



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CAMPUS PALMAS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

**CRISTIANI CARINA NEGRÃO GALLOIS**

**O ENADE NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA: DESAFIOS E  
PERSPECTIVAS**

Palmas - TO  
2024

CRISTIANI CARINA NEGRÃO GALLOIS

**O ENADE NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA: DESAFIOS E  
PERSPECTIVAS**

Dissertação apresentada ao PPPGE - *Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Stricto Sensu* da Universidade Federal do Tocantins (UFT) como requisito obrigatório para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Ensino-Aprendizagem.

Linha de Pesquisa: Currículos Específicos de Etapas e Modalidades de Educação

Produto Final: Guia Didático de Avaliação

Orientador (a): Dra. Vania Maria Araújo Passos

Palmas - TO  
2024

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins**

---

- G173e Gallois, Cristiani Carina Negrão.  
O ENADE no curso de licenciatura em Pedagogia: desafios e perspectivas. / Cristiani Carina Negrão Gallois. – Palmas, TO, 2024.  
86 f.
- Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Palmas - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) Profissional em Educação, 2024.  
Orientadora : Vânia Maria Passos de Araújo
1. Políticas Educacionais;. 2. Avaliação Institucional;. 3. Ensino Superior;. 4. ENADE.. I. Título

CDD 370

---

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

**CRISTIANI CARINA NEGRÃO GALLOIS**

**O ENADE NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA:  
DESAFIOS E PERSPECTIVAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPPGE). Será avaliada para a obtenção do título de Mestre(a) em Educação e aprovada(o) em sua forma final pelo Orientador(a) e pela Banca Examinadora.

Data de aprovação: 15 / 05 / 2024

Banca Examinadora

---

Profa. Dra. Vânia Maria Passos de Araújo (Orientadora),  
UFT - Câmpus Palmas - TO

---

Prof. Dr. Eduardo José Cezari, UFT - Câmpus Palmas -TO

---

Profa. Dra. Lisiane Costa Claro, Unipampa - Universidade Federal do Pampa

Palmas - TO  
2024

## **AGRADECIMENTOS**

Quando muitas pessoas rodeiam o nosso fazer, é difícil agradecer sem esquecer de alguém. Chegou a hora de agradecer e dividirmos as congratulações pelo triunfo a quem participou da construção de um sonho. Agradecer sim! Pelo sonho de ir além da graduação, de avançar na carreira acadêmica e contribuir para o debate crítico na Universidade. Não poderia ser diferente!

Neste momento volto ao grande arquiteto do universo hoje e sempre, obrigada Deus! Por tudo e por quanto em minha vida! Só ele sabe como foi a caminhada até aqui. Mas n'Ele encontrei forças para superar os obstáculos que encontrei em minha trajetória tanto como acadêmica quanto como pessoa em constante construção e constante desenvolvimento. Isso me motivou a perseguir meus objetivos, acreditar em mim mesmo e nunca desistir.

Aos meus irmãos, Joselino Negrão Filho e Marco Aurélio Negrão, maiores incentivadores e amigos. O meu amor incondicional!

Aos meus pais, Joselino Negrão e Josélia V. de Souza (in memoriam), pela herança genética de força, coragem e determinação. Por me mostrar a paixão pela vida, por encorajar-me a lutar pelos meus sonhos. A minha inspiração!

Em especial a minha Orientadora, parceira, Professora Doutora Vânia Maria Araújo Passos, por me acolher, por confiar em mim e me desafiar, por me fazer crescer tanto profissionalmente, pelas suas contribuições preciosas durante o desenvolvimento deste trabalho e principalmente pela leveza com que direcionou as orientações. Seu profissionalismo me inspirou, sua amizade me incentivou, sua sabedoria me guiou e motivou na vida, sua compreensão me incentivou a refletir e seguir em frente. Obrigada pelas “provocações” que formaram os contornos de cada linha deste relatório. Jamais conseguirei agradecer-te o suficiente! Minha sincera estima!

Aos professores que gentilmente aceitaram compor esta banca examinadora: Prof. Dr. Eduardo José Cezari e Profa. Dra. Lisiane Costa Claro, por enriquecerem meu trabalho com suas valiosas contribuições, aperfeiçoando e fortalecendo a dissertação. Sinto-me honrada por ter vocês comigo nesta caminhada.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPPG) da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Dr. Idemar Vizzoli, Dra. Marluce Zacariotti, Dr. Roberto Francisco de Carvalho, Dra. Carmem Lúcia Artioli Rolim, Dra Jocyélia Santana dos Santos, Dra Maria José de Pinho e Dra. Vânia Maria Passos de Araújo, com os quais tive a oportunidade de conviver, aprender, sorrir, questionar e que

abriram um leque de possibilidades para minha formação profissional através da socialização de experiências, pela partilha de suas leituras durante as disciplinas cursadas no mestrado.

Um agradecimento em especial as Professoras Dra. Jocyléia Santana e Dra. Vânia Passos Araujo, que desde a entrevista inicial, ainda da seleção, acreditaram em meu potencial.

Agradeço, também, mesmo não sendo sua aluna diretamente, ao Professor Dr. Damião Trindade Rocha, Coordenador do Mestrado Profissional em Educação, por ter se disponibilizado a me atender em minhas solicitações, sempre muito elegante, prestativo e que com muito profissionalismo e sensibilidade soube conduzir o rigor diante das situações que surgem no decorrer da pesquisa.

Aos colegas do grupo de estudo da Rede de Pesquisadores sobre Professores(as) da Região Centro-Oeste (REDECENTRO), bem como à produção do conhecimento acadêmico sobre as temáticas estudadas, pelos estudos e discussões realizadas e pelas experiências compartilhadas e aprendizagem construída nesta etapa.

À Patricia Pimentel, secretária do PPGEDUC, por estar sempre pronta a nos ajudar nas pendências burocráticas do percurso. Gratidão pelo seu apoio, por sua serenidade e presteza!

De modo especial agradeço a minha amiga, Eriene Macedo de Moraes. Chegamos até aqui juntas! Quantas viagens foram realizadas na tentativa do processo seletivo ao Mestrado, quanta espera nos saguões das rodoviárias (*cochilamos horas, rsrs*), quantas horas de estudo, finais de semana de dedicação, nossas madrugadas intensas de leituras, nossas orações e palavras de ânimo uma com a outra... Semear e colher sugere uma espera, valeu a pena! Renderam bons frutos.

Aos colegas, não, aos amigos que ganhei no Mestrado, Maria do Socorro Félix Bezerra, Ritiane Fatima de Oliveira e Laura Gualberto, com as quais sorri bastante, aprendi muito e firmei laços que, acredito, nem o tempo e a distância serão capazes de romper. Vocês são uns queridos! E de maneira saudosa a todos os demais colegas mestrandos do PPGE/UFT, pela oportunidade de conhecê-los, conviver ainda que só um pouquinho, mas que muito contribuíram cada um na sua individualidade com momentos de alegrias, de socialização de saberes e incertezas na construção do conhecimento, o que favoreceu ao crescimento da turma. Me sinto muito feliz!

Aos meus alunos de todas essas instituições que acabei de citar, aqueles que já passaram por mim aqueles que ainda convivem mais de perto. Com vocês aprendo mais do que ensino, podem ter certeza disso. A todos, minha gratidão!

## RESUMO

Esta pesquisa, sistematizada em uma dissertação, inclui-se na Linha de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Tocantins (UFT/TO), intitulada como "O Enade no curso de Licenciatura em Pedagogia: Desafios e Perspectivas" de modo a contribuir em ações futuras para as IES públicas e privadas no que se refere a efetividade e eficácia no avanço da avaliação do Ensino Superior. Avaliação é uma atividade diária em que a pessoa reflete sobre suas ações e começa a aprender e absorver informações, podendo ser conduzida através de alguns mecanismos que buscam manter o controle, a organização em vários aspectos do trabalho, desde a sala de aula ou nas instituições educativas. Considerando isto e o contexto mais amplo em que este tema se insere, o estudo levantou a seguinte questão: "Quais as possibilidades de aprimoramento do Planejamento educacional com base nos resultados obtidos pelos acadêmicos no curso de Pedagogia de uma IES privada, nas questões de Componente Específico das provas do ENADE?" A pesquisa trouxe como objetivo geral analisar os resultados obtidos no curso de Pedagogia de uma instituição privada, nas questões de Componente Específico das provas do ENADE realizada pelos alunos. O referencial teórico foi fundamental para contextualizar a política de avaliação do ensino superior deste estudo, no qual buscou-se estudos nos seguintes autores: Barreyro e Rothen, (2008); Hoffmann (2003); Luckesi (2011); Spada, Gonçalves e Passos (2015); Dias Sobrinho (2005); dentre outros. Como procedimento metodológico, buscou-se no trabalho de pesquisa uma abordagem qualitativa e quantitativa para a interpretação e análise de informações relativas a diversas situações relacionadas ao objeto de pesquisa, tomando por base o levantamento bibliográfico por meio de levantamento de obras, periódicos, visando reconhecer as principais abordagens e proposições e documental utilizando fontes como: os documentos oficiais do INEP/MEC. Este trabalho baseia-se nos resultados das avaliações do ENADE aplicados nos anos de 2017 e 2022 do Curso de Pedagogia de uma faculdade privada, da cidade de Luis Eduardo Magalhães (BA), no qual teve a intenção de analisar e refletir sobre como esses resultados contribuirá na qualidade do curso. Verificou-se com a pesquisa, que o ENADE deve ser considerado uma ferramenta relevante para promover o desenvolvimento institucional, quanto proporcionar uma boa formação acadêmica/profissional para os estudantes, pois serve para avaliar como está o percurso educacional dos alunos no contexto da IES.

**Palavras-chave:** Políticas Educacionais; Avaliação Institucional; Ensino Superior; ENADE.

## ABSTRACT

This research, systematized in a dissertation, is included in the Research Line of the Strictu Sensu Postgraduate Program of the Master's Degree in Education of the Federal University of Tocantins (UFT/TO), entitled "Enade in the Pedagogy Degree Course: Challenges and Perspectives" in order to contribute to future actions for public and private HEIs regarding effectiveness and efficiency in the advancement of Higher Education assessment. Assessment is a daily activity in which the person reflects on their actions and begins to learn and absorb information and can be conducted through some mechanisms that seek to maintain control and organization in various aspects of work, from the classroom or in educational institutions. Considering this and the broader context in which this theme is inserted, the study raised the following question: "What are the possibilities for improving educational planning based on the results obtained by students in the Pedagogy course at a private HEI, in the Specific Component questions of the ENADE exams?" The research had as its general objective to analyze the results obtained in the Pedagogy course at a private institution, in the Specific Component questions of the ENADE exams taken by students. The theoretical framework was fundamental to contextualize the higher education assessment policy of this study, in which studies were sought from the following authors: Barreyro and Rothen, (2008); Hoffmann (2003); Luckesi (2011); Spada, Gonçalves and Passos (2015); Dias Sobrinho (2005); among others. As a methodological procedure, the research work sought a qualitative and quantitative approach for the interpretation and analysis of information related to various situations related to the research object, based on the bibliographic survey through a survey of works, periodicals, aiming to recognize the main approaches and propositions and documentary using sources such as: the official documents of INEP/MEC. This work is based on the results of the ENADE assessments applied in the years 2017 and 2022 to the Pedagogy Course of a private college, in the city of Luis Eduardo Magalhães (BA), in which it intended to analyze and reflect on how these results will contribute to the quality of the course. It was found with the research that ENADE should be considered a relevant tool to promote institutional development, as well as to provide a good academic/professional training for students, as it serves to assess how the educational path of students is in the context of the HEI.

**Keywords:** Educational Policies; Institutional Assessment; University education; ENADE.

## Lista de Gráficos

<b>Gráfico 1</b> – Questões de conhecimento específicos, por área, do ENADE de pedagogia nos anos de 2017 e 2021.....	68
<b>Gráfico 2</b> – Notas médias dos estudantes concluintes nos componentes Formação Geral e Conhecimentos Específicos do ENADE nos anos 2017 e 2021 .....	73
<b>Gráfico 3</b> – Percentual de acertos dos estudantes de pedagogia nas questões de didática nos anos de 2017 e 2021.....	73
<b>Gráfico 4</b> – Percentual de acertos dos estudantes de pedagogia nas questões de gestão nos anos de 2017 e 2021.....	74
<b>Gráfico 5</b> – Percentual de acertos dos estudantes de pedagogia nas questões de pesquisa nos anos de 2017 e 2021.....	75
<b>Gráfico 6</b> – Percentual de acertos dos estudantes de pedagogia nas questões de políticas educacionais nos anos de 2017 e 2021 .....	75
<b>Gráfico 7</b> – Percentual de acertos dos estudantes de pedagogia nas questões de sociedade, educação e formação humana nos anos de 2017 e 2021 .....	75

## Lista de Quadros

<b>Quadro 1</b> – Categorias das questões do ENADE .....	67
<b>Quadro 2</b> – categorização das questões das Provas do ENADE nos anos 2017 e 2021 .....	68
<b>Quadro 3</b> – Percentual de acertos das questões das Provas do ENADE nos anos 2017 e 2021 .....	70

## Sumário

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
1.1	MEMORIAL.....	16
1.1.1	A Universidade: em busca de realizar um sonho! .....	18
1.1.2	Rumo ao mestrado – Uma nova fase...realização de um sonho! .....	23
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	27
2.1	A AVALIAÇÃO NAS LEIS DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL.....	35
2.2	POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL.....	43
2.2.1	Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU).....	46
2.2.2	Grupo executivo para a Reforma da Educação Superior (GERES).....	47
2.2.3	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB).....	48
2.2.4	Exame Nacional de Cursos (ENC) .....	50
2.2.5	Do SINAES ao ENADE como instrumento de avaliação.....	55
<b>3</b>	<b>DELINEAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA</b> .....	62
3.1	O OBJETO DE ESTUDO .....	63
3.2	O MÉTODO DE DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA.....	63
3.3	INSTRUMENTO DA PESQUISA.....	65
<b>4</b>	<b>RESULTADO DO ENADE DOS ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA</b> .....	66
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	77
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	82

## 1 INTRODUÇÃO

Em palestras, reuniões e fóruns ainda é muito discutido o tema avaliação, constituindo-se, assim, como objeto de pesquisa e estudo que envolve diferentes prismas, sob diversas perspectivas filosóficas, sociais, políticas e tecnológicas. A partir disso, identificamos que a avaliação se tornou um grande desafio para os professores, assim como provoca reflexões, imbrólios e resistências, criando um quadro de angústia e aflição entre os participantes: coordenadores, professores e alunos. Compreendemos que a avaliação é que direciona a práxis e retorna com o *feedback* para alinhar a ação pedagógica. Ela é uma indicação que traz visibilidade ao contexto em que se encontram docentes e alunos nas instituições educacionais, tendo função relevante no processo educacional.

Cabe destacar que a avaliação dispõe de uma vasta literatura, porém nos estudos e pesquisas educacionais a avaliação destaca-se, principalmente, como ferramenta imprescindível na área de aprendizagem. Na gestão educacional, alcançou posição central nas políticas públicas e como instrumento gerencial por meio da avaliação institucional e, como resultado, tem sido objeto de pesquisas e investigação nacional e internacional de vários pesquisadores de maneiras contínuas, abrangentes e significativas.

Assim, consideramos que a avaliação é uma das peças-chave nas instituições educativas. Todavia, é preciso pensar nas finalidades para as quais serão utilizadas as informações obtidas na avaliação e isso exige reflexão sobre a razão da avaliação em si, suas funções, de modo que ocorra concomitantemente com análise do contexto no qual desenvolve o processo educativo, considerando suas múltiplas significações e suas dimensões qualitativas e quantitativas.

Neste estudo, centralizou-se no tema geral da Avaliação na Educação Superior, no qual dialogamos constantemente com acadêmicos e docentes no que concerne à avaliação no curso de Pedagogia, por estarem diretamente envolvidos no processo, o que pode ser imprescindível para compreender a avaliação em sua complexidade e em especial o ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes.

Diante disso, é preciso frisar que a pesquisa é um passeio pelo terreno que pode nos levar a caminhos, pessoas, perspectivas, respostas e perguntas. Assim, uma perspectiva plural foi direcionada ao trabalho de pesquisa, considerando o panorama de uma IES nas ações referentes ao Enade, colocando em uma condição de abertura para buscarmos a partir da reflexão e diálogo respostas ou apontamentos sobre o Enade.

Em suma, há uma oportunidade de debate sobre este tema em termos de diferenças sobre o que realmente trata o exame, quais são os seus objetivos, quais os critérios utilizados para medir o valor de um curso fundado no desempenho dos alunos. Dias Sobrinho (2005, p. 15) discorre sobre o papel da avaliação no qual afirma que:

Toda avaliação opera com valores, nenhuma avaliação é desinteressada e livre das referências valorativas dos distintos grupos sociais. Toda avaliação se funda em alguns princípios, está de acordo com determinadas visões de mundo e busca produzir certos efeitos, ainda que esses pontos de partida, ideologias e objetivos nem sempre estejam claramente explicitados.

Com base no autor, chegamos ao pressuposto que os processos avaliativos têm dimensões significativas e não seguem a lógica da neutralidade. Quando falamos do Enade como componente curricular obrigatório, sentimos um certo distanciamento entre o significado do exame e os sujeitos (alunos, professores, gestão). Em outros anos, nas vivências acadêmicas no decorrer da caminhada da pesquisadora, não foi possível identificar nenhuma ligação do acadêmico com o Enade, bem como significância para o curso e para a universidade.

Foi nas vivências em sala de aula, pode ser visto inicialmente através das narrativas reveladas pelos acadêmicos um distanciamento dos sentidos do Enade, que com as discussões e reflexões levantadas apontaram uma abertura para a aproximação e ressignificação de sentidos, o que sinalizou a importância e necessidade de instituir uma cultura de disseminação da avaliação a partir de espaços e tempos dialógicos e democráticos, e foram esses dispositivos de rodas de conversas, debates, disparadores de diálogo surgiram com base nas leituras realizadas através da bibliografia pesquisada, no qual contribuíram para o itinerário da pesquisa.

Pesquisar sobre avaliação é um tema muito complexo e está relacionado a um enorme espectro de campos e comportamento humano. A avaliação vai além de estabelecer um diagnóstico institucional, ela cria julgamentos de valor sobre a relevância e a qualidade das operações, dos produtos e serviços e dos profissionais que ali atuam.

A avaliação Institucional nos últimos anos passou a ser originalmente vista como uma tendência, o que se tornou nas Instituições de Ensino Superior uma ferramenta de gestão necessária, com o propósito de mensurar a relevância, o comprometimento, a qualidade e a excelência do ensino, mudando o foco da questão, deixando de ser importante avaliar ou não, o certo ou o errado, focando no que avaliar, como e quem deve avaliar.

Para compreender a importância da avaliação institucional, é interessante uma breve discussão no qual traz a avaliação no contexto político e a reforma do ensino superior que ocorreu desde a década de 1990, o que contribuiu para a criação da cultura

da avaliação, tornando a avaliação institucional um dispositivo de análise e inquietação por parte do Governo Federal.

No sistema educacional brasileiro, a avaliação é responsabilidade do Ministério da Educação (MEC), mas isso tem causado muito debate no mercado, pois as instituições de ensino têm missões, perfis e pontos de qualidade muito diferentes. Um fator que é normal e contribui para a especulação se dá quando ocorre o aumento ao acesso ao ensino superior, fato este que vem acontecendo nos últimos anos no Brasil. Portanto, se se distinguem estratégias e propostas de ensino, não é possível engessar o modelo de avaliação com métricas abstratas e obrigatórias instituídas pelo governo as instituições de ensino, pois ao final o efeito pode ser muito perverso, elevando mais custos para as instituições.

As mudanças ocorridas no cenário educacional do Brasil nas últimas duas décadas trouxe alterações significativas nas atuais regulamentações do Ensino Superior do país. É preciso entender que a situação atual também é apoiada pelo projeto de mudança histórica no contexto da educação e suas políticas não são apenas no Brasil, mas no mundo todo. Voltam-se os olhares aos países em desenvolvimento, países com um baixo nível de educação, a exemplo disso a América Latina, onde a democratização ao ensino superior é muito baixa por uma determinada parte da população. Tais perspectivas irão se confrontar com as diferentes proposições presentes nos cursos de graduação oferecidos nas instituições superiores e na utilização da regulação em todo sistema educacional.

Especialmente a partir de 1995, as reformas educacionais implementadas durante o governo de Fernando Henrique Cardoso tornaram-se importantes nas discussões e propostas políticas relativas à reforma do ensino básico e superior. Contudo, este não é um debate apenas no setor da educação, mas assume uma posição central nas propostas de reforma relativamente ao papel do Estado. É, portanto, estratégico tanto no domínio da educação como em outras áreas onde o Estado pretende manter “maior controle” sobre a avaliação.

As orientações contidas na legislação são várias e foram criadas neste período, porém duas merecem maior destaque: a expansão da universidade e a avaliação do Ensino Superior, pois ambas estão atreladas com a reformulação do papel do Estado. A esse respeito, as principais orientações expressas na Lei no 9.394/96 são a flexibilidade para promover a expansão da educação expressa no artigo 7º e Art. 45; diversificação do modelo de instituições de ensino privadas e diversificação de cursos expressa nos artigos 20 e 44 e formas de financiamento expressas no artigo 77 (BRASIL, 1996a).

Conhecer o regime legal de avaliação e regulação do Ensino Superior no Brasil, inclui uma análise minuciosa e abrangente da legislação elaborada nas últimas décadas.

Assim, após a normatização formalizada na Constituição Federal (BRASIL, 1988), na sequência das disposições legais temos diversas Medidas Provisórias, as Diretrizes Nacionais e Lei de Bases da Educação (LDBEN) n.º 9.394 (BRASIL, 1996), em seguida surge o Plano Nacional de Educação (PNE) e vários decretos, no entanto, somente em 2004 formou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação (Sinaes), que está expresso na Lei n.º 10.861 de 2004, na qual é possível monitorar a melhoria da qualidade da avaliação baseada no pensamento, o desenvolvimento do reconhecimento legal de importância.

Conforme prevê o artigo 4º da Lei n.º 10.172/2001, a federação instituiu um sistema nacional de avaliação e determinou os principais mecanismos de controle do “Plano Nacional de Educação”, sancionando a lei 10.861/2004, que cria o SINAES. Essa mesma lei garante nos arts. 3º, 4º e 5º, três processos distintos para a avaliação do ensino superior, composto de: avaliação periódica de desempenho dos acadêmicos na graduação, dos seus cursos e da instituição (BRASIL.MEC/INEP, 2004a).

Após a introdução do SINAES, foi definido um conjunto para avaliação no Ensino Superior, os estudantes da graduação serão submetidos a avaliação de desempenho através do ENADE-Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, a segunda proposta avaliativa é voltada para os cursos de graduação e será feita por comitês de especialistas (externos) das respectivas regiões, através de visitas in loco e por último temos a avaliação das instituições utilizando uma série de procedimentos e ferramentas, incluindo autoavaliação e avaliação externa no local. (BRASIL.MEC/INEP, 2004a). Portanto, a instituição deverá ser avaliada sob a perspectiva interna e externa. Além disso, devido à sua abrangência, a avaliação institucional pode tornar-se a mais importante, especialmente se for pensada como instrumento de construção de uma educação superior de qualidade, a começar do desenvolvimento das instituições.

Embora a avaliação tenha assumido um papel importante na transformação do papel do Estado como mecanismo de controle de qualidade, para Dias Sobrinho (2000) a avaliação tem outra função. Na opinião deste autor, é importante que a avaliação se torne um mecanismo utilizado pelas instituições de ensino para melhorar a qualidade e ajudá-las a cumprir o seu papel social, especialmente na universidade, que é o cerne dessas análises.

Depois de debates e do amplo conhecimento acumulado sobre avaliação do Ensino Superior e as instituições de ensino já virem aplicando seu próprio processo de autoavaliação, pode-se afirmar que foi com a aprovação do SINAES que foram implementadas diferentes ideias sobre avaliação e em decorrência do trabalho autoavaliativo realizado, permitiu identificar as potencialidades e fragilidades institucionais.

Ademais, a pesquisa traz a proposta de analisar, por meio da pesquisa bibliográfica e documental, o seguinte problema: “Quais as possibilidades de aprimoramento do Planejamento educacional com base nos resultados obtidos pelos acadêmicos no curso de Pedagogia de uma IES privada, nas questões de Componente Específico das provas do ENADE?”

O objetivo geral centra-se em analisar os resultados obtidos no curso de Pedagogia de uma instituição privada, nas questões de Componente Específico das provas do ENADE realizada pelos alunos.

Já os objetivos específicos focaram em: a) compreender os resultados do ENADE dos Estudantes no curso de Licenciatura em Pedagogia de uma Instituição do Ensino Superior; b) apresentar os processos de construção das políticas de avaliação institucional no Brasil; e, c) discutir as contribuições da avaliação de larga escala para o processo de formação dos estudantes do curso de Pedagogia da IES investigada.

## 1.1 MEMORIAL

“Viver é melhor que sonhar” e assim escrevo para contar “tudo o que aconteceu comigo” (Belchior, 1976).

