

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Mônica de Souza Trevisan

**SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR:
PRODUÇÃO DE SENTIDOS DE QUALIDADE NA GESTÃO DE
LICENCIATURAS DA UFSM**

Santa Maria, RS
2018

Mônica de Souza Trevisan

**SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR:
PRODUÇÃO DE SENTIDOS DE QUALIDADE NA GESTÃO DE LICENCIATURAS
DA UFSM**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial à obtenção do título de **Doutora em Educação**.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rosane Carneiro Sarturi

Santa Maria, RS
2018

Trevisan, Mônica de Souza
Sistema nacional de avaliação da educação superior:
produção de sentidos de qualidade na gestão de
licenciaturas da UFSM / Mônica de Souza Trevisan.- 2018.
254 p.; 30 cm

Orientadora: Rosane Carneiro Sarturi
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2018

1. Políticas Educacionais 2. Sinaes 3. Qualidade 4.
Regulação 5. Discurso I. Sarturi, Rosane Carneiro II.
Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

© 2018

Todos os direitos autorais reservados a Mônica de Souza Trevisan. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.

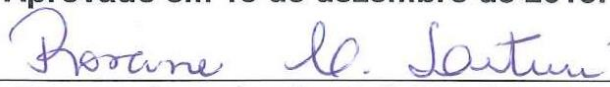
E-mail: monicastrevisan@gmail.com

Mônica de Souza Trevisan

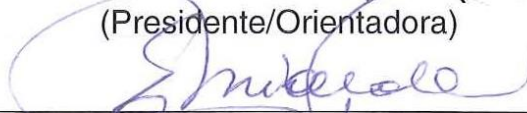
**SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR:
PRODUÇÃO DE SENTIDOS DE QUALIDADE NA GESTÃO DE
LICENCIATURAS DA UFSM**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial à obtenção do título de **Doutora em Educação**.

Aprovado em 13 de dezembro de 2018:



Rosane Carneiro Sarturi, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)



Estela Maria Miranda, Dra. (UNC)



Marília Costa Morosini, Dra. (PUCRS)



Joacir Marques da Costa, Dr. (UFSM)



Marilene Gabriel Dalla Corte, Dra. (UFSM)

Glades Tereza Félix, Dra. (Suplente/UFSM)



Elisiane Machado Lunardi, Dra. (Suplente/UFSM)

Santa Maria, RS
2018

AGRADECIMENTOS

Recordo que a produção desta tese foi um caminho, de encontros, [re]encontros, escolhas... Momentos de produção coletiva e colaborativa, outros momentos solitários. Por este percurso todo, agradeço aos que caminharam comigo:

À *minha família*: meus pais, *Darci e Lair* minhas irmãs *Camila e Anamélia*, meu cunhado *Paulo*, os quais me ensinaram os valores do trabalho, do estudo, do esforço, da luta pela sobrevivência, bem como pela existência, me ensinam a ser autêntica e a defender meus ideais!

Ao meu *noivo Luciano*, pela paciência, ânimo e companheirismo, por pensar, o hoje e o amanhã, comigo!

À *UFSM*, que desde a Licenciatura em Pedagogia, fez a diferença e teve muito valor em minha formação, criando possibilidades e fazendo com que eu me apaixonasse pela escolha profissional que fiz!

À *Escola* em que trabalhei, as professoras nas quais reconheço o profundo respeito e dedicação à educação. Aos alunos, razão da existência dos educadores!

À *Unipampa*, um mundo no Pampa, que fez meus olhos brilharem ao descobrir profissionais tão entusiasmados pela Educação Superior. Sobretudo, aos colegas que possibilitaram o afastamento para formação continuada e qualificada!

À professora *Rosane*, pela orientação, parceria, encorajamento!

À *banca*, professoras *Marilene, Marília, Estela, Glades, Elisiane* e professor *Joacir*, pelo olhar cuidadoso e atento, pelas discussões e sugestões no projeto de qualificação, as quais fortaleceram os caminhos da pesquisa e anteciparam os desafios que eu enfrentaria.

Aos colegas do grupo de pesquisa *Elos*, pelos encontros, discussões, leituras e provocações. Agradeço ao *Antônio, a Andrelisa, a Jucemara, a Daiane, a Marina e a Gabriela*, em nome de vocês, queridos colegas e amigos, agradeço a este grupo que me incentivou e me apoiou em todos os momentos.

Ao *PPGE*, pelas oportunidades formativas, muito além da sala de aula.

Por fim, agradeço aos *Coordenadores* dos cursos que abriram espaço para a pesquisa, aos *professores dos NDE* que disponibilizaram atas, aos *professores e técnicos* que concederam parte do seu tempo para as entrevistas, sem vocês não seria possível a realização desta pesquisa.

Agradeço a todos vocês, pela parceria, pelo exemplo, pela amizade e pelo comprometimento.

*A condição da linguagem é a incompletude.
Nem sujeitos nem sentidos estão completos,
já feitos, constituídos definitivamente.
Constituem-se e funcionam sob o modo do entremeio,
da relação, da falta, do movimento.
Essa incompletude atesta a abertura do simbólico,
pois a falta é também o lugar do possível.
(ENI ORLANDI).*

RESUMO

SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: PRODUÇÃO DE SENTIDOS DE QUALIDADE NA GESTÃO DE LICENCIATURAS DA UFSM

AUTORA: Mônica de Souza Trevisan
ORIENTADORA: Rosane Carneiro Sarturi

Essa tese sustenta-se na análise de políticas educacionais, particularmente na política de avaliação da Educação Superior que se desenvolve desde 2004 no Brasil pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). O problema de pesquisa delinea-se em: como os discursos da política de avaliação do Sinaes produzem sentidos [outros] de qualidade na gestão de cursos de licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)? Apresenta-se como objetivo geral: analisar como os discursos da política de avaliação, do Sinaes produzem sentidos [outros] de qualidade na gestão de cursos de licenciatura da UFSM. E, como objetivos específicos: a) Discutir os desdobramentos da política de avaliação na Educação Superior, considerando seus percursos históricos; b) Problematizar os discursos de qualidade e de regulação da política de avaliação; c) Compreender a produção discursiva de eficiência/eficácia na gestão de cursos de Licenciatura da UFSM decorrente da política de avaliação do Sinaes; d) Interpretar os processos de gestão de cursos de licenciatura da UFSM, permeados por efeitos de sentido de performatividade/ equidade. Como referencial teórico-metodológico utilizou-se a Análise de Discurso de Linha Francesa considerando Orlandi (2015, 1998) e Pêcheux (1995), como uma possibilidade analítica, a partir de uma materialidade discursiva. Organizou-se um estudo de natureza qualitativa, do tipo estudo de casos múltiplos, considerando os cursos de licenciatura presenciais da UFSM: Pedagogia — Diurno e Noturno; Física — Diurno e Noturno; Letras — Português e Literaturas da Língua Portuguesa; Letras — Inglês e Literaturas da Língua Inglesa; Letras — Espanhol e Literaturas da Língua Espanhola e Ciências Sociais; os casos foram escolhidos pela disponibilidade das coordenações e por serem representativos das Unidades Acadêmicas. Os autores que constituem o referencial para a tese referem-se as noções, ou efeitos de sentido, como qualidade, regulação, performatividade e equidade, na perspectiva de Morosini (2001, 2009, 2014); Dias Sobrinho (2003, 2011); Barroso (2005, 2006) e Ball (2001, 2005). Por fim, defendemos a tese de que a avaliação em cursos de licenciatura da UFSM tem produzido efeitos de sentido [os mesmos] na perspectiva da qualidade/regulação e sentido [outros] de performatividade/equidade podendo se constituir como potencializadora de [re] articulações dos processos de gestão e cultura organizacional, dos cursos num sentido equitativo/formativo. Nesse processo, o Núcleo Docente Estruturante (NDE) dos cursos tem um papel relevante de conduzir a reformulação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC), junto às coordenações e colegiados. Projetos que, novamente, precisarão ser avaliados e acompanhados pelos próprios atores na continuidade do ciclo de gestão, planejamento e avaliação. Com vistas a esse processo contínuo, ao final do trabalho, propõe-se um instrumento de acompanhamento do PPC, considerando a busca por qualidade e equidade em movimentos de acesso e permanência, bem como formação para a diversidade e aproximação com a Educação Básica.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Sinaes. Qualidade. Regulação. Discurso.

ABSTRACT

NATIONAL SYSTEM OF EVALUATION OF HIGHER EDUCATION: PRODUCTION OF SENSE OF QUALITY OF GRADUATE TEACHER OF UFSM

AUTHOR: MÔNICA DE SOUZA TREVISAN
ADVISOR: ROSANE CARNEIRO SARTURI

The present thesis is based on the analysis of educational policies, particularly in the policy of evaluation of higher education that has been developed since 2004 in Brazil by the National System of Evaluation of Higher Education (Sinaes). The research problem is: outlined in how the Sinaes evaluation policy discourses produce quality senses in the management of undergraduate courses at the Federal University of Santa Maria (UFSM)? It is presented as a general objective: to analyze how the speeches of the evaluation policy of Sinaes produce meanings of quality in the management of teaching courses at UFSM. And as specific objectives: a) To discuss the unfolding of the evaluation policy in Higher Education, considering its historical paths; b) To problematize the speeches of quality and regulation of the evaluation policy; c) To understand the discursive production of efficiency and effectiveness in the management of undergraduate courses of UFSM resulting from the evaluation policy; d) Interpret the management processes of UFSM's teaching courses, permeated by effects of performativity and equity. As a theoretical-methodological reference was used the Discourse Analysis considering Orlandi (2015, 1998); Pêcheux (1995), as an analytical possibility, from a discursive materiality. A qualitative study of the type of multi-case study was organized considering UFSM undergraduate courses: Pedagogy; Physics; Letters - Portuguese and Literature of Portuguese Language; Letters - English and English Literature; Letters - Spanish and Literatures of Spanish Language and Social Sciences, the cases were chosen for the availability of the coordinations and for being representative of the Academic Units. Morosini (2001, 2009, 2014) Dias Sobrinho (2003, 2011); Barroso (2005, 2006) and Ball (2001, 2005). Finally, we defend the thesis that the evaluation in undergraduate courses of the UFSM has produced sense effects [the same] from the perspective of quality/regulation and [other] sense of performativity / equity can be constituted as a potentiator of [re] articulations management processes and organizational culture, of courses in an equitable/formative sense. In this process, the Structuring Faculty of the courses has a relevant role as articulator, mediator and promoter of proposals for reforms in the Courses Pedagogical Projects (PPC), along with the coordinations and collegiate of the courses. Projects that will again need to be evaluated and monitored by the stakeholders themselves in the continuity of the management, planning and evaluation cycle. With a view to this continuous process, at the end of all the work is proposed an instrument of follow-up of the PPC, after reformulation, considering the search for quality and equity in access and permanence movements, training for diversity and approximation with Basic Education.

Key words: Educational Policies. Sinaes. Quality. Regulation. Discourse.

RESUMEN

SISTEMA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: PRODUCCIÓN DE SENTIDOS DE CALIDAD EN LA GESTIÓN DE LICENCIATURAS DE UFSM

AUTORA: MÔNICA DE SOUZA TREVISAN
ORIENTADORA: ROSANE CARNEIRO SARTURI

La presente tesis se sustenta en el análisis de políticas educativas, particularmente en la política de evaluación de la Educación Superior que se desarrolla desde 2004 en Brasil por el *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)*. El problema de investigación se delinea en: cómo los discursos de la política de evaluación del Sinaes producen sentidos [otros] de calidad en la gestión de las carreras de formación de profesores de la Universidad Federal de Santa Maria (UFSM)? Se presenta como objetivo general: analizar cómo los discursos de la política de evaluación, del Sinaes producen sentidos [otros] de calidad en la gestión de cursos de Licenciatura de la UFSM. Y como objetivos específicos: a) Discutir los desdoblamientos de la política de evaluación en la Educación Superior, considerando sus recorridos históricos; b) Problematizar los discursos de calidad y de regulación de la política de evaluación; c) Comprender la producción discursiva de eficiencia/eficacia en la gestión de cursos de Licenciatura de la UFSM derivada de la política de evaluación del Sinaes; d) Interpretar los procesos de gestión de cursos de Licenciatura de la UFSM, permeados por efectos de sentido de performatividad/equidad. Como referencial teórico-metodológico se utilizó el Análisis de Discurso de Línea Francesa, considerando Orlandi (2015, 1998); Pêcheux (1995), como una posibilidad analítica, a partir de la materialidad discursiva. Se organizó un estudio de naturaleza cualitativa del tipo estudio de casos múltiples considerando carreras de formación de profesores presenciales en la UFSM: Pedagogía Diurno y Noturno; Física Diurno y Noturno; Letras - Português y Literaturas de Lengua Portuguesa; Letras - Inglês y Literaturas de Lengua Inglesa; Letras - Espanhol y Literaturas de Lengua Espanhola y Ciencias Sociales. Los casos fueron elegidos por la disponibilidad de las coordinaciones y por la representatividad de las Unidades Académicas. Los autores que constituyen el referencial para la tesis se refieren a las nociones, o efectos de sentido, como calidad, regulación, performatividad y equidad, en la perspectiva de Morosini (2001, 2009, 2014); Dias Sobrinho (2003, 2011); Barroso (2005, 2006) y Ball (2001, 2005). Por fin, defendemos la tesis de que la evaluación en los cursos de formación de profesores en la UFSM ha producido efectos de sentido [los mismos] en la perspectiva de la calidad / regulación y sentido [otros] de performatividad/equidad pudiendo constituirse como potenciadora de [re] articulaciones de los procesos de gestión y cultura organizacional, de las carreras en un sentido equitativo / formativo. En este proceso, el Núcleo Docente Estructurante de las carreras tiene un papel relevante de articulador, mediador y promotor de propuestas de reformas en los Proyectos Pedagógicos de las Carreras (PPC), junto con las coordinaciones y órganos colegiados. Proyectos que nuevamente necesitarán ser evaluados y acompañados por los propios actores en la continuidad del ciclo de gestión, planificación y evaluación. Con vistas a este proceso continuo, al final de todo el trabajo se propone un instrumento de acompañamiento del PPC, después de la reformulación, considerando la búsqueda por calidad y equidad en movimientos de acceso y permanencia, formación para la diversidad y aproximación con la Educación Básica.

Palabras-clave: Políticas Educativas. Sinaes. Calidad. Regulación. Discurso.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Triangulação dos dados	30
Figura 2 – As noções de sentido em analogia com o círculo cromático	44
Figura 3 – Processos de avaliação previstos no Sinaes	65
Figura 4 – Conceitos e índices utilizados no Sinaes	68
Figura 5 – Síntese dos discursos qualidade/regulação	115
Figura 6 – Relação entre eficiência e eficácia	120
Figura 7 – Síntese dos discursos e efeitos nos cursos de Física	139
Figura 8 – Síntese dos discursos e efeitos no curso de Pedagogia Diurno.....	148
Figura 9 – Síntese dos discursos e efeitos no curso de Pedagogia Noturno	153
Figura 10 – Síntese dos discursos e efeitos no curso de Ciências Sociais	161
Figura 11 – Síntese dos discursos e efeitos nos cursos de Letras Licenciaturas....	164
Figura 12 – A formação do professor eficaz.....	166
Figura 13 – Movimento discursivo equitativo como síntese da qualidade	179
Figura 14 – Cata-vento: movimentos discursivos.....	215

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Dimensões da Educação Superior no Brasil	53
Tabela 2 – Peso das dimensões na avaliação de cursos de graduação	64
Tabela 3 – Número de respondentes e conceito Enade 2014	86
Tabela 4 – Componente de formação geral: maior percentual de acerto	90
Tabela 5 – Componente de formação específico: maior e menor percentual de acerto	90
Tabela 6 – Questionário de percepção sobre a prova e percentual de resposta	91
Tabela 7 – Resposta as questões 47 e 48 do questionário do Estudante	96
Tabela 8 – Cruzamento das questões com o relatório Enade.....	184
Tabela 9 – Questões Enade para os estudantes de Licenciatura	203

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Caracterização dos multicasos	35
Quadro 2 – Classificação dos recortes de discurso	41
Quadro 3 – Programas e ações de avaliação que precederam o Sinaes	57
Quadro 4 – Marco legal da avaliação no contexto da produção de texto	59
Quadro 5 – Sinaes: qualidade, equidade, regulação	62
Quadro 6 – Qualidade como excelência e qualidade da especificidade	66
Quadro 7 – Qualidade e os instrumentos do Sinaes	69
Quadro 8 – Teses com a palavra-chave qualidade	73
Quadro 9 – Avaliação, usá-la ou não?	75
Quadro 10 – Avaliação [des] importância?	76
Quadro 11 – Indicadores de qualidade na avaliação <i>in loco</i> de cursos	79
Quadro 12 – Avaliação/verificação	80
Quadro 13 – Avaliação e qualidade	81
Quadro 14 – Indicadores de avaliação específicos para as Licenciaturas	82
Quadro 15 – Qualidade e indicadores de avaliação	83
Quadro 16 – Enade e autonomia do curso	85
Quadro 17 – Nota como resultado da qualidade	87
Quadro 18 – Para além da nota como resultado	89
Quadro 19 – Qualidade e [in] eficácia	92
Quadro 20 – Relação com egressos	95
Quadro 21 – Qualidade e prática pedagógica	97
Quadro 22 – Qualidade/regulação	99
Quadro 23 – Para que e para quem servem as políticas?	100
Quadro 24 – [Auto] regulação	102
Quadro 25 – Qualidade entre aspas	105
Quadro 26 – Qualidade, padrão e garantia	107
Quadro 27 – Currículo dinâmico e avaliação como parâmetro	107
Quadro 28 – Qualidade/regulação e gestão do currículo	109
Quadro 29 – Avaliar não é punir, é responsabilizar [se]	110
Quadro 30 – Qualidade e formação de professores	112
Quadro 31 – A qualidade é qualitativa	113
Quadro 32 – Reforma do Estado e gerencialismo na década de 1990	118
Quadro 33 – Discursos da qualidade	124
Quadro 34 – Gestão e planejamento	128
Quadro 35 – Eficiência e performatividade	129
Quadro 36 – Gestão, comunicação e sinergia	130
Quadro 37 – Projeção de futuro	130
Quadro 38 – O que vale mais?	132
Quadro 39 – Avaliar é escutar	133
Quadro 40 – O quanto exigir	133
Quadro 41 – A gestão vai ser... ..	134
Quadro 42 – Estrutura burocrática	136
Quadro 43 – Eficiência/eficácia na formação de professores	137
Quadro 44 – Avaliação, reformulação e diálogo	139
Quadro 45 – Relação Departamentos e NDE	140
Quadro 46 – Avaliação: fragilidades e potencialidades	142
Quadro 47 – O planejado e o viável	145
Quadro 48 – NDE, descentralização, participação e pertencimento	146

Quadro 49 – Engajamento e continuidade	147
Quadro 50 – Alinhamento da política, da avaliação e da gestão	148
Quadro 51 – Gestor, o líder eficaz?	149
Quadro 52 – Potencial do grupo	151
Quadro 53 – Resistir, resistência	152
Quadro 54 – Avaliação e participação e trabalho coletivo	154
Quadro 55 – Gestão do tempo e dos conteúdos na formação de professores	155
Quadro 56 – A regulação pelas Diretrizes Curriculares Nacionais.....	157
Quadro 57 – Como é que nós vamos fazer?.....	158
Quadro 58 – Reformulação: trabalho coletivo	158
Quadro 59 – O que a avaliação mostra	159
Quadro 60 – Oposição, regulação e controle externo.....	161
Quadro 61 – Gestão, planejamento e avaliação	163
Quadro 62 – Resultado e recompensa	163
Quadro 63 – Residência pedagógica e performatividade	170
Quadro 64 – Avaliação: qualidade/performatividade/equidade	171
Quadro 65 – Responsabilização ou culpa: um limite tênue	173
Quadro 66 – Elementos das tecnologias de políticas	174
Quadro 67 – Performatividade e [des] articulação, [des]continuidade	175
Quadro 68 – Princípios equitativos da formação de professores	182
Quadro 69 – Perfil socioeconômico e acadêmico do questionário Enade	183
Quadro 70 – Quem é nosso aluno, quem será nosso egresso?	185
Quadro 71 – Performatividade/equidade	187
Quadro 72 – Equidade, acesso e permanência	189
Quadro 73 – Os iguais como os iguais e os diferentes como diferentes	192
Quadro 74 – Formação para Diversidade e temáticas no currículo	193
Quadro 75 – Educação das Relações Étnico-raciais, Direitos Humanos, Gênero, Educação Ambiental como temáticas obrigatórias no currículo	195
Quadro 76 – Articulação com a Educação Básica com vistas a uma formação equitativa.....	198
Quadro 77 – Referência de aproximação com a escola	199
Quadro 78 – Lá e cá, eles e nós e extramuros	199
Quadro 79 – Aproximação e distanciamento escola e universidade.....	201
Quadro 80 – Itens para os estudantes de Licenciatura Enade 2014.....	202
Quadro 81 – Efeitos de sentidos performativo/equitativo	204
Quadro 82 – Performatividade e [des] valorização profissional	206

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACG	Avaliação dos Cursos de Graduação
AD	Análise de Discurso
ADE	Departamento de Administração Escolar
Basis	Banco Nacional de Avaliadores
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNTD	Biblioteca Nacional Brasileira de Teses e Dissertações
Cade	Coordenadoria de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino
Caed	Coordenadoria de Ações Educacionais
CAL	Centro de Artes e Letras
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CC	Conceito de Curso
CCNE	Centro de Ciências Naturais e Exatas
CCSH	Centro de Ciências Sociais e Humanas
CE	Centro de Educação
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CEPE	Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão
CI	Conceito Institucional
CIAPPC	Comissão de Implantação e Acompanhamento do Projeto Pedagógicos de Curso
CMES	Conferência Mundial de Educação Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNRES	Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior
Conaes	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
Coplai	Coordenadoria de Planejamento e Avaliação Institucional
CP	Conselho Pleno
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CPC	Conceito Preliminar de Curso
Cres	Conferência Regional de Educação Superior
Cresalc	Centro Regional para a Educação Superior na América Latina e Caribe
DA	Diretório Acadêmico
Daes	Diretoria de Avaliação da Educação Superior
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DLCL	Departamento de Letras Clássicas e Linguística
DLEM	Departamento de Letras Estrangeiras Modernas
DLV	Departamento de Letras Vernáculas
DPA	Discurso da Política de Avaliação
DPFP	Discurso da Política de Formação de Professores
DS	Discurso do Sujeito
EaD	Educação a Distância
EDE	Departamento de Educação Especial
Enade	Exame Nacional de Desempenho do Estudante
ENC	Exame Nacional de Cursos
Enem	Exame Nacional de Ensino Médio
FD	Formação Discursiva
Flaes	Fórum Latino-americano de Educação Superior

FMI	Fundo Monetário Internacional
FUE	Departamento de Fundamentos da Educação
Geres	Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior
IDD	Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado
IES	Instituições de Educação Superior
lesalc	Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e Caribe
IGC	Índice Geral de Cursos
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MEN	Departamento de Metodologia de Ensino
NDE	Núcleo Docente Estruturante
Obeduc	Observatório da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
Paiub	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
Paru	Programa de Avaliação da Reforma Universitária
PCC	Prática como Componente Curricular
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEG	Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para a Educação Profissional
PI	Procurador Educacional Institucional
Pibid	Programa de Bolsas de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPP	Projeto Político-Pedagógico
Pró-Conselho	Programa de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação
Prograd	Pró-Reitoria de Graduação
Proplan	Pró-Reitoria de Planejamento
Prouni	Programa Universidade para Todos
Saeb	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
Satie	Setor de Atendimento Integral ao Estudante
Seres	Secretaria de Regulação da Educação Superior
SESu	Secretaria de Educação Superior
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
Sisu	Sistema de Seleção Unificada
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência
Unipampa	Universidade Federal do Pampa
Urcamp	Universidade da Região da Campanha

SUMÁRIO

1	AS IDAS E VINDAS COM A AVALIAÇÃO	17
2	PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO	25
2.1	A MATERIALIDADE DISCURSIVA DA PESQUISA.....	27
2.2	REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO DA ANÁLISE DE DISCURSO.....	36
3	AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	47
3.1	POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	47
3.1.1	Políticas neoliberais e contextos globais/locais	50
3.2	SINAES: ANTECEDENTES E ATUAL.....	55
4	OS DISCURSOS DE QUALIDADE/ REGULAÇÃO NOS CURSOS DE LICENCIATURA	73
4.1	O DISCURSO DE QUALIDADE	73
4.1.1	Qualidade e regulação: os instrumentos de avaliação e seus [des]usos	78
4.2	QUANDO A QUALIDADE TAMBÉM É REGULAÇÃO.....	98
4.3	QUALIDADE RESSIGNIFICADA.....	112
5	EFICIÊNCIA/EFICÁCIA COMO MOVIMENTOS DISCURSIVOS NA AVALIAÇÃO: GESTÃO GERENCIAL E/OU GESTÃO DEMOCRÁTICA	117
5.1	A GESTÃO GERENCIAL IMERSA NAS NOÇÕES DE EFICIÊNCIA/EFICÁCIA	117
5.2	GESTÃO DEMOCRÁTICA, TRANSPARÊNCIA E PUBLICIDADE.....	121
5.3	GESTÃO CASO A CASO E EFEITOS DE SENTIDOS	129
6	PERFORMATIVIDADE/EQUIDADE: EFEITOS DE SENTIDOS NOS DISCURSOS REGULAÇÃO/QUALIDADE	167
6.1	MOVIMENTO DISCURSIVO PERFORMATIVO.....	167
6.2	MOVIMENTOS DISCURSIVOS EQUITATIVOS: CONTEXTO EMERGENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	178
6.2.1	Equidade como acesso e permanência	183
6.2.2	Equidade e formação para a diversidade	191
6.2.3	Equidade e relação com a Educação Básica	198
7	POR UMA AVALIAÇÃO EQUITATIVA E FORMATIVA	209
	REFERÊNCIAS	219
	APÊNDICES	231
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PRELIMINAR	233
	APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA AOS CURSOS	235
	APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA CADE/PROGRAD	236
	APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COPLAI/PROPLAN	237
	APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	238

APÊNDICE F – QUADRO DE REFERÊNCIA DO QUESTIONÁRIO DO ESTUDANTE ENADE.....	240
APÊNDICE G – PROPOSTA DE INSTRUMENTO DE ACOMPANHAMENTO PARA CURSOS DE LICENCIATURA.....	242
ANEXO	247
ANEXO A – PROGRAMA DAS DISCIPLINAS TÓPICOS TRANSVERSAIS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE.....	249

1 AS IDAS E VINDAS COM A AVALIAÇÃO

Esta tese apresenta como tema as políticas públicas de avaliação da educação superior em cursos de Licenciatura. Concentrei a pesquisa em processos complexos de avaliação e gestão, envolvendo noções como qualidade, regulação, eficiência, eficácia, performatividade e seus deslizamentos de sentido. O lócus escolhido para realização da investigação foram cursos de licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria.

A avaliação assume diferentes significados, dependendo da vivência de cada sujeito, seja professor, gestor ou aluno. Para cada sujeito, em cada situação, a avaliação terá efeitos de sentido diferentes. Falo, primeiramente, da minha vivência e do porquê das minhas idas e vindas com a avaliação.

Para tanto, retomo algumas de minhas experiências como aluna do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria, período em que, de certa forma, ressignifiquei a ideia de avaliação como diferente da de prova, ideia até então presente em meu pensamento enquanto aluna. Nessa perspectiva, eis um primeiro ponto, embora a avaliação ainda parecesse ser apenas o resultado de alguma coisa. Assim, as experiências de apresentar trabalhos, falar nos seminários aos colegas e professores, escrever e defender um posicionamento, expor o que foi compreendido, autoavaliar-me, foram algumas das experiências que demarcaram o quê, naquele momento, eu entendia por avaliação.

Depois, durante o estágio, escrevendo os diários de classe, refletindo sobre a experiência de regência de classe e, sobretudo, avaliando como estagiária os alunos do terceiro ano do ensino fundamental, juntamente com a professora regente, novamente a avaliação soava diferente. Este diferente era muitas vezes prazeroso, quando era possível observar a aprendizagem. Entretanto, outras vezes era dolorido, porque nem sempre o aluno aprende e age de acordo com as expectativas da escola, logo, nem sempre se alcança o resultado esperado. É nesse momento que avaliação também ganha importância, por possibilitar a mudança de rumo.

Neste sentido, as experiências, os sentimentos e as lembranças remetem ao processo de ensino-aprendizagem que me constituem como professora, e que vivenciei por mais três anos na Escola Santuário, os momentos de avaliar, se avaliar e ser avaliada, foram algumas das experiências que me constituíram como

professora. Ao ser desafiada a ensinar e a aprender, ao necessitar me encaixar nas regras da escola e fazer com que os alunos se encaixassem, ao aprisionar tantos sentidos da aprendizagem em uma nota, avaliar era e é um desafio. Nem sempre tive todas as ferramentas para avaliar bem, tanto aos alunos, quanto a mim mesma, considero que isto se aprende e se desenvolve ao longo do tempo. É preciso ter conhecimento e experiência, mas certamente aprendi que avaliar faz parte do processo de aprender e por isso não termina na escola.

Todavia, o processo de avaliação que trato nesta tese é bem mais amplo, e, ao mesmo tempo, complexo, em alguns momentos está relacionado ao processo de avaliação do ensino-aprendizagem, ou ao menos deveria estar. Seguindo as tramas da vida, eu saí da escola de Educação Básica e fui trabalhar como Pedagoga na Universidade Federal do Pampa (Unipampa), neste novo trabalho, no ano de 2010, eu aprendi muitas coisas sobre o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), em decorrência de ter integrado à equipe da Coordenadoria de Avaliação, na então Pró-Reitoria de Planejamento Desenvolvimento e Avaliação. Neste período, de 2010 até 2015 ocorreram muitos aprendizados, muitas experiências, acompanhando os cursos nos seus processos de reconhecimento, participando de reuniões de formações do Exame Nacional de Desempenho do Estudante (Enade), buscando compreender e partilhar o conhecimento sobre o Sinaes.

Por um período de seis meses, em 2015, participei da Comissão Própria de Avaliação (CPA), e fui Coordenadora de Avaliação da Unipampa. Neste período o trabalho extrapola as funções técnicas e nos desafia a gestão, a mediação, a ouvir e agir. Tais tarefas funcionam para que conjuntamente seja possível promover a participação, resolver os problemas a curto e a longo prazo, no caso da gestão da avaliação, responder principalmente a regulação dos cursos de graduação, e regulação da instituição para que estivesse funcionando corretamente, respeitando a legislação e valorizando o cumprimento do papel da instituição perante a sociedade considerando a missão estabelecida no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Estas vivências profissionais me desafiaram a sempre aprender mais sobre a avaliação, principalmente por acreditar que é um processo potente e transformador, mais do que cumprir com os aspectos regulamentares, a avaliação pode melhorar, apontar possibilidades, mostrar aos envolvidos com a instituição, o que ainda pode ser feito.

Como professora na Educação Básica, como Pedagoga na Unipampa, e ainda como professora da disciplina Políticas Educacionais nos cursos de Licenciatura da Universidade da Região da Campanha (Urcamp) em Bagé, por um período de um ano, observei, ainda, a influência das políticas públicas no cotidiano institucional. Observei que as tomadas de decisões institucionais ocorrem conforme ou disforme as políticas, na tentativa de mediação de interesses internos e externos da instituição, dos cursos, dos sujeitos, com vistas à qualidade. Contudo, esta qualidade pode significar de diferentes maneiras, dependendo dos atores envolvidos, dependendo do ponto de análise, seu sentido pode vir a ser outro, deslizar.

O interesse em compreender a avaliação institucional, e sobretudo a avaliação de cursos no contexto do Sinaes, despertou o desejo de pesquisar. Assim, em 2012 ingressei no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), desenvolvendo a dissertação: *Influências do Sinaes na construção curricular do curso de Pedagogia*.

A referida dissertação foi um estudo comparado realizado entre o curso de Pedagogia — Diurno da UFSM e o curso de Pedagogia noturno da Unipampa. O trabalho, defendido em 2014 relatou a pesquisa feita com os seguintes sujeitos: coordenadores dos cursos, alunos egressos que participaram do Enade e membros dos Núcleos Docentes Estruturantes (NDE), por meio de entrevistas semiestruturadas e tendo por objetivo: Compreender quais as influências da avaliação desencadeada pelo Sinaes na concepção e reestruturação dos Projetos Pedagógicos de dois cursos de Pedagogia de instituições de ensino superior públicas federais do Rio Grande do Sul. Observei, neste trabalho, a existência de alguns desafios para o processo de avaliação institucional em nível de curso: a) conhecimento sobre as políticas de avaliação; b) reflexão sobre seus possíveis impactos; c) participação nos processos avaliativos internos e externos. Estes desafios são contínuos e tem relação com a reflexão promovida pelos NDE dos cursos de graduação (TREVISAN, 2014).

Durante o período do mestrado fui bolsista do Observatório da Educação (Obeduc) programa financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), desenvolvido pelo grupo *E/los*, intitulado “Interloquções entre Educação Básica e Educação Superior: limites e possibilidades das políticas públicas e ações pedagógicas”, tendo como eixos temáticos Educação Básica e

Educação Superior. A dissertação foi um dos produtos do projeto Obeduc, finalizado em 2017, possibilitando a realização de uma retomada do Sinaes, desde sua constituição como política pública, compreendendo os programas de avaliação que o precederam; em que analisei seus pressupostos históricos, políticos e sociais, até sua influência como política de avaliação na reformulação de currículos dos cursos de Pedagogia pesquisados.

Esta tese é, ao mesmo tempo, continuidade e aprofundamento, é um deslizamento em relação as pesquisas que venho desenvolvendo individualmente e coletivamente, enquanto membro do grupo de pesquisa *Elos*, como pesquisadora e como Pedagoga. O foco do estudo nas políticas públicas educacionais para a Educação Superior, em especial a política de avaliação, se manteve, mas o olhar, a interpretação e as análises se modificaram, principalmente a partir das escolhas teórico-metodológicas, permeadas pela Análise de Discurso.

Compreendo que a avaliação é um processo inerente à gestão dos cursos, e ainda, quem desenvolve as políticas educacionais no âmbito local são os professores, coordenadores do curso no exercício da gestão, alunos, técnicos e a comunidade como um todo. Por isso, esta pesquisa teve como foco a gestão dos cursos de licenciatura, compreendida como a unidade prioritária para o desenvolvimento da política de avaliação.

Estudar avaliação levou-me a outras intersecções e ao tangenciamento com muitos sentidos que foram e são motivos de inquietação. Assim, a trajetória relatada, atrelada à algumas experiências significativas, fez-me buscar o doutorado, permanecendo no tema sobre a política de avaliação da Educação Superior e incorporando a formação de professores nos cursos de licenciatura.

O interesse em estudar os cursos de Licenciatura relaciona-se com a minha trajetória profissional, na posição de aluna egressa do curso de Pedagogia Diurno da UFSM; das vivências como aluna, como professora da Educação Básica e como Pedagoga na Unipampa. Além disso, o meu interesse é reforçado pela importância que atribuo a formação de professores na Universidade, processo que possibilita a relação intrínseca entre Educação Superior e Educação Básica; pela eloquência do discurso de qualidade na educação; por compreender os contínuos desafios que a escola pública cotidianamente enfrenta; por acreditar na valorização profissional dos professores, processo que começa no/pelo fortalecimento dos cursos de licenciatura.

Pela trajetória percorrida até o presente momento, permanece como questão o Sinaes aprovado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, (BRASIL, 2004). Este marco legal prevê que a avaliação se desenvolva globalmente considerando os processos interdependentes de avaliação institucional, avaliação de cursos e Enade. O Sinaes apresenta como finalidades: a melhoria da qualidade, a expansão da oferta, a promoção das responsabilidades sociais das Instituições de Educação Superior (IES), a afirmação da autonomia institucional e da eficácia acadêmica (BRASIL, 2004) presentes no texto da lei, nos seus instrumentos e nas suas diretrizes.

Considerando as finalidades do Sinaes, elenco algumas questões que levaram ao problema de pesquisa, a saber: que sentidos de qualidade o Sinaes apresenta? Que sentidos de qualidade a comunidade dos cursos de licenciatura expressa? Que efeitos de sentido a política de avaliação causa na gestão? Como se entrelaçam as políticas de avaliação e a política de formação de professores nos cursos licenciatura? Em especial, a partir da aprovação da Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) Conselho Pleno (CP) com a aprovação da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015a), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior dos cursos de Licenciatura. Todos estes questionamentos encaminharam-me ao seguinte problema: **Como os discursos da política de avaliação do Sinaes produzem sentidos [outros] de qualidade na gestão de cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria?**

Desta forma, considerando que os processos de avaliação e de gestão são fundamentalmente políticos, envolvem o diagnóstico, a tomada de decisão e a ação, eles podem promover as transformações necessárias para impulsionar a melhoria e a formação de qualidade, tratando-se de cursos de licenciatura. Isto posto, estão intrinsecamente relacionados com a qualidade/regulação, eficiência/eficácia, performatividade/equidade, noções evidenciadas no processo de análise e interpretação no desenvolvimento desta tese.

Por conseguinte, o objetivo geral da tese é **analisar como os discursos da política de avaliação do Sinaes produzem sentidos [outros] de qualidade na gestão de cursos de licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria**. No que se refere aos objetivos específicos, são eles:

- a) Discutir os desdobramentos da política de avaliação na Educação Superior, considerando seus percursos históricos;
- b) Problematizar os discursos de qualidade e de regulação da política de avaliação;
- c) Compreender a produção discursiva de eficiência/eficácia na gestão de cursos de Licenciatura da UFSM decorrente da política de avaliação do Sinaes;
- d) Interpretar os processos de gestão de cursos de Licenciatura da UFSM, permeados por efeitos de sentidos de performatividade/equidade.

São muitos os discursos produzidos em torno da avaliação e da qualidade, ecoando no contexto da Educação Superior. Há o Discurso da Política de Formação de Professores (DPFP), o Discurso da Política de Avaliação (DPA), o Discurso dos Sujeitos, os discursos que produzem significados diferentes sobre qualidade, considerando a polissemia do termo.

Como todo o trabalho está pautado na avaliação de cursos licenciatura, cabe destacar que não tratei de todos os aspectos do Sinaes. Assim sendo, a avaliação institucional esteve presente em algumas análises e entrecruzamentos que interessaram naquilo que afeta os cursos, estando pautada nos três pilares que compõem o Sinaes: Avaliação Institucional, Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG) e Exame Nacional de Desempenho do Estudante (Enade). O enfoque ocorreu no Enade e na ACG.

Entre os principais autores que compuseram o escopo desta tese, cito principalmente Morosini (2001; 2009; 2014), Barroso (2005; 2006), Dias Sobrinho (2003; 2011) e Ball (2001; 2005), visto que possibilitaram as discussões e o aprofundamento das noções de qualidade, de equidade, de eficiência, de eficácia, de performatividade e de equidade, as quais estiveram entrelaçadas à política de avaliação e a gestão, no processo de formação de professores em cursos de licenciatura.

Ainda, dos muitos sentidos que se produzem na avaliação, entre os quais encontra-se a qualidade/regulação, penso na importância e nas possibilidades existentes em um momento de transformação, de [re]fazer, [re]formular, ou reformar os PPC's dos cursos de licenciatura. O momento em que a pesquisa ocorreu foi propício, uma vez que os cursos estavam propondo suas alterações curriculares

visando efetivar a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015a), que estabeleceu prazo inicial de dois anos, até agosto de 2017, para que os cursos se adequassem. Posteriormente, tal prazo foi prorrogado por mais um ano, até agosto de 2018, pela Resolução CNE/CP nº 1, de 9 de agosto de 2017 (BRASIL, 2017c). Depois, mais uma vez prorrogado, pela Resolução CNE/CP nº 3, de 3 de outubro de 2018 (BRASIL, 2018c). Ou seja, pesquiso as políticas no tempo presente, no momento dos acontecimentos, de modo que a considero acontecendo na prática e nos discursos, nos casos pesquisados.

Dito isso, entendo que os discursos que permeiam a formação de professores, que se inter-relacionam com a avaliação e que me desafiaram, a conduzir essa análise pelo fio do interdiscurso, considerando a qualidade/regulação como produtoras de sentido [mesmo] e sentido [outro] na avaliação e na formação de professores, seja pela reiteração, pela repetição, pela ausência ou pela resistência. Discursos estes que se constituem também na política como discurso, com ideologia e sentido próprio, como mobilizadores, que suscitam à uma reflexão sobre seus efeitos.

Considerando estes efeitos, procurei organizar a tese em sete capítulos, este primeiro, enquanto uma reflexão introdutória. No segundo, apresento o caminho teórico- metodológico da pesquisa e, os demais, procuro responder a cada um dos objetivos específicos propostos na tese, a partir de discussões, problematizações, compreensões, interpretações, construindo um movimento analítico entre os discursos dos sujeitos e das políticas de avaliação na formação de professores. Por fim, as conclusões vêm no intuito de suscitar o pensamento sobre processos de avaliação mais equitativos.

Esta produção, foi [é] um desafio, o qual deslizou em minha trajetória, gerou efeitos, suscitou uma perspectiva de luta pela equidade que talvez estivesse adormecida. No ano de 2018, um ano de desafios e instabilidades políticas, dúvidas inseguranças, transformações na política, na sociedade e na Educação Superior brasileira, penso nos não ditos, na polissemia, nos deslizamentos, *na falta como lugar do possível* em outros *gestos de interpretação*.

2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Neste capítulo procuramos apresentar como delineamos a pesquisa: os caminhos que percorremos, desde a elaboração do projeto, os discursos como materialidade das análises produzidas, o caminho para a definição dos casos, o processo de escolha e, por fim, a criação que envolveu o trabalho com o corpus analítico da pesquisa. Nesse ínterim estabelecemos uma analogia com o círculo cromático, o qual impulsionou a análise dos discursos.

Em suma, esta tese, de natureza qualitativa, constituiu-se como uma análise na qual muitos discursos se fazem presentes. Na tentativa de compreendê-los explicitamos o percurso teórico-metodológico reunindo a pesquisa qualitativa, o estudo multicasos e a Análise de Discurso (AD).

A pesquisa qualitativa pressupõe uma circularidade e uma ação indagativa (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013) que acompanha o pesquisador. A mesma organiza-se, sem rigidez, nas hipóteses, mas prevê disciplina e coerência especialmente no que se refere ao posicionamento do pesquisador, sua concepção de mundo e sua concepção sobre o fenômeno estudado (TRIVIÑOS, 2011). Deste modo, a escolha do tema tem relação com a prática profissional e trajetória de vivências anteriores mobilizadoras de sentidos.

Metodologicamente é preciso fazer escolhas, escolhas que não são neutras, ao fazê-las o pesquisador fundamenta-se epistemologicamente e metodologicamente, isto remete aquilo que Tello (2012) chama de epistemometodologia. Posicionar-se epistemometodologicamente é assumir uma postura, um lugar como pesquisador, por isso o enfoque das epistemologias da política educativa concebe o questionamento: “[...] de onde se produz o conhecimento? E para quem?” (TELLO; ALMEIDA, 2013, p. 12). Ao explicitar como os caminhos e percursos desta pesquisa se desenham, também assumimos um lugar, compreendemos que o lugar de fazer política é nas instituições, nos cursos, como alunos, como professores, como técnicos, pois analisamos a avaliação como uma política pública educacional. Compreendemos essa política a partir de uma postura crítica entendendo que a própria política foi concebida pela necessidade do Estado de regular a oferta da educação e dar transparência aos investimentos, mesmo que a política não seja vertical, não adentre aos cursos e as instituições sem gestos de

interpretação (ORLANDI, 2015) sem transformações de sentido pelos sujeitos que no espaço institucional da Universidade também fazem política.

A partir dessa compreensão, delineamos um mapa, desta tese, tal mapa não estava acabado quando escrevemos o projeto de pesquisa, ele era inicial e foi se constituindo no decorrer da pesquisa, envolvendo o sujeito pesquisador, e toda a trama envolvida em uma pesquisa. Outrossim, os sujeitos, os textos, a instituição, os cursos que pesquisamos, constituem o mapa a partir de linhas teóricas orientadoras, linhas metodológicas próprias da pesquisa e com a subjetividade como elemento presente na política educativa.

Um princípio para se levar em conta é que não se pode eliminar a subjetividade e os valores da ciência e seus usos técnicos, havendo uma mudança explícita para observar sua chegada aos resultados finais da atividade de pesquisa em política educativa (TELLO; ALMEIDA, 2013, p. 16-17).

Consideramos a pesquisa como um processo contínuo de indagação, reflexão, posicionamento nas escolhas que fazemos e na construção coletiva. De fato, foi por considerar a construção com outros sujeitos, que trabalhamos com a primeira pessoa do plural. E nesta construção, tendo em vista o objeto que escolhemos, consideramos as possibilidades de crítica e descoberta e também as possibilidades sobre a avaliação da Educação Superior neste percurso que envolve a “[...] subjetividade do pesquisador, bem como daqueles que estão sendo estudados, tornam-se parte do processo de pesquisa” (FLICK, 2009, p. 25). Deste modo, a avaliação da Educação Superior como uma política pública educacional, suas nuances e suas complexidades em interlocução com os cursos de Licenciatura compõem a temática e os casos desta tese.

A epistemologia é a “[...] categoria na qual confluem a apresentação de método e a posição epistemológica do pesquisador [...]” (TELLO; ALMEIDA, 2013, p. 15). Por esta epistemologia, que refletimos porque escolhemos o que escolhemos, portando, eis alguns motivos: por estarmos imersos na avaliação, ao mesmo tempo e contraditoriamente queremos nos afastar de parte dela; por buscar compreendê-la sobre outros âmbitos; a fim de compreender o movimento das políticas educacionais, especificamente da política de avaliação na formação de professores, visando problematizar os efeitos desta política a partir da compreensão da política enquanto discurso.

Sendo assim, a opção de buscar a referência da AD, tendo em mente o recorte de uma dada realidade, os casos da pesquisa. A partir deles, problematizamos os discursos que são reguladores do cotidiano na Educação Superior: a qualidade, a regulação, a eficiência, a eficácia, a performatividade e equidade, nos cursos de formação de professores. Além da nossa própria transformação, sem perder de vista que o processo de pesquisa nos desafia a pensar: este conhecimento contribui em quê e para quem? Através destas indagações fomos construindo a pesquisa, fazendo escolhas, definindo caminhos.

2.1 A MATERIALIDADE DISCURSIVA DA PESQUISA

Ao fazer as escolhas metodológicas buscamos combinar o estudo de caso à análise de discurso (AD). O estudo de caso pode ser utilizado em diferentes situações e contribui para o conhecimento “[...] dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e relacionados” (YIN, 2010, p. 24). Além disso, permite o aprofundamento no fenômeno que está sob investigação (YIN, 2010), possibilitando também estudar um ou mais casos, assim delimitamos um estudo de casos múltiplos.

Dessa forma, ao compreender a avaliação como fenômeno complexo, com suas implicações teóricas, pedagógicas, históricas e sociais no contexto da Educação Superior, constituindo-se uma política pública desenvolvida por sujeitos com historicidade própria, é que vemos um campo de possibilidade de pesquisa, tão amplo que necessita de delimitação. Com base no exposto, a primeira decisão foi o recorte de pesquisar o Sinaes nos cursos de licenciatura na Universidade Federal de Santa Maria.

Destarte, escolhemos o estudo de casos múltiplos, na busca por resultados mais vigorosos (YIN, 2010). A escolha pelo estudo de casos múltiplos também se justifica pelo fato de que não observamos nenhum caso raro ou incomum: “Por definição, o caso incomum ou raro, o caso crítico e o caso revelador envolvem provavelmente apenas casos únicos” (YIN, 2010, p. 77). Ao não identificar esta situação, fizemos a opção pelo estudo de casos múltiplos.

Diante disso, escolhemos o contexto dos cursos de licenciatura por uma opção política, intuindo compreender como tem sido esta relação entre a avaliação do Sinaes e os cursos de licenciatura que tiveram Diretrizes Curriculares Nacionais

(DCN) para a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica, aprovadas por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015a). Em vista disso, os cursos de Licenciatura têm a necessidade, por um imperativo legal, de repensar, rever seus currículos, mas ao mesmo tempo, têm em seus contextos específicos e na dinâmica das práticas, a necessidade de reformular seus Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), ou seja, não reformulam apenas pelo imperativo legal. Entretanto, a aprovação das DCN movimenta dúvidas, incertezas, reflexões que compõem parte do trabalho dos Núcleo Docente Estruturante (NDE). A situação da aprovação das DCN, em 2015, ocorreu em um momento político já conturbado, asseverado em 2016 com os seguintes fatos: o *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff, ocorrido em agosto de 2016; a mudança na gestão do Ministério da Educação (MEC) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), ocorrida em 2016 com a mudança de governo, considerada um golpe que levou a presidência o vice-presidente Michel Temer; a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017a), a criação do Programa de Residência Pedagógica em 2108, com o lançamento da Portaria Gab. nº 38, de 28 de fevereiro de 2018 (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2018a); as alterações no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), previstos na Portaria Gab. nº 45, de 12 de março de 2018 (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2018b). Em suma, um conjunto de ações que integram a política de formação de professores, e que, portanto, impactam também nas definições dos currículos das licenciaturas.

Com este cenário, observamos que se trata de um momento ao mesmo tempo delicado em termos políticos, mas propício para observar como os cursos de licenciatura vivenciaram esse contexto. Para efetivar a pesquisa, planejamos suas etapas respeitando os procedimentos relacionados a pesquisa qualitativa, ao estudo de caso e a análise de discurso, orientando nossas escolhas.

Os procedimentos de pesquisa foram a definição dos casos da pesquisa, a realização de estudo documental, a realização de observação das reuniões do NDE e a realização de entrevistas semiestruturadas com os coordenadores de curso. Essa produção de materiais resultou em discursos que foram analisados, selecionados e se tornaram o *corpus* da pesquisa. Trabalhados de modo a respeitar

a especificidade de cada um dos cursos, pois geramos uma variedade de materiais alvo de análise.

O planejamento da pesquisa envolveu estudo teórico-metodológico; a elaboração do projeto de pesquisa; a qualificação do projeto e o planejamento das etapas previstas para o estudo de caso, como a definição dos casos, estudo documental, entrevistas, prevendo entre os procedimentos a triangulação dos dados. A triangulação ajudou a organizar a produção dos dados e a definir o *Corpus*.

Durante a elaboração do projeto, fizemos o levantamento dos documentos que compõe as políticas para a avaliação, sendo os principais que consultamos: Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996a); Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 (BRASIL, 2004), que aprova o Sinaes; Portarias Normativas que regulamentam os índices de avaliação; Notas Técnicas do Inep; Instrumentos de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2015a; 2017); Questionário do Estudante do Exame Nacional de Desenvolvimento do Estudante (Enade) edição de 2014 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2014).

Em relação aos cursos de Licenciatura consultamos as Diretrizes Curriculares Nacionais que compõe as normativas para a formação de professores, a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015a) e o Parecer CNE/CP nº 2, de 9 de junho de 2015 (BRASIL, 2015b). Observamos reuniões do NDE, durante o segundo semestre de 2017 e primeiro semestre de 2018, nos cursos de Pedagogia, e realizamos entrevistas semiestruturadas com os coordenadores de cursos e um presidente de NDE.

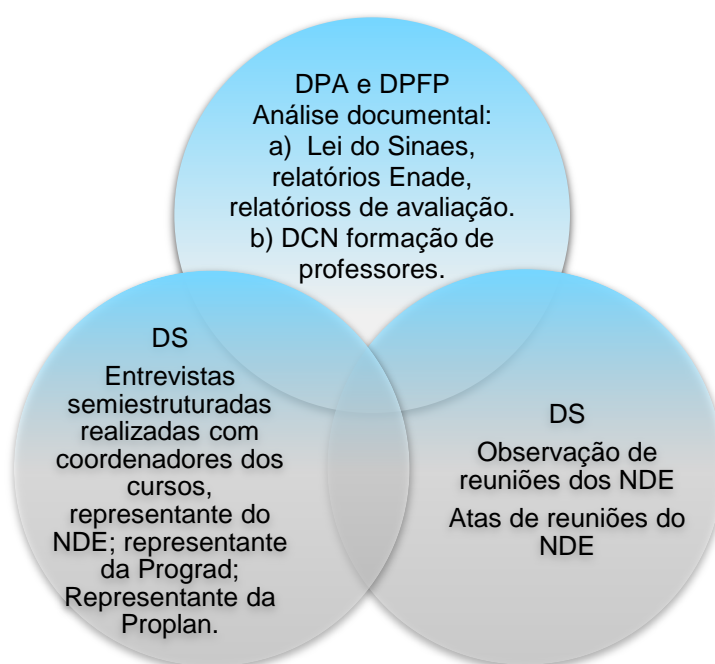
Utilizamos também, como fonte, o relatório Enade dos cursos de licenciatura da UFSM e a consulta à página oficial de cada curso para ler os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC). O estudo documental acompanhou o decorrer da pesquisa, servindo como fonte de análise para produção do Discurso da Política de Avaliação (DPA) e do Discurso da Política de Formação de Professores (DPFP).

Durante o processo de pesquisa organizamos os documentos que foram selecionados, lidos e assim geraram um *corpus*. O processo de escolha dos documentos partiu primeiramente do tema de pesquisa, e depois foi aproximando-se cada vez mais dos cursos, buscando nesta variedade de fontes as relações, e as

interpretações dos discursos da/sobre a política de avaliação, da/sobre a política de formação de professores e seus entrelaçamentos. Ao buscar os discursos da política, temos os documentos, as leis, as diretrizes. Ao buscar os discursos sobre a política temos o que os sujeitos dizem sobre a política, compondo assim o Discurso dos Sujeitos (DS), lembrando que os documentos e as entrevistas são as fontes onde buscamos a materialidade discursiva, nesse desenho de pesquisa.

Como documentos foram considerados: leis, pareceres, relatórios, instrumentos de avaliação, atas das reuniões do NDE e transcrições das entrevistas. Tais documentos serviram para composição dos arquivos que possibilitaram as análises. Assim sendo, representamos na Figura 1 a triangulação dos dados, os procedimentos de análise documental, entrevista e observação relacionados ao Discurso da Política e Avaliação (DPA), Discurso da Política de Formação de Professores (DPFP) e Discurso dos Sujeitos (DS).

