso queira, poderá interromper ou desistir desta entrevista a qualquer hora ou deixar de responder a quaisquer das questões que lhe forem feitas.

Qualquer dúvida ou esclarecimento poderá também ser sanado junto à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Administração, do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal de Pernambuco.

Se você concorda em participar, nós agradecemos muito a sua colaboração e gostaríamos que você colocasse a sua assinatura a seguir, indicando que está devidamente informada (o) sobre os objetivos da pesquisa e os usos dos seus resultados.

ENTREVISTADORA

Izabele Soares de Melo Roso

ENTREVISTADA (O)

APÊNDICE D: Lista de Ies participantes da pesquisa

Instituição	Cidade	Data da entrevista
Universidade Católica	Recife	22/02/2016
Damas	Recife	22/02/2016
Facottur	Olinda	17/02/2016
Upe	Recife	27/01/2016
Esuda	Recife	03/03/2016
Ufpe	Recife	11/02/2016 03/03/2016
Ufrpe	Recife	11/02/2016
Universo	Recife	14/01/2016
Fepam	Recife	14/01/2016
Facipe	Recife	07/01/2016
FG	Jaboatão dos Guararapes	18/02/2016
Nabuco	Recife	27/01/2016
Nassau	Recife	27/01/2016
Estácio de Sá	Recife	13/01/2016
Farec	Recife	29/01/2016
Fasc	Recife	28/01/2016
Senac	Recife	28/01/2016
FBV	Recife	21/01/2016

APÊNDICE E: Lista de Ies com curso de administração no Grande Recife/Pe

Instituições de Ensino Superior com graduação em ADM	MUNICÍPIO	SIGLA
Universidade Federal de Pernambuco	Recife	UFPE
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais do Cabo de Santo Agostinho	Cabo de Santo Agostinho	FACHUCA
Universidade Federal Rural de Pernambuco	Recife	UFRPE
Universidade de Pernambuco	Recife	UPE
Escola Superior de Marketing	Recife	FAMA
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais de Igarassu	Igarassu	FACIG
Faculdade Anchieta do Recife	Recife	FAR
Faculdade Boa Viagem	Recife	FBV
Faculdade Damas da Instrução Cristã	Recife	DAMAS
Faculdade José Lacerda Filho de Ciências Aplicadas	Ipojuca	FAJOLCA
Faculdade de Ciências Humanas de Pernambuco	Recife	SOPECE-FCHPE
Faculdade de Ciências Humanas Esuda	Recife	ESUDA
Faculdade Tecnologia, Gestão e Marketing - caso peculiar	Recife	IBGM
Faculdade dos Guararapes	Jaboatão dos Guararapes	FG
Faculdade SENAC	Recife	FACSENAC
Faculdades Integradas do Moreno	Moreno	FIAM
Faculdade do Recife / Instituto Pernambucano de Ensino e Cultura (IPEC)	Recife	FAREC
Faculdade de Ciências Humanas de Olinda	Olinda	FACHO
Faculdade Franssinetti do Recife	Recife	FAFIRE
Faculdade Decisão	Paulista	FADE
Faculdade Integrada de Pernambuco	Recife	FACIPE
Faculdade Joaquim Nabuco Paulista	Paulista	FJN
Faculdade Marista	Recife	FM
Faculdade Anglo Líder* / Faculdade Joaquim Nabuco	São Lourenço da Mata	FJN
Faculdade Maurício de Nassau	Recife	FMN
Faculdade Nova Roma	Recife	FNR
Faculdade Salesiana do Nordeste	Recife	FASNE
Faculdade Santa Catarina	Recife	FASC
Faculdade Santa Helena	Recife	FSH
Faculdade São Miguel	Recife	FSM
Instituto Pernambucano de Ensino Superior	Recife	IPESU
Universidade Católica de Pernambuco	Recife	UNICAP
Universidade Estácio de Sá / Faculdade Integrada do Recife (FIR)	Recife	ESTÁCIO
Faculdade Européia de Administração e Marketing	Jaboatão dos Guararapes	FEPAM
Faculdade Metropolitana do Grande Recife	Jaboatão dos Guararapes	UNESJ
Instituto de Ensino Superior de Piedade - Faculdade Pernambucana (FAPE)	Jaboatão dos Guararapes	FAPE
Faculdade de São Lourenço	São Lourenço da Mata	FSL

Faculdade Joaquim Nabuco Recife	Recife	FJN
Faculdade de Comunicação e Turismo de Olinda	Olinda	FACOTTUR
Faculdade de Informática do Recife	Olinda	FACIR
Faculdade de Olinda	Olinda	FOCCA
Faculdade Santa Emília	Olinda	FASE
Faculdades Integradas Barros Melo	Olinda	FIBAM-AESO
Instituto de Ensino Superior de Olinda	Olinda	IESO
União de Escolas Superiores da Funeso	Olinda	UNESF-FUNESO
Universidade Salgado de Oliveria	Recife	UNIVERSO
Total: 46 IES 3 são de dependência administrativa pública 43 são de dependência administrativa privada		