Escrever um memorial acadêmico não é uma tarefa fácil, pois não se restringe a simplesmente listar as atividades realizadas ao longo da universidade ou da carreira profissional, nem tampouco uma "autobiografia". É falar sobre a própria história de vida, sobre as experiências práticas e processo de intervenção no mundo. A missão de escrever sobre a minha trajetória estudantil e o percurso profissional exigiu-me uma complexa ação em rememorar e esse exercício trouxe reflexões sobre mim, minha subjetividade e os fatos que, no transcurso da escrita, julguei mais significativos. Ser narradora da própria história parece ser fácil, mas não é, já que encontrei muitas dificuldades para tecer este documento, talvez por estar visando o futuro, direcionada constantemente pelos meus objetivos e metas, acabando por deixar o passado quase esquecido, preso a poucas lembranças.

Hoje tenho 52 anos, no entanto, começarei esta jornada contando sobre minhas origens. Nasci na cidade de Barreiras, onde construí grande parte da minha história e me tornei o que sou hoje, professora de Pedagogia, com Habilitação em Matérias Pedagógicas, Magistério, além de Licenciada em História, ambas pela UNEB – Universidade do Estado da Bahia e Licenciada em Sociologia pela FACIBA – Faculdade de Ciências da Bahia. Essa trajetória só foi possível, porque crescer em

uma família amorosa foi um privilégio, na qual o respeito ao próximo e a honestidade foram valores fundamentais na minha formação. Uma família pequena, formada por três filhos, sendo eu a do meio e única filha mulher. Ao longo da minha existência, meus irmãos sempre estiveram juntos a mim, oferecendo apoio incondicional. Tenho orgulho e muito amor pelos meus irmãos, homens de boa índole, com quem tenho convívio maravilhoso.

Meu pai, Joselino Negrão, era agropecuarista e funcionário público federal, além de ser uma pessoa simples, centrada, calma, amorosa, dedicada à família. Ao seu lado, estava minha mãe, Josélia Vieira de Souza, uma mulher determinada, de fibra, que dedicou sua vida ao lar. Eles que já se encontram falecidos deixaram boas memórias e ensinamentos conosco. Além de meus dois irmãos, tenho quatro sobrinhas, pelas quais também tenho grande admiração e amor. Minha família é minha riqueza.

Tive uma infância normal, fazendo tudo aquilo que uma criança de cidade do interior faz, como brincar, correr, pular, dançar, recitar poemas e estudar. Quando crianças, eu e meus irmãos podíamos contar com a presença de minha avó paterna em nossa casa que, como professora e apaixonada pela leitura, dedicava-se por horas a contar histórias e a cobrar as lições escolares dos netos. Ela foi minha grande inspiração e influência na decisão em seguir essa profissão.

Era muito comum nos reunirmos em roda de conversas antes do deitar, na qual eu e meus irmãos ouvíamos as narrativas da minha vó. Meu pai, sempre preocupado em dar aos filhos a melhor educação possível, mantinha disponível em casa uma variedade de livros, revistas, além de uma enciclopédia. Nós nos entregávamos à literatura mundial, incluindo fábulas, narrativas, poemas, curiosidades, entre outros gêneros, que despertaram nosso gosto pela leitura, além da metodologia usada por meu pai ao falar conosco. Lembro-me como hoje de tudo, e esses momentos foram essenciais para minha vida e formação profissional, assim como para a de meus irmãos. Somos gratos, pois crescemos em um ambiente intelectual em que tivemos, desde cedo, o apoio e o incentivo.

Acredito que essas experiências me ajudaram a definir com clareza o caminho que tomei para ingressar na carreira do Magistério e depois no curso de Pedagogia, pois ainda trago aquele espírito jovem e inquieto da minha vó, que sempre buscava algo novo. Falava sobre as curiosidades do mundo, jogava com as palavras de diferentes maneiras, procurava explicações para as nossas indagações e curiosidades. Sabia ouvir, falar, o que nos ensinou a entender o nosso propósito no mundo e, porque não, a interpretar a própria vida!

Estudei em Barreiras desde o Centro de Educação Infantil até a Universidade. Sempre fui uma aluna comprometida, diligente, ativa e interessada pelos estudos, ao

longo da minha caminhada estudantil, não passando em nenhum momento por reprovação. Ao chegar no Ensino Médio, fui orientada pelos meus pais e avó sobre o magistério ser uma profissão nobre, cheia de oportunidades. Assim, defini o caminho a seguir. Cursei o magistério no Colégio Padre Vieira, instituição particular de ensino da cidade de Barreiras – Bahia (BA), de 1987 a 1989. No começo do curso, tudo era muito estranho, pois eu tinha muitas dúvidas e incertezas, que mais tarde foram sendo suprimidas pelo desejo de ensinar. Aprendi muito e fui bastante feliz durante minha formação, na qual percorri diferentes momentos e fases.

Entretanto, em 1989 foi um ano turbulento, de dificuldade, a família foi abalada com a morte do meu pai, a sua ausência afetou toda a estrutura familiar, desde emocional e financeira, pois somos muito unidos e ele sempre esteve envolvido e presente em nossas vidas e na gestão familiar buscava oportunizar aos filhos a melhor educação.

### **1.1.1 A Universidade: em busca de realizar um sonho!**

Ingressei na Universidade Estadual da Bahia (UNEB) em 1990, época em que o acesso ao Ensino Superior era através do famigerado vestibular. As provas eram organizadas em provas objetivas, divididas por áreas (humanas e exatas) tendo ainda a Redação, que compunha a parte de Língua Portuguesa. Os candidatos competiam entre si e em sua maioria vinham de caminhos estudantis diferentes, o que tornava o processo altamente seletivo e excludente.

Fui aprovada! Passei no vestibular! Mesmo que às vezes familiares e amigos me perguntassem o porquê da Pedagogia, desaprovando a minha escolha, fiz o curso durante os quatro anos com otimismo e entusiasmo, acreditando que seria possível fazer uma educação de qualidade e, a cada dia, ficava mais convicta que essa escolha foi acertada. É notório que adentrar uma universidade não é fácil, como de fato não o foi, pois enfrentei greves, falta de professor, “infraestrutura ruim”, já que não tínhamos ainda um campus formado, sendo apenas um polo da UNEB (Universidade do Estado da Bahia), além da escassez de livros, dentre outros problemas. Porém, ao cursar uma faculdade somos desafiados a todo momento, visto que ela proporciona um crescimento pessoal e profissional, nos torna diferente perante os demais, acrescentando conhecimento e técnicas importantes para o desempenho profissional, possibilitando uma carreira sólida, enriquecimento cultural e estabilidade financeira.

Por conseguinte, formar-se em uma faculdade amplia sua perspectiva sobre o mundo, abrindo portas e oportunidades para realizar suas atividades profissionais, bem como conhecer novas pessoas. Além disso, há recompensas significativas para o investimento feito, como maior capacidade de racionalização, melhores habilidades

de resolução de problemas, maior autoridade de tomada de decisão, maior capacidade de análise crítica, assim como autossuficiência intelectual e melhor compreensão do mundo.

Como resultado, isso me deu a alegria e a honra de conhecer muitos dos meus colegas e professores com quem ainda mantenho relações próximas e atenciosas. Nós somos atraídos por sentimentos, ações e práticas que são repletas de amizade, respeito, honestidade e, acima de tudo, amor pela profissão escolhida. Digo isso porque interagir com professores tão especiais e preparados, que me proporcionaram novas experiências e oportunidades, me deu um novo mundo para construir minha formação universitária no campo da Pedagogia.

A minha formação universitária foi de descobertas intrínsecas e extrínsecas, sendo certamente um dos momentos mais importantes em minha vida. Para além de toda a aprendizagem e formação posterior, partilhei com os meus colegas alguns momentos especiais, tendo o privilégio de conhecê-los. Coloquei ênfase em não ser injusta e entender que todos eram muito especiais, cada um à sua maneira. Hoje acredito que cursar Pedagogia foi a melhor escolha, porque me tornou o que sou hoje, ou seja, uma profissional completa, que ama o que faz e está em constante busca de novos conhecimentos.

Durante a minha graduação, dei início a carreira profissional em uma escola particular, onde assumi a regência de uma turma de alfabetização na condição de professora substituta. Isso foi o divisor de águas na determinação de minha vocação profissional, pois naquele momento pude ver quão grande era o dom de ensinar, de ver as crianças pequenas descobrindo o mundo, falando e lendo as palavras. Foram vários os desafios durante essa experiência e o primeiro que enfrentei foi o de alfabetizar.

No ano seguinte, fui selecionada para ocupar uma vaga no Banco do Brasil, como estagiária e por isso fiquei quase quatro anos distanciada da educação de maneira prática. No percurso da minha formação superior, enfrentei longas paralisações, greves e ausência de professor, assim como o problema da instituição universitária estar instalada há pouco tempo no município, mas já chegava com essas mazelas sociais. Saí do banco e fiz a transição para o mundo da comunicação/comércio, tendo trabalhado em uma emissora de TV, assumindo funções alheia à minha formação. Passei ali um período em que pude amadurecer, aprender e ensinar, no entanto, corria nas minhas veias o desejo de atuar em sala de aula, o que me levou a buscar os espaços escolares, assumi a minha posição, o meu lugar.

Entre idas e vindas, mais uma vez troquei de trabalho, porém, desta vez, pude

desenvolver, nos finais de semana, um Projeto Educativo em comunidades do MST/Reforma Agrária, em parceria com a UNEB. Concluí minha licenciatura e continuei numa empresa estatal voltada para a área agrícola, todavia sempre conectada com a docência, mesmo quando desempenhava outras atividades. Alguns anos depois, senti o desejo de retornar às minhas origens, ou seja, ser professora, e procurei o meu espaço através do concurso público, sendo aprovada e compondo o quadro de professores efetivos da rede pública municipal de Barreiras, em que pude exercer a função de vice-diretora escolar da Escola Municipal Otávio Mangabeira Filho, além da atividade atual de professora da Educação Básica.

Entretanto, busquei melhorar minha formação através dos cursos de aperfeiçoamento, ampliando conhecimentos e a prática. Na oportunidade, estive em outros lugares e espaços, com pessoas que trouxeram inúmeras experiências de diferentes realidades. O leque de opções se espalhou, mas nunca perdi de vista o chão da escola. Estudei dois anos de Administração em Comércio Exterior no período de 2000 e 2001, o qual tive que trancar, pois oportunidades surgiam, e eu não tinha como alinhar trabalho e estudo nesse momento. No entanto, em 2001, foi um ano de conquistas, visto que mais uma vez fui aprovada no processo seletivo para professor da rede estadual de ensino no Estado da Bahia. Apesar da facilidade de lidar com jovens e adolescentes, iniciava uma nova jornada, um novo desafio, que era trabalhar no Ensino Médio. Fui convocada neste mesmo ano para assumir a regência nas turmas do 1º ano ao 3º ano do Ensino Médio no Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães, na cidade de Barreiras-Bahia.

Foi através do vínculo com o Estado que pude passar por outra seleção, na qual fui aprovada para uma Especialização em Avaliação Escolar, realizada pela (UNEB) Universidade do Estado da Bahia na cidade de Salvador (BA), entre os anos de 2002 e 2003. Naquela época, realizar uma especialização era algo difícil e eu nem cogitava a ideia de fazê-la, pois dependia de recursos financeiros, além delas ocorrerem nas capitais, aumentando a dificuldade. Todavia tive a oportunidade de estudar com as despesas custeadas pelo governo do Estado da Bahia e realizando o sonho em cursar minha primeira especialização.

Em 2004 casei-me e mudei para a cidade de Luis Eduardo Magalhães, iniciando uma nova história. Deslocava-me todos os dias, um percurso de 200 km (ida/volta) para trabalhar na cidade vizinha Barreiras, uma vez que sou professora concursada da rede municipal de ensino.

Há 23 anos, atuo na Educação Básica como professora de História, porém a Licenciatura em História só cursei a partir de 2009, quando fui aprovada no vestibular da UNEB – Universidade do Estado da Bahia, retornando assim aos bancos acadêmicos.

No ano de 2009, morando no município de Luís Eduardo Magalhães, tive a oportunidade de iniciar uma nova experiência na docência, foi quando participei de outro processo seletivo, no qual fui aprovada, iniciando uma nova etapa, trabalhar no Ensino Superior no curso de graduação em Licenciatura em Pedagogia e Letras. Com o passar do tempo, tive a oportunidade de ampliar minhas experiências em outros colegiados, como: Psicologia, Agronomia, Administração, Ciências Contábeis e em Recursos Humanos. Nas turmas de Pedagogia e Letras, ministrava disciplinas de Fundamentos Pedagógicos, Didática, História da Educação, Sociologia da Educação, Filosofia da Educação, Seminários Interdisciplinares, Metodologia de Alfabetização e Letramento, Prática de Ensino de História e Geografia, Legislação Educacional, Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos, Avaliação da Aprendizagem e Avaliação Institucional, Currículo e Diversidade, dentre outras.

Durante este percurso, que atualmente completaram 15 anos, foram desenvolvidas atividades de pesquisa e extensão universitária com o objetivo de aprimorar a preparação dos futuros docentes, bem como garantir reflexões sobre a importância da avaliação no processo de aprendizagem, pois durante as aulas e no contato com graduandos, foi possível perceber a avaliação e suas fragilidades na graduação, o que afetaria suas futuras vivências no campo de atuação como professor.

Nesse ínterim, interessada em aprimorar minha prática, realizei diversas *Especializações Latu Sensu*, tais como, “Gestão Escolar”, “Gestão Educacional”, “CHSA-Ciências Humanas e Sociais Aplicada”, “Avaliação da Aprendizagem”, “Especialização de Educação de Jovens e Adultos” dentre outras. Posteriormente, retornei aos bancos acadêmicos para cursar Licenciatura em Sociologia, para compreender os momentos e os fenômenos sobre o homem frente à história, a sociedade e ao mundo.

Concomitantemente, participei como professora de bancas de concurso, de bancas de TCC e do Comitê Permanente de Avaliação e Desempenho do Plano Municipal de Educação de Luis eduardo Magalhães(BA) e, representando o segmento de professores e gestores escolares da Educação Básica, por três biênios fui conselheira no Conselho Municipal de Educação do município de Luís Eduardo Magalhães-BA, assumindo a presidência do referido conselho no biênio de 2017 a 2018 e entre 2019 e 2020 assumi a função de coordenadora do Conselhos da Educação no município de Luís Eduardo Magalhães - BA, (Conselho Municipal de Educação, Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB e Conselho de Alimentação Escolar - CAE).

As conquistas aos poucos foram chegando no meu caminhar. Voltar para a universidade como professora, depois de ingressar na universidade como estudante, foi uma grande vitória que eu não poderia imaginar nem nos meus sonhos mais loucos, embora eu realmente quisesse. Além de todas as responsabilidades que naturalmente advêm de ser professor, foi um grande compromisso e desafio na minha carreira, o que muito contribuiu para o meu crescimento pessoal e profissional. A experiência no Ensino Superior me proporcionou a oportunidade de participar do Programa de Formação de Professores – PARFOR no de 2012 a 2015, através da UNEB – Universidade do Estado da Bahia. Foi uma experiência incrível, na qual compartilhei finais de semana intensos de estudo e dedicação. Viajava quase 500 km para trabalhar na cidade de Wanderley no interior da Bahia onde existia um Polo da UNEB, no qual pude ministrar no curso de Pedagogia as disciplinas: História e Cultura Afro- Brasileira, História e Cultura Indígena, Ensino das Ciências Naturais I e Oficina Interarticulada IV, foram dois anos maravilhosos, de muito ensinamento e aprendizado.

Na minha conduta como professora sempre procurei me espelhar naqueles que haviam me estimulado e contribuído para o meu aprendizado. Sempre tive com os meus alunos uma postura mais aberta e uma relação mais horizontal por acreditar que através da dialogicidade promoveria um ambiente mais adequado para a discussão dos conteúdos e para os eventuais questionamentos por parte deles, quando surgissem suas dúvidas. Uma educação é dada, mas a mais significativa é aquela que o indivíduo que a oferece escolhe fornecer. O que me faz feliz é receber notícias boas sobre meus alunos e ex-alunos, saber que vão trilhando caminhos carregados de sucesso e que pude fazer parte dessa história, assim como eles da minha. Quando vejo meus ex-alunos se destacando em vários campos laborais, o sentimento é de uma doce sensação de dever cumprido. Fico feliz que nossos egressos estejam entre as primeiras escolhas para recrutamento nos mais diversos processos seletivos do país.

Esses são os agradecimentos, os sentimentos e as memórias que vou colecionando em minha vida. Sem modéstia, sempre gostei muito de ensinar e acredito ter feito a melhor escolha, dando o melhor de mim, principalmente quando consigo converter entusiasmos em ações permeadas de diálogos e interações respeitadas. O legado e a recompensa são as mensagens e homenagens formais e informais recebidas dos alunos ao longo da carreira. Nessa caminhada, fui homenageada por diversas turmas de Pedagogia, das quais pude receber variadas honras, como nome da turma, professora homenageada, patronesse e paraninfa.

Essas ações de reconhecimento e carinho sempre me incentivaram a me aprimorar cada vez mais como professora e tornar-me uma pessoa melhor. Nesse sentido, quero crer que o que me propus a fazer como professora foi bem acolhido pelos meus alunos.

Desde que comecei a lecionar, dediquei-me ao ensino de História por ser uma das minhas paixões e sempre procurei criar projetos com os alunos, desde o Ensino Fundamental até o Ensino Superior, principalmente nas disciplinas acadêmicas em que ministro aulas. Ao longo dessa caminhada e por meio dessas atividades, tive a oportunidade de vivenciar diversas mudanças na educação e em minha prática de ensino em resposta aos avanços tecnológicos, às novas propostas legislativas e às necessidades dos meus alunos.

Ao analisar meu papel como professora, sempre tentei colocar em prática as qualidades que são essenciais para um bom professor, como conhecimento da matéria, capacidade de escolher e preparar os materiais mais relevantes para os objetivos da disciplina, entusiasmo pelo que ensino e a capacidade de transmiti-lo aos acadêmicos, tendo em vista, sobretudo, a capacidade de despertar a curiosidade dos alunos para que desenvolvam autonomia e responsabilidade pela sua aprendizagem. Minha trajetória profissional tem quase 25 anos dedicados ao magistério, atuando da Educação Básica ao Ensino Superior, incluindo a formação de professores em serviço, que são as raízes do meu interesse na avaliação da aprendizagem. Com efeito, alguns docentes, assim como eu, continuam a procurar novas abordagens da prática pedagógica e da avaliação da aprendizagem para melhor situar neste processo os papéis do aluno e do professor.

Entretanto, fazendo uma retrospectiva desses anos dedicados à docência e através das vivências compartilhadas com eles, tenho observado não somente entre docentes, mas também entre licenciados, o desconhecimento sobre a avaliação da aprendizagem, apresentando visões superficiais, simplistas, concepções equivocadas e confusas. Percebo certo desconforto, insegurança ou mesmo conformismo por parte de determinados professores ao compreenderem a concepção de avaliação e definirem seus instrumentos avaliativos em sua práxis, o que atrai cada vez mais a minha atenção e o meu interesse em realizar pesquisas, discussões e treinamentos contínuos sobre esse tema em espaços educacionais

### **1.1.2 Rumo ao mestrado – Uma nova fase...realização de um sonho!**

"Não há emoção em velejar quando o céu está limpo e azul. Não é divertido apenas fazer o que todo mundo pode fazer. Mas quando você chega a um destino que pensou que nunca poderia alcançar, há uma satisfação tão doce" (Spirella).

Dei início a esta etapa do memorial com a fala de Spirella, pois, por longo período, a angústia e o desejo batiam muito forte, havia uma necessidade de alcançar essa qualificação. Porém, às vezes, meu sonho distanciava-se da realidade do que vivia, pois as limitações e entraves eram grandes, nem por isso me fizeram desistir e a busca tornou-se incessante, realizando várias tentativas em diversos estados, sempre acreditando que uma hora daria certo.

Movida pela paixão que tenho pelo magistério e a necessidade de buscar o aperfeiçoamento, a procura pelo Mestrado iniciou-se e, com ela, um caminho árduo, intenso com idas e vindas. Na verdade, quando penso sobre toda essa trajetória, vejo que caminhadas necessárias, sejam elas boas ou ruins, as quais me ajudaram a crescer, a aprender, a me tornar cada vez mais forte diante dos desafios e, principalmente, a não desistir.

**Na condição** de aluna especial, ingressei no PPPGE - Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, *stricto sensu*, da Universidade Federal do Tocantins (UFT), em que foi possível realizar diversas disciplinas, conhecer pessoas, trocar saberes e experiências e compreender melhor o mestrado. Fazer parte da UFT – Universidade Federal do Tocantins – foi o melhor presente para mim, um sonho realizado e ser aprovada no mestrado foi um divisor de águas, pois foi o caminho para equilibrar vida pessoal e profissional, sendo preciso harmonizar trabalho e estudo.

Viajava a cada 15 dias, havendo semestre que me desloquei duas vezes na semana a Palmas, enfrentando atrasos de ônibus, com estradas ruins, pneu que furava e peças que quebravam, altas temperaturas do lugar, noites mal dormidas nas cadeiras de rodoviárias, além da correria para não perder o começo das aulas, saindo da Bahia em direção ao Tocantins, percorrendo 550km num bate e volta. Jamais esquecerei os momentos divertidos que tive na Universidade, o progresso acadêmico que fiz, as amizades que se fortaleceram até hoje e a natureza competente, educada e sensível dos meus mestres, pelos quais tenho carinho e orgulho por tê-los em minha história. Essa etapa representou um grande desafio, entretanto as disciplinas cursadas foram decisivas e relevantes para a minha formação profissional, acadêmica e pessoal. Os estudos redimensionaram meu olhar, expressando meu constante esforço de articular o ensino com a pesquisa e a docência.

Finalmente concluí as disciplinas como aluna especial. E agora? Precisava entrar no curso regular e, então, começou o processo seletivo, a abertura de inscrições, a leitura do edital, e pensei que poderia me inscrever. Por também atuar na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos), apresentei o projeto sobre a evasão escolar em

tal modalidade. Porém, não obtive êxito, pois passei na primeira fase do processo seletivo e na etapa seguinte de análise do projeto, mas ele não foi aceito. Entretanto, me mantive sempre confiante e continuei na busca.

Entre idas e vindas ao campus de Palmas, andando pelos corredores da UFT, deparei-me com uma mulher loira, elegante, comunicativa, sorridente, que me parou para mostrar livros de sua autoria. Nesse instante, parei para conversar com ela e descobri que era professora do mestrado acadêmico. De maneira descontraída, conversamos e rimos muito e eu me identifiquei bastante com ela. Admirei sua preocupação com o ser humano e, nesse momento, percebi que a professora era diferenciada em seu olhar e em sua preocupação com o outro. Ao final do bate-papo, eu estava encantada, e ela dirigiu a mim dizendo: "*Você estará aqui na próxima turma, confie!*".

O interessante era tanto que acabei levando o livro e um fato inusitado aconteceu, porque ao abrir a carteira para pagar o livro, percebi que não tinha um real e, simpaticamente, a referida professora me vendeu o livro fiado, sem ao menos me conhecer. Nesse mesmo momento, fui informada por ela que em breve um novo processo seletivo seria publicado no Diário Oficial. Mais uma vez, eu estava a concorrer por uma vaga no mestrado em Educação Profissional da UFT – TO, tendo como linha de pesquisa a área de Currículos e Modalidades de Educação, na qual apresentei o projeto de pesquisa com foco na avaliação no Ensino Superior. Finalmente fui aprovada, pois preenchi aos requisitos do programa de mestrado. Um momento que não pode ser colocado em palavras, mas pode ser preenchido por um turbilhão de emoções. Agora, euera mestranda!

Durante meu curso, que foi muito rico, pude discutir e estudar temas com meus mestres do programa de pós-graduação, além de trocar conhecimento e experiências com colegas de turma. Cabe aqui abrir um parêntese necessário para deixaro registro da minha gratidão ao Prof. Dr. Idemar Vizzoli, por me receber tão bem na UFT–Universidade Federal do Tocantins, tornando esse momento de acolhida fundamental durante o estudo da disciplina "Povos Tradicionais", que ele ministrava na Pós-graduação. Os encontros levaram-me a ampliar horizontes de leituras, orientações e pesquisa, além de proporcionarem o desafio de participar em eventos científicos e realizar a escrita de artigos e publicações.

Não poderia deixar de registrar e agradecer à minha professora orientadora, Dra. Vania Maria de Araújo Passos, pela oportunidade concedida em fazer parte do grupo da Rede de Pesquisadores sobre Professores do Centro-Oeste – REDECENTRO. Participei dos encontros por um ano, e eles se tornaram essenciais para afinar as discussões entre os pesquisadores, permitindo construir pensamentos compartilhados que muito contribuíram para a consolidação do grupo, a sua formação e a execução de um trabalho cooperativo, além de favorecer a construção de uma identidade coletiva, da identidade do

pesquisador e do ser docente.

Minha vida profissional e estudantil foi alicerçada com inúmeros cursos de curta e longa duração, os quais não vou listar todos, porque ocuparia um espaço muito longo. Entretanto, esses cursos ajudaram muito na minha formação, assim como outros tantos que me ajudaram a refletir sobre a necessidade de estudar e me atualizar constantemente, na medida do possível, procuro realizar esse tipo de aperfeiçoamento.