Figura 1 – Triangulação dos dados



Fonte: Elaborada pela Autora (2018).

As observações possibilitaram compreender as relações entre diferentes instâncias de gestão na Universidade, incluindo os desafios que decorrem destas relações. Consequentemente, permitiram-nos observar como os sujeitos, na prática, discutem o discurso político, as dúvidas, embates que surgem, por diferentes

interpretações e concepções de docência, de formação de professores e de avaliação. Enfim, permitiram-nos uma aproximação mais contextualizada, própria da pesquisa qualitativa.

O tipo de observação que utilizamos foi a observação simples recomendada para situações que tem certo caráter público, em que se costuma observar os sujeitos, o cenário e o comportamento social (GIL, 2011). Nos cursos que não foi possível observar as reuniões, procuramos extrair informações advindas da leitura das atas do NDE e aproveitamos ao máximo o momento da entrevista com os coordenadores.

As entrevistas, consideradas por Minayo (2015, p. 64) como “conversa com finalidade”, na classificação de semiestruturadas, combinam perguntas abertas e fechadas, possibilitando que o entrevistado discorra sobre o tema, sem, necessariamente, ficar restrito às perguntas formuladas. Procuramos conduzi-las como um diálogo, guiado pelas questões, mas não restrito a elas. Para orientar esse momento, elaboramos roteiros de entrevista semiestruturada (APÊNDICES B, C e D) com algumas questões motivadoras, as quais eram referentes aos nossos objetivos, respeitando o tempo e a disponibilidade dos entrevistados. As entrevistas foram gravadas e transcritas, todos que se disponibilizaram a participar da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE E).

A finalidade das entrevistas, das observações e leitura das atas das reuniões do NDE foi de interpretar os diferentes discursos que circulam pela comunidade acadêmica, sobre a política de avaliação e a política de formação de professores, quando da realização da pesquisa, considerando que são os sujeitos que fazem política nos seus espaços de trabalho, sujeitos que atuam e traduzem as políticas (BALL; MAGUIRRE; BRAUN, 2016).

Entendemos sujeito, a partir da AD, como forma-sujeito histórica, em que, o indivíduo interpelado pela ideologia, está assujeitado as transformações próprias do seu tempo histórico, assim, enquanto sujeito:

[...] determina-se pelo modo como, na história terá sua forma individual (izada) concreta: no caso do capitalismo, que é o caso presente, a forma indivíduo livre de coerções e responsável, que deve assim responder, como sujeito jurídico (sujeito de direitos e deveres), frente ao Estado e aos outros homens (ORLANDI, 1999, p. 14).

Portanto, é a partir de uma posição sujeito dada, num lugar do mundo, que se projeta a produção dos discursos (ORLANDI, 1999). Esse lugar, em nossa pesquisa, é a Universidade e seus cursos de licenciatura com os sujeitos professores, membros dos Núcleos Docentes Estruturantes, Técnicos Administrativos em Educação e sujeitos alunos, os quais não entrevistamos diretamente, mas que sempre estiveram presentes ao longo da pesquisa. Além disso, há sujeitos Coordenadores, em uma posição-sujeito gestor, assim como, a sujeito pesquisadora, em movimento de interpretação. São posições sujeito diferentes, que por suas experiências, e pelo discurso em articulação com a língua num determinado tempo histórico, produzem sentido, nesse processo de pesquisa.

Mediante o exposto, a delimitação dos casos ocorreu em etapas distintas, a primeira etapa foi anterior a qualificação do projeto, feita por um questionário preliminar (APÊNDICE A) disponibilizado aos coordenadores de cursos de Licenciatura presenciais da UFSM, em novembro de 2016. O questionário foi elaborado pela ferramenta *Google* Formulários e enviado aos e-mails dos coordenadores obtidos na Cade/Prograd da UFSM.

Nesse questionário, quatro coordenadores informaram interesse em participar da pesquisa: Física, Matemática — Diurno e Noturno, Teatro e Educação Especial — Diurno. A partir destes casos, planejamos a realização da pesquisa, no entanto esta primeira definição se modificou. Após a qualificação do projeto, em julho de 2017, fizemos um novo contato com os Cursos, naquele momento observamos que alguns passaram por alteração de Coordenador. Desse modo optamos por realizar novo contato com as Coordenações, por e-mail, telefone e através de visitas.

Com a dificuldade em manter os casos escolhidos em 2016, alguns por que não demonstraram interesse, outros pela mudança de Coordenação, optamos por buscar outros cursos. Atribuímos estas dificuldades ao próprio processo de gestão, por gerar demandas constantes aos coordenadores e aos docentes, e a cultura própria de cada grupo, pois: “É normal que diversas organizações, comunidades e pessoas resistam ao fato de serem observadas por outros indivíduos já que o medo da avaliação é natural” (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013, p. 384). Em cada curso tivemos trajetórias diferentes, até que optamos por tentar contatar pelo menos um curso de cada Unidade do campus Sede da UFSM, buscando cursos de Licenciatura presenciais que estivessem disponíveis para a participação no projeto, delineamos, assim, a trajetória na definição dos casos:

Física Licenciatura (Diurno e Noturno): o Coordenador recebeu-nos, em julho de 2017, para que apresentássemos a pesquisa, informou que no período ainda não tinham o cronograma de reuniões do Núcleo Docente Estruturante e que levaria a questão ao Núcleo. Houve troca de coordenação e, em setembro, o NDE ainda não havia realizado reunião. Após contato com novo Coordenador, o mesmo indicou que enviasse e-mail ao presidente do NDE. Assim procedemos, e optaram por não assistirmos as reuniões do Núcleo, entretanto nos disponibilizaram as atas. Em novembro de 2017, recebemos as atas e realizamos as entrevistas em março de 2018, com o Coordenador e o Presidente do NDE. O curso pertence ao Centro de Ciências Naturais e Exatas (CCNE).

Matemática Licenciatura (Noturno): entramos em contato com a coordenação, pessoalmente, por e-mail e telefone, também encaminhamos carta de apresentação da pesquisa, a qual foi levada pela coordenação ao NDE, optaram pela não participação na pesquisa.

Teatro Licenciatura: entramos em contato com a coordenação pessoalmente, por e-mail e telefone. Encaminhamos por e-mail um pedido de autorização para participação da pesquisa a ser encaminhado ao NDE, após contato presencial e por telefone com a Coordenadora e a secretaria do curso, recebemos o retorno de que o Curso não teria disponibilidade em função das alterações de coordenação, processo de avaliação para o reconhecimento e acúmulo de atividades pelo qual estavam passando.

Educação Especial Licenciatura Diurno: entramos em contato com a coordenação pessoalmente, por e-mail e telefone com a secretaria do curso. Encaminhamos pedido de autorização para participação na pesquisa por e-mail a ser encaminhado ao NDE. Feito isso, recebemos o retorno de que o NDE estava passando por alterações em função da mudança de coordenação. Após, optamos por trabalhar com os cursos de Pedagogia, do Centro de Educação, os quais já tínhamos estabelecido contato e participado de algumas reuniões.

Com vistas à ampliação dos casos, procuramos ainda no primeiro semestre de 2018 os cursos de Ciências Sociais e Letras, a fim de buscar algum curso que representasse as Unidades: Centro de Artes e Letras (CAL), Centro de Ciências Sociais e Humanas (CCSH) e Centro de Educação (CE). O curso de Licenciatura em Ciências Sociais, optou por colaborar com a pesquisa, assim como o curso de Licenciatura em Letras. Os procedimentos adotados foram diferentes em cada um dos cursos, respeitando a opção dos respectivos NDE e coordenação:

Pedagogia Licenciatura — Diurno: participamos de uma reunião do NDE e apresentamos a pesquisa, após a deliberação do NDE passamos a observar as reuniões do NDE e reuniões com os professores. As reuniões ocorriam a partir de um cronograma semanal. Acompanhamos nos períodos de agosto, setembro e novembro de 2017, março a maio de 2018, além de entrevista com a Coordenadora em julho de 2018 e leitura das atas.

Pedagogia Licenciatura — Noturno: Conversamos com a Coordenadora, a qual permitiu a observação das reuniões e disponibilizou as atas. Acompanhamos as reuniões de agosto e setembro de 2017 e entrevistamos a Coordenadora em julho de 2018.

Ciências Sociais Licenciatura: realizamos a leitura das atas do NDE das reuniões de 2017 e realizamos entrevista com a coordenadora em maio de 2018.

O curso de **Letras Licenciaturas** se ramifica em três cursos: realizamos a leitura das atas do NDE de 2016 e 2017 e uma entrevista em conjunto com a coordenadora e coordenadora substituta, em outubro de 2018. Optamos por não separar os casos, pois se constituem em uma unidade, conforme explica o próprio histórico de criação dos cursos no PPC. Em 1961 foi criado o curso com Licenciatura Base Inglês e Francês; em 1970 foram criadas as habilitações Licenciatura Plena em Português e Inglês, com 30 vagas e Licenciatura Plena em Português e Francês com 20 vagas; em 1975 implantada a habilitação Português e Literatura da Língua Portuguesa com 20 vagas; em 1994 criada a habilitação Espanhol e Literatura da Língua Espanhola com 30 vagas; em 2002 foi extinta a habilitação Português Francês. Além disso, caracteriza a unidade a instituição de uma única coordenação e NDE para os três cursos.

Por fim, de modo a complementar a visão institucional a respeito dos processos de planejamento, gestão e avaliação, entrevistamos dois Técnico-administrativos em Educação de áreas estratégicas: representante da Coordenadoria de Apoio ao Desenvolvimento de Ensino da Pró-Reitoria de Graduação, (Cade/Prograd) e representante da Coordenadoria de Planejamento e Avaliação Institucional da Pró-Reitoria de Planejamento (Coplai/Proplan) no cargo de Procurador Educacional Institucional (PI).

Ao todo realizamos oito entrevistas, com nove participantes e a leitura das atas de cinco NDE. Considerando que cada curso estava em etapas diferentes, não analisamos os PPC novos que estão em fase de aprovação institucional e construção. O Quadro 1 caracteriza os casos de pesquisa.

Quadro 1 – Caracterização dos multicasos

(continua)

Física Licenciatura CCNE	Turno: Diurno e Noturno. Coordenação: Coordenador e Coordenador substituto para os cursos de Física Bacharelado e Licenciatura. NDE: 5 membros todos do Departamento de Física. O coordenador não é membro do NDE, há dois NDE, um para Bacharelado e um para as Licenciaturas. Período da criação do curso: Final da década de 60. Carga-horária total e duração: Diurno - 3.120h, 8 semestres; Noturno – 3.120h, 10 semestres. Resultado das avaliações externas: Enade 2014 conceito 3. Enade 2017, Conceito 4. CPC – Diurno e Noturno – Conceito 4 (ano 2014). IDD – Diurno, conceito 4; IDD noturno, conceito 5 (ano 2017)...
Pedagogia Licenciatura Diurno CE	Turno: Integral, as aulas se concentram no período vespertino. Coordenação: Coordenador e Coordenador substituto. NDE: 10 membros representantes de quatro Departamentos: três do Departamento de Administração Escolar (ADE); dois do Departamento de Fundamentos da Educação (FUE); quatro do Departamento de Metodologia de Ensino (MEN); um do Departamento de Educação Especial (EDE); a coordenadora do curso é presidente do NDE e a Coordenadora do curso de Pedagogia Noturno é participante. Período da criação do curso: 1965. Ano do PPC: 2006. Carga-horária total e duração: 3.255h, 8 semestres. Resultado das avaliações externas ¹ : Enade 2014 conceito 4; CPC 2014 – conceito 4; Enade 2017, conceito 3. IDD 2017 - Conceito 3.
Pedagogia Licenciatura Noturno CE	Turno: Noturno Coordenação: Um coordenador e coordenador substituto. NDE: nove representantes, sendo dois do Departamento de Administração Escolar (ADE); três do Departamentos: Fundamentos da Educação (FUE); três do departamento de Metodologia de Ensino (MEN); um do Departamento de Educação Especial (EDE); a coordenadora do curso é presidente do NDE. Período da criação do curso: 2005. Carga-horária total e duração: 3225h; 10 semestres. Resultado das avaliações externas: Enade 2014: conceito 4; CPC 2014 – conceito 4. Enade 2017, conceito 3. IDD 2017 - Conceito 3.
Ciências Sociais Licenciatura CCSH	Turno: Noturno Coordenação: Coordenador e Coordenador substituto. NDE: 5 membros representantes dos Departamentos de Ciências Sociais e de Metodologia de Ensino. Período da criação do curso: 2009. Carga-horária total: 2.810h Duração: 8 semestres. Início do funcionamento da última matriz curricular: 2014 Resultado das avaliações externas: Não realizou Enade em 2014. Renovação de reconhecimento ² , conceito final 5 (ano 2018). Enade 2017 – conceito 4, IDD 2017 Conceito 4.

¹ Conceito Enade 2014 foram consultados os relatórios Enade, Conceitos CPC e IDD e Enade 2017. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br>>. Acesso em: 16 nov. 2018.

² Resultados da avaliação referentes a avaliação externa e relatórios de avaliação interna. Disponível em: <<http://coral.ufsm.br/avaliacaoufsm/index.php>>. Acesso em: 6 ago. 2018.

(conclusão)

Letras Português e Literaturas da Língua Portuguesa	Coordenação: Um Coordenador e Coordenador substituto para os três cursos NDE: Um NDE para os três cursos formado por 8 docentes, um representante do Departamento de Letras Clássicas e Linguística (DLCL); três representantes do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DLEM); dois representantes do Departamento de Letras Vernáculas (DLV); um representante do Departamento de Metodologia de Ensino (MEN).
Letras Espanhol e Literaturas da Língua Espanhola	Turno: - Letras Português e Literaturas da Língua Portuguesa: integral. - Letras Espanhol e Literaturas da Língua Espanhola: noturno. - Letras Inglês e Literaturas da Língua Inglesa: integral. Carga-horária total e duração: - Letras Português e Literaturas da Língua Portuguesa: 3.300h, 8 semestres.
Letras Inglês e Literatura da língua Inglesa	- Letras Espanhol e Literaturas da Língua Espanhola: 3.240h; 10 semestres. - Letras Inglês e Literaturas da Língua Inglesa: 3.270h; 8 semestres. Ano de aprovação do último PPC: 2011.
CAL	Letras- Português – Enade 2014 e 2017: 4; CPC 2014 – 4; IDD 2017 – 4. Letras - Inglês: Enade 2014 – 4; 2017 – 5; CPC 2014 – 4; IDD 2017 – 4. Resultado do processo de Renovação de Reconhecimento Letras Espanhol e Literaturas da Língua Espanhola: 4 em 2014 e 2018.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos PPC dos cursos e página oficial da UFSM (2018).

Concomitante a contextualização geral dos cursos e com o material que constituiu a base para a construção do *corpus*, procuramos nos aprofundar nas leituras que permitiram trabalhar com o referencial teórico da análise de discurso.

2.2 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO DA ANÁLISE DE DISCURSO

As políticas públicas educacionais, no presente estudo, política de avaliação e política de formação de professores, são formuladas a partir de um processo cuja materialidade se expressa na legislação, nos documentos que são produzidos e na elaboração destas políticas como discursos. Esta materialidade discursiva está em diferentes lugares, por exemplo em relação à política de avaliação: nos instrumentos de avaliação, nos projetos e processos de avaliação institucional, na Lei que institui o Sinaes. O mesmo ocorre em relação a política de formação de professores. A materialidade desta política está presente na Resolução do CNE, nos pareceres, nos PPC em construção e nos programas de formação de professores. Estas políticas são discursos, elas dizem, silenciam sobre seus objetivos, são lidas, interpretadas, produzidas e atuadas em diferentes situações.

Consideramos, pela AD, a política como discurso, produzido em dado contexto material, permeado pela historicidade, pela ideologia³, compostas por tramas, tecido de interdiscursos, presentes nas diferentes posições sujeito. Discursos que deslizam e produzem efeitos de sentido.

A Análise de Discurso de linha francesa tem como referência fundadora Michel Pêcheux (1938-1983)⁴. Como filósofo, Pêcheux propôs uma análise capaz de relacionar língua, sujeito e ideologia, filiada nos domínios da linguística, do materialismo histórico marxista e da psicanálise lacaniana (ORLANDI, 2015). Optamos pelo desafio de nos aproximar da AD, inicialmente por meio das obras de Orlandi (2015) e Pêcheux (1995), considerando os elementos do político e do ideológico que permeiam as relações dos sujeitos com a avaliação e com a formação de professores.

A AD como dispositivo de análise tem uma fundamentação teórica a partir de um campo de conhecimento interdisciplinar que “[...] nos mostra que os discursos devem ser interpretados a partir da ideia de que não existem explicações unívocas sobre um tema [...]” (NASCIMENTO, 2011, p. 35).

Atravessados pelo referencial da AD procuramos interpretar este *corpus* que produzimos, a partir de fontes diversas, na relação entre DS, DPA e DPFP. A AD nos orienta a produzir um gesto de interpretação (ORLANDI, 2015) sobre este *corpus*, analisando-o, definindo a montagem de um dispositivo analítico que segue um percurso próprio.

Orlandi (2015) explica que a análise não se dá em extensão ou exaustividade, porque o discurso é inesgotável, cada analista vai construir o seu próprio *corpus*, amparado teoricamente. “[...] o dispositivo analítico pode ser diferente nas diferentes tomadas que fazemos do corpus relativamente à questão posta pelo analista em seus objetivos” (ORLANDI, 2015, p. 62).

Consideramos um desafio estabelecer esse *corpus* a partir dos textos que trabalhamos, de modo que, na construção do dispositivo analítico elencamos

³ Significa, de modo geral, um sistema de ideias, valores e compromissos que podem entrar em conflito de acordo com as visões de mundo, atividades de grupos ocupacionais ou identidades, programas políticos ou movimentos sociais, girando em torno de três principais aspectos: legitimação, conflito de poder e estilo de argumentação (APPLE, 2006).

⁴ Informações disponíveis na página do Laboratório de Estudos Urbanos, da Universidade de Campinas, que apresenta um breve histórico sobre Michel Pêcheux, teórico fundador da Análise do Discurso Francesa. Disponível em: <<http://www.labeurb.unicamp.br/portal/pages/home/lerArtigo.lab?id=48&cedu=1>>. Acesso em: 24 jan. 2017.

movimentos discursivos que orientaram a análise pelos efeitos de sentido que se fazem presentes nos objetivos da tese: qualidade e regulação; eficácia e eficiência; performatividade e equidade.

Compreendendo que a política como discurso, envolve a relação com sujeitos que [re] produzem sentidos em diferentes instâncias macro⁵, na concepção da política em âmbito nacional, ou micro, na produção dessa mesma política/discurso na escrita de um PPC. São os sujeitos professores, gestores como coordenadores dos cursos, sujeitos comunidade do curso envolvida. A partir dos discursos, é que procuramos estabelecer um quadro de análise, compreendendo que:

[...] não há neutralidade, nem mesmo no uso mais aparentemente cotidiano dos signos. A entrada do simbólico é irremediável e permanente: estamos comprometidos com os sentidos e o político. Não temos como não interpretar. Isso, que é contribuição da análise de discurso, nos coloca em estado de reflexão e, sem cairmos na ilusão de sermos conscientes de tudo, permite-nos ao menos sermos capazes de uma relação menos ingênua com a linguagem (ORLANDI, 2015, p. 8).

O discurso “[...] palavra em movimento” (ORLANDI, 2015, p. 13) é produzido na relação direta entre língua e ideologia, depende do sujeito, pois não há discurso sem sujeito, e este sujeito (cada sujeito) é interpelado pela ideologia (PÊCHEUX, 1995). A relação entre discurso, sujeito e ideologia, estará presente e produzindo os sentidos daquilo que é dito, escrito, textualizado, silenciado. Assim, “[...] o discurso é o lugar em que se pode observar essa relação entre língua e ideologia, compreendendo-se como a língua produz sentidos por/para sujeitos” (ORLANDI, 2015, p. 15).

Portanto, não buscamos o sentido oculto, escondido nas palavras e nos textos, mas interpretamos “[...] o sentido pensando-se o co-texto (as outras frases do texto) e o contexto imediato” (ORLANDI, 2015, p. 24). Assim sendo, os meios que utilizamos para pesquisar e que acima descrevemos: análise de documentos, observação, entrevista, encaminharam-se para uma relação entre o sentido estrito e o sentido amplo:

Podemos considerar as condições de produção em sentido estrito e temos as circunstâncias da enunciação: é o contexto imediato. E se as considerarmos em sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico-ideológico (ORLANDI, 2015, p. 28-29).

⁵ Macro e micro não são polos fixos, muito menos opostos, queremos apenas contextualizar diferentes instâncias que fazem política e que, por isso, produzem discursos sobre a política.

A partir do sentido amplo vimos o contexto global em que a política de avaliação é justificada por um discurso de promoção da qualidade por parte do Estado, colocando em interlocução a política de avaliação e a política de formação de professores. E, nos sentidos estritos, os efeitos produzidos nos cursos, como o de qualidade/regulação.

A avaliação da Educação Superior está presente como um processo de regulação a partir da necessidade de controle do Estado e por meio desta política, também se difundem discursos em torno da qualidade, que geram direta ou indiretamente competição por resultados. Que sentidos são estes? O que produzem? Que discursividade é esta? Vamos a busca de interpretar os sentidos estritos, e seus efeitos, produzidos no cotidiano dos processos de gestão que permeiam o trabalho dos coordenadores, membros dos NDE, neste momento de recriação dos currículos dos seus cursos.

A posição-sujeito professor na Educação Superior é destaque nesta pesquisa, pelo seu trabalho que vai além do pedagógico junto ao aluno, é um trabalho de pesquisador, de extensionista, de gestor. Além disso, ao assumirem o papel de coordenadores de curso, assumem responsabilidades entre tantas a de conduzir os processos de avaliação e de planejamento. Do mesmo modo o NDE, ao reunir um grupo de docentes com papel propositivo, sujeitos com concepções próprias, e que trabalham por um objetivo comum, num dado contexto, sujeitos na posição-sujeito gestor produtores de discursos políticos e de políticas, discursos que são a materialidade desta tese.

Algumas noções da AD foram centrais ao processo de interpretação: interdiscurso, paráfrase e polissemia. O interdiscurso é “[...] o já-dito que sustenta a possibilidade mesma de dizer: conjunto do dizível que torna possível o dizer e que reside no fato de que algo fala antes, em algum outro lugar” (ORLANDI, 1998, p. 9). Portanto, o interdiscurso relaciona memória e esquecimento, em um processo que acontece no discurso, sem nossa percepção, ou consciência, quando falamos.

Dessa maneira, vamos ter um discurso que parece novo, parece próprio e nosso quando falamos em avaliação, em qualidade, entretanto são discursos que se constituem em uma rede de sentidos, sem um ponto original. “Assim, ao falarmos nos filiamos a redes de sentido. Não aprendemos como fazê-lo. Isto fica a cargo da ideologia e do inconsciente” (ORLANDI, 1998, p. 9). A construção de uma rede de formações discursivas é que compõe o interdiscurso, materializado nas palavras “[...]”

uma mesma palavra, na mesma língua, significa diferentemente, dependendo da posição do sujeito e da inscrição do que diz em uma ou outra formação discursiva” (ORLANDI, 1998, p. 9).

Temos uma formação discursiva principal vinculada a palavra qualidade, associada a uma rede de sentidos. Por exemplo, os sentidos relacionados com a qualidade como melhoria, tais como: equidade, efetividade social, autonomia. E ao mesmo tempo, sentidos em oposição, relacionados a qualidade como excelência, valor de mercado, a esta se associam noções como: eficiência e eficácia, regulação, performatividade, porém aparecem como a mesma palavra *qualidade* ou relacionada a ela nos discursos.

A formação discursiva revela, a partir do discurso, onde o sujeito se inscreve, a classe social está vinculado, sua posição sujeito na sociedade e seu lugar no contexto da sociedade capitalista, mais especificamente na Universidade e nos cursos de licenciatura. Neste contexto identificamos tensões entre a formação para Bacharelado e Licenciatura, entre o professor e o pesquisador, por exemplo. As tensões identificadas são próprias da contradição e do movimento discursivo, deslizando, entre a produção de sentidos entre a paráfrase e a polissemia, entre o mesmo e o diferente, numa tensão continuamente contraditória.

“É, portanto, definitivamente, nessa tensão contraditória entre uma lógica de interpretação de formas logicamente estáveis e das estratégias de construções discursivas pegadas na deriva, que reside, para nós, o centro da discursividade [...]” (PÊCHEUX; LEÓN; 2015, p. 173). A tensão contraditória qualidade/regulação nos acompanhou e dela emergiram outras com as quais nos deparamos no decorrer da análise. Deparamo-nos com noções de sentidos, efeitos contraditórios, com base nos quais criamos um dispositivo a partir das cores complementares e análogas, utilizando o recurso do círculo cromático, como vamos detalhar adiante.

Os sentidos que analisamos, estão inscritos, todas eles, em uma Formação Discursiva ampla que é própria da Formação Discursiva (FD) capitalista. Mas, estas diferentes noções envolvem-se com outras duas formações discursivas (fd) da qualidade e da regulação. Isso tornou significativa a análise dos discursos, considerando o interdiscurso, a paráfrase [o mesmo] e a polissemia [o diferente], de acordo com Orlandi (1998).

Neste estudo, as formações discursivas de qualidade e regulação operam em contradição, entre si, gerando efeitos de sentidos, movimentando-se e deslizando,

pois: “A formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada [...] determina o que pode e deve ser dito” (ORLANDI, 2015, p. 41). Por isso, segundo a autora, as palavras relacionam-se à outras, a depender da memória, do contexto e da posição ideológica do sujeito, constituindo o interdiscurso.

Ao analisar os discursos procuramos colocar em evidência as noções de sentido relacionadas, como estas noções são ditas pelos sujeitos, considerando os recortes de sequências discursivas analisados. Para a AD de linha francesa a sequência discursiva é uma unidade extraída da continuidade dos textos (MAINGUENEAU, 1998). Assim, ao ler e reler muitas vezes, realizamos este trabalho inicial, visando construir o *corpus*, que é: “[...] construir montagens discursivas que obedecem a critérios que decorrem de princípios teóricos da análise de discurso, face aos objetivos da análise, e que permitam chegar a sua compreensão” (ORLANDI, 2015, p. 61).

Assim sendo, realizamos paulatinamente a divisão dos discursos entre DPA = Discurso da Política de Avaliação; DPFP = Discurso da Política de Formação de Professores; DS = Discurso dos Sujeitos, selecionamos os recortes a partir de diferentes fontes, e sempre que citados ao longo dos capítulos, serão identificados.

Em vista disso, estabelecer este *corpus* dependeu de um trabalho constante de identificar os discursos de acordo com os referenciais teóricos da AD, com algumas noções definidas dentro deste referencial: interdiscurso, paráfrase e polissemia, de acordo com os objetivos específicos estabelecidos no projeto de tese, disponibilizados no Quadro 2:

Quadro 2 – Classificação dos recortes de discurso

Discursos	Fonte	Noções da AD
DPA	<ul style="list-style-type: none"> ◊ Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. ◊ Relatórios do Enade dos cursos. ◊ Relatório de Avaliação dos cursos de graduação. ◊ Relatórios de avaliação institucional. 	Interdiscurso Paráfrase Polissemia
DPFP	<ul style="list-style-type: none"> ◊ Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015. 	
DS	<ul style="list-style-type: none"> ◊ Atas das reuniões do NDE. ◊ Observação das reuniões. ◊ Entrevistas. 	

Fonte: Elaborado pela Autora (2018).

Além da classificação e definição do *corpus*, sempre buscamos, neste processo, compreender os sentidos dos discursos, sentidos que não são pré-determinados e reconfiguram-se continuamente, a partir de fronteiras que não são fixas (ORLANDI, 2015). Destarte, os discursos reconfiguram-se pendendo a um e outro sentido, ao mesmo e ao diferente, da paráfrase e da polissemia, envolvidas em diferentes situações e tipos de discurso. Tanto que, palavras iguais podem significar diferente, quanto ao contrário, palavras diferentes podem ter significados semelhantes. Assim:

A. O Mesmo: apesar da variedade da situação e dos locutores, há um retorno ao mesmo espaço dizível (Paráfrase).

B. O Diferente: nas mesmas condições de produção imediatas (locutores e situação) há, no entanto, um deslocamento, um deslizamento de sentidos (Polissemia) (ORLANDI, 1998, p. 15).

Orlandi (2015) aponta para os efeitos dos discursos distinguindo três modos de funcionamento: o discurso autoritário, o discurso polêmico e o discurso lúdico. Estes efeitos se relacionam com a paráfrase e a polissemia, e não são efeitos estanques, pois não há “[...] um discurso puramente autoritário, lúdico ou polêmico” (ORLANDI, 2015, p. 86). De acordo com a autora, no discurso autoritário: a polissemia é contida, no discurso polêmico: a polissemia é controlada, no discurso lúdico: a polissemia está aberta (ORLANDI, 2015).

De modo geral quando analisamos os efeitos de uma Lei, de um Instrumento de avaliação, de uma Resolução, observamos um tipo de discurso mais autoritário. Quando o discurso for mais autoritário tende à paráfrase, quando lúdico, tende à polissemia; quando polêmico, divide-se entre polissemia e paráfrase (ORLANDI, 2015). A autora também alerta que o lúdico se refere ao próprio jogo da linguagem, e o autoritário não significa uma característica do locutor, e sim, efeitos do discurso (ORLANDI, 2015).

Tomando como referenciais a paráfrase e a polissemia, procuramos estabelecer a análise, a partir do *corpus* construído, analisando os discursos e as diferentes formações discursivas, que se mostram no interdiscurso. A formação discursiva que marca a posição política ideológica, de classe social do sujeito (PÊCHEUX, 1995).

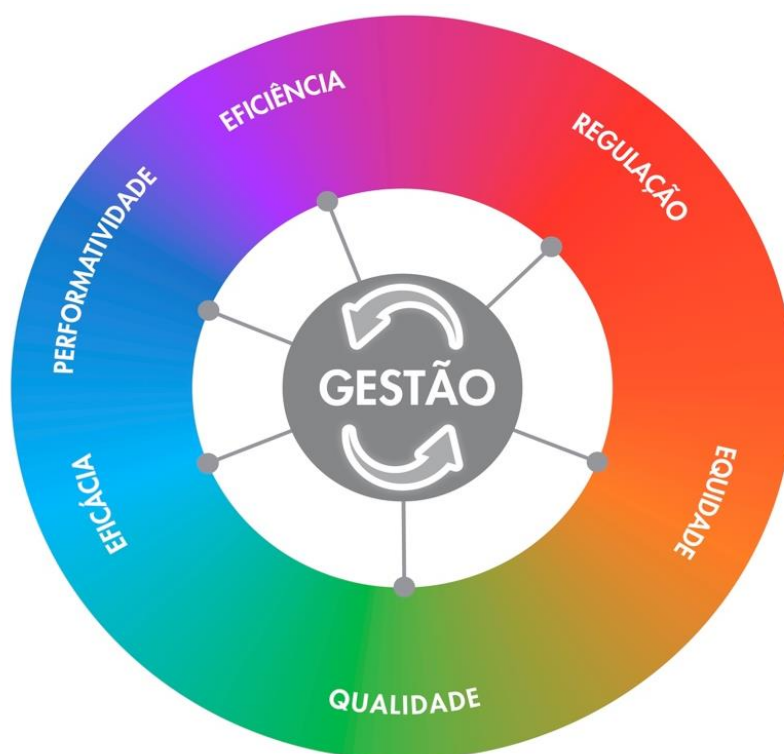
Estas formações deslizam entre qualidade e regulação, noções que também deslizam, ora entre eficiência e eficácia, ora entre performatividade e equidade.

Estas noções se mesclam nos discursos, por isso utilizamos o círculo cromático como analogia para mostrar como, no discurso, por meio de diferentes cores e nuances, as noções giram, borram-se, misturam-se e transmutam, no caldo discursivo. No trabalho de análise colocamos em evidência estas cores e nuances remetendo a mistura e ao movimento, próprio do deslizamento de sentidos.

O círculo cromático é utilizado para fazer combinações de cores, tomamos o círculo como exemplo, suas cores análogas e complementares para atribuir cores a cada uma das noções de sentido, envolvidas no processo de análise desta tese. Relacionamos assim: vermelho para regulação, verde para qualidade, cor de laranja para equidade, azul escuro para performatividade, azul royal para eficiência e lilás para eficácia. Estas três últimas são cores análogas, estão próximas no círculo cromático e compartilham a mesma cor básica, o azul: *performatividade*, *eficiência* e *eficácia*. As cores complementares são opostas no círculo cromático e sua mistura tende a gerar tons de cinza, que atribuímos na centralidade da gestão, azul é complementar a cor de laranja, verde é complementar ao vermelho, sendo *performatividade/equidade* e *qualidade/regulação*. Mediante os diferentes e contraditórios discursos que envolvem a gestão e o próprio discurso sobre gestão, destacamos, no decorrer da análise, uma ou outra destas noções de sentidos, perpassadas no interdiscurso.

Todas essas nuances de sentidos estão relacionadas, misturadas, presentes na gestão, apresentada em tons de cinza, como pode ser visto na Figura 2.

Figura 2 – As noções de sentido em analogia com o círculo cromático



Fonte: Elaborada pela Autora (2018).

Estas noções estão circulando em torno da gestão, em cada discurso que integra o *corpus*, utilizamos a cor para destacar o sentido que apresentamos. Dessa forma, também reunimos em blocos, nos quadros que reúnem os discursos, com títulos que remetem a nossa análise e interpretação. Além da cor, utilizamos como recurso, no concernente as análises: o **negrito** para enfatizar palavras ou trechos nos discursos; a barra (/) para indicar as possibilidades de sentidos opostos nas cores complementares, geralmente a barra significa o próprio deslizamento; o colchete para adicionar sentidos, prefixos ou sufixos que complementam ou transformam como [auto]regulação ou [in]eficiência, por exemplo; os quadros para organizar os discursos analisados; as fontes em *itálico* como recurso para dar destaque as análises ao longo do texto para as palavras, as expressões, os discursos que carregam sentidos complementares, retiradas dos quadros e retomadas na escrita.

O tratamento das entrevistas, a seleção dos discursos, o processo de analisar e interpretar evidências, não ditos, ou ditos de outra forma, foi árduo. Enquanto pesquisadora, houveram momentos de conflito, de retorno a enfoques de pesquisa

utilizados em outros momentos como, por exemplo, à Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), trazendo, desse modo, uma análise extensiva, tentando controlar a descrição e a interpretação, fixando-nos no conteúdo do texto, processos próprios da Análise de Conteúdo.

Percebemos que estes retornos demonstraram a dificuldade sentida ao desafiar-nos pela AD, colocando-nos enquanto sujeito pesquisadora, na relação língua e ideologia, provocadora de conflitos durante a escrita. Outrossim, entendemos que sem a análise e discurso, e sem esse conflito, não teríamos construído este caminho, não nos moveríamos entre as noções de sentido de eficiência/eficácia, qualidade/regulação e equidade/performatividade. Não problematizaríamos a avaliação da forma que tentamos problematizar, pela polissemia, por sentidos não fixos, e que por isso deslizam: *da* qualidade isomórfica, para qualidade da especificidade, para qualidade da equidade, como possibilidades numa avaliação formativa. Esses gestos de interpretação se desenrolaram lendo e colocando em evidência o interdiscurso.

A AD vai caracterizar o próprio *corpus* como contraditório, não homogêneo, disjunto e diversificado (PECHEUX; LEÓN, 2015). É na contradição que se apresentam dois polos opostos: o mesmo e o outro, o da paráfrase e o da polissemia, nos quais se realiza o trabalho do analista e seus gestos de interpretação.

O movimento de análise identifica o interdiscurso, *o que já está lá*, o já posto, o já dito, o que fala antes em outro lugar, pela memória, como podemos expor a partir da palavra democracia. O que fala antes da democracia? A participação, a transparência, a responsabilização, que justificam algumas características de gestão apresentadas no capítulo cinco. Outro exemplo, o que fala antes da regulação? A norma, a regra, o controle, a organização, expressa por diferentes formas de discurso nos capítulos três e quatro. Essa norma tende ao discurso mais autoritário do *faça-se*, ou *cumpra-se*, induzido nos processos de avaliação externa.

Por fim, nos sentimos desafiadas a compreender a AD, estabelecer as noções que orientaram a análise: interdiscurso, a paráfrase e a polissemia. Por consequência o deslizamento de sentidos nos movimentos entre paráfrase e polissemia. Outro desafio foi compor o *corpus* analítico, considerando a extensão de 60 páginas de recortes dos DPA, DPFP e DS, tratando-os, analisando-os, até chegar aos quadros que apresentamos. Assim, ao analisar as noções de sentido

que se mesclam, se misturam, se imbricam, possibilitando a analogia com as cores que permitem o movimento, o deslizamento das noções discursivas e seu complementar oposto correspondente, até chegar no tom da gestão que concentra todos estes sentidos, mesmo que ora um ou outro esteja em evidencia. A gestão se movimenta neste tom de cinza que carrega a oposição e a complementaridade da *performatividade/equidade*, da *qualidade/regulação* e a avaliação, em nossa análise, potencializa estes sentidos.

3 AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

*Muitas vezes os índices tomam os lugares da própria qualidade
(José Dias Sobrinho, 2011, p. 27).*

Neste capítulo procuramos **discutir os desdobramentos da política de avaliação na Educação Superior, considerando seus percursos históricos**. Essa análise faz-se necessária para compreender como o Sinaes se constituiu? Como foi aprovado? Quais foram as suas características iniciais? Como ele está presente na Educação Superior atualmente, que discursos orientam essa política de avaliação?

Partimos inicialmente da contextualização das políticas educacionais, a Educação Superior e o contexto universitário, compreendendo os contextos globais/locais e o neoliberalismo, considerando que o fenômeno da avaliação de sistemas educacionais não é exclusivamente brasileiro, mas uma realidade na América Latina e no mundo. Posteriormente, abordaremos o Sinaes e seus desdobramentos, no intuito de compreender como se formulou tal sistema e como ele está vigente hoje, já trazendo os discursos dessa política. Em seguida, discutimos os conceitos principais que se mobilizam na política de avaliação: a regulação e a qualidade, bem como os sentidos que trazem para a avaliação.

Procuramos compreender os entremeios, enlaces e possíveis interpretações relativas a política de avaliação. Utilizamos pesquisas já realizadas por outros autores como Barreyro e Rothen (2006, 2008) e a Dissertação de Mestrado *Influências do Sinaes na Construção Curricular no Curso de Pedagogia* (TREVISAN, 2014), a qual possibilitou compreender os antecedentes históricos, políticos e sociais do Sinaes.

3.1 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E EDUCAÇÃO SUPERIOR

As políticas públicas podem ser definidas a partir da diferenciação dos termos *policies*, *polity* e *politics*, em que o primeiro refere-se à “esfera da política”, o segundo à “atividade política” e, o terceiro à “ação pública” (MULLER; SUREL, 2002, p. 11), são as ações voltadas para atingir objetivos comuns (MULLER; SUREL,

2002). O âmbito das políticas públicas se situaria com mais ênfase no terceiro, o da *politics* como “centro de gravidade” (MULLER; SUREL, 2002, p. 11), mas a análise de políticas não se isola neste centro. Envolvem o papel do Estado, suas relações com a sociedade civil e as contradições presentes no processo de desenvolvimento das políticas, pois, “[...] toda a política pública se caracteriza por contradições, até incoerências, que devem ser levadas em conta, mas sem impedir que se defina o sentido das condutas governamentais” (MULLER; SUREL, 2002, p. 18).

Estas definições iniciais de políticas públicas mostram as contradições, os embates, as disputas entre atores diversos: Estado, sociedade civil, as instituições, a universidade, os professores, técnicos administrativos, alunos, isto é, todos envolvidos são parte importante do processo de construção de políticas que não podem ser desprezados em uma análise. Além disso, atentamos para o envolvimento de diferentes atores, em diferentes contextos, que Ball, Maguire e Braun (2016) apontam no que chamam atuação da política. Os autores trazem atuação em vez de implementação, entendendo que estes diferentes atores fazem política em seus espaços de trabalho, na prática. A política não é somente o texto legal, a política não é o processo de implementação, a política é o conjunto disso tudo e vai além disso quando adentramos em algum contexto específico.

As normas, Leis, diretrizes, orientações e instrumentos, compõem os discursos da política, o que os atores dizem sobre a política e sobre o seu fazer também o são. Assim trazemos de Ball, Maguirre e Braun (2016) como apoio no modo como entendem as políticas, no modo como apresentam seus casos de estudo, seus contextos e atores, trazendo-os em evidência para análise. Nós, procuramos analisar os cursos de licenciatura, com seus contextos, seus atores, e a política específica de avaliação da Educação Superior entrecruzada pela política de formação de professores, trazendo em evidência os discursos dos sujeitos. Entendendo que estes sujeitos fazem política junto ao Estado, que na instituição pública Universitária, também, somos nós o Estado.

Segundo Ball et al. (2017) a política se codifica e decodifica, isso envolve a complexidade de processos de interpretação, reinterpretação criativos, uma “recontextualização” (BALL et al., 2017, p. 52). O processo de interpretação das políticas, de acordo com Ball e Mainardes (2011) envolve uma abordagem

metodológica do “ciclo de políticas”⁶. Com essa abordagem apresentam contextos: da influência, da produção de textos; da prática; dos resultados e efeitos e da estratégia política (MAINARDES, 2006). Quer dizer, considerando apenas os três primeiros, poderíamos trazer como contexto de influência para a formulação do Sinaes tanto os organismos multilaterais, quanto os programas que precederam sua aprovação no Brasil. Para o contexto da produção de textos os momentos da aprovação do Sinaes e continuamente todas as alterações em termos de Decretos, Portarias, Resoluções, Instrumentos de Avaliações, produção de textos institucionais como os relatórios de avaliação; instrumentos de autoavaliação; os planos de Desenvolvimento Institucionais; e, os PPC que se modificaram com a presença de indicadores de qualidade previstos para os cursos. Como o contexto da prática, este sistema acontecendo nas instituições, cursos, e órgãos governamentais responsáveis por seu funcionamento, com os diferentes efeitos provenientes da avaliação em cada âmbito.

Da influência dos organismos multilaterais podemos citar: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco); o Banco Mundial; o Fundo Monetário Internacional (FMI); a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE); Organização Mundial do Comércio (OMC), interligando a perspectiva política, econômica e de desenvolvimento que influenciou a década de 1990 no contexto de neoliberalismo e segue influenciando hoje.

Mais especificamente, da influência da Unesco, podemos citar as Conferências Mundiais de Educação Superior (CMES) ocorridas em Paris nos anos de 1998 e 2009. Ainda podemos mencionar as Conferências Regionais de Educação Superior para a América Latina e Caribe (Cres) de Havana, Cuba em 1996; de Cartagena das Índias, Colômbia em 2008; de Córdoba, na Argentina, em 2018, das quais operam impactos nas políticas nacionais. Todas as conferências de alguma forma enfatizam o desenvolvimento da qualidade, por meio de processos de avaliação e acreditação.

⁶ Não utilizamos o ciclo de políticas como referencial teórico metodológico para o desenvolvimento da tese, entretanto ele nos auxiliou na compreensão de como as políticas se processam, como são construídas, [re] interpretadas, sem, de fato, serem fixas. De acordo com Mainardes (2006), os autores do ciclo de políticas, Stephen Ball e Richard Bowe, procuraram romper com a cisão entre as fases de formulação e implementação das políticas. Assim o ciclo demonstra que não há um contexto de elaboração e outro de implementação, distintos ou isolados.

Com relação ao Brasil e suas experiências pregressas de avaliação citamos o Exame Nacional de Cursos (ENC) ou Provão, e o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub). Por essas influências o Sinaes é considerado um sistema híbrido e contraditório (BARREYRO; ROTHEN, 2006, 2008), “[...] é o resultado da cumulação e da metamorfose” (BARREYRO; ROTHEN, 2006, p. 971).

Sobre as influências externas, elas “[...] são sempre re-contextualizadas e reinterpretadas pelos Estados-nação [...]” (MAINARDES, 2006, p. 52). Por mais fluxos que existam entre o global e o local, relações semelhantes entre determinadas políticas em diferentes países, vão se desenvolvendo nacionalmente com suas características próprias de acordo com a tomada de decisão em nível nacional, regional, local, institucional, individual.

Estados nacionais e governos são agentes importantes no desenvolvimento das políticas públicas educacionais, pois, é o Estado envolvido “[...] na interpretação e na tradução das consequências das ‘regras’ modeladoras das organizações internacionais, em formas e prioridades nacionalmente apropriadas” (DALE, 2010, p. 1112). É na década de noventa, sob o contexto de influência do neoliberalismo, mediante a interpretação e contextualização dos organismos multilaterais que inicia a ênfase dada aos processos de avaliação definidos a partir de qualidade e regulação, que por sua vez são legitimados em contextos da produção de textos e na prática, [re]transformados sucessivamente, considerando os contextos globais e locais.

3.1.1 Políticas neoliberais e contextos globais/locais

O neoliberalismo pode ser compreendido como uma doutrina política e econômica nascida após a II Guerra Mundial, caracterizada por manter o Estado forte no controle e na regulação, todavia fraco nos gastos sociais e intervenções econômicas (ANDERSON, 1995). Dentre as características da doutrina ocorre a busca por estabilidade monetária como meta suprema dos governos, criação exércitos de reserva dos trabalhadores, resultando em altas taxas de desemprego. Também há redução de impostos especialmente para rendimentos mais vultuosos, bem como, privatizações, entre outras características que acentuam a desigualdade social (ANDERSON, 1995).

Segundo o referido autor, a doutrina neoliberal se desenvolveu em governos como o Margareth Thatcher e Ronald Reagan, na Inglaterra e Estados Unidos, respectivamente. Na década de 1980 e na América Latina o seu precursor foi Pinochet, que instalou um regime ditatorial no Chile nos anos 70 (ANDERSON, 1995).

Compreendemos também o neoliberalismo a partir de Frigotto (2001), que o explica como o retorno a concepções conservadoras do liberalismo sobrepondo liberdade de mercado às políticas sociais. O autor faz uma crítica ao neoliberalismo e afirma, a partir de Mészáros (2009) que o capital vive uma crise estrutural, com isso, o trabalho é preconizado. Em consequência, o mundo vive os problemas da desigualdade social, miséria, fome, desemprego, exploração exagerada do meio ambiente, como efeitos da manutenção do sistema capitalista, sendo a desigualdade, constituída a partir das relações de poder, permeada pela luta de classes, uma das características fortes para manter este sistema em funcionamento.

No Brasil, assim como em outros países da América Latina, foi na década de 90 que o neoliberalismo assumiu suas características principais, já era prometido o avanço neoliberal no governo de Fernando Collor, que renunciou em 1992 após processo de *impeachment*. Neste período a economia estava caótica e a inflação astronômica, iniciou a organização do País para o lançamento do plano Real, procurando recuperar a economia. Em 1994, o sociólogo Fernando Henrique Cardoso, foi eleito presidente em dois mandatos consecutivos de 1994 a 1998 e de 1998 a 2001, propondo o Plano Real, que seguia a receita do neoliberalismo “[...] enquanto a economia se recupera, o social piora [...]” (OLIVEIRA, 1995, p. 26).

Na década de 1990, o papel do governo na política educacional começa a se transformar, não é que o Estado passa a ser mais ou menos importante, mas o seu papel muda. Por conseguinte, Anderson (1995), Torres (2016) e Del Brutto (2009) procuram situar os anos 1990 na América Latina como um momento em que se viu desenvolver as políticas neoliberais, atreladas a globalização. Características que estão presentes nestas análises e destacam a Nova Gestão Pública, a eficiência, a eficácia na qual a avaliação seria uma das ferramentas.

Torres (2016) enfatiza a globalização do capitalismo como um elemento central para compreender o neoliberalismo, isso implica em compreender também as suas contradições. O autor aponta, como uma das contradições do pensamento ideológico neoliberal, a promoção da autonomia individual (individualismo

possessivo) e, ao mesmo tempo, sugere que todo o cidadão tem responsabilidades públicas (TORRES, 2016), algo que soa muito comum em campanhas como “todos pela educação⁷”. Dessa forma, são contradições que se estendem ao plano econômico segundo o ator, visto que, este bem comum vai em sentido muitas vezes antagônico a supremacia do mercado. Assim, o neoliberalismo afeta a nossa vida, como trabalhamos e como vivemos a universidade:

[...] la globalización neoliberal, predicada sobre la dominancia del Mercado sobre el Estado y modelos desreguladores de gobierno, afectó la Universidad en el contexto de del ‘capitalismo académico’. Las reformas resultantes han avanzado la competitividad internacional, afectando las universidades públicas en cuatro áreas principales, eficiencia y accountability, acreditación y universalización, competitividad, internacional y privatización (TORRES, 2016, p. 26).

O neoliberalismo é global, mas nos afeta localmente de diferentes modos, gerando pressões contraditórias, tratando a educação como gasto, ao mesmo tempo que exige resultado [*eficiênci*a e *eficácia*], a ser comprovado pela *qualidade*, atestada nas provas, nos índices, nos *standards*. De modo que a globalização neoliberal “[...] por um lado, dificulta a capitalização de recursos públicos para a educação, mas por outro lado, exige aos Estados intervir em uma educação de qualidade como a que fomenta a competitividade econômica” (BONAL; TARABINI; VERGER, 2013, p. 89).

As influências do contexto global, na política nacional são, gradativamente, traduzidas nos textos legais que, desde a Constituição Federal, vão incorporando as características do Estado *regulador*. Marcadamente na política desenvolvida em meados dos anos 1990, caracterizando a modificação do Estado, que se tornou:

[...] competitivo e organizou-se competitivamente, e colocou escolas, por exemplo, e outras coisas, em competição entre si. Isto representa um grande golpe do capital; ele cessa seu trabalho em oposição ao Estado e passa a trabalhar através do Estado. Esta é a grande diferença: ele trabalha através do Estado e o Estado tem muito menos meios de inibir este processo (DALE; GANDIN, 2014, p. 7).

Em relação à oferta e regulação da educação, podemos relacionar ao termo governança, caracterizada pela combinação de atividades que envolvem

⁷ “Todos pela educação” é o lema de um movimento fundado em 2006, no Brasil, que prevê conquistar a melhoria da qualidade na Educação Básica. O mesmo é mantido por fundações como a Fundação Lemann, Itaú Social, grupo Gerdau e outras. Disponível em: <<https://www.todospelaeducacao.org.br/>>. Acesso em: 20 out. 2016.

financiamento, fornecimento ou oferta, propriedade e regulação; este conjunto de atividades ou práticas pode ser desempenhado, ou não, pelo Estado (DALE, 2010). No caso da Educação Superior brasileira, o financiamento e a oferta são parte pública, parte privada e a regulação é exercida pelo Estado, a partir do aparato de regulamentações, leis, que normatizam o funcionamento das Instituições de Educação Superior (IES) e dos cursos de graduação e pós-graduação.

Podemos observar as dimensões da Educação Superior no Brasil para melhor compreender a amplitude do trabalho de avaliação, regulação e supervisão levado a cabo neste sistema, comparando os dados da Sinopse Estatística da Educação Superior de 2015 e 2017, disponível na Tabela 1:

Tabela 1 – Dimensões da Educação Superior no Brasil

Instituições e número de matrículas	2015	2017
Instituições de educação superior	2.407	2.448
Instituições de educação superior privadas	2.111	2.152
Instituições de educação superior públicas	296	296
Número total de matrículas (presencial e a distância)	8.048.701	8.286.663
Matrícula em cursos de Licenciatura (presencial e a distância)	1.471.930	1.589.440
Matrícula em cursos de Licenciatura públicas (presencial e a distância)	578.997	601.839
Matrícula em cursos de Licenciatura privadas (presencial e a distância)	892.933	987.601

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2016, 2018a).

A característica de sistema diversificado como o da Educação Superior no Brasil, remete a política de avaliação um sentido de *guardiã* das condições de qualidade. Isso está relacionado com o contexto da influência e fica visível na produção de textos, configurando, assim, a avaliação como necessária, demarcando o Estado Avaliador:

[...] o Estado vem adotando um ethos competitivo, neodarwinista, passando a admitir a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados ou produtos dos sistemas educativos (AFONSO, 2009, p. 49).

Justifica-se, o investimento, a sofisticação e o aprimoramento dos sistemas avaliativos, atrelado a ideia de que a qualidade é responsabilidade de todos e alcançada a partir de esforços individuais, na consecução de objetivos estabelecidos. Atualizando e complementado a ideia de Estado Avaliador, o autor, caracteriza o Estado — competidor num período que poderia ser denominado de

pós — Estado — avaliador como uma fase atual de ressurgimento e radicalização da competição, e, também, do mercantilismo em processos de avaliações educacionais⁸.

As características da oferta de Educação Superior no Brasil preveem a coexistência de instituições públicas e privadas de acordo com a LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996a, Art. 45). Com diversificação de organizações acadêmicas, as Instituições de Educação Superior (IES) podem se caracterizar como: Universidades, Centros Universitários, Faculdades, Institutos Nacionais de Educação Ciência e Tecnologia, variando suas funções e autonomia no Sistema Federal. As Universidades têm como prerrogativa a indissociabilidade entre o tripé ensino, pesquisa e extensão. Além disso, são instituições autônomas para criar cursos, ampliar ou reduzir vagas e outras atribuições definidas no Art. 53 da LDB (BRASIL, 1996a).

De acordo com a organização administrativa, ainda, as IES públicas podem ser Federais, Estaduais ou Municipais, e as privadas com ou sem fins lucrativos. As privadas sem fins lucrativos podem ser filantrópicas, comunitárias ou particulares, em sentido estrito, IES que visam lucro.

Neste sistema, é papel da União: “[...] assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de Educação Superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino” (BRASIL, 1996a, Art. 8º, inciso VIII, grifo nosso).

Assim, três expressões mencionam o papel regulador do Estado, exercido pela avaliação, presente no interdiscurso, nas Leis e no contexto de influência: são elas *assegurar*, *garantir*, e *ser guardiã* da qualidade, este é o papel do Estado. É por isso que dos anos 1990 em diante acontece uma explosão de programas e propostas de avaliação, um seguido do outro, para a Educação Básica e Superior.