As situações que evoquei neste memorial demonstram “minha busca” no decorrer da trajetória, reconhecendo os mundos que nasceram em cada fase vivenciada. Hoje percebo, ainda que timidamente, que a perseverança permeou toda a minha carreira, assim como os campos que percorri nesse período do mestrado, ou seja, nos artigos escritos para congressos, nos seminários, nos colóquios, nas conversas extensas e emocionantes com professores e colegas, além das sábias orientações de minha orientadora, representantes dos elementos singulares que foram responsáveis pela concretização de minha pesquisa, que se constituiu sempre como um processo.

Ao finalizar este documento, sinto que, vasculhando os fatos e acontecimentos, quase apagados da minha memória, vi um aumento na sensação de certeza nas minhas escolhas, as quais não pareciam tão certas no passado. É difícil descrever a importância de cada conexão que surgiu nesse processo. Infelizmente, não é possível captar toda a carga emocional que as narrativas carregam, porém, mesmo correndo o risco de não me lembrar de tudo e de todos, é possível afirmar que a busca por uma educação de qualidade e para todos é o que move minha jornada.

Elaborar este memorial me fez rememorar e reviver partes importantes da minha trajetória profissional e pessoal, já que tive a oportunidade de voltar no tempo, olhando para trás, o que me fez viajar no poema *Cantares*, do poeta espanhol Antonio Machado (2010, p. 237), “sou um caminhante, estou a caminhar sozinho pelo caminho. E o caminho só se faz ao andar. Olhe para trás e verá pegadas que seus pés um dia voltarão a percorrer”.

Finalizar é tão difícil quanto começar. Talvez bem mais difícil seja o ponto final do que a primeira palavra. Consumi muitas páginas começando este “Memorial”, porém olhando para trás em minha jornada, posso ver claramente quantos passos mais foram dados comigo. Emoções e alegria começam a permear meu ser. Meus pensamentos são dominados sincronicamente pelo barulho e pela felicidade. Sei que esse sentimento de satisfação vem da certeza de que realizei meu sonho. Aos meus amigos, familiares, alunos, professores, técnicos administrativos, que compartilharam momentos comigo nessa travessia chamada “vida”, foi um privilégio e me sinto extremamente honrada, minha profunda gratidão. Mais uma vez muito obrigada!

Ao mesmo tempo, se pude voar, conquistar meus sonhos, colher meus objetivos, é porque DEUS estava ali com sua presença, sua luz, seu incentivo, seu colo e seu amor.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A avaliação, ao longo dos anos, vem sendo tema de grandes discussões por pesquisadores de diversas áreas, nos espaços escolares e, em especial, por pedagogos que têm esse objeto como recurso de aprendizagem na arte de ensinar e na formação do aluno. Em face do exposto, é de nosso entendimento que a avaliação é um instrumento de suprema importância no contexto educacional, visto que proporciona ao docente a condição de olhar e vivenciar a evolução do aprendizado dos estudantes e de sua prática didática.

É um tema pertinente que estimula reflexões constantes no contexto educacional e, na prática social, a partir do que se faz necessário conhecer as tendências e a evolução do sistema avaliativo em diferentes épocas. Sendo assim, o sistema de avaliação atual é mais uma referência nesse processo histórico-educacional.

Os primeiros registros sobre o ato de avaliar aparecem na antiguidade, quando algumas tribos pré-históricas utilizavam exames para avaliar a agilidade e a serventia dos jovens na passagem da mocidade para vida adulta, considerado o ritual de iniciação (Luckesi, 2011, p. 134). Essa prática de avaliação foi concebida desde o início como um meio de controle que tinha como foco a seleção dos mais fortes, nas quais alguns jovens eram incluídos e outros excluídos do processo (Luckesi, 2011).

Dentro desse percurso histórico, uma diferente forma de avaliação surgiu, de maneira mais formalizada. Há cerca de 2000 a.C., Shun (imperador chinês) sugeriu o uso das provas como exames, com o propósito de escolher os melhores guerreiros para trabalhar a serviço do império. Outras medidas foram tomadas após esses exames, como nomeações com tempo determinado, afastamento do cargo caso o funcionário tivesse familiares, vigilância mediante traidores, dentre outras.

Pela primeira vez na história, essas medidas favoreceram a exigência de exames, tornando-os um mecanismo de domínio financeiro e social do sistema público. Por volta de 360 a.C., esse sistema efetivou-se com um grande prestígio na área educacional, tendo sido usado em defesa das rotinas e no campo da política, oferecendo a todos os indivíduos oportunidade de ingresso aos cargos de poder.

Na Idade Média, por volta do século XV, o exame nas universidades medievais, era a ocasião em que o cidadão estava exposto aos questionamentos e tinha que mostrar os saberes assimilados durante seu acesso à universidade, como forma de aquisição de títulos. Iniciando-se com os padres jesuítas, por meio da Companhia de Jesus, predominou na educação brasileira, desde 1549, a tendência pedagógica

liberal tradicional, caracterizada pelo ensino humanístico, no qual o aluno era educado para atingir sua realização pessoal pelo próprio esforço. O objetivo da educação tradicional é permitir que cada aluno se desenvolva por mérito próprio, depois que o professor repassar todo o conhecimento de humanidades para eles de uma forma mecânica e generalizante, respeitando as peculiaridades de cada aluno. Isso deixa em vigor o papel do professor como fonte de conhecimento ativo e o aluno apenas como sujeito passivo, no qual receberia o conhecimento e por si só teria que desenvolver, em geral, seus atributos sociais, políticos e humanos, de modo que os que demonstrassem menos capaz ficariam para trás na escala de desenvolvimento.

Enfim, o professor estava no centro do processo educacional e era responsável pela transmissão do saber. Ele tinha que estar bem-preparado e preocupado com o conhecimento que iria transmitir, não com o aprendizado e desenvolvimento dos alunos. Para os professores, os alunos menos competentes deviam procurar cursos profissionalizantes, ou seja, de formação rápida e sem preocupação com o desenvolvimento humano. E ao ser avaliado, o aluno teria que rerepresentar o assunto abordado pelo professor tal qual ele explicou e não como entendeu; por sua vez, o professor contabilizaria o seu desempenho em acertos e erros, concedendo uma nota classificatória.

Assim, a avaliação era estimulada como prêmio ou punição, estabelecendo a disputa entre os alunos em um sistema classificatório. Esse protótipo de educação levava o afastamento dos alunos da escola, por não se adequarem às expectativas constituídas por essa prática pedagógica.

Na educação tradicional, o objetivo era universalizar o conhecimento entre a população. Entretanto, o ensino era centrado na figura do professor, usando a metodologia da exposição dos conteúdos aos alunos, sem abrir espaços para questionamentos. Cabia ao aluno apenas decorar, memorizar, repetir o discurso sem dialogar sobre o assunto. As provas e as avaliações aconteciam em períodos longos e a finalidade era analisar o volume de informação memorizada pelo aluno. Não havia a preocupação de mobilizar a atividade mental do aluno, ignorando todo o conhecimento trazido por ele e por sua realidade, rotulados, a todo o momento, como memorizadores, repetidores da matéria ou meros copistas.

Exames e provas foram uma referência instituída no Brasil pelos padres jesuítas, desde 1599, sendo sistematizados por meio do documento denominado *Ratio Studiorum*. Neste documento, o ideário pedagógico aparece conforme descrito por Saviani:

[...] Essa concepção pedagógica caracteriza-se por uma visão essencialista de homem, isto é, o homem é concebido como constituído por uma essência universal e imutável. À educação cumpre moldar a existência particular e real de cada educando à essência universal e ideal que o define enquanto ser

humano. Para a vertente religiosa, tendo sido o homem feito por Deus à sua imagem e semelhança, a essência humana é considerada, pois, criação divina. Em consequência, o homem deve empenhar-se em atingir a perfeição humana na vida natural para fazer por merecer a dádiva da vida sobrenatural (Saviani, 2008, p. 58).

Sendo mais que um método pedagógico, surge como um manual educativo oficial que tinha a incumbência de conduzir as ações pedagógicas nos colégios da ordem jesuítica, indicando técnicas de ensino, instituindo normas ao professor quanto à ordenação da aula e à construção da prova escrita. Os exames, assim institucionalizados, sugeriam uma supervisão contínua e permanente. Eles deveriam ser aplicados diariamente pelo mestre, observando o envolvimento, o interesse e o desenvolvimento do estudante durante o decorrer da aula. De modo geral, ocorriam no formato escrito e oral, mas, para atender à necessidade de cada turma.

Em relação à prática pedagógica, fica evidente que a ação dos jesuítas tinha caráter disciplinador e dogmático, dando ênfase à memorização e à repetição. Em relação à metodologia, observa-se que não havia uma padronização rígida no processo de trabalho, dando ampla liberdade ao professor para escolher o que fazer e adaptar-se às circunstâncias. Em suma, ao mestre conferiam-se largos poderes de iniciativa, podendo servir-se de métodos prefixados ou apropriar-se de novos. Com a intenção de alcançar êxito no ensino, além da didática, os padres usavam como motivação uma série de estímulos pedagógicos para envolver os alunos, dentre os quais se destacava a “decoreba” e a competição. Assim:

É no contexto dessa compreensão pedagógica disciplinadora que a *Ratio Studiorum* define o que deve ser feito na prática dos exames, mediante as provas. Importante observar inicialmente que em todas as aulas havia exercícios e sua respectiva correção, com consequente atribuição de algum conceito: registrava-se na caderneta do professor o desempenho do estudante (o que hoje denominamos de caderneta se chamava, na época, de “pauta do professor”). O professor teria que manter sua “pauta” sempre atualizada com anotações sobre cada estudante. Essa “pauta do professor” deveria ser entregue, ao final do ano letivo, aos membros da banca examinadora, compostade três professores [...] a qual examinaria cada estudante, por meio de prova escrita e oral, a fim de aprová-lo – ou não – para a classe seguinte (Luckesi, 2011, p. 243).

Surge no século XVII o “exame”, proposto como instrumento de reflexão pedagógica, tendo o educador João Amós Comenius como o primeiro defensor dessa atividade como auxílio da prática educativa. Comenius argumentava que se não houvesse aprendizagem por parte do aluno, o método de ensino teria que ser revisto e apontava o exame como valioso auxílio a uma prática docente mais adequada ao estudante.

Conforme a teoria Comeniana, a nota determinava tudo, independentemente dos caminhos percorridos ou como eram alcançados pelos estudantes. O uso dos exames escolares servia para o controle disciplinar e a medição da forma como o

assunto foi ensinado ao estudante, ficando tudo bem caso o aluno tirasse boas notas. A orientação era a de que os alunos aprendessem, mas só teriam essa resposta por meio da aplicação contínua de provas sobre o assunto ensinado, ou seja, no fim de cada aula, de cada semana, de cada quinzena, de cada mês e ao concluir o ano letivo. Acreditava-se que a aplicabilidade dessas provas em intervalos distintos provocava nos estudantes a atenção e a aprendizagem.

Ao contrário do que se pensa, a primeira avaliação não se origina nas escolas, mas serve como manutenção do exame social e um passo intermediário para a mobilidade social. Porém, foi nos espaços escolares que teve ênfase, visto que tinha como característica a classificação dos alunos, seguindo um controle numérico pré-estabelecido de 0 a 10, a partir do qual era aprovado ou reprovado. Essa prova buscava verificar se o desempenho dos alunos era adequado e se comprovavam sua capacidade para prosseguir nas séries seguintes. Não estando apto, o aluno era excluído do sistema sem sair da escola, permanecendo na mesma série que não obteve êxito esperado, causando a cultura da reprovação, uma situação ainda frequente no sistema educacional.

Mais tarde, La Salle traz uma ideia divergente, mostrando que o exame deve ocorrer de maneira permanente, no sentido de vigilância contínua, tendo como foco uma vigilância contínua do aluno e os aspectos voltados para a prática docente, ou melhor, professor/aluno. Segundo Luckesi (2011, p. 57), foi na escola moderna que se concebeu a avaliação com o uso de exames e provas, que servia a um modelo social conservador e dominante.

Luckesi (2009, p. 84) ressalta que os exames e provas eram aplicados sem nenhuma ligação com o roteiro de trabalho e com processo de ensino. Esse tipo de modelo, que tinha como base a pedagogia do exame, baseada nas ideias de Comenius e La Salle, teve seu uso, ganhou maior fôlego no século XIX. Pode-se compreender como esse processo instalou-se, conforme a alusão de Luckesi (2009):

O mais visível e explícito exemplo dessa pedagogia está na prática de ensino do terceiro ano do 2º Grau, em que todas as atividades docentes e discentes estão voltadas para um treinamento de “resolver provas”, tendo em vista a preparação para o vestibular, como porta (socialmente apertada) de entrada para a Universidade. Nessa série de escolaridade, o ensino centra-se no exercício de resolver provas a partir de determinados conteúdos que concernem à seleção no vestibular. Os cursinhos preparatórios ao vestibular são mais exacerbados ainda no processo de treinamento de resolução de provas (Luckesi, 2009, p. 24).

Por muito tempo a avaliação pautava-se no exame, centrada na promoção do aluno, que era conduzido para o próximo período. Todavia, essa ação só poderia ocorrer após certificação comprovada por meio da nota.

À luz do exposto, pode-se argumentar que herdamos modelos pedagógicos

sistematizados no século XVI e XVII da pedagogia Tradicional e Tecnicista, que entendem o exame como modelo eficaz e satisfatório para a prática pedagógica, disciplinando e orientando a aprendizagem dos alunos.

Segundo Luckesi (2011), ainda hoje nas escolas públicas e privadas do Brasil, da Educação Básica ao Ensino Superior, praticam mais “exames escolares” do que a avaliação de aprendizagem. Para ele, é perceptível no Exame Nacional do Ensino Médio - Enem e no Enade (extinto Provão) práticas avaliativas classificatórias, no qual reforça a cultura do exame e não a avaliação.

O autor reconhece a utilidade e a necessidade de exames em situações em que é exigida uma classificação e a certificação de conhecimentos. Mas para ele, é na sala de aula que deve ocorrer o diagnóstico através da avaliação, de modo a dominar e atuar como um recurso para auxiliar e redirecionar a aprendizagem e não classificar os alunos.

Não poderia deixar de citar que, o ápice da realização do exame é alcançado com a ascensão e fortalecimento da classe burguesa, uma vez desprovida dos privilégios garantidos pelo nascimento e da riqueza da aristocracia, repousa no trabalho e no estudo como meio de avanço social. Contudo, é importante ressaltar que introduzir o exame de admissão para o ingresso no serviço público foi grande passo para a democratização do Estado e a formação de uma sociedade meritocrática.

O sistema educacional, nessa passagem de tempo, assume o exercício do exame com a finalidade de certificar e promover aprendizagem. Ou seja, foi ao longo do século XIX que ocorre à multiplicação de exames e diplomas, o que evidencia o contínuo controle por parte do Estado nos processos de certificação.

Segundo Esteban, os princípios orientadores da pedagogia do exame são:

Qualidade da educação, eficácia e eficiência do sistema educacional e maiores vínculos entre o sistema educacional (incluindo o currículo) e as necessidades da sociedade (incluindo modernização e/ou conversão industrial) (Esteban, 2002, p. 53).

Nesse momento, grandes esperanças para melhorar a educação foram colocadas nos exames, uma vez que, por meio dele, permitia-se a certificação da aprendizagem e a promoção.

Com as mudanças e inovações do século XX, a prática de avaliar confunde-se com a de medir, de examinar, e essa noção de avaliação ganha destaque no ensino tecnicista:

[...] teve sua origem no início do século XX, nos Estados Unidos, com os estudos de Thorndike acerca dos testes educacionais. Tais estudos prosperaram muito e resultaram no desenvolvimento de testes padronizados para medir habilidades e aptidões dos alunos. Paralelamente, há de se considerar, no início do século

XX, a contribuição da Psicologia à avaliação educacional. [...] diz respeito aos testes psicológicos, com base nos estudos de Sperman (1904, 1907, 1913) sobre a Psicometria, e de Binet e Simon (1905), que criaram o primeiro teste de inteligência para crianças e adultos (Chueiri, 2008, p. 55).

Conforme se pode ver no trecho de Chueiri (2008), ele demonstra que o primeiro teste de inteligência, destinado a crianças e adultos, serviu de complemento ao sistema de avaliação, tendo Binet e Simon seus idealizadores (1905), destacando-se por objetivo “[...] reunir crianças ‘incapazes’ em turmas especiais, nas quais receberiam métodos pedagógicos adaptados ao seu grau” (Depresbiteris; Tavares, 2009, p. 31).

Posteriormente, ocorreu a substituição da expressão *exame* por *teste*, demonstrando, dessa maneira, o intuito em examinar a aptidão racional, com auxílio da partilha entre a idade cronológica com a mental, visando, assim, mensurar o grau de inteligência das pessoas.

Conforme Dias Sobrinho (2003) aborda, com o propósito de verificar e quantificar a aprendizagem dos alunos por meio de testes, a avaliação entra na prática educativa no início do século XX, comumente confundida com aferição. Diz o autor:

Embora consideremos hoje importante distinguir avaliação e medida, naquele momento, esses termos se tomavam um pelo outro. A avaliação era eminentemente técnica, consistindo basicamente em testes de verificação, mensuração e quantificação de resultados (Dias Sobrinho, 2003, p. 17).

E por conta dessa possibilidade de comensurar os comportamentos por meio dos testes que ocasionou a difusão do costume e prática do teste na educação.

O teste foi considerado como um instrumento científico, válido e objetivo que poderia determinar uma infinidade de fatores psicológicos de um indivíduo. Entre ele se encontram a inteligência, as atitudes, interesses e a aprendizagem (Esteban, 2002, p. 64).

Em meados do século XX ocorreram mudanças, sendo assim substituído o termo teste por avaliação. Essa temática surgiu com a finalidade de camuflar a sua aplicabilidade de controlar, focando-se em facilitar sua ação.

Convém aqui realçar os distintos conceitos de avaliação e medida, segundo Cavalcanti Neto e Aquino (2009, p. 4), “[...] avaliar vai além do que aplicar uma prova, um teste, realizar uma observação, definir se o aluno merece esta ou aquela nota”. Ainda para os autores, “o processo de avaliação extrapola um componente quantitativo, está além da sala de aula; avaliar é acompanhar o aprendizado” (Cavalcanti Neto; Aquino, 2009, p. 4).

A república trouxe uma maior sistematização da avaliação da aprendizagem, passando a realizar provas de modo mais constante. Os alunos eram avaliados com provas orais, escritas e práticas. Dessa forma, a avaliação restringia-se a aprovação e reprovação do aluno. A partir de 1904, uma avaliação sistemática foi adotada no qual

baseava em um sistema de pontuação de 0 a 5.

Por sua vez, Hadji (2001, p. 27) traz o conceito de medida como "[...], atribuir um valor numérico a um evento ou instrumento conforme uma norma logicamente plausível".

Foi o educador norte-americano Raphy Tyler que, em 1930, publicou a designação "avaliação da aprendizagem", porque percebeu que os índices de reprovação eram altíssimos, entendendo, assim, que a aprendizagem não ocorria de forma eficaz. Nesse ínterim, surgia uma nova proposta para avaliar, porém, as velhas práticas continuavam as mesmas, alicerçadas em provas e exames. Assim como Tyler, vários educadores acreditavam que por meio da avaliação poderiam sustentar uma prática de ensino eficaz e, tendo isso em vista, foi que Tyler chamou a atenção dos professores numa perspectiva de cuidar da aprendizagem dos alunos para que a prática atingisse a eficácia necessária, assim como a proposição de ensinar, diagnosticar e corrigir, se preciso fosse.

As investigações realizadas por Tyler indicam uma angústia com a avaliação e os instrumentos, tal como são usados, a fim de reunir as informações sobre o aluno. Como resultado disso, houve a necessidade de ampliação desses instrumentos, sugerindo a execução de testes escritos e verbais para verificar a competência dos alunos em examinar e lidar de maneira eficaz com os vários tipos de problemas. Para Tyler, a avaliação tinha como função averiguar os ciclos em que as alterações comportamentais aconteciam. Em resumo, "a avaliação objetivava qualificar a conduta dos envolvidos, visto que o fim da educação era transmutar os comportamentos humanos" (Tyler, 1975, p. 89).

A avaliação tem se aperfeiçoado, mas, no decorrer da história, diversas definições lhe foram dadas, conforme o momento socioeconômico de cada época. A percepção sobre o assunto vem evoluindo, propondo múltiplas perspectivas epistemológicas e conceituais.

Guba e Lincoln (2011), em seus estudos, detectaram quatro períodos ao longo da história, que comprovam o procedimento de construção e renovação das concepções de avaliação educacional. Essas concepções foram denominadas gerações da avaliação, sendo que a *primeira geração* foi classificada como "*mensuração ou medida*", em que o aluno é avaliado tecnicamente; a *segunda geração* foi denominada de "*descrição*", na qual se avalia o aluno isoladamente do contexto e o objeto de avaliação, o que impulsiona a criação da próxima geração de avaliação; a *terceira geração* foi definida como "*juízo de valor*", pois começa a refletir sobre a importância do objeto de avaliação e o valor de quem está nesse processo, mas o avaliador assume o papel de julgador, mantendo funções técnicas e descritivas; e a *quarta e última etapa é geração da construção social*, chamada de "*negociação*",

na qual o professor participa do processo de avaliação, refletindo sobre a prática docente. Essa geração, de modo construtivista, em grande parte, está fundamentada na união de princípios, de concepções e de ideias, entre as quais se destacam:

Os professores devem partilhar o poder de avaliar com os alunos e outros intervenientes e devem utilizar uma variedade de estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação; b) a avaliação formativa deve ser a modalidade privilegiada de avaliação, com a função principal de melhorar e de regular as aprendizagens; c) o feedback, nas suas mais variadas formas, frequências e distribuições, é um processo indispensável para que a avaliação se integre plenamente no processo do ensino-aprendizagem (Fernandes, 2005, p. 62).

No processo educacional brasileiro, a avaliação passou a ser um componente determinante, sendo pauta de debates e discussões somente no fim dos anos 1960. Com a Escola Nova surge uma nova proposta: os professores deviam ter como parâmetros o interesse dos alunos, o que os tornavam facilitadores da aprendizagem, guiando os estudantes em seus processos de aprendizagem ao invés de apenas transmitirem conteúdos, permitindo assim que os alunos fossem independentes na sua formação, tornando o processo de avaliação significativo e ocorrendo de modo subjetivo.

Através do movimento escolanovista, deu-se sequência ao processo de reforma do ensino brasileiro, tendo como destaque a reforma do Ensino Superior de 1968 e, posteriormente, com a promulgação da Lei 5691/71, na qual se destacava a reforma do ensino de primeiro e segundo graus, além de toda uma cinesia na busca de um ensino eficiente, tornou a avaliação um recurso indispensável.

No entanto, isso só ocorreu de fato após a promulgação da nova LDB 9394/96, que substituiu a denominação “aferição do aproveitamento escolar” por “avaliação da aprendizagem”. Em outras palavras, pode-se dizer que, até esse momento, haviam se dedicado somente aos métodos de avaliação e pouco à concepção dessa prática.

Ao longo da história, mudou-se a nomenclatura de exames para avaliação, mas na prática, os procedimentos avaliativos estão ocorrendo da mesma maneira, os espaços escolares não conseguiram superar a tradicional prática do exame. De acordo Luckesi:

[...] Em nossas escolas, públicas e particulares, assim como nos nossos diversos níveis de ensino, praticamos muito mais exames escolares do que avaliação da aprendizagem. [...] Estamos necessitando de “aprender a avaliar”, pois que, ainda, estamos mais examinando do que avaliando [...] (Luckesi, 2011, p. 23).

Dentro desse panorama, ressalta-se que a figura do docente representa um elo que desempenha uma interação constante entre o aluno e o conhecimento. Para tanto, é indispensável que o professor utilize os mais variados instrumentos que viabilizem um trabalho eficaz.

Partindo do exposto, é possível verificar que a avaliação é vista como uma ferramenta indispensável ao processo ensino e aprendizagem e, por meio dela, o professor direciona suas ações de forma a alcançar os objetivos propostos, além de realizar uma estratégia investigativa que permite adequação da prática educativa ao processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, o professor torna-se responsável e comprometido com a aprendizagem dos alunos, propiciando ao avaliado um direcionamento para o crescimento intelectual, apontando as dificuldades e reforçando potencialidades, condições essenciais que propiciarão o desenvolvimento do educando numa perspectiva emancipatória.

As instituições contemporâneas de educação, incluindo as de educação superior, estão localizadas em ambiente dinâmico e complexo, onde os diversos fatores influenciam esse espaço numa ordem histórica, política e social e permeiam o andamento nos projetos de gestão.

## 2.1 A AVALIAÇÃO NAS LEIS DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n.º 9.394/96, tem por principal escopo expressar a política e o planejamento relacionado com a educação brasileira, fundamentando as relações explicitadas por meio do artigo 206 da Constituição Federal (CF), de 1988, em seu artigo 206 que explica que:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (EC no 19/98 e EC no 53/2006)

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII – garantia de padrão de qualidade;
- VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. Parágrafo único.

A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (Brasil, 1988, p. 123).

Diante desse contexto, verifica-se que o principal objetivo da LDB é a estruturação dos princípios enunciados por meio da CF para que se verifique o funcionamento da escola.

Dentre todo o processo resolutivo que a LDB n.º 9.394/96 abrange, a avaliação também é um tópico presente, explicitando, no artigo 24, da Lei 9.394/96, que a verificação do rendimento escolar atende a alguns critérios, tais como: deve ser contínua e cumulativa em relação ao desempenho do estudante; devem prevalecer os aspectos qualitativos aos quantitativos, além dos resultados adquiridos ao longo do período ao das eventuais provas finais (Brasil, 1996a).

Três LDBs foram instituídas desde o ano de 1960 até a contemporaneidade. A primeira, a Lei 4024/61, foi originária do período democrático anterior ao golpe militar de 1964, enquanto a segunda, a Lei 5.692/71, foi instituída em meio a ditadura militar e, a Lei 9.394/96, que é a legislação que se encontra vigente, passando por diversas alterações posteriores à sua instituição e está em consonância com a Constituição Federal.

Os problemas educacionais começaram a ser discutidos em âmbito nacional por volta dos anos 50, tendo em vista o alto índice de evasão e repetência verificado nas escolas. Diante desse contexto, a educação passa a ser discutida para definição de novos rumos para a resolução do problema do fracasso escolar. Desta forma, na década de 60, tem-se a instituição da primeira LDB, Lei n.º 4024/61, que traz em seu artigo 39:

A apuração do rendimento escolar ficará a cargo dos estabelecimentos de ensino, aos quais caberá expedir certificados de conclusão de séries e ciclos e diplomas de conclusão de cursos. § 1º Na avaliação do aproveitamento do aluno preponderarão os resultados alcançados, durante o ano letivo, nas atividades escolares, asseguradas ao professor, nos exames e provas, liberdade de formulação de questões e autoridade de julgamento. § 2º Os exames serão prestados perante comissão examinadora, formada de professores do próprio estabelecimento, e, se este for particular, sob fiscalização da autoridade competente (Brasil, 1961).

Sob essa ótica, verifica-se que a LDB de 1961 delimita a avaliação como um processo utilizado para julgar o aproveitamento do estudante, sendo observado se seu conhecimento é satisfatório para ultrapassar a série em curso. Nesse sentido, e de acordo com o que preconiza a citada legislação, realiza-se a averiguação de como anda o rendimento do estudante, com o intuito de promovê-lo para a série superior.

Segundo a citada legislação, a competência estudantil era medida a partir da atribuição de métodos avaliativos, que iriam depender de cada estabelecimento de ensino. De acordo com essa LDB, a ideia da apuração é uma maneira de dar sentido da avaliação, pois não apresenta orientações ou critérios, ou sequer diretrizes para que se possa realizar o correto julgamento, assim como a indicação do que de fato deve ser apreciado no contexto da avaliação.

Diante desse quadro, verificou-se uma interpretação da lei, no que tange o texto propriamente dito, e a decisão quanto a aprovação ou retenção do estudante passou a ser uma atribuição que não estava ligada apenas à pontuação adquirida no final do

período letivo, mas devia também considerar o nível de desenvolvimento que o estudante apresentava.

Após 10 anos da instituição da LDB n.º 4.024/61, realizou-se uma reforma educacional, culminando na promulgação da LDB n.º 5.692/71. Essa nova lei entrou em vigor no período da Ditadura Militar e surgiu para atender aos anseios governamentais, implantando a escolarização de oito anos, que recebe o nome de Ensino de Primeiro Grau. Em seu artigo 14, a nova lei apresenta as principais modificações relacionadas ao processo de avaliação, determinando que:

Art. 14. A verificação do rendimento escolar ficará, na forma regimental, a cargo dos estabelecimentos, compreendendo a avaliação do aproveitamento e a apuração da assiduidade. § 1º Na avaliação do aproveitamento, a ser expressa em notas ou menções, preponderarão os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados obtidos durante o período letivo sobre os da prova final, caso esta seja exigida. § 2º O aluno de aproveitamento insuficiente poderá obter aprovação mediante estudos de recuperação proporcionados obrigatoriamente pelo estabelecimento. § 3º Ter-se-á como aprovado quanto à assiduidade: a) o aluno de frequência igual ou superior a 75% na respectiva disciplina, área de estudo ou atividade; b) o aluno de frequência inferior a 75% que tenha tido aproveitamento superior a 80% da escala de notas ou menções adotadas pelo estabelecimento; c) o aluno que não se encontre na hipótese da alínea anterior, mas com frequência igual ou superior, ao mínimo estabelecido em cada sistema de ensino pelo respectivo Conselho de Educação, e que demonstre melhoria de aproveitamento após estudos a título de recuperação. § 4º Verificadas as necessárias condições, os sistemas de ensino poderão admitir a adoção de critérios que permitam avanços progressivos dos alunos pela conjugação dos elementos de idade e aproveitamento (Brasil, 1971).

Diversos benefícios foram apresentados com aprovação da nova LDB, pois realizou uma condensação dos pareceres do Conselho Federal de Educação, relacionados à lei anterior, proporcionando grande evolução no sentido do que vem a ser a avaliação da aprendizagem. Com a nova legislação, ela passa a ser um instrumento processual para o acompanhamento do desenvolvimento escolar, por meio de metas educacionais, bem definidas (Brasil, 1971).

Nesse sentido, a promoção ou retenção de um estudante de uma série para outra passa a ser um mister classificatório da avaliação, em que o aluno deve apresentar uma quantidade de conhecimentos e habilidades pertinentes à cada série e por ele adquiridos. Em complemento, a avaliação, deve proporcionar a aprendizagem para esses estudantes. Assim, a LDB de 1971 promoveu um novo direcionamento no sentido que se tinha de avaliação, adotando o sistema de avanço progressivo e eliminando a função classificatória que este possuía, apresentando um novo olhar e novas competências aos professores, proporcionando um novo molde relacionado aos princípios de continuidade, de amplitude e de compatibilidade (Brasil, 1971).

É necessário salientar que, a década de 80 trouxe uma reconfiguração ao capitalismo, como provocou também mudanças profundas no mundo do trabalho, tais como: flexibilidade de processos e relações de trabalho, reestruturação produtiva,

desemprego estrutural, etc. Além disso, mudanças importantes também ocorreram na forma de estruturar o modelo educacional brasileiro, uma vez que muitos empresários do setor da educação começaram a investir no ensino superior, o que se tornou um modelo "tecnocrático-comercial", teoricamente competitivo. A implementação deste modelo no ensino superior, impulsionada pelo aporte de investidores no campo educacional, provocou alterações relevantes nos procedimentos de avaliação institucional. Este modelo, voltado para a eficiência e a competitividade, deu prioridade a métricas quantitativas e resultados instantâneos, frequentemente em prejuízo de uma avaliação mais abrangente e qualitativa.

Com isso, as universidades começaram adotando técnicas de administração empresarial, com foco em indicadores de desempenho, classificação e avaliações externas, como o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) e outros critérios estabelecidos pelo Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES). A partir disso, instituições de ensino passaram a priorizar a formação acadêmica, sendo requisito profissional necessário para exercer a atividade laboral.

Essa abordagem pode levar a uma padronização excessiva e a uma pressão por resultados que nem sempre refletem a qualidade real do ensino e da aprendizagem. A procura por posições superiores em rankings e avaliações pode estimular práticas como a "preparação para o exame", na qual a atenção é direcionada para o rendimento em exames específicos, em vez de uma formação integral e crítica dos estudantes. Ademais, o foco em resultados numéricos pode negligenciar elementos cruciais da educação, como o aprimoramento de habilidades socioemocionais e a educação cidadã.

A esse respeito, considero ser necessário fazer uma crítica contundente ao documento do MEC que denomina a Lei 5.692/1971, promulgada durante a ditadura militar, visava principalmente a unificação do ensino primário e ginásial, criando o ensino de primeiro grau com oito anos de duração e introduzindo a formação profissional no segundo grau. Uma vez que o referido documento impõe uma reforma apenas do ensino de primeiro e segundo graus e da formação profissional, que jamais poderia ser chamada de LDB porque não tratava de forma alguma da educação nacional, mas apenas nestes dois níveis, excluindo o Ensino Superior e a Educação Infantil, áreas fundamentais para uma visão completa e integrada da educação no país.

O interesse do governo brasileiro ao implementar essa lei estava alinhado com a ideologia do regime, que buscava modernizar e controlar a educação para satisfazer as necessidades econômicas e políticas do momento. A lei foi concebida no contexto do "Milagre Econômico" brasileiro (1968-1973), período de rápido crescimento econômico. O interesse do governo brasileiro ao implementar essa lei estava alinhado com a ideologia do regime, que buscava modernizar e controlar a educação para atender às demandas econômicas e políticas da época. Buscava formar uma mão de obra

qualificada para sustentar esse crescimento, promovendo a educação técnica e profissionalizante.

Contudo, a reforma educacional também tinha um forte componente de controle social e político. Ao centralizar e padronizar o ensino, o governo militar visava disciplinar a sociedade e moldar a juventude de acordo com os valores do regime, reduzindo a influência de ideologias contrárias. Além de reduzir gastos públicos com o ensino superior, que enfrentava protestos por vagas e verbas. Ao focar no ensino de primeiro e segundo graus e na formação profissional, o governo buscava atenuar a pressão sobre o ensino superior e otimizar os recursos disponíveis.

Esses interesses refletem a tentativa do governo militar de alinhar a educação às suas políticas de desenvolvimento econômico e controle social, utilizando a reforma educacional como uma ferramenta estratégica para alcançar esses objetivos.

A Lei 5.692/1971, ao excluir esses níveis de ensino, não poderia ser qualificada como uma Lei da Educação Nacional, pois não contemplava todos os aspectos necessários para uma política educacional abrangente e inclusiva. A verdadeira LDB, é aprovada posteriormente com a Lei 9.394/1996, que apresentou uma perspectiva mais abrangente, incluindo todos os níveis educacionais e estabelecendo diretrizes para a Educação Básica e o Ensino Superior.

A LDB de 1996, n.º 9.394/96, ainda em vigor, foi aprovada 25 anos depois e após muitos debates, nos quais Darcy Ribeiro discute novos paradigmas avaliativos e faz reflexões sobre o modelo qualitativo, apresentando diversos instrumentos. Dessa forma, os critérios para a realização da avaliação são apresentados no inciso V, do artigo 24 da Lei 9.394/96, que explica que:

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; b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar; c) possibilidade de avanços nos cursos e nas séries mediante a verificação do aprendizado; d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito; e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino e seus regimentos (Brasil, 1996a, p. 9).

Nessesentido, a LDB 9.394/96 preconiza que a avaliação da aprendizagem se trata de um momento de reflexão da ação docente e discente, conforme explica Santos:

No caso específico da educação, a avaliação pode ser considerada a apreciação da qualidade e da eficiência do sistema de ensino como um todo ouem parte dele e também o processo pelo qual se compara o comportamento que os alunos manifestam em dado momento diante dos objetivos propostos nos planos de ensino (da disciplina) ou nos de aula (do professor). Nesses casos, o professor deve provocar no aluno uma reflexão sobre o que vivenciou em uma situação de aprendizagem para poder ampliar seus conhecimentos (Santos, 2005, p. 22).

De acordo com o supracitado autor, a avaliação passou a apresentar uma dimensão orientadora, o que veio a proporcionar aos estudantes a tomada de consciência quanto às suas dificuldades e passou a contribuir no percurso da construção do conhecimento. Nesse sentido, verificou-se a constituição de um momento oportuno para a instituição prática de atos diferentes, no intuito de realizar a avaliação da aprendizagem do estudante. Assim, surge a avaliação atrelada ao currículo, conforme explica Sacristán (1998, p. 51), em que a avaliação passa a ser “[...] um procedimento para sancionar o progresso dos alunos pelo currículo sequencializado ao longo da escolaridade”.

Conforme o que foi exposto, pode-se considerar que a LDB 9.394/96 possibilitou uma nova concepção quanto ao processo avaliativo, entendendo-o como um ato que verifica, analisa e acompanha o desenvolvimento do estudante, perpassando por um momento estagnado e por um outro em que o estudante precisa tomar decisões a partir dos resultados alcançados, para que se verifique o desenvolvimento dele (Brasil, 1996a). Nesse sentido, compreende-se que a principal função da avaliação é acompanhar o desempenho do estudante, no âmbito escolar, e tem por principal objetivo a sua progressão. Assim, pode-se observar que a LDB de 1996 proporcionou um incremento no que tange a prática avaliativa, de forma que as avaliações passaram a ser desenvolvidas numa perspectiva formadora.

A nova LDB reafirmou a importância dos processos avaliativos na Educação Superior, tanto no sentido de orientar as decisões políticas voltadas à melhoria da educação, quanto avaliar a sua qualidade, além de orientar as ações de credenciamento do sistema de Ensino Superior pelos órgãos competentes, permitindo avaliá-las para monitoramento e controle estatal.

A avaliação da aprendizagem é garantida pela legislação da educação em seu Art. 24, no inciso V da LDB 9.394/96, no qual se assegura que o rendimento escolar será verificado por meio dos critérios citados abaixo:

- 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;
- b) Possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) Possibilidade de avanços nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) Aproveitamento de estudos concluídos com êxito (Brasil, 1996a).

Verifica-se que a legislação não propõe notas e sim registros das atividades efetivadas pelos alunos e o acompanhamento de sua evolução, possibilitando que o momento avaliativo ocorra de modo contínuo e cumulativo, ou seja, sem a intenção de selecionar ou classificar, validando uma ação diária, transparente. Isso significa que não prevalece um sistema inflexível e arbitrário de notas, mas permite um olhar cuidadoso

dodocente ao avaliar, em consonância com as dimensões dos conteúdos no processo de aprendizagem.

Dessa maneira, diante da lei, o sistema de avaliação deve enfatizar os benefícios necessários em respeito à vivência do aluno, não valorando notas, reprovações e aprovações. Aliás, considera a avaliação como uma fase importante para o aprendizado, uma vez que é contínuo e cumulativo, envolvendo informações da vida do aluno, atribuindo significado ao conhecimento.

Sendo um documento normatizador, que orienta, em seu art. 24, uma avaliação processual, cumulativa e estável, a legislação educacional não garante uma organização adequada ao desenvolvimento do fazer pedagógico, no sentido de fazer e saber fazer adequado. É importante evidenciar que o ato de avaliar, às vezes, é um procedimento que ocorre como subterfúgio, apenas de cunho decorativo, com provas maçantes, explicando, assim, o mal desempenho do aluno, o alto número de reprovação e a evasão escolar.

A avaliação ainda é compreendida, por boa parte dos alunos, por meio dos múltiplos sentimentos que neles despertam, criando marcas repulsivas na trajetória estudantil, favorecendo, por inúmeras vezes, o fracasso escolar. No espaço da escola, a avaliação tornou-se um instrumento de poder, infelizmente, ainda utilizado por professores como mecanismo de punição e, na maioria das vezes, como maneira de regular condutas sociais, em detrimento da aprendizagem. Ao invés de buscar constituir um ambiente agradável de motivação ao trabalho cooperativo, docentes e alunos transformam a sala de aula num espaço de competição, promovendo um desequilíbrio emocional e ocasionando o comprometimento do cognitivo.

Contudo, é necessário pensar, falar, discutir a avaliação da aprendizagem nos espaços educativos juntamente com seus professores, definindo claramente os seus objetivos e, assim, traçando estratégias de avaliação para alcançá-los.

A avaliação não pode acontecer estanque no processo educacional, como uma ação desconexa, visto que é uma prática constante e fundamental no labor docente e na formação do educando, em sua conjuntura social, onde cada etapa, desde o planejamento, até a sistematização, a aplicação e as soluções, tem fins formais e específicos a serem impetrados, que abrangem, de maneira significativa, o processo ensino/aprendizagem.

Assim, compreendo que a avaliação da aprendizagem não é o fim do processo escolar, pelo contrário é mediadora deste, onde avalia-se para acompanhar a evolução da aquisição do conhecimento do aluno.

Nos cursos superiores, a avaliação destacou-se em todos os países onde implementou uma política de mudança no campo da educação desde 1970, estabelecendo-se também mais tarde no campo da economia e da política. Os modelos

de avaliação nesses países não eram totalmente originais porque sofriam influências externas que refletiam diretamente para segmentos locais. Os governos destes países só estavam interessados nos resultados quantitativos que possibilitariam a análise do desempenho de alunos e professores processo de formação, para que pudessem escolher o melhor programa a ser usado no processo.

Já na segunda metade do século XX, iniciou o processo de mudanças internacionais, não só na estrutura política como no mundo do trabalho. Nesse contexto as universidades se adaptaram à realidade técnica para atender às exigências do mercado de trabalho, esquecendo sua real finalidade de ensino, pesquisa e extensão, enfatizando um treinamento de curto prazo (superficial) destinado a preparar a força de trabalho para responder expansão dos mercados globalizados. Dessa forma, o ensino universitário apoiado no tripé estudo, pesquisa e extensão assume o prejuízo em função de uma formação de massificada.

Nessa perspectiva, as políticas educacionais foram influenciadas de acordo com os limites econômicos e sociais propostos pelo paradigma neoliberal. E o governo brasileiro, na gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso, conforme as orientações dos organismos internacionais, começou o processo de mudança envolvendo todos os níveis de ensino no sistema educacional brasileiro.

Em vários países, houve uma grande expansão no número de matrículas no ensino superior, incluindo o Brasil. Esta expansão deixou subtendido uma ideia de melhoria da qualidade no sistema educacional. Porém, os recursos destinados às universidades dependiam dos resultados de desempenho dos estudantes nas avaliações, no qual deveriam apresentar um resultado satisfatório.

Neste sentido, as autoridades esperavam que a avaliação participasse e fiscalizasse do sistema educacional, caracterizando-a como instrumento de vigilância diante das práticas desenvolvidas e dos resultados obtidos.

Com isso, o ensino superior passou por uma verdadeira metamorfose e foi no século XXI, que a avaliação ganhou visibilidade no ensino público e nas discussões entre os teóricos da educação, buscando entendê-la e responder às expectativas da sociedade, que exigem dos estudantes a apropriação do saber, além da conquista do espaço profissional e pessoal, por meio dos ensinamentos aprendidos nas instituições educativas. Em 1980, foram lançados dois programas de avaliação no Brasil: o PARU (Programa Avaliação da Reforma Universitária) e GERES (Grupo de Pesquisa sobre Reforma da Educação Superior). A principal tarefa destes programas era aumentar a eficiência e produtividade no campo da educação, tendo como proposta importante instituir em território nacional um exame, direcionado aos estudantes recém-licenciados como meio de controle e de conferência quanto aos conhecimentos adquiridos por eles. Porém, a falta de apoio do MEC fez com que esses programas

fossem desativados em 1984, interrompendo os estudos que já estavam em andamento em diversas instituições. Subsequente à LDB de 1996, surgiram outros dispositivos legais que tratam da avaliação do Ensino Superior, todos muito significativos, pois serviram de encadeamento até a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES. Um deles foi o Decreto n.º 2.026/1996, que definiu indicadores mínimos de desempenho global do sistema, regulamentou a lei de criação do “Provão” e o procedimento de avaliação dos cursos e das instituições de ensino superior (Silva; Covac, 2015, p.50). Consequentemente, sinaliza indicadores para se repensar a prática avaliativa didático-pedagógica desenvolvida pelos docentes.

O Ensino Superior, integrante do processo educacional, não se difere da Educação Básica ao que se refere à avaliação e nem está imune aos problemas que ela, oferece. O estudante chega nesse segmento trazendo marcas positivas ou negativas, oriundas de avaliações anteriores, a ainda pode se deparar com práticas autoritárias nos espaços universitários.

No Brasil, as políticas de avaliação com foco no ensino superior ganharam força e visibilidade no final do século XX, permeando-se diretamente no íntimo das instituições formadoras e nos processos de ensino e aprendizagem dos alunos (Silva; Martins; Abdala, 2004, p. 57).

Cabe ressaltar que o Ensino Superior foi marcado por uma reforma, vigente até os dias atuais, promulgada pela Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004, que instituiu um Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – o SINAES – e delegou a responsabilidade pela implementação das políticas públicas educacionais ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP.

## 2.2 POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Foi com a inserção das prévias experiências em avaliação no Ensino Superior e de algumas pesquisas avaliativas acerca do rendimento escolar da Educação Básica e seu desempenho que, na década de 80, a concepção de avaliação educacional ganha um caráter mais sistemático no contexto educacional brasileiro. Naquele momento, iniciou-se uma profunda reflexão teórica em torno da avaliação educacional no país, envolvida pela dimensão política e sociológica. Um período rico para a organização do campo educacional, no qual a avaliação ganhou características de natureza mais qualitativa e participativa em suas concepções, adaptada aos princípios político e sociológico.

Comumente, os meios habituais de avaliação ainda acontecem de maneira tradicional, nos quais o professor ensina algumas lições e posteriormente os alunos respondem interrogatórios orais ou, ainda, implementam com toda a turma uma prova

escrita. Outra circunstância bastante comum é com relação ao desempenho dos estudantes universitários, que recebem as pontuações registradas ao final do semestre, constituindo-se como um apanhado das notas ou das orientações reunidas sob a forma de uma média. Sendo assim, essas características apontam bons e maus alunos, classificando-os entre si.

Acontece que, ao fazer correlações, o desenvolvimento da habilidade do aluno não é o cerne do sistema educacional brasileiro, dando realce para os resultados adquiridos por meio das provas, o que, posteriormente, irá atingir os indicadores educacionais com percentuais elevados de aprovação e/ou reprovação. Segundo Luckesi (1996), no interior das escolas, professores e alunos apresentam um fetiche pelas notas, isso porque, por meio da prova, o docente mostra seu poder de aprovar e reprovar.

Destarte, nota-se que a prova assume um dos mecanismos mais eficientes que a escola dispõe, caracterizando-se como um jeito de preservar a ordem, o regimento e a autoridade, para obrigar o aluno a estudar, servindo também para se certificar que os conhecimentos indispensáveis estão sendo apropriadas pelos educandos.

Conforme Zabala (1998, p. 195), a avaliação ainda é tratada por alguns participantes do processo como mecanismo de cunho regulador e qualificador, em que o sujeito da avaliação é somente o aluno, prática que ocorreu por um longo período, cujo objeto são os exercícios resolvidos, respondendo aos objetivos mínimos. Porém, se faz necessário levar em consideração outros elementos que interferem na avaliação do aluno, mas que também analisam toda a comunidade escolar.

A avaliação da aprendizagem tornou-se um tema de muitos debates e discussões nos espaços educativos, tendo em vista que a prática avaliativa nas escolas se transformou em algo equivocado. O que deveria ser um processo natural de avaliação da aprendizagem passa a ser um momento de pressão, medo, tristeza e ansiedade. Além disso, aquilo que deveria analisar metodologias para reorientação das estratégias de ensino, volta-se para a quantificação ou a categorização dos alunos entre excelente e péssimo/aprovado e reprovado. Esse modelo padrão de avaliar, baseado apenas na quantificação do aluno, tem como respaldo o método positivista, no qual não se realiza a análise sobre o processo.

No entanto, pesquisas relacionadas mostram que o processo de avaliação deve ser entendido como um mecanismo utilizado pelo professor para avaliar a aprendizagem dos alunos durante sua trajetória escolar. Infelizmente, de forma recorrente, avaliar, para grande parte das práticas educacionais, significa atribuir notas aos testes realizados pelos alunos. Porém, a avaliação escolar deve ser entendida como uma ação que acompanha o processo de aprendizagem dos alunos e a atuação do docente em relação à sua prática. Contudo, as discussões na vertente dialética da

educação, propõem a avaliação numa outra perspectiva.

Enfim, existe uma inseparabilidade absoluta entre a avaliação da aprendizagem e avaliação institucional. A avaliação institucional está imbricada no processo de avaliação da aprendizagem, uma vez que ambas coadunam, tendo como foco principal o mesmo: a qualidade do ensino. Ambas se complementam, tornando parte integrante do processo de aprendizagem de maneira indispensável. Assim, a avaliação através de cada um dos agentes reflete a reputação da instituição. Embora nem sempre, esta relação é considerada biunívoca.

Atualmente, as instituições de ensino buscam trabalhar as dificuldades e fragilidades através dos resultados alcançados nas avaliações externas de forma a garantir o crescimento do aluno no processo ensino/aprendizagem.

De acordo com Hoffmann (2003, p. 72), “as escolas tomam decisões concernentes aos resultados e mobiliza toda equipe escolar no sentido de transformarem esses resultados em pontos de reflexão e mudança”.

A avaliação tornou-se uma ferramenta cada vez mais relevante no cenário internacional e nacional nos mais diversos contextos educacionais. Para Oliveira (2010, p. 28), “a avaliação educacional no Brasil contempla três dimensões: a do sistema, ou seja, as avaliações externas, a avaliação da aprendizagem e a institucional”.

Nos países onde a educação é uma preocupação primordial, os processos de avaliação tornaram-se cada vez mais necessários e foram utilizados para definir ações com o objetivo em aumentar a qualidade do ensino.

No caso especial do Ensino Superior, o processo de avaliação é mais complexo e se destaca pelas diferentes funções e variedade de cursos oferecidos. Principalmente pelo papel cada vez mais importante do ensino superior no mundo de hoje, no que se refere ao desenvolvimento tecnológico, econômico, social e cultural do país, é precisamente este nível de ensino que é particularmente necessário avaliar.