⁸ Afonso, em entrevista para Schneider (2012), trata de três versões do Estado Avaliador, sem necessariamente uma sequência fixa temporal em todos os Países. A primeira versão, nos anos 80, centrada num dispositivo interno de controle do Estado e sem grande ênfase nas avaliações internacionais, mas com a presença de *rankings* e publicação de resultados. A segunda, nos anos 90, com grande influência de organismos como a OCDE, OMC, atrelando fortemente as avaliações nacionais aos organismos multilaterais. Como hipótese de trabalho, sugere a terceira versão como o pós-Estado Avaliador e o Estado Competitivo, com o enfraquecimento de iniciativas estatais anteriores no campo da Avaliação e o novo protagonismo das agências como OCDE e OMC. Coadunando com tal afirmação, vimos na Ata da 147ª Reunião Ordinária da Conaes em 19 de junho de 2018 (BRASIL, 2018a), o momento em que apresenta a OCDE como realizadora de uma meta-avaliação do Sinaes, ação prevista para o aprimoramento do sistema avaliativo.

Na Educação Básica exemplificamos o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), criado em 1990, reestruturado em 2005, que conta com Avaliações em larga escala, de formatos censitários e amostrais, sendo a mais conhecida a Prova Brasil, aplicada nas escolas públicas, no 5º e 9º ano do Ensino Fundamental⁹. Ao final do Ensino Médio o aluno ainda é mais uma vez avaliado pelo Exame Nacional de Ensino Médio (Enem), exame criado para avaliar o desempenho escolar ao final do Ensino Médio, que posteriormente passou a ser utilizado como forma de seleção tanto em ingresso em IES públicas, como para participação de programas de bolsas para custear os estudos em IES privadas, como o Programa Universidade para Todos (Prouni).¹⁰

Enfim, o estudante é avaliado por processos de larga escala ao longo de toda sua vida escolar. Na Educação Superior vamos nos deter a analisar, com brevidade os programas que antecederam o Sinaes, criado como Sistema em 2004. Em si, o discurso de Sistema pode remeter a organização, a um sistema fechado, definido pelas características que o compõem, ou, para Costa (2016, p. 16), referindo-se ao Sistema Nacional de Educação. Conforme o autor, o sistema é “[...] produzido na coexistência de negociações de sentidos, e tais negociações estão em disputa, conflito e aliança na trama discursiva [...]”. O Sinaes também foi [é] produzido na disputa de negociações, como um sistema de avaliação.

3.2 SINAES: ANTECEDENTES E ATUAL

A política de avaliação foi se constituindo como o *modus operandi* para manter a regulação, por isso compreendemos que o Estado não passa a ser mais ou menos forte, senão que seu papel vai se modificando, ao passo que mantém a regulação por meio da legislação e de mecanismos como a avaliação e a supervisão. Assim, vai impondo modificações nas instituições e nos seus modos de gerir, por isso o contexto da produção de texto influi o contexto da prática e vice-versa.

O Sinaes se constituiu a partir de interesses distintos e, até mesmo, contraditórios, como apresentam Barreyro e Rothen (2006). Nas disputas que

⁹ Informações do Saeb. Disponíveis em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb>>. Acesso em: 22 out. 2018.

¹⁰ Informações sobre o Enem. Disponíveis em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/enem>>. Acesso em: 22 out. 2018.

antecederam a aprovação da Lei do Sinaes estavam demarcadas pelo menos duas grandes experiências anteriores de avaliação: a do Paiub e a do ENC (ou Provão) (BARREYRO; ROTHEN, 2006).

O Paiub foi um programa de avaliação institucional de adesão voluntária, que contou com o apoio da Secretaria de Educação Superior (SESu) do Ministério da Educação. A proposta continha dois eixos principais: o de Avaliação Institucional e o de Avaliação das Condições de Ensino dos cursos de graduação. Esta realizava-se fundamentada na ideia de qualidade compreendida como *participação* e *protagonismo* da comunidade acadêmica, enfatizando a avaliação do ensino da graduação alegando sua abrangência e seus efeitos na sociedade (TREVISAN, 2014). Uma formação discursiva vinculada a *democratização* e a *avaliação participativa e emancipatória*.

Já o foco da avaliação do ENC era oposto, fixava-se, performaticamente, nos *resultados* de provas realizadas, pelos concluintes, no último ano dos cursos de graduação. Além disso, a avaliação carregava uma função regulatória e voltada a *eficiência*, além dos resultados apresentarem distorções, segundo estudos apresentados pelo Inep (TREVISAN, 2014). Portanto, foram propostas que influenciaram o Sinaes, deixando marcas, traços de sentidos de *eficiência/eficácia*, bem como, traços sinalizados como *qualidade*, como estímulo pela *participação* e o *protagonismo da comunidade acadêmica*. Lembrando que na década de 1990 havia o *clamor* pela expansão da Educação Superior, acompanhada pelo *temor*, da perda de qualidade. A opção foi pela expansão de IES privadas e criação de formas de controle, onde se vinculam o Provão.

No início do primeiro governo do então presidente Lula, no ano de 2003, foi nomeada uma Comissão Especial de Avaliação (CEA) com a finalidade de propor um sistema de avaliação da Educação Superior (TREVISAN, 2014). Nesse sentido, lembramos que a elaboração do Sinaes já fazia parte da plataforma da campanha eleitoral de 2002 do então candidato a presidência. A CEA foi instalada em abril de 2003 a fim de propor a política de avaliação que se tornou o Sinaes. Por esse ângulo, o objetivo inicial da proposta elaborada pela CEA era um sistema que respeitasse ao máximo a autonomia, a participação e o envolvimento das universidades no processo de avaliação, considerando a experiência do Paiub e de alguns de seus membros (TREVISAN, 2014). Entretanto, não havia mais possibilidade de se manter as mesmas ideias de adesão voluntária aos processos

de avaliação institucional, visto que, passados dez anos do Paiub se impôs fortemente uma legislação, visando um *Estado avaliador* (AFONSO, 2009) e *regulador*.

Deste modo o Sinaes reuniu as duas principais características contraditórias dos processos de avaliação que o antecederam: o Paiub e o ENC, o primeiro com uma concepção de avaliação formativa e o segundo, com uma concepção de avaliação regulatória. Por esse viés, coexistem na Lei do Sinaes, a visão formativa e emancipatória do Paiub, e a visão de controle e aferição do Provão (BARREYRO; ROTHEN, 2006). Este contexto da produção de texto gerou o sistema tal como ele se orienta atualmente, entre o Enade e os processos de avaliação, internos e externos para cursos e instituições.

As demarcadas contradições e disputas demonstram lutas de interesses divergentes, próprias de diferentes formações discursivas de classes que lutaram/lutam na defesa de interesses contraditórios no processo avaliativo. Tais lutas concentram-se ora pela valorização dos processos autoavaliativos, ora pela valorização de processos regulatórios e pela avaliação externa; ora por uma supremacia da regulação estatal, ora pela valorização da participação democrática e da avaliação formativa, ora por interesses de mercado, ora por interesses públicos de expansão com qualidade. Dessa forma, interesses conflituosos, formulam um mesmo sistema de avaliação.

Barreyro e Rothen (2008) apresentam os programas que precederam o Sinaes, para além do Paiub, nessas propostas dissonantes, algumas propunham vincular financiamento a avaliação. Resumimos as propostas, no Quadro 3, analisando as tendências formativas enquanto vinculadas a qualidade, a melhoria e a participação, ao passo que a regulatória vincula-se a normatização.

Quadro 3 – Programas e ações de avaliação que precederam o Sinaes

(continua)

Ano	Programa	Propositores	Objetivo/ Ação	Concepção de avaliação
1983	Paru	Desenvolvido por iniciativa do Conselho Federal de Educação.	Pesquisar o impacto da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 (BRASIL, 1968), na gestão e disseminação do conhecimento nas instituições	Formativa

(conclusão)

1985	CNRES	Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior instituída pelo Decreto nº 91.177, de 29 de março de 1985 (BRASIL, 1985), durante o governo de José Sarney.	Propor uma nova política para a educação superior brasileira vinculando o financiamento da universidade ao desempenho nas avaliações.	Regulatória
1986	Geres	Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior - interno do MEC composto por 05 pessoas.	Formular uma proposta de Reforma Universitária. Propôs vincular financiamento à avaliação.	Regulatória
1993	Paiub	Formado por representantes de IES e entidades da educação superior com apoio da SESu/MEC.	Propôs a realização de autoavaliação e avaliação externa envolvendo a missão institucional da universidade na sociedade.	Formativa
1996	Provão e avaliação das condições de oferta	Organizada pelo conjunto das legislações no governo de Fernando Henrique Cardoso, Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995 (BRASIL, 1995a); Decreto nº 2.026 de 10 de outubro de 1996 (BRASIL, 1996b); Portaria MEC nº 249 de 18 de março de 1996 (BRASIL, 1996c).	Avaliação das condições de oferta de IES e cursos; avaliação de desempenho individual das IES; e, avaliação para melhoria do ensino de graduação pela análise dos resultados do ENC visando qualidade e eficiência.	Regulatória

Fonte: Adaptado de Barreyro e Rothen (2008).

Concentremo-nos em um ponto que necessita ser esclarecido: a regulação não é “ruim” e a qualidade “boa”, a análise não se encaminha nesse juízo de valor. Ao contrário, a regulação é necessária para o controle estatal, a medida em que o sistema se expandiu pela via privada e que a ideia de mercado e de educação como lucro, tem invadido a oferta educacional no Brasil, não apenas pela presença de instituições particulares que visam ao lucro, mas também pelas mais diversas parcerias público-privadas que podem ser melhor compreendidas em Peroni (2013). A autora explica como a qualidade se aproxima ao modelo de eficiência do mercado, adentrando aos serviços estatais pela lógica da terceira via. Além disso, a situação da Educação Superior no Brasil vive “[...] um intenso processo de transformação de um direito ou ‘serviço público’ em ‘serviço comercial’ ou mercadoria [...]” (SGUISSARDI, 2015, p. 871). Situação que agrava, ainda mais, a intensa desigualdade social, já severa no Brasil.

Assim sendo, tendo a qualidade do mercado como um dos modelos, a regulação acompanhou a implantação do Sinaes, a legislação, referente a avaliação,

foi se ampliando e se organizando a partir de um aparato que orientou/orienta como deve ser a avaliação nas instituições e cursos. Em nossa análise, utilizamos como ponto de partida a Constituição Federal e seguimos para demais documentos, passando pela aprovação do Sinaes, alguns decretos e portarias que foram complementando-o, ou modificando-o.

Quadro 4, grifamos os excertos dos discursos que trazem como ênfase a qualidade e a regulação, demarcando como se apresentam os discursos da política, que em seu conjunto, fortificam uma noção de regulação, evidenciada pela palavra qualidade, pela instituição dos índices após a aprovação do Sinaes e, também, pela normatização. Esse movimento discursivo busca enfatizar o desempenho nos índices e no processo de avaliação, para induzir qualidade. Um discurso parafrástico que fixa e mantém a autoridade do discurso legal e que se distancia dos processos participativos valorizados no Paiub. O sentido permanece o mesmo: estabelecer como deve ser a qualidade e o controle, considerando a ênfase nas medidas, no padrão, nos processos de regulação, supervisão e avaliação, por mais que o sistema seja amplo e diversificado.

Quadro 4 – Marco legal da avaliação no contexto da produção de texto

(continua)

Constituição Federal de 1988: Cap. III Seção I:	Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios [...] VII - garantia de padrão de qualidade. Art. 209. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I cumprimento das normas gerais da educação nacional; II autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público. (BRASIL, 1988).
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.	É incumbência da União: assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior , com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino (BRASIL, 1996a Art. 9, Inciso VI); autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar , respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino. (BRASIL, 1996a, Art. 9º, Inciso IX) regulamentado pelo Sinaes.
Plano Nacional de Educação (PNE) 2001 -2011. Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001. (BRASIL, 2001).	Institucionalizar um amplo e diversificado sistema de avaliação interna e externa que englobe os setores público e privado , e promova a melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão acadêmica. (BRASIL, 2001, Objetivos e Meta 6).
Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004.	Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior com os pilares avaliação institucional, avaliação de cursos de graduação e Exame Nacional de Desempenho do Estudante (Enade), com o objetivo de regular e induzir a qualidade. (BRASIL, 2004).

(conclusão)

Decreto nº 5.773 de 9 de maio de 2006.	A regulação será realizada por meio de atos administrativos do funcionamento de instituições de educação superior e de cursos de graduação e sequenciais. (BRASIL, 2006, Art. 1º, parágrafo 1º).
Portaria Normativa MEC nº 40, de 12 de dezembro de 2007. Republicada com alterações em 29 de dezembro de 2010.	Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, e o Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos Superiores e consolida disposições sobre indicadores de qualidade , banco de avaliadores (Basis) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) e outras disposições. (BRASIL, 2010a).
Portaria Normativa MEC nº 4, de 5 de agosto de 2008.	Regulamenta o uso do Conceito Preliminar de Curso para dispensa do da avaliação <i>in loco</i> nos processos de renovação de reconhecimento de cursos de graduação. (BRASIL, 2008a).
Portaria Normativa MEC nº 12, de 5 de setembro de 2008.	Institui o Índice Geral de Cursos da Instituição de Educação Superior (IGC) com base na média ponderada do CPC e média ponderada dos conceitos dos programas de pós-graduação avaliados pela CAPES. Indica o uso deste índice como referencial orientador das Comissões de Avaliação Institucional. (BRASIL, 2008b).
PNE 2014-2024. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.	Meta 13: e elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% sendo, do total, no mínimo, 35% doutores e estratégias 13.5 a 13.8 que enfatizam o ENADE, sua expansão, aumento da taxa de conclusão dos cursos de graduação e de desempenho dos concluintes no Enade . (BRASIL, 2014)
Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. Revoga o Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006.	Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Define como regulação: A regulação será realizada por meio de atos autorizativos de funcionamento de IES e de oferta de cursos superiores de graduação e de pós-graduação lato sensu no sistema federal de ensino, a fim de promover a igualdade de condições de acesso, de garantir o padrão de qualidade das instituições e dos cursos e de estimular o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino. (BRASIL, 2017d)

Fonte: Elaborado pela Autora a partir da legislação (2018).

O Quadro 4 mostra um contexto em evolução, e transformação, da legislação referente a avaliação que foi se ampliando e organizando, a partir de um aparato legal que orientou/orienta a necessidade de se estabelecer sistemas de avaliação para exercer o diagnóstico, o controle e a regulação sobre a oferta da Educação Superior. São mecanismos de gestão ampla do sistema educacional, organizados pela lógica gerencialista, prevista na Constituição Federal (BRASIL, 1988), instrumentalizada pela Nova Gestão Pública, com a implantação do Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL, 1995b). A reforma implantada modificou a

forma de gerir as instituições, com a descentralização do Estado na gestão e financiamento e centralidade na avaliação/regulação (BRASIL, 1995).

Por isso, a década de 1990 fortalece os movimentos de diferentes experiências de avaliação dos programas, mencionados no Quadro 3, que fortificam o discurso da política de avaliação, considerando a disputa de formações discursivas em ideologias opostas. Tais disputas se mesclam nos pilares que sustentam o Sinaes, entre ideologia da participação e da avaliação formativa e a ideologia do controle e da regulação.

Essa mesma ideologia de controle, vem se mostrando por meio das mesmas palavras que compõem os movimentos sociais na luta pelo direito a Educação Superior, trazendo o discurso de acesso e qualidade, com regulação, conforme o Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017d). Nas funções de regulação, acrescenta-se características como a *igualdade de condições de acesso*, e o *pluralismo de ideias pedagógicas*. Contudo, no funcionamento do sistema, mantém o mesmo fundamento na meritocracia para acesso e ingresso. Mantém-se o discurso de garantia de *padrão de qualidade* e reforça-se coexistência de IES públicas e privadas.

Ou seja, as transformações do discurso do Sinaes acrescentaram o discurso da equidade, do direito ao acesso, do pluralismo de ideais, fundamental para o crescimento da Universidade, e da Educação Superior, de modo geral, mas este discurso, não se desprende da regulação, como contradição inerente ao Sinaes.

Demarcadas estas contradições, com a aprovação do Sinaes a avaliação passa a ser sistematizada e ideias como globalidade, participação, incentivo ao compromisso social, valorização da comunidade na autoavaliação, passam a ser discutidas concomitantemente à regulação. Construindo-se uma mescla com o discurso da avaliação participativa, que tem os sujeitos nas instituições como protagonistas (DIAS SOBRINHO, 2003), com o discurso de controle.

As noções de qualidade no Sinaes vão de qualidade como *excelência, transparência, compromisso social, globalidade*, deslizando para *equidade participação* do corpo docente, discente, técnico administrativo e sociedade civil, situando esse compromisso social em um espaço inter-relacional. Tal espaço permeia, no interdiscurso, as lutas e disputas dos sujeitos, isto é, luta pela participação, pela democracia, pelos direitos civis, contrapondo-se a normativa prescritiva da qualidade como excelência [*isomórfica, do mercado*] no campo da Lei

e dos contextos de influência. Por esse viés, os resultados se tornam medidas quantitativas e dimensões qualitativas instrumentalizadas nos índices, conceitos e nos instrumentos que servem como o referencial, para processos de regulação e supervisão, presentes no Discurso da Política de Avaliação:

Quadro 5 – Sinaes: qualidade, equidade, regulação

O SINAES, ao promover a avaliação de instituições, de cursos e de desempenho dos estudantes, **deverá assegurar:**

I – avaliação institucional, interna e externa, contemplando **a análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das instituições de educação superior e de seus cursos;**

II – o **caráter público** de todos os procedimentos, dados e resultados dos processos avaliativos;

III – o **respeito à identidade e à diversidade** de instituições e de cursos;

IV – a **participação do corpo discente, docente e técnico-administrativo das instituições de educação superior, e da sociedade civil, por meio de suas representações.**

Parágrafo único: **Os resultados** da avaliação referida no caput deste artigo **constituirão referencial básico dos processos de regulação e supervisão da educação superior**, neles compreendidos o credenciamento e a renovação de credenciamento de instituições de educação superior, a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos de graduação. (DPA, BRASIL, 2004, Art. 2º).

Fonte: Elaborado pela Autora com base na Lei do Sinaes (BRASIL, 2004).

A avaliação proposta pelo Sinaes com seus diferentes instrumentos, em seus aspectos globais visa qualificar cursos e programas, bem como regular, aferir desempenho e envolver a comunidade no processo de avaliação institucional. Além disso, valoriza, como princípio, a transparência nas ações, desenvolve avaliações internas e externas, apresenta também resultados mensuráveis em índices e conceitos.

Apontamos a presença da participação, num sentido de avaliação equitativa, que respeite as diferenças institucionais, de qualidade da especificidade, no sentido de definir-se institucionalmente os critérios, processos de avaliação, por meio de dimensões próprias, não guiadas somente por um único padrão de qualidade:

A União Europeia tem capitaneado a concepção de busca de qualidade com respeito às especificidades. Tal conduta tem como pano de fundo a concepção do processo de integração entre países: muito mais pelas diferenças do que pelas similaridades. Não à imposição de um padrão único, certo, mas o fortalecimento de princípios e ações “que deram certo” e a disseminação de tais modelos para vencer os desafios de padrões insuficientes (MOROSINI, 2009, p. 168).

Então, para além do cumprimento dos padrões externos, o Sinaes possibilita na avaliação interna, a autonomia e a participação se, institucionalmente, os sujeitos

forem protagonistas desse processo. Analisamos nessa relação da avaliação externa e interna o movimento interdiscursivo de formações discursivas opostas, que deslizam no discurso entre *qualidade/regulação*, *participação/normatização*, *qualidade da especificidade/isomorfismo*. Estes sentidos de qualidade estão permeados pela *equidade* e *regulação*. Associamos com a qualidade da *equidade* os termos: *participação*, *identidade*, *diversidade*; com a *qualidade*, a promoção de avaliações internas e externas em um sentido *global* e de *complementaridade* e qualidade da especificidade. Associamos *regulação* ao uso da avaliação como *controle*, pelos atos autorizativo com o discurso de *assegurar*, e *referencial básico*.

Mas, para compreender essas relações e esse deslizamento faz-se necessário descrever sobre a operacionalização do Sinaes: cabe ao Inep, autarquia do Ministério da Educação (MEC), a responsabilidade pela execução do processo de avaliação da Educação Superior; ao MEC, em especial a Secretaria de Regulação da Educação Superior (Seres), a regulação e supervisão, estes fundamentam-se nos resultados da avaliação externa. Cabe, ainda, a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes), como órgão Colegiado, o papel de coordenar e supervisionar o Sinaes (BRASIL, 2004).

A Conaes é composta por representantes do MEC (três, sendo um da Seres), do Inep (um), da Capes (um), de IES (três, sendo um de cada segmento), e mais cinco membros de notório saber científico, cultural, de avaliação e gestão da Educação Superior, indicados pelo Ministro da Educação (BRASIL, 2004, Art. 7º). Com essa composição a Conaes é responsável por articular os atores para pensar o Sinaes em seu nível macro de planejamento, execução e avaliação da avaliação (meta-avaliação), embora observemos a influência de organismos multilaterais como a OCDE, promovendo esta meta-avaliação. Ou seja, não está ocorrendo a *autoavaliação* nem mesmo na meta-avaliação do Sinaes, temos recorrido (enquanto nação) aos influenciadores, aos organismos multilaterais para proceder a meta-avaliação.

Nesse processo identificamos características de *quase-mercado*¹¹ como a competitividade entre instituições e a criação de *rankings* a partir dos resultados da avaliação, muito embora o objetivo do Sinaes, em sua concepção, não fosse o de

¹¹ Trata-se de uma situação mista, que demonstra o caráter referente a público/privado, Estado/mercado, atestando diferentes formas de financiamento, fornecimento e regulação, redefinindo as funções do Estado, como a incorporação, ou o uso de valores do mercado para o Estado (AFONSO, 2003).

promover o *ranqueamento*. Mesmo assim, este acaba se tornando uma consequência em função dos índices e dos conceitos criados pós 2004, transformando a ideia inicial do sistema que continha esperança de aproximar-se ao Paiub, com a avaliação de pares, globalidade e acompanhamento.

Na avaliação dos cursos de graduação e das instituições é estabelecido o processo de *verificação* dos pares, utilizando-se para isso dois instrumentos, um para autorização de cursos, quando este curso ingressa no sistema e é criado por instituições sem autonomia, ou seja, faculdades e, outro para reconhecimento e renovação de reconhecimento. A última alteração promovida nos instrumentos foi em 2017,¹² a qual modificou os pesos da avaliação para cada dimensão. A Tabela 2 indica as alterações no Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância, de 2015 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2015a) e de 2017 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2017a). Estas são as mudanças mais recentes, pois estes instrumentos vêm se alterando ao longo do tempo, com indicações e discussões ocorridas na Conaes, ou por justificativa técnica do Inep, conforme Portaria MEC nº 386, de 10 de maio de 2016 (BRASIL, 2016). Na última modificação o peso maior da avaliação recaiu para o corpo docente e tutorial, diminuindo o peso para a organização didático-pedagógica, tornando o foco da regulação o corpo docente, sua titulação e produção.

Tabela 2 – Peso das dimensões na avaliação de cursos de graduação

Dimensão	Peso em 2015	Peso em 2017
Organização didático-pedagógica	40	30
Corpo docente e tutorial	30	40
Infraestrutura	30	30

Fonte: Elaborado pela Autora com base nos instrumentos de avaliação de cursos de graduação (2018).

Além dos instrumentos que orientam a qualidade dos cursos pela avaliação presencial, o Enade avalia trienalmente os estudantes concluintes dos cursos de

¹² Todos as versões dos instrumentos de avaliação para cursos de graduação. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/instrumentos>>. Acesso em: 15 set. 2018. O curso de Ciências Sociais foi avaliado na renovação de reconhecimento pelo instrumento de 2015.

graduação, no que se refere a conteúdos previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), em cada área avaliada, compondo um ciclo avaliativo trienal.

Para as instituições, o Sinaes utiliza o Instrumento de Avaliação Institucional Externa (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2017b), pautando-se nas dez dimensões conforme Art. 3º da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 (BRASIL, 2004), cujos instrumentos também passaram pelas últimas alterações entre 2015 e 2017¹³. Como forma de visualizar a proposta do Sinaes, apresentamos a Figura 3 que mostra a relação entre os três pilares da avaliação que disputam, e deslizam os sentidos entre *qualidade*, *globalidade*, *participação/regulação*.

Figura 3 – Processos de avaliação previstos no Sinaes



Fonte: Elaborada pela Autora (2018).

Consideramos que há necessidade da regulação e de controle deste sistema e o Sinaes atua nesse sentido, salientamos também o peso da regulação e da *padronização*, por meio dos instrumentos. Essa *padronização* ocorre porque pouco se diferencia, pela avaliação externa, as características específicas da diversidade existente no sistema de Educação Superior, que desafia a organização de instrumentos e processos de avaliação flexíveis a tais diferenças. Assim, constitui-se em um motivo a mais para fortalecer os processos de autoavaliação institucional, que podem apontar o quê é mais específico na instituição.

No entanto, o movimento de avaliação, no Sinaes, acabou desviando a concepção original do Paiub, que era um movimento de avaliação do interno para o externo, em que a avaliação de pares seria uma complementaridade. Este é um

¹³ Instrumentos de avaliação institucional. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/instrumentos1>>. Acesso em: 15 set. 2018.

deslizamento importante para a avaliação, podendo demonstrar o motivo pelo qual as CPA lutam tanto por ampliar a participação. Os instrumentos padronizam o sentido de qualidade avaliado, sobrepondo-os a especificidade institucional. Leite (2005) apresenta um esquema em que o marco da qualidade, distingue-se da qualidade total e da excelência, tal marco pode inspirar processos participativos e formativos de avaliação institucional:

- ← Institucional - quando ela é o que diz ser e faz (oferece) o que promete
- ↑ Dos estudantes e seus pais- quando obtém o que dela esperam para sua formação
- Da sociedade – quando encontra ressonância na instituição (LEITE, 2005, p. 9).

O que vimos a respeito do processo de avaliação institucional em relação aos cursos é uma luta na busca de garantir e reafirmar essa visão da qualidade na instituição. Visão que vamos denominar como qualidade da especificidade, porém não está desacompanhada da qualidade como excelência, visto que aparecem juntas nos discursos institucionais.

Quadro 6 – Qualidade como excelência e qualidade da especificidade

[...] então o momento da reforma curricular é este momento, de pensar através das avaliações que vem, que curso a gente quer? **Buscando sempre a excelência do ensino.** (DS, entrevista Cade/Prograd).

[...] do Núcleo Docente Estruturante, **junto com toda a comunidade acadêmica**, tanto discentes como docentes, a olhar estes indicadores, pegar os resultados do Enade, pegar os resultados da avaliação *in loco*, **pegar** os resultados da avaliação institucional, **agora nós temos a avaliação do docente pelo discente**, então todos estes dados de avaliação **eles têm que fazer parte do momento de pensar a reforma curricular.** (DS, entrevista Cade/Prograd).

Fonte: Elaborado pela Autora com base em entrevista (2018).

A qualidade como *excelência* do ensino, a partir da estratégica de uso das avaliações para a *reforma curricular* é um aspecto que se mesclará com outros sentidos, não somente como efeito da avaliação externa, mas da autoavaliação, da interpretação das DCN. Por essas influências, a qualidade assume sentidos polissêmicos, de *qualidade[s]*, pois não se trata de somente atingir o conceito quatro ou cinco, mas de muitas outras questões sobre o quê consideramos qualidade na instituição, o que consideramos qualidade na formação de professores, e o que conseguimos efetivar. Isso implica nas práticas institucionais, na gestão e no currículo que está em mudança.

Diferenciar qualidade de excelência, é importante em nossa análise, no sentido que a excelência é aquilo que fala antes no interdiscurso, anunciando que o modelo de excelência da qualidade total é o melhor, mesmo que não atentemos para esta diferença. O já dito é a memória constitutiva chamada intradiscurso que vai trazer ou a estabilidade, ou o movimento, dependendo da filiação ao interdiscurso (ORLANDI, 2012). A palavra excelência, replicada nos projetos, remete a universidades de ponta, ou seja, as melhores universidades, a partir de uma comparação. Porém, se trocarmos, no discurso acima excelência por melhoria, porque no interdiscurso está presente a ideia de queremos o melhor para os alunos, deslocamos a centralidade da medida e do *ranking* e passamos a olhar a especificidade.

Assim sendo, [...] qualidade de uma instituição pode, e deve ser definida por aqueles sujeitos que a fazem ser do jeito que ela é, que lhe dão uma cara, que podem definir seu perfil e o seu papel [...].” (LEITE, 2005, p. 9-10) no protagonismo da avaliação institucional.

Quando nos propusemos a conversar sobre avaliação muitos outros assuntos, muitas outras políticas vieram junto. Assim como encenações (BALL; MAGUIRRE BRAUN, 2016), suposições e reflexões que vivenciamos nas entrevistas e analisamos nos discursos. Encenações de como reinterpretam e fazem as políticas e de como elas se transformam.

Deste modo, entendemos que a política de avaliação evoca outras políticas e provoca modos de fazer gestão, que envolvem expressões como excelência, expansão da oferta, Estado avaliador, regulação, assim como *gerencialismo*, *eficiência* e *eficácia*. E outras como melhoria, qualidade, participação. A qualidade não está sozinha, ela carrega um grupo de sentidos consigo, no interdiscurso, que oscilam, deslizam, movimentam-se de pontos diferentes, portanto convivendo, tanto na produção de melhoria, quando na comparação do *ranqueamento*.

Para complementar esse deslizamento, da ênfase do interno para o externo, do quantitativo para o qualitativo, sintetizamos, na Figura 4, a criação dos índices e conceitos, resumindo como o *ranking* se tornou presente neste sistema concebido por uma ideia inicial contrária ao *ranqueamento*. Tal processo, reflete-se no uso dos instrumentos da avaliação, e não na avaliação, em si, aproxima-se ao entendimento de *quase-mercado* que observamos no funcionamento do sistema de Educação Superior. Entre os sentidos que movimentam a ideia de *ranking* está o da competitividade.

Os conceitos e os índices são considerados medidas de qualidade, todos são apresentados em uma escala de cinco níveis, de um a cinco. A avaliação institucional externa desenvolve-se por meio de visitas de comissões de avaliação formadas por três professores que compõem o Banco Nacional de Avaliadores (Basis), os quais são docentes oriundos das IES de todo o Brasil que se inscrevem em um sistema (e-MEC), são selecionados e passam por capacitação. O Conceito Institucional (CI) para fins de credenciamento ou reconhecimento da instituição é gerado com base no Instrumento de avaliação Institucional externa (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2017b). O Índice Geral de Cursos (IGC), foi instituído pela Portaria Normativa MEC nº 12, de 5 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008b) e apresenta a média ponderada dos Conceitos Preliminares de Curso (CPC) dos cursos de graduação dos conceitos Capes da avaliação dos cursos de pós-graduação, reunindo no IGC conceitos de cursos, na totalidade, graduação e pós-graduação, para traduzir a qualidade da instituição.

O Conceito de Curso (CC) é calculado a partir do processo de avaliação externa dos cursos de graduação, após as visitas *in loco* para fins de autorização, reconhecimento ou renovação do reconhecimento, composto pelas dimensões: organização didático-pedagógica, corpo docente e tutorial e infraestrutura. A visita é realizada por dois professores da área do curso, que compõe o Basis. Posterior a visita, é divulgado um relatório contendo a síntese dos resultados das três dimensões avaliadas acompanhado do CC.

Figura 4 – Conceitos e índices utilizados no Sinaes



Fonte: Elaborada pela Autora (2018).

Conforme Verhine (2010), o Sinaes visa articular a avaliação educativa e formativa com o processo de regulação estatal, o que, segundo o autor, é um desafio para um sistema de Educação Superior do tamanho do brasileiro, com a necessidade de avaliar de forma cíclica IES e cursos. Uma das saídas encontradas foi a criação dos índices que compuseram o Sinaes para auxiliar os processos de regulação, que como efeito, fortaleceram a competição.

O IDD entendido como uma medida de valor agregado, criado na perspectiva de acompanhar o quanto o aluno se desenvolveu ao longo do processo formativo e como um indício do quanto a instituição pôde colaborar com sua formação. Porém é pouco discutido e foi citado por somente um dos coordenadores durante as entrevistas. Juntamente com o resultado do Enade, está muito mais fixado como um número, uma medida, diferenciando-se de uma avaliação mais qualitativa observada no processo de Renovação de Reconhecimento. Esta diferenciação pode ser observada nos casos dos cursos de Letras:

Quadro 7 – Qualidade e os instrumentos do Sinaes

Enade eu não sei, eu acho que é mais o resultado. (DS, entrevistada 2, Letras).

O Enade tem índices acho que o ID alguma coisa. (DS, entrevistada 1, Letras).

Serve para a gente conhecer melhor o curso, a gente tem uma clareza do curso de Espanhol agora, muito mais por conta da avaliação externa. Porque no Enade a gente não tem essa possibilidade. (DS, entrevistada 1, Letras).

E fica diluído, porque no fim tu tem uma nota e não sabe. Mas na avaliação externa há lugar, no relatório, para ver se a gente obedece ou não as Diretrizes, isso está ali. (DS, entrevistada 1, Letras).

Fonte: Elaborado pela Autora com base em entrevista (2018).

Os sujeitos identificam a diferença entre os processos de avaliação, essa avaliação se movimenta e faz mais ou menos sentido, sendo utilizada de diferentes formas pelo NDE, de acordo com o significado dos seus resultados para o curso. O Enade e o IDD se perdem como resultados de qualidade, embora as boas notas sejam festejadas, por isso destacamos o efeito performativo. Ao contrário o processo de renovação de reconhecimento, muito recente no momento da entrevista, é carregado de um efeito qualitativo, vinculando-se ao trabalho desenvolvido e deslizando de regulação para expressão da qualidade, neste caso é um processo trienal no curso de Letras Espanhol e Literaturas da Língua Espanhola, que não faz o Enade, deixando marcas nos três cursos, que apresentam uma unidade.

As demarcadas diferenças entre regulação enfatizada no discurso de controle pelo resultado, *obedece ou não*; discurso que oscila entre regulatório e performativo/qualitativo, como processo de conhecer melhor o curso, nos discursos contraditórios que deslizam e se misturam nos processos de avaliação. O interdiscurso valoriza e reconhece a avaliação como um dispositivo importante para organização dos processos de gestão. É a avaliação que aponta o que *funciona bem* e o que *não funciona bem*, para a gestão utilizá-la como instrumento de tomada de decisão.

Assim, por meio de processos que permitam *medir* a qualidade, e *medir* o desempenho: Enade, IDD, CPC, o Sinaes se aprimorou em demonstrar a *eficácia*, sob uma perspectiva regulatória de controle de qualidade e não simplesmente de *melhoria* de qualidade. A oferta da Educação Superior é aberta ao setor privado, inclusive para instituições com fins lucrativos e o Estado mantém o controle dos instrumentos de avaliação. Um controle que tem uma característica técnica-instrumental, orientando as dimensões de qualidade a serem priorizadas, utilizando-se da avaliação externa e do Enade como instrumentos de controle poderosos.

O conceito Enade é calculado a partir da participação dos alunos concluintes em um exame elaborado com base nas competências e habilidades previstas nas DCN dos cursos de graduação, para *aferrir* o desempenho dos estudantes em questões de formação geral e de conhecimentos específicos. O Enade¹⁴ realiza-se trienalmente para os cursos de graduação que participam do exame. Compõem o Exame uma prova dividida em formação geral, com dez questões, duas delas discursivas, conhecimentos específicos, com trinta questões, contando com três questões discursivas, questionário de percepção sobre a prova, questionário do estudante e questionário do coordenador do Curso. Salientamos ainda que a prova busca integrar os conhecimentos na resolução de problemas e observar habilidades desenvolvidas pelos alunos. Professores dos cursos de graduação de todo o país elaboram a prova por meio da participação em editais, sob supervisão do Inep.

Procuramos fazer uma descrição extensa do funcionamento do Sinaes, analisando o que consideramos um primeiro deslizamento de qualidade com ênfase do interno para o externo, diminuindo o princípio do global, como prevê a Lei do Sinaes por inspiração no Paiub. Esse deslizamento é sentido principalmente nos

¹⁴ Informações detalhadas. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/enade>>. Acesso em: 6 mar. 2017.

processos de autoavaliação que acabam sendo colocados em segundo plano, sendo a urgência deslocada para os processos regulatórios.

A autoavaliação realizada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), nas Comissões Setoriais de Avaliação no caso da UFSM, procura promover participação. Podemos citar dois exemplos exitosos na UFSM: o processo realizado no Campus Fora da Sede de Frederico Westphalen mencionado como positivo, em entrevista com o Pesquisador Institucional, bem como, o caso do Centro de Educação (CE), realizado pela Comissão de Avaliação do Centro de Educação (Caice), que construiu um processo pautado nas especificidades dos Cursos, na estrutura e no Projeto Político Pedagógico do CE. Esse processo completou um ciclo de avaliação em 2017 e divulgou os resultados para gestão de cada curso, visando qualificar processos. Compreendemos que são movimentos importantes, os quais reafirmam a avaliação participativa e opõem-se ao deslizamento do externo para o interno, reafirmando a globalidade do Sinaes.

É desafiador avaliar processualmente e continuamente cursos, instituições e estudantes, considerando a complexidade e a diversidade. Apesar das críticas relacionadas à criação dos índices, eles foram o meio encontrado “[...] para universalizar o processo avaliativo e para assegurar, minimamente, a objetivação dos julgamentos realizados” (VERHINE, 2010, p. 648). Ao mesmo tempo em que os índices mostram uma visão global, pode-se cometer o equívoco de reduzir a eles o sentido da avaliação. Índices, que de diferentes maneiras impactam o trabalho de gestão na universidade, nos cursos e na vida acadêmica dos alunos, dos docentes e dos técnicos administrativos em educação.

Assim, foram duas primeiras formações discursivas que anunciamos nesta primeira análise do Sinaes: a de qualidade, caracterizada pela avaliação global que não opõe nem hierarquiza avaliação interna/externa ou fere a globalidade e supervaloriza a avaliação externa e os índices, e a de regulação. Destacamos o deslizamento de sentidos *qualidade/regulação*, com as alterações que aconteceram no Sinaes, as transformações do papel do Estado num contexto de sociedade global neoliberal, com decisões políticas influenciadas por organismos multilaterais tais como Unesco e OCDE. Desse modo, o Estado assume o papel de regulador, e responsabiliza-se por ser o *guardião da qualidade*, no sistema que está aberto a diferentes tipos de instituições e diferentes tipos de influência. Então, como estas [ações] transformações, influências políticas são atuadas no âmbito dos cursos? Procuramos problematizar estas questões a partir dos casos.

4 OS DISCURSOS DE QUALIDADE/ REGULAÇÃO NOS CURSOS DE LICENCIATURA

Ninguém quer ficar com nota baixa! (Entrevista)

Neste capítulo procuramos **problematizar os discursos de qualidade e de regulação da política de avaliação**, analisando esta política nos casos estudados. O que é qualidade para os cursos de Licenciatura nos casos desta pesquisa? Também, consideramos, nesta problematização, os discursos de qualidade e regulação presentes nas DCN para formação de professores.

4.1 O DISCURSO DE QUALIDADE

A qualidade é dita no singular, no entanto, tantas são as possibilidades de interpretação que poderíamos falar de qualidade[s]. Nas teses que consultamos sobre o Sinaes¹⁵ a qualidade é a palavra-chave, como em Duarte (2013), Griboski (2014), Queiroz (2014) e Souza (2015), em algumas delas acompanhada de regulação.

Quadro 8 – Teses com a palavra-chave qualidade

Autor	Título	Palavras-chave
Duarte (2013)	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes: uma análise do uso dos resultados no curso de Pedagogia da UEMA	Sinaes; Enade; Curso de Pedagogia; Qualidade ; Gestão
Griboski (2014)	Regular e/ou induzir qualidade? Os cursos de pedagogia nos ciclos avaliativos do Sinaes	Ciclos Avaliativos do Sinaes; Curso de Pedagogia; Avaliação; Regulação ; Qualidade .
Queiroz (2014)	Reconhecimento de cursos de graduação em instituições privadas no marco do Sinaes: avaliação, regulação e acomodação	Regulação ; Avaliação de curso de graduação; Sinaes; Reconhecimento de curso; Qualidade .
Souza (2015)	Entre o explícito e o latente: revelações do Parfor e do Sinaes sobre a qualidade dos cursos de Pedagogia	Políticas Públicas; Qualidade ; Parfor; Sinaes; DCN da licenciatura em Pedagogia.

Fonte: Elaborado pela Autora com base no banco de teses da Capes e BNTD (2016).

¹⁵ Realizamos um levantamento no banco de teses da Capes e na Biblioteca Nacional Brasileira de Teses e Dissertações (BNTD), a partir da palavra-chave Sinaes, em março de 2016, com o propósito de verificar problemas já pesquisados e delinear o projeto de tese. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/>> e <<http://bntd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 30 mar. 2016.

As teses estudaram contextos diferentes, mas apontam a tensão entre qualidade e padrão de qualidade, entre qualidade e quantidade e as mudanças ocorridas ao longo do tempo, nos programas que promoveram a avaliação da Educação Superior no Brasil.

Conceitualmente a qualidade pode ser entendida como social (DIAS SOBRINHO, 2011), como medida e padrão, chamada de qualidade isomórfica, como respeito às especificidades, ou, ainda, como equidade (MOROSINI, 2001, 2009, 2014). A qualidade social é associada a coesão social, diversidade e educação como bem público. Jornet (2012) defende a necessidade de haver modelos educativos que sustentem a dimensão de coesão social relacionadas a equidade, inclusão e diversidade. Para que isso aconteça, o autor aponta a necessidade de modelos educativos que enfrentem o problema da promoção e coesão social como papel da educação. A qualidade social está relacionada a função formativa da universidade:

Uma vez que a qualidade educativa é sempre concernida pela qualidade social, vale dizer, é relativa à qualidade da sociedade que queremos para hoje e projetamos para as próximas gerações, seu conceito não é unívoco, nem fixo, e só pode ser construído por consensos, como resultado das relações de força. (DIAS SOBRINHO, 2011, p. 60).

A avaliação de sistemas na literatura está relacionada à compreensão de que avaliar é atribuir valores, este sentido foi desenvolvendo-se com o passar do tempo. Escudero Escorza (2003) investiga a avaliação ao longo do século XX e apresenta os sentidos de medição, posteriormente de descrição, até atribuição de valores. Desta forma, a qualidade está relacionada ao impulso para a melhoria dos sistemas educativos. O sistema de avaliação define determinados critérios que são mínimos, objetivando estabelecer um nível de qualidade visando medi-la. Este é um ponto de conflito, pois a qualidade estará relacionada ao processo e as finalidades, que podem ser muito mais amplas e tenderem a oposições entre seus sentidos, extrapolando a medida.

Lamarra, Aiello e Grandoli (2013) apontam as diferenças entre a avaliação somativa e formativa, a primeira para fins de controle e a segunda para melhoria. No caso da avaliação formativa a relação é de colaboração, e seu resultado vem em forma de orientações de modo a convencer sobre as recomendações dadas: "A su vez, este tipo de evaluación parte de la idea de que la potencialidad de la mejora

debe residir en el diálogo entre los diversos agentes internos y externos en la evaluación" (LAMARRA; AIELLO; GRANDOLI, 2013, p. 28).

Para promover a avaliação formativa, pensando na qualidade como um processo de melhora, elencamos algumas condições como: disponibilidade para o diálogo, participação e autonomia. Considerando tais condições, a avaliação interna tem o potencial de identificar fragilidades e potencialidades que, relacionadas com as avaliações externas poderiam gerar planos de melhora, com a participação ativa da comunidade, fator importante para legitimar as decisões tomadas (LAMARRA; AIELLO; GRANDOLLI, 2013). Ou seja, é dentro da instituição que há possibilidade de legitimação dos resultados de avaliação externa, mas a sistemática proposta, precisa agir no sentido de ser indutora deste processo.

Para ser indutora, a avaliação atribuirá valores, e não somente medirá ou verificará condições. Para tanto, o sentido de globalidade proposto na concepção do Sinaes é um sentido importante, pois aposta na complementaridade entre processos de avaliação internos e externos, entre quantitativo e qualitativo. Porém, a medida em que o Enade foi ganhando força, a complementaridade foi dando lugar aos índices, deslizando os sentidos de qualidade como *melhoria*, para *isomorfismo*.

Morosini (2001) aponta para a concepção de isomorfismo que se desenvolve articulada à ideia de empregabilidade e à lógica de mercado, se relaciona a medidas, metas e parâmetros. De acordo com Polidori (2011), a preocupação com a qualidade iniciou no meio empresarial e só depois sistemas de controle e melhoria de qualidade foram implantados, gradativamente, nos diversos serviços públicos.

Observamos, pela análise, os deslizamentos que acontecem entre o discurso de *qualidade/regulação*, quando no interdiscurso, se estabelecem outras relações nas quais a qualidade passa a ser vista como padrão, eficaz para o funcionamento do sistema, ou quando passa a ser específica e apontar dimensões para melhoria. Neste discurso, analisamos a relação com a avaliação, por parte dos sujeitos.

Quadro 9 – Avaliação, usá-la ou não?

[...] em geral **as avaliações que a gente tem recebido, externas**, mencionam que...elogiam o corpo docente, elogiam infraestrutura e o que acaba **comprometendo** muitas vezes é justamente **a prova que os alunos fazem** e aí a gente tem um caso muito particular na Física, porque **a gente forma pouquíssima gente**, então **a gente** tem prova [do Enade] com dois alunos fazendo. (DS, entrevista 1, Física).

O discurso remete há um sentido de *[in]eficácia* do curso por formar poucos alunos, por ter um grau de evasão alto, como consequência, a baixa credibilidade nos resultados do Enade, distanciamento, e *não uso*. Mas, sobretudo, há um problema que preocupa, que fala antes da avaliação, o da evasão, porque historicamente os cursos das áreas de Ciências Exatas carregam maior grau de evasão, e as ações feitas para combatê-la, parecem não funcionar como esperado.

Como a nota ganha uma relevância maior do que todas as informações que o relatório Enade dispõe, a tendência é de analisar o resultado final em detrimento do processo, um deslocamento entre processo e produto, gerando efeitos como a *[des]importância*:

Quadro 10 – Avaliação [des] importância?¹⁶

[...] mas o que mais **pesa sempre** é a **nota da prova** seja para uma **nota melhor** ou para uma **nota pior**. Mas, nesse sentido não tem muito o que controlar porque depende de um número muito pequeno de alunos, **temos tentado combater a evasão**. (DS, entrevista 1, Física).

Mas enfim, sobre como a gente utiliza, eu acho que a gente sempre volta para **o processo de autoconhecimento**, quanto mais a gente usa as **avaliações externas**, mais a gente consegue **identificar nossos problemas**, e aí identificando os problemas a gente pode pensar em ações para **corrigir os problemas**. (DS, entrevista 1, Física).

[...] e nós sabemos dos colegas, então a gente também troca informação, **essa é a nossa avaliação, informal**, mas baseada no nosso convívio e a partir disso está gerando um tipo de disciplina ou outro. [...]. O que nós estamos usando no Núcleo estruturante é esta avaliação. **Nós não pegamos nenhum documento oficial, Enade, nem nada disso**. (DS, entrevista 2, Física).

Ninguém questiona a avaliação. **Eu nunca ouvi ninguém questionar fundamentalmente a avaliação não**, eu acho que o principal fator é que **as pessoas não olham para si próprias** para ver **o que eu posso mudar**. (DS, entrevista 2, Física).

Para ti ver o nível que é esta **desimportância**, nós temos um colega que é avaliador do MEC, quando tem que avaliar as universidades, montar aquelas equipes ele é frequentemente chamado, então ele vai avaliar universidades, cursos de Física, **mas ele não dá uma aula aqui, não é contraditório?** (DS, entrevista 2, Física).

A **única avaliação realmente importante** vai ser essa então **a qualidade do curso é o aluno** depois que vai dar aula. (DS, entrevista 2, Física).

Fonte: Elaborado pela Autora com base em entrevistas (2018).

A ênfase do discurso é de que a qualidade que mais *pesa* para o sistema é a *nota da prova*, é o *padrão* a ser alcançado, que se sobrepõe ao processo de

¹⁶ Retomamos as cores para compreender melhor a análise: **regulação/qualidade**; **eficiência/eficácia**; **performatividade/equidade**.

melhoria, deslizando para a performatividade, efeito de sentido a partir da ênfase dada ao resultado, tendo a nota como sentido de eficácia.

O trabalho que o NDE desenvolve para re-pensar o curso e transformá-lo, nesse caso, não se baseia em uma avaliação formal, mas no *autoconhecimento*, de ordem qualitativa da busca por melhoria. Aqui está dito, a qualidade é de outra ordem, observam outras coisas, a *avaliação é informal*. O discurso aponta um desinteresse pela avaliação, uma *[des]importância* que, em nossa análise, mostra o quanto performativa a avaliação pode ser. Tem um efeito de não ser presente, não ser valorizada, mas ainda assim de estar lá, pois em algum momento receberão um relatório e terão de prestar contas. O discurso mostra a relação contraditória, desde o *autoconhecimento* até o distanciamento com os resultados de avaliação, mas não um distanciamento por crítica, um distanciamento por *[des]importância*, e o efeito performativo de olhar [ou não olhar] *para si*, em um sistema que responsabiliza os sujeitos.

As contradições existentes entre ser o avaliador, mas não ser atuante, efetiva essa *[des]importância*. O Sinaes já criou mecanismos de controle das instituições sobre os avaliadores, o Reitor pode acompanhar via sistema e-MEC quem são os avaliadores de sua instituição cadastrados e autorizá-los para sair da instituição e realizar as visitas. O discurso produz outros sentidos de avaliação atribuindo-a ao aluno e a ação: *dar aula*. Ou seja, quando o curso cumpre seu objetivo de formar o professor.

O discurso produz outros sentidos de qualidade concomitantemente à qualidade isomórfica, ao padrão e à escala. Estes sentidos foram nomeados como da especificidade e da equidade. O sentido de qualidade da especificidade é apontado por Morosini (2009) como uma concepção que busca respeitar as especificidades, as diferenças em termos de sistemas educacionais, além da imposição de padrões.

O sentido de qualidade da especificidade que em resumo, admite a presença dos *standards*, juntamente com a preservação de características e avaliações específicas ao respeitar a ideia de diversos padrões de qualidade refere-se a União Europeia e “[...] perde a sua força como conceito[...].” (MOROSINI, 2014, p. 392) permanecendo, com mais força e disputa, os conceitos de qualidade isomórfica e da equidade, uma vez que: “A tensão maior se aloca entre esses dois conceitos, porque representam visões diferenciadas de sistema educativo e da sociedade[...].”

(MOROSINI, 2014, p. 392). Então, atualmente, tenciona-se entre o isomorfismo e a equidade, mas chegar a equidade passa por reconhecer a especificidade.

No caso do sistema de Educação Superior brasileiro, somente nas últimas décadas tem se desenvolvido políticas relacionados à ampliação de acesso, como programas de ações afirmativas para ingresso de estudantes pretos, pardos ou indígenas, cotas para ingresso de estudantes oriundos de escola pública e para estudantes com deficiência de acordo com a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 (BRASIL, 2012). Movimentos que potencializam a equidade e modificam o próprio entendimento de qualidade, colocando em suspenso o temor de que ampliar e diversificar o acesso levaria a perda da qualidade.

Neste movimento, a Educação Superior foi [é] desafiada a deixar de ser elitizada, modificando o perfil dos alunos. O que significa para a sociedade, alunos e professores, essa ampliação do acesso? O que significa a oportunidade inédita para muitas pessoas que fazem parte da primeira geração de suas famílias a ingressar na universidade? As políticas de formação de professores também se modificaram nesse processo, passando a ser exigido da Universidade, corresponder a estas transformações. Os instrumentos de avaliação se adaptaram a essa transformação, avaliando relação entre educação básica e superior, pontuando atendimento ao aluno, intensificando a cobrança por acessibilidade física e pedagógica.

Buscar a qualidade da especificidade e a qualidade social é um *contra* discurso, de luta e resistência, pela qualidade, no sentido de equidade, uma vez que a ênfase é colocada na *escala* e no *padrão*, nos conceitos e nos índices a serem alcançados. Como esta qualidade é escalonada e transformada em padrão? Ao analisar o Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância, bem como o Enade e seus efeitos nos cursos, como possibilidades de *[des]uso*, trazemos a problematização dos discursos do Sinaes e a qualidade nos cursos.

4.1.1 Qualidade e regulação: os instrumentos de avaliação e seus [des]usos

Iniciamos analisando o processo de avaliação externa nos cursos de Ciências Sociais e Letras Espanhol e Literaturas da Língua Espanhola. Apresentamos os

indicadores do Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância¹⁷, no Quadro 11, para proceder a análise.

Quadro 11 – Indicadores de qualidade na avaliação *in loco* de cursos

Dimensão	Indicador
1- Organização didático-pedagógica	1.1. Contexto educacional
	1.2. Políticas institucionais no âmbito do curso
	1.3. Objetivos do curso
	1.4. Perfil profissional do egresso
	1.5. Estrutura curricular
	1.6. Conteúdos curriculares
	1.7. Metodologia
	1.8. Estágio curricular supervisionado
	1.12. Atividades complementares
	1.13. Trabalho de conclusão de curso (TCC)
	1.14. Apoio ao discente
	1.15. Ações decorrentes dos processos de avaliação do curso
	1.17. Tecnologias de Informação e Comunicação no processo ensino-aprendizagem
	1.20. Procedimentos de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem
1.21. Número de vagas	
2- Corpo docente e tutorial	2.1. Atuação do Núcleo Docente Estruturante – NDE
	2.2. Atuação do coordenador
	2.3. Experiência de magistério superior e de gestão acadêmica do coordenador
	2.4. Regime de trabalho do coordenador do curso (somente para curso presencial).
	2.6. Titulação do corpo docente do curso
	2.7. Titulação do corpo docente do curso – percentual de doutores
	2.8. Regime de trabalho do corpo docente do curso
	2.9. Experiência profissional do corpo docente (não se aplica para egressos de cursos de Licenciatura).
	2.11. Experiência de magistério superior do corpo docente
	2.13. Funcionamento do Colegiado de curso ou equivalente
	2.14. Produção científica, cultural, artística ou tecnológica
3- Infraestrutura	3.1. Gabinetes de trabalho para professores em Tempo Integral – TI
	3.2. Espaço de trabalho para a coordenação do curso e para os serviços acadêmicos
	3.3. Sala de professores
	3.4. Salas de aula
	3.5. Acesso dos alunos a equipamentos de informática
	3.6. Bibliografia básica
	3.7. Bibliografia complementar
	3.8. Periódicos especializados
	3.9. Laboratórios didáticos especializados: quantidade
	3.10. Laboratórios didáticos especializados: qualidade
	3.11. Laboratórios didáticos especializados: serviços

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2015a).