O que se percebe é que conforme a categoria da avaliação, os agentes avaliadores se alternam. Na avaliação da aprendizagem, o professor é quem avalia o aluno; enquanto sistema a avaliação (externa) é de responsabilidade do Estado, sendo avaliados alunos, docentes e a escola (essas duas categorias focam mais nos resultados do processo educacional); porém na avaliação institucional (interna) a comunidade escolar é protagonista no processo, pois planeja, executa, avalia e assume a tomada decisão, com vistas a melhoria dos processos internos do trabalho educativo.

E foi nos anos 1990 que as avaliações de larga escala ganharam espaço e mostraram sua real importância, surgiram com objetivos de diagnosticar e verificar a qualidade do ensino oferecido em cada instituição do Brasil. As avaliações externas

ou nacionais devem servir, portanto, como instrumento de elaboração de políticas públicas com direcionamento de metas das instituições escolares.

Porém, as avaliações externas são alvos de muitas críticas. Alguns autores defendem um melhor aproveitamento pelas escolas, dos dados produzidos pelas avaliações nacionais, objetivando refletir sobre seu desempenho e definir estratégias e metas de melhorias no trabalho. Outros afirmam que tais provas não refletem a aprendizagem dos estudantes. Enfim, as avaliações são apresentadas como “qualificação do aprendizado”, ou seja, elas adquirem o poder em definir o que foi aprendido pelo aluno no ano letivo quando, na verdade, elas constituem apenas um instrumento de diagnóstico da aprendizagem dos alunos.

Para compreender o sistema nacional de avaliação do Ensino Superior (SINAES), é importante rever o percurso histórico da primeira implementação dos programas de avaliação voltados para este segmento de ensino que o precedeu. A literatura científica aborda de maneira clara que, uma das primeiras propostas do país para avaliar o ensino superior foi o programa Reforma Universitária (PARU).

Diante do exposto, a seguir serão apresentados os Programas de Avaliação da Educação Superior.

### **2.2.1 Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU)**

O Programa de Avaliação da Reforma Universitária, o PARU, foi criado por iniciativa do Conselho Federal de Educação, o CFE, sendo iniciado em junho de 1983, tendo por gestores os pesquisadores que possuíam experiência em análise e acompanhamento de projetos (GGP, 1983). A sua criação foi concebida no final do governo militar e teve por inspiração a experiência exitosa de avaliação naquele período, a avaliação da pós-graduação realizada pela Comissão de Aperfeiçoamento do Pessoal Superior, a CAPES (Barreyro; Rothen, 2008).

De acordo com Queiroz (2011), o principal escopo do PARU consistia em avaliar a educação superior com o intuito de realizar um diagnóstico sobre a gestão das instituições dentro de um contexto de realização de atividades relacionadas à produção e disseminação do conhecimento perpetrado no âmbito das instituições de nível superior, subsidiando comparações e evidenciando as singularidades destas instituições.

Barreyro e Rothen (2008) explicam que o PARU apresentou uma roupagem de pesquisa, sendo conduzido por meio de estudos e análises e dos métodos avaliativos utilizados na pós-graduação, instituindo a autoavaliação institucional, gerando, a partir daí, o embrião da avaliação formativa e emancipatória.

De acordo com os supracitados autores, realizou-se a criação de duas áreas para a realização dos estudos para análise das instituições que estavam produzindo conhecimento de acordo com o contexto socioeconômico das instituições, assim criou-se:

- a) Gestão das Instituições de Educação Superior (IES) que tinha por objetivo tratar dos assuntos relacionados à parte administrativa, acadêmica e financeira;
- b) Produção e disseminação do conhecimento que tratava dos assuntos relacionados com Ensino, Pesquisa e Extensão.

Dessa forma, para a concretização dos objetivos do estudo seria necessária a participação da comunidade acadêmica, visando a realização de uma reflexão acerca da prática desenvolvida pelas instituições e dos ambientes externos às instituições, principalmente, em se tratando da expressão das demandas e das expectativas do papel da universidade. Neste sentido, pode-se afirmar que o PARU foi concebido a partir da consulta dos seguimentos representativos da comunidade acadêmica (GGP, 1983).

Segundo Barreyro e Rothen (2008), o estudo estava dividido em duas fases, a primeira buscava coletar as informações fundamentais sobre a instituição, realizada por meio de amostragem e aplicação de um instrumento padrão; e a segunda era realizada por meio de estudo específico sobre o tema para aprofundar o conhecimento sobre avaliação. Este estudo base tinha a pretensão de realizar a coleta de dados que proporcionasse a realização de uma comparação entre as instituições.

De acordo com os autores mencionados acima, o grupo de pesquisa tinha por principal finalidade a realização de uma investigação sistemática. Para tanto, a equipe recorreu a uma avaliação institucional e, considerou a avaliação interna como um procedimento privilegiado. Diante desta realidade, propôs-se a participação da comunidade acadêmica na realização da autoavaliação, tornando este programa o precursor das experiências avaliativas posteriores, a exemplo do PAIUB e do SINAES – CEA, instituindo a concepção da avaliação formativa e emancipatória.

O PARU foi desativado deixando as suas pesquisas inconclusivas, mas posteriormente realizou-se a composição de uma comissão para elaboração de outras experiências de avaliação relacionadas à Educação Superior (Barreyro; Rothen, 2008).

Mesmo possuindo boas intenções, o PARU durou pouco tempo, esgotando a sua participação no âmbito da Educação Superior brasileira após um ano de sua instituição, mas verifica-se a relevância de seus conceitos que são bem atuais no que concerne à realização da avaliação.

## **2.2.2 Grupo executivo para a Reforma da Educação Superior (GERES)**

O Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior, o chamado GERES, foi constituído pelo grupo interno do MEC no ano de 1986 (Cardoso, 1989). Ele era composto por cinco integrantes, pessoas que exerciam atividades dentro do Ministério da Educação e que possuíam a função de elaborar a proposta da Reforma Universitária, tomando como ponto de partida o relatório da Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior (Barreyro; Rothen, 2008).

Assim, o GERES optou por abreviar a proposta de reformulação das leis relacionadas à Educação Superior e as instituições públicas, justificando o fato de que várias propostas da Comissão Nacional apresentariam implicações que mereceriam mais discussões, argumentando que o GERES abrangia uma estrutura relacionada às instituições públicas que estavam previstas por meio da Reforma Universitária de 1968, que restringia a autonomia e reduzia o potencial de desempenho dessas instituições (GERES, 1986).

De acordo com o GERES (1986), o principal objetivo apontado pelo documento era a elaboração de uma proposta que ampliasse a eficiência das instituições públicas. Nesse sentido, compreende-se que o início da elaboração do documento da Comissão Nacional para a Reformulação da Educação Superior foi reiniciado por esse grupo.

Segundo Barreyro e Rothen (2008), o GERES preconizava uma nova política para a Educação Superior, por meio do aumento da autonomia universitária e da avaliação da responsabilidade social dos processos públicos fundamentados pela comunidade acadêmica.

De acordo com o GERES, a universidade não seria nem a pesquisa, nem a universalidade dos campos do saber, e sim a autonomia, seja ela didática, administrativa ou financeira. Neste escopo, o relatório da Comissão para a reformulação da Educação Superior e o documento GERES, delineiam a proposta de avaliação baseada em questionamentos a partir do sistema vigente, dando ênfase à ideia de que a universidade não é o único modelo de instituição (GERES, 1986).

Cabe ainda destacar que o GERES é o princípio da ideia de que a realização da avaliação da educação pública deve cumprir o mesmo papel que a educação privada, devendo apresentar a qualidade do desempenho da instituição (GERES, 1986).

### **2.2.3 Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB)**

O PAIUB, Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras,

foi criado no ano de 1993, por meio do documento básico da Coordenadoria Geral de Análises e Avaliação Institucional da Secretaria da Educação Superior (SESU) e da Comissão Nacional de Avaliação das Universidades Brasileiras, tendo em sua composição os representantes de diversos setores que compõem o sistema de ensino superior no Brasil (Palharini, 2001).

Segundo Palharini (2001), o programa foi estruturado por meio de bases concretas e de política de avaliação da educação superior, por meio do quadrinômio ensino-pesquisa-extensão-gestão que as instituições de ensino superior assumiam e, dessa forma, perpetrava um caráter multidimensional em termos de qualidade.

Esse mesmo autor explica ainda que o PAIUB sugere que se conheça a instituição em sua totalidade, com o intuito de promover seu contínuo aperfeiçoamento para uma posterior prestação de contas à sociedade. Neste sentido, o PIAUB adotaria os seguintes princípios:

- a) Respeito à identidade institucional: a instituição deve ser vista a partir de suas características próprias;
- b) Globalidade: a avaliação deve ser feita considerando-se a instituição como um todo, não a partir de aspectos isolados;
- c) Comparabilidade: uma sistemática que permita comparar e relacionar dimensões objetivas e subjetivas da instituição;
- d) Não punição ou premiação: erros devem ser vistos sob a ótica da superação;
- e) Adesão voluntária: não obrigação, mas pelo desejo da instituição em participar do processo de avaliação;
- f) Legitimidade: em âmbito técnico e político, a partir dos quais informações confiáveis serão produzidas;
- g) Continuidade: processo permanente.

Observou-se que muitos desses princípios foram preservados e adotados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Neste sentido, o PAIUB pode ser entendido como o embrião, no que se refere à constituição de uma concepção formativa e democrática de avaliação, sobrepujando o conceito tecnocrático da avaliação, conforme foi concebido pelo GERES e de experiências anteriores (Queiroz, 2011).

Queiroz (2011) esclarece ainda que o conceito de qualidade institucional é um atributo que se manifesta por meio dos diversos produtos e suas relações com a sociedade. Nesse contexto, a avaliação passa a desempenhar uma relevância pedagógica e social, devendo ser direcionada para a transformação da própria instituição.

O PAIUB sugeria também uma avaliação individual da instituição, por meio da

autoavaliação desempenhada pela própria IES, além de uma avaliação realizada com visita *in loco* na instituição. Este programa pode ser entendido como uma iniciativa bem-sucedida para a instituição de uma política de avaliação da Educação Superior.

No esforço de compreender os objetivos do MEC como órgão condutor do processo de avaliação do Estado, o governo federal, procedeu à reorganização do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), órgão responsável pelos processos avaliativos nacionais da educação.

Em 1996 o INEP, ao assumir a tarefa de avaliar os sistemas de ensino, reconheceu que existem vários programas de avaliação no Brasil que engloba os diferentes níveis de escolarização. No entanto, seguindo as diretrizes do MEC, desenvolveu um sistema de avaliação com a função de coletar, analisar e divulgar as informações concernentes à educação e ao Ensino Superior.

#### **2.2.4 Exame Nacional de Cursos (ENC)**

Considerando a diversidade de temáticas discutidas acerca da Educação Superior no Brasil, um dos temas que mais tem se destacado nas últimas décadas é a avaliação institucional. De acordo com Dias Sobrinho (2005), o destaque está ligado tanto ao terreno complexo dessa temática quanto às fragilidades, dificuldades e contradições ligadas à sua epistemologia, política, técnica, ética, entre outros aspectos.

Foi então, nos anos 90, que esse debate ganhou maiores dimensões. O estado brasileiro preocupado com o nível dos cursos de graduação no Brasil iniciou de maneira gradual um sistema de avaliação voltado para este segmento, criando mecanismos e instrumentos para avaliar e regular a educação superior do setor público.

Após a eleição de Fernando Henrique Cardoso, houve o lançamento de sua política de governo voltada à reforma do Estado, no qual modificaram-se os vínculos do governo com o ensino superior. Na época o então ministro da Educação, Paulo Renato Souza, determina um novo ritmo na marcha avaliativa, por intermédio de três dispositivos: o Exame Nacional de Cursos (ENC), rotulado como PROVÃO, a Avaliação das Condições de Ensino (ACE) e nos dias atuais o ensino superior conta com o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), instituído em 2004, para avaliar os cursos de graduação, com objetivos a fazer valer o papel regulatório do governo.

Ao longo desse período, foram instituídos diferentes programas, ressalta-se o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), desenvolvido e implementado por acadêmicos desde 1993 com a devida coordenação

da Secretaria de Ensino Superior (SESU), em seguida surge o ENC (Exame Nacional de Cursos), que nasceu dois anos depois do PAIUB, no qual ficou conhecido por Provão.

No Brasil, até 1995, a avaliação do ensino superior dispunha de apenas do programa de avaliação dos cursos de pós-graduação desenvolvido pela Fundação CAPES e as verificações eram feitas pela Comissão de Especialistas da Secretaria de Educação Superior do MEC – SESu e havia um programa de avaliação institucional, também coordenado pela SESu.

Com a intenção de colaborar para que a avaliação ocorresse de maneira mais ampla no ensino de graduação, na ocasião o governo instituiu em 1995 a Lei 9.131, de 24 de novembro, responsável pelo ENC (Exame Nacional de Cursos), rotulado como provão, no qual teve vigência até 2003. O referido exame tinha como finalidade verificar os conhecimentos e habilidades básicas adquiridas pelos estudantes concluintes, no qual permitia melhorar os cursos, identificar e corrigir possíveis deficiências.

O Exame Nacional de Cursos consagrou-se como a primeira política de avaliação do ensino superior aplicada de forma anual, universal e obrigatória, inclusive para o estudante, considerando sua prerrogativa condicionante da liberação do diploma. O que levou com isso a intensas discussões e debates em vários pontos do país sobre o ensino de terceiro grau. O exame não poderia ser o único mecanismo de avaliação das faculdades, mas era preciso desenvolver ou reativar os outros instrumentos.

Conforme o INEP (2006) o objetivo do Provão era:

Alimentar os processos de decisão e de formulação de ações voltadas para a melhoria dos cursos de graduação (...) e de complementar as avaliações mais abrangentes dos cursos de graduação e das instituições de educação superior, que analisam os fatores determinantes da qualidade e a eficiência das atividades de ensino, pesquisa e extensão, obtendo dados informativos que reflitam, da melhor maneira possível, a realidade do ensino (INEP, 2006).

Ressalta-se que o Provão não foi um programa de provas ou um indicador único utilizado na avaliação do ensino superior, ou seja, seus dados foram usados em conjunto com os dados coletados pelo censo das faculdades, pela avaliação das condições de aprendizagem e pela avaliação das instituições de ensino, que juntos esses indicadores normatizava o sistema de avaliação do Ensino Superior (INEP, 2006).

O Provão apresentava-se com a finalidade de avaliar os conhecimentos e competências técnicas adquiridos pelos alunos durante o período escolar (Brasil, 1996b).

Vale destacar, no entanto, que os objetivos específicos da prova para cada

curso eram definidos por comissões designadas pelo Ministério da Educação e formadas por até sete membros, sendo estes professores e especialistas na área respectiva, indicados pelo Ministro da Educação, sendo consultados: o Conselho de Reitores das Universidades brasileiras (Crub), conselhos federais e associações nacionais de ensino das respectivas áreas e as Comissões de Especialistas da secretaria de Educação Superior (SESu), conforme Portaria N.º 963/97.

O provão abordava a polêmica avaliação individual que o estudante teria que ser submetido ao finalizar seu curso superior, na área selecionada pelo MEC, fazendo oposição à dimensão institucional. Sobre a publicação dos resultados do Provão, vale dizer que cabia ao INEP a elaboração e divulgação dos relatórios de avaliação dos cursos, sem identificação nominal dos alunos, os quais deveriam receber os resultados individuais em caráter confidencial (Brasil, 1997).

De acordo com Dias Sobrinho (2010), os resultados agregados eram apresentados às Instituições de Ensino Superior e o resultado do desempenho individual era endereçado ao estudante que realizou a avaliação em caráter sigiloso (Brasil, 1997). Ressalta-se que o caráter sigiloso da nota do aluno também compreendia o não registro da nota obtida por este no seu histórico escolar, onde deveria constar apenas o registro da data em que realizou o exame (Brasil, 1995).

O resultado do rendimento do aluno no Provão era transformado em um conceito que poderia variar entre A (melhor desempenho) e (pior desempenho). (INEP, 2003).

Ao analisar a pesquisa do último Provão, foi possível identificar algumas de suas características. As questões que faziam parte do exame eram divididas em duas partes: questões objetivas (40 questões) que equivaliam a um total de 50% da prova; e questões discursivas (02 questões), o que equivale aos 50% restantes. Vale ressaltar que ao final da prova o aluno teria que responder um questionário sobre a prova apresentando suas impressões.

Antes do dia do provão, o aluno deveria responder ao questionário de avaliação do curso que também entrava no Relatório do Exame Nacional de Cursos, no qual continha no documento os resultados de cada curso avaliado o desempenho dos alunos e sua compreensão acerca do exame.

Pela análise do Relatório do Exame Nacional de Cursos, e de outras avaliações pertencentes ao Sistema de Avaliação da Educação Superior organizadas e executadas pelo INEP, o MEC teria subsídios para os processos de autorização de funcionamento, credenciamento das instituições de ensino superior, e de reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores (Brasil, 2001). Além disso, o péssimo desempenho dos acadêmicos em mais de uma avaliação no Provão, considerando também os resultados obtidos após a aplicação dos demais

instrumentos de avaliação, implicava em algumas punições como a suspensão do reconhecimento do curso, a desativação do curso, a suspensão temporária de prerrogativas de autonomia de universidades e centros universitários, a intervenção na e o credenciamento da instituição de ensino superior (Brasil, 2001). Lembrando que, em 1996, a Nova LDB condicionava o reconhecimento e o credenciamento de cursos e instituições a um sistema regular de avaliação. A avaliação institucional, então sob a incumbência do INEP, passava a cobrir o tripé ensino-extensão-pesquisa, não só a partir do desempenho dos estudantes no Provão sob a forma de exame, bem como através dos relatórios elaborados por comissões de especialistas sobre as condições de ensino, abrangendo assuntos relacionados desde ao currículo à qualificação do professor, das estruturas físicas a bibliotecas.

Dias Sobrinho (2010) explica ainda que o Exame Nacional do Curso adquiriu gradativamente legitimidade política e sua hegemonia foi assegurada a partir do comprometimento da sociedade e da adaptação dos alunos à lógica de aprovação no exame, entendendo que essa legitimidade era satisfatória, para que os resultados do exame pudessem ser usados como meio de regular o ensino superior junto com os institutos de credenciamento e credenciamento dessas instituições para o reconhecimento dos cursos.

Neste contexto, tem-se que:

Os responsáveis pelo sistema estavam seguros de que, se tecnicamente bem concebido e executado, esse instrumento produziria a melhoria na qualidade e o aumento de eficiência do sistema, fundamentando os atos decisórios de uma rigorosa regulação, reconhecendo as boas práticas e informando à sociedade os cursos que mereceriam reconhecimento e respeito e os que não alcançariam padrões mínimos de qualidade (Dias Sobrinho, 2010, p. 205).

Entretanto, houve muitas críticas relacionadas ao provão no sentido de que este exame tinha apenas o intuito de medir o desempenho e não a aprendizagem dos estudantes, tendo em vista que as avaliações aplicadas impossibilitavam a comparação longitudinal de um mesmo curso. Segundo Dias Sobrinho (2010), outra crítica bastante significativa ao exame referia-se a ele não produzir informações institucionais e o efeito pedagógico desejado, enfatizava apenas o caráter tecnocrata, onde observava-se somente a hierarquização entre os cursos.

Para o supracitado autor, verificou-se que as IES só se preocupavam em preparar os estudantes para o referido exame, ao invés de desenvolver uma formação integral pensando na preparação do acadêmico para o mercado de trabalho, nesse contexto tem-se que:

[...] uma boa situação no ranking produz uma imagem favorável no mercado, aumenta a atratividade e os benefícios econômicos. Como o “Provão” não se preocupou em avaliar a complexidade do fenômeno educativo, nem mesmo a complexidade da aprendizagem, para as IES privadas tornou-se cômodo e

conveniente moldar um currículo e um estilo de ensino que produzissem melhores resultados estudantis no exame nacional (Dias Sobrinho, 2010, p. 207).

Diante dessa realidade, verificou-se que o provão foi efetivado e teve a capacidade de evidenciar a importância de uma avaliação no âmbito da educação superior que fosse reconhecida pela sociedade e que estivesse incluída na agenda governamental. Enfim, o Provão foi absorvido pela sociedade como coeficiente de decisão na escolha de cursos e instituições, apoiado pela publicação dos rankings. Foi com base nos resultados do primeiro ENC, divulgados em abril de 1997, foi possível observar uma grande movimentação nas IES numa busca de melhorar as condições de ensino.

Além disso, o Provão permitiu e orientou uma avaliação *in loco* as instituições com os piores resultados, o que levou a exigir reformas internas no sentido de melhorar a formação oferecida.

O fato concreto, é que o PROVÃO contribuiu para um avanço positivo na qualidade do ensino superior, comprovado após a inserção do ENC: 1) as IES, em geral, tiveram um desempenho superior em relação aos resultados do ano de 1998, 2) aumentou a preocupação das IES com a formação e qualificação dos docentes, 3) sob a pressão dos alunos e pela sociedade, as IES se mobilizaram para melhorar as condições de oferta de cursos, 4) declínio do boicote e provas em branco, 5) visibilidade às IES com os melhores conceitos, 6) dedicação dos coordenadores de cursos com a organização do ENC. Os efeitos positivos foram perceptíveis na elevação da qualidade do ensino superior, especialmente nas faculdades privadas, onde a cobertura dos resultados recebeu a forte influência da mídia.

Enfim, a forma como foi instituído, por imposição política, sem a prévia consulta às universidades, à Comissão Nacional de Avaliação e seu Comitê Assessor e ao Conselho de Reitores causou fortes reações da comunidade universitária.

Isso posto, com a assunção de Lula ao poder, uma de suas promessas de campanha a ser cumprida o mais breve possível seria a neutralização do processo avaliativo implantado e firmemente mantido ao longo dos dois mandatos do governo FHC.

Assim, após idas e vindas por conta de uma série de críticas oriundas da comunidade acadêmica, o governo Luís Inácio Lula da Silva, propôs a troca do Provão e da ACE por um novo modelo de avaliação, instituindo o SINAES como o sistema para avaliar o Ensino Superior no país.

O Sinaes foi criado no segundo ano do primeiro mandato do presidente Lula, gestado com a promessa de uma abordagem sistêmica, ou seja, com foco no desempenho do aluno, mas abrangendo também a instituição, pautando-se na análise

de suas várias dimensões, como estrutura, objetivos, relações, atividades, compromissos e responsabilidades sociais.

## **2.2.5 Do SINAES ao ENADE como instrumento de avaliação**

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES foi instituído pela Lei n.º 10.861 de 2004 e representa a estratégia da atualidade que o Estado possui para encontrar uma forma assertiva de avaliar a Educação Superior no Brasil e, tem por intuito, a busca por promover melhorias nesse campo.

O SINAES representa uma nova maneira de se instituir a avaliação da Educação Superior no Brasil, tendo em vista que a sua concepção foi pautada no contexto dos pilares democráticos, culminando na definição de um sistema (Dias Sobrinho, 2010).

É composto por diversos procedimentos que se fundiram em um instrumento de política educacional direcionado para à qualidade, participação e ética, o Sinaes surgiu comprometido com a transparência e fundamentado na legislação, integrando as avaliações de discentes, de cursos, interna e externa.

A proposta do Sinaes revelou-se uma mudança na política anteriormente definida para a educação superior, introduzindo o lado formativo da avaliação como um princípio no qual ia além da verificação e controle.

Dias Sobrinho (2010) explica que o SINAES possui em suas bases uma intencionalidade e coerência, o que implica em uma organização pautada em normas próprias, dessa forma, a sua autonomia permite a criação de suas próprias regras. Por conseguinte, a principal proposta do SINAES é a integração de instrumentos para a realização da aplicação do exame, além de realizar a articulação entre a avaliação e a regulação.

Em se tratando da regulação, o mesmo autor explica que essa se configurou no credenciamento e no reconhecimento das IES, culminando na autorização e renovação do reconhecimento dos cursos. Já, a avaliação, apresenta diversos instrumentos, que são organizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira–INEP, além da participação da comunidade acadêmica.

Diante de toda essa realidade, o SINAES tornou-se uma política de Estado, e não apenas um programa de governo, pois reúne diversos mecanismos avaliativos visando a realização do nivelamento das IES em termos de qualidade (Polidori, 2006).

Segundo o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais-INEP (2006) o SINAES é composto por três segmentos principais: a avaliação das instituições, a avaliação dos cursos e o desempenho dos estudantes. O SINAES traz uma série de

instrumentos complementares que são: a autoavaliação, a avaliação externa, o ENADE, a avaliação dos cursos de graduação e os instrumentos para coleta de informação (censo e cadastro). Desta maneira, surge o ENADE para avaliar o desempenho dos alunos de graduação levando em consideração o conteúdo programático adquirido durante a graduação, de forma a verificar se estes alunos estão aptos para desenvolver as habilidades e competências necessárias adquiridas na sua formação. (Brasil, 2004a).

O Sinaes tem como base três instrumentos: o AVALIES responsável em avaliar as instituições de Ensino Superior, a Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG) e, sobretudo, na aplicabilidade do ENADE, exame responsável em avaliar o desempenho dos estudantes, prontamente relacionado ao Provão pela imprensa e pela opinião pública.

De acordo com Polidori (2006), em seu ensaio “SINAES: Perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira”, o sistema é organizado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), que é o órgão que coordena e supervisiona o SINAES e é responsável pela indicação dos parâmetros gerais para tornar o sistema operacional. Reis (2010) esclarece que cabe ao Ministério da Educação (MEC) a articulação e o financiamento destas avaliações, sendo o responsável por estimular a adesão voluntária das IES a participarem desta prática avaliativa.

Lehfeld (2010) explica que o SINAES é orientado por três princípios: integração, articulação e participação. Nesse sentido, verifica-se que, por se tratar de um sistema integrador, o SINAES é produzido por meio do envolvimento de toda a comunidade acadêmica, devendo ainda estar articulado com a regulação do Poder Público, para que possa ocorrer a implementação das políticas educacionais e institucionais.

Em se tratando dos eixos da avaliação propostos pelo SINAES, Polidori explicam que:

[...] a autoavaliação institucional, a ser desenvolvida nas IES e a avaliação dos cursos de graduação, por meio da avaliação externa *in loco*, realizada por especialistas de outras IES do país, selecionados e treinados para a tarefa de avaliar cursos de áreas afins (Polidori, 2006, p. 431).

Polidori (2006) esclarece ainda que o SINAES é instituído a partir de princípios norteadores, por características e dimensões que por ele são avaliadas, dessa forma, tem-se:

a) Os princípios norteadores são: responsabilidade social; reconhecimento da diversidade do sistema; respeito a identidade institucional; globalidade; continuidade; compromisso formativo e a publicidade.

b) As características são: participação; integração; rigor; institucionalidade.

c) As dimensões avaliadas pelo SINAES são: a missão e o plano de desenvolvimento institucional; a política para o ensino, pesquisa, pós-graduação e extensão; responsabilidade social da instituição; a comunicação com a sociedade; as políticas de pessoal, desenvolvimento profissional (corpo docente e técnico-administrativo); organização e gestão da instituição; infraestrutura física; planejamento e avaliação; política de atendimento aos estudantes; sustentabilidade financeira da instituição.

Do exposto, pode-se considerar que o SINAES representou a ruptura, em se tratando do processo de avaliação, no âmbito da educação superior, pois ultrapassou a ideia de que a avaliação está reduzida apenas ao desempenho do estudante em um exame e, por outro lado, reuniu diversos instrumentos que caracterizam, tanto a formação pedagógica, quanto a responsabilidade social assumida pela IES (Polidori et al., 2006).

Cabe ressaltar que a política de avaliação desenvolvida pelo SINAES, que traz uma concepção emancipatória e democrática, esbarrava na política de controle de outrora. Dessa forma, pode-se entender que o SINAES funciona como um instrumento de regulação e ajuste da educação superior.

Como sistema, o SINAES incorpora um conjunto de avaliações realizadas por meio de diversas metodologias, em diversos momentos e com diversos atores institucionais, com o objetivo de alcançar o entendimento mais fiel e abrangente da função das IES brasileiras, independentemente de seu porte, natureza administrativa ou organização acadêmica. Busca avaliar todos os aspectos relacionados aos três pilares principais, ou seja, ensino, pesquisa, extensão, além da responsabilidade social, do desempenho estudantil, da administração institucional, do corpo docente e das instalações.

O SINAES dispõe de procedimentos e instrumentos diversificados complementares, a saber, o censo da Educação Superior, o cadastro estudantil, a autoavaliação. Integrados ao processo de avaliação do sistema ao conjunto das dimensões avaliadas e demais avaliações do SINAES, eles são ordenados conforme uma escala de níveis (conceitos de 1 a 5). Os resultados da avaliação das instituições e cursos de Ensino Superior são de domínio público e disponibilizados pelo MEC – Ministério da Educação.

Quando comparado a iniciativas anteriores, o SINAES é baseado em um conceito integrador de avaliação e educação, com abrangência nacional. É a política mais estável e duradoura de avaliação da Educação Superior, pois contém princípios indispensáveis para a construção de um grande sistema de avaliação, levando em consideração a diversidade e as características das diferentes IES.

A integração dos conceitos de avaliação educacional e regulatória permanece

em seus alicerces. Vários estudos têm apontado para um foco nas características regulatórias em detrimento da avaliação educacional, ao longo dos anos, independentemente das dificuldades encontradas após a sua implementação.

Nessa perspectiva, a legislação procurou assegurar um processo contínuo de avaliação do Ensino Superior, por meio do ENADE, que propõe a análise dos três componentes principais da atividade: a instituição, os cursos de graduação e o aluno. A partir da análise da Lei n.º 10.861/2004, da Portaria n.º 2.051/2004 e da Portaria n.º 107/2004, estabeleceram-se a seguir algumas características do Enade.

A periodicidade máxima de aplicação do ENADE é trienal para cada curso de graduação. Assim, a cada três anos os alunos de cada curso realizam o exame que mede seu desempenho (Brasil, 2004a). Devem participar do ENADE os alunos de todos os cursos de graduação, selecionados por amostragem, sendo que serão selecionados os que estão ao final do primeiro ano e a outra amostra é composta pelos discentes do último ano de curso (Brasil, 2004a).

O ENADE tem caráter obrigatório estabelecido pela Lei n.º 10.861/2004 que em seu artigo 5º, § 5º traz que tal exame é parte obrigatória do currículo de graduação e o histórico acadêmico do aluno registra apenas a situação normal do aluno em relação a essa obrigação, comprovada pela efetiva participação ou, quando for o caso, pela isenção formal do MEC.

Os resultados do ENADE são divulgados pelo INEP individualmente aos estudantes (de modo a assegurar o sigilo) que realizam o exame, às instituições de ensino participantes, aos órgãos de regulação e à sociedade em geral (Brasil, 2004c). Ressalta-se que, a avaliação de desempenho dos alunos em cada curso através do ENADE é expressa por meio de conceitos que variam de 1 (péssimo desempenho) a 5 (melhor desempenho) conforme descrição na Lei N.º 10.864/2004.

Vale ressaltar que o conceito de cada curso leva em consideração o ENADE no qual é dividido em duas partes: uma composta por questões de formação geral do aluno ao longo do curso e outra por questões de componente específico do curso que o aluno está vinculado. A primeira parte compõe 25% do conceito atribuído ao curso através do desempenho no exame, enquanto a segunda parte é formada por componente específico, compõe 75% do conceito. Cada uma dessas partes é, por sua vez, subdividida em questões objetivas e em questões discursivas, com pesos correspondentes.

O ENADE também avalia a IES e o curso graduação de forma a conhecer a qualidade destes e das Instituições. Estes índices são analisados pela prova do ENADE e pelas respostas do questionário do estudante e, a partir do cálculo destes indicadores, tem-se um indicativo da qualidade da Educação Superior. (Brasil, 2004a).

Para verificar a desempenho dos alunos quanto às temáticas previstas nas

diretrizes curriculares dos diversos cursos de graduação, o SINAES recomenda a aplicabilidade do ENADE. Regimentado pela Portaria INEP n.º 107, no dia 22 de julho de 2004 (Brasil, 2004b, p. 2), esse instrumento é realizado concomitantemente para os alunos do primeiro e último ano da graduação (Brasil, 2004b, p. 2).

Desse modo, Limana e Brito expõem as características do instrumento avaliativo e explicam que:

A prova mede o desempenho do estudante e pode mostrar se o estudante teve ou não desenvolvimento de algumas habilidades (entendida aqui no sentido de capacidade), se é capaz de trabalhar os conteúdos aprendidos e, principalmente, a capacidade do estudante para usar o conhecimento para seu desenvolvimento. O objetivo do ENADE é verificar o que o estudante é capaz de fazer com o conhecimento adquirido e não “o quê” e quando ele aprendeu (Limana; Brito, 2005, p. 24).

Diante do exposto, percebe-se que o ENADE busca determinar o quanto os cursos de graduação agregaram valor à formação dos alunos, o que é chamado de valor agregado. Por esse motivo, buscou diferenciar-se do instrumento anteriormente aplicado, rotulado de Provão, que limitava a aplicação de um único exame aos alunos finalistas, de forma a medir a qualidade da formação ministrada, apresentando-se como uma avaliação somativa.

Em sua trajetória, diferenciando-se do ENC, o ENADE caracterizou-se pela valorização da dimensão processual e emancipatória, pelo menos em termos teórico-documentais, de 2003 até 2006, trabalhando com amostragem e submetendo à avaliação alunos ingressantes e alunos concluintes, a fim de medir o valor agregado da aprendizagem.

Considerando o ENADE como um instrumento de avaliação, pode-se concordar com Dias Sobrinho quando ele explica que:

A avaliação institucional visa compreender, isto é, entender em conjunto, estabelecer as significações e as direções, não de segmentos ou de indivíduos isolados, mas de totalidades concretas que constituem a universidade como um todo (Dias Sobrinho, 2003, p. 82).

Diante dessa concepção que visualiza a universidade como interação de um todo complexo de conhecimentos e pessoas, faz-se necessário olhar para o ENADE com o intuito de analisá-lo considerando os aspectos relacionados ao contexto da avaliação institucional. Entretanto, a sua importância no âmbito institucional, deve ser evidenciada, pois é um instrumento que serve para realizar uma reflexão acerca dos processos, visando a ressignificação das práticas desenvolvidas pela instituição.

Dessa forma, pode-se entender o ENADE como um instrumento que contribui para a melhoria e qualificação dos cursos de nível superior e, ao mesmo tempo, contribui para fomentar as questões relacionadas com a qualidade do corpo docente, com a infraestrutura organizacional, com a estrutura didático-pedagógica e, também,

com o conhecimento adquirido pelos estudantes ao longo do seu percurso de formação (Dias Sobrinho, 2003).

Neste sentido, pode-se compreender que o ENADE apresenta elementos contraditórios, por um lado ele consegue avaliar questões como a qualificação dos cursos, em diversos aspectos, por outro lado, não revela com profundidade o nível de conhecimento profissional adquirido pelo estudante, pois se tem um mascaramento quanto aos resultados verificados, pois as instituições de ensino superior valem-se da realização de cursinhos preparatórios anteriores à data da prova com o intuito de munir os estudantes do conhecimento necessário para a realização da avaliação, ou ainda, pode ocorrer o boicote às provas por parte dos alunos (Dias Sobrinho, 2003).

Segundo Becker (2010), os dados obtidos por meio do ENADE têm por desígnio colaborar com o desenvolvimento da qualidade dos cursos de graduação das IES brasileiras, entretanto, com a regularidade em que são aplicados e como são divulgados os seus resultados podem ser vistos como prejudiciais tanto no âmbito institucional, caso esta obtenha resultado negativo, quanto na questão de proposta do curso, pois os cursinhos acabam por preparar o estudante para uma prova e não para a sua profissão.

Becker expressa ainda que:

Uma avaliação feita das avaliações educacionais na América Latina, ao longo da década de 90, concluiu que os docentes perceberam os mecanismos de avaliação como uma forma de pressão mais do que como um insumo para a melhora da qualidade da educação (Becker, 2010, p. 4).

Outro aspecto relevante a se observar é que os resultados obtidos por meio do ENADE são designados em forma de *ranking* em que as instituições que alcançam os melhores desempenhos, os divulgam como meio de atrair futuros alunos. Esse formato, utilizado pelas IES, acaba por contribuir para que estas instituições passem a ser vistas como um produto a ser adquirido (Becker, 2010).

Assim, de acordo com Becker (2010), o ENADE pode ser compreendido como uma avaliação qualificatória para os estudantes do Ensino Superior, além de ser entendido como uma oportunidade em que a IES tem para avaliar o nível de conhecimento dos seus estudantes. Também, pode-se perceber o ENADE como uma avaliação em que os estudantes conseguem abalizar o seu próprio nível de compreensão com relação às disciplinas oferecidas pelo seu curso.

Nesse ínterim, entende-se o processo avaliatório como um processo em que envolve exposição e julgamento, denotando algo que precisa de reflexão, além da necessidade de constante atualização e qualificação. Dessa forma, pode-se destacar a fala de Dias Sobrinho (2003, p. 212) que explica que “avaliar a qualidade implica, necessariamente, uma tomada de posição que pressupõe uma escolha de um sistema

valorativo, dentre vários outros possíveis, num determinado meio social”. De certa forma, uma avaliação, a exemplo do ENADE, pode promover o comprometimento de uma instituição, pois há o engajamento do curso, a necessidade de aperfeiçoamento do colegiado deste curso, além da necessidade de se buscar o desenvolvimento que visem a melhoria das aulas. Por outro lado, verifica-se ainda o comprometimento do estudante com seus estudos, com a pesquisa e investigação de modo a melhorar para a qualificação dos cursos superiores, demonstrando assim uma contradição (Dias Sobrinho, 2003).

Cunha (2005) explica que as contradições das avaliações classificatórias, a exemplo do ENADE, coadunam com a lógica do Ministério da Educação (ME), causando impactos relacionados às questões da profissionalização docente, fazendo retomar a teoria de que cada vez mais a profissionalização docente está baseada na perspectiva da racionalidade técnica que se fundamenta na produtividade e na competição. Assim, “em que pese o fato de existirem manifestações de resistência, tanto individuais como grupais, elas não têm sido suficientes e acabam sendo engolidas pela ordem dominante” (Cunha, 2005, p. 23).

Mas o ENADE possui relevância, conforme explica Cunha (2005) que as universidades recebem relatórios quanto ao rendimento e a formação dos estudantes que fizeram a avaliação. Além do mais, a nota do ENADE é parte integrante do Conceito Preliminar do Curso (CPC), sendo essa nota utilizada para determinar a qualidade do curso, pois se o CPC do curso for muito baixo, este curso não pode ter acesso a programas importantes a exemplo das bolsas e de financiamentos como o Portal Único de Acesso ao Ensino Superior - PROUNI e o Fundo de Financiamento Estudantil - FIEIS.

Cunha (2005) argumenta ainda que apesar da CPC considerar o corpo docente e a nota do curso, seu principal foco é o aprendizado dos estudantes, pois o CPC leva em consideração tanto o rendimento dos alunos no ENADE, quanto as respostas do questionário do estudante, que deve ser preenchido antes da realização da avaliação.

A partir das respostas dos estudantes, é possível avaliar os componentes pedagógicos do curso e a estrutura física da instituição; essas respostas acabam por representar um percentual da nota do curso. Segundo Verhine e Dantas (2010, p. 20), “em vez de encarar o exame como uma punição (individual e coletiva) o aluno deveria entender sua participação como uma contribuição social, como uma das responsabilidades que compõem a cidadania”.

Diante do exposto, pode-se observar que o grande benefício do ENADE é permitir que os estudantes possam corroborar, por meio do questionário, as qualidades do curso e o que é necessário para a melhoria do exercício profissional, pois o ENADE avalia as habilidades e competências estudantis e não a mera capacidade de decorar a matéria como se fosse uma escola tradicional.

Dessa forma, pode-se compreender que o ENADE é um instrumento avaliativo que fornece resultados que apontam para as principais fragilidades do curso avaliado. A partir destas fragilidades, a equipe vinculada à instituição pode elaborar estratégias de gestão visando a melhoria da instituição e da promoção da formação crítica dos estudantes.

### 3 DELINEAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA

O objetivo deste capítulo é apresentar os procedimentos metodológicos a serem aplicados na coleta de dados durante a preparação da pesquisa e o arcabouço que sustenta.

Segundo Gil (2002, p. 17), a pesquisa é uma atividade catalisadora no processo de reflexão crítica, otimizada por meio dos conhecimentos ao dispor e aplicação cautelosa de procedimentos técnicos científicos no trabalho. A pesquisa expande no decorrer de um processo com domínio de várias etapas, iniciando com a formulação adequada do problema ao resultado final do estudo.

Com o propósito de responder ao questionamento e atingir o objetivo principal, o andamento deste estudo discorre pelo viés da pesquisa qualitativa e quantitativa, tendo como metodologia investigativa a pesquisa bibliográfica e análise documental de modo a proporcionar uma melhor compreensão sobre as concepções de avaliação da aprendizagem conforme os aportes teóricos.

Para fundamentar este estudo, Minayo declara que:

[...] a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados que correspondem a um espaço mais profundo das relações que não podem ser reduzidos a equações. Compreende e explica a dinâmica das relações sociais, que, por sua vez, são depositárias de crenças, valores, atitudes e hábitos. Trabalha com a vivência e também com a compreensão das estruturas como resultado da ação humana (Minayo, 2001, p. 24).

Nesta intenção, entende-se que a pesquisa qualitativa oportuniza apresentar uma interpretação da realidade não para solucionar problemáticas, mas para conhecer, descrever, investigar para além dos documentos, questionando-os, refletindo os fatos e analisando-os, levando em consideração as circunstâncias histórica, social e cultural para então tecer considerações.

A realização do estudo consiste numa revisão bibliográfica sobre avaliação da aprendizagem, visando reconhecer as principais abordagens e proposições, bem como estudos já realizados sobre o tema.

De acordo com as diretrizes de Creswell (2007), a revisão de literatura é uma ferramenta essencial nos estágios iniciais de uma investigação, direcionando questões e hipóteses de pesquisa, identificando e definindo variáveis e fornecendo uma melhor

orientação na produção de indicadores e estatísticas.

Segundo Gil (2002, p. 44), a pesquisa bibliográfica é direcionada pelos materiais previamente desenvolvidos por distintos autores, tais como: livros, artigos científicos, periódicos. A meta é aproximar o pesquisador das publicações do assunto pesquisado, permitindo explorar uma série de fenômenos, contrário ao estudo direto.

### 3.1 O OBJETO DE ESTUDO

O presente estudo centrou-se em analisar o Curso de Pedagogia desta IES por meio das questões específicas aplicadas pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE).

### 3.2 O MÉTODO DE DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Na pesquisa científica a metodologia é uma etapa relevante, uma vez que é através dela que se delinea o percurso a ser trilhado na investigação. Segundo Gill (2010), a metodologia é concebida como a explicação e descrição dos métodos a serem adotados na condução do estudo, sistematização se diferem em suas particularidades, objetivos e indagações. Por outro lado, Pádua (2002) defende que métodos e procedimentos técnicos são essenciais para conduzir todo o processo de pesquisa. Desta forma, a abordagem metodológica deste estudo foi mediada pela pesquisa documental de abordagem quantitativa e qualitativa, tendo esta última uma função relevante no tratamento dos dados mediante procedimentos estatísticos, onde interpreta os resultados do exame expresso nos Relatórios Síntese Enade 2017 e 2021 da área Pedagogia (Licenciatura).

Segundo Gil (2002), em uma pesquisa a abordagem pode ser: quantitativa e qualitativa. Richardson *et al.* (2008) relatam que os métodos qualitativos e quantitativos diferem principalmente na abordagem do problema. Para Richardson *et al.* (2010), a pesquisa quantitativa pode ser caracterizada pela ação da quantificação desde na coleta de dados quanto ao processo através de técnicas estatísticas. Assim, a investigação contará maior precisão nos resultados, evitando análises e interpretação distorcidas.

É a explicação detalhada, precisa de cada etapa desenvolvida no método da pesquisa. O método de coleta de dados para este estudo foi a análise documental sobre avaliação do Ensino Superior. Richardson (2010) afirma que a finalidade da análise documental “não são os fenômenos sociais, quando e como ocorrem, mas as manifestações que registram esses fenômenos e as ideias que deles se desenvolvem” (Richardson, 2010, p. 228).

Conforme Gil (1999), a pesquisa documental, é aquela em que a informação é obtida indiretamente, ou seja. Através livros, jornais, relatórios, documentos oficiais, dados estatísticos, fotografias, registros, filmes e vídeos. Com essas fontes documentais evitam perda de tempo e capacitam o pesquisador a obter informações suficientes e de alta qualidade para conduzir a pesquisa.

A análise documental serviu para identificar e analisar as diretrizes, ações, atividades ou quaisquer outros indícios que possam ser relacionados ao SINAES ou ao ENADE, pois, assim como afirma Caulley, (*apud* Lüdke; André, 1986, p. 38), “a análise documental busca verificar informações factuais em manuscritos baseado em quesitos ou hipóteses de interesse”.

Conforme explicita Flick (2009), os documentos são fontes de conhecimento sobre algo e incluem informações significativas sobre a realidade, além de serem meios de comunicação. Para o autor, os documentos foram constituídos por alguém ou por uma instituição, visando algum objetivo (prático) ou algum tipo de uso, o que também inclui a quem está designado o acesso aos dados (Flick, 2009, p. 232).

Para isso, é fundamental entender que os documentos fonte não deve ser aplicados como “condutores de informação”, mas sim entender quem os produziu, porque foram criados e para quem foram destinados. Flick ressalta que esses documentos devem ser vistos como “dispositivos comunicativos” elaborados metodologicamente na criação “de versões sobre eventos” (Flick, 2009, p. 234), cujo propósito elucida uma situação.

Para a análise documental, foram utilizados como fonte os documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC), além do Projeto Político Pedagógico Institucional da IES, doravante denominado PPI. Essa fase concentrou-se no estudo exploratório do relatório final do ENADE disponibilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no qual descreve os resultados da prova ENADE para o curso de Pedagogia. O recorte analisado foi fundamentado na edição do exame do ano de 2017 e de 2021, como ferramenta para compreender a concepção de avaliação dos discentes do referido curso, seguindo os critérios do ENADE em uma IES privada do Estado da Bahia.

Para a análise dos dados foram utilizadas as categorias em quatro movimentos:

1. Revisão da bibliografia;
2. Coleta e organização das fontes documental;
3. Análise e interpretação dos dados dos Relatórios do ENADE; e
4. Apresentação dos resultados da pesquisa.

Com este estudo visa-se, então, possibilitar o debate nos centros universitários sobre as concepções de avaliação e a práxis avaliativa dos professores, disponibilizando material ou um novo percurso para o avanço desta prática docente na IES. Estes

resultados podem viabilizar o debate e reflexão nos espaços educativos da Educação Superior sobre a relevância das práticas avaliativas e o material produzido ficará disponível como ferramenta para as instituições realizarem um novo percurso ou inovar suas práticas docentes IES.

E por fim, será produzido um “*Guia Didático: Autoavaliação de Cursos de Graduação e o ENADE*” destinado aos educadores que compreendem o processo avaliativo como um componente didático-pedagógico que permite dar visibilidade ao aprendizado dos estudantes de cursos de graduação. Tendo como principal objetivo apresentar, ao educador(a) uma proposta autoavaliativa de curso de graduação a partir da análise do resultado do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE.

### 3.3 INSTRUMENTO DA PESQUISA

A pesquisa é responsável em investigar o mundo, o homem e suas relações. No entanto, a pesquisa só ocorrerá de maneira eficaz e eficiente com o apoio de procedimentos metodológicos apropriados que ajudará o pesquisador a se aproximar do objetivo de pesquisa.

Para a construção desse estudo investigativo, algumas medidas metodológicas necessárias foram aplicadas na elaboração desta pesquisa para obter respostas às questões e objetivos originalmente propostos pela pesquisadora.

Existem diversos métodos de pesquisa científica, um dos quais é a pesquisa bibliográfica discutida neste trabalho, que revela todos os passos que foram seguidos para realizá-la. Além disso, o trabalho apresenta informações obtidas durante as pesquisas documentais e bibliográficas que foram realizadas.

A pesquisa bibliográfica está agregada principalmente ao ambiente acadêmico e é com o objetivo de compreender, completar e atualizar os diferentes saberes por meio da pesquisa científica de trabalhos já publicados.

Para Fonseca (2002), a pesquisa bibliográfica é realizada

[...] a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (Fonseca, 2002, p. 32).

A investigação baseia-se no estudo de teoria já publicada, por isso é necessário que o pesquisador domine a leitura do conhecimento e sistematize todo material analisado. Ao realizar a pesquisa bibliográfica o pesquisador deve ler, pensar e

escrever sobre o que aprendeu, engajar-se na pesquisa, reconstruir a teoria e melhorar os fundamentos teóricos.

Enfim, a pesquisa bibliográfica tem como fim colocar o pesquisador em contato direto com o material que já foi produzido e está sendo produzido e registrado em conexão com o tema da pesquisa. Tais benefícios são reveladores, estabelecendo um engajamento com a qualidade da pesquisa.

Em relação ao instrumento de coleta de dados, esse pode ser compreendido como as ferramentas que farão a coleta, o levantamento e o tratamento da informação para a posterior divulgação dos resultados. De acordo com Marconi e Lakatos (2011, p. 48), “a característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias”.

Dessa forma, tem-se que a pesquisa documental, segundo Gil (2010, p. 51) “vale-se de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico, ou ainda, podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”. Neste sentido, a pesquisa documental é composta por materiais que ainda podem ser reelaborados conforme os objetivos da pesquisa (Gil, 2010).

Também, no âmbito da IES que fez parte do objeto de estudo com o intuito de buscar subsídios para relacionar (ou não) a política institucional aos mecanismos de avaliação institucional e do curso ofertado, a pesquisa documental não contemplou, a análise do Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI e nem o Projeto Pedagógico de Cursos uma vez que a instituição não autorizou a referida pesquisa.

#### **4 RESULTADO DO ENADE DOS ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA**

Considerando a importância da formação profissional, este estudo teve por intuito investigar a formação docente, para tanto, utilizou-se como objeto de estudo as respostas apresentadas a partir do instrumento de avaliação do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes, o ENADE, que foi realizado nos anos de 2017 e 2021, por estudantes concluintes do curso de Pedagogia.