¹⁷ Tomamos como referência o Instrumento de 2015, pois o curso de Ciências Sociais foi avaliado em 2018, com base nesse instrumento.

De acordo com o instrumento, cada indicador é avaliado de um a cinco, sendo cinco excelente e um inexistente. A dimensão um é muito mais qualitativa que quantitativa, observa especificidades do curso em relação a instituição e ao contexto da região de inserção da universidade, enquanto as dimensões dois e três são mais quantitativas, atendo-se a produção do corpo docente, funcionamento do NDE e estrutura física. Estes indicadores são *verificados in loco*, processo que *induz* a qualidade em um movimento do qualitativo ao regulatório e ao performativo, indicados pela *confrontação* de informações, entre o que o curso planeja e realiza, entre as proposições e as ações, conforme os discursos do Quadro 12.

Quadro 12 – Avaliação/verificação

[...] os procedimentos de **análise e verificação** *in loco* foram realizados pela comissão [...]. (DPA, Relatório de Avaliação para Renovação de Reconhecimento Ciências Sociais).

Outros aspectos foram **verificados** proporcionando **confrontação** entre o processo protocolado e as informações oferecidas pela IES. (DPA, Relatório de Avaliação para Renovação de Reconhecimento Ciências Sociais).

[...] **sempre** há esse esforço para que a gente **consiga melhorar** os aspectos que **a gente** não tenha conseguido alcançar [...]. (DS, entrevistada 1, Letras).

Fonte: Elaborado pela Autora com base no Relatório de Avaliação e entrevista (2018).

No momento em que um curso é avaliado com uma nota inferior a três em algum indicador, ele procura descobrir as causas dessa nota e procura identificar possibilidades de melhoria. Nisso também reside a indução, o que pode efetivamente melhorar processos e o PPC. No discurso está demarcada a ênfase da relação entre avaliação e melhoria no advérbio de tempo *sempre*, associado ao esforço contínuo, como o efeito da avaliação indutora de qualidade, mas também performática, a medida em que os sujeitos incorporam a responsabilidade do esforço comum, coletivo institucional para o indivíduo.

Ocorre um confronto entre as informações registradas no sistema e o que é verificado *in loco*. Verificar não é o mesmo que avaliar, se avaliar é atribuir valores, conforme Escudero Escorza (2003), verificar é observar se tem ou não tem, se atende ou não atende, determinado indicador. O que propõe o Sinaes é mais do que verificar, é avaliar, cíclica e globalmente, a lógica do isomorfismo. Com base no exposto, estaria reduzindo a avaliação à verificação, num borramento de sentidos?

O relatório de Renovação de Reconhecimento do curso de Letras Espanhol e Literaturas da Língua Espanhola em 2014, trazia indicadores avaliados com três ou menos. O NDE promoveu um processo de autoavaliação a partir da análise destes indicadores, visando superar as dificuldades e estabelecer metas para melhoria. Esse foi um processo orientado institucionalmente pela Coordenadoria de Planejamento e Avaliação Institucional (Coplai) da Pró-reitora de Planejamento (Proplan), que ficou visível nas atas que remetem ao DPA e ao DS¹⁸, a qual apresentamos no Quadro 13.

Quadro 13 – Avaliação e qualidade

Assunto da pauta [...] análise do relatório da Avaliação para fins de Renovação de Reconhecimento do curso de Letras Espanhol e Literaturas da Língua Espanhola [...] Dimensão 1: Organização Didático-Pedagógica da avaliação - cinco itens com conceito 2; Dimensão 2: Corpo Docente - dois itens com conceito 1 e dois itens com conceito 2. Analisaram cada um desses itens que foram sinalizados pela Coplai/Proplan, descritos na ata **e apontadas metas para superar as fragilidades**. (DPA, Ata da 4ª Reunião do NDE do curso de Letras, 2016).

Organização didático pedagógica – 1.5 Estrutura curricular: “O PPC não reflete a articulação teórica e prática, o curso apresenta-se primordialmente teórico conforme relato de alunos e de professores, além, de análise do PPC. [...]. **O curso** apresenta-se departamentalizado e **não é pensado como curso**”.(DPA, Ata da 4ª Reunião do NDE do curso de Letras, 2016).

O NDE considera que, **na atualidade**, a relação teoria/prática **revela-se** nas atividades diárias dos docentes **e está sendo contemplada em disciplinas desde o início do curso**. (DS, Ata da 4ª Reunião do NDE do curso de Letras, 2016).

O NDE [...] sugere como metas: registrar adequadamente no PPC como essa relação ocorre [teoria e prática] e elencar disciplinas que fundamentam tal atividade; promover discussões entre os docentes relacionando a importância de uma prática de ensino cada vez mais presente e interdisciplinar no curso. (DS, Ata da 4ª Reunião do NDE do curso de Letras, 2016).

Esta distribuição **atende muito bem** aos princípios de **interdisciplinaridade, flexibilidade, articulação da teoria com a prática e integração da pesquisa científica e a extensão**. (DPA, Relatório de Renovação de Reconhecimento Letras -Espanhol, dimensão estrutura curricular, 2018).

E o próprio PPC do Espanhol novo, **ele foi todo pensado a partir da última avaliação** que o Espanhol recebeu e **que não foi boa**, e dentre os tópicos avaliados negativamente o PPC foi um dos principais. (DS, entrevistada 2, Letras).

Fonte: Elaborado pela Autora com base nas atas do NDE, relatórios de avaliação e entrevista (2018).

Os apontamentos da comissão de avaliação repercutiram no Curso, voltaram como forma de autoavaliação, de análise de cada indicador, projetando metas para superar as fragilidades. Esse movimento aconteceu ao mesmo tempo em que o

¹⁸ Retomamos as siglas: DPA = Discurso da política de Avaliação; DPFP = Discurso da Política de Formação de Professores; DS = Discurso dos Sujeitos.

Curso estabeleceu o trabalho de reformulação do PPC, em conjunto com Letras Português e Literaturas da Língua Portuguesa e Letras Inglês e Literaturas da Língua Inglesa, indicando o processo contínuo entre avaliação e planejamento, mobilizadoras da gestão. Este movimento foi cíclico e qualitativo, motivado pela avaliação externa, exemplificando o uso da avaliação e a ressignificação feita a partir das críticas da regulação.

O movimento da avaliação, no caso do curso de Ciências Sociais, foi diferente, pois o curso alterou a denominação e por isso não participou da edição do Enade 2014, passando, então, pelo processo de Renovação de Reconhecimento no ciclo seguinte. Neste processo, foi avaliado com conceito cinco, considerado *excelente* conforme o Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2015a). Os indicadores de avaliação descrevem e *qualificam* o curso ao *atribuir a nota*, numa relação estabelecida entre qualitativo e quantitativo. Um dos motivos que elevaram a nota do Curso foi sua boa avaliação na dimensão organização didático pedagógica que avalia, entre outras questões, a relação teoria e prática, ao longo dos indicadores.

Para os cursos de licenciatura, há uma ênfase sobre a prática do professor, considerando também um alinhamento da política de avaliação com a política de formação de professores, como apontam os indicadores do Quadro 14:

Quadro 14 – Indicadores de avaliação específicos para as Licenciaturas

Dimensão	Indicador
Organização didático-pedagógica	1.9 Estágio curricular supervisionado – relação com a rede de escolas da educação básica
	1.10 Estágio curricular supervisionado – relação entre licenciandos, docentes e supervisores da rede de escolas da educação básica
	1.11. Estágio curricular supervisionado – relação entre teoria e prática
	1.22. Integração com as redes públicas de ensino
	1.27. Atividades práticas de ensino para licenciaturas
Corpo docente e tutorial	2.10. Experiência no exercício da docência na educação básica

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2015a)

Na avaliação este alinhamento fica visível, considerando como os indicadores são avaliados nos cursos, e o efeito deste processo no DS, como podemos observar no Quadro 15:

Quadro 15 – Qualidade e indicadores de avaliação

Estágio curricular supervisionado: **Conceito 5:** Disciplina de Estágio de 420h realizados no 5º, 6º, 7º e 8º semestre do curso, regulamentado no curso, cita o convênio institucional com a SEDUC, mas o curso não apresenta o convênio. Informa que há presença de seguro para a realização do Estágio. (DPA, Relatório de Avaliação para Renovação de Reconhecimento Ciências Sociais).

Estágio curricular supervisionado – relação entre licenciandos, docentes e supervisores da rede de escolas da Educação Básica: **Conceito 4:** há relação entre docentes e supervisores [...]. (DPA, Relatório de Avaliação para Renovação de Reconhecimento Ciências Sociais).

Experiência no exercício da docência na Educação Básica: **Conceito 4. 40% dos docentes tem experiência no ensino da Educação Básica.** (DPA, Relatório de Avaliação para Renovação de Reconhecimento Ciências Sociais).

[...] aconteceram muitas coisas, então reformulação, reformulação não, mas o Novo Ensino Médio, **é muita coisa, a gente fez dois seminários para trabalhar isso, [...]**. (DS, entrevista Ciências Sociais).

[...] nós temos uma característica das Ciências Sociais, acho que uma característica da Sociologia esse caminho **de ser obrigatório, depois volta, depois deixa de ser obrigatório, então estas idas e vindas** da área da Sociologia. (DS, entrevista Ciências Sociais).

Na reunião com os **discentes alguns deles informaram a preocupação com as mudanças recentes na legislação**, conforme a Base Nacional Comum Curricular e **os reflexos que acarretará no desenvolvimento de sua profissão bem como sociais.** (DPA, Relatório de Avaliação para Renovação de Reconhecimento Ciências Sociais).

A gente ainda estava... não éramos uma área consolidada! Então tu vê, teve todo um investimento na Sociologia, materiais didáticos, cursos de especialização **e aí vem isso!** [Referindo-se a aprovação da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017] (DS, entrevista Ciências Sociais).

[...] **foi bastante difícil**, principalmente porque os avaliadores **eles vêm de uma outra realidade**, eles vêm de uma realidade de instituições privadas, e **eles desconhecem a nossa organização.** (DS, entrevistada 1, Letras).

Estão previstas/implantadas, muito bem, atividades práticas de ensino conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, da Formação de Professores e da área de conhecimento da Licenciatura. **No PPC de 2019 as práticas como componente curricular aparecem em um quadro esquemático e estão distribuídas em oito semestres do curso.** (DPA, Relatório de Renovação de Reconhecimento 2018 do curso de Letras -Espanhol, dimensão estrutura curricular).

Fonte: Elaborado pela Autora com base em relatórios de avaliação e entrevista (2018).

Os indicadores são avaliados de forma qualitativa e regulatória, o controle está presente a medida em que o avaliador tem de justificar cada conceito atribuído, considerando a realidade que ele estudou antecipadamente e observou em dois dias de visita. Mesmo com o controle estabelecido, na avaliação escapam sentidos do acontecimento específico do contexto, num tempo, espaço permeado pela dúvida, insegurança, nas políticas educacionais que se delineiam em interlocução entre Educação Básica e Superior. O que escapa é emergente aos alunos que trazem a preocupação em relação as alterações do Ensino Médio pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017b), que propõe a oferta de parte obrigatória e parte

diversificada a ser definida pela BNCC (BRASIL, 2017a). Toda a discussão da implementação da BNCC para o Ensino Médio gera dúvidas, insegurança e polêmica sobre a política curricular desta etapa, discurso que se mescla entre paráfrase e polissemia, entre o ordenado e o que será construído. A dúvida que os alunos trazem para discussão no momento da avaliação é sobre a permanência da área de Sociologia no Ensino Médio, dúvida que é reforçada no DS, nas reticências e na pausa, no tempo verbal: *a gente ainda estava..., éramos*, numa perspectiva qualitativa de fortalecimento gradual da área de Ciências Sociais no ensino.

Além da qualidade, a regulação é evidenciada em todo o processo ao *atribuir nota* a cada dimensão, *contabilizar* percentualmente o número de docentes com experiência na Educação Básica. Há, ainda, a relação com a performatividade, ao sujeito afirmar que *é muita coisa*, mostrando as tantas transformações das políticas educacionais que impactam a vida destes sujeitos no curso.

Nesse movimento, alunos e professores estão fazendo política no âmbito do Curso ao refletirem sobre a BNCC e seus impactos para Educação Básica e para o Curso. Ao mesmo tempo em que o NDE trabalhava para reformulação do PPC, preparava-se para a avaliação e resistia. No discurso está o efeito da regulação, a preocupação, a sensação de perda de espaço no campo de atuação com os efeitos das reformas propostas. Ao passo que, como qualidade na formação está o discurso da resistência da luta pela continuidade da área, presente na indagação dos alunos, na qualificação dos docentes, na relação com a Educação Básica, nas atividades de ensino, pesquisa, extensão, estágios, que os professores e alunos se esforçam para demonstrar neste espaço de tempo de dois dias.

Para além do processo regulatório da avaliação, ainda identificamos o contexto da imparcialidade, os pares são de fora do Estado, não conhecem a instituição e se apropriam das informações prestadas pela Universidade e pelo coordenador. A transparência na avaliação e a criação de mecanismos de controle e aperfeiçoamento foram valorizados no decorrer do Sinaes na criação de mecanismos como a avaliação dos avaliadores, mostrando a valorização da imparcialidade, da neutralidade e do controle no DPA. Na avaliação dos avaliadores é possível avaliar a comissão no que tange a *imparcialidade, caráter formativo da*

avaliação, liderança, conhecimento sobre o processo de avaliação e sobre os documentos informados pela instituição¹⁹.

Ao mesmo tempo em que o Sinaes prevê dispositivos para uma avaliação imparcial, há modelos que influenciarão no processo de avaliação. Os avaliadores, dentro do que dita e orienta os instrumentos, terão sempre uma perspectiva de suas experiências como professores, em suas instituições, mesmo que no cumprimento de um papel dito *isento e imparcial*. A isenção e a imparcialidade são relativas, tomando como referência a avaliação para a renovação de reconhecimento, ocorrida em 2018, no curso de Letras, a coordenação enfatiza o aspecto regulatório e a não compreensão, por parte dos avaliadores, das características próprias da instituição pública.

Entre as decisões tomadas pelo curso de Letras Espanhol e Literaturas da Língua Espanhola está a questão da não realização do Enade, ocasionando a necessidade de renovação do reconhecimento periódico, com visita *in loco*. O processo de avaliação *in loco* é significativo, repercutindo, dessa maneira, de forma cíclica neste Curso avaliado presencialmente a cada três anos, enquanto que os cursos de Letras Português e Literatura da Língua Portuguesa e Letras Inglês e Literatura da Língua Inglesa realizam Enade trianualmente. Esta decisão é tomada em conjunto pelo NDE, com base nos procedimentos de avaliação do Enade.

Quadro 16 – Enade e autonomia do curso

A reunião iniciou com a leitura das Portarias nº 502, 503, 504, e 505 de 6 de junho de 2017, publicadas no Diário Oficial da União sobre o Enade para os cursos de Letras Inglês e Literaturas e Língua Inglesa e Espanhol e Literaturas da Língua Espanhola. [...] **Os estudantes do Espanhol não detêm os conhecimentos específicos da formação em Língua Portuguesa e não podem fazer o Enade.** (DS, Ata da 8ª reunião do NDE dos cursos de Letras, 2017).

Fonte: Elaborado pela autora com base na Ata do NDE (2018).

Em nossa análise, as atas do NDE representam o discurso de um conjunto de sujeitos que atuam nesta instância consultiva do curso, portanto discutem, orientam e definem, pelas características do curso, se a prova do Enade se adequa, ou não ao perfil formativo. Portanto, neste caso, Letras Inglês e Português realizam Enade e

¹⁹ A avaliação dos avaliadores é um procedimento que permite o Gestor/Dirigente da IES preencher um relatório de avaliação da Comissão que avaliou o curso no sistema E-mec, estabelecido pelo comunicado Daes/Inep, de 3 de maio de 2012 enviado para todas as IES.

Espanhol, não. Pela análise fomos compreendendo os diferentes impactos destas avaliações no curso, seus sentidos e efeitos.

Considerando ainda a avaliação externa, analisamos os instrumentos do Enade, os quais trazem informações importantes sobre o perfil dos alunos que estão concluindo o curso, considerando que os alunos realizam o Enade com oitenta por cento do currículo integralizado. O relatório Enade compila os dados do questionário do estudante (APÊNDICE F), possibilitando conhecer aspectos da realidade socioeconômica, sua relação com os estudos e sua trajetória acadêmica, além dos resultados da prova, apontando o resultado de cada questão.

Analisamos, em algumas tabelas a seguir, o relatório do Enade dos cursos pesquisados, com a ressalva de que até 2016 o relatório do Enade era disponibilizado por área e não por curso, sendo assim, não separava cursos presenciais e a distância, nem de turnos diferentes, como por exemplo, Pedagogia Diurno e Pedagogia Noturno, ambos tinham um único relatório. Após 2016, os relatórios passaram a ser apresentados por curso, permitindo um melhor acompanhamento dos resultados.

Trabalhamos com o relatório Enade 2014 dos cursos de Pedagogia; Física; Letras —Português e Letras —Inglês²⁰, ressalvamos as limitações do instrumento Enade, pela ênfase regulatória e ponderamos que os resultados não são comparáveis, pois são cursos diferentes. Apresentamos os dados do Enade com a intenção de que eles sejam observados e que haja uma apropriação crítica. Além disso, analisar as respostas do questionário do estudante, permite acompanhar o perfil do aluno. Na Tabela 3, apresentamos o conceito e o número de alunos participantes em cada curso.

Tabela 3 – Número de respondentes e conceito Enade 2014

Curso	Nº de concluintes participantes	Conceito Enade 2014
Letras - Português	26	4
Letras Português e Inglês	22	4
Física	102	3
Pedagogia	22	4

Fonte: Elaborada pela Autora com base no Relatório Enade (2014).

²⁰ Não tivemos tempo de trabalhar com os resultados do Enade de 2017, pois os relatórios foram divulgados em 26 out. 2018. Assim utilizamos a redação dos cursos de acordo com o relatório Enade.

A partir do relatório Enade é possível observar como os estudantes responderam a cada questão, comparar os percentuais de acerto com o País, região, organização acadêmica, categoria administrativa, e Unidade Federada (UF). Outros instrumentos que podem ser analisados são o relatório síntese da área e o relatório da instituição.

Outro movimento de análise possível é utilizar o relatório para acompanhar o desempenho dos estudantes, observando a evolução dos resultados entre as edições do exame. Para tanto é preciso considerar conjuntamente resultados, questões da prova e características do curso, isso só é possível com um trabalho contínuo que não observamos ocorrer em nenhum dos cursos em relação ao Enade.

Embora o acompanhamento possa expressar um resultado qualitativo, analisando-os, continuamente, sempre se espera dos cursos uma performance de desempenho. Esta performance valoriza as aprendizagens dos estudantes em relação a habilidades, competências, capacidades esperadas para o profissional daquela área, e é eficiente nesse processo. Faz funcionar a avaliação regulatória, mobiliza os cursos para esperarem o resultado, uma vez que todos querem alcançar a melhor nota, a *excelência* e principalmente, não precisam receber a visita *in loco* para o processo de renovação do reconhecimento.

Descrevemos aqui a relação entre qualidade, eficiência e performatividade, cujos sentidos estão interligados, são reforçados pelo funcionamento do Enade e pelo cálculo do CPC, no Quadro 17.

Quadro 17 – Nota como resultado da qualidade

[...] **mas o grupo** [NDE] chegou neste consenso de olhar também o questionário do Enade e viu o próprio **desempenho** dos alunos, como eles estavam sendo avaliados, **porque a ideia era melhorar também nosso índice de avaliação no Enade**. (DS, entrevista Pedagogia Diurno).

[...] **questões de aprendizagem também**, como é que o nosso aluno e nossa aluna se envolve e aprende. (DS, entrevista Pedagogia Diurno).

[...] **se a gente tivesse um bom curso**, as **avaliações** vão ser **altas** automaticamente, mas como que nós podemos **detectar** no curso se estamos tendo **sucesso**, por exemplo, **quando o aluno vai preparar as aulas para o estágio** [...]. (DS, entrevista 2, Física).

A nota... Ninguém quer ficar com nota baixa, não é? [risos], **mas vai depender muito do que eu faço com esta nota**. (DS, entrevista Pedagogia Noturno).

O curso de Inglês por exemplo **é nota cinco, então esse é um percurso**, é uma caminhada para alcançar, para **conseguir resultado**. (DS, entrevistada 1. Letras).

Por este funcionamento, analisamos a polissemia do termo qualidade, palavra capaz de dizer muita coisa ao mesmo tempo, ou ter seu sentido esvaziado. Palavra da moda, sem dúvida, e meta necessária para atingir resultados, como afirma Enguita (2001) ao postular sobre o termo qualidade e sua intrínseca relação com o mercado. Trazemos para essa vinculação, o termo eficiência, quando este exame funciona, quando o discurso reforça o desempenho, utilizando o resultado como condição colocada pelo aparato do Estado avaliador para prestação de contas e para a regulação.

No entanto, os dois cursos de Pedagogia o consideram para pensar o processo de formação. Por outro viés, no curso de Física, o discurso relaciona qualidade a bons resultados, automaticamente, *se o curso for bom o resultado será bom*. O Curso de Letras aponta o percurso, uma vez que aumentou a nota em 2017, considerando isso como uma consequência, é um processo que *sintetiza* a qualidade/regulação. Por fim, é também performativo, uma vez que a nota importa, é *esperada*, e *ninguém* quer ficar com nota baixa, é o peso do resultado que desliza de qualidade para regulação, ainda, o Enade como resultado, é festejado, divulgado [efeito performativo], mas pouco problematizado.

Nessa perspectiva, no caso de Física, o sujeito aponta a relação qualidade, a ser detectada muito mais pelo estágio curricular do que pelo Enade, pelo discurso do *sucesso*, pela observação e integração do estágio às demais etapas formativas do curso. A partir disso, podemos pensar em outros indicadores de qualidade específicos para a Licenciatura. Com isso o sujeito [re]significa essa qualidade e diz que há outros processos de avaliação preponderantes em relação ao Enade.

As questões da prova do Enade englobam conteúdos formais, habilidades específicas e resolução de situações problema. Sobre isso uma coordenadora de curso comenta sua percepção sobre o exame, a qual coaduna com a ideia de avaliação dinâmica, proposta por Brito (2008). Para o autor, a avaliação dinâmica está centrada no acompanhamento de aprendizagens, na possibilidade de devolutivas ou *feedbacks* e no próprio processo de avaliação. Quando o Enade se propõe avaliar as habilidades dos estudantes concluintes está avaliando “[...] a capacidade escolar necessária para dominar a informação de uma área, reproduzi-la e usá-la independentemente” (BRITO, 2008, p. 846). Assim, mobiliza capacidades e habilidades dentro de determinada concepção de conhecimento.

As habilidades avaliadas são leitura, interpretação, comparação, aliando os conhecimentos produzidos durante o Curso à solução de problemas relacionados ao exercício da profissão. Em relação a apropriação do relatório do Enade, *para além da nota* há um vazio nos discursos. Somente os cursos de Pedagogia demonstraram trabalhar com os seus relatórios.

Quadro 18 – Para além da nota como resultado

Porque a estrutura **vai além** de uma resposta e formal, porque **incentiva que o aluno busque o teórico, se valha do teórico** para também formular a sua percepção a partir de uma teoria, **nunca esquecendo da teoria, e junto disso o aluno traz a sua prática** [...]. (DS, entrevista Pedagogia Noturno).

Se eu quero **só me apropriar do resultado final que é o conceito** eu vou ter uma interpretação e a minha dinâmica a partir daí vai ser uma. **Agora se eu quero estabelecer um trabalho, contínuo** e a característica que nós tivemos ano passado por parte do Procurador Institucional [...], foi neste sentido. (DS, entrevista Pedagogia Noturno).

Em momento algum nós tivemos essa (cobrança por resultado), **por mais que seja a característica da prova** a orientação que nós tivemos na universidade foi de: **acolham estes alunos, ajudem eles a compreender o que isso significa** [...]. (DS, entrevista Pedagogia Noturno).

Eu acho que **o que está mais próximo da gente**, que **a gente sempre procura melhorar** para a avaliação **é o relatório do docente pelo discente** [...] [considerando todos os processos de avaliação]. (DS, entrevistada 1, Letras).

Fonte: Elaborado pela Autora com base nas entrevistas (2018).

O discurso do Enade se refere a prova como inter-relação teoria e prática: *vai além, traz a prática*; diferentes modos de apropriação do resultado deslizando entre *qualidade/regulação, uma e outra*; acolher os alunos, levá-los a compreender este processo; outros processos de avaliação que mobilizam mais os sujeitos professores, como na avaliação do docente pelo discente, mencionado como mais significativo para os professores. Por fim, para os sujeitos, o Enade é uma prova regulatória que mostra aspectos de qualidade, cuja estrutura mobiliza o aluno a relacionar teoria à prática, mesmo que se evidenciem outras *características*.

Na Tabela 4, analisamos as questões do componente de formação geral, trouxemos aquelas com maior percentual de acerto. Neste componente que corresponde a 25% da nota, a prova valoriza a capacidade de leitura e interpretação de diferentes textos, sobre diferentes contextos.

Tabela 4 – Componente de formação geral: maior percentual de acerto

Curso	Questão	% de acerto
Letras -Português	Questão 4: interpretação de um texto sobre uso das redes sociais	92,3
Letras -Português e Inglês	Questão 8: interpretação de um texto sobre ocupação urbana	86,4
Física	Questão 3: interpretação de um gráfico relacionado a ecologia	86,4
Pedagogia	Questão 8: interpretação de um texto sobre ocupação urbana	84,3

Fonte: Elaborada pela Autora com base no Relatório Enade (2014).

Na Tabela 5, referenciamos as questões do componente de formação específica com maior e menor percentual de acerto.

Tabela 5 – Componente de formação específico: maior e menor percentual de acerto

Curso	Questão e página da prova.	Maior e menor % de acerto
Letras -Português	Questão 9, p. 14	23,1
	Questão 31, p. 31 sobre gestão democrática da educação	73,1
Letras -Português e Inglês	Questão 14, p. 16	9,1
	Questões 21, p. 21 e 26, p. 25 - sobre práticas docentes e o ensino de línguas.	86,4
Física	Questão 23, p. 23	13,6
	Questão 20, p. 21	72,7
Pedagogia	Questão 27, p. 23	27,5
	Questão 22, p. 20	93,1

Fonte: Elaborada pela Autora com base nos Relatórios Enade (2014).

Compõem, ainda, a prova, para as Licenciaturas, um grupo de cinco questões abrangentes a todos os cursos e referenciadas pela área da Pedagogia. A cargo de exemplificação temos a questão 31, mesma para todas as Licenciaturas, abordando gestão democrática da educação, na prova de 2014. Nesta, o curso de Letras — Português apresentou maior percentual de acerto. O modo definido para avaliar Licenciaturas no Enade é avaliar os conhecimentos da área e acrescentar cinco questões da área Pedagogia, além disso, encontramos no teor de questões conteúdos da docência relacionada àquela área, como é o caso da questão 26 da prova de Letras — Português e Inglês.

Mesmo que as provas sejam organizadas por comissões diferentes para áreas com Bacharelado e Licenciatura, nos questionamos sobre a relação entre a área e a formação para a Licenciatura, como um aspecto da *qualidade*: será o

reflexo do que acontece nas instituições, com uma proximidade muito grande na formação entre Licenciados e Bacharéis? Ao mesmo tempo: mantém-se pelo exame a ideia de que professor bom é o professor que sabe o conteúdo específico da área? Quais são os conhecimentos a serem construídos para a formação de professores? São questões de cunho epistemológico que perpassam a construção de um currículo para os cursos de licenciatura e a reflexão sobre a identidade na formação docente. Alguns aspectos do Enade são um tímido movimento para a construção de uma avaliação que tenha um foco específico nas Licenciaturas, como acrescentar questões pedagógicas, mas ainda há sobreposição.

Apontamos como fermenta para análise do Enade, o questionário de percepção sobre a prova indicando o grau de dificuldade que os alunos sentiram ao responder as questões, conforme Tabela 6:

Tabela 6 – Questionário de percepção sobre a prova e percentual de resposta

Questão	Alternativas	Letras – Português	Letras – Português e Inglês	Física	Pedagogia
Qual o grau de dificuldade desta prova na parte de Formação Geral?	Muito fácil	11,5	5,0	0,0	0,0
	Fácil	26,9	10,0	9,5	6,9
	Médio	46,2	75,0	66,7	56,9
	Difícil	15,4	10,0	19,0	29,4
	Muito difícil	0,0	0,0	4,8	6,9
Qual o grau de dificuldade desta prova na parte de Componente Específico?	Muito fácil	3,8	0,0	0,0	2,0
	Fácil	15,4	20,0	0,0	3,9
	Médio	61,5	70,0	52,4	64,7
	Difícil	19,2	10,0	42,9	25,5
	Muito difícil	0,0	0,0	4,8	3,9
Você se deparou com alguma dificuldade ao responder à prova. Qual?	Desconhecimento do conteúdo	7,7	10,0	28,6	11,9
	Forma diferente de abordagem do conteúdo	26,9	25,0	33,3	46,5
	Espaço insuficiente para responder às questões.	0,0	30,0	9,5	5,0
	Falta de motivação para fazer a prova.	42,3	20,0	19,0	15,8
	Não tive qualquer tipo de dificuldade para responder à prova.	23,1	15,0	9,5	20,8

Fonte: Elaborada pela Autora com base nos Relatórios Enade 2014.

A maior parte dos alunos apontou percentual médio de dificuldade para responder a prova de formação geral. Também indicaram como dificuldades a falta de motivação, curso de Letras — Português, com maior percentual; e forma diferente de abordagem do conteúdo, no curso de Pedagogia, com maior percentual.

Isso se relaciona a como os alunos exercitam o processo de avaliação da aprendizagem no decorrer da formação, como estudam e se apropriam de técnicas e procedimentos de avaliação, uma vez que trabalharão com o processo avaliativo cotidianamente na profissão docente. No entanto, responderam como dificuldade a forma de abordagem do conteúdo, na prova.

É proporcionada alguma formação para que os estudantes conheçam criticamente diferentes formatos, processos e instrumentos de avaliação da aprendizagem? É proporcionada alguma formação para que analisem criticamente os exames em larga escala? Essa é uma questão pertinente, uma vez que os exames não são temas exclusivamente do ensino superior, quando os alunos estiverem em sala de aula como docentes vão se deparar com muitos outros instrumentos de avaliações que invadiram o cenário educacional da Educação Básica da década de 1990 em diante, como: Avaliação nacional da Alfabetização e Prova Brasil (ambas no Ensino Fundamental); Exame Nacional de Ensino Médio (Enem) e o Enade na graduação.

Ademais, são os coordenadores que trabalham para orientar os alunos sobre a importância do comparecimento e a realização do Enade, uma vez que ele é componente obrigatório para o aluno, mas a instituição tem o dever de inscrever e orientar o aluno. É um processo de *[auto] regulação*, uma vez que o exame é nacional, mas *o controle* é institucional. O Inep disponibiliza um Manual do Aluno e aplicativos digitais que auxiliam a orientação e o esclarecimento das dúvidas.

Os sujeitos se posicionam a respeito do Enade, suas características, relação com outros processos avaliativos, suas formas de [des]usos.

Quadro 19 – Qualidade e [in] eficácia

(continua)

O tipo de questão do ENADE **é interpretativa e tem que estabelecer relações**, para responder uma questão do ENADE, **tem que estabelecer relações com os conhecimentos**. [...] então por isso que a **gente também não podia perder de vista a questão interdisciplinar**. Os seminários integradores **eles não são para bonito** e para os professores se reunirem lá e dizer que estão integrando, é para também **estabelecer um diálogo, um raciocínio integrador, interdisciplinar**. (DS, entrevista Pedagogia Diurna).

Então eu acho que pensado em processo avaliativo e no Enade, **nós nos amparamos também nas questões do Enade para montar as questões do nosso questionário. Muitas coisas se cruzaram [...]**. (DS, entrevista Pedagogia Noturna).

(conclusão)

Qual o perfil do docente que atua no Curso de Pedagogia Noturno?”, “Qual o perfil do egresso do Curso de Pedagogia Noturno?”, estudo das Diretrizes Curriculares Nacionais da Pedagogia, organização do planejamento da reformulação curricular: questionários para docentes, questionários para discentes, reuniões internas com docentes e discentes) **considerando as dimensões do questionário do Enade**; elaboração e aplicação de questionários online aos alunos; análise das respostas e elaboração de gráficos; elaboração da matriz curricular; e, **por fim, a elaboração do texto final do PPC**. (DS, Ata nº 02/2017, NDE Pedagogia Noturno).

E como uma forma de **autoconhecimento** eu e o antigo coordenador [...] nós fizemos um levantamento histórico desde a primeira turma da Licenciatura até os dias de hoje [...] Mas o que chamou atenção neste levantamento é que **a gente sempre formou o mesmo número de alunos desde a década de 70, em média a gente forma de 6 a 8 alunos na licenciatura diurno por ano! Sempre foi assim!** (DS, entrevista 1, Física).

[...] a gente sempre tem **um problema** que a gente volta lá na questão do Enade: **número de alunos respondendo**. (DS, entrevista 1, Física).

Mas a questão é que **a gente forma talvez tão pouca gente**, que todo mundo acaba fazendo mestrado ou doutorado e **a gente não coloca este profissional lá** no Ensino Médio, lá no Ensino Fundamental e sim depois ele vai trabalhar numa universidade, **mas a gente deveria formar mais gente, para aí conseguir suprir todos os lados**. (DS, entrevista 1, Física).

[...] então acho que o **currículo foi uma mudança assim bem grande que a gente não teve o reflexo disso no Enade** porque ele ainda não está implementado. (DS, entrevista 1, Letras).

Fonte: Elaborado pela Autora com base na Ata do NDE e entrevistas (2018).

Para além da apropriação do resultado final, um dos sujeitos sugere uma perspectiva *interdisciplinar* do conhecimento, estabelecendo *relações*, que remeteram a pensar na proposta do Curso. Essa relação foi feita com os Seminários Integradores propostos no Curso, assim como a prática pedagógica, denominada PED. Os Seminários mantiveram-se como modo de articular o curso e em seus distintos componentes curriculares que reúnem as áreas do conhecimento por meio de um eixo articulador semestral, visando desenvolver a prática como componente curricular e articular, também, os estágios, de modo que eles não sejam a culminância da prática, restrita aos professores orientadores de estágio.

Está posto, neste discurso, uma característica de qualidade, a perspectiva interdisciplinar do Curso, e a tentativa de superar a *dicotomia* teoria e prática em prol da *práxis*²¹. A partir disso, a qualidade começa a ser vista com o olhar da especificidade, ultrapassando a regulação, no deslizamento de sentidos, e um efeito polissêmico, um efeito outro. Este efeito ocorre porque a avaliação cumpriu seu papel de qualificar, não somente regular.

²¹ *Práxis*, entendida a partir de Paulo Freire, como: agir pensando e pensar agindo, tendo a ação e reflexão como inseparáveis (FREIRE, 2013).

Os cursos de Pedagogia tomaram o questionário do Enade como exemplo e organizaram questionários mais amplos para todos os alunos, como forma de conhecer o perfil discente e planejar um curso com qualidade. O curso de Física apontou outro movimento, o de conhecer e reconstruir a história do Curso, mas não retoma nenhum tipo de instrumento externo para avaliação.

São discursos que gravitam em torno da qualidade: *autoconhecimento*, *conhecimento do aluno*, *perfil do aluno*, *perfil do egresso*, relação do Enade com o acompanhamento do Curso, como *reflexo* no resultado. Os professores vão se relacionar de modo diferente com o Enade como instrumento de avaliação, como forma de *medida* de qualidade, outros referem-se ao seu aspecto mais regulatório.

Numa postura crítica e autocrítica: o curso de Física coloca a preocupação latente da evasão e em como combatê-la, relacionando-se quanti-qualitativamente com a prova e os resultados. O combate da evasão é reiterado como necessário para que o curso forme alunos em *quantidade* suficiente para a demanda, ou seja, movimento necessário para a eficácia do curso. Temos uma tensão entre qualidade e quantidade, mas não há questionamentos sobre a qualidade da formação e sim a quantidade de alunos que formam.

Nesse sentido a avaliação externa não funciona como qualidade, somente como quantidade, como prerrogativa regulatória. Não é a forma tomada para o *autoconhecimento* do curso, e não levou a refletir sobre os motivos da evasão, pois os alunos que *chegam lá*²², aqueles que passaram por todos os processos de avaliação no curso, que tiveram os seus conhecimentos testados, estes têm qualidade.

Os NDE dos cursos de Pedagogia Diurno e Noturno tiveram outra relação, utilizaram o questionário do estudante no Enade como ponto de partida para estabelecer um questionário próprio e, a partir daí, elaborar o perfil do aluno de cada Curso. Este trabalho foi realizado durante o ano de 2017, primeiro por meio da aplicação e da análise de um questionário organizado pelo NDE, e depois com a escrita do perfil que foi utilizado para a reformulação do PPC.

Outra relação estabelecida para o processo de reformulação foi com a avaliação do egresso, reconhecida como fragilidade em quase todos os casos. Mas,

²² Ver discursos no quadro 71, os quais apontam algumas das causas da evasão.

relatamos o processo efetivado pela Caice²³ como potencial, por ter sido significativo para os NDE. A comissão alcançou uma participação acima de 20% das egressas, em sua maioria mulheres, dos cursos de Pedagogia Diurno e Noturno, no processo realizado entre 2013 e 2016 (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2018c), promoveu, assim, uma avaliação que considerou o PPP do CE em sua totalidade e dos cursos em suas especificidades. Tal processo trouxe dados quantitativos e qualitativos que colaboraram com a reestruturação dos PPC.

Quadro 20 – Relação com egressos

É mais isso é uma coisa que vai ser necessária a gente pensar, **acompanhar o nosso egresso**. [...] **Só que a gente agora, nesse momento é difícil**. (DS, entrevistada 1, Letras).

Agora **o egresso, talvez ainda seja uma fragilidade nossa**, de cursos, não somente da Pedagogia, mas de todos os cursos, **de fazer esse acompanhamento do egresso**. **Não para saber aonde está empregado, mas para saber como é que está o desempenho lá**. (DS, entrevista Pedagogia Diurno).

Fonte: Elaborado pela Autora com base nas entrevistas (2018).

Ainda assim, a coordenação reconhece que gostariam de ter mais alunos participando das pesquisas e, além disso, manter um relacionamento mais próximo com os egressos. O sentido que o sujeito coloca é de *desempenho* do egresso, não somente onde ele está empregado, mas como está se saindo.

Assim sendo, os Cursos reconhecem a necessidade de acompanhar o egresso, mas também a dificuldade em realizar este acompanhamento, seja pelos outros processos de avaliação ou de gestão que são sempre *mais urgentes*, seja pela dificuldade de contatar o egresso. Sinalizamos o deslizamento entre o qualitativo e o performativo, a medida em que mesmo reconhecendo a importância do acompanhamento do egresso há dificuldade em aproximar-se e efetivar a avaliação com os egressos como forma de *acompanhamento*.

Em relação ao significado dos processos de avaliação, para os cursos de Letras, foi mais citado como influenciador das mudanças no currículo o processo de renovação de reconhecimento do curso de Letras Espanhol, do que propriamente o Enade. A renovação de reconhecimento acaba impactando aos três cursos, no dizer

²³ Detalhes da avaliação promovida pela Caice. Disponível em: <<http://coral.ufsm.br/caice/>>. Acesso em: 1 nov. 2018.

da coordenação, sendo potencializado seu significado no Curso, para o planejamento do PPC.

Olhar atentamente o relatório do Enade permitiu elencar aspectos do que é considerado qualidade, isto é, conhecimentos, habilidades, capacidade de resolver problemas; contexto interdisciplinar da produção desses conhecimentos e uma perspectiva de relação com a prática. Mas, ao final, para o cálculo do CPC considera-se o resultado da prova, o resultado do IDD, do percentual de corpo docente com pós-graduação *stricto sensu* e regime de trabalho, bem como, a resposta dos estudantes ao grupo de questões de 27 a 68 do Questionário do Estudante (APÊNDICE F), de acordo com a Nota Técnica DAES/Inep nº 58, de 27 de outubro de 2015 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2015b).

Portanto, para o Sinaes, há uma influência importante da participação do aluno no resultado do Enade pelo cálculo do CPC, e uma preocupação institucional no acompanhamento do exame, entendendo que ele *revela* qualidades do curso. Um dos aspectos avaliados é a relação com a prática. No questionário do Estudante, algumas das respostas fornecem pistas sobre a relação conhecimento teórico e atividades práticas, conforme Tabela 7:

Tabela 7 – Resposta as questões 47 e 48 do questionário do Estudante

Questão	Alternativas	Letras – Português %	Letras – Português e Inglês %	Física %	Pedagogia %
47- O curso favoreceu a articulação do conhecimento teórico com atividades práticas.	Discordo totalmente	7,7	0,0	4,5	4,9
	Discordo	7,7	0,0	0,0	5,9
	Discordo parcialmente	19,2	4,5	4,5	8,8
	Concordo	23,1	27,3	22,7	20,6
	parcialmente				
	Concordo	23,1	45,5	40,9	26,5
	Concordo totalmente	15,4	22,7	22,7	32,4
48 - As atividades práticas foram suficientes para relacionar os conteúdos do curso com a prática, contribuindo para sua formação profissional.	Não sei responder / Não se aplica	3,8	0,0	4,5	1,0
	Discordo totalmente	0,0	0,0	4,5	9,8
	Discordo	23,1	4,5	4,5	8,8
	Discordo parcialmente	23,1	18,2	9,1	6,9
	Concordo	7,7	22,7	40,9	23,5
	parcialmente				
	Concordo	30,8	27,3	13,6	22,5
Concordo totalmente	11,5	27,3	27,3	24,5	
Não sei responder / Não se aplica	3,8	0,0	0,0	0,0	

Fonte: Elaborada pela Autora com base nos Relatórios Enade 2014.

Pelos dados das respostas, analisamos que necessita ser aperfeiçoada, aprofundada a discussão sobre prática como componente curricular (PCC). Como os alunos aproveitam estas atividades e o que consideram como prática? Como se dá a relação teórico-prática nos cursos, com vistas a compreensão da *práxis*? Como alunos e professores compreendem essa relação? A PCC é prevista na política de formação de professores, compreendê-la no contexto do curso é também estreitar as relações com as escolas de Educação Básica, na oferta de atividades de ensino, pesquisa e extensão que podem variar nos cursos, e serem interpretadas de formas diferentes, de acordo com cada área.

Essa relação também aparece nas entrevistas, quando os sujeitos se posicionam sobre as mudanças que planejaram nos cursos e o que os alunos sinalizaram nesse processo:

Quadro 21 – Qualidade e prática pedagógica

[...] e coisas que os alunos já vinham sugerindo, solicitando, coisas que a gente via que na prática **não funcionava** também, por exemplo, deixar as disciplinas de fundamentos, que aqui ainda existe o Departamento de Fundamentos e o Departamento de Metodologias, **elas eram alocadas no início do curso, naquela ideia de fundamentar para depois a prática e com os estudos contemporâneos a gente sabe que isso não é assim**. (DS, entrevista Pedagogia Diurno).

[...] nós temos a percepção que as práticas educativas no nosso curso deixam muito a desejar, **pelo contrário, os alunos mostraram** no questionário que responderam **que gostariam da permanência dessas práticas educativas**, porquê, salvo elas, apenas o estágio proporciona o trânsito com outras instituições [...]. (DS, entrevista Pedagogia Noturno).

[...] **a gente tem os quatro estágios** que são obrigatórios no curso, **grupos tipo PIBID**, que tem uma interação com a Educação Básica, aí **as outras interações mais diretas são projetos de pesquisa** de professores que acabam levando para sala de aula, enfim... [...]. **Formalmente só** nos estágios. (DS, entrevista 1, Física).

Inicialmente a gente tinha essa relação através do **estágio e projetos de extensão** de alguns professores, Prolicen [...]. (DS, entrevistada 1, Letras).

Fonte: Elaborado pela Autora com base nas entrevistas (2018).

Além da prática estar localizada em alguma disciplina ou estágio, o discurso ainda é *dicotômico*, que organiza o curso, entre: *teoria e prática, fundamento e prática; necessidade da prática; estágio como lugar da prática*.

Mas as atividades de prática e a própria relação com a Educação Básica se deslocam para outras atividades no Curso para além do Estágio. Assim, o advérbio *inicialmente* mostra que houve uma mudança, efetivada por programas como Pibid,

principalmente, que deslocam a centralidade e exclusividade do estágio como o momento de ir à escola, e isso se dinamiza em práticas e projetos.

Há uma luta resistente em transformar a dicotomia em um currículo mais integrado e interdisciplinar: na negativa *não funcionava, não é assim*; na afirmativa de que os alunos identificam pedem pela permanência das práticas como eixo articulador do semestre, no curso de Pedagogia. E, na informalidade, ou seja, no contrário da afirmativa do discurso que estabelece uma aproximação *formal* do curso, somente nos Estágios, mas há outros movimentos *informais*. Na oposição formal e informal existem iniciativas que deslizam sobre o lugar da prática, como possibilidades que fogem do currículo grade que ainda funciona.

4.2 QUANDO A QUALIDADE TAMBÉM É REGULAÇÃO

Como vimos, em algumas das teses sobre o Sinaes, qualidade e regulação são complementares, as duas justificam a existência de um sistema de avaliação, as duas se relacionam na noção de Estado avaliador e nos discursos institucionais, então a qualidade desliza para regulação e [auto] regulação. Interpretamos discursos sobre a avaliação como regulação nos dizeres: *porque a avaliação... porque o MEC vem, então... porque o avaliador... porque o Enade... porque as DCN ... porque a Capes...* Há um sentido que falta, que está ausente, da evidencia dos sujeitos do curso na avaliação, do porquê nós mesmos decidimos assim, ou por que entendemos conjuntamente que isso é o melhor ou é o que acreditamos, os motivos pelos quais fizemos ou deixamos de fazer, participamos ou deixamos de participar. Ocupa o lugar dessa falta o discurso da autoridade, da regulação externa. É a autoridade externa do órgão regulador, na figura do avaliador, que está prevalecendo, está falando antes de que pensemos as nossas próprias necessidades de avaliar. Nessa falta, é como se as ordens viessem autoritariamente com a avaliação, e nós, passivos, esperamos para executá-las.

A relação entre qualidade e regulação é permeada por faltas e deslizamentos. O Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância tenta controlar, por seu discurso, a ação do avaliador. A análise do Relatório de avaliação mostrou o deslizamento qualidade/regulação e seus efeitos nos cursos. O Quadro 22 mostra o efeito regulatório no DPA, que pontua, contabiliza e avalia percentuais de participação:

Quadro 22 – Qualidade/regulação

Contexto Educacional, conceito 5: [...] as pesquisas do PROLICEN e outras realizadas **junto as escolas** de Ensino Médio da cidade de Santa Maria. a **flexibilização** curricular com a oferta de uma variada possibilidade de Disciplinas complementares de Graduação [...]. (DPA, Relatório de Avaliação para Renovação de Reconhecimento Ciências Sociais).

Políticas Institucionais no âmbito do curso: conceito 5. **Destaque** para atividades de Ensino Pesquisa e extensão no âmbito do curso. (DPA, Relatório de Avaliação para Renovação de Reconhecimento Ciências Sociais).

Ações decorrentes do processo de avaliação: conceito 4: **há participação de estudantes** do curso **aquém** de outros cursos nas pesquisas realizadas conforme números apresentados na reunião com a CPA. (DPA, Relatório de Avaliação para Renovação de Reconhecimento Ciências Sociais).

A estrutura curricular **embora** esteja em Reformulação para atender os aspectos da Resolução CNE/CP nº 2/2015, a estrutura em vigor **contempla de maneira excelente os aspectos de ensino, pesquisa e extensão**. (DPA, Relatório de Avaliação para Renovação de Reconhecimento Ciências Sociais).

[...] **a gente ainda enfrenta** alguns problemas de infraestrutura, biblioteca, então são questões pontuais, e que **fogem da nossa alçada** aqui desta sala. **Não que a gente não corra atrás disso**. (DS, entrevistada 1, Letras).

Fonte: Elaborado pela Autora com base no relatório de avaliação e entrevista (2018).

O curso de Ciências Sociais é considerado *excelente* nos dois primeiros indicadores, no contexto educacional, o curso é avaliado quanto sua presença *junto* as escolas, valorizando ensino, pesquisa e extensão como *excelentes*. A autoavaliação do curso é dimensionada pelo número de participação e não pelo efeito da avaliação para a melhoria, de modo regulatório pelo adverbio *aquém*. Tal análise leva-nos a refletir: avaliamos para melhorar internamente? Avaliamos segundo as nossas características? Ou, avaliamos para demonstrar um resultado? Retomamos o deslizamento número um, provocado pelo Sinaes na ênfase à avaliação externa.

Não obstante, o discurso de regulação potencializa o exercício do controle de aplicação de um regulamento. Neste caso, o regulamento é a DCN para a formação de professores, conforme Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015 (BRASIL, 2015a), tal norma editada em 2015 passa a ser exigida pelo instrumento de avaliação reformulado no mesmo ano. Assim, os cursos são avaliados ao mesmo tempo em que se adaptam as novas regras e, mesmo que tenham prazo para proceder esta adaptação, o instrumento de avaliação já *cobra* a aplicação da Resolução, fortalecendo o sentido regulador.

No caso dos cursos de Letras a coordenação está em busca de pontuar o que é qualidade, comparando o que tem e o que não tem nos cursos, o que falta, deve

ser buscado para o curso se qualificar. Mas o que falta está além, *foge* do alcance da coordenação. Neste processo, a avaliação do curso se vincula a outras instâncias da instituição verificando as faltas, falhas e o que nem sempre é possível articular perfeitamente para o alcance dos resultados, este movimento é de regulação, mas seu efeito é performativo, sobre o *gestor*, e seu trabalho.

O que pontuamos sobre o discurso enfatiza a onnipresença da avaliação regulatória, ela chega antes que os cursos tenham o tempo previsto para reformular o PPC. Ela já está lá no curso, quando o NDE pensa no processo de reformulação, e o obriga conciliar realidades e especificidades próprias da área com os indicadores de avaliação, conforme o DPA.

Apresentamos a regulação como caricatura, que valoriza a ordem estática e supervaloriza o externo em detrimento do interno, no discurso parafrástico, autoritário e normativo. É consequência da relação da qualidade como um germe (SAHLBERG, 2012), que invadiu as políticas e dita o quê, como, e para quem todas as coisas devem ser feitas, discurso que gera a dúvida como efeito no discurso dos sujeitos que questionam e se posicionam, conforme Quadro 23.

Quadro 23 – Para que e para quem servem as políticas?

Qual é o objetivo real, a quem vai servir isso aqui, aumentar para 3.200h, **a quem vai servir isso aqui?** Esta é a pergunta **chave**, esta Base Nacional eu não sei nem se serve para os particulares, **eu não sei para quem serve**. (DS, entrevista 2, Física).

Ou mesmo tem algum projeto para aprovar no MEC ah, **mas vocês não têm o Enem, então realmente, tem esta tal de autonomia é fictícia!** (DS, entrevista 2, Física).

Falar de qualidade **para quem? Serve para quem?** Para melhorar o quê efetivamente? **Para mim já existe muita qualidade no que a gente faz. Aí o olhar qualitativamente falando também.** Agora se eu for **comparativamente**, comparar índices, se eu for comparar um aluno aqui, de um aluno que ingressa na Medicina, **aí não te como**. (DS, entrevista Pedagogia Diurna).

[...] **depois nós avaliamos a própria avaliação, no NDE** o que mais nos chamou atenção, **a gente ficou com 5**, mas antes **nós tínhamos 4** e o nosso único três foi em infraestrutura, **um absurdo [...]** porque **nós temos uma baita infraestrutura [...]**. (DS, entrevista Ciências Sociais).

Porque é aquela história, não vai ser este ano que vai fechar, nem ano que vem, então vamos continuar assim. **Até que um dia não sei, vai cair o MEC do céu e todo mundo vai ficar assustado [...]**. (DS, entrevista 2, Física).

[...] eles [os avaliadores] **falavam o tempo todo como se a gente deixasse de ter um controle** com relação ao curso, porque não tinha acesso [a avaliação do docente pelo discente na coordenação do curso], **eles desconhecem** a estrutura organizacional da instituição. (DS, entrevistada 1, Letras).

Onde está [há] fronteira entre pensar a qualidade para atender a formação de professores, para [e ao mesmo tempo] atender aos critérios da regulação? Nesse sentido, os sujeitos questionam, e no questionamento, resistem: *para quem serve? Para as escolas particulares?* É nesse movimento, de relutância que falam das políticas públicas, da BNCC, da avaliação com ênfase em aspectos quantitativos, e reafirmando o *olhar qualitativo*.

A regulação está demarcada quando os sujeitos se percebem em condição de assujeitamento em relação a política imposta, então, na regulação, a *autonomia é fictícia*, diríamos relativa. O *modus operandi* da verificação *in loco* pode ser equivocado, ou gerar a discordância, em relação aos avaliadores que atribuem a *falta de controle* da coordenação, marcando as posições de discordância em: o *tempo todo e desconhecem*.

Por fim, os sentidos da avaliação também são performativos, afinal os docentes esperam, por alguma intervenção, posicionando o foco da avaliação no controle externo. Mas não há consenso, há uma luta, travada por alguns, pelo espaço próprio da Licenciatura no curso de Física, numa expressão que afirma o poder de controle do regulador a verticalidade, em *vai cair o MEC do céu*.

Griboski (2014) analisou a avaliação dos cursos de Pedagogia e apontou que há contradições no Sinaes, entre elas, almejar a qualidade das instituições e dos cursos, mas alcançar principalmente a regulação, deixando a qualidade em segundo plano. A discussão entre regular e/ou induzir qualidade é o ponto principal:

[...] tendo em vista o pressuposto da prevalência da regulação nos processos de avaliação, caracterizado por meio de uma postura controladora do Estado, quando estabelece normas e reformas educacionais para o alcance de suas metas de gestão. Essa visão considera a supremacia dos valores do Estado e do mercado sobre os princípios formativos da avaliação (GRIBOSKI, 2014, p. 24, grifo nosso).

A avaliação externa torna *evidente* o sentido de regulação, tendo em vista que ao avaliar, o Sinaes induz o cumprimento de requisitos legais. Esta relação é própria da avaliação externa, mas também gera consequências para a avaliação interna, de modo a provocar um direcionamento da qualidade, conforme os instrumentos. Além disso, direciona a preocupação dos gestores em acompanhar e atingir resultados, em cumprir as normas do sistema como a obrigatoriedade do Enade, mobiliza a instituição para esperar pelo resultado, publicá-lo, divulgá-lo, para *dar transparência*.

Quadro 24 – [Auto] regulação

[...] a primeira vez que nós fizemos o Enade foi o ano passado, e nós ainda não tivemos o resultado, então ainda não nos passaram. **Mas os alunos fizeram, nós ficamos muito em cima [...]**. (DS, entrevista Ciências Sociais).

É uma forma dele também se olhar **como que eu estou enquanto professor. Mas nestes momentos vai sendo sensibilizado também isso. Da importância de participar dessas avaliações e que estes índices não são para nos punir**, mas serve para que **a gente** melhore enquanto instituição **e como professor na sua prática diária**. (DS, entrevista Cade/Prograd).

Será responsabilidade **do dirigente da instituição** de educação superior a inscrição junto ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP de todos os alunos habilitados à participação no ENADE. [...].

§ 7º A não-inscrição de alunos habilitados para participação no ENADE, nos prazos estipulados pelo INEP, **sujeitará a instituição à aplicação das sanções previstas** no § 2º do art. 10, sem prejuízo do disposto no art. 12 desta Lei. (DPA, BRASIL, 2004, Art. 5º, incisos 6º e 7º).

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

I – **suspensão** temporária da abertura de processo seletivo de cursos de graduação;

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

III – **advertência, suspensão ou perda** de mandato do dirigente responsável pela ação não executada, no caso de instituições públicas de ensino superior. (DPA, BRASIL, 2004, Art. 10, parágrafo 2º).

[...] **claro** que a avaliação **ela é uma avaliação quantitativa**, e a gente está esperando isso, esse dado quantitativo, já recebemos essa informação de que virá ali por setembro outubro e a gente espera com certeza, **mas não é a forma fim, o conceito do curso não é a forma fim que nós gostaríamos, mas ele diz muito sobre nós**. (DS, entrevista Pedagogia Noturno).

Eu acho que é de **suma importância**, [os processos de Renovação de Reconhecimento do curso e Enade] **e o NDE leva isso muito em consideração [...]**. (DS, entrevistada 1 Letras).

Muito do que foi apontado para o Espanhol foi estendido para os outros cursos também. (DS, entrevistada 1 Letras).

Fonte: Elaborado pela Autora com base na legislação e entrevistas (2018).

A superação de uma perspectiva não punitiva, mencionada e negada, mas que se faz presente no discurso: é preciso afirmar que os índices não são para punir, mas para impulsionar a melhoria, demonstra, por si, o efeito da performatividade. Para regular, pela imposição de *sanções* caso seja descumprido algum requisito obrigatório da *avaliação*, então instaura-se uma relação de responsabilização, *há obrigações, consequências e sanções*, conforme o DPA, movendo a regulação.

O caráter *obrigatório* orienta as ações institucionais e faz com que todos busquem a qualidade e a *excelência*, numa regulação que passa a ser *[auto] regulação* exercida pelo sistema e por nós mesmos, enquanto instituição,

professores, técnicos, alunos, isto é, aqueles que desejam e que reafirmam a qualidade, reiteradamente. Esta qualidade não é pensada por nós somente para atingir um resultado final, mas é pensada a partir da relação com o mercado de trabalho, com a necessidade de publicação, com as práticas que levam a valorizar *desempenho*, deslocada para outros lugares: qualidade no currículo, qualidade da formação. Também se espera pelo resultado quantitativo, mesmo com críticas a sua ênfase regulatória, pois somos levados a querer sempre fazer o melhor, sermos *excelentes*, e *comprovar esta excelência*.

Por outro lado, os cursos que passaram por renovação de reconhecimento, mesmo apontando os aspectos regulatórios desse processo, vivenciaram uma reflexão sobre o seu currículo, sobre o cumprimento, ou não, dos requisitos da avaliação externa, que faz refletirem sobre os indicadores que qualificam o PPC, é um processo de *suma importância*, por ser [auto] regulatório, induz a qualidade. Não há uma separação, distanciando onde acaba a regulação e onde começa o processo de melhoria de qualidade, ambos estão imbricados, como a busca pela excelência, que está lá, já foi dita, em cada dimensão do Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2015a). O que é o *excelente*? Serve da mesma forma para todos os cursos?

Assim, ocorre, inevitavelmente, o uso da lógica de mercado no desenvolvimento de políticas e na gestão do sistema educacional, sendo a regulação, por hora, primazia do Estado sobre financiamento, fornecimento e regulação. As quais podem ser associadas de diversas formas, conforme Dale (1994). Por hora, a regulação ainda é atribuída ao papel do Estado, embora esteja em relação contínua com o *mercado*.

A literatura aponta a necessidade de estabelecimento desse processo de regulação; de prestação de contas do trabalho desenvolvido. Processo conhecido pelo termo inglês *accountability* ou prestação de contas: “A obrigação dos resultados exige a prestação de contas daquilo que ‘resulta’ do uso de recursos alocados. O que podemos chamar de efeito da Educação sobre a educabilidade dos alunos” (AKKARI, 2011, p. 86).

A tendência é buscar demonstrar desempenhos simplificando os resultados, fazendo-os caber em um grupo de indicadores, por isso o desenvolvimento de exames como Prova Brasil, *Programme for International Student Assessment*

(PISA), Enade, processos de avaliação criterial, a partir da definição prévia de parâmetros, utilizados como forma de controle e prestação de contas (AFONSO, 2009).

A prestação de contas é um aspecto da regulação, que ocorre em diversos níveis e por diferentes atores (AFONSO, 2012): os Estados nacionais, instâncias subnacionais ou institucionais. Barroso (2006) estabelece a seguinte divisão: transnacional; nacional; microrregulação local; metarregulação. Todos estes níveis são fundamentais para compreensão dos processos avaliativos, desde a formulação das políticas, suas influências internacionais, até as repercussões nos espaços institucionais e nas pessoas. É na esfera internacional que circulam as discussões macro a respeito da necessidade de avaliação. Entretanto, na esfera micro, constituída por sala de aula, curso, instituição, os processos se desenvolvem. Pontuamos cada um dos níveis de acordo com Barroso (2006):

Transnacional: refere-se às normas, instrumentos e discursos produzidos em nível internacional que impactam na formação de políticas nacionais, tem influência de organismos multinacionais como, por exemplo, Banco Mundial; Unesco; OCDE.

Nacional: ação do Estado no desenvolvimento de políticas em âmbito Nacional, a proposição de diferentes políticas das quais a avaliação e formação de professores fazem parte.

Para Griboski (2014), o Sinaes reúne regulação Nacional e Institucional, em que ocorre o controle dos resultados da avaliação por parte do Estado no sistema de Educação Superior e por parte de cada instituição. Pois,

[...] o papel do Estado sobre a coordenação, controle e eficiência sobre o sistema educativo, orientando através de normas, injunções e constrangimentos o contexto da ação dos diferentes atores sociais e seus resultados (BARROSO, 2006, p. 50).

Definição que orienta nossa análise e ajuda a identificar a regulação como objetivo e como efeito no DPA, assim como a microrregulação que analisamos como [auto] regulação.

Microrregulação local: opera por diferentes lógicas, estratégias e racionalidades, pois se envolvem nela vários atores locais. A complexidade da microrregulação local é comparada por Barroso (2006) a metáfora da rede, que exemplifica sua ocorrência nas instituições escolares, municípios, em uma relação ao mesmo tempo vertical e horizontal, no sentido de que envolve atores em

diferentes posições e entre “[...] diferentes ocupantes de um mesmo espaço de interdependência” (BARROSO, 2006, p. 57).

Metarregulação: o estado deve assumir o papel de regulador das regulações, para “[...] equilibrar a ação das diversas forças em presença, mas também continuar a garantir a orientação global e a transformação do próprio sistema” (BARROSO, 2006, p. 65). Há também um contexto de influência agindo sobre essa forma de regulação, temos o exemplo da OCDE promovendo um processo de metavaliação do Sinaes, junto ao Inep.

A regulação, no Sinaes, compreende estes níveis, normatizando e buscando assegurar a consecução de resultados, por parte das instituições e dos cursos. Os processos avaliativos têm o papel de regular, assim como necessitam diagnosticar problemas e impulsionar a promoção da qualidade nos cursos e instituições, auxiliando a gestão. Nesse processo, diferentes sentidos se mesclam, como a excelência, eficiência e eficácia.

Em muitos momentos salientamos a [auto] regulação como o processo que se automatiza a partir das exigências externas que se tornam exigências internas. O controle não é mais centralizado no Estado ou nos órgãos externos, mas, na própria instituição. Além do mais, é exercido conjuntamente pelos gestores, pelos órgãos administrativos e pedagógicos, cunhando os sentidos de qualidade, sendo tão volátil, quanto a posição que o sujeito ocupa e ocupando o lugar da qualidade:

Quadro 25 – Qualidade entre aspas

(continua)

Claro que nós pensamos, no momento do seminário, em levar estes indicadores de **"qualidade entre aspas"** para o ponto de vista **atendeu/não atendeu**, no Formulário que você vai preencher esse sim ou não, se atende ou não atende o que é isso que o Inep faz [...].(DS, entrevista Cade/Prograd).

Olha quando falam no indicador qualidade **é complicado!** Como bem você mencionou, **depende....** (DS, entrevista Cade/Prograd).

Mas não necessariamente **esse 5** quer dizer uma qualidade de ensino efetiva. (DS, entrevista Cade/Prograd).

A professora [...] insistiu que o grupo de professores tentasse **manter o foco na adequação à Resolução**, ao menos durante esse ano, tendo em vista que o prazo para essa conclusão seria o mês de julho de dois mil e dezoito. (DS, Ata nº 5/2017 NDE Pedagogia Diurno).

[...] aguardou-se o pronunciamento da diretora do CCNE [...], acerca da proposta da disciplina unificada, na categoria EaD, para os cursos de licenciatura do CCNE, no que se refere a apresentação de temas como meio ambiente, questões raciais, questões éticas, sexualidade, etc., **exigidos legalmente na proposta de reformulação do curso**. A diretora não compareceu à reunião e posteriormente justificou sua ausência. (DS, Ata nº 6, NDE Física).

(conclusão)

[...] hoje, formalmente a gente não tem nada no curso neste sentido, **informalmente** a gente inclui alguns dos assuntos nas disciplinas específicas de Instrumentação para o Ensino, enfim, e é uma discussão no próprio CCNE como que vai ser implementada **as requisições** desta Resolução [...]. (DS, entrevista 1, Física).

É que nós nos ativemos muito **as exigências** da própria Resolução, que não são poucas né, o nosso maior problema é carga-horária. (DS, entrevista Ciências Sociais).

Eles avaliaram como uma tensão entre Departamento e coordenação que na verdade a gente não sente, **não existe**. (DS, entrevistada 1 Letras).

Fonte: Elaborado pela Autora com base nas atas do NDE e entrevistas (2018).

O discurso de: *exigidos legalmente; requisições; “qualidade” entre aspas; atendeu/não atendeu; adequação; exigências; esse 5, eles*, o olhar externo da avaliação, *exigência, é complicado, depende*, são expressões que constroem um campo semântico em que a qualidade é exigência e a exigência é regulação. Entendemos que as expressões se movimentam no discurso reafirmando a *regulação, [auto] regulação, isomorfismo*, mesmo que os discursos estejam referindo-se a qualidade. O discurso desliza entre os diferentes sentidos trazendo a regulação como efeito da qualidade.

O Instrumento de Avaliação de cursos de graduação presencial e a distância estabelece *requisitos legais e normativos* (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS, 2015a) como o atendimento da carga-horária mínima para cursos de licenciatura que passou de 2.800h para 3.200h com a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015a), que tem prazo de três anos para ser implantado. Ou seja, o processo regulatório de avaliação está cobrando uma adequação antes mesmo de eximir o prazo para atendê-la.

Observamos o papel regulatório não somente no Sinaes, mas em outras políticas, como a de formação de professores, por meio das DCN que orientam, organizam, e regulam o currículo. Vimos isso no Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância, também é visível a diferença, comparando as provas do Enade 2014 e 2017, ambas para os cursos de licenciatura. A prova de 2017 ampliava o número de questões que traziam as temáticas Educação das relações étnico raciais, com relação a prova de 2014. Além disso, o Sinaes é referência de *padrão de qualidade* e é apontado no DFPF como *garantia*.

Quadro 26 – Qualidade, padrão e garantia

[...] **O curso tem 2.810h**, durante o ano de 2017 o NDE **trabalhou intensamente** na mudança da grade curricular para atender a Res. nº 2/2015 que exige 3.200h mínimas [...] cujo prazo foi prorrogado em 2017 para atendimento até 2019. (DPA, Relatório de Avaliação para Renovação de Reconhecimento Ciências Sociais).

As instituições de ensino superior devem conceber a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica na perspectiva do atendimento às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, **ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)**, manifestando **organicidade** entre o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) como **expressão de uma política articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes**. (DPFP, BRASIL, 2015, Art. 1, parágrafo 2º).

Deverá ser garantida, ao longo do processo, **efetiva e concomitante relação entre teoria e prática**, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento **dos conhecimentos e habilidades** necessários à docência. (DPFP, BRASIL, 2015, Art. 13, inciso 3º).

São princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica: I - a formação docente **para todas as etapas e modalidades** da educação básica como compromisso público de Estado, **buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade**, construída em bases científicas e técnicas sólidas em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica; [...] IV - **a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras**. (DPFP, BRASIL, 2015, Art. 3, parágrafo 5º).

Fonte: Elaborado pela Autora com base na legislação, relatório de avaliação e entrevista. (2018).

Ainda que exercendo o papel regulatório, o DPFP traz um diferencial qualitativo, que é formar o docente para *todas* as etapas e modalidades, com relação a teoria e a prática, visando garantir *direito de aprendizagem* dos alunos da Educação Básica, com articulação e *organicidade* entre os documentos institucionais pelo fortalecimento dos cursos em nível institucional, repercutindo no currículo.

Quadro 27 – Currículo dinâmico e avaliação como parâmetro

(continua)

Os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares, **se expressam em eixos** em torno dos quais **se articulam dimensões** a serem contempladas, como previsto no artigo 12 desta Resolução. (DPFP, BRASIL, 2015, Art. 13, inciso 4º).

Então o **pensar em comum** como **se avaliar**, como **nós nos avaliarmos**, como levar essas considerações para o campo maior, acredito que seja importante para uma **avaliação democrática**. (DS, entrevista Cade/Prograd).

É ele [o professor] **que tem o termômetro** para nos dizer são **metodologias diferenciadas** para uma forma diferente de abordar o conteúdo uma aprendizagem mais significativa para o aluno, então isso está muito presente nas **estratégias pedagógicas** que o curso adota, só que isso está restrito a seara daquele curso. (DS, entrevista Cade/Prograd).

(conclusão)

[...] para mim a avaliação ela é **o termômetro** e eu sempre falo nos momentos em que eu vou conversar com os Núcleo Docentes, que avaliação ela serve assim como **nosso parâmetro** porque ela que vai nos dizer o que que eu preciso melhorar. (DS, entrevista Cade/Prograd).

Então às vezes **lá a exigência**, ou tu tem que ser coordenador, ou tu tem que cumprir lá umas duas exigências, ou tem que ter resultados de pesquisa, ou produção, a Ciências Sociais teve problemas ali, a professora que se candidatou para o PIBID, teve problema para preencher a Plataforma Freire [...]. (DS, entrevista Ciências Sociais).

O MEC propôs a Resolução, **agora ninguém sabe o que fazer, ninguém sabe como fazer**, ninguém tem estudo, ninguém propôs nada **é uma coisa que vai chegar**, cada universidade **vai criar no escuro**, ou então cada Centro vai criar no escuro é uma possibilidade uma disciplina aqui, uma coisa lá [...]. (DS, entrevista 2, Física).

[...] então todo esse PPC novo **ele foi pensado** em cima dessa avaliação. Então muito do que tem aqui **foi pensando** em responder as questões **que eles pontuaram como problemáticas**. (DS, entrevistada 2 Letras).

Fonte: Elaborado pela Autora com base na legislação e entrevistas (2018).

Mediante as exigências da *nova* Resolução passam a ser discutidas institucionalmente no *novo* discurso da política de formação de professores, alinhada a avaliação, aos projetos institucionais, utilizando a avaliação, como *padrão*, *termômetro*, *parâmetro*, para impulsionar as mudanças. No entanto a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015a) tem em sua dimensão de currículo a *práxis*, trabalha com a perspectiva de uma matriz curricular, contendo núcleos integrados, sugerindo uma matriz orgânica, flexível. A discussão de modificar a estrutura dos cursos, estabelecendo outros formatos de currículo, mais integrados, dinâmicos, próximos do que as DCN possibilitam, ainda é desafiadora, exige uma mudança de concepção de currículo discutida e problematizada no NDE, a qual resulta na dificuldade inicial em não saber o que fazer, gerando dúvida, reflexão sobre possibilidades, dando vasão, pela falta ao deslizamento contrário entre *regulação/qualidade*.

[...] *agora ninguém sabe o que fazer, ninguém sabe como fazer*: com base na sequência discursiva, entendemos que há uma desarticulação entre os cursos, no sentido de que cada curso criou suas estratégias próprias. E foi o que ocorreu com o processo de adaptação, reformulação às DCN. Em um primeiro momento, cada NDE trabalhou com iniciativas individuais, visando atender a nova normativa, depois houve um movimento de organização institucional que culminou em propostas de disciplinas conjuntas.

Nos discursos regulatórios encontramos uma ênfase as exigências externas, encontramos, também, indicadores de qualidade pensados na interlocução da exigência externa com a qualidade específica e inerente a formação em cada curso. Quando a regulação exerce a influência e consolida os conteúdos do currículo, desliza de *regulação* para *[auto]regulação* de modo que o controle passa a ser interno, no próprio NDE, permitindo especificar, ressignificar o sentido de qualidade, de modo a *incorporar os conteúdos, adequar-se, tomar pé da autoavaliação*:

Quadro 28 – Qualidade/regulação e gestão do currículo

Considerar a possibilidade de criar uma ou mais disciplinas e/ou redefinir as disciplinas de Ciências Sociais para o Ensino Médio e Antropologia da Educação, **de modo a incorporar os conteúdos (Étnico Raciais, Ambiental, Direitos Humanos e Gênero) exigidos** pela legislação. (Ata nº 3/2017, NDE Ciências Sociais).

[...] **a análise rigorosa das ementas**, por área, no sentido de verificar a **adequação** das mesmas à Licenciatura. (Ata nº 5/2017, NDE Ciências Sociais).

Com certeza e se cada gestor que toma pé destes dados [da autoavaliação institucional promovida no Centro de Educação] **possa fazer um pouquinho**, com certeza eu acho que a gente tem muito trabalho, mas vai conseguir bastante coisa. (DS, entrevista Pedagogia Noturno).

Até porque se fosse botar este esquema que aumentou para 3.200h do noturno teria que fazer em cinco anos, cinco anos e meio **quem é que vai fazer licenciatura durante cinco anos e meio com a perspectiva, claro que não é a única, mas de trabalhar no ensino Médio de ganhar 1.000 reais**. Primeiro a gente viu que realmente quem faz o noturno não é trabalhador... (DS, entrevista 2, Física).

Discutiu-se a urgência de se iniciar o planejamento de ações investigativas junto aos professores e alunos do curso para o segundo semestre de 2017. (DS, Ata nº 6/2017, NDE Pedagogia Diurno).

Fonte: Elaborado pela Autora com base nas Atas do NDE e entrevistas (2018).

Encontramos a preocupação com a profissão docente, a desvalorização profissional com baixos salários e a urgência em se *adequar* as DCN. Estes discursos e outros, que foram mesclando-se com o da qualidade, e *[auto] regulação*, na medida em que o sujeito incorporou a *responsabilização*, deslizaram para um discurso interno da instituição buscando qualidade, excelência, melhoria. Discursos em tensão com a criação de possibilidades, de modos de trabalhar institucionalmente às *exigências* externas para não somente se *adequar*, mas também *qualificar* o currículo enfatizando o princípio de equidade presente no DFPF.

No trabalho desenvolvido pela Caice, encontramos um sentido de qualidade *ressignificada*, com olhar atento às especificidades, numa avaliação que faz sentido, porque carrega outros sentidos, de responsabilização à comprometimento,

produzindo outros sentidos de avaliação. Nos apoiamos em Orlandi (1998) para identificar a polissemia como produção da diferença:

a. as mesmas palavras com o mesmo sentido em relação a diferentes locutores; b. as mesmas palavras com o mesmo sentido em relação a diferentes situações; c. palavras diferentes com o mesmo sentido em relação a diferentes locutores e d. palavras diferentes com o mesmo sentido em relação a diferentes situações. O mesmo sentido podendo aí ser substituído por diferentes sentidos em a, b, c, d, temos a variável polissêmica a', b', c' d' ao esquema de paráfrase [...]. (ORLANDI, 1998, p. 15).

Esse processo produz diferença quando consegue estabelecer o fortalecimento da autoavaliação e quebrar a hierarquia do externo para o interno, mobilizando os sujeitos.

Os discursos a seguir remetem a diferentes processos relacionados a avaliação, os quais tendem a busca de qualidade e se mesclam com a *[auto]regulação*, são eles: de avaliação externa para renovação de reconhecimento do curso; o reflexo desse processo para o curso e para a coordenadora; o discurso de combate à evasão; uso da autoavaliação e da avaliação do docente pelo discente.

Quadro 29 – Avaliar não é punir, é responsabilizar [se]

(continua)

Isso **seria importante**, no sentido daquilo que nós, não o curso em si, **mas a proposta nova, e elas não estavam avaliando a proposta nova, por mais que** elas colocassem, e elas foram muito sensíveis a isso. (DS, entrevista Ciências Sociais).

[...] é muito trabalhoso [o formulário de avaliação para renovação de reconhecimento], mas ao responder tu também começa a ter mais claro todas estas resoluções, **todas as leis, todas as exigências, as diretrizes, então acho que ele é positivo sim** [...]. (DS, entrevista Ciências Sociais).

E eu fiquei pensando realmente, isso é uma coisa que a coordenação e os professores precisam ter mais cuidado. **E eu me senti, não me senti pressionada, me senti responsável** por auxiliar de alguma forma a diminuir o índice de evasão. **Como é que faz isso? Que movimentos eu posso fazer para diminuir a evasão? Então eu comecei por aqui, quando o aluno vem aqui dizendo que que trancar o curso, quando aluno está com dificuldade? Eu parto daquele principio, nenhum a menos!** (DS, entrevista Pedagogia Diurno).

[...] nós temos uma Comissão **fortalecida, atuante**, e que faz um trabalho de **mobilização** extremamente **responsável, profissional** dentro da unidade, eu acho que o que nós temos que estipular para nós: **fortalecimento da avaliação da Comissão de Avaliação aqui do CE**. (DS, entrevista Pedagogia Noturno).

(conclusão)

Com certeza e a própria **característica não punitiva**, porque eu participei da Caice [Comissão de Avaliação Institucional do Centro de Educação] ano passado e houve uma tentativa por parte da CPA da instituição de justamente as chefias de departamento se apropriar destes dados que vem e **cobrar, usar. E não é esta a características**, dos gestores principalmente, nós temos que pegar estes dados, se apropriar deles e: bom o que eu posso fazer dentro do meu curso, o que eu posso auxiliar a gestão do Centro, a replicar também o que está vindo na avaliação, o que a gente pode fazer? (DS, entrevista Pedagogia Noturno).

Mas aí fica dentro dos Departamentos, porque a coordenação não tem ingerência da avaliação do docente pelo discente. Mas a **gente participa disso**, quando nós estamos lá naquele lugar de professor do Departamento [...] **há uma preocupação institucionalmente [...]**. (DS, entrevistada 1 Letras).

[...] então enfim, como professores eu acho que nós **temos a obrigação** de usar **todas as ferramentas que nos são fornecidas** para identificar eventuais práticas que a gente está fazendo em sala de aula, mesmo que inconscientemente e tentar mudar o que não está funcionando. (DS, entrevista 1, Física).

[...] **o curso vai ter que dar conta de tudo aquilo**, então são dúvidas bem pontuais, e quanto a legislação pertinente, como atender a legislação. Essas são as principais dúvidas. (DS, entrevista Cade/Prograd).

Fonte: Elaborado pela Autora com base nas entrevistas (2018).

Os discursos: *me senti responsável; temos a obrigação; todas as exigências; fortalecimento da avaliação; o curso vai ter que dar conta; a gente participa; há uma preocupação, cobrar, usar...*, estão trazendo a força e a centralidade da avaliação do docente pelo discente como um processo de avaliação mais próxima do professor e do Departamento. Revelam, também, um questionamento sobre como podem usar a avaliação, seja individualmente, seja no grupo do Departamento, mais como acompanhamento do que como punição, porque ainda há um sentido punitivo que acompanha o discurso da avaliação, que escapa.

Este discurso é o da responsabilização do indivíduo por si próprio, na instituição: a *[auto] regulação* se fazendo presente, e influenciando também os modos de gestão. O dispositivo da avaliação do docente pelo discente é criado para avaliar o desempenho na carreira docente, além disso, é utilizado enquanto um modo de promoção na mesma. São processos de avaliação que reforçam o sentido de controle. Esse processo está incidindo nas práticas dos docentes e é mencionado como o processo de avaliação mais próximo, estruturalmente dentro da Universidade e estes resultados são trabalhados no âmbito do Departamento e não das Coordenações de curso, portanto também tem uma incidência na qualidade e são mencionados como processos que auxiliam o professor a avaliar-se.

4.3 QUALIDADE RESSIGNIFICADA

Em todos os casos da pesquisa a qualidade foi relacionada à formação de professores: um curso de qualidade é o que forma bons professores para a Educação Básica. Discurso que se aproxima, mas que tem nuances de acordo com as especificidades de cada área, mas em movimentos de aproximação com o Discurso da Política de Formação de Professores, pelo texto analisado na Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015a).

Quadro 30 – Qualidade e formação de professores

Compreende-se a **docência como ação educativa** e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na **construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender**, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, **em diálogo constante entre diferentes visões de mundo**. (DPFP, BRASIL, 2015, Art. 2º, parágrafo 1º).

Falando especificamente do curso de Licenciatura **nós temos que formar profissionais que sejam capazes de entrar numa sala de Ensino Médio, que consigam, não somente falar sobre a Física, mas também de problemas da sociedade atual**, colocar a Física no contexto maior. **Talvez tirar o rótulo da Física, de que a Física é somente fazer conta, conta, conta** e isso já gera um certo pânico em muitos alunos de Ensino Médio. (DS, entrevista 1, Física Licenciatura)

Nós temos reuniões muito frequentes com a Direção do Centro, um pouco agora com a questão da própria reforma, no sentido de pensar em ações, primeiro, para **atrair** mais alunos; depois **manter** estes alunos; **formar profissionais melhores**. (DS, entrevista 1, Física).

Eu acho que a qualidade **seria** se nós **formássemos um bom professor, e o que é um bom professor** aquele que quando dá aula, dialoga, e **dialoga com os alunos, com o experimento e com a teoria, entende?** Ele integra a teoria com o experimento no diálogo com o aluno **isso seria a perfeição [...]**. (DS, entrevista 2, Física Licenciatura).

Tem gente que acha que também faz parte da qualidade **preparar a pessoa para a pesquisa**, e eu também acho, eu adicionaria isso [...]. (DS, entrevista 2, Física).

É eu acho que a questão do currículo, agora pensando nos PPC, **ficou bem mais**, como eu disse antes, **voltada para a Licenciatura**, então as disciplinas, elas de fato estão orientadas a formar o professor de Espanhol, formar o professor de Inglês, formar o professor de Português. (DS, entrevistada 2, Letras).

Fonte: Elaborada pela Autora com base na legislação e entrevistas (2018).

Os sujeitos, ao definirem esse curso de qualidade como: o que forma o professor *capaz de falar de problemas da sociedade atual; formar profissionais melhores; que dialoga, preparar para a pesquisa*, que ao falarem e ao procederem o trabalho de reformulação dos cursos, retomam e ressignificam a política.

O *bom professor*, remete ao projeto do curso, ao discurso no futuro, a proposta que estava em elaboração e em discussão nos momentos de entrevista, para quê, com a *nova proposta*, a partir da *reforma do PPC*, pudesse ser qualificada. Desde modo, está sempre indicando uma ação a ser feita e um objetivo a alcançar, o qual será efetivado a partir de 2019, quando os cursos estiverem se adaptando para a nova estrutura proposta.

A ênfase do discurso está na formação para a docência, sem esquecer que existe a área de formação específica, mas que não são [ou não deveriam ser] dicotômicas, essa formação, se consegue com *envolvimento e comprometimento dos professores com a temática da educação*, com a formação voltada para a *Licenciatura*. O discurso enfatiza a *formação de professores*, nos *cursos de formação de professores*, afirmação repetida que salienta uma contradição existente: nos cursos de Licenciatura nem sempre se forma o professor? Contradição que está também presente na repetição *qualidade, qualitativo*, pelo motivo da qualidade ter se tornado mais quantitativa.

A qualidade também é projetada no *PPC*, no *currículo* e no *corpo docente*, na formação para a pesquisa, dimensão que também é avaliada externamente, há uma *vigilância* para melhorar. Ademais, enfatizam a polissemia da qualidade ao tentar estabelecer uma formação voltada a sociedade, para além da sala de aula, que busque conhecer e compreender a escola, por dentro e não acima dela. Isto é, uma formação crítica e que produza mudança e transformação:

Quadro 31 – A qualidade é qualitativa

(continua)

[...] **qualificar a docência**, isso para mim é um índice de avaliação e de qualidade hoje: **investir na docência**, este aluno será professor, portanto nós teremos que **trabalhar com a docência**. (DS, entrevista Pedagogia Noturno).

A qualidade não tem a ver necessariamente com índices, **a qualidade tem a ver com aquilo que ela produz**, o desenvolvimento das pessoas, dos contextos. A qualidade para nós **ela é mais qualitativa do que quantitativa**. (DS, entrevista Pedagogia Diurno).

A professora [...] concorda com **um processo formativo desde o início para os professores**. (DS, Ata nº 7/2017 NDE Pedagogia Diurno).

A professora [...] **enfatiza que, e solicita ao NDE que se pense prioritariamente na formação dos nossos alunos, independentemente das preferências e interesses**. (DS, Ata nº 5/2017 NDE Pedagogia Diurno).

(conclusão)

Mas também olhando os nossos alunos e o que eles modificam nas suas vidas e lá nas escolas. Então esse é o trabalho, para haver essa mudança. E essa reformulação, depois que entregamos este projeto lá, eu continuei pensando, tirei uns dias de férias e continuei pensando **se essa mudança realmente vai produzir a mudança que se espera também na escola?** (DS, entrevista Pedagogia Diurno)

Então acho que qualidade a gente consegue aí, **com a formação dos professores**, com também **envolvimento e comprometimento dos professores com a temática da educação**, não só com os conteúdos específicos, com as questões específicas, **mas que os professores também consigam entender esta dimensão que é transpor o que é a prática [...]**. (DS, entrevista Ciências Sociais).

Que a gente consiga fazer um bom trabalho na coordenação junto com o NDE, junto com o Colegiado, eventos eu acho que são tantas coisas que envolvem! **Porque é muito além da sala de aula!** (DS, entrevista Ciências Sociais).

[...] talvez o gargalo maior seja agora em discussões mais curto prazo, incentivar eles a realmente **serem mais críticos** e a gente **formar uma geração de professores de Física que consigam exercer a profissão** naquele contexto que eu mencionei antes, **voltado a sociedade** como um todo. (DS, entrevista 1, Física).

E que o aluno consiga sair desse curso com esta perspectiva de **ser um Cientista Social, mas ligado a formação de professores, ele tem que dar conta da escola e saber que escola é esta de conseguir ter metodologias que consigam atrair os alunos [...]**. (DS, entrevista Ciências Sociais).

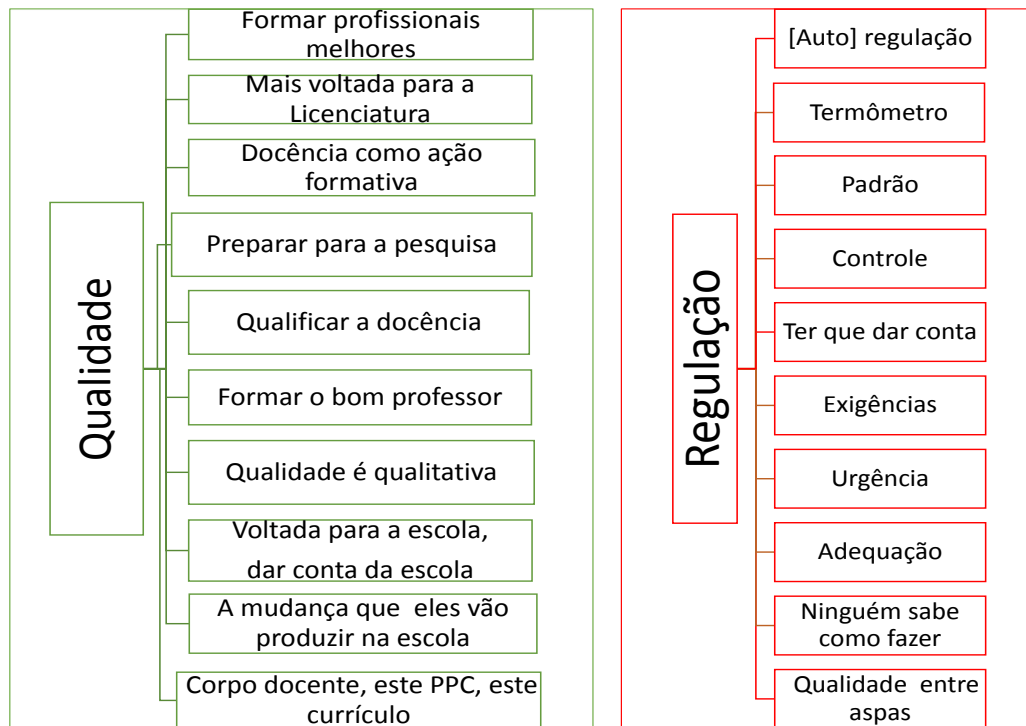
A questão do currículo, das disciplinas do nosso corpo docente e discente até pelas avaliações [...]. Mas acredito que, **o quê a gente tem de melhor é o nosso corpo docente e estes PPC e este currículo** que está cada vez melhor, eu apontaria isso. (DS, entrevistada 1 Letras).

Fonte: elaborado pela Autora com base nas Atas do NDE e entrevistas (2018).

Como os cursos trabalharam para projetar um currículo pensando nestes sentidos de qualidade de seus discursos? Cada processo foi diferente do outro, em tempos, espaços, atuações e interpretações. Ainda assim, a perspectiva de *qualidade* que orientou estes diferentes grupos tem consonância com a política de formação de professores proposta pelas DCN e tem a *regulação* orientada pelo Sinaes. Como tentamos mencionar, às vezes qualidade assume o lugar de regulação, ou vice-versa, movendo-se e deslizando-se continuamente entre *qualidade/regulação* em complementaridade, gerando adequação e resistência na tensão entre paráfrase e polissemia, no deslizamento dos sentidos de qualidade.

A qualidade foi interpretada por estes sujeitos apontando como prioridade a formação de professores para o *contexto escolar*. Foi relacionada com aspectos avaliados como *currículo*, *metodologias* de ensino, *corpo docente*. A docência na Educação Básica é *voltada à sociedade*, *tem que dar conta da escola* e, para isso, *se fazer um bom trabalho* no curso de Licenciatura. Entre o deslizamento de *qualidade/regulação*, alguns discursos foram marcantes, os destacamos na Figura 5.

Figura 5 – Síntese dos discursos qualidade/regulação



Fonte: Elaborada pela Autora (2018).

Por fim, quando interpretamos os discursos sobre qualidade para as Licenciaturas, ouvimos um eco, e uma aproximação com relação às DCN: qualidade é *formar bem, melhor, para a sociedade atual*, numa formação crítica, não conformada, transformadora, formar para *práxis*. Como? Por que caminhos ou estratégias? Cada Curso estabeleceu um caminho, dentro de algumas possibilidades, num processo de gestão, que traz em si a luta, dos professores [as] pela qualidade.

5 EFICIÊNCIA/EFICÁCIA COMO MOVIMENTOS DISCURSIVOS NA AVALIAÇÃO: GESTÃO GERENCIAL E/OU GESTÃO DEMOCRÁTICA

[...] *eu não sou economista, eu sou professora, sou gestora no momento. (Entrevista)*

Este capítulo movimenta-se pelo objetivo de compreender a produção discursiva de eficiência/eficácia na gestão de Cursos de Licenciatura da UFSM, decorrente da política de avaliação do Sinaes. Consideramos a presença dos discursos de eficiência e eficácia na política de avaliação e na política de formação de professores, que se desenvolvem em uma lógica de implementação da Nova Gestão Pública, tendo o discurso do gerencialismo como “ideal”. Procuramos contextualizá-los em relação à avaliação e a gestão nos Cursos de Licenciatura, trazendo a *eficiência* e a *eficácia* como análogas, tendo a mesma base da *performatividade*.

5.1 A GESTÃO GERENCIAL IMERSA NAS NOÇÕES DE EFICIÊNCIA/EFICÁCIA

Para tratar das noções de eficiência e eficácia, procuramos autores que nos auxiliassem a interpretá-las e, sobretudo, diferenciá-las uma da outra, observando como estas noções estão presentes nos discursos. Eficiência e eficácia são, para nós, noções discursivas oriundas da administração, que invadem o contexto da educação, especialmente na década de 1990. Esse movimento ocorre também por influência dos organismos multilaterais, e o discurso da qualidade ecoa e se dissemina, vinculando a qualidade como padrão e garantia, a qualidade do [e para] o mercado.

Algumas expressões marcam o discurso da eficiência e eficácia como *resultados, prestação de contas, controle, gerenciamento*. Como estes discursos se relacionam com o Sinaes e com a gestão nos cursos de licenciatura?

Conceitualmente para a Administração, eficiência e eficácia se referem a *processo e produto*, respectivamente.

A eficiência não se preocupa com os fins, mas apenas com os meios, ela se insere nas operações, com vista voltada para os aspectos internos da organização. Logo, quem se preocupa com os fins, em atingir os objetivos é a eficácia, que se insere no êxito do alcance dos objetivos, com foco nos aspectos externos da organização (CASTRO, 2016, p. 3).

O movimento da Nova Gestão Pública, ocorrido na década de 1990 é orquestrado, no Brasil, a partir do Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado, liderado por Bresser Pereira (BRASIL, 1995b). Tal plano foi efetivado no governo de Fernando Henrique Cardoso e propunha a administração pública gerencial:

[...] baseada em conceitos atuais de administração e eficiência, voltada para o controle dos resultados e descentralizada para poder chegar ao cidadão, que, numa sociedade democrática, é quem dá legitimidade às instituições e que, portanto, se torna “cliente privilegiado” dos serviços prestados pelo Estado (BRASIL, 1995b, p. 7).

Com vistas ao plano, foi aprovada a Emenda Constitucional nº 19, de 4 de junho de 1998 (BRASIL, 1998) que dispõe de princípios e normas da Administração Pública e estabelece o texto para o Art. 37 da Constituição Federal (CF) da seguinte forma: “[...] a administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e *eficiência*” (BRASIL, 1998, Art. 3º, grifo nosso).

Com essa reforma algumas rupturas ocorreram e passou-se a tratar o *cidadão* como *cliente*, enfatizar a *qualidade* e a *produtividade do serviço público*, para tornar-se um serviço *eficiente*, criticar e superar a gestão burocrática, bem como, o excesso de normas sobre o mercado (BRASIL, 1995b). A Reforma apresenta uma solução, baseada em cinco pontos, que modificou o papel do Estado para regulador, de modo que a palavra-chave qualidade compõe a proposta de gestão gerencialista para o aparelho Estatal.

Quadro 32 – Reforma do Estado e gerencialismo na década de 1990

Cinco passos da proposta de reforma do Estado	Características do gerencialismo
<ul style="list-style-type: none"> - Ajustamento fiscal duradouro; - Reformas econômicas orientadas para o mercado, que, acompanhadas de uma política industrial e tecnológica, garantam a concorrência interna e criem as condições para o enfrentamento da competição internacional; - Reforma da previdência social; - Inovação dos instrumentos de política social, proporcionando maior abrangência e promovendo melhor qualidade para os serviços sociais; - Reforma do aparelho do Estado, com vistas a aumentar sua “governança”: capacidade de implementar de forma eficiente políticas públicas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cidadão como cliente; - Deslocamento da ênfase dos procedimentos (meios) para os resultados (fins); - Administração pública permeável aos agentes privados e organizações da sociedade civil; - Ênfase na regulação, nos resultados dos serviços prestados, - Define objetivos precisamente, permite a autonomia administrativa na gestão de recursos humanos, materiais e financeiros e controla o resultado final.

Fonte: Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL, 1995b).

A justificativa da implantação do sistema de avaliação tem relação com os princípios difundidos com a Nova Gestão Pública, na década de 1990, tendo como premissa a *eficiência*, a *eficácia*²⁴ e a *efetividade*. Para a Educação Superior, isso implicou no desenvolvimento de avaliações como o Provão, que no primeiro momento buscava exatamente *medir a eficácia*, vista como *resultado* da aprendizagem ao final do curso de graduação.

O Sinaes foi aprovado em 2004 após o movimento da Nova Gestão Pública ter transformado o Estado, com ele houve a tentativa de rompimento com os propósitos exclusivamente gerencialistas, trazendo a experiência do Paiub, *formativa* e *participativa* impulsionando a autonomia institucional. Entretanto, o gerencialismo estava instaurado, desde a década anterior. Observamos, assim, que os princípios de *eficiência*, *eficácia* foram se aperfeiçoando no Sinaes com a criação dos índices e conceitos e com a ênfase dada ao Enade e aos seus resultados. Além disso, há a apropriação dos resultados do Sinaes por rankings externos como o *Ranking* Universitário Folha²⁵ comparando cursos de distintas universidades e utilizando um conjunto de dados, entre os quais resultado do Enade e do Censo da Educação Superior. São outros usos da avaliação por agentes da mídia com ênfase em publicações, internacionalização, mercado, valorando determinados aspectos em detrimento a outros.

Essa é uma consequência do modo como a avaliação se tornou parte de uma cultura gerencialista, da eficiência e da eficácia, como uma consequência das definições estabelecidas na década de 1990, visando tornar o cidadão aluno como cliente. Os *rankings*, mesmo que não endossados pelo Inep, ou pelo MEC, se propagam e mobilizam os estudantes e as instituições, em busca de *estrelas*, como são chamados os melhores cursos: cursos *cinco estrelas*. Estas práticas reforçam a competição e se fundamentam nas noções de eficiência e de eficácia. Tais noções estão muito próximas ao discurso de qualidade isomórfica, que apresentamos no capítulo anterior. Estes sentidos se mesclam, e enfatizam a regulação e os processos gerenciais.

²⁴ Retomamos as cores para compreender melhor a análise: **eficiência/eficácia** serão enfatizadas neste capítulo, e em alguns momentos a **performatividade**.

²⁵ Informações de metodologia. Disponível em: <<http://ruf.folha.uol.com.br/2018/o-ruf/>>. Acesso em: 8 out. 2018.

A relação entre eficiência, eficácia e qualidade é intrínseca, o “[...] pressuposto básico é que uma instituição de qualidade deve ser eficiente e eficaz” (BURLAMAQUI, 2008, p. 139). Fazer mais, ou seja, apresentar mais resultados, com menos recursos. “No âmbito educacional, nota-se que o ensino corresponde a um processo que sofre a interferência de vários aspectos ou variáveis [...]” (BURLAMAQUI, 2008, p. 137). Portanto, seria muito difícil *medir* esse resultado educacional, embora o Sinaes possa aparentemente *indicar* que seus conceitos e índices: Enade, CPC, IDD, CC, sejam os resultados dos processos complexos de formação profissional desenvolvidos nos cursos de graduação, estabelecendo-se a relação e o deslizamento entre eficiência/eficácia.

Figura 6 – Relação entre eficiência e eficácia



Fonte: Elaborada pela Autora (2018).

A eficiência e a eficácia têm correlação com a gestão, e são valorizadas na avaliação, os critérios de avaliação previstos nos Instrumentos do Sinaes vão apontar direções ao avaliar processos, que geram resultados, conceitos e índices, considerando um grupo de dimensões. Porém, qualidade não se restringe somente, a estas dimensões. Estes resultados são a formação profissional, a formação humana, a consequência do curso para a qualidade de vida dos egressos, a efetividade social, isto é, resultados incontáveis e não quantificáveis. Por isso há

subjetividade na avaliação e na gestão, mobilizando sentidos de qualidade específicos em cada contexto.

Dias Sobrinho (2003) aponta as perspectivas participativas que valorizam a autoavaliação combinada a avaliação externa, que influenciou a concepção do Sinaes, por isso, os termos da Nova Gestão Pública como eficiência, eficácia e gerencialismo, não reduzem a importância dos processos que respeitem e valorizem o que é próprio de cada comunidade acadêmica, de cada curso, dos professores e alunos, pois a “[...] palavra avaliação contém a palavra ‘valor’ acrescida da palavra ‘ação’; portanto, não se pode fugir dessa concepção valorativa da ação educacional” (BRANDALISE, 2010, p. 316). Ademais, emergindo uma concepção de avaliação que valoriza a gestão democrática.

Os sentidos de eficiência e eficácia estão muito mesclados entre eles e com outros sentidos de qualidade, como isomorfismo, especificidade, equidade, presentes nos discursos, gerando práticas que caracterizam a gestão entre gerencial e democrática, sem uma excluir a outra. Vamos buscar conceituar os aspectos da gestão democrática para, num terceiro momento trazer a análise da gestão dos cursos de licenciatura caso a caso.

5.2 GESTÃO DEMOCRÁTICA, TRANSPARÊNCIA E PUBLICIDADE

A avaliação da Educação Superior instituída pelo Sinaes tem finalidade de buscar a melhoria dos processos e de acompanhar os resultados, dando ênfase à transparência nos critérios de publicidade, incorporando aspectos do gerencialismo, mas também impulsionando a participação e valores de cidadania.

A gestão da educação “[...] diz respeito ao pensar e ao fazer a educação em sua totalidade, visando o cumprimento de sua missão política, cultural e a consecução de objetivos pedagógicos” (SANDER, 2005, p. 127). Tal processo, segundo Sander (2005), envolve formular e executar políticas institucionais, conceber projetos pedagógicos, avaliar as atividades de ensino, pesquisa, extensão e administrar recursos. A gestão pública da educação é um processo em construção, com desafios para sua efetivação. Seguindo a linha de Sander (2005), é também um processo em disputa, sendo que, a vertente da gestão democrática, voltada para a cidadania é oposta (pelo menos para fins analíticos) a vertente da gestão produtiva, voltada ao mercado.

Essa disputa está evidente nos discursos, nos desafios que os gestores apontaram, na busca pela qualidade educacional, pela qualidade na formação de professores para todos os níveis. Até mesmo nas dificuldades específicas em cada um dos processos de negociação, de trabalho coletivo, de criação de dispositivos para promover a participação de todos, uma vez que a gestão democrática não é uma concessão, “[...] é uma construção histórica da sociedade civil organizada, que enriquece nossa memória educacional” (SANDER, 2005, p. 136).

Essa construção histórica tem alguns momentos demarcados, como a Constituição Federal, também chamada de constituição cidadã, a qual estabelece: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade [...]” (BRASIL, 1988, Art. 206).

A gestão democrática tornou-se o modelo projetado pelas políticas educacionais, considerando a tomada de decisão conjunta, a participação, em que a “[...] colegialidade tem sido vista, assim, tanto como uma estrutura descentralizada como um processo decisório consensual” (HARDY; FACHIN, 2000, p. 23). Este encadeamento de decisão consensual passa pelo diálogo, discussão, debate, sentido público, transparência, pois “[...] autonomia e discussão caminham juntas; autonomia e gestão democrática também” (FRANCO; MOROSINI, 2005, p. 43).

Neste seguimento, é possível considerar que autonomia e gestão democrática dependem de um trabalho contínuo, e que as pessoas que desenvolvem este processo de gestão se encontram em constante aprendizado e exercício do diálogo, envolvendo a participação comprometida de lideranças em diferentes instâncias da universidade²⁶.

A leitura que se faz é de que a autonomia estimula iniciativas. Depende de pessoas, mas exige supervisão do Estado, especialmente no controle de padrões de qualidade, o que ressalta a essencialidade da avaliação. A autonomia reforça a ideia de padrões de qualidade para o sistema de educação superior e para as universidades, mas sempre com transparência e participação da comunidade acadêmica (FRANCO; MOROSINI, 2005, p. 43).

²⁶ Nos referimos a gestão democrática nas universidades, considerando que a pesquisa se desenvolveu em uma Universidade pública federal. Entretanto, salientamos a diversidade existente no sistema de Educação Superior brasileiro. As instituições que tem maior grau de autonomia são as universidades, independente se pública ou privada, a autonomia é entendida legalmente como possibilidade de criar cursos, alocar os recursos, definir os projetos institucionais.

Salientamos que o papel da avaliação é também o de ampliar a participação, assim como a autonomia e a valorização da efetividade social, por um processo que seja democrático. Essa característica de gestão implica na tomada de decisão e de responsabilidades compartilhadas, necessitando da participação de instâncias decisórias colegiadas. Para as Universidades o Conselho Universitário, é a maior instância colegiada, já para o curso, é o Colegiado. Estas instâncias contam com a participação dos diferentes segmentos de forma representativa, alunos, professores e técnicos-administrativos, que tomam as decisões conjuntamente. O NDE, que tem função deliberativa, se soma às demais instâncias, colaborando para processos democráticos de gestão, no trabalho em conjunto com a coordenação e o Colegiado, e fazendo o elo com os Departamentos.

Quem conduz e propõe a reformulação do PPC é o NDE, previsto para todos os cursos de graduação desde 2010, de acordo com a Resolução Conaes nº 1, de 17 de junho de 2010 (BRASIL, 2010b). Na UFSM a Resolução nº 31/2017 institui o NDE e atualiza uma norma anterior, de 2011, prevendo na composição com pelo menos cinco docentes, por um período de três anos, prevê também a destinação de uma hora de trabalho semanal para as atividades do NDE. O papel do NDE é elaborar o PPC definindo sua concepção e fundamentos, e conduzir o trabalho de alteração ou reestruturação curricular, entre outros (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2017). Ainda, conforme a Resolução nº 31/2017 não há nenhuma necessidade de o coordenador de curso compor o NDE, uma vez que todas as decisões tomadas são posteriormente encaminhadas e decididas no Colegiado do curso. Destarte, encontramos diferentes configurações do NDE, algumas com o coordenador como membro e outras não. A não participação do coordenador, em nossa análise, gera uma cisão e uma burocratização sem uma sequência de trabalho que fluiria mais naturalmente no processo de gestão, entre NDE e coordenação.

Após todo o trabalho de reformulação feito pelo NDE na reformulação de um novo currículo, há um trâmite institucional e organizado até a aprovação do PPC: revisão da Cade/Prograd, aprovação no Colegiado do Curso; aprovação no Conselho de Centro, revisão da Comissão de Implantação e Acompanhamento dos Projetos Pedagógicos de Cursos da UFSM (CIAPPC), responsável por assegurar que os PPC estejam em conformidade com as normativas vigentes, conforme Resolução nº 21/2016 da UFSM (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA,

2016); e, ao final, a provação no Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE/UFSM).

Portanto, em nossa análise, o NDE é uma instância estratégica para a gestão democrática do curso. Durante a entrevista com o Procurador Institucional (PI)²⁷, da UFSM, ele apontou a participação cada vez maior do NDE, apontando para o crescimento de sua importância no último Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância, de modo que o NDE é responsável por referendar a bibliografia definida no PPC do curso (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS, 2015a). Assim, é um papel estratégico que esteve em evidência em cada caso que pesquisamos, compondo o processo de gestão democrática nas instituições.

A avaliação é uma estratégia para o processo de gestão democrática, os discursos sobre *avaliação participativa, comunicação, divulgação dos resultados, publicidade* dos resultados, tornou-se parte da cultura das instituições com os processos de avaliação. Nesse sentido, é o processo de avaliação que *cobra e zela* pela qualidade, considerando a tríade ensino, pesquisa e extensão. Este discurso está para além da política de avaliação, está no DPFP, está nas relações entre instâncias institucionais, está no DS, é o discurso da qualidade e a qualidade nos discursos (ENGUITA, 2001) gerando efeitos de sentido de eficiência/eficácia.

Quadro 33 – Discursos da qualidade

A instituição de educação superior que ministra programas e cursos de formação inicial e continuada ao magistério, respeitada sua organização acadêmica, **deverá contemplar, em sua dinâmica e estrutura, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão para garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica na formação oferecida**, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC).(DPFP, BRASIL, 2015, Art. 4º).

Eu tenho atuado muito para que não só alunos saibam isso, mas que eles se aceitem, **isso para mim é qualidade, que eles saibam quem eles são e saibam explicar quem eles são e o que eles fazem**. (DS, entrevista Pedagogia Diurna).

[...] relação do NDE e PPC como **estratégia da manutenção e ampliação da qualidade de ensino da graduação**. (DS, representantes da Prograd, Ata da Reunião do NDE do curso de Letras com a Prograd/2016).

Fonte: Elaborado pela Autora com base na legislação, Ata do NDE e entrevistas (2018).

²⁷ PI é o responsável legal pelo acompanhamento dos processos de regulação e supervisão na instituição de Educação Superior, é o responsável legal pelo Sistema E-mec e é quem faz a mediação entre a comunicação do Seres/MEC e do Inep com os cursos e os coordenadores, acompanhando os processos de visita *in loco*, entre muitas outras funções.

Para Enguita (2001) a qualidade envolve tanto a melhoria, luta por melhores salários e melhores condições de trabalho, quanto os sentidos de mercado, de resultados obtidos pela nota. No discurso dos sujeitos há uma flutuação de sentidos, do que fala antes já no interdiscurso, da qualidade como resultado, como eficiência, de produzir relações e articulações que produzam uma formação de professores em menos tempo, de acordo com as normas, eficiente, efetiva e eficaz. Em outros momentos há um resgate da qualidade como qualidade de vida.

Como se articulam estas *qualidade[s]*, nos projetos de curso? Essa foi uma preocupação dos NDE e da gestão da universidade quando buscavam orientar sobre a reformulação/reforma, porém há uma tensão entre *articulação/desarticulação*; entre *qualidade/performatividade*, entre *regulação/autonomia* nos cursos. Tensão intensificada na presença de sentidos polissêmicos da qualidade, em oposição ao sentido parafrástico da regulação que é fixado pelas normas. Tensão também intensificada entre os sentidos de equidade em contraposição com a *eficiência/eficácia* e *performatividade* que operam juntas na avaliação. A gestão, ao lidar com tantas demandas, externas e internas, ao tentar corresponder expectativas tanto das DCN, quanto da avaliação, quanto do corpo docente e discente, buscava respostas.

Em alguns momentos, os cursos esperavam que as orientações da instituição colaborassem para estabelecer propostas específicas do curso, com desenhos específicos de matriz curricular, porém, essas orientações são amplas, às vezes genéricas, e nem sempre suprem as dúvidas dos cursos. Em outros momentos, os cursos se mantêm em seus formatos, dificilmente rompendo a lógica disciplinar.

Este processo de reformulação dos PPC foi [e continua sendo] desafiador aos cursos, que por necessidade, não somente da política de formação de professores, mas, principalmente do contexto, do perfil dos seus alunos, das exigências da profissão, precisam modificar o currículo por meio das orientações previstas nas DCN de formação de professores. Estudos anteriores na própria UFSM apontaram a necessidade de atualização dos currículos dos cursos:

Silva e Oliveira (2017) que estudaram os vinte e dois cursos de Licenciatura Presenciais da Universidade Federal de Santa Maria, analisando os PPC, permitem que retomemos alguns aspectos e nos trazem a reflexão sobre a gestão em alguns aspectos pedagógicos que destacamos:

Aspecto 1 – dos vinte e dois cursos analisados, onze preveem nas áreas de atuação do egresso a atuação na docência na Educação Básica e Superior, mas não especificam a atuação nas modalidades educativas: Educação Profissional, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação no Campo (SILVA; OLIVEIRA, 2017).

Aspecto 2 – encontraram oito cursos que ainda não tinham a disciplina de Libras, prevista na estrutura curricular (SILVA; OLIVEIRA, 2017).

Aspecto 3 – em relação à carga-horária total obrigatória nos cursos de licenciatura, a legislação anterior Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002b), previa 2.800h de carga-horária total, com 400h de Estágio Curricular e 400h de prática como componente curricular. Com a aprovação da Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015 (BRASIL, 2015a), onze cursos terão que aumentar a carga-horária total para atender as 3.200h; nove cursos terão ainda que se adaptar para as 400h de prática como componente curricular, um ponto frágil nos cursos, segundo as autoras (SILVA; OLIVEIRA, 2017).

Aspecto 4 – em seis cursos o estágio ocorre somente no último ano (SILVA; OLIVEIRA, 2017).

Aspecto 5 – dos vinte e dois cursos de licenciatura, apenas cinco contemplam a normativa de um quinto da carga-horária destinada à formação pedagógica conforme a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015a), excluindo neste cômputo estágio supervisionado e prática como componente curricular. As disciplinas que compõem, em sua maioria, esta formação pedagógica nos cursos são: Políticas Públicas e Gestão na Educação Básica, a única encontrada nos vinte e dois cursos analisados; as demais: Psicologia da Educação; Fundamentos da Educação Especial e Libras, variam em carga-horária e não foram encontradas em todos os cursos (SILVA; OLIVEIRA, 2017).

Considerando este estudo, percebemos a preocupação existente em adequar-se a legislação pertinente a formação de professores, e apontamos um descompasso entre a gestão e a avaliação. A avaliação externa é tão exigente em muitos aspectos, mas é ao mesmo tempo performativa. Exige o desempenho final e não induz ao acompanhamento do processo, para qualificar o que há de mais específico nos cursos. A supervisão dos cursos uma vez reconhecidos se dá pelo resultado do CPC, deixando de se enfatizar o acompanhamento pedagógico, utiliza desempenho como sinônimo de qualidade pedagógica e não retoma os aspectos

principais das DCN, tanto quanto é exigido nos processos de renovação de reconhecimento com visita *in loco*.

Buscar o cumprimento dos aspectos legais e pedagógicos da formação de professores é uma das responsabilidades do NDE, conjuntamente com coordenação e colegiado, mas não é um trabalho fácil, mediante um cenário ainda, de currículos disciplinares, com dificuldade de interlocução entre as áreas do conhecimento, com estruturas universitárias fragmentadas e desarticuladas. A luta dos NDE que acompanhamos foi por tentar agregar, fazer participar, articular, havia essa tensão presente no trabalho desenvolvido, assim como a preocupação em adequar-se às DCN.

Institucionalmente, os processos de avaliação se desenvolvem buscando a transparência e a visibilidade, além do cumprimento das normas e da qualidade. A Coplai mantém e atualiza uma página da avaliação da UFSM contendo todas as informações de avaliação externa e de avaliação institucional, partindo da compreensão de que os resultados são públicos²⁸. Em entrevista com o PI, ele menciona que os relatórios de avaliação externa que antes eram pensados como sendo exclusivos do curso hoje são todos publicados na página da Avaliação. Nesse sentido um aspecto da avaliação é a *publicidade* que sempre ocorre na expectativa de que se trabalhe sobre os resultados divulgados, e que se estabeleça uma relação processual e contínua entre avaliação, planejamento e gestão.

O que acompanhamos nos cursos por meio das atas dos NDE foi um trabalho de planejamento sobre os PPC mediados pela articulação com Coordenadores e Departamentos envolvidos no curso, Cade/Prograd, articulada com a Coplai para promover seminários junto aos cursos que solicitam, este foi o esforço de articulação que encontramos em meio a um cenário fragmentado.

Nos casos pesquisados, todos buscaram interpretar as novas DCN, entender o que é proposto, e elaborar no contexto de cada NDE, *novos* currículos. Nesse processo, os indicadores de avaliação estiveram presentes e em maior ou menor grau, foram lembrados. Nesse momento de reformulação a Cade/Prograd demonstrou orientar e subsidiar legalmente os NDE visando garantir o cumprimento dos requisitos legais da avaliação.

²⁸ Página institucional da avaliação da UFSM. Disponível em: <<http://coral.ufsm.br/avaliacaoufsm/index.php>>. Acesso em: 13 out. 2018.

Quadro 34 – Gestão e planejamento

Nós notamos no decorrer do tempo que chegavam os projetos pedagógicos para nós, com reforma curricular, com questões bem incipientes e que nós tínhamos que ficar voltando para o curso, nós não conseguíamos às vezes, avançar em uma reforma curricular, **porque esbarrava em questões bem legais: normas de estágio, TCC, e os requisitos legais e normativos [...]**. (DS, entrevista Cade/Prograd).

A gente vem fazendo este trabalho desde 2014, **de ir até os NDE, de nós sairmos da reitoria e irmos ao curso** e não esperar que eles venham até nós. (DS, entrevista Cade/Prograd).

[...] então o nosso olhar enquanto Cade, ainda é muito, e não sei se algum dia vai mudar, mas **ainda é muito por indicadores**, nós procuramos isso, porque a essa outra parte de qualidade de ensino o NDE, os professores, o Centro vai ter que pensar mais sobre isso. **Claro que aí existem políticas de formação continuada, de formação inicial, que passam pela gente também [...]**. (DS, entrevista Cade/Prograd).

Fonte: Elaborado pela Autora com base nas entrevistas (2018).

A ideia da avaliação regulatória e isomórfica como *guardiã* da qualidade, pelo cumprimento dos requisitos e das dimensões de avaliação está implícita nas relações entre diferentes instâncias de gestão na instituição: Cursos, Cade/Prograd, Coplai/Proplan. A qualidade para as instâncias que se responsabilizam por orientar e zelar pelo cumprimento dos requisitos legais também está relacionada a noção de regulação, de eficiência, fazer bem feito, com os recursos existentes, nos programas institucionais previstos, com divisão de tarefas, de modo que se cumpra o ciclo avaliação, planejamento e gestão considerando a transparência como princípio. O discurso normativo das leis é observado no efeito de *[auto] regulação* em nível institucional, com ênfase *ainda* nos indicadores, uma vez que a avaliação não possibilita que estes critérios de qualidade e estes requisitos legais estejam ausentes.

A estratégia da *transparência* serve, portanto, a dois fatores: contribuir para publicidade enfatizar a participação e a *responsabilização* do grupo para o processo de gestão democrática e, ao mesmo tempo, levar todos a buscarem conjuntamente melhores resultados *[eficácia e eficiência]*.

O NDE efetivamente propõe as alterações nos cursos e o faz por diferentes caminhos: retomando propostas de NDE anteriores, buscando resultados de avaliação, buscando a participação ou reivindicação dos alunos, intentando o envolvimento dos departamentos, uma vez que os professores que compõem o NDE são normalmente representativos de seus departamentos, com a presença, ou não do Coordenador. As atas e as entrevistas demonstraram esses caminhos, vamos

pontuar curso por curso, analisando a gestão deste trabalho de reformulação, e os desafios vivenciados para propor alterações, considerando as especificidades de cada área.

5.3 GESTÃO CASO A CASO E EFEITOS DE SENTIDOS

Em cada um dos casos estudados, a gestão foi evidenciada durante o processo de reformulação do PPC com diferentes nuances. No **Curso de Física** o Coordenador não participa das reuniões do NDE, o presidente do NDE comunica-se formal ou informalmente com a coordenação para tomarem as decisões que são conjuntas. As atas do NDE, durante o ano de 2017, demonstraram o caminho pelo qual o NDE se organizou para as *mudanças e reformas*, considerando tempo, uma das dificuldades:

Quadro 35 – Eficiência e performatividade

[...] procedeu-se à construção da pauta de discussões relativa **à reforma do curso atual** [...]. (DS, Ata nº 1/2017 NDE Física).

Discutiu-se como as **mudanças** que devem ser realizadas no curso de Física - Licenciatura **podem ser efetivamente estabelecidas em sala de aula**. [...] o futuro coordenador do Curso de Licenciatura em Física **deve acompanhar mais de perto** o desenvolvimento das disciplinas e que sejam realizadas reuniões com os professores para explicar as mudanças, orientá-los e motivá-los quanto à implementação das **reformas**. (DS, Ata nº 3/2017 NDE Física).

[...] **discutiu-se o tempo escasso**, que se esgota no final deste ano em curso, que o NDE -Lic. tem para apresentar a proposta de reformulação ao Colegiado do curso de Física. (DS, Ata nº 2/2017, NDE Física).

Fonte: Elaborado pela Autora com base nas atas do NDE (2018).

O processo de reformulação é definido como reforma *na grade curricular* dos cursos de Licenciatura diurno e noturno, evidenciando o que deve ser modificado e anunciando a preocupação de que alterações previstas sejam efetivadas. Além disso, a ideia de reforma, tem sentido performativo, como fazer de novo, fazer melhor do que está sendo feito, sentido que será retomado em discursos a seguir. Por isso, o planejamento precisa de acompanhamento para que ocorra uma execução *eficiente*.

Após a primeira parte que é a elaboração e aprovação dos PPC, o curso projetava a efetivação, pensando nos pares docentes e na eficiência das propostas. Quanto ao tempo, foi escasso pelo fato de nem todos acreditarem institucionalmente

que as DCN aprovadas em 2015, seriam, em seguida, *implantadas* e como deveria ser feito este trabalho institucionalmente. Se, individualmente, por cada curso, ou em conjunto, mais uma vez apontando a tensão entre articulação e desarticulação das diferentes instâncias de gestão universitária.

A gestão é anunciada por diferentes palavras que enfatizam a comunicação entre o *gestor* e a comunidade do curso:

Quadro 36 – Gestão, comunicação e sinergia

Enfim a gente tem uma **sinergia** muito boa tanto com a direção do Centro, como com as outras ações que são promovidas individualmente por professores do curso. (DS, entrevista 1, Física).

[...] a coordenação em si age **somente** como um **intermediário** nesse sentido. (DS, entrevista 1, Física).

[...] quando nós começamos a fazer o trabalho, eu entrei em contato com o aluno chefe do diretório e **pedi sugestões**, eles mandaram um documento, umas três quatro páginas escritas e **a gente foi fazendo naturalmente** [...]. (DS, entrevista 2, Física).

[...] a nossa **comunicação** é, como é um curso pequeno a gente acaba conversando com muitos alunos **o tempo todo**, principalmente os alunos do Diretório Acadêmico. (DS, entrevista 1, Física).

Fonte: Elaborado pela Autora com base nas entrevistas (2018).

O Coordenador do curso aponta a *sinergia* e o *papel intermediário* entre diferentes instâncias, o NDE aponta também a relação e a *participação* dos alunos acolhendo sugestões que o grupo do Diretório Acadêmico do curso trouxe. Os discursos de *comunicação*, *sinergia* e *intermediação*, apontam para características de uma gestão democrática, eficiente e transparente.

Analisamos a dificuldade na criação de uma identidade própria do curso de Licenciatura, uma vez que a coordenação é uma só, para os cursos de Física, Licenciatura diurno e noturno e Física Bacharelado.

Quadro 37 – Projeção de futuro

(continua)

[...] o NDE teve um período de três anos que **não funcionou** [...]. E depois nós retomamos agora, **em cima do laço**, para fazer uma **reforma** em três meses [...]. (DS, entrevista 2, Física).

Mas a proposta nossa que nós vamos formalizar mais tarde, é a seguinte, como nós não temos uma coordenação para as Licenciaturas, **que é uma única**, Bacharelado e Licenciatura nós já conversamos, aqui o Núcleo Docente Estruturante que **nós vamos seguir de perto isso**, nós vamos fazer avaliação, **assim as nossas, independente das avaliações formais da universidade** [...]. É uma avaliação **no sentido de acompanhamento** [...]. (DS, entrevista 2, Física).

(conclusão)

[...] sempre tem **uma tecla que é batida**: ah mas tem que ter **mobilidade!** Ah mas porque o Licenciado pode querer passar para o Bacharelado! [...] mas nós, já faz alguns anos que estamos batendo na tecla que deve ter tanta mobilidade entre a Licenciatura e o Bacharelado de Física, quanto da Licenciatura para Engenharia. **São cursos diferentes! Tem que ser diferentes!** Entende. (DS, entrevista 2, Física).

Fonte: Elaborado pela Autora com base nas entrevistas (2018).

Ocorre, assim, uma negociação constante entre a organização dos cursos, de Física Licenciatura e Bacharelado. Cada um deles tem PPC próprio, com *grade curricular* específica, mas ainda assim, são cursos muito semelhantes. Estas características são alvo de crítica pelo presidente do NDE, com formação em ensino de Física. A crítica refere-se à Coordenação e um colegiado único para ambos, considerando que são cursos diferentes, relatando, desta forma, as dificuldades enfrentadas no processo de *reforma*.

Nestes discursos apontam dificuldades: *o tempo e a articulação do NDE*, apontando o sentido de [in]eficácia, porque há um prazo legal externo que se esgotaria em julho de 2018 para entrega do PPC. O tempo se relaciona com a possibilidade de fazer a reforma bem-feita, dentro do prazo, com planejamento, demonstrando a [des]articulação pela qual o NDE do curso passava antes de ter que *pensar a reforma*. A *reforma* está presente ao longo dos discursos, no sentido de refazer, arrumar, dar uma nova forma, aperfeiçoar. Ao mesmo tempo, que este trabalho vai se desenrolando, os discursos explicitam as divergências entre Licenciatura e Bacharelado, pois são cursos diferentes, mas muito próximos. E esta é a segunda dificuldade: não haver coordenação e Colegiado independentes.

O discurso da *diferença* estabelece um processo qualitativo de reconstrução da licenciatura, para *ressignificar* uma proposta de gestão neste curso, capaz de olhar as especificidades da formação de professores e alcançar a qualidade esperada e projetada, na proposta voltada para o ensino de Física, em que entram em disputa os diferentes graus de bacharel e licenciado, alguns discursos defendem a qualidade da especificidade na formação do licenciado.

Quadro 38 – O que vale mais?

Nós estamos batendo na tecla já há tempo, que a Licenciatura e o Bacharelado **são cursos diferentes**, não é porque **é Física**, o fato de os dois ter Física no título, no nome, **não quer dizer**. Eles têm uma relação, sim, assim como a Física e a Engenharia. (DS, entrevista 2, Física).

Não é o mesmo perfil, como é que o perfil diferente vai ter **mesma gestão, e o coordenador, não há um coordenador como Galileu**, sabe que fazia mil coisas ao mesmo tempo. (DS, entrevista 2, Física).

E a **gestão vai incluir** realmente reunião com os professores. Conversar com os alunos [...]. (DS, entrevista 2, Física).

Mas aqui é assim ó, se fosse pegar a ideia geral, a ideia geral, tu vai ver que a média das ideias é mais ou menos assim: nós tivemos um professor que até usava esta linguagem: **"tu faz licenciatura? Bah, coitadinha, porque tu não muda para Bacharelado, porque tu não vai ter uma profissão?"** (DS, entrevista 2, Física).

[...] esta é a ideia geral, **e nós não podemos ficar nessa** [...]. (DS, entrevista 2, Física).

Então, este negócio de Licenciatura e Bacharelado tem um certo trânsito livre, de qualquer maneira, quem está no Colegiado do curso atualmente é mais, tem um maior número de pessoas estão ligados digamos, **a parte da pesquisa básica e não ao ensino**. (DS, entrevista 2, Física).

Fonte: Elaborado pela Autora com base nas entrevistas (2018).

Como movimento de reforma, ocorre a busca por qualidade na formação do licenciado com foco na pesquisa para o ensino, por exemplo. Estas demarcações estão presentes no interdiscurso como oposições deslizando entre *Bacharelado/Licenciatura; Física/Engenharia; semelhança/diferença; mesma gestão/gestão diferente; pesquisa básica/ensino; presente/futuro; qualidade da especificidade/performatividade*. A performatividade é denunciada, quando se anuncia a ideia de que o coordenador não é [ou não pode ser] um *Galileu*, ou um *supercoordenador* que atenda as especificidades de ambos os cursos.

Como consequência, deveria haver uma separação em que o perfil diferente deveria ocasionar uma gestão diferente, gestão democrática, capaz de incluir a comunidade do curso, observando as especificidades da formação do professor de Física. Assim sendo, o discurso, no tempo futuro, afirma a necessidade de uma mudança nos processos de gestão separando e estabelecendo a identidade diferente dos cursos de Física Bacharelado e Física Licenciatura. Ao estarem juntos o interdiscurso, que fala pelas memórias e pela história, pela falta, mostra fragilidades na construção da identidade na formação de professores.

O discurso, em tom de contrariedade, indignação *por que tu não muda*, afirma uma hierarquia que dissocia pesquisa de ensino, ao hierarquizar afirma que o

Bacharelado é *melhor* do que a Licenciatura, produz a *[des] valorização* na construção de uma identidade da profissão professor. Não é um discurso localizado somente na Universidade, mas também se relaciona à profissão docente partindo da formação inicial. Um discurso complexo, performativo de *[des]profissionalização* da docência, ao mesmo tempo em que se apresenta, no curso, uma luta contrária de valorização da docência e da especificidade da Licenciatura, prevendo, para isso, gestão própria, avaliação e acompanhamento:

Quadro 39 – Avaliar é escutar

[...] nós, **quando tiver um Colegiado próprio**, nós vamos **ter uma avaliação** e vamos **conversar com o professor** entende, de alguma maneira, não sei como vai ser [...]. (DS, entrevista 2, Física).

[...] nós estamos querendo **fazer no futuro, uma avaliação permanente**, por disciplina, consultar os alunos, depois **escutar a opinião do professor** então nós estamos planejando isso. (DS, entrevista 2, Física).

[...] então ao configurar as disciplinas a gente, eu não sei bem como dizer, a gente sempre se pergunta, **quem é que vai dar esta disciplina?** (DS, entrevista 2, Física).

Fonte: Elaborado pela Autora com base nas entrevistas (2018).

Como organizar um currículo que reconheça qualitativamente as especificidades da formação do professor de Física? Os dois primeiros discursos são de qualidade da especificidade, pautados no sentido de *diálogo, inclusão, acompanhamento*, juntamente com o desejo de ser eficiente. Depois, complementarmente ao discurso da especificidade e da gestão democrática, vem o da eficácia, além da qualidade, precisamos *assegurar* os resultados de tudo que foi planejado, que será, ou não garantido, de acordo com quem e como as disciplinas forem trabalhadas. Nesse sentido a avaliação cumpre com uma função de monitoria dos resultados, a partir do estabelecimento de uma certa *medida* de exigência.

Quadro 40 – O quanto exigir

(continua)

Então diretamente estamos pensando no desenvolvimento do Ensino Médio, estamos **diminuindo as exigências** porque, primeiro que **não é necessário para formar o professor, nem o bom pesquisador, estas cadeiras avançadas**, nós estamos tirando, isso causa uma menor exigência [...] (DS, entrevista 2, Física).

(conclusão)

As disciplinas de Física é um **nível superior** ao que ele vai usar no Ensino Médio, mas nós **não precisamos de um segundo nível superior**, mas o Bacharelado não, este nível aqui ele precisa dele porque **ele vai pular lá para cima para fazer pesquisa básica**. (Mostrou gestualmente dois níveis). **Então para nós tirar uma cadeira avançada não é estragar o curso, é permitir mais disciplinas básicas para realmente preparar melhor o professor**, mas esta perspectiva, o Bacharel não tem e nós temos esta dificuldade. (DS, entrevista 2, Física).

[...] isso é uma coisa fundamental também: começar a partir do terceiro semestre os alunos comecem a fazer parte dos grupos de pesquisa, **no caso da Licenciatura os grupos de pesquisa voltados para ensino**. (DS, entrevista 2, Física).

Então estes projetos **deviam ser encarados** como oportunidade de melhorar a formação, e como a formação tem um perfil que nós vamos traçar no Projeto Pedagógico, **tem que se adequar**. (DS, entrevista 2, Física).

Fonte: Elaborado pela Autora com base nas entrevistas (2018).

O NDE fez um movimento de pensar o Curso adequando-o a um perfil de formação de professores para o Ensino Médio. Propondo assim uma reforma, pensando em reduzir exigências, manter a qualidade [*reduzir exigências não estraga a qualidade do curso*], e preparar o professor com pesquisa sobre o ensino, diferenciando Licenciatura em Física de Bacharelado em Física.

As características da articulação entre ensino, pesquisa e extensão compõem um discurso de qualidade do PPC, estas atividades, quando organizadas e articuladas estariam voltadas para formação docente com a perspectiva de conhecer a escola, problematizar o ensino, ter oportunidades diversificadas de aprendizagens. Além disso, o discurso no futuro, denota a eficiência, de buscar, tentar fazer, se *adequar*. Neste processo, há o questionamento de como seria a gestão do curso com vistas a um projeto específico da Licenciatura em Física?

Quadro 41 – A gestão vai ser...

(continua)

[...] então a **gestão vai ser essa**, nós temos que atuar, a avaliação do próprio curso, é proposta né, o futuro ninguém sabe, e através dali **nós vamos atuar com os professores** [...]. (DS, entrevista 2, Física).

[...] mas a ideia é esta, a gestão vai ser esta, esta é a ideia da gestão, nós vamos procurar realmente **acompanhar o andamento dos alunos e das aulas** [...]. (DS, entrevista 2, Física).

[...] agora tem um movimento aqui no CCNE porque tem muita evasão. Aí o CCNE fez um projeto com um professor, não sei mais quem fez outro projeto com outro professor, **mas não é nada articulado**. (DS, entrevista 2, Física).

(conclusão)

E como uma forma de **autoconhecimento** eu e o antigo coordenador [...] nós fizemos um levantamento histórico desde a primeira turma da Licenciatura até os dias de hoje [...] Mas o que chamou atenção neste levantamento é que a **gente sempre formou o mesmo número de alunos desde a década de 70, em média a gente forma de 6 a 8 alunos na licenciatura diurno por ano! Sempre foi assim!** (DS, entrevista 1, Física).

Por que as **disciplinas que mais reprovam** hoje são as disciplinas de Cálculo 1, a primeira disciplina de Matemática que os alunos têm e a de Física 1, são as duas disciplinas do começo do curso a gente tem que tentar pelo menos **prorrogar** essa decisão dos alunos do primeiro ano, para um pouquinho mais adiante, quando eles tiverem uma **maturidade** um pouco maior para poder decidir se vão querer cursar a Física ou não. (DS, entrevista 1, Física).

Fonte: Elaborado pela Autora com base nas entrevistas (2018).

A preocupação que perpassa o discurso é *executar* este projeto. Mas a *execução eficiente*, prescinde algumas articulações entre unidade de ensino, curso, docentes, discentes, escola. Como tentar trazer essa unidade para a gestão? Novamente, as possibilidades são projetadas para o Curso no futuro.

Analisamos estes discursos relacionando a questão da repetição, reiterando que Bacharelado e Licenciatura em Física são cursos diferentes, reiterando a diferença, produzindo um sentido de qualidade da especificidade, que tem uma relação interdiscursiva com a gestão como processo de *acompanhamento*, *avaliação* e *articulação*, que às vezes funciona e outras vezes gera o seu oposto performativo de *[des] articulação*, movimenta-se entre eficaz e ineficaz, mas a ideia é de garantir a eficácia, dando as ferramentas para que o aluno possa permanecer no curso e completar sua formação.

A *[des]articulação* é própria de uma realidade fragmentada, pelo deslocamento das causas da evasão, pela busca por compreender *fragilidades*. Mas o discurso logo enfatiza processos individualizados, gerando uma falta de sentido para a evasão e a não compreensão de suas causas, um processo performático, de responsabilização e cobrança das pessoas, para um problema que se naturaliza. A performatividade está tanto em querer mostrar bons resultados, quanto em responsabilizar os sujeitos pelos maus resultados como a evasão.

O uso de avaliação é uma projeção para o futuro, pois, atualmente, essa avaliação não tem uma centralidade no planejamento das ações, uma vez que a maioria dos discursos é proferido no tempo futuro, especificando a projeção de um curso que, após a reforma, se diferenciaria e, essa diferença é colocada no sentido de proporcionar um salto qualitativo para o curso.

Discurso que busca eficiência e eficácia, com a redução da evasão e formação para um perfil específico: docentes para atuar no Ensino Médio. em relação as causas da evasão, o discurso de que *sempre foi assim*, relaciona-se a procura pelo *autoconhecimento*, a tentativa de superar a naturalização de algo que é incômodo, por não encontrarem as causas e a solução. Identificam como causa o *nível de exigência das cadeiras avançadas*, a *reprovação*, falhas na avaliação da aprendizagem, distanciamento do Curso com o contexto dos alunos. O discurso identifica causas, também no processo de atrair e manter alunos.

Juntamente com a superação da evasão, o NDE tem a tarefa de pensar em um currículo que atenda as exigências das DCN referentes a Educação das Relações Étnico-raciais, Direitos Humanos, Gênero (BRASIL, 2015), mas esbarra em estruturas engessadas na Universidade.

Quadro 42 – Estrutura burocrática

A proposta inicial do NDE, **que não vai ser implementada** era de criar disciplinas específicas, mas os professores do departamento não têm formação [...] a proposta era que isso fosse lá para as Ciências Sociais, mas aí a **gente está engessado numa estrutura** que a gente não pode gerar encargos didáticos para outro departamento. [...]. (DS, entrevista 1, Física).

Então vários destes temas são discutidos atualmente em uma disciplina de Instrumentação para o Ensino, **mas não é o suficiente**, então, provavelmente o que o curso vai fazer, vai ser de acordo com a decisão do Centro como um todo, dos coordenadores do Centro, muito mais, não pela questão de ser o que a gente gostaria que fosse, mas por ser uma **solução viável**. [...], **um tratamento adequado, passaria pela contratação de profissionais, a gente sabe que isso não vai acontecer** [...]. (DS, entrevista 1, Física).

Fonte: Elaborado pela Autora com base nas entrevistas (2018).

O NDE pensou que as disciplinas, para serem bem trabalhadas de acordo com a Resolução, deveriam passar para os professores do Departamento de Ciências Sociais. Esta solução era *inviável* pela estrutura disciplinar e departamental, pois sobrecarregaria um único departamento que não teria, naquele momento, condições de atender a demanda de todos os cursos. Além disso, apontam que apenas uma disciplina é *insuficiente*, *[in] eficaz*, mediante a complexidade das temáticas. As discussões sobre como efetivar a Resolução desafiaram o NDE, ao mesmo tempo, envolveram a interlocução com a direção da unidade de ensino em negociação com outros departamentos e a Prograd.

Ao retomar a discussão no NDE, eles apresentavam dúvidas sobre qual a melhor possibilidade, instaurando uma tensão entre a *qualidade*, para abordar as

temáticas propostas pelas DCN, e eficiência, no uso da força de trabalho já existente. Concomitantemente a essa discussão, que perpassou todos os NDE, estabeleceu-se uma comissão, em conjunto com a Prograd, que elaborou ementas de duas disciplinas sugeridas para todos os cursos de Licenciaturas, denominadas Tópicos Transversais para a Formação Docente I e II (ANEXO A). O processo que antecedeu a criação destas disciplinas mostra um movimento entre eficiência/eficácia.

Quadro 43 – Eficiência/eficácia na formação de professores

Estamos tentando achar uma maneira de atender a resolução 02/2015 **contando com a nossa força de trabalho**. A melhor maneira que vislumbramos até o momento de atender esses temas **seria uma disciplina 100% EAD**, lotada nos respectivos cursos do CCNE e com um rodizio de coordenadores para ficar como responsável dessa disciplina a cada ano, contando com apoio de um aluno tutor. (DS, Ata nº 5/2017 NDE Física, reproduz a resposta recebida da direção do Centro em relação a oferta de disciplinas para tratar das temáticas propostas na Res. nº 02/2015).

Foram defendidas **várias hipóteses**, entre elas (i) **aceitar a proposta da direção do CCNE** e (ii) **inserir estas discussões em algumas disciplinas da grade do futuro Curso de Licenciatura em Física**. (DS, Ata nº 5/2017 NDE Física).

[...] **os alunos são considerados mão de obra barata e não um ser em formação!** Porque se fosse considerado ser em formação o coordenador [de projetos de pesquisa] a atuar na formação dele! (DS, entrevista 2, Física).

[...] quer ver, se tu leres os editais Prolicen, Pibid, **nenhum deles está escrito, este edital, que se dedica a melhorar a formação do aluno**. Então ninguém pensa desta maneira, os Colegiados que aprovam não pensam, talvez um ou outro pensem. (DS, entrevista 2, Física).

[...] muitas coisas a gente trabalha, aí quando o aluno vai preparar as aulas para o estágio, ele pega o livro e copia, aí tu pensa, mas vem cá, tu não aproveitou nada daquilo [...] **Parece que as disciplinas são barreiras que ele tem que passar e se passou ótimo, esquece, não, elas são oportunidades de aprendizado** [...]. (DS, entrevista 2, Física).

Fonte: Elaborado pela Autora com base na Ata do NDE e entrevistas (2018).

Na estrutura e promoção das ações de pesquisa *eficiência* e *eficácia* aparecem em primazia, deslocando o ensino, pesquisa e a extensão que são as atividades fins, como meio para suprir *mão de obra*. O gerencialismo se sobrepõe ao fazer funcionar a pesquisa com *menos recurso* e com mais *vantagem*, hierarquizando novamente a pesquisa em relação ao ensino e a extensão e desvirtuando a indissociabilidade das atividades fins da Universidade, também dita em tom de indignação e discordância, quase denúncia.

Ao desvirtuar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, utilizando o aluno como *mão-de obra*, desloca o eixo da formação, para uso eficiente

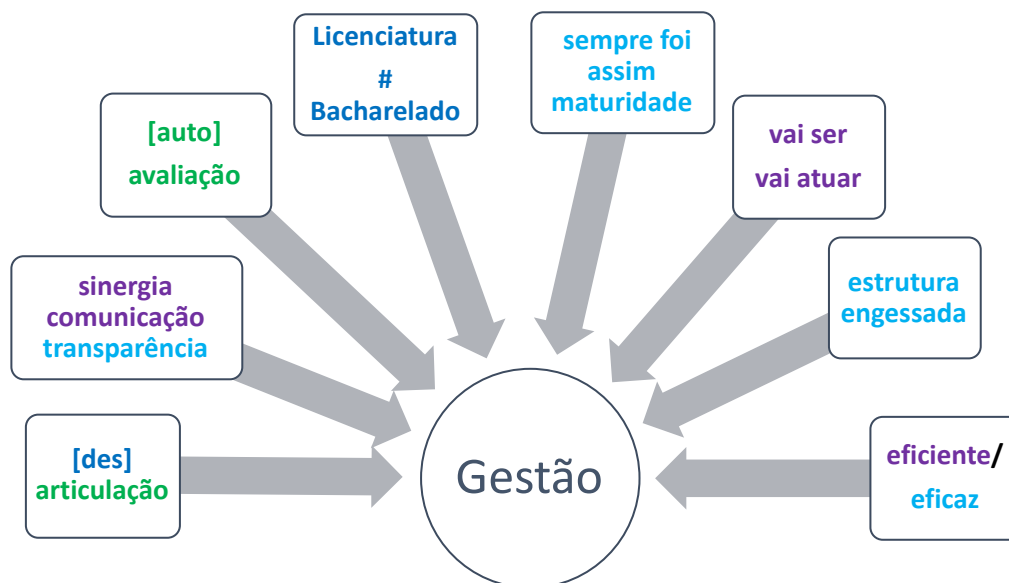
dos recursos, incluindo aí a ideia de *recurso humano* esse sentido está muito presente no gerencialismo e uso *eficiente* dos recursos. O sujeito que fala, o faz de um lugar, de uma posição, seja como professor, pesquisador de uma área específica, ensino da Física, por exemplo. Assim, em sua resistência e insistência na formação do aluno para a docência, reitera que esteja declarado nos editais e que sejam explícitas as finalidades *de formação*.

Como a finalidade não está expressa nos editais, eles podem funcionar para outros objetivos, de aproveitamento da estrutura da Universidade, promovendo o uso gerencial dos recursos. São valores do *quase-mercado* (AFONSO, 2007), acirrando a *concorrência*, a *competência*, num processo que também aproxima a qualidade do mundo empresarial da qualidade na educação, na presença de termos como “[...] adaptabilidade e ajuste ao mercado, competitividade, produtividade, rentabilidade, mensurabilidade [...]” (GENTILI, 2001, p. 157). Termos que estão no discurso educacional e são de origem empresarial, cujos discursos seguem, por vezes, denunciando, por outras, fortalecendo essa lógica.

Na corrida pelas melhores posições no *mercado*, ou pela conquista do título, quem ultrapassou melhor *as barreiras*, e com *os melhores resultados*, desponta na frente, sendo a avaliação, ou as disciplinas *vencidas* nos processos escolares que melhor representam estas *barreiras*. Para um sentido de educação como formação para a cidadania, participação, autonomia, emancipação, qualidade e equidade, ou para falarmos em direitos de aprendizagem, não se tratam de barreiras a serem vencidas. Então o discurso *nega* essa lógica, *resiste* a ela, ao trazer a qualidade para um outro sentido, menos performativa e mais equitativa, presente na negativa: *não, elas, as disciplinas, são oportunidades de aprendizado*, o discurso nega também pela exclamação pelo tom de indignação.

Sistematizamos tantos discursos analisados e, também, seus efeitos, conforme explicitado na Figura 7:

Figura 7 – Síntese dos discursos e efeitos nos cursos de Física



Fonte: Elaborada pela Autora (2018).

No Curso de **Pedagogia Diurna** a coordenadora e a coordenadora substituta compõem o NDE, junto com outros membros representativos dos departamentos. O referido grupo iniciou a reformulação do PPC retomando processos anteriores, analisando os dados da autoavaliação institucional, do Enade e dos estágios:

Quadro 44 – Avaliação, reformulação e diálogo

[...] a professora [...] **fez a apresentação sobre a avaliação do curso, realizada pela Comissão de Avaliação Institucional do Centro de Educação**. Essa avaliação baseou-se em três categorias: PED; Estágios; Docência Orientada. A disciplina **apontada como problemática** tem sido a de Práticas Educativas (PEDs), principalmente em relação a articulação dos professores que devem atuar coletivamente na mesma disciplina/turma. **São apontadas como fragilidades a participação/ assiduidade e o planejamento**. (DS, Ata nº 2/2017 NDE Pedagogia Diurna).

A professora [...] trouxe uma **análise da questão dos estágios** e informou que a comissão de estágio iniciou uma proposta em que sugere que os estágios possam ocorrer até o sétimo semestre e que haja um fechamento no oitavo semestre. Para isso, sugere ainda, que em um semestre a PED possa ser modulada e no outro semestre uma semana de articulação. (DS, Ata nº 15/2017 NDE Pedagogia Diurna).

[...] foi discutida necessidade de organizar **formas de diálogo** com os acadêmicos e com os professores. (DS, Ata nº 4/2017 NDE Pedagogia Diurna).

A professora [...] trouxe relato de conversa com a coordenadora do curso de Pedagogia Noturno e sugere **diálogo** com outros cursos. (DS, Ata nº 7/2017 NDE Pedagogia Diurna).

Foi acordado que, durante essa semana, as integrantes do NDE passariam nas turmas de PED e **explicariam a importância da participação de todos na reformulação curricular**, bem como os **principais aspectos solicitados na Resolução nº 2/2015**. (DS, Ata nº 10/2017 NDE Pedagogia Diurna).

Fonte: Elaborado pela Autora com base nas atas do NDE (2018).

Fragilidades e potencialidades são tomadas como referência nos processos de autoavaliação, aqui o autoconhecimento e o diagnóstico são sentidos que mobilizaram o processo, numa dimensão *qualitativa a autoavaliação institucional*. Além disso, a avaliação, ao mostrar o que está ou não funcionando, traz um sentido de transparência e eficiência inerente ao processo de avaliar.

Há uma articulação entre avaliação e planejamento para desenvolver o trabalho de reformulação, sendo apontado o caminho do *diálogo* e da *participação*, que interpretamos como potência para um processo de autoavaliação institucional do Centro de Educação, ressignificados no curso. Esse processo foi a estratégia adotada para facilitar a efetividade do PPC buscando, pela articulação dos docentes nos departamentos a qualidade da participação.

A articulação com os Departamentos, cobrança pelos prazos, denota todo um funcionamento, como uma *engrenagem*, onde curso, NDE, departamentos e direção da unidade têm funcionamentos específicos e pontos de ligação. Nesse processo, a eficácia das ações é cobrada internamente, regulada pelos prazos estipulados em conjunto. Cada departamento estabeleceu suas próprias estratégias, mas todas as proposições foram articuladas pelo NDE para compor uma matriz, viável, exequível, eficiente, considerando a força de trabalho, e as necessidades do curso.

No Quadro 45, os discursos resumem esse papel estratégico e articulador do NDE, em definir como ponto de partida o perfil do egresso e a partir disso iniciar o trabalho subsequente, com a elaboração da matriz curricular propriamente dita.

Quadro 45 – Relação Departamentos e NDE

(continua)

As professoras decidem que, para enviar aos Departamentos é importante que o NDE **envie o perfil do egresso do curso**, juntamente com a solicitação de alteração das disciplinas. (DS, Ata nº 24/2017 NDE Pedagogia Diurno).

[...] a professora [...] apresentou as **sugestões** do [Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Infância] NEPEI acerca do perfil **dos egressos do curso, com ênfase na docência**. (DS, Ata nº 24/2017 NDE Pedagogia Diurno).

Mas o que eu quero saber é: **em que você pode contribuir? Muda a pergunta, de que forma tu podes?** Com o teu conhecimento sobre infância o que tu podes contribuir com teu conhecimento de infância. Com teu conhecimento de extensão. E a gente vê muito claro isso, cada um tem um conhecimento, que é um conhecimento geral e o conhecimento específico também, **por experiências, por projetos por vivências, e é interessante ver isso lá no grupo, no NDE a gente via mais isso**. (DS, entrevista Pedagogia Diurno).

(conclusão)

É, eu queria dizer que **esta composição deste NDE foi fundamental** e não foi algo assim tão planejado, para ser assim. Mas talvez, aí vem outra questão, a gente estuda se apropriando dos conceitos, a gente pensar **em gestão democrática com a participação dos segmentos**, certo, se a gente não tivesse representantes, pelo menos, de Departamentos, pelo menos um ou dois por Departamento, também a gente pensou que isso **fragilizaria** o diálogo com os Departamentos. (DS, entrevista Pedagogia Diurna).

Se tu fores pegar a lista de professores tem dois ou três de cada Departamento e estes faziam o **diálogo** nas reuniões com os Departamentos. Nos Departamentos, os outros professores sabiam, nas reuniões, o que estava se fazendo. (DS, entrevista Pedagogia Diurna).

Fonte: Elaborado pela Autora com base nas atas do NDE e entrevista (2018).

Ou seja, a composição do NDE com representantes dos departamentos é parte da gestão estratégica para articular as representações, as experiências e o conhecimento dos membros, potencializando esta produção conjunta. Com isso, está possibilitando um trabalho de qualidade, eficiente e a gestão democrática, a qual tem como característica a descentralização.

O discurso da *participação* e da *adesão*, considerando as potencialidades de cada integrante, falando *da qualidade de outra ordem*, a qualidade dos aspectos da *convivência*, da troca *de experiências*, de *conhecimentos compartilhados*. Tais aspectos são mobilizadores do trabalho coletivo, que se dá no exercício da [con]vivência e da autonomia.

As discussões se basearam em etapas, fluidas, que envolveram um diagnóstico realizado por meio das avaliações institucionais do Centro de Educação, a partir dos relatórios produzidos pela Caice; levantamento de ações de pesquisa realizadas por professores do Centro; levantamento de outras propostas de alterações curriculares anteriores; levantamento de sugestões para o grupo de docentes e discentes pela realização de questionários; abertura de uma hora por semana na reunião do NDE para diálogo e participação da comunidade. Essas foram algumas das estratégias que orientaram um processo de diagnóstico para compor o perfil de egresso e estabelecer a proposta da matriz curricular, considerando as fragilidades que identificaram.

Entre as fragilidades apontadas o NDE discutiu as práticas pedagógicas (PED) e o estágio supervisionado. Entre as proposições o NDE definiu o perfil do egresso pautado na docência, diagnosticou características do corpo docente para propor atividades viáveis equacionando melhor o tempo na distribuição da carga-horária semanal, considerou as características do corpo discente como alunos

trabalhadores ou que realizam estágios extracurriculares, atividades de iniciação científica, entre outras. Tais características foram identificadas pelo processo detalhado de diagnóstico realizado por questionário. Desta maneira, foi por este questionário e outros processos de avaliação, que o NDE se *apropriou* de resultados e propôs as alterações.

Quadro 46 – Avaliação: fragilidades e potencialidades

Então o que apareceu na avaliação da Caice só demonstrou **uma fragilidade** que havia no curso, e por isso nossa grande preocupação com **o estágio**. Por isso que, **na verdade a reformulação do curso de Pedagogia começou pelo estágio**. (DS, entrevista Pedagogia Diurno).

[...] destacou **pontos a melhorar** como o planejamento, as PED, a docência orientada, a acessibilidade. (DS, Ata nº 2/2017 NDE Pedagogia Diurno).

[...] encerrou a apresentação destacando a importância das coordenações de curso e docentes **se apropriarem** das avaliações para repensarem os cursos e suas práticas. (DS, Ata nº 2/2017 NDE Pedagogia Diurno, apresentação da Caice).

[...] **nós só avançamos quando conseguimos definir com a Comissão de Estágio**, e não foi fácil, porque nem as professoras da Comissão de Estágio também tinham muito claro como é que poderiam **operacionalizar** se não mexessem em todo o currículo do quarto semestre em diante, principalmente [...]. (DS, entrevista Pedagogia Diurno).

Por exemplo, se você propõe algumas disciplinas em EaD no *moodle*, nós precisamos **saber se os estudantes têm acesso a internet, se tem computador em casa, uma pergunta básica** [...]. (DS, entrevista Pedagogia Diurno).

[...] **se eles trabalham**, noutro turno, **a renda familiar**, mais ou menos. **Isso nos dá uma ideia** se esse aluno vai poder fazer iniciação científica, se ele vai participar de projetos **se ele vai ter tempo** para fazer disciplinas no contra turno, por exemplo. (DS, entrevista Pedagogia Diurno).

Fonte: Elaborado pela Autora com base nas atas do NDE e entrevista (2018).

A Comissão de Estágio passou a fazer algumas proposições para rearticular o estágio e modificá-lo na matriz do curso. Apontamos a *qualidade da especificidade*, e a *equidade* como possibilidade de interpretação para essa articulação entre avaliação e planejamento. Houve um olhar atento, buscando, nas fragilidades evidenciadas pela avaliação, o ponto de partida as melhorias. No estágio foram apontadas fragilidades, então o NDE e a Comissão de Estágio atuaram para pensar em novas proposições, modulando as atividades de Estágio durante o Curso. A ação foi um processo longo, de proposições e retrocessos, de muito exercício de reflexão coletiva, para se chegar num *resultado*, ao propor a nova matriz. Refletiam sobre como iriam operacionalizar *eficientemente* esse processo. Também, sobre como

melhorar a formação das alunas²⁹ e, como aprimorar as atividades junto as escolas? Eis algumas das questões que pautaram a reformulação.

Nesse processo, voltou-se o olhar às alunas, observando quem eram e o que estavam trazendo de contribuições, bem como, quais críticas teciam em relação a matriz atual. A partir desta contribuição, junto com as professoras e os diagnósticos da avaliação, procuraram superar as fragilidades apontadas tanto pelas avaliações formais realizadas, quanto naqueles aspectos que levantavam pela vivência e experiência como docentes no curso.

Ocorreu o uso da avaliação institucional, buscando ressaltar algumas concepções *formativas* do Sinaes: primeiro, a avaliação institucional realizada pela Caice procurou estabelecer um projeto específico para os desafios dos cursos do seu Centro, avaliando, por exemplo, o estágio, com a participação de instituições conveniadas e dos estudantes estagiários numa concepção de avaliação processual, visando *transparência e prestação de contas*.

Sendo a avaliação um ato processual, considera-se que o esforço para avaliar os estágios no âmbito da Proposta Experimental de Avaliação do Projeto Político-Pedagógico do CE constitui numa prestação de contas à sociedade que requer transparência das instituições públicas (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2018b, p. 73).

O processo todo de avaliação, realizado pela Caice, abrangeu a avaliação do docente pelo discente; avaliação dos estágios acadêmicos; autoavaliação dos gestores, dos técnicos-administrativos; dos prestadores de serviço privado que atuam no CE; da pesquisa e extensão; e, dos egressos. Todos os resultados foram amplamente divulgados para a comunidade acadêmica do CE e repercutiram no trabalho de reformulação dos PPC, nos cursos que observamos: Pedagogia diurno e noturno.

A autoavaliação, na UFSM, apresentou como lema “avaliar somar para multiplicar”, e como objetivo: “O sistema de avaliação da UFSM busca estabelecer uma prática permanente de avaliação promovendo de maneira efetiva os três componentes principais do Sinaes” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2018a, p. 11). Estes componentes são avaliação institucional, avaliação de cursos e o Enade. Portanto, o papel da CPA na UFSM tenta manter uma relação constante entre autoavaliação e avaliação externa, visando uma complementaridade, e

²⁹ Alunas mulheres em sua maioria e professoras mulheres em sua maioria.

possibilitou a autonomia para que a avaliação ocorresse visando aprofundar os aspectos próprios do CE.

O que observamos na atuação da Caice foi a articulação entre a avaliação institucional que foi aprofundada num processo específico de avaliação sensível às características dos cursos da própria unidade. Ao produzir processos diagnósticos, avaliação dos egressos e avaliação dos estágios, modificou o sentido, para menos performativo e *mais qualitativo*, menos regulatório e *mais [auto] regulatório*, correspondendo às expectativas dos cursos na unidade, um processo de autoavaliação *contextualizado*.

O que procuramos analisar a partir do caso deste curso, é que a avaliação promovida pelo Sinaes e a gestão dos cursos, podem estar relacionadas, mostrando a efetividade da relação entre avaliação planejamento e gestão. Além disso, esta relação pode promover aspectos *qualitativos-formativos*, que superem apenas a apresentação de resultados para a regulação externa.

Institucionalmente, a aproximação entre as Comissões de avaliação e os NDE, ainda é um exercício a ser aperfeiçoado. Conforme entrevista com o PI, em geral, os resultados da autoavaliação institucional ainda são muito abrangentes nos critérios previstos pelas dimensões do Sinaes, não enfocando diretamente questões para o Curso. Em algumas Comissões Setoriais é possível desenvolver um trabalho diferenciado, aproximando-se mais dos cursos e demonstrando as melhorias implementadas, a partir de um processo de prestação de contas.

No NDE o grupo demonstrava um sentido de falta de articulação institucional no próprio CE para elaborar uma proposta comum das Licenciaturas. Entre estas questões estão as adequações aos conteúdos propostos pela Resolução CNE/CP nº 2 de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015a) como Diversidade de Gênero, Sexual, Racial, Direitos Humanos, entendimento sobre prática como componente curricular, a inclusão de carga-horária relacionada a extensão, a chamada de curricularização como prevê o Plano Nacional de Educação 2014-2024 na Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), a possibilidade de oferta de percentual de carga-horária à Distância, incentivando, também, o trabalho com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

Quadro 47 – O planejado e o viável

Houve uma discussão sobre a Extensão e as professoras entendem que **poderia ser articulada** aos Seminários Integradores (como sugestão no 3º e 6º semestre). Entendem que ainda **seria** preciso refletir mais a respeito da equidade das cargas-horárias nos semestres. (DS, Ata nº 24/2017 NDE Pedagogia Diurno).

[...] a gente tinha uma ideia, **mas** como não havia sido discutido ainda a política de Extensão e a Política de EaD institucionalmente, **nós fomos orientadas que não colocássemos daquela forma que a gente tinha pensado em colocar porque seria inviável a operacionalização** em termos de carga-horária de professor, de *moodle*, tutoria, e a extensão também não estava claro que tipo de projeto estavam vinculados, se eram projetos, se eram ações, não estava claro isso ainda. (DS, entrevista Pedagogia Diurno).

Fonte: Elaborado pela Autora com base na Ata do NDE e entrevista (2018).

Neste sentido de falta, estão as definições de algumas políticas institucionais como, por exemplo, a questão da curricularização da extensão, considerando o Plano Nacional de Educação. Observamos os tempos diferentes das instâncias institucionais, que nem sempre coincidem, ou seja, uma fragmentação evidenciada na ausência de definições nas políticas institucionais em construção, ao passo que os cursos trabalhavam para a adequação às DCN e poderiam já acrescentar mudanças articulando a extensão ao currículo³⁰. Todavia, considerando um contexto fragmentado, não conseguiram o fazer, naquele momento.

Para ser possível e viável a aprovação dessa matriz, consideraram as orientações recebidas e trabalharam numa perspectiva de gestão, adequando-se aos tempos e aos recursos institucionais, com *viabilidade* que também analisamos, como *eficiência*, em equacionar as propostas do Curso e as orientações institucionais, mesmo que, num contexto fragmentado.

Outro aspecto da gestão democrática, presente em nossas análises é a descentralização e a participação, que também se relacionam com a autonomia. Além das pessoas estarem presentes, responsabilizarem-se, espera-se a pró-atividade, antecipação na resolução dos problemas, engajamento, uma série de valores individuais e coletivos. Ao mesmo tempo, o discurso da eficiência e da eficácia vai aproximando cada indivíduo da sensação de responsabilidade, sucesso ou insucesso pelos resultados da instituição, como efeitos de sentido próximos da performatividade, mesmo tendo em vista a qualidade nas ações.

³⁰ A política de extensão estava em discussão na Universidade para incorporar a curricularização, conforme prevê o PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014). Ao mesmo tempo, os cursos elaboravam propostas para incorporar a extensão à matriz curricular.

Quadro 48 – NDE, descentralização, participação e pertencimento

E verdadeiramente quem faz o trabalho de organização é o NDE, **a gestão** organiza as reuniões, faz os contatos, faz a parte de **mediação**, e proporciona os espaços, tenta pelo menos, tem um papel fundamental aí que é **ser mais flexível, mais aberta**. (DS, entrevista Pedagogia Diurna).

Mas para **participar** não adianta ser convidada, chamar para reunião, participação hoje em dia, e no campo da Educação **é de outra ordem, participar quer dizer que eu me sinto parte! E se eu não estou me sentindo parte, das duas uma: ou eu não quero, ou eu não tenho espaço**. (DS, entrevista Pedagogia Diurna).

[...] se você não se envolve desde início do projeto, desde a composição dele, tu não te aproprias deste projeto, é normal isso. Então a nossa preocupação era sempre **envolver** as pessoas desde o início, **que elas soubessem detalhes mesmo**. (DS, entrevista Pedagogia Diurna).

Não centralizar, quanto menos centralizadora, isso foi uma coisa que [...] combinamos às vezes, em alguns momentos, **nos retirar um pouco**, ficar mais como expectadoras. (DS, entrevista Pedagogia Diurna).

Fonte: Elaborado pela Autora com base nas entrevistas (2018).

O enfoque para o sentido da gestão é democrático com a participação dos segmentos; participação no sentido de *fazer parte; envolver e engajar, descentralizar*. Esse discurso procurou mobilizar o grupo, no intuito de dar o espaço devido ao trabalho do NDE, que entendemos como um trabalho de gestão pedagógica, na medida em que ele é propositivo e de acompanhamento do PPC e do currículo.

Descentralizar é também ser transparente nas ações discutidas no NDE, que apareceu como uma estratégia de democratização, mobilizadas pelo discurso do *envolvimento e flexibilidade*, que nomeiam essa estratégia de descentralização, envolvendo retirar-se e dar espaço *ao outro*, com suas diferentes posições.

Uma gestão democrática, também é uma gestão que se aprende, na interação com o grupo, com recuos e avanços. O processo também passou por compreender o que significa participação, *sentir-se parte, pertencer* ao grupo, poder *contribuir*. Assim como seu inverso *a não participação, ausência*, por falta de espaço ou por não querer. É um efeito performativo, não estar, não concordar, abster-se, não querer, num deslizamento constante entre *qualidade/performatividade*, na contradição do discurso, em que a participação e a não participação se fazem presentes, ao mesmo tempo, no processo de reformulação e na gestão.

Após todo o processo de reformulação, com assembleias, participação dos docentes e discentes, muitas reuniões de discussão, até organizar a proposta reformulada do PPC e fazer o trabalho de escrita, propriamente dito, para que, este

projeto reformulado se efetive e o NDE continue nas etapas de acompanhamento. Após encaminhar o PPC para a revisão da Cade/Prograd, momento em que realizamos a entrevista, a gestora preocupa-se com a continuidade do processo:

Quadro 49 – Engajamento e continuidade

Então **eu tenho esta ideia de continuidade**, independente de pessoas, pessoas podem se movimentar, desejarem sair, outras desejarem integrar o grupo, isso é natural. Mas que o projeto de curso **seja um projeto de estado e não de governo (risos). Percebe?** (DS, entrevista Pedagogia Diurna).

E eu penso que a gente estava num processo **intenso e coeso**. Não gostaria de perder isso [...]. (DS, entrevista Pedagogia Diurna).

Aí que está, não é que, para as coisas funcionarem as pessoas tem que **estar engajadas** naquilo. **Quanto menos engajadas nos projetos menos elas se sentem parte**, a participação, e menos elas aceitam a mudança. **Só um governo que não entendeu isso ainda, para propor coisas autoritárias**. (DS, entrevista Pedagogia Diurna).

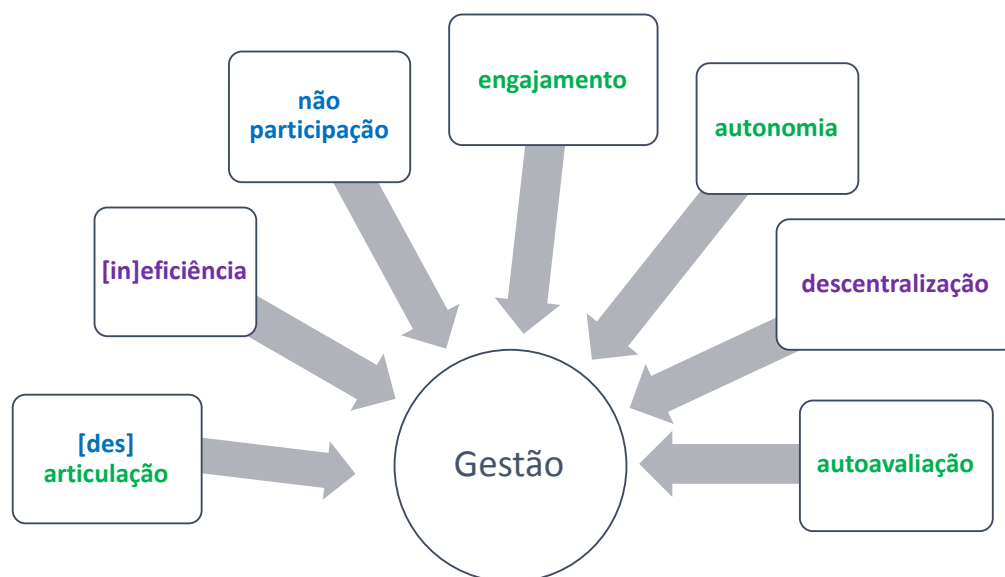
Fonte: Elaborado pela Autora com base nas entrevistas (2018).

Por fim, como um projeto de Estado, um projeto *que fica*, pensamos no contraste entre *participação e imposição*, quando a professora se posiciona e diz: *só um governo que propõe coisas autoritárias*. Ao passo que ela também entende que a luta pela equidade se identifica com a formação de professores. O contrário do autoritário com a participação e o engajamento, e a relação feita com as DCN, acolhidas pelas demandas que trazem dos movimentos sociais, dos estudantes, dos docentes.

A *negociação*, não *imposição* e o *engajamento*, estão mobilizando este discurso, como forma de promover o envolvimento do grupo para a continuidade do projeto. Além disso, à crítica ao autoritarismo, à imposição mobilizam o discurso. Temos um discurso que tende ao mesmo, à paráfrase, ressaltando [o *autoritário*, o *imposto*, o *regulado*, o *isomórfico*] *só um governo autoritário para impor*, autoritarismo que funciona ou pela força, ou pela repetição sutil. Mas, por outro lado temos um discurso polissêmico [diferente, outro] que mobiliza e funciona, pelo *engajamento*, pela *participação*, pelo *convencimento*, pelo *diálogo*, em deslizamento constante entre paráfrase e polissemia, entre eficiência/eficácia, entre qualidade/regulação.

A Figura 8 expõe o resumo dos sentidos apresentados nestas análises:

Figura 8 – Síntese dos discursos e efeitos no curso de Pedagogia Diurno



Fonte: Elaborada pela Autora (2018).

No Curso de **Pedagogia Noturno** o caminho percorrido pelo NDE foi semelhante ao da Pedagogia Diurno, estabeleceram o diálogo e a união de forças. O NDE analisou os resultados do processo de autoavaliação do Centro de Educação; realizou questionário com docentes e alunos; assembleia com docentes; aproximação aos Departamentos e trabalho conjunto com a Comissão de Estágios. Neste processo, a autoavaliação também dispara o processo de reformulação conjunta

Quadro 50 – Alinhamento da política, da avaliação e da gestão

Foram apontados pela avaliação pedagógica da Caice os seguintes **pontos positivos e a melhorar**: horário de início e fim dos períodos (aulas), Práticas Educativas (PEDs) quanto a existência, permanência e alterações; avaliação dos egressos (2013 e 2016); PPC do curso **não** contempla a realidade do contexto político, social, educacional e econômico; discentes envolveram-se integralmente nas Disciplinas Complementares de Graduação (DCGs) e em 16,70% com vagas de monitorias em disciplinas; relatam sobre **a importância e envolvimento com o tempo de realização dos Estágios Curriculares Supervisionados e em práticas docentes e sentem a necessidade de ampliar tais períodos.**(DS, Ata nº 02/2017, NDE Pedagogia Noturno).

Na sequência, retomou-se o histórico da discussão sobre a reformulação do ano de 2011 a partir dos seguintes pontos: a) **A proposta deverá estar alinhada com:** Diretrizes Curriculares Nacionais, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (**Sinaes**), Plano de Desenvolvimento Institucional (**PDI**), Projeto Pedagógico Institucional (**PPI**), Projeto Político Pedagógico da Unidade (**PPP**) e Projeto Pedagógico de Formação Continuada (**PPFC**); b) Os dois cursos serão iguais?; c) Se não serão iguais, o que os diferenciará?; d) Qual o **perfil do egresso** do Curso de Pedagogia (noturno)?; e) Qual a **marca formativa para o curso (Docência?)**. (DS, Ata nº 03/2017, NDE Pedagogia Noturno).

Fonte: Elaborado pela Autora com base nas Atas do NDE (2018).

Observamos as seguintes articulações: do NDE e coordenação com os departamentos para planejar a nova matriz; entre as políticas públicas envolvidas na criação dessa matriz, políticas da Educação Básica como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); projeto de formação do Curso e institucional com atenção às especificidades do curso de Pedagogia e ao perfil de aluno no Curso noturno.

Quando relatam em ata os dados da avaliação institucional, novamente, funciona a relação entre planejamento-avaliação-gestão de modo eficiente. Uma das fragilidades identificadas pelo processo de autoavaliação foi de que PPC não contemplava o contexto econômico, político e social.

A avaliação foi eficiente no sentido identificar fragilidades, entre elas os aspectos negativos e a necessidade de se intensificarem atividades práticas, com a participação de 20,7% dos egressos, entre 2013 e 2016 que responderam aos questionários da Caice (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2018c, p. 49). A avaliação institucional ao revelar pontos frágeis e colocá-los em evidência potencializou a superação, no entanto, pode estigmatizar. Por isso a seriedade em tratar com estes resultados, não como rótulos, mas como diagnósticos. Por isso, o discurso refere-se aos desafios da reformulação e do papel esperado da gestão.

Quadro 51 – Gestor, o líder eficaz?

Bom, quando tu reformulas um currículo, não reformula **só** um currículo, tu vai olhar **para todos aqueles que estão envolvidos**, e como é que tu vai olhar para todos? **Só indo, só conversando**, só sabendo deles quais são as suas demandas, **então saber sobre o processo avaliativo é importante, saber sobre as avaliações internas é importante, trabalhar internamente aqui, para também dar conta das demandas é importante**, e isso vai culminar aonde? Volto a dizer: **no processo, no itinerário formativo para a docência [...]**. (DS, entrevista Pedagogia Noturno).

O gestor que está aqui, o perfil que ele quer, as relações que ele estabelece com aqueles que tomam as decisões: NDE consultivo, Colegiado deliberativo, **e este trânsito que a gente vai construindo**. Dois anos é muito pouco tempo [...]. (DS, entrevista Pedagogia Noturno).

[...] outra questão importante é que, por exemplo, **NDE e Colegiado também ter uma parcela que sejam os mesmos que atuam no NDE**. (DS, entrevista Pedagogia Noturno).

Nós pedimos que os Colegiados de Departamentos **indicassem os seus representantes**, e aí a gente viu que as coisas se **convergiam**. (DS, entrevista Pedagogia Noturno).

Não é o Coordenador de curso que decide, **não compete a ele tomar para si** esta decisão. (DS, entrevista Pedagogia Noturno).

O nosso curso compõe **uma unidade** então as coisas têm que se **transversalizar**, tem que **perpassar**, e eu acho que é isso. (DS, entrevista Pedagogia Noturno).

[...] e pensar que a cada **nova gestão** constitui-se um **novo NDE**. (DS, entrevista Pedagogia Noturno)

Envolvem-se nesta reformulação o coordenador, os docentes, o NDE, os alunos, os técnicos administrativos. A coordenadora cita três aspectos importantes neste processo, a saber: a avaliação, conhecer as demandas do curso, atender as demandas da coordenação, e culminar num itinerário formativo para a docência.

Outrossim, esse discurso, se mescla entre qualidade da especificidade e eficácia. Ao mesmo tempo se espera de um gestor: *um líder eficaz, um articulador, descentralizador, que dê conta das demandas, que possa olhar para todas essas questões, sem esquecer-se de nada. Por outro lado, que seja capaz de descentralizar, envolver a comunidade na tomada de decisões; transversalizar, ter trânsito entre as demais instâncias da unidade e o curso, exercer um papel mediador do processo. Um Coordenador que para ser eficiente necessita conquistar coesão e convergência:*

O coordenador é escolhido pela comunidade, tem um período de mandato por dois anos, podendo ser reeleito. O NDE permanece por três anos pela Resolução nº 31/2017 (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2017), já pensando na continuidade e na articulação do grupo considerando a gestão e o acompanhamento do currículo.

O NDE passou a ser cada vez mais valorizado pelo Sinaes e exigido como indicador de qualidade, sendo avaliado pela atuação e titulação dos membros que o compõe, ganhando centralidade na relação entre as dimensões avaliadas: organização didático-pedagógica, corpo docente e infraestrutura. O coordenador é um *líder* que necessita trabalhar *junto com* as demais instâncias para *garantir* a qualidade da gestão.

Poucos são os trabalhos que tratam sobre o papel do NDE, encontramos em Tavares (2013, p. 131) uma análise do NDE como uma estrutura performativa, “[...] imposta em conteúdo e forma, às IES dentro de uma nova perspectiva de gestão eficiente e eficaz”. Pensamos que, se por um lado, esta estrutura é imposta, por outro, ela funcionou, nos casos pesquisados, como potência para reunir concepções diferentes de docência, com experiências diferentes, de Departamentos diferentes. Fato que neste caso facilitou a comunicação e gerou um conjunto de articulações que permitiram dar andamento ao processo de reformulação entre NDE, coordenação e colegiado.

Novamente houve ênfase nos aspectos de *articulação, diálogo*, num movimento do curso de Pedagogia Noturno que foi de trabalhar aspectos *em comum*

com o curso de Pedagogia diurno definindo o perfil, voltado para a docência. Assim, os questionamentos, reflexões e resoluções tomados pelo grupo, foram estabelecidos considerando as especificidades:

Quadro 52 – Potencial do grupo

Professora [...] ressaltou a **especificidade do perfil do egresso** e que tal definição vai ao encontro de um processo de decisão **do campo de atuação** e da constituição dos núcleos (formação geral e específicas). (DS, Ata nº 02/2017, NDE Pedagogia Noturno).

[...] e a ideia é que esse grupo possa ver este currículo ser implementado, **não se desconstitua**, não é esta a ideia, ver a implementação deste currículo, e ver ele tomando forma, se dinamizando [...]. (DS, entrevista Pedagogia Noturno).

[...] porque tem história, **tem memória**, e tem esta **colocação de outras interfaces**, outros lugares. (DS, entrevista Pedagogia Noturno).

Fonte: Elaborado pela Autora com base na Ata do NDE e entrevista (2018).

A coordenadora também aponta a preocupação com a continuidade do grupo a expectativa de que o grupo não se *desconstitua*, valorizando o trabalho *coletivo* que se efetivou. O NDE é formado por docentes que atuam tanto na graduação, quanto na pós-graduação, alguns somente na Pedagogia, outros em cursos de Licenciatura diversos; alguns docentes compõem também outros NDE. A diversidade caracteriza o grupo e as interfaces que se estabelecem permitem: *ampliação, discussão, difusão de ideias*.

A memória do grupo é valorizada e dita no discurso como uma memória da *experiência*, das pessoas que já passaram por outros momentos de reformulação dos currículos, há uma *troca* que se estabelecendo nesses grupos, entre professores mais experientes e professores mais jovens na carreira, entre diferentes áreas de conhecimento. Isso resulta nesse discurso de valorização dessa *história*, dessa *memória*, que incide na qualidade do currículo, justamente no tipo de qualidade que não é medida. No interdiscurso, há a valorização das trocas e até mesmo dos conflitos, no processo de *administrar* diferentes concepções de docência e de formação para a docência, até que se chegasse em um perfil comum.

O discurso também manifesta a preocupação com a *[des]continuidade* da política de formação de professores, o adiamento, por mais um ano, para adequação à Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015) conforme o Parecer CNE/CP nº 7, de 3 de julho de 2018 (BRASIL, 2018b). Este adiamento não foi levado em consideração, neste momento. Há um discurso de resistência, para

que se efetive a proposta da Resolução, os professores entendem que, cumprir a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015a), é garantir o direito a formação, é resistir.

Quadro 53 – Resistir, resistência

Mas a gente também conversa com docentes que participam de outros NDE, há quem diga que é **golpe!** (DS, entrevista Pedagogia Noturno).

Não podemos perder tudo o que fizemos. Não foram poucas reuniões. Tu viste o número de atas. Foram **incessantes** [...]. (DS, entrevista Pedagogia Noturno).

Fonte: Elaborado pela Autora com base na entrevista (2018).

Novamente se retoma o deslizamento entre um discurso autoritário [regulador, parafrástico] do golpe, da autoridade, das propostas *impostas*, da autonomia relativa e vigiada, ao polissêmico, demonstrando um caminho percorrido do *incessante* trabalho preocupado com a qualidade. Independente de nova prorrogação, os cursos dos casos estudados, que ainda não tinham finalizado as alterações, seguiram trabalhando para aprovar o PPC em 2018 e efetivá-las em uma nova *matriz/grade* curricular, a partir de 2019.

O discurso da resistência, vem porque a construção das Diretrizes faz parte de um movimento de luta pela consolidação dos espaços de formação de professores na Universidade, espaços de reflexão e de aprofundamento, espaços de diálogo de interlocução com a Educação Básica. Ao dizer isso é golpe, retoma um discurso de luta, um espaço de memória, de história, de um trabalho coletivo e conjunto de professores, ocupando espaços de resistência desde a Educação Básica até a Superior. O golpe quer dizer: — *querem boicotar as Diretrizes*, e a resistência quer dizer — *não vamos deixar*.

Sempre que mencionavam *as temáticas*, reafirmavam a importância e a legitimidade das DCN, do reconhecimento da luta por espaços de participação e representação das entidades docentes da Educação Básica e Superior, que estiveram envolvidas na elaboração desta proposta. Assim sendo, garantir a consolidação dessa Resolução também significa *resistir*. A resistência perpassa pela gestão, por dar continuidade ao trabalho, por valorizar a proposta feita pelo grupo, embora o autoritarismo e o desmonte esteja se fazendo presente, enfatizado por cortes orçamentários, redução de fomento em programas de formação de

professores, enfim ações que reforçam uma formação voltada ao professor eficaz, propagada pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

A publicação “Profissão professor na América Latina: por que a docência perdeu o seu prestígio e como recuperá-lo?” aponta soluções como melhorar a seleção e os requisitos de ingresso nos cursos de formação inicial para docentes de Educação Básica; incentivos econômicos para candidatos talentosos; implementação de carreiras com progressão meritocrática; melhoria de salário e infraestrutura (ELAQUA et al., 2018), entre outras possíveis soluções.

O BID, organismo que influencia as políticas de formação de professores, nos leva a questionar: que discurso é este e que professor eficaz é este? Um professor que executa tarefas de uma política pensada por influenciadores? Os outros pensam como, para quê, e para quem deve servir a escola?

Mesmo com nossas práticas institucionais sendo eficazes, eficientes, com uma avaliação que nos orienta por estes sentidos, pouco escapamos deles. Ainda assim, a resistência está presente nos discursos e nas práticas, nas perguntas e reflexões, na crítica e no trabalho cotidiano, na iniciativa em ressignificar a autoavaliação e seu uso. Por isso, sintetizamos, na Figura 9, os discursos que analisamos.

Figura 9 – Síntese dos discursos e efeitos no curso de Pedagogia Noturno



Fonte: Elaborada pela Autora (2018).

No curso de **Ciências Sociais** a composição e organização do NDE também tem representação dos Departamentos, a coordenadora é membro do NDE e o trabalho ocorreu em conjunto. Durante o ano de 2017, houve a preocupação em proceder as alterações no PPC. No mesmo período o curso passou por processo de Renovação de Reconhecimento preparando-se para receber a visita de avaliação *in loco*, conforme os registros das atas.

Quadro 54 – Avaliação e participação e trabalho coletivo

Temas debatidos: 1. Reformulação curricular; 1.2- Serão contempladas e criadas quatro novas disciplinas [...] 1.3 Contato com os departamentos; 1.4. A coordenadora do curso informa sobre a visita do MEC **sublinhando a importância de todos os professores no processo de avaliação do curso.** (Ata nº 1/2017, NDE Ciências Sociais).

Os presentes trouxeram para o debate algumas discussões sobre a reestruturação curricular do Bacharelado no sentido de **buscar aproximação entre os dois cursos.** (Ata nº 4/2017, NDE Ciências Sociais).

[...] foi criado de uma forma **muito parecida** com o Bacharelado [...] o curso **não estava consolidado**, ele é um curso recente, então, teve uma segunda reformulação em 2015, [...] além de introduzir TCC I e II a **gente introduziu a disciplina de Ciências Sociais para o Ensino Médio** que também foi uma coisa interessante [...]. (DS, entrevista Ciências Sociais).

Viabilizar a reforma curricular até o final da gestão da professora [atual coordenadora]. (Ata nº 5/2017, NDE Ciências Sociais)

Agora, claro que tem também o **papel dos gestores** de ter um bom, **ter professores que façam o trabalho coletivo** eu vejo isso nessa reformulação curricular, **que não seja só da cabeça do coordenador** então isso a gente está tentando fazer, por isso está sendo demorado [...]. (DS, entrevista Ciências Sociais).

Fonte: Elaborado pela Autora com base nas Atas do NDE e entrevistas (2018).

O curso de Ciências Sociais Licenciatura, foi criado inicialmente como Sociologia, a partir do Bacharelado em Ciências Sociais, por isso os cursos tinham matrizes muito semelhantes. Atualmente, com as reformulações que se sucederam, ainda tem alguma aproximação, visando aproveitamento de estudos, embora na aprovação do PPC anterior, em 2014, tenha sido enfatizada a necessidade de formação dos professores para a área de Ciências Sociais, e a diferenciação dos cursos de Bacharelado e de Licenciatura. A reformulação anterior, foi pensada considerando o contexto educacional da região e, se mantém esta preocupação na reformulação atual.

A pesquisa “Como os Sociólogos se Tornam Professores” financiado pelo (PROLICEN/UFMS), em suas várias edições, efetuou um panorama bastante preocupante da situação do ensino médio em Santa Maria ao

demonstrar que quase 85% dos professores de Sociologia no ensino médio não possui formação em Ciências Sociais, além da inexistência da previsão por boa parte das escolas de um planejamento sobre os conteúdos que devem ser ministrados na disciplina (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2014).

O discurso aponta o caminho entre aproximação e diferenciação do Bacharelado com a Licenciatura. Os movimentos de pesquisas, inserção nas escolas, avaliação, participação nos editais do Pibid para área, foram produzindo diferenças para o curso Licenciatura. Este movimento foi promovendo reformulações que caracterizam a *identidade* e a *qualidade* do curso de Licenciatura.

Em 2017, as atas do NDE demonstravam a preocupação em cumprir com as DCN, dentro do prazo, assim como promoverem melhorias no Curso. Então, buscavam conciliar os prazos internos de reformulação do curso, a avaliação *in loco* e a continuidade da gestão, com ênfase num trabalho *coletivo*.

A *descentralização* novamente aparece e representa o trabalho de gestão, preocupado em atender ao contexto educacional e as exigências das DCN, considerando o aumento de carga-horária, de no mínimo 2.800h, conforme a Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002b), para 3.200h, conforme a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015a).

Quadro 55 – Gestão do tempo e dos conteúdos na formação de professores

Incorporar, através da modalidade EaD 15h de prática como componente curricular às disciplinas de 60h [...] e componentes obrigatórias. (Ata nº 3/2017, NDE Ciências Sociais).

Dúvidas sobre incorporar 20% da carga-horária EaD nas disciplinas, como é feito o cálculo, registrado, operacionalizado. (Ata nº 4/2017 NDE Ciências Sociais).

E é um curso noturno e **tem que ser em quatro anos**, porque também aumentar mais de quatro anos, aí complica também né, **e a gente teve uma diligência por isso**, quando a gente preencheu o primeiro formulário eles nos questionaram sobre isso, então eu respondi dizendo: Quando foi implementado o curso a exigência era esta, **não entendi muito bem o porquê da diligência**. (DS, entrevista Ciências Sociais).

Então a gente vê que ao olhar, ao responder este questionário eu percebi como a gente já tinha estas temáticas contempladas, como a legislação não obriga que seja uma disciplina, **mas que sejam conteúdos obrigatórios então a gente já tem isso bem avançado**, o que nós resolvemos **é deixar bem claro isso** nas ementas nos programas e nestas três disciplinas que nós vamos criar de Antropologia Brasileira, Sociologia Brasileira e Ciência Política ou Teoria Política Brasileira. (DS, entrevista Ciências Sociais).

Fonte: Elaborado pela Autora com base nas Atas do NDE e entrevistas (2018).

No trabalho de elaboração da nova proposta o Curso noturno tinha esse desafio: aumentar a carga horária total, manter a oferta de um percentual de carga-horária flexível com a escolha de disciplinas complementares, sem ampliar o tempo de integralização do curso de quatro anos, oito semestres. Desta forma, foram levantando alternativas, as quais pudemos acompanhar a partir das atas, dentre elas: aumentar carga-horária de TCC, ajuste das disciplinas e acréscimo de carga-horária prática; tornar algumas disciplinas antes complementares em disciplinas obrigatórias. A preocupação com o tempo de integralização do curso se relaciona com a formação e com o mercado de trabalho, com as exigências dos alunos, de que se formem *mais rápido e estejam melhor preparados* para o exercício da profissão.

As dúvidas do NDE são relativas a possibilidades de como *operacionalizar*, do modo mais *eficaz* possível, o aumento de carga horária que precisavam prever, por isso sugerem incorporar a carga-horária EaD e ampliar, em tempo, os aspectos da formação que consideram mais importante. Com mais carga-horária, que formação, conteúdos e atividades precisam ser valorizados? Optam por trabalhar com disciplinas que já existem, porque estas temáticas são importantes, pertinentes e são reforçadas pelas DCN.

A avaliação, para fins de renovação de reconhecimento, estava muito próxima e se misturava ao processo de reformulação do PPC, assim como o contexto institucional vivenciado pelo curso no ano de 2017. Houve uma preocupação do Curso em atender as exigências das DCN, isso estava muito atrelado com a preparação para avaliação. Nesse sentido, explicitavam melhora, para *deixar bem claro* nas ementas os conteúdos a serem trabalhados ao longo do curso, condizentes com a Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015 (BRASIL, 2015a) que prevê 2.200 horas de atividades formativas, nos núcleos especificados nas DCN:

I - Núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional [...]; II - núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino [...]; III - núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular [...]. (BRASIL, 2015, Art. 12).

Os Núcleos relacionam os conteúdos da área do curso, específicos, e os conteúdos do campo educacional, ou pedagógicos. Portanto, não há uma cisão ou hierarquia, eles necessitam dialogar constantemente. Esse movimento vem desde as DCN anteriores, com a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002a), que previa os eixos articuladores: o eixo dos conhecimentos a serem ensinados a articular-se com os conhecimentos pedagógicos. É um movimento que se aperfeiçoa na legislação, mas que necessita também de reflexão e aperfeiçoamento nos cursos.

A avaliação do Curso colaborou com o movimento de *evidenciar*, o que estava e o que não estava de acordo com a DCN atual. Desta forma, o NDE planejava como ampliar a carga horária, ao mesmo tempo em que o que estava em avaliação era a matriz anterior, ou seja, demonstra a dissonância que ocorre algumas vezes entre avaliação externa e políticas curriculares. A matriz que estava em avaliação, logo deixará de funcionar, para dar lugar a outra que está em reformulação.

Quadro 56 – A regulação pelas Diretrizes Curriculares Nacionais

[...] a carga-horária é aquela exigem as 2.600 horas obrigatórias, **então eu achei isso complicado** [...] foi uma coisa que nos deixou bem apreensivos sabe, nós achamos importante **que o aluno tenha esse momento de escolha de ter um percurso que ele possa trilhar pelos interesses dele** [...]. (DS, entrevista Ciências Sociais).

[...] o que nós achamos da Resolução é que ela **engessou os conteúdos obrigatórios** então é o que a gente sente **e vai tentar dar um jeito para manter DCG**. (DS, entrevista Ciências Sociais).

Fonte: Elaborado pela Autora com base nas entrevistas (2018).

O movimento entre qualidade e regulação, entre atender a carga-horário total exigida, e ao mesmo tempo, manter a flexibilidade sem aumentar corpo docente, sem aumentar os recursos contingenciados pelo orçamento escasso, promove soluções que se fundamentam na eficiência. O grupo estava preocupado em garantir o bom conceito como resultado da avaliação, ao mesmo tempo *dar conta* das tarefas, compreender as transformações, instabilidade nas políticas para a Educação Básica que afetava significativamente a área de Ciências Sociais, e digerir as mudanças, *novidades*, destes tempos de reformas, sem *engessar* o curso.

Quadro 57 – Como é que nós vamos fazer?

[...] uma medida provisória, uma Reformulação do Ensino Médio, uma proposta nova de Ensino Médio, e uma proposta nova de Reformulação, a Resolução do curso, a avaliação do MEC, **então é muita coisa!** (DS, entrevista Ciências Sociais).

Porque os alunos nos cobram também. Professora e agora, **como é que nós vamos fazer?** (DS, entrevista Ciências Sociais).

[...] no final, **até** nós conseguimos um bom conceito, **conseguimos conceito máximo, cinco**, então foi legal, **valeu todo o esforço que foi grande!** (DS, entrevista Ciências Sociais)

[...] porque tu tem que **ter o comprometimento de todos** os professores e é só dessa forma, **fazendo de forma coletiva!** (DS, entrevista Ciências Sociais).

De **mediador**, claro, está coordenando aí os trabalhos. Em relação a Reformulação curricular está sendo realmente **muito no coletivo**, eu acho que como no NDE a gente fez muitas reuniões, não é uma proposta que seja minha, **é uma proposta do grupo do NDE** [...]. (DS, entrevista Ciências Sociais).

Fonte: Elaborado pela Autora com base nas entrevistas (2018).

É muita coisa e a gestão necessita mostrar resultados [eficiência/eficácia], pois até, conseguiram um bom conceito, mas gerando um efeito performativo. Por mais que o resultado seja um aspecto de todo o trabalho realizado, é sempre muito esperado, enfatizado, destacado, como o desfecho principal da avaliação. O resultado, nesse caso, foi alentador após um árduo trabalho realizado. O resultado é tomado como consequência do processo que antecedeu a visita, realizado no coletivo, com comprometimento, da equipe, da coordenação, um papel mediador, que caracteriza uma gestão democrática.

O discurso aponta uma tensão entre os espaços de participação e a efetiva participação discente no Colegiado, nas atividades do Curso, ao prever seminários e outros espaços de discussão, numa tensão também entre participação e [des]articulação, neste caso, no corpo discente.

Quadro 58 – Reformulação: trabalho coletivo

[...] eu acho que o processo de avaliação do curso ele também **desencadeia em outros processos;** no NDE, aí de dar conta: olha como a gente tem que ter organizado algumas coisas que a gente não tinha. Sim, eu acho que desencadeia sim, **começa a pensar**, olha isso nós não temos! **Isso a gente tem que** melhorar! (DS, entrevista Ciências Sociais).

Eles são muito articulados para algumas coisas, **mas eles tiveram ali seus problemas também no DA** [...] mas por outro lado **tem articulações** no grupo e eles nos procuraram para questões específicas. (DS, entrevista Ciências Sociais).

Fonte: Elaborado pela Autora com base nas entrevistas (2018).

Eles tiveram seus problemas, o discurso retoma a ruptura que afetou o corpo discente, em função de casos de racismo denunciados em 2017, no Diretório Acadêmico. Casos que foram denunciados pelos alunos e acolhidos pela Coordenação, pelas instâncias de apoio e acolhimento institucionais, entidades que foram mobilizadas na tentativa de acolher e apoiar esses alunos.

Há uma luta, um embate, um movimento de articulação e [des] articulação, proveniente dos estudantes que estão lutando por seu espaço. Esta luta é manifestada no discurso, entre a qualidade da equidade e entre a performatividade, que individualiza e desarticula. É também neste discurso que encontramos novamente a resistência, apesar de todos os problemas evidenciados pela coordenadora, o trabalho foi levado adiante, buscando a força do trabalho coletivo.

A avaliação, nesse momento de reformulação, e com os problemas que o Curso enfrentara no ano anterior, foi tensionada a *regular* e [auto] *regular*, orientando o grupo para que etapas seguir nesta reformulação. A avaliação externa como indutora de qualidade, e como prescritiva das normas, levou a outras reflexões sobre o curso, desencadeando outros processos, de modo a enxergar coisas que funcionam ou não, potencializadas pela autoavaliação, pela reflexão.

Quadro 59 – O que a avaliação mostra

[...] eu depois de preencher este segundo formulário, eu te digo, **tenho outra noção** do curso de Ciências Sociais [...]. (DS, entrevista Ciências Sociais).

Até as questões da autoavaliação, de levar para o Colegiado, **eu me dei conta, mas eu não tive espaço** porque, não tive tempo porque nós tínhamos **outras prioridades**. Mas eu me dei conta preenchendo o formulário. (DS, entrevista Ciências Sociais).

Do que já funciona e já está consolidado no curso, sem dúvida. Não nesse sentido ele é positivo sim. (DS, entrevista Ciências Sociais).

[...] acho que tem coisas bem positivas nesse sentido sim, quando tu passa por um processo de avaliação, **tu repensa, te da conta**, olha isso nós não estamos fazendo **e isso é importante**. (DS, entrevista Ciências Sociais).

[...] nós temos uma característica das Ciências Sociais, acho que uma característica da Sociologia, **esse caminho** de ser obrigatório, depois volta, depois deixa de ser obrigatório, então **estas idas e vindas** da área da Sociologia. (DS, entrevista Ciências Sociais).

Fonte: Elaborado pela Autora com base nas entrevistas (2018).

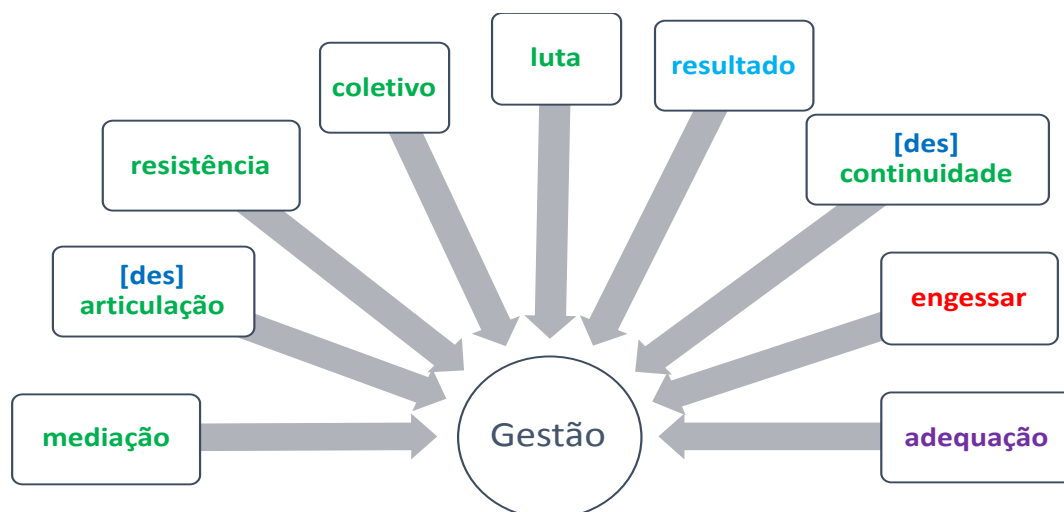
A avaliação externa tem uma urgência, é colocada em primeiro plano, porque seus prazos se sobrepõem aos demais processos institucionais que vão se desenrolando ciclicamente. A avaliação também movimentou o sentido de eficiência, quando mostra, *o que funciona*, *o que não funciona*, o que precisa melhorar e o que já está consolidado. No entanto, a autoavaliação fica para um segundo momento, para depois das urgências.

A avaliação externa, *mostra, mobiliza, faz pensar, repensar*, refletir, movimenta um sentido qualitativo numa proposta de trabalho coletivo e comprometido, em grupo.

A avaliação mediu com conceito quatro a experiência na Educação Básica, e a coordenadora entendia essa experiência como uma característica da área. A avaliação muda de significado quando seu resultado é interpretado no próprio curso, para os docentes, esta é a realidade da área, com uma inserção recente no Ensino Médio de uma área que ainda não se consolidou na Educação Básica. Houve uma reflexão sobre os resultados, houve um entrelaçamento entre os processos com características de regulação e qualidade na gestão, que se constituiu como um trabalho *coletivo*, um sentido importante de destacar em tempos *performativos*.

Como síntese dos discursos, observamos, na Figura 10 o sentido de *resistência que se destaca* juntamente com o *coletivo*, pela superação dos obstáculos, de luta por um lugar, luta pela permanência das Ciências Sociais na Educação Básica, luta pelo espaço na Universidade e pelo espaço de formação, no movimento dos alunos negros que denunciaram os casos de racismo. Há resistência nestas lutas, há resistência no interdiscurso destes sujeitos que com o resultado da Renovação de Reconhecimento do Curso se fortalecem, no interdiscurso, por meio do qual interpretamos a sensação de dever cumprido, por ter completado o processo com resultado cinco, mesmo com todos os problemas vivenciados pelo curso.

Figura 10 – Síntese dos discursos e efeitos no curso de Ciências Sociais



Fonte: Elaborada pela Autora (2018).

No caso dos cursos de **Letras Licenciaturas** optamos em primeiro lugar por não os separar, analisando individualmente cada um dos três cursos, tendo em vista que se organizam com uma Coordenação, um NDE, um Colegiado, três PPC diferentes com pontos em comum, processos de avaliação externos diferentes, mas que se relacionam. Novamente, temos uma configuração que desafia a lógica da regulação. Assim, como avaliar uma Coordenação e um NDE que atendem três cursos?

Quadro 60 – Oposição, regulação e controle externo

Nós tivemos nota baixa porque **eles calcularam como se [...]**, porque eles têm essa dificuldade de entender que **nós nos sentimos uma unidade**. (DS, entrevistada 1 Letras).

Mas eles não entendiam, na cabeça do avaliador externo, pelo menos dessa dupla de avaliadores, foi um ponto muito negativo, que **a gente foi bastante penalizados**, inclusive, porque eles fizeram a conta como se nós, na verdade não dedicássemos 20 horas para o curso. **Como se nós dedicássemos 20 dividido por três**. (DS, entrevistada 1 Letras).

[...] mas o próprio curso de Letras **se sente uma unidade** porque os Departamentos de Letras atendem aos três cursos, então eu acho que foi mais por causa disso que o NDE foi criado dessa maneira. (DS, entrevistada 1 Letras).

[...] na Licenciatura também **se intensificou** este caráter da Licenciatura com **o acréscimo das práticas** e dar este **direcionamento** mais para a Licenciatura para de fato diferenciar os dois cursos. (DS, entrevistada 2, Letras).

E no modo como eles viam, dava entender que a coordenação é assim uma coisa, o Departamento é outra que não dialoga, **que são isolados**, mas não é assim! Só que eles não conseguiam entender **que são diferentes, mas tem um diálogo**. (DS, entrevistada 2, Letras).

Fonte: Elaborado pela Autora com base nas entrevistas (2018).

Para os avaliadores a configuração de uma única coordenação é [in]eficiente, para os professores, Coordenação, NDE e Colegiado, esta configuração faz todo o sentido, é uma organização própria que mantém os cursos de Letras Licenciaturas em uma unidade que os fortalece. A autoavaliação como consequência da avaliação externa estava muito visível neste curso, em função do processo de renovação de reconhecimento do curso de Letras Espanhol.

O mesmo processo de diferenciação entre os cursos de Letras Licenciatura e de Bacharelado aconteceu, quando o curso de Bacharelado realizou alterações curriculares anteriores, que especificaram seu perfil de Bacharelado. As Licenciaturas aprimoraram os perfis em seus PPC, de acordo com o ensino da Língua e das Literaturas na formação do professor da Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Língua Espanhola. Nessa concepção, as práticas são importantes para a formação de professores os discursos apontam para que se aprimorem estas práticas.

A tensão vivenciada na avaliação foi em relação a compreensão dos avaliadores externos sobre a estrutura e organização dos cursos. A interpretação dos avaliadores foi de que haver uma única coordenação desqualifica o curso, e o posicionamento mantido pela coordenação é o oposto, qualifica, fortalece, mantém o diálogo e a interlocução entre os diferentes Departamentos, fazendo um exercício de unidade nas especificidades. Onde reside a medida de qualidade neste caso, na avaliação externa ou no próprio curso? É mesmo [in]eficiente separar estas instancias que atuam conjuntamente? A ênfase é regulatória, sempre que uma estrutura foge à regra, o discurso autoritário normativo do instrumento de avaliação prevalece. Portanto o curso se sente *penalizado*, o modo de funcionamento não é compreendido, por que são três cursos, mas ao mesmo tempo uma unidade.

Ao mesmo tempo que a avaliação apontou estes *aspectos*, que não são pontos fracos para o curso embora sejam avaliados como fragilidades (indicadores um e dois), a gestão reconhece o poder mobilizador da avaliação. A avaliação da voz, mobiliza, *empodera* os atores que dela fazem parte. Esta é uma característica da transparência, ao envolver os alunos professores e técnicos no processo. Este movimento aconteceu no processo de Renovação de Reconhecimento.

Quadro 61 – Gestão, planejamento e avaliação

Na verdade, não é dividindo que a gente fica forte, na verdade nossa ideia é que **a gente fica forte se sentindo na unidade**. (DS, entrevistada 1, Letras).

[...] eu acredito que de certa maneira **os alunos se sentiram importantes**. (DS, entrevistada 1, Letras Licenciaturas). **Empoderados!** (DS, entrevistada 2, Letras).

[...] antes a gente tinha **muita retenção, muitos pré-requisitos**, então o aluno, ficava uma disciplina pra trás, ele acabava atrasando o curso, enfim. (DS, entrevistada 2, Letras).

[...] até questão destes números, dessa preocupação. A CPA **tem esse acompanhamento** também da questão da retenção, de quantos entram, quantos ficam no meio do caminho, quantos abandonam, quantos se formam. (DS, entrevistada 1, Letras).

[...] a gente como **gestoras** dos três cursos, **conhecer mais a fundo**. E eu ainda diria que o próprio processo do PPC ele também é muito importante para isso. (DS, entrevistada 1, Letras).

E a **contínua avaliação**, porque o NDE continua acompanhando. (DS, entrevistada 1, Letras).

Fonte: Elaborado pela Autora com base nas entrevistas (2018).

O interdiscurso dos sujeitos na gestão está apontando o sentido de coesão entre avaliação, planejamento, gestão. A leitura das atas do NDE *fala* muito, nesse sentido, não há uma separação entre um processo de avaliação externa, o uso destes relatórios e o processo de gestão visando, pela reformulação, melhorar o currículo do Curso. Assim *participação, empoderamento, gestão, contínua avaliação, superar retenção e evasão, avaliar e reformular, acompanhar*, são discursos que remetem a ação contínua, ao trabalho da gestão, do NDE, como um processo contínuo, fluido no discurso. Este processo é enfatizado tanto pela avaliação externa quanto pela avaliação institucional. Falam da *qualidade*, da [auto] *regulação* e da *eficiência* ao mesmo tempo.

Quadro 62 – Resultado e recompensa

É, aí **eles baixaram nossa nota** no item Coordenação, no NDE, porque é apenas um. (DS, entrevistada 2, Letras).

Queriam faixa, é, na porta, na frente do prédio! [os alunos]. (DS, entrevistada 1, Letras).

Inclusive o Português, **não tirou cinco por zero vírgula zero... no Enade**, um detalhe, uma coisa mínima mesmo. (DS, entrevistada 1, Letras).

Então daqui a três anos quando o curso vier a ser avaliado novamente, **nós teremos nota baixa** neste quesito. (DS, entrevistada 1, Letras).

Quando saiu **o resultado do Enade** os alunos ficaram muito felizes, nós ficamos muito felizes com o resultado da avaliação externa também do curso de Espanhol. (DS, entrevistada 1, Letras).

Claro, a gente trabalha junto com o Colegiado, **não é uma coisa solitária**. (DS, entrevistada 1, Letras).

Fonte: Elaborado pela Autora com base nas entrevistas (2018).

Por fim, a necessidade do resultado, de mostrar o resultado, ser cobrados pelo resultado, atender as demandas e as expectativas, é o efeito performativo da avaliação na gestão, nos alunos, na coordenação. Neste, como nos outros casos, há a espera de que o resultado corresponda ao trabalho realizado: *queriam faixa, baixaram a nota*, a própria *nota...* Analisamos estes discursos que reúnem a eficácia e performatividade como efeito.

Novamente, o trabalho é realizado coletivamente, *não solitário*, o efeito causado pelo resultado e a relação cíclica que o curso tem para com a avaliação, demonstram a diferença entre a renovação de reconhecimento com a visita de pares acadêmicos e a avaliação do Enade. Essa diferença advém do processo de acompanhamento constante, na medida em que termina a avaliação o Curso analisa o que pode melhorar, propõe medidas e acompanha o resultado, num movimento contínuo que qualifica por se realizar o acompanhamento. O Enade não causa o mesmo efeito no discurso produzido sobre a avaliação, porque a ênfase recai mais sobre a nota, do que sobre o processo de avaliação. A síntese da análise está exposta na Figura 11:

Figura 11 – Síntese dos discursos e efeitos nos cursos de Letras Licenciaturas



Fonte: Elaborada pela Autora (2018).

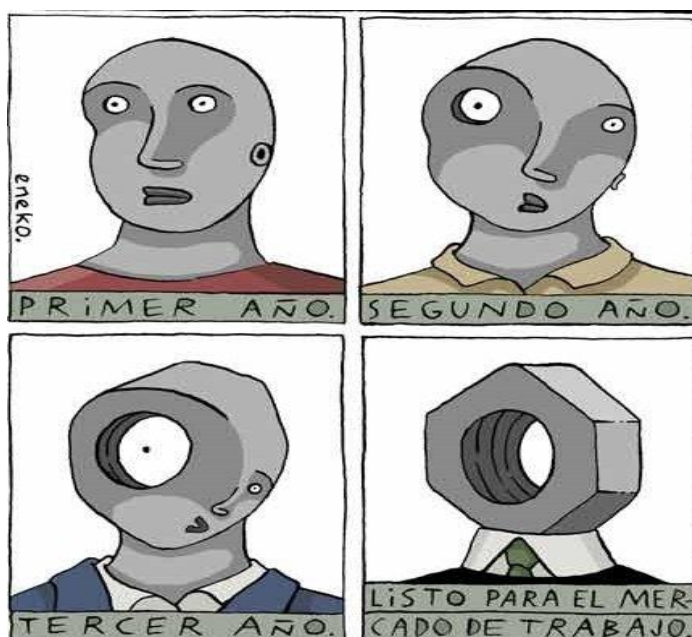
De acordo com o que analisamos caso a caso, as gestões, de modo geral, se movimentam entre performatividade, eficácia, eficiência, regulação e qualidade. Os

efeitos de eficiência e eficácia se mesclaram entre aqueles que permanecem os mesmos evidenciados pela regulação num processo que tende a paráfrase, ao lado da *estabilização* (ORLANDI, 2015). Analisamos estes como estáticos os efeitos de *eficiência e eficácia, o resultado já esperado*, mobilizados pelos discursos da *liderança, excelência, recompensa, novas demandas, dar conta de...* Sentidos que estão muito ligados com a transparência, a prestação de contas, motor de modos de gestão gerencialistas, que mobilizam as ações, independentemente das características de processos de gestão democráticas.

Por outro lado, em todos os casos, encontramos também outros efeitos, no deslizamento, expostos ao *equivoco, polissêmicos* (ORLANDI, 2015), como a qualidade que desliza para especificidade e equidade, no discurso do *diálogo, participação, envolvimento, democrático, democracia, comprometimento, envolvimento, engajamento*, estão nesse movimento deslizamento, em circularidade com a gestão. Assim, “[...] dizemos que os sentidos sempre podem ser outros. Todavia, nem sempre o são [...], dependendo de como trabalham e são trabalhados pelo jogo entre paráfrase e polissemia” (ORLANDI, 2015, p. 35).

Esse jogo nos mostra que não há evidências de separação entre uma gestão gerencialista e uma gestão democrática, a gestão está imbricada nestes, e em muitos outros efeitos de sentido. O democrático e o gerencial com transparência, participação, mobilização, prestação de contas, é impulsionado por processos de avaliação cíclicos, com mais ou menos forças, no movimento gestão —planejamento — avaliação. Este movimento também é mobilizado pela eficiência e eficácia da gestão gerencial, cuja avaliação é estratégica, principalmente no seu sentido regulatório. Tendo como efeito, a formação do professor eficaz.

Figura 12 – A formação do professor eficaz



Fonte: Eneko Las Heras (2018).

A ilustração do cartunista Eneko de Las Heras³¹ representa, para nós, a crítica a formação do profissional, do líder, do gestor, do professor eficaz, moldado para corresponder as expectativas do mercado, formado por valores de concorrência e competição, a esta lógica e seus efeitos os professores resistem.

³¹ A ilustração foi retirada da publicação: A armadilha da competição entre instituições universitárias. Disponível em: <<https://iberoamericasocial.com/a-armadilha-da-competicao-entre-instituicoes-universitarias/>>. Acesso em: 16 nov. 2018.

6 PERFORMATIVIDADE/EQUIDADE: EFEITOS DE SENTIDOS NOS DISCURSOS REGULAÇÃO/QUALIDADE

Sobre o direito à educação superior, como direito fundamental, mas não subjetivo como o é o ensino fundamental, verifica-se que constitucionalmente ele é um direito de prestação mais frágil e que supõe uma necessária e longa luta para garanti-lo como direito universal (SGUISSARDI, 2015, p. 871).

Neste capítulo, procuramos **interpretar os processos de gestão de cursos de licenciatura da UFSM, permeados por efeitos de sentido de performatividade/equidade**. Como já analisamos alguns aspectos da gestão, caso a caso, no capítulo 5, neste vamos nos movimentar entre os casos, procurando interpretar os efeitos do DPA e do DPFP.

Para estabelecer esse caminho de análise, buscamos entender sobre a performatividade, sobre equidade e analisar seus efeitos de sentido como movimentos. Os efeitos são no Curso, na gestão, de modo geral, e nos sujeitos, de modo particular, embora estes foram os efeitos mais difíceis de captar, mas em algum momento, eles escapam. Em nossa análise, tentamos localizar estes momentos, no discurso.

6.1 MOVIMENTO DISCURSIVO PERFORMATIVO

O que entendemos por performatividade, como efeito da avaliação na gestão, se aproxima do efeito da qualidade isomórfica. A criação de *rankings*, a valorização do desempenho, a cultura da prestação de contas, a comparação entre cursos e instituições, às vezes de características bem distintas como se fosse uma competição por melhores resultados acabou por se tornar um efeito da avaliação e do Sinaes, efeito da cultura da performatividade no meio acadêmico. Esse efeito vai além da *qualidade/regulação*, promovendo a concorrência baseada no desempenho: “Eis o desenho da performatividade que, grosso modo, pode ser definida como um critério que visa traduzir tudo em lucro econômico a todo custo. Associam-se, nesse sentido, palavras como eficácia, eficiência, produção, rendimento, etc.” (ESQUINSANI, 2010, p. 133).

A performatividade, como efeito de sentido, utiliza-se da eficiência/eficácia/regulação, as quais atuam para que a avaliação tenha uma centralidade nos

processos de gestão, “[...] é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança” (BALL, 2005, p. 543). A performatividade pode influenciar o modo de gerir, trazendo consequências para o cotidiano das escolas e universidades na medida em que:

[...] é alcançada mediante a construção e publicação de informações e de indicadores, além de outras realizações e materiais institucionais de caráter promocional, como mecanismos para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados: a tendência para nomear, diferenciar e classificar (BALL, 2005, p. 544).

O modo como a mídia se utiliza de resultados dos índices promovidos pelo Sinaes, visando a classificação, a comparação produzida direta ou indiretamente, os *rankings* e a competitividade, provocam reações e consequências para os profissionais e colaboram com esse efeito da performatividade, a busca pelo resultado mobiliza. Isso não desqualifica os processos de avaliação institucional, de autoavaliação que funcionam como *[auto] regulação*, como busca de melhoria e de transparência. Consideramos a transparência um compromisso das instituições públicas, entre elas da Universidade, compromisso em prestar contas aos principais interessados na educação pública, a sociedade, compromisso para com a formação responsável, comprometida, consciente e respeitosa do espaço público. Porém, a performatividade induz ao deslizamento de um sentido comum de melhoria de qualidade e responsabilidade social para um sentido estrito de competição.

A relação avaliação e performatividade influencia o trabalho do professor, de modo que: “A prática da sala de aula cada vez mais é ‘remodelada’ para responder às novas demandas externas. Os professores são ‘pensados’ e caracterizados de novas maneiras; cada vez mais são ‘pensados’ como técnicos em pedagogia” (BALL, 2005, p. 548).

Por isso os professores comentavam sobre sua preocupação em como os currículos são impactados por programas como a Residência Pedagógica, conforme a Portaria Gab. nº 38, de 28 de fevereiro de 2018 (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2018a).

Aderir ao programa implicava aceitar que os estudantes Residentes, e que recebem bolsa, tenham seu estágio validado no curso. No entanto, este como outros programas, tem editais e seleção para a participação, não é para todos. O que gerou

questionamento nos cursos: como validar uma formação, via programa, que não é abrangente a todos os estudantes? A seleção é baseada em meritocracia, como validá-la no currículo? Essa foi uma reflexão que levou a pensar sobre a interferência na autonomia do Curso e na autonomia do NDE na gestão do currículo.

Algumas entidades representativas se manifestaram contrárias ao programa, justificando que o modo como foi implementado fere a autonomia universitária³². O discurso em relação a Residência é de dúvida, de desconfiança, considerando que os editais foram publicados sem o devido debate, durante a reestruturação dos cursos de Licenciatura. O programa foi pensado, e divulgado na urgência, sem tempo de articulação e análise de seus impactos. Entretanto, como prevê bolsas, configura-se como um incentivo para auxiliar os alunos em sua permanência no curso, mais uma possibilidade de aproximar a Universidade da Escola Básica. O objetivo da Residência Pedagógica é:

Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica; Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores [...] (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR)³³.

Com estes objetivos, o programa tem um enfoque na formação prática do docente, na articulação com as redes de ensino e na *indução* de alterações no PPC, principalmente para os estágios curriculares.

³² O Manifesto foi divulgado em março de 2018. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/institucional/noticias/entidades-da-educacao-se-posicionam-contra-o-novo-programa-de-residencia>>. Acesso em 10 out. 2018.

³³ Objetivos do Programa Residência Pedagógica. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>>. Acesso em: 19 out. 2018.

Quadro 63 – Residência pedagógica e performatividade

Mas pensa, tu está por dentro deste projeto de Residência Pedagógica **vai pegar o aluno** no meio da formação **e vai botar na escola a substituir um professor**. (DS, entrevista 2, Física).

[...] não, mas a Residência Pedagógica pode substituir o Estágio, então a questão é essa, como vai substituir estágio **nós somos forçados a incluir isso**, vamos ter que incluir porque certamente não vai passar nos conselhos superiores, se não tiver referência a isso aí. [...] **vamos cobrar do orientador** deste aluno que realmente o trabalho seja [feito]. (DS, entrevista 2, Física).

A proposta da Residência Pedagógica, eu fui pesquisar para ver como é que se constituiu isso, **eles reconfiguraram apresentaram como uma proposta maravilhosa**, mas quando chegou nas universidades que a gente vai ver isso na curricularização do curso, a gente percebe que **não vai ser bem assim**. E principalmente os professores não foram chamados para discutir essa proposta na sua origem, na sua gênese, então como é que é vai ser, uma **proposta imposta**. (DS, entrevista Pedagogia Diurna).

E também agora nós temos a novidade da **residência pedagógica**, que nós enquanto instituição **também faremos parte do edital**. Temos algum prazo aí né, **um prazo meio curto**, mas que também já estamos nos **articulando**: com a Oitava Coordenadoria, com a Secretaria Municipal de Educação (SMED) de Santa Maria e também com a Secretaria de Educação (Seduc). (DS, entrevista Cade/Prograd).

Fonte: Elaborado pela Autora com base nas entrevistas (2018).

A proposta de Residência Pedagógica, além de manter o aluno, pela bolsa, é considerada uma forma de adesão às redes de Educação Básica, valorizadas pelos cursos, mas que os fazem questionar a perda de autonomia. O Pibid e a Residência Pedagógica, mesmo com suas diferenças, são citados conjuntamente, como programas primordiais para a articulação com a escola. O primeiro com um histórico e um processo de produção conjunta com a Educação Básica, o segundo, recente e que gera dúvidas sobre seus efeitos no planejamento do currículo dos cursos.

Observamos que a performatividade faz eco com o gerencialismo fazendo com que se substituam os valores ético-profissionais por outros valores como: competição, desempenho, valores de mercado, agindo na subjetividade do trabalhador (BALL, 2005). O autor contrapõe a performatividade ao profissionalismo:

Os compromissos humanísticos do verdadeiro profissional – a ética do serviço – são substituídos pela teleológica promiscuidade do profissional técnico – o gerente. A eficácia prevalece sobre a ética; a ordem, sobre a ambivalência. Essa mudança na consciência e na identidade do professor apoia-se e se ramifica pela introdução, na preparação do professor, de formas novas de treinamento não intelectualizado, baseado na competência (BALL, 2005, p. 548).

Identificamos o profissionalismo, na construção e fortalecimento coletivo, na ação conjunta e na luta dos NDE ao pensarem em processos formativos a serem organizados, planejados e promovidos pelo conjunto de atores no curso. Nas atas,

observações, conversas, identificamos o embate de discursos tendendo ora ao gerencialismo, ora ao profissionalismo. Por isso, entendemos que são sentidos funcionando juntos, em que o primeiro está focado nas ações e resultados e o segundo ao fortalecimento do trabalho colaborativo.

Quadro 64 – Avaliação: qualidade/performatividade/equidade

Certamente **esse processo** de entender o **perfil do egresso** é sem dúvida um aspecto bem importante no sentido **de autoconhecimento**. Quanto à avaliação em si a gente não tem feito nada específico com alunos da Física, nós temos usado sim os relatórios de avaliação institucional [...]. (DS, entrevista 1, Física).

Então nesse momento a avaliação **é a chave** para que a gente possa **pensar em possibilidades, em mudar** a metodologias **em nos refazer** enquanto professor, enquanto técnico administrativo [...]. (DS, entrevista Cade/Prograd).

E a gente faz isso diariamente, então por que não sermos avaliados e pensar nessa avaliação como **algo positivo, que vem a somar com o nosso trabalho diário?** (DS, entrevista Cade/Prograd).

Não adianta fazer avaliações se ela não serve para utilizar, ou vice-versa, se eu faço ações e não avalio aquilo, **e vou fazendo, vou fazendo... É um processo**. Para mim a avaliação é processual e **é formativa**, eu trabalho nessa perspectiva, **até com os meus alunos em sala de aula**. A medida que eu avalio eu também quero que eles aprendam! (DS, entrevista Pedagogia Diurno).

Eu vejo por aí, e claro **fortalecer Colegiado, NDE**, o próprio **grupo de docentes** que atua no curso [...]. (DS, entrevista Pedagogia Noturno).

[...] a gente só vai identificar (os problemas) quando os alunos **forem ouvidos e quiserem ser ouvidos** na verdade [...]. (DS, entrevista 1, Física).

Está tudo **muito atribulado, muito corrido**, justamente por conta desta **necessidade de adaptar todos estes alunos**. Impacta a gestão muito sim. (DS, entrevistada 1, Letras).

E a gente tem que **fornecer os mecanismos para eles serem ouvidos**, àquela avaliação do docente pelo discente eu acho que é um passo fundamental. (DS, entrevista 1 Física).

Da CPA das comissões setoriais. Só que nós não conseguimos no ano passado trabalhar isso, para ser sincera, **nós tínhamos pouco prazo** para trabalhar a reformulação curricular [...]. (DS, entrevista Ciências Sociais).

Isso **vai reverberar na avaliação**, por que quando os avaliadores vêm ou quando este aluno sai daqui **ele está levando o nome da instituição junto**. Então esse indicador talvez seja refletido por aí na postura do professor, na postura do aluno, **em como organizou o PPC do curso, nesse sentido**. (DS Entrevista Cade/Prograd).

[...] a própria reformulação deste PPC novo foi para **sanar** as questões apontadas pela avaliação lá, anterior à deste ano [...]. (DS, entrevistada 1 Letras).

Fonte: Elaborado pela Autora com base nas entrevistas (2018).

Os discursos dos sujeitos, em posição de gestores, quando se referiram a avaliação: como *processo*, como *autoconhecimento*, como organização e compreensão da própria realidade do curso, como *formativa*, ou *como chave*, para

uso ou *[des] uso*, como espaço de manifestação, *de ouvir* o aluno, foram analisados como um aspecto da equidade, um mecanismo de participação. Efeitos que se modificam, cuja intensidade do processo de autoavaliação institucional, ou da avaliação externa, podem, ou não, potencializar.

A repetição de que não adianta avaliar e não utilizar os dados, caracteriza o efeito performativo da avaliação. Tanto *avaliar, avaliar* e não transformar, como *fazer, fazer* e não avaliar, não servem para qualificar, no sentido de melhoria, não tem efeito senão regulatório da avaliação como fim em si mesma, performativa. A ênfase da repetição e as reticências: *vou fazendo, vou fazendo...* enfatizando a exigência externa de uma avaliação que nem sempre transforma, é somente parte de um ciclo para demonstrar resultados, nesse sentido o discurso reitera o efeito performativo.

Ao analisar os discursos, vimos uma tentativa de ressignificar avaliação e a qualidade trazendo um sentido de *melhoria, de especificidade, de papel social, de processo* e de *autoconhecimento*, que acompanhou o discurso dos gestores. O resultado da avaliação externa, tem sentido como indicador não exclusivo da qualidade do Curso. Mas quando esse resultado é estudado institucionalmente, seus sentidos se ampliam. Quando este resultado é complementado pela avaliação institucional, tem o potencial de ressignificar o ciclo gestão — planejamento — avaliação.

Como os movimentos da avaliação têm efeitos diferentes em cada caso, o movimento entre *performatividade/qualidade/equidade* também é diferente. No caso das Ciências Sociais e Letras Licenciaturas utilizaram mais o relatório de Renovação de Reconhecimento, este era o processo mais recente e significativo no momento. No caso da Licenciatura em Física o coordenador apontou como uma possibilidade utilizar-se dos resultados da avaliação do docente pelo discente, até mesmo como uma forma de fortalecer a participação dos alunos, de *dar voz*, entretanto, na avaliação, nem institucional nem externa aparecem como motivadores da reformulação do curso. O que os motiva são as DCN, a fragilidade da evasão e a percepção de que o Curso precisa melhorar.

Em todos os casos, ainda parece difícil parar e olhar com atenção o conjunto dos resultados de avaliação e, naturalmente, todos criam alguma forma de avaliação que utiliza a percepção, a observação empírica, as vivências, o diálogo com os colegas e alunos, com professores de outros cursos. São sentidos que escapam da avaliação formal, como as relações pessoais, as relações com o conhecimento, a

epistemologia relacionada a docência. Um desafio à avaliação é fazer-se *mais sensível* a estes *sentidos não quantificáveis*, implícitos, aos mal-estares, ou bem-estares do Curso.

Quadro 65 – Responsabilização ou culpa: um limite tênue

E eu fiquei pensando realmente, isso é uma coisa que a coordenação e os professores **precisam ter mais cuidado. E eu me senti, não me senti pressionada, me senti responsável** por auxiliar de alguma forma a diminuir o índice de evasão. **Como é que faz isso? Que movimentos eu posso fazer para diminuir a evasão?** Então eu comecei por aqui, quando o aluno vem aqui dizendo que que trancar o curso, quando aluno está com dificuldade. **Eu parto daquele princípio, nenhum a menos!** (DS, Entrevista Pedagogia Diurno).

Claro, **teve todo um stress anterior que foi conseguir aquela documentação** que eu acho tudo aquilo meio absurdo tudo aquilo impresso, especialmente os currículos dos professores, os currículos Lattes todos comprovados, **planilhas de não sei quantas horas** [...]. (DS, entrevista Ciências Sociais).

[...] Mas o que chamou atenção neste levantamento é que a **gente sempre formou o mesmo número de alunos desde a década de 70, em média** a gente forma de 6 a 8 alunos na licenciatura diurna por ano! **Sempre foi assim!** (DS, entrevista 1, Física).

Mas a evasão **sempre foi a mesma** e isso acaba nos deixando meio que **sem rumo**, porque foram feitas ações, **foram feitas reformas nos PPCs e nada funcionou.** (DS, entrevista 1, Física).

Mas acho que tinha que ter mais participação dos alunos ainda, **sempre tenho essa sensação. Que a gente ainda não fez o suficiente.** Então muito mais centrada em ouvi-los, sim, mas participação, acolhida sim. (DS, Entrevista Pedagogia Diurno).

Às vezes eu fico muito injuriada quando eu ouço colegas falando: - ah não, tem que ver lá no primeiro semestre já quem quer ficar ou não, no segundo semestre... já tem que decidir se vai ficar no curso e se tem condições! [...]. A gente não está o aqui para excluir? **Se a gente está acolhendo, está incluindo, então eu sou assim o avaliador? Até que ponto? Eu tenho que ter um cuidado com o desempenho, o desenvolvimento:** sim, também não posso me omitir disso, mas eu decidir não. (DS, Entrevista Pedagogia Diurno).

Então, **janeiro foi o primeiro, agosto foi o segundo**, que foi um trabalho enorme e agora **em abril elas vieram in loco**, então **eu estive muito envolvida** nestes dois anos com a avaliação do curso [...]. (DS, Entrevista Ciências Sociais).

[...] não acompanhamos o próprio trâmite da construção dos PPC, então isso também causou um pouco de **incerteza, as vezes até para a gente.** (DS, entrevistada 1, Letras).

Fonte: Elaborado pela Autora com base nas entrevistas (2018).

A questão de como cada curso se organiza para atender às DCN, aos critérios de avaliação, tem a ver com muitos fatores relacionados à instituição e a gestão do curso. Neste ponto às exigências para o coordenador e os professores do NDE como mobilizadores do processo de reforma, caracteriza a nova gestão pública (BALL, 2001). São os responsáveis por apresentar os resultados, mostrar o processo de avaliação, envolver professores e alunos, eles são os *líderes* do curso.

O trabalho do gestor envolve a infusão de atitudes e culturas nas quais os/as trabalhadores/as se sentem, eles/as próprios/as responsabilizados/as e, simultaneamente, comprometidos/as ou pessoalmente envolvidos na organização (BALL, 2001, p. 108-109).

A sensação de dúvida constante se o trabalho vai bem, se está sendo bem feito, o fato de estar sempre sob avaliação contínua, por si e pelos outros, é também característica da performatividade (BALL, 2001). Se observarmos que a avaliação está presente para o aluno, para o docente, para o coordenador do curso, que os processos de avaliação evoluem, ganham importância, que os índices e a produção acadêmica ganham cada vez mais relevância, que a competição é uma consequência, e que tudo isso junto é denominado qualidade, perceberemos o efeito performativo no nosso cotidiano. As cobranças podem originar conflitos de interesse entre as pessoas que necessitam apresentar os produtos do seu trabalho para manter o funcionamento dos cursos e programas nos quais atuam. A competição gera efeitos nos sujeitos que parecem agir contraditoriamente, defendendo um posicionamento no discurso e agindo de modo oposto.

A tríade, gestão, mercado e performatividade implica nas relações pessoais, altera relações sociais e profissionais, aumenta o estresse e intensifica o trabalho (BALL, 2001). Essa intensificação e responsabilização promove uma sensação de nunca ser suficiente o que fazemos, de tarefa inacabada, de culpa, de estar sempre esquecendo de fazer alguma tarefa. Sensações que escaparam nos discursos.

Este é um efeito da performatividade sentido pelas pessoas, difícil de explicar, de localizar, de especificar o quanto é o dever da profissão, o quanto é efeito performativo da avaliação e da competitividade. Os valores envolvidos nessa “[...] tecnologia de políticas [...]” (BALL, 200, p.106), nos fazem refletir sobre a presença constante deles em nossas instituições e no quanto a avaliação está diretamente relacionada, fazendo funcionar tais valores.

Quadro 66 – Elementos das tecnologias de políticas

	Mercado	Gestão	Desempenho
Posições de sujeito	Consumidores Produtores Empreendedor	Gestor (es) (Gerido) Equipe	O avaliado O que compara
Disciplina	Sobrevivência Renda Maximização	Eficiência/ Eficácia Cultura das corporações	Produtividade Objetivo a alcançar Comparação
Valores	Competição institucional Interesses	“Aquilo que funciona”	O performativo Valor dos indivíduos fabricação

Nesse sentido, “[...] aprendizagem é rebatizada ‘produto final de políticas custo-eficazes; realizações passam a ser um conjunto de ‘objetivos de produtividade’, etc.” (BALL, 2001, p. 104). Com isso, desvaloriza-se mais o trabalho coletivo enquanto valoriza-se mais o individualismo. No percurso de reformulação, ao tentar valorizar o trabalho coletivo, colaborativo, interdisciplinar, introduzir ou fortalecer eixos horizontais e verticais que transversalizam e produzem o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento, produziu-se, em nossa análise, uma forma de resistência aos elementos de tecnologias das políticas que individualizam. Elementos que resistem a performatividade e caminham para a qualidade com equidade.

Os efeitos do gerencialismo também podem ser percebidos no trabalho individualizado e na dificuldade de articular questões comuns para as Licenciaturas.

Quadro 67 – Performatividade e [des] articulação, [des]continuidade

[...] concordam que **deveria haver maior articulação com as licenciaturas do CE.** (DS, Ata nº 9/2017 NDE Pedagogia Diurno).

Mas enfim eu percebo que **cada curso está meio que fazendo um caminho próprio.** (DS, entrevista Coordenadora Ciências Sociais)

Também pondera sobre um **“engessamento”** da proposta em função dos âmbitos institucionais. A professora [...] demonstrou ser **favorável à criação de disciplinas e de qualificar a formação de docentes.** (DS, Ata nº 15/2017 NDE Pedagogia Diurno)

Pois é então, o ano de 2017 como eu disse antes, todo ele, foi para isso, porque na Universidade mesmo tinha a expectativa de que seria revogada [a Resolução CNE/CP nº 2/2015] **então a Universidade mesmo não disse vão e façam a reforma, a reformulação, ela deixou em banho maria tu entende?** (DS, entrevista Ciências Sociais).

[...] acho que **eles estão pensando disciplinas** que seriam um consórcio com vários professores para atender esta exigência dos conteúdos obrigatórios, porque isso é uma coisa difícil de fazer, **ou** a Universidade toma para si, **e monta lá um Núcleo específico e comum para todas as Licenciaturas, ou ela deixa os cursos resolverem por si,** só que alguns cursos tem mais dificuldade para isso. Nós não porque nós discutimos estas temáticas nas nossas disciplinas [...]. (DS, entrevista Ciências Sociais).

Quanto a Câmara das Licenciaturas eu não consigo te responder porque a Câmara das Licenciaturas ela **está desativada** desde 2015. Ela tem um Regimento e até esse ano **a gente está tentando** fazer com que ela **volte a ser operacionalizada** novamente. Mas ela está parada porque a **composição** dela **era muito grande,** mas isso eu estou falando sobre o meu olhar, porque quem está na Câmara das Licenciaturas, pelo regimento, quem tem cadeira é o coordenador da Cade, nos anos anteriores [...]. (DS, entrevista Cade/Prograd).

Entende **é aquela velha história vamos fazer um arremedo só para ficar de acordo com a Lei** depois a gente não faz nada mesmo. Então para que se esforçar tanto para ficar a mesma coisa [...]. Se não é realmente para implementar para se preocupar com isso **então para que todo este esforço?** (DS, entrevista 2, Física).

Os casos de pesquisa acabaram por elaborar individualmente suas propostas e o currículo é discutido em cada NDE, com exceção da Pedagogia, que reuniu os dois NDE para trabalhar em conjunto, mas ainda assim faz-se necessário incentivar e fortalecer trabalhos coletivos e colaborativos, para além das fronteiras de cada curso ou área.

Houve, no início, um grande sentimento de insegurança sobre como seria a *implantação* da Resolução CNE/CP nº 2 de 1 de julho de 2015, que reforça a necessidade deste espaço de maior articulação para pensar projetos comuns. O discurso aponta a *[des] articulação* e a *[des]continuidade* que analisamos como efeito performativo, como *engessamento*, distanciamento, numa posição de espera, discursos que mostram o efeito performático no processo de reformulação dos currículos dos cursos.

Os professores e os coordenadores que compõem os NDE, de alguma forma sofrem com este trabalho individualizado, um trabalho silencioso que não tem um *status* na universidade, e nem sempre é compreendido, pois reconstruir o PPC é um trabalho de negociação constante. No decorrer da pesquisa, pensamos em trazer o trabalho do NDE em evidência, como forma de compartilhar o exercício constante de planejamento, de pensar no que é desejável, possível e viável. Um modo de desconstruir a visão performativa de apenas cumprir a exigência externa, de observar este trabalho de negociação e discussão coletiva constantes. Em relação às DCN, os professores apontavam a preocupação de que não fossem temáticas superficialmente trabalhadas no currículo, ou seja, há um compromisso com a qualidade num sentido de equidade, muito mais do que regulação. Os professores do NDE assumiram seu papel de projetar o currículo e seus discursos remetiam a continuidade do trabalho, ao acompanhamento destes novos currículos e que não fosse um *arremedo*.

Mesmo com as dificuldades de articulação, houve um movimento em conjunto entre Prograd e cursos visando desenvolver disciplinas institucionais para atender as demandas de formação dos alunos de acordo com a Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015 (BRASIL, 2015a). Deste modo, os cursos puderam prever em sua matriz duas disciplinas institucionais como opção, ou criar disciplinas próprias visando garantir o cumprimento da Resolução.

Um dos espaços que poderia ser privilegiado para aprofundar dimensões comuns às Licenciaturas, é a Câmara das Licenciaturas, todavia este espaço não

está em funcionamento. A dificuldade de estabelecer espaços de fortalecimento das Licenciaturas é mais um indicador da *[des] articulação* que nos leva a questionar: como o compromisso social de formação de docentes para a Educação Básica pode ser qualificado nas diferentes instâncias institucionais? A discussão de como atender a DCN com qualidade é evidente nos discursos, mas há contradições, ausências e desafios a serem continuamente superados. Entre os quais, a *articulação* entre gestão universitária e gestão dos cursos, entre a Universidade e as redes de Educação Básica, Estadual e Municipais. Tal articulação poderia ser qualificada por espaços como Câmara das Licenciaturas ou Fórum de Licenciaturas.

Existe um outro espaço de interlocução, que é o Colegiado do Pibid, criado pela Resolução nº 4/2018 (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2018d), exigido pela Capes, que prevê a representação das secretarias municipais de educação, representante da Coordenadoria Estadual de Educação, dois coordenadores de curso com projeto do Pibid, um representante de projetos de extensão, um representante de programas de pós-graduação que atuem na formação de professores, um coordenador de área do Pibid e um representante discente. É um espaço de discussão do Pibid, moldado pelo programa, que articula os projetos, mas não os cursos como um todo.

Em relação a interlocução com a escola, todos os sujeitos retomam em seus discursos os projetos e programas como Prolicen, Pibid, Residência Pedagógica e estágio. Os instrumentos de avaliações do Sinaes, seguem a mesma linha, com ênfase à prática como componente curricular e ao estágio curricular supervisionado. Há um modelo de formação de professores sendo constituído e em movimento com a aprovação destes PPC reformulados, mobilizando para a prática e para a práxis, conforme Discurso da Política de Formação de Professores (DPFP). No entanto, estas questões precisam ser aprofundadas, conjuntamente na universidade, uma vez que mobilizam concepções diversas, divergentes, entre professores formadores, professores da Educação Básica e Licenciandos.

A avaliação, pode tanto mobilizar efeitos equitativos, quanto performativos, na relação que se estabelece com os resultados, e nas possibilidades de resistência e superação. Para Lacerda (2015) uma possibilidade de superação do movimento tecnológico performativo do Sinaes seria inverter a relação qualidade — quantidade, seria importante deixar muito explícito o sentido de subordinação a ser seguido, da quantidade para a qualidade.

Desse modo, mesmo que todos os índices e conceitos tenham esta ênfase, no desempenho em função da regulação, houve um olhar qualitativo que mobilizou outras dimensões e outros sentidos de qualidade. Portanto, investir nestes sentidos, e inverter gradativamente essa lógica, passa por produzir um [outro] sentido de avaliação, formativo e equitativo. Assim sendo, a autoavaliação, não somente na instituição, mas no próprio curso, é o processo que tem potencial de fortalecer o qualitativo e seu propósito é valioso:

O propósito da avaliação qualitativa é compreender a situação – objeto de estudo – mediante a consideração das interpretações e aspirações daqueles que nela atuam para oferecer a informação de que cada um dos participantes necessita a fim de entender, interpretar e intervir de modo mais adequado. A informação não é unívoca, nem monopólio de um grupo ou estamento; é um instrumento válido para o contraste e a reformulação de interpretações e ações de cada indivíduo que participa da atividade educativa. A audiência define os seus processos e a utilização de seus resultados (SAUL, 2010, p. 50-51).

Além do mais, o processo de reformulação dos cursos, fez com que se intensificasse o trabalho do NDE de reflexão sobre o currículo. O trabalho do NDE continua no acompanhamento destes novos PPC, que utilizará diferentes processos de avaliação. Para esse acompanhamento, apostamos no deslizamento, do performativo ao qualitativo-equitativo. Pensamos no paradigma emancipatório, que consiste na superação da marca autoritária, para o uso da avaliação democrática, da pesquisa participante, da crítica e da criação coletiva (SAUL, 2015). Utilizar enfoques emancipatórios, participativos, coletivos e solidários de autoavaliação, seria mais uma forma de resistência, ao gerencialismo e ao performativo.

6.2 MOVIMENTOS DISCURSIVOS EQUITATIVOS: CONTEXTO EMERGENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A equidade passou a fazer parte dos discursos das políticas para educação, de modo geral, a partir de influenciadores como a Unesco, por exemplo, pelas Conferências Mundiais e Regionais de Educação Superior na América Latina e Caribe. A equidade, assim como qualidade, é uma palavra repleta de sentidos e em movimento no discurso político. O Sinaes ao tratar da *responsabilidade social* das instituições, da *efetividade acadêmica e social* como uma finalidade da avaliação, traz o sentido de equidade, embora esteja em evidência, pelas próprias transformações do sistema a eficiência/eficácia/performatividade.

Este contexto de disputa do sentido de qualidade, entre isomorfismo e equidade, caracteriza o contexto emergente na Educação Superior como heterogêneo, complexo e em expansão (MOROSINI, 2014). Como parte deste contexto estão as políticas de acolhimento ao estudante oriundo de diferentes classes sociais, defesa da Educação Superior como um direito, criação de programas que buscam efetivar a formação de professores em diálogo e interlocução com a Educação Básica, disputa entre formação para o mercado e formação cidadã. É neste contexto que estudamos os cursos de licenciatura com seus múltiplos desafios, em que a equidade se amplificou como efeito de sentido da qualidade.

Organizamos nossa análise como uma decorrência da qualidade, num sentido equitativo e formativo. Desse modo, a qualidade na formação de professores, em contexto emergente, se potencializa com os princípios de equidade e pode ser traduzida pela inter-relação de três aspectos em movimento: acesso e permanência, formação para a diversidade e estreita relação com a Educação Básica.

Figura 13 – Movimento discursivo equitativo como síntese da qualidade



Fonte: Elaborada pela Autora (2018).

Equidade não é exatamente sinônimo de igualdade, implica em igualdade de oportunidades, equivalência e direitos iguais (LEITE, 2015). Temos interpretado a

ideia de equidade como um contraponto à qualidade isomórfica, ao *ranking*; relacionando-a com a perspectiva de pertinência e inclusão (CAMARGO, 2015) na Educação Superior. Há relação da equidade com justiça social igualdade de oportunidades de bens ou recursos e de bem-estar, associada a educação.

Formichella (2011), problematiza, a partir de diversos autores, a distinção entre igualdade de recursos e igualdade de oportunidades, uma vez que os mesmos recursos são aproveitados de maneira diferente e de acordo com as escolhas de cada indivíduo. A análise da autora centra-se na igualdade de oportunidades, nas capacidades e habilidades geradas, a partir disso, para promover a equidade. A educação, por fim, é entendida como motor da equidade, uma vez que, certo grau mínimo de educação é importante para equiparar oportunidades (FORMICHELLA, 2011).

Seguindo a ideia de garantia de direitos e de prevenção de inequidades no próprio sistema escolar, a meritocracia torna-se, por vezes, injusta e perversa, quando responsabiliza o indivíduo por não ter alcançado resultados. Cabe, então, tratamentos diferentes para que os indivíduos alcancem a igualdade de oportunidades e a igualdade nas capacidades, assim:

[...] si se lograra verdaderamente igualar dichas capacidades, podría establecerse que los individuos en edad escolar llegarían todos a un mismo resultado educativo (aqueel que es considerado esencial para que las personas dispongan de mayor libertad en el futuro) (FORMICHELLA, 2011, p. 23).

Destacamos o sentido de equidade recorrente nos textos das Conferências Mundiais e Regionais de Educação Superior na América Latina e Caribe, promovidas pela Unesco. No ano de 2018, em Córdoba, se reafirma a equidade aliada à diversidade, igualdade de oportunidades, com vistas aos desafios sociais da região.

A região deve ser promotora de ciência para todos, cidadania crítica e governança autêntica, democrática e transparente, para fazer efetiva a construção de relações territoriais reumanizadoras com todos os atores, melhorando os níveis de comunicação entre eles e fazendo possível a escolha das melhores soluções, o qual gera relações de responsabilidade conjunta que facilitam o bem viver (INSTITUTO INTERNACIONAL PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA E CARIBE, 2018).

O sentido público da Educação Superior e da produção do conhecimento é reafirmado na Declaração de Córdoba: “O conhecimento deve ser considerado um bem público social. O Estado deve regular o sistema de Educação Superior e deve

proibir as instituições de Educação Superior com fins de lucro” (INSTITUTO INTERNACIONAL PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA E CARIBE, 2018, grifo nosso).

A Declaração de Córdoba, ao retomar a Reforma de Córdoba de 1918, traz o direito a Educação Superior como um discurso que mobiliza todos os eixos. Para isso é enfática contra o mercado global que se tornou a Educação Superior. Assim, seu discurso de construção do conhecimento equitativo, transforma o sentido da Educação Superior para América Latina olhando suas especificidades e suas marcas de desigualdade social acentuadas.

A formação de professores é caracterizada como um importante papel social da Educação Superior, com a finalidade de melhorar os sistemas de educação e a interlocução entre os níveis de ensino, estabelecendo como eixos: acesso, permanência e sucesso.

O caráter de bem público social da Educação Superior se reafirma à medida que o acesso, a permanência e sucesso com equidade (aqui entendida como igualdade de atributos) sejam um direito real de todos os cidadãos e cidadãs. Para isso é fundamental o comprometimento das IES com a educação básica, especialmente a formação de professores (DECLARAÇÃO DE FOZ DO IGUAÇU, 2015, p. 335).

Os cursos de Licenciatura, ao promoverem a formação inicial dos professores para Educação Básica, têm a necessidade de desenvolver-se com pertinência e equidade. Leite (2015) ao propor *con-vivências* entre avaliação e acreditação mostra que qualidade e equidade estão imbricadas, e ainda para preservar uma avaliação justa é preciso pensar na diferença. “Medir a diferença significaria respeitar culturas próprias e trazer elementos de melhoria e autocorreção para as comunidades interessadas” (LEITE, 2015, p. 242). Não se trata de abandonar os processos de avaliação e, sim transformá-los dialogando com a equidade, respeitando as diferenças de cada instituição, de cada curso, nos processos de ensino-aprendizagem, sem, com isso, *reduzir* exigências ou *reduzir* a qualidade.

Por isso insistimos tanto nas diferenças, nas especificidades, naquilo que é próprio de cada área de conhecimento, para sair do padrão que enfatiza o isomórfico. Assim sendo, o discurso da equidade na formação de professores, pela valorização dos sujeitos, em seus contextos e em suas subjetividades pode transformar o sentido da avaliação e relacionar-se com os princípios de equidade, em consonância com o DPFP.

Quadro 68 – Princípios equitativos da formação de professores

São princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica: [...]. **A equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais.** (DPFP, BRASIL, 2015a, Art. 3º, parágrafo 5º, inciso VIII).

A compreensão dos profissionais do magistério **como agentes formativos de cultura** e da necessidade de seu acesso permanente às informações, vivência e atualização culturais. (DPFP, BRASIL, 2015a, Art. 3º, parágrafo 5º, inciso XI).

O projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio **da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica**, envolvendo a consolidação de fóruns estaduais e distrital permanentes de apoio à formação docente, em regime de colaboração, e deve contemplar: (DPFP, BRASIL, 2015a, Art. 3º, parágrafo 6º)

[...] as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade. (DPFP, BRASIL, 2015a, Art. 3º, Parágrafo 6º, inciso VI).

[...] à consolidação da educação inclusiva através **do respeito às diferenças**, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras [...]. (BRASIL, 2015a, Art. 5º, inciso VIII, DPFP).

Fonte: Elaborado pela Autora com base na legislação (BRASIL, 2015a).

O discurso de equidade proposto nas DCN se aproxima das Declarações da Unesco, valorizando o acesso e a permanência, direito a formação de qualidade, valorização da diversidade, *articulação* com a Educação Básica. Todos os aspectos que precisam ser melhorados nos cursos de Licenciatura, no sentido de ampliar o *acolhimento, acompanhamento, permanência*, a relação com a Educação Básica.

O DPFP mobilizou também os sujeitos professores e coordenadores, que olhando para as especificidades do corpo discente, reiteravam sempre a importância das DCN e suas *temáticas*. Observando este movimento, classificamos o discurso da equidade em: *Equidade como acesso e permanência* —nesta análise buscamos os dados do relatório do Enade para ver algumas especificidades do perfil dos alunos que estão concluindo a Licenciatura; *Equidade e formação para a diversidade* — em que analisamos o que os sujeitos dizem sobre a formação de professores, sobre como estão traduzindo e recontextualizando as DCN para o âmbito dos cursos (BALL et al., 2017); e, *Equidade e relação com a Educação Básica* —onde analisamos aproximações e distanciamentos dos cursos com a escola, utilizando novamente os questionários do Enade, nos itens específicos para as Licenciaturas.

6.2.1 Equidade como acesso e permanência

O acesso aos cursos de Licenciatura se dá, principalmente, pela participação do estudante no Enem, via Sistema de Seleção Unificada (Sisu), com adoção de cotas, para negros, pardos, indígenas, estudantes oriundos do Ensino Médio público e estudantes com deficiência. Acompanhar os estudantes, seu aprendizado e sua evolução no curso, monitorar índices de retenção, prever prazos máximos de integralização e estabelecer processos de apoio ao estudante é um movimento que está acontecendo nos cursos, estabelecido na UFSM pela Resolução nº 33/2015 (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2015).

Além deste acompanhamento, trouxemos o questionário Enade, como fonte de dados, que pode ser observado em cada curso.

Quadro 69 – Perfil socioeconômico e acadêmico do questionário Enade

Aspecto questionado nas questões de 1 a 26	Número da questão
Cor, origem étnica	2
Escolaridade do pai e da mãe	4 e 5
Renda familiar; Trabalho e renda profissionalismo	8, 9 e 10
Financiamento do curso, auxílio permanência, bolsa acadêmica, programas no exterior	11, 12, 13 e 14
Ingresso por ação afirmativa	15
Tipo de escola que cursou o ensino médio	17 e 18
Incentivo para cursar graduação; apoio durante os estudos, se alguém da família já cursou ensino superior	19, 20 e 21
Quantidade de livros lidos, horas de estudo, oportunidade de aprendizado de idioma estrangeiro	22, 23, 24
Motivo pela escolha do curso e da instituição	25 e 26.

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2014).

Por meio dessas questões, começamos a compreender quem são os alunos e a traçar um perfil do estudante. Assim, conhecendo estas características, é que se pode transformar o currículo, em função das especificidades do corpo discente. As diferenças entre cursos diurnos e noturnos, bem como a questão dos alunos que necessitam de auxílio permanência para se manterem estudando, foram aspectos pontuados pelos professores como importantes para planejar o PPC. Para os cursos que fazem o Enade, consideramos importante analisar detalhadamente o seu relatório, embora ele seja pouco utilizado. Os cursos que se debruçaram e trabalharam com os dados do relatório do Enade foram os de Pedagogia.

Apresentamos, na Tabela 8, o resultado de três questões: cor/raça; escolaridade da mãe; tipo de escola que cursaram o Ensino Médio.

Tabela 8 – Cruzamento das questões com o relatório Enade

Questão	Alternativas	Letras – Português %	Letras – Português e Inglês %	Física %	Pedagogia %
Como você se considera	Branco (a).	96,2	77,3	95,5	81,4
	Negro (a).	0,0	4,5	0,0	6,9
	Pardo (a) / mulato (a).	3,8	18,2	4,5	10,8
	Amarelo (a) (de origem oriental).	0,0	0,0	0,0	0,0
	Indígena ou de origem indígena.	0,0	0,0	0,0	1,0
Até que etapa de escolarização sua mãe concluiu?	Nenhuma.	3,8	0,0	0,0	4,9
	Ensino fundamental: do 1º ao 5º ano (1ª a 4ª série).	26,9	13,6	31,8	46,1
	Ensino fundamental: do 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série).	19,2	4,5	31,8	14,7
	Ensino médio.	26,9	50,0	18,2	25,5
	Ensino superior - Graduação.	19,2	22,7	9,1	4,9
Em que tipo de escola você cursou o Ensino Médio	Pós-graduação	3,8	9,1	9,1	3,9
	Todo em escola pública.	76,9	59,1	86,4	78,4
	Todo em escola privada (particular).	15,4	36,4	9,1	5,9
	Todo no exterior.	0,0	0,0	0,0	0,0
	A maior parte em escola pública.	7,7	4,5	4,5	12,7
	A maior parte em escola privada (particular).	0,0	0,0	0,0	12,9
	Parte no Brasil e parte no exterior.	0,0	0,0	0,0	0,0

Fonte: Elaborada pela Autora com base nos Relatórios Enade (2014).

Com base no exposto, é possível observar e destacar aspectos do perfil do aluno, por exemplo: a maioria declara-se branca, é oriunda do Ensino Médio em escola pública, a mãe só cursou o Ensino Fundamental, ou o Médio, e são estudantes da primeira geração da sua família a chegar na Educação Superior. Este dado gera uma reflexão: qual valor do curso de licenciatura para estes estudantes? É uma questão que perpassa o conceito alcançado e que leva o curso a refletir sobre a qualidade da formação e sobre quem é este aluno, uma vez que o curso atuará entre o perfil existente e o projetado.

Quadro 70 – Quem é nosso aluno, quem será nosso egresso?

Vendo todas as possibilidades para que aquele aluno saia com uma **formação humana**, acima de tudo, com essa **responsabilidade social**. (DS, entrevista Cade/Prograd).

Então nós temos que olhar o **perfil do aluno**, como as disciplinas são dadas, como os professores se comportam, para ver que tipo de habilidade os alunos estão adquirindo, quer esteja ou não no Projeto Pedagógico, e a partir daquelas habilidades então ele pode formalizar, então **há uma racionalidade por trás [...]**. (DS, entrevista 2, Física).

Então estes projetos [de ensino, pesquisa e extensão] **deviam ser encarados como oportunidade de melhorar a formação**, e como **a formação tem um perfil que nós vamos traçar** no Projeto Pedagógico, tem que se adequar. (DS, Entrevista 2, Física).

Os membros debateram o **perfil comum** entre os três cursos. (DS, Ata da 2ª Reunião do NDE do curso de Letras, 2016).

Qual é o **perfil desse egresso que a gente quer formar?** Por mais que tenha o perfil do egresso da área própria específica, mas a gente não pode esquecer que ele está em instituição maior **que tem esse perfil de egresso [...]**. (DS, entrevista Cade/Prograd).

Na sequência, a professora [...] trouxe sua análise sobre a questão 5 (**perfil do egresso**), que **reforça a identidade** do curso de Pedagogia Diurno voltada à formação na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. (DS, Ata nº 16/2017 NDE Pedagogia Diurno).

[...] nós temos muitos **alunos que trabalham em outras atividades**, comércio de Santa Maria, e isso apareceu, **mas** nós temos um grande número de alunos que estão **vinculados a atividades de ensino, de pesquisa e de extensão dentro da universidade [...]**. (DS, entrevista Pedagogia Noturno).

O que me chamou muito atenção numa das últimas atividades, uma aluna, do primeiro ano do Ensino Médio **dizer que nunca tinha entrado na UFSM, então, a gente ainda tem essa realidade que parece tão distante assim!** (DS, entrevista 1 Física).

[...] me surpreendi com o **engajamento** deles em explicar o curso. É mais ou menos, nós vamos ajudar venham para o curso de Letras. **É quase um Descubra novo**. agora que vocês decidiram pelas Letras **nós vamos ajudar vocês a tirarem dúvidas, venham, queremos vocês!** É mais ou menos isso. (DS, entrevistada 1, Letras).

Foi consenso que, devido à **importância desses temas**, seja criada uma disciplina de pelo menos 60 horas, que devido as **suas especificidades**, esta disciplina fique a cargo de um profissional da Sociologia e que, devido **à sua abrangência**, seja oferecida para os cursos de licenciatura nos mesmos moldes das disciplinas de Libras. (DS, Ata 3 NDE Física).

As ações que a gente tem promovido, aí entra a direção do CCNE, recentemente a gente tem a Unidade de Apoio Pedagógico que faz um **acompanhamento individualizado de alunos**, quando necessário, faz o **acolhimento** aos calouros. [...]. (DS, entrevista 1, Física).

Fonte: Elaborado pela Autora com base nas Atas do NDE e entrevistas (2018).

Analisamos o sentido de qualidade dessa formação, relacionadas as dimensões de responsabilidade social; formação humana; perfil profissional; formação para a Educação Básica, *identidade* da formação de professores. Os discursos trazem o reconhecimento do aluno trabalhador, a necessidade de tratar as temáticas da Resolução e a *importância* dada *aos temas* relacionados com os princípios de equidade. Daí as ações de acolhimento, aos alunos ingressantes,

realizadas com o suporte das Unidades de Apoio Pedagógico da UFSM. Todos estes discursos e ações, em conjunto, apontam ao funcionamento do discurso de equidade, em movimento e mobilizando a gestão.

Ao trazer os alunos do Ensino Médio para a Universidade durante atividades de extensão, o professor universitário se surpreende com o fato da estudante não conhecer a Universidade e *nunca ter entrado na UFSM*, a distância é a marca do direito ao acesso, muitas vezes negado. Reduzir esta distância entre a comunidade e a Universidade, faz parte do movimento equitativo. O curso de Letras apontou o *engajamento* dos estudantes do Curso durante o evento Descubra³⁴, e a maneira com que eles trabalharam para divulgar os cursos de Letras e apoiar os estudantes de Ensino Médio que vinham visitar o *stand* do Curso criando um grupo para tirar dúvidas nas redes sociais aos estudantes que prestariam o Enem, de modo a incentivar este *engajamento* estudantil, constituindo um movimento equitativo.

Outras marcas no discurso, de *formação humana, conhecer o perfil, que perfil formar? Identidade do curso*, trazem um sentido de qualidade muito específico e aberto a um movimento equitativo.

Os discursos trazem esse caminho da qualidade no percurso formativo do aluno, formar para a equidade significa atuar com vistas ao futuro professor. Que identidade, e por quais caminhos estabelecer esse processo de formação? Planejar é pensar no futuro, em que futuro, com quais condições, em que escolas? Esse é o processo de educação, que se desloca entre presente e futuro, entre o planejado e o alcançado, continuamente.

A educação não se limita a desenvolver capacidades científicas e técnicas; também fortalece a motivação das pessoas, a justificação e o apoio social àquelas que os buscam e os aplicam. A educação para o desenvolvimento sustentável se percebe como um processo de aprendizagem para tomar decisões que tenham em conta, em longo prazo, o futuro da economia, a ecologia e a equidade de todas as comunidades. Criar condições para delinear cenários futuros constitui-se na principal missão da educação (MOROSINI, 2009, p. 172).

As transformações no perfil de aluno desafiam um sentido de equidade com vistas ao *acolhimento, ao olhar, conversar, dialogar, desacomodar*, no espaço da aula, visando um currículo equitativo. Então como pensar a permanência e o

³⁴ Descubra é um evento anual onde a Universidade recebe os estudantes e professores de Ensino Médio para conhecerem os cursos, formas de ingresso e currículo apresentados pelos próprios estudantes. Disponível em: <<https://www.ufsm.br/pro-reitorias/prograd/eventos/descubraufsm2018/>>. Acesso em: 5 nov. 2018.

combate a evasão? Em alguns momentos o *problema da evasão* é deslocado para fora da universidade, para o sistema educacional, para o Ensino Médio, mas depois volta para a Universidade com o discurso de como combatê-la. Surge o questionamento: o que fazer?

Quadro 71 – Performatividade/equidade

(continua)

A maior parte da evasão acontece sempre no primeiro ano, seja por alunos que entraram na Física querendo outro curso [...]. (DS, entrevista 1, Física).

Enquanto eles vão pensando a gente vai fornecendo todas as informações possíveis sobre o curso nessas disciplinas mais gerais. Tem uma disciplina que já existe no nosso curso hoje e está sendo reformulado no sentido de que seja uma disciplina com palestras de diferentes áreas. (DS, entrevista 1 Física).

O problema da evasão não é um problema do professor ou do curso, é do sistema brasileiro que recebe aluno do Ensino Médio pobre em conhecimento, então tem que articular a universidade inteira. Passa pelos projetos, passa pelos editais por tudo [...]. (DS, entrevista 2, Física).

No caso particular da Física a gente acaba tendo muitos alunos que ingressam, e eu acho que esta é uma das principais causas da evasão, que ingressam no curso sem saber exatamente o que é o curso e aí a gente volta talvez lá na formação do professor do Ensino Médio que passou três anos fazendo conta no quadro, embora ele chegue aqui e a gente passe quatro anos fazendo conta no quadro também. (DS, entrevista 1, Física).

Eu tinha um professor aqui, eu converso com ele, uma vez ele me disse: - eu dou aula pra três alunos, a turma tem vindo, mas eu dou aula para três alunos, os melhores. (DS, entrevista 2, Física).

[...] todos que estão em níveis diferentes e mais ou menos chegar no fim como profissional formados, mais ou menos todos igualmente formados. Mas agora tu pensa, 'o cara' entra aqui, daí, ah olha eu tenho uma bolsa do PIBID, ah mas o melhor aluno vai ganhar bolsa; o PET, o melhor aluno vai ganhar bolsa, então o melhor aluno ganha bolsa e fica melhor ainda! Então o que tem que mudar é os processos de distribuição de bolsas de projetos institucionais eles violam frontalmente este princípio. (Entrevista 2, Física).

[...] nós vamos receber alunos variados, claro todo mundo da escola pública porque a Física como promete um salário muito pequeno para o futuro a gente recebe alunos praticamente só da escola pública, mas de qualquer maneira tem escolas públicas de qualidades diferentes. A gente recebe alunos muito diferentes, então para mim equidade significa, ok, quando eles entram diferentes porque nós não podemos atuar no passado deles, mas nós podemos atuar no futuro, então quando eles saírem, tem que sair não digo iguais, mas com o mesmo conhecimento. (DS, entrevista e do NDE, Física).

[...] tem que articular, claro que nós temos ensino, pesquisa e extensão, mas a universidade está aqui para gerar profissionais, para criar profissionais então isso no fim significa o quê: é a Educação claro que passa pela pesquisa e extensão, mas se não articular tudo em função disso, da formação da pessoa, não adianta nada. [...]. (DS, Entrevista 2 Física).

(conclusão)

[...] e algo que eu tenho incentivado todos os nossos alunos que eu acho importante no destino do curso, eu tenho incentivado eles **a reclamar** de situações que são ruins para eles [...]. (DS, entrevista 1 Física).

[...] programas que atendem esse aluno que **se a gente não disser para esse aluno, ele não vai ter como adivinhar que existe** que a instituição ampara com relação a isso. (DS, entrevistada 1 Letras).

Fonte: Elaborado pela Autora com base nas entrevistas (2018).

Os questionamentos perpassam o sentido de meritocracia: como transformar esse ensino permeado por processos tradicionais e racionalidades técnicas, que utiliza a meritocracia para tudo, inclusive selecionar e ensinar para *os melhores*? Efeitos do silêncio do não aprender, da negação do direito a aprendizagem, mantendo a *concorrência* somente entre *os que tem condições*, uma pré-seleção para o mercado, efeito performativo arraigado em uma avaliação quantitativa do ensino.

Este discurso vem demarcado pela ênfase do *melhor* e pela repetição das mesmas práticas, é um discurso dito pelo sujeito em busca de compreender causas da evasão. No entanto, inclui a relação do curso, onde sujeito retorna *lá*, na formação do professor e reconhece nas práticas da Educação Básica os mesmos modos de ensinar que ele experienciou na Universidade. Desta maneira, buscar outras possibilidades é a *articulação* das ações de ensino, pesquisa e extensão com vistas *a formação da pessoa*, vislumbrando um futuro profissional. Isso passa por saber criticar, saber *reclamar* os próprios direitos, se posicionar enquanto aluno.

Há uma política institucional de permanência estudantil estabelecendo uma rede de apoio que é apresentada aos alunos nos processos de acolhida denominados Calourada, que acontece em todos os cursos de graduação. Esta rede atua no acompanhamento e apoio do aluno composta por setores como a Coordenadoria de Ações Educacionais (Caed)³⁵ com três Núcleos – Núcleo de Acessibilidade; Núcleo de Apoio a Aprendizagem (Ânima) e Núcleo de Ações Afirmativas Sociais, Étnico-Raciais e Indígenas. Essas estruturas realizam o atendimento aos alunos e ações de formação para professores e comunidade universitária. Esse trabalho é visível na avaliação dos cursos e se relaciona ao perfil do aluno que necessita de uma rede de apoio para sua formação com qualidade. A criação desta rede de apoio ao estudante demonstra um movimento equitativo

³⁵ Estrutura e Ações da Caed. Disponível em: <<http://coral.ufsm.br/caed/>>. Acesso em: 19 out. 2018.

considerando a acolhida e o acompanhamento dos estudantes em suas dificuldades, trabalho mencionado por todos os coordenadores entrevistados.

Quadro 72 – Equidade, acesso e permanência

Apoio ao Discente: Conceito 5: presença de **núcleos como o Ânima; Caed; Núcleo de Ações Afirmativas, políticas de apoio ao estudante** como os benefícios socioeconômicos, restaurante universitário, moradia estudantil [...]. (DPA, Relatório de Avaliação para Renovação de Reconhecimento Ciências Sociais).

[...] hoje daqui da unidade nós somos o curso com **menor índice de evasão, e é curso noturno** [...]. (DS, entrevista Pedagogia Noturno).

Isso a gente viu também, e existe um perfil específico de aluno, se nós formos ver estes alunos, tirando os extracurriculares, alunos de iniciação científica ou voluntariado em iniciação científica: **é o aluno que trabalha no extracurricular, tem um outro período a tarde, ou concilia manhã e noite e está sim inserido na iniciação científica.** (DS, entrevista Pedagogia Noturno).

[...] ano passado a gente teve aquelas manifestações racistas no DA aqui de Ciências Sociais, **então tentei de alguma forma encaminhar os alunos lá para a Satie, a gente tem também o Ânima, então estas coisas que a gente tenta,** a Universidade tem também uma estrutura com **Caed,** e a gente teve já aluno com cegueira, então tinha um diálogo com o Caed, para ter todo o **acompanhamento especial** para alguns alunos [...]. (DS, entrevista Ciências Sociais).

A professora [...] mencionou que **os nossos alunos dependem de benefício socioeconômico para se manterem na universidade.** (DS, Ata nº 19/2017 NDE Pedagogia Diurno).

Que é para TODOS, in-dis-tin-tamente! Essa é que é a palavra. (DS, entrevista Pedagogia Noturno).

Qual é o perfil: nós temos **alunas mães,** nós temos **alunos também com questões de gênero** que envolve o curso, então é um perfil que nós queríamos **conhecer para poder propor alguma diferença** nesse currículo que havia antes que **é de dez anos atrás.** (DS, entrevista Pedagogia Diurno).

Nós temos uma coordenadoria a CAED, a Coordenadoria de Ações Educacionais, essa Coordenadoria ela foi instituída no ano passado **e ela presta toda assistência quanto ao aluno que tem alguma necessidade especial dentro da Universidade o acesso e a permanência, mas não só para estes alunos.** (DS, entrevista Cade/Prograd).

[...] a política de cotas, o ingresso, o acesso, a permanência na instituição, então todos esses **mecanismos eles devem ser conhecidos** por esses professores e fazer parte no momento em que eu vou pensar numa reforma curricular, **para que eu possa ter uma qualidade de ensino maior.** (DS, entrevista Cade/Prograd).

Então tem toda uma estrutura da Universidade que no fim das contas **ampara estes alunos ingressantes** para além da própria coordenação do curso de Letras. [...] Satie, de apoio, e a Caed aqui também [...] **E apoio para a coordenação também.** (DS, entrevistada 1, Letras).

Fonte: Elaborado pela Autora com base nas Atas do NDE, Relatório de Avaliação e entrevistas (2018).

A permanência do estudante se transforma em ações para condições materiais efetivas visando o apoio a permanência: moradia estudantil; alimentação

nos restaurantes universitários; bolsas permanência, atividades extracurriculares com apoio pedagógico; acessibilidade pedagógica; atividades de iniciação científica, monitoria, atividades de extensão com possibilidade de bolsas, além de outros aspectos referentes ao curso como desenho curricular acessível. Isso resulta em práticas extensivas a todos os alunos, como o discurso aponta como palavras de ordem: *é para TODOS, in-dis-tin-tamente*. Formar para todos significa ter oportunidades específicas, diferenciadas, para quem tem necessidades diferentes. Esse ainda é um grande desafio aos currículos únicos, aos percursos engessados, concepção que ainda está presente. Portanto, ter trajetórias flexíveis e integração vertical e horizontal, pode ser um caminho para pensar em desenhos curriculares capazes de acolher os alunos em sua diversidade, e tornar a aprendizagem significativa.

Além do apoio pedagógico, é importante estabelecer uma rede que possibilite enfrentar problemas como o vivenciado em 2017 no curso de Ciências Sociais, e em outros cursos da Universidade com a denúncia de casos de racismo no Diretório Acadêmico (DA) do Centro de Ciências Sociais e Humanas. O fato teve acompanhamento da gestão do Curso para apoiar e auxiliar os alunos que foram vítimas de racismo. Os encaminhamentos foram feitos, considerando a estrutura disponível na Universidade: Setor de Atendimento Integral ao Estudante (Satie)³⁶, vinculado a Pró-Reitora de Assuntos Estudantis, a Caed e o Ânima que fazem o atendimento psicológico, psicopedagógico e de orientação profissional, vinculado a Caed.

Estabelecer as redes de apoio para acesso, permanência e para a formação, é um passo importante para a garantia de direitos dos alunos, e para que eles também se tornem profissionais mais compreensivos. Formar para a diversidade depende de acolher a diversidade na instituição, e superar as desigualdades sociais, por muitos caminhos. Por isso conhecer o perfil do estudante, e abrir os muros da Universidade para aqueles que antes não pensavam em chegar nela, não a conheciam, e passaram a fazer parte, mostrar quem são, superando a invisibilidade e lutando, resistentemente, por seus direitos. Esse movimento tem um efeito na Universidade e na sociedade, as políticas sociais e o acesso a educação de

³⁶ O Setor atua no acolhimento ao estudante, visando sua permanência e qualidade de vida. Conta com Assistentes Sociais; Psicólogos e Odontólogos, foi instituída oficialmente em 2012, vinculada a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis. Disponível em: <<https://www.ufsm.br/pro-reitorias/prae/setor-de-atendimento-integral-ao-estudante-satie/>>. Acesso em: 18 out. 2018.

qualidade, transformam a estrutura social e é perigosa, para manutenção da ordem de desigualdade social. Neste ínterim, estão em disputa distintas ideologias, por isso o sentido de resistência vem junto ao de equidade, e luta pelo direito à educação que é o direito ao acesso, permanência e formação de qualidade, viabilizado por programas como o de ações afirmativas e de apoio ao estudante.

Nesse processo, dois aspectos se relacionam: a presença do aluno, com sua cultura própria, a sua participação na Universidade e a possibilidade de produção de novos conhecimentos nesse espaço, ressignificando qualidade.

Ao mesmo tempo, a performatividade fala antes, em alguns momentos nos discursos que circulam comumente na Universidade, como a ideia de que curso noturno naturalmente teria maiores índices de evasão, quando a professora afirma que o curso é noturno e tem menor evasão, parece surpreendente porque a Universidade ainda luta por reconhecer e acolher o aluno trabalhador. Também fala antes de a *gente tenta, a gente* (Universidade) tenta acolher, tenta apoiar, tenta superar a desigualdade social, os preconceitos e o racismo que são marca de nossa sociedade, mas nem sempre consegue, é uma luta árdua e contínua, que também passa pela formação de professores.

6.2.2 Equidade e formação para a diversidade

A Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015 (BRASIL, 2105a) é um marco legal importante da formação para a diversidade, para pensar em um currículo de formação de professores que se transforme, que compreenda o multiculturalismo e o interculturalismo. Para