Tendo por objetivo geral analisar os resultados obtidos por alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia nas questões de Componente Específico das provas do ENADE, visando identificar a compreensão sobre a docência a partir da análise das respostas do ENADE dos concluintes do curso de Pedagogia, apresentadas para as questões objetivas de formação geral e dos componentes específicos.

Dentre as questões relacionadas a formação geral buscou-se constatar os principais elementos que refletem o aprendizado dos concluintes do curso de pedagogia,

assim, em relação aos conhecimentos específicos relacionados a área de formação. Para tanto, organizaram-se as questões a partir das categorias elencadas por Spada, Gonçalves e Passos (2015) em seus estudos sobre formação docente. Assim, as questões do ENADE foram elencadas em categorias indicadas no quadro abaixo:

**Quadro 1 – Categorias das questões do ENADE**

<b>Categoria</b>	<b>Indicadores da Avaliação</b>
Didática	Compreendem aspectos que contemplam as atividades desenvolvidas no contexto da sala de aula, métodos e técnicas de ensino, avaliação, processos de ensino e aprendizagem, conteúdo das áreas.
Gestão	Abarca os aspectos relativos à construção do projeto pedagógico da instituição escolar, participação, democracia, organização do trabalho pedagógico.
Pesquisa	Práticas investigativas referentes ao processo educacional.
Políticas Educacionais	Aborda questões referentes às orientações gerais para o desenvolvimento do processo educativo escolar e da formação docente.
Sociedade, educação e formação humana	Engloba discussões nas áreas de sociologia, antropologia, história da educação, filosofia, teorias pedagógicas, psicologia e cultura.

Fonte: Spada, Gonçalves e Passos (2015, p. 174-175).

De acordo com o estudo de Spada, Gonçalves e Passos (2015), esta análise tem por escopo identificar a frequência de questões que envolvem uma das categorias sistematizadas, identificando-a como uma concepção de docência específica. Os citados autores esclarecem ainda que o equilíbrio nas frequências das questões relacionadas às áreas categorizadas indica uma concepção de docência, a partir dos pressupostos das Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN relacionadas ao curso de pedagogia.

Para tanto, buscou-se analisar o desempenho dos alunos, por meio do resultado do ENADE, realizando um comparativo entre os anos de 2017 e de 2021. Com relação às questões que fizeram parte do ENADE nos anos indicados, foram categorizadas de acordo com o quadro 1, além de analisar as questões de conhecimentos gerais. Assim, verificou-se que em relação às questões específicas, verificou-se que as relacionadas ao campo da didática apresentaram o maior número em ambas as provas nos anos de 2017 e 2021.

A categorização das questões foi delineada a partir dos estudos de Spada, Gonçalves e Passos (2015) e, tomando por base esse processo, elencou-se todas as questões observando como estas se enquadravam a cada categoria.

O quadro 2 apresenta a categorização das questões das Provas do ENADE nos anos 2017 e 2021, indicando quais as questões e a quantidade total por categoria.

**Quadro 2 – categorização das questões das Provas do ENADE nos anos 2017 e**

2021.

Categoria	Questões Selecionadas		Quantidade de Questões	
	ENADE 2017	ENADE 2021	ENADE 2017	ENADE 2021
Didática	9, 12, 13, 14, 16, 17, 28, 30, 33, 34	10, 11, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 26, 28, 29	10 questões	11 questões
Gestão	15	24, 31, 34	1 questão	3 questões
Pesquisa	0	22	Nenhuma questão	1 questão
Políticas Educacionais	10, 18, 19, 20, 24, 25, 29, 32, 35	9, 12, 32, 33	9 questões	4 questões
Sociedade, educação e formação humana	11, 21, 22, 23, 26, 27, 31	17, 20, 21, 23, 25, 27, 30, 35	7 questões	8 questões

Fonte: Autora (2023).

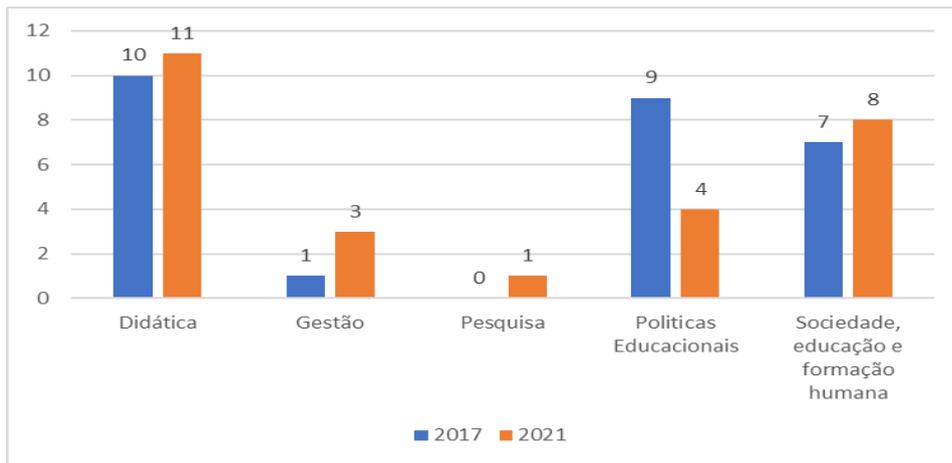
Inicialmente, realizou-se a categorização das questões separando-as por área e pelos Indicadores da Avaliação. Em seguida, realizou-se a leitura dos de questões do ENADE, tanto do ano de 2017, quanto o do ano de 2021, analisando os indicadores da avaliação, verificando assim, em qual categoria cada questão ela se encaixava melhor, elencando-as de acordo com cada categoria especificada.

Em se tratando da avaliação relacionada ao ano de 2017, verificou-se que esta prova foi composta por 27, dessas 4 (quatro) questões relacionadas aos conteúdos específicos, foram desconsideradas pelo bisseria<sup>1</sup>. Por conseguinte, tem-se que as questões de didática perfazem um total de 37%, um total de 10 (dez) questões; em se tratando dos conteúdos relacionados à gestão, tem-se um percentual de 3,7%, um total de 1 (uma) questão; com relação à pesquisa não foram verificadas questões que abordavam sobre este tema, indicando 0%; a abordagem sobre a política educacional observou-se um percentual de 33%, contemplando 9 (nove) questões; e, as perguntas envolvendo o tema sociedade, cultura e educação, apresentou um percentual de 26%, ou seja, 7 (sete) questões sobre esta temática.

O gráfico 1 abaixo apresenta a distribuição das questões de conhecimentos específicos verificadas nos ENADEs de pedagogia nos anos estudados.

**Gráfico 1** – Questões de conhecimento específicos, por área, do ENADE de pedagogia nos anos de 2017 e 2021.

<sup>1</sup> O ponto bisserial é uma medida estatística que mede a correlação do resultado de um item em particular do teste com o resultado do teste (isto é, o escore bruto total), sendo, portanto, uma medida da capacidade de discriminação do item em relação ao resultado do teste. (Andrade; Tavares; Valle, 2001).



Fonte: Brasil (2017; 2021).

Ao analisar as categorias prioritárias apresentadas no ENADE do ano de 2017, pode-se verificar a maior ênfase nas questões relacionadas a Didática, considerando que estas questões abordam sobre as [...] “atividades desenvolvidas no contexto da sala de aula, métodos e técnicas de ensino, avaliação, processos de ensino e aprendizagem, conteúdo das áreas” (Spada; Gonçalves; Passos, 2015, p. 174), indicando que a avaliação do ENADE tem por intuito identificar o conhecimento dos alunos concluintes deste curso quanto ao processo de ensino.

Os outros temas bastante discutidos, verificado na prova do ENADE 2017, foi com relação às Políticas Educacionais, com 9 (nove) questões, perfazendo um percentual de 33%, e Sociedade, educação e formação humana apresentando 7 (sete) questões sobre esta temática, representando um percentual de 26%, indicando que uma formação crítica parte da premissa de se conduzir os cidadãos de modo que eles sejam capazes de analisar suas realidades social, histórica e cultural, criando possibilidades para transformá-la, conduzindo estes indivíduos, a uma maior autonomia e emancipação (Freire, 2005).

Em contrapartida, percebe-se que a pesquisa e a gestão foram temas pouco abordados. Verificando-se que no ENADE de 2017, não se observou questões relacionadas à pesquisa e, em relação a gestão, apenas 1 (uma) questão, perfazendo um percentual de 3,7%.

Considerando o ENADE do ano de 2021, esta prova foi composta por 27 questões, dessas 4 (quatro) questões relacionadas aos conteúdos específicos, também foram desconsideradas pelo bisserial. As questões de didática completam um total de 40,7%, um total de 11 (onze) questões; em se tratando dos conteúdos relacionados à gestão, tem-se um percentual de 11%, um total de 3 (três) questões; com relação à pesquisa apenas uma questão abordava essa temática, indicando 3,7%; a abordagem sobre a política educacional observou-se um percentual de 15%, contemplando 4 (quatro) questões; e, as perguntas envolvendo o tema sociedade, cultura e educação,

apresentou um percentual de 29,6%, ou seja, 8 (oito) questões sobre esta temática.

Parecido com o ENADE anterior, verificou-se que para o ano de 2021 a avaliação seguiu a mesma perspectiva focando prioritariamente nas questões de didática, perfazendo 11 (onze) das 27 (vinte sete) questões da prova, indicando uma tendência em dar destaque as questões relacionadas a atuação docente em sala de aula.

Também, verificou que o ENADE 2021, seguiu a linha do anterior de 2017, indicando focando mais nas questões relacionadas a sociedade, educação e formação humana, sendo verificada oito questões sobre esta temática, indicando um percentual de 29,6%.

Em se tratando do quantitativo de acertos dos estudantes concluintes do curso de Pedagogia no ENADE nos anos 2017 e 2021, para as questões dos componentes de conhecimentos específicos, verificou-se uma diversidade nos valores relacionados aos acertos dessas provas.

Considerando que, no ano de 2017, 9 alunos estavam aptos para a realizar a avaliação ENADE, observou-se que destes apenas 8 compareceram para a realização da prova neste ano; e, com relação ao ano de 2021, 34 alunos estavam aptos a realizarem a avaliação do ENADE e, somente 33 realizaram a avaliação.

O quadro 3 apresenta o percentual de acertos das questões de conhecimentos específicos do ENADE nos anos 2017 e 2021.

**Quadro 3 – Percentual de acertos das questões das Provas do ENADE nos anos 2017 e 2021.**

Categoria	Percentual de Acertos nas Questões	
	ENADE 2017	ENADE 2021
Didática	9) e) 37,5 12) d) 37,5 13) d) 75,0 14) a) 37,5 16) d) 75,0 28) c) 12,5 30) e) 25,0 33) c) 37,5 34) b) 50,0	10) a) 54,5 11) anulada 13) b) 33,3 14) e) 48,5 15) b) 63,6 18) anulada 19) c) 27,3 26) c) 27,3 28) a) 51,5 29) d) 39,4 24) c) 39,4
Gestão	15) anul	31) d) 15,2 34) c) 27,3
Pesquisa	-----	22) b) 33,3
Políticas Educacionais	10) a) 62,5 18) b) 12,5 19) b) 37,5 20) a) 25,0 24) d) 37,5 25) d) 12,5 29) a) 0,0 32) d) 12,5 35) anulada	9) d) 27,3 12) anulada 32) a) 27,3 33) c) 33,3
	11) a) 62,5 21) anulada	17) e) 9,1 20) c) 24,2

Sociedade, educação e formação humana	22) anulada	21) b) 39,4	71
	23) d) 25,0	23) b) 39,4	
	26) b) 12,5	25) e) 36,4	
	27) b) 50,0	27) anulada	
	31) a) 50,0	30) a) 78,8	
		35) e) 36,4	

Fonte: Autora (2023).

Com relação as 10 (dez) questões de didáticas, para o ano de 2017, 4 (quatro) questões atingiram um percentual de 37,5% de acertos, ou seja, as questões 9, 12, 14 e 33, três dos oito estudantes conseguiram acertá-las; em 2 (duas) questões os estudantes atingiram 50% de acertos, ou seja, as questões 17 e 34, 4 estudantes obtiveram êxito; em outras 2 (duas) questões os estudantes obtiveram 75% de acertos, ou seja, nas questões 13 e 17, seis dos oito estudantes acertaram estas questões; na questão 28, apenas um estudante conseguiu acertá-la, perfazendo um percentual de 12,5% e, a questão 30, dois estudantes acertaram, obtendo um percentual de 25%.

Considerando o ano de 2021, para as questões de didática, verificou-se que das 11 (onze) questões relacionadas a esta disciplina, duas acabaram sendo anuladas, as questões 11 e 18; para as demais questões verificou-se uma grande variabilidade com relação aos acertos: para as questões 19 e 26, verificou-se um percentual de acertos de 27,3%, ou seja, dos 33 respondentes, apenas 9 (nove) acertaram estas questões; a questão 10 (dez), 18 dos 33 alunos conseguiram responder, atingindo um percentual de 54,5%; a questão 13 (treze), 11 estudantes conseguiram responder, atingindo um percentual de 33,3%; 16 estudantes conseguiram responder à questão 14 (quatorze), perfazendo um total de 48,5% de acertos; a questão 15 foi a questão em que os estudantes obtiveram melhor quantitativo de acertos 63,3%, ou seja, 21 dos 33 estudantes que realizaram a avaliação acertaram; em compensação, a questão 16 foi a que teve o menor percentual de acertos, 9,1% e, somente 3 estudantes conseguiram acertar esta questão; a questão 28 teve 51,5% de acertos, com 17 estudantes respondendo esta questão e a questão 29 obteve 39,4% de acertos, com 13 estudantes conseguindo respondê-la.

Com relação à questão de gestão, no ano de 2017, foi apenas uma questão sobre essa temática e a mesma foi anulada pela banca. Para o ano de 2021, foram três questões relacionadas a esta temática: a questão 24 obteve 39,4% dos acertos, com 13 estudantes respondendo-a; a questão 31, com 15,2% dos acertos, com 5 (cinco) estudantes conseguindo respondê-la e, a questão 34, com 27,3% de acertos e 9 (nove) estudantes respondendo esta questão corretamente.

No ano de 2017, não teve questão relacionada a temática de pesquisa, e, para o ano de 2021, apenas uma questão, a de número 22, que obteve 33,3% de acertos, com 11 (onze) estudantes conseguindo respondê-la.

Com relação à temática Políticas Educacionais, no ano de 2017 foram 9 (nove) questões relacionadas a esta temática e, uma delas, a questão 35, foi anulada pela banca. Verificou-se uma grande variabilidade com relação aos resultados alcançados nas questões relacionadas a esta temática: o melhor desempenho dos estudantes foi verificado na questão 10 (dez) com um percentual de acertos de 62,5%, com 20 (vinte) alunos respondendo esta questão; em compensação, a questão 29 foi a que os estudantes tiveram o seu pior desempenho, ou seja, nenhum dos estudantes conseguiu responder esta questão. As questões 18, 25 e 32, apenas 4 (quatro) estudantes responderam, perfazendo um percentual de 12,5% de acertos; as questões 19 e 24 obteve 37,5% de acertos, com 12 estudantes respondendo-a corretamente e a questão 20 com 25% de acertos, com 8 (oito) estudantes respondendo-a corretamente.

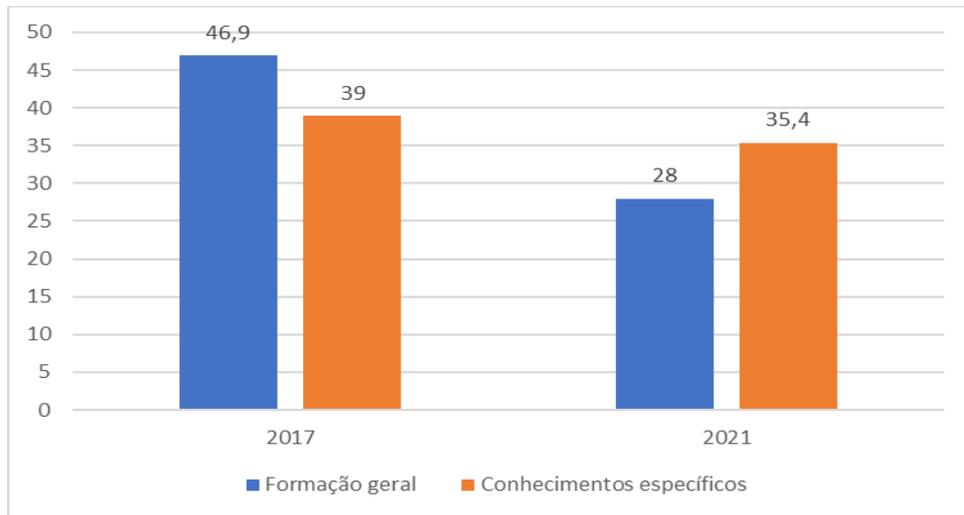
Considerando a avaliação ENADE do ano de 2021, para as questões relacionadas a Políticas Educacionais, foram 4 (quatro) questões dessa temática, com uma anulada, a questão 12. Com relação as demais questões, verificou-se que as questões 9 e 32 obtiveram 27,3% dos acertos e com 9 (nove) estudantes respondendo esta questão corretamente; já, a questão 33, obteve 33,3% dos acertos, com 11 (onze) estudantes conseguindo acertá-la.

Com relação ao componente Sociedade, educação e formação humana, para as avaliações do ENADE, verificou-se que para o ano de 2017 foram elencadas 7 (sete) questões relacionadas a esta temática, destas 2 (duas) foram anuladas, as questões 21 e 22. A questão em que os estudantes tiveram o melhor desempenho foi a questão 11, com um percentual de acertos de 62,5%, com 20 (vinte) alunos respondendo esta questão corretamente; a questão 23 obteve um percentual de 25% de acertos, com 8 (oito) estudantes respondendo-a corretamente; a questão 26 com 12,5% de acertos e 4 (quatro) estudantes respondendo-a corretamente e as questões 27 e 31 perfazendo um percentual de 50% dos acertos e 16 estudantes respondendo corretamente.

Considerando o ano 2021, foram 8 (oito) questões relacionadas a esta temática e uma questão anulada, a 27. A questão 17 foi a que os estudantes apresentaram o pior desempenho neste componente, com um percentual de 9,1% de acertos, ou seja, somente 3 (três) estudantes conseguiram acertar esta questão; e, em contrapartida, a questão 30 obteve um percentual de 78,8% dos acertos, ou seja, para este componente foi a questão mais bem pontuada, com 26 acertando-a. A questão 20, obteve 24,2% dos acertos, com 8 (oito) alunos acertando-a. Já, as questões 21 e 23 obtiveram um percentual de 39,4% de acertos e 13 estudantes acertando-as; e, as questões 25 e 35, obtiveram um percentual de 36,4% de acertos com um quantitativo de 12 estudantes acertando-as.

O gráfico 2 apresenta as notas médias dos estudantes de pedagogia referente aos componentes de formação geral e específicos para os anos em estudo.

**Gráfico 2 – Notas médias dos estudantes concluintes nos componentes Formação Geral e Conhecimentos Específicos do ENADE nos anos 2017 e 2021**

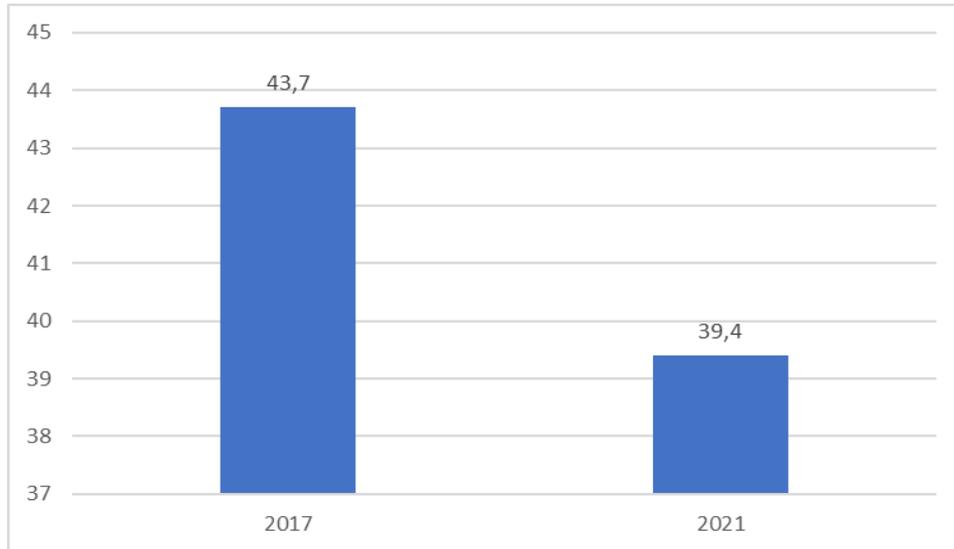


Fonte: Brasil (2017; 2021).

Com relação ao desempenho dos estudantes do curso de pedagogia para as questões de formação geral e conhecimentos específicos nas avaliações do ENADE nos anos de 2017 e 2021 tem-se que: na avaliação de formação geral o desempenho dos estudantes no ano de 2017, proporcionou uma nota média em torno de 46,9; já, no ano de 2021, os estudantes apresentaram as notas média em torno de 28. Pode-se considerar que o desempenho destes estudantes no quesito formação geral foi melhor na avaliação do ano de 2017 do que na avaliação do ano de 2021. Considerando as questões de conhecimentos específicos, também foi verificada uma queda no desempenho dos estudantes. Em 2017, as notas médias foram em torno de 39 e, no ano de 2021, as notas médias foram em torno de 35,4.

Também foi realizada uma estratificação com relação as disciplinas de conhecimento específicos, atendendo a categorização apresentada no quadro 1. O gráfico 3 apresenta os acertos dos estudantes de pedagogia nas questões de didática no ENADE de 2017 e 2021.

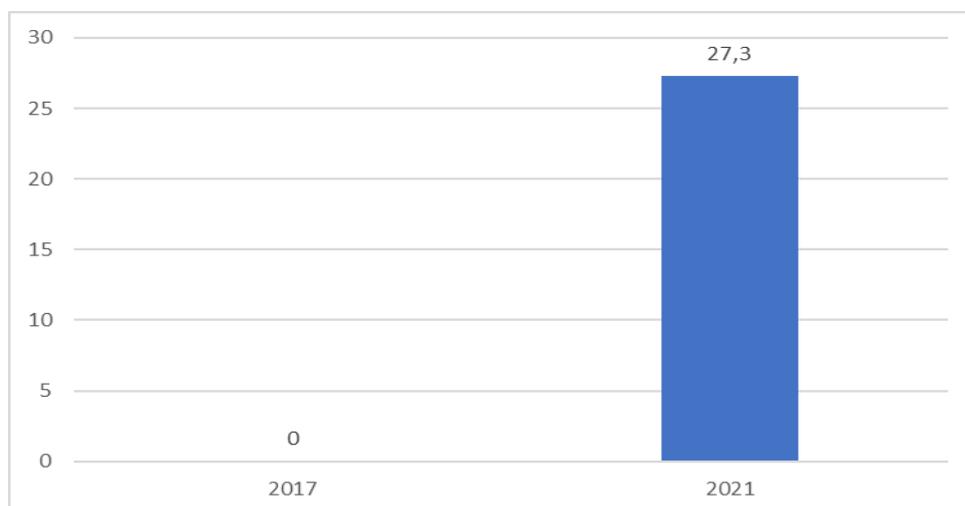
**Gráfico 3 – Percentual de acertos dos estudantes de pedagogia nas questões de didática nos anos de 2017 e 2021**



Fonte: Brasil (2017; 2021).

O gráfico 3 apresenta o desempenho dos estudantes concluintes do curso de pedagogia em relação as questões de didática. Verificou-se que no ENADE do ano de 2017 os estudantes apresentaram melhor desempenho do que no ano de 2021, apresentando um percentual de 43,7 em 2017, em comparação ao percentual de 39,4 para o ano de 2021.

**Gráfico 4 –** Percentual de acertos dos estudantes de pedagogia nas questões de gestão nos anos de 2017 e 2021

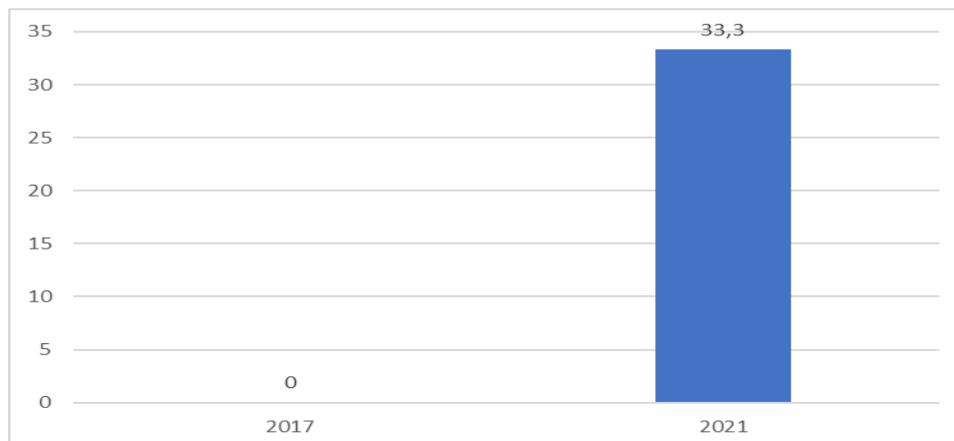


Fonte: Brasil (2017; 2021).

\*A questão do ano 2017 foi anulada.

Com relação ao desempenho dos estudantes em relação a questão relacionada ao tema gestão, verificou-se que em 2017 a questão foi anulada e em 2021 o percentual das notas dos estudantes ficou em torno de 27,3, não sendo possível realizar um comparativo.

**Gráfico 5** – Percentual de acertos dos estudantes de pedagogia nas questões de pesquisa nos anos de 2017 e 2021

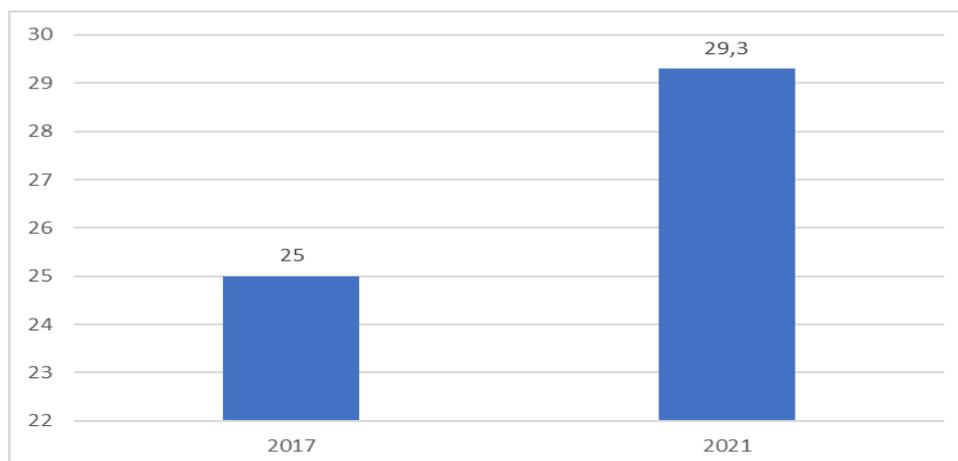


Fonte: Brasil (2017; 2021).

\*Não foi identificada questão relacionada a este tema no ano 2017.

Considerando a questão de pesquisa, não foi verificada nenhuma questão sobre este tema na avaliação do ano de 2017 e, na avaliação de 2021 verificou-se que o percentual médio ficou em torno de 33,3.

**Gráfico 6** – Percentual de acertos dos estudantes de pedagogia nas questões de políticas educacionais nos anos de 2017 e 2021

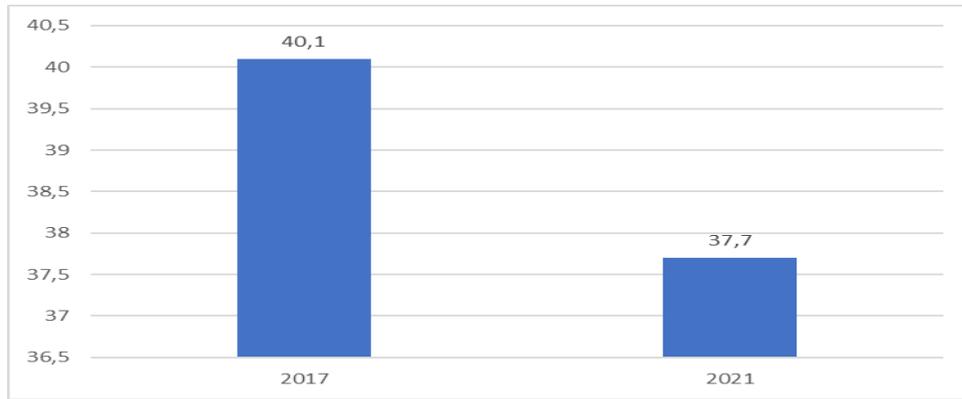


Fonte: Brasil (2017; 2021).

\*Foram anuladas uma questão no ano 2017 e uma no ano 2021.

Em se tratando das questões relacionadas às políticas educacionais, pode-se observar que o melhor desempenho dos concluintes foi no ano de 2021, seguindo um caminho inverso do observado nas questões anteriores. Embora, verificou-se uma inversão no valor percentual, a diferença não foi muito grande, pois em 2017 o percentual das médias foi 25 e, em 2021 foi 29,3.

**Gráfico 7** – Percentual de acertos dos estudantes de pedagogia nas questões de sociedade, educação e formação humana nos anos de 2017 e 2021



Fonte: Brasil (2017; 2021).

\*Foram anuladas duas questões no ano 2017 e uma no ano 2021.

Os resultados verificados para as questões de sociedade, educação e formação humana nos anos de 2017 e 2021, verificou-se que o percentual de acertos dos concluintes no ano de 2017 foi de 40,1 e no ano de 2021 foi de 37,7. Percebe-se que apresentou uma diferença pequena em relação aos valores, entretanto, verifica-se o melhor desempenho dos estudantes no ano de 2017.

Após a comparação e análise dos dados categorizados pode-se observar que em relação aos concluintes do curso de pedagogia, o desempenho dos estudantes foi melhor na avaliação do ENADE do ano de 2017, do que no ENADE posterior que ocorreu em 2021. Dentre as justificativas para essa queda de desempenho destes estudantes, pode-se considerar a pandemia de Covid-19, que ocorreu entre os anos de 2020 e 2021.

Compreende-se que uma nota não determina o aprendizado de toda uma turma e, quiçá de um curso, mas serve para balizar o conhecimento destes indivíduos e determinar novas propostas de ensino para que os estudantes tenham um aprendizado significativo e que consigam pôr em prática em suas vidas profissionais.

Diante desta realidade, verifica-se a necessidade de se instituir novas propostas metodológicas, de forma a preparar os estudantes de pedagogia, tanto para o ENADE, quanto para suas atividades profissionais, entendendo que o conhecimento adquirido por meio da academia visa promover o aprendizado de forma a proporcionar uma relação entre a teoria e a prática, desenvolvendo no estudante, as habilidades e competências necessárias para o exercício da docência.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se compreender a avaliação como um instrumento indispensável que serve para contribuir com as práticas formativas, pois se trata de um componente didático/curricular que ajuda a pensar em ações relacionadas ao planejamento, ensino e aprendizagem, na busca por desenvolver um novo olhar para a formação profissional com o intuito de tornar o processo educativo mais eficaz no cumprimento de seu papel.

Seguindo este entendimento, em se tratando do ensino superior, a avaliação pode ser vista como um desafio quando se tem por principal objetivo a busca pela qualidade. Assim, a avaliação da qualidade do ensino superior precisa ser vista a partir da percepção que se tem de qualidade, e essa compreensão está ligada à observação de que a educação está vinculada ao formato de gestão aplicada pelo Ministério da Educação de acordo com os períodos analisados.

Entretanto, ao avaliar o nível de qualidade de uma IES a partir da visão estabelecida pelas políticas econômicas, pode acabar deixando de lado o real objetivo de que se trata a avaliação da educação superior, que está alicerçada ao tripé ensino, pesquisa e extensão, e promover a institucionalização de projetos particulares da sociedade que não possuem interesses educacionais.

Sendo assim, a avaliação da qualidade de uma IES não deve estar pautada em um modelo ideal apresentado pelo governo, que leva em consideração a análise dos critérios puramente técnicos e não analisa aspectos humanos e subjetivos ligados à função social que a educação e o ensino superior exercem.

Ao se pensar em uma avaliação para o ensino superior, existem mais elementos a serem medidos do que as habilidades e competências dos estudantes por meio de uma prova objetiva, a exemplo do ENADE. Dessa forma, a constituição de uma avaliação deve-se levar em consideração a instituição de critérios mais objetivos, com um olhar voltado às peculiaridades de cada IES, de cada público, visando a superação de visões monoculares e buscando avaliar a diversidade da instituição, levando em conta as suas particularidades.

É importante ressaltar que a legislação que rege o SINAES em nenhum momento obriga as IES a fazerem uso dos resultados das avaliações em benefício das mesmas, mas orienta que a realização deste trabalho de maneira conjunta com as ações executadas internamente nas IES, pode promover para o autoconhecimento da mesma e auxilia na tomada de decisão.

Analisando o curso de Pedagogia da IES em estudo, esta pesquisa teve por intuito analisar os processos avaliativos empreendidos e de que maneira esses

processos contribuem para a formação dos estudantes. Assim, buscou-se analisar de que modo os resultados do ENADE influenciam nos processos avaliativos da instituição e como estes resultados podem ser levados em consideração para o aperfeiçoamento da formação oferecida aos estudantes.

Para tanto, analisou-se o relatório do INEP referente ao ENADE dos anos de 2017 e 2021 realizado pelos/as estudantes de Pedagogia da IES pesquisada. A análise dos resultados apresentados, por meio dos dados em estudo, verificou-se que tanto em relação às questões de formação geral, quanto em relação às questões relacionadas aos conhecimentos específicos, delineou o melhor aproveitamento nas avaliações do ENADE realizadas no ano de 2017 do que nas avaliações realizadas no ano de 2021. Dentre as diversas possibilidades para o acontecimento desta situação está a pandemia de Covid-19 que ocorreu nos anos de 2020/2021.

A partir destes resultados, faz-se necessário que os gestores da IES promovam atividades de reflexão, além de reestruturar os documentos que balizam os processos de ensino e aprendizagem, de modo que os estudantes venham a apresentar resultados ainda mais relevantes.

Outra proposta para melhorar o desempenho estudantil, no âmbito do ENADE, é a realização de oficinas em que os docentes possam trabalhar seguindo o formato das avaliações do ENADE, de modo a desenvolver nos estudantes um novo olhar quanto ao formato das questões do exame e preparando-os para esta avaliação.

Neste contexto, faz-se necessário que a IES utilize os parâmetros apontados por meio do relatório INEP de forma a reestruturar o currículo do curso de Pedagogia, para que, a partir destas informações, possa realizar a elaboração dos instrumentos avaliativos da IES.

Assim, diante das informações elencadas, compreende-se a importância que os resultados do ENADE proporcionam, quando se entende esta avaliação como um elemento que propicia a produção de informações importantes e que podem ser agregadas aos dados gerados a partir das avaliações internas, pois percebe-se o quanto esses dados podem favorecer o processo de reflexão e aperfeiçoamento tanto dos documentos que norteiam o curso, quanto da formação dos estudantes.

Diante do exposto, cabe observar a importância dos resultados do ENADE e a contribuição que estes podem gerar, quando utilizados como parâmetros para o aperfeiçoamento das práticas docentes desenvolvidas ao longo do curso, podendo ser entendido como um instrumento que oferece resultados coerentes e que pode ser utilizado numa perspectiva formativa.

Por fim, entende-se que, apesar de suas fragilidades, o ENADE precisa ser objeto de reflexão dentro das IES, devendo ser levado em consideração durante toda a trajetória acadêmica dos estudantes e não apenas no período final em que o curso será

avaliado, demonstrando a importância da realização desta avaliação, pois o ENADE é um instrumento que contribui tanto para a melhoria institucional, quanto para proporcionar uma boa formação acadêmica/profissional para os estudantes.

Dessa forma, tem-se que no cenário social, o mundo contemporâneo requer um sujeito preparado para conviver com os desafios que a sociedade impõe, com acesso fácil à informação e às suas mudanças velozes. Na educação, não é diferente, já que é preciso inovar com novos métodos de ensino, proporcionando uma prática pedagógica ética, crítica, reflexiva e transformadora, ampliando, assim, as chances de construção do saber e cumprindo com o objetivo planejado. Vale salientar que a ação do professor precisa de transformações para melhorar o contexto no qual está estabelecida, uma vez que docentes enfrentam e sofrem com as duras críticas apresentadas nas avaliações institucionais.

Nessa situação, surgem discussões sobre proposições de avaliação formativa, diagnóstica, mediadora e dialógica, como alternativa para superação da avaliação positivista. Com os resultados de pesquisas, o que se observa é que “esses preceitos pouco se consumaram na prática, principalmente no Ensino Superior” (Chaves, 2003, p. 67).

Outrossim, para Moretto (2001, p. 96), o problema está em não transformar a avaliação numa cobrança de conteúdos decorados e isso se torna o grande desafio da carreira docente. No processo educacional e na avaliação, o professor não pode centrar-se no exercício do exame, em que prioriza a escuta, a cópia e memorização de conteúdos e conceitos, causando prejuízo à aprendizagem do sujeito. O processo avaliativo deve ocorrer lado a lado ao processo de ensino, no formato mediador e formativo, dando apoio aos ciclos que compõem a aprendizagem. Verifica-se que ainda existe, entre aluno e professor, uma concepção equivocada sobre avaliar, associando avaliação ao instrumento “prova” um modo antiquado, sendo que ele ainda é o de maior peso nos espaços escolares.

Na Educação Superior, os desafios não se distanciam das etapas anteriores da educação, pois o contexto do processo avaliativo permite ao professor condições para alternativas de planejamento e execução do trabalho como um todo. Ao avaliar, é preciso que professor estabeleça critérios a serem alcançados, no intuito de que o aluno possa apresentar um nível de compreensão adequado.

Além disso, observa-se uma maior dificuldade por parte do professor que ensina na Educação Superior, principalmente àqueles das áreas de exatas. Talvez essa situação esteja atrelada à ausência de formação pedagógica desses profissionais, no modo como dominam o conteúdo, assim como apresentam dificuldades em entender o jeito como o aluno aprende. Enfim, é possível observar que o professor apresenta

dificuldade em organizar situações de aprendizagem que permitam ao aluno superar suas dificuldades. São reproduções de concepções classificatórias e reprovativas, validando a avaliação, ao final do processo, como único instrumento para mensurar o conhecimento construído pelo aluno, distanciando-se, assim, do processo de aprendizagem.

Vale ressaltar que muitos profissionais estão apreensivos em cumprir as exigências legais da instituição, executar a ementa/plano de curso, avaliar e atribuir notas, sem priorizar os mecanismos didáticos e pedagógicos que atendam as peculiaridades dos acadêmicos. Na maioria das vezes, o acadêmico está aflito em ser aprovado na disciplina, mais preocupado em alcançar notas do que primar pela sua qualificação profissional e pessoal, e submete-se passivamente a esse ritual.

Frente à problemática exposta, faz-se necessária e urgente uma reflexão acerca do fazer pedagógico, assim como é preciso repensar a finalidade do ensino/docência e a prática em avaliar no Ensino Superior. Olhando esse cenário, é perceptível uma discrepância entre a universidade e a existência acadêmica contemporânea, uma vez que se faz necessária a formação contínua, de modo a promover a reflexão de professores referentes às lacunas em sua formação pedagógica, manifestando dificuldades para utilizar novas metodologias e para rever estratégias de ensino, contribuindo, assim, para separação entre o ato de ensinar e avaliar.

Portanto, a avaliação é o instrumento responsável pela articulação entre a forma de ensinar e aprender, um trabalho necessário e permanente, que servirá para redimensionar o planejamento do docente, auxiliar no fazer pedagógico e amparar alunos e professores na construção de si mesmo. Assim, por meio da avaliação é possível atender às especificidades de cada sujeito, tornando-se capaz de eliminar as desigualdades existentes, dando autonomia ao acadêmico.

Repensar a avaliação e as práticas avaliativas se faz necessário para que se possa colaborar, sobretudo, para uma mudança de atitude docente no que diz respeito à aprendizagem, tendo como objetivo detectar possíveis dificuldades dos acadêmicos, a fim de que alcancem gradativamente outros patamares, melhorando o processo de ensino. Além disso, espera-se que a avaliação possa ser implementada de maneira mediadora, ao longo do percurso formativo do estudante. A avaliação não deve perder o seu potencial para estimular a reflexão, a crítica e a ação como parte da educação.

No entanto, sabe-se que a consolidação da cultura de avaliação nos espaços institucionais continua a ser um desafio, a avaliação acontece de modo ritualizado e raramente é utilizada para refletir e melhorar projetos pedagógicos, sejam eles institucionais ou de cursos. É preciso uma maior participação dos diferentes sujeitos pertencentes aos espaços acadêmicos, de modo efetivar a implementação desta prática de avaliação.

O ato avaliativo (interno/externo) sugere à instituição uma situação onde ela se olha no espelho e vê a imagem refletida do que foi feito, como toda a sua estrutura. Neste sentido, a implementação de uma cultura avaliativa é essencial, pois será um elemento de conhecimento da realidade para otimizar e melhorar os processos pedagógicos e de gestão. Essa etapa de autoconhecimento é necessária para a instituição de ensino, porque descreve as possibilidades e limitações percebidas o momento de sua trajetória, permitindo corrigir situações negativas e aprimorando pontos positivos.

Diante disso, uma instituição comprometida com a qualidade educacional, deverá buscar incorporar nos aspectos administrativos e pedagógicos a “avaliação”. Ou seja, uma cultura de avaliação comprometida com a qualidade do ensino está imbricada na sua elaboração e implementação, além de avaliar seus currículos, os projetos, desenvolvimento institucional de cursos e projetos pedagógicos.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, D. F.; TAVARES, H. R.; VALLE, R.C. **Teoria da Resposta ao Item: Conceitos e Aplicações**. São Paulo: Associação Brasileira de Estatística - ABE, 2000.

BARREYRO, G. B.; ROTHEN, J. C. Para uma história da avaliação da educação superior brasileira: análise dos documentos do Paru, Cnres, Geres e Paiub. **Avaliação, Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 131-152, mar. 2008.

BECKER, F. da R. Avaliação educacional em larga escala: a experiência brasileira. **Revista Ibero-americana de Educação**, [s.l.], n. 53, n. 1, p. 1-11, 2010.

BELCHIOR, ANTONIO CARLOS. **Como Nossos Pais**. Compositor: Belchior. Intérprete: Belchior. Rio de Janeiro: PolyGram, 1976. CD ROM.

BINET, A.; SIMON, Th. (1905). Métodos nuevos para el diagnóstico del nivel intelectual de los subnormales. In: J.M. Gondra (comp.). **La Psicología Moderna**. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1982.

BRASIL. **Constituição Federal**. 1988. Brasília, 5 de outubro de 1988.

BRASIL. **Decreto Nº 3.680, de 9 de julho de 2001**. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2001. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/D3860impressao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3860impressao.htm). Acesso em: 21 out. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes**. Brasília, DF. Disponível em: [http://www.inep.gov.br/superior/provao/perguntas/perguntas\\_frequentes.htm](http://www.inep.gov.br/superior/provao/perguntas/perguntas_frequentes.htm). Acesso em: 21 out. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes**. Brasília, DF: INEP, 2005. Disponível em: [http://enade2005.inep.gov.br/relatorios\\_curso](http://enade2005.inep.gov.br/relatorios_curso). Acesso em: 21 out. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Exame Nacional de Cursos**. Brasília, DF: INEP. Disponível em: <http://www.resultadosenc.inep.gov.br/>. Acesso em: 21 out. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Exame Nacional de Cursos**. Brasília, DF: INEP. Disponível em: [http://www.inep.gov.br/superior/provao/gab\\_prov\\_pad\\_res/](http://www.inep.gov.br/superior/provao/gab_prov_pad_res/). Acesso em: 23 out. 2022.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 24 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 1996a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 12 set. 2022.

BRASIL. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 1961. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm). Acesso em: 12 set. 2022.

BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases da educação para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 12 set. 2022.

BRASIL. **Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras Providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2004a. Disponível em: [https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Lei\\_10861\\_140404.pdf](https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Lei_10861_140404.pdf). Acesso em: 13 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes**. Brasília, DF: INEP, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes**. Brasília, DF: INEP, 2021.

BRASIL. **Portaria nº 107, de 22 de julho de 2004**. SINAES e ENADE – disposições diversas. Brasília, DF: INEP, 2004b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/rede/legisla\\_rede\\_port107.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_port107.pdf). Acesso em: 23 out. 2022.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2001a.

BRASIL.MEC/INEP. SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação. 2. ed. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004a.

BRASIL. **Portaria nº 249 de 18 de março de 1996**. Institui sistemática para a realização anual do Exame Nacional de Cursos, como um dos elementos necessários para a avaliação periódica das instituições e dos cursos de nível superior de graduação. Brasília, DF: MEC, 1996b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/mec\\_legis/port0249\\_180396.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/mec_legis/port0249_180396.pdf). Acesso em: 23 out. 2022.

BRASIL. **Portaria nº 963 de 15 de agosto de 1997**. Regulamenta a realização em maio e junho do Exame Nacional de Cursos. Brasília, DF: MEC, 1997. Disponível em: <http://www.abmes.org.br/Home/index.asp>. Acesso em: 23 out. 2022.

BRASIL. **Portaria Nº 2051, de 9 de julho de 2004.** Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído na Lei 10.861 de 14 de abril de 2004. Brasília: MEC, 2004c. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/PORTARIA\\_2051.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/PORTARIA_2051.pdf) Acesso em: 23 jul. 2022.

CARDOSO, I. A. R. A modernização da universidade brasileira e a questão da avaliação. In: MARTINS, Carlos Benedito (Org.). **Ensino superior brasileiro.** Transformações e perspectivas. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CHAVES, S. M. **Avaliação da aprendizagem no ensino superior: realidade, complexidade e possibilidades.** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

CHUEIRI, Mary Stela F. Concepções sobre a avaliação escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 39, jan./abr. 2008, v.19, n. 39, p. 49-64, jan./abr. 2008.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. Trad. Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CUNHA, M. I. da et al. As políticas públicas de avaliação e docência: impactos e repercussões. In: CUNHA, M.I. da (Org.). **Formatos avaliativos e concepção de docência.** Campinas: Autores Associados, 2005. p. 5-48.

DEPRESBITERIS, Léa; TAVARES, Marialva Rossi. **Diversificar é preciso...:** instrumentos e técnicas de avaliação de aprendizagem. São Paulo: SENAC, 2009.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação:** políticas e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do Provão ao SINAES. **Avaliação**, Campinas, v.15, p. 195-224, 2010.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação como instrumento da formação cidadã e do desenvolvimento da sociedade democrática: por uma ético-epistemologia da avaliação. In: RISTOFF, Dilvo Ilvo (Org.). **Avaliação Participativa:** perspectivas e debates. Brasília: INEP, 2005.

ESTEBAN, Maria Teresa. **Avaliação:** uma prática em busca de novos sentidos. 4 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FERNANDES, Domingos. Dos fundamentos e das práticas. Da avaliação como medida à avaliação formativa (AFA). In: FERNANDES, Domingos. **Avaliação das aprendizagens:** desafios às teorias, práticas e políticas. Lisboa: Texto Editores, 2005, p.55-63.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Trad. Joice Elias Costa. 3 ed. Porto Alegre: Artemed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 40ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GERES. Grupo Executivo para Reformulação da Educação Superior. Relatório - **GERES**. Brasília: Ministério da Educação, 1986.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. **Avaliação de quarta geração**. Campinas: Unicamp, 2011.

HADJI, Charles. **A avaliação desmitificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora: Uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 32 ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

LEHFELD, N.A.de S. et al. **Reflexões sobre o processo de autoavaliação institucional: o olhar de uma comissão própria de avaliação**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, v. 15, n. 1, p. 177 – 194, mar. 2010.

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

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem – Componente do ato pedagógico**. São Paulo: CORTEZ Editora, 2009.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez editora, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Antônio. **Poesias completas**. Barcelona: Espasa, 2010.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MINAYO, M. C. S. **Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social**. In: MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001

MORETTO, V. P. Avaliar com eficiência e eficácia. In: MORETTO, V. P. **Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

OLIVEIRA, Adão Francisco. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, Adão Francisco; PIZZIO, Alex; FRANÇA, George. **Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas**, PUC Goiás, 2010, p. 93-99.

PALHARINI, F. de A. Tormento e paixão pelos caminhos do PAIUB. **Avaliação**: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior, Campinas; Sorocaba, SP, vol. 6, n.º 1, p.15-26, mar.2001.

POLIDORI, M. M.; MARINHO-ARAUJO, C.M.; BARREYRO, G.B. SINAES: Perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira. **Ensaio**. Rio de Janeiro, v. 14, n. 53, 2006.

QUEIROZ, Kelli C. A. L. **Eu avalio, tu avalias, nós nos autoavaliamos?**: uma experiência proposta pelo SINAES. São Paulo: Ed. Autores Associados Ltda., 2011.

REIS, C.Z.T.; SILVEIRA, S.F.R.; FERREIRA, M.A.M. Autoavaliação de uma instituição federal de ensino superior: resultados e implicações. **Avaliação**. Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 3, p. 109-129, 2010.

RICHARDSON, R.J. et al. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

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

SILVA, Daniel Cavalcante; COVAC, José Roberto. **Compliance como boa prática de gestão no ensino superior privado**. São Paulo: Saraiva, 2015.

SINAES. ENADE 2017. **Relatório do Curso de Pedagogia**. INEP: Ministério da Educação, 2017.

SINAES. ENADE 2021. **Relatório do Curso de Pedagogia**. INEP: Ministério da Educação, 2021.

SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (SINAES). SINAES. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2004.

SPADA, A. C.; GONÇALVES, L. J.; PASSOS, V. M. A. O curso de pedagogia e a formação docente: um estudo acerca da formação do pedagogo na Região Norte do Brasil. In: **Educação infantil e formação de professores** / Ana Corina Spada, Luciano de Jesus Gonçalves, Vânia Maria de Araújo Passos, organizadores. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

TYLER, Ralph W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Tradução de Leonel Vallandro. Porto Alegre: Globo, 1975.

ZABALA, Antony. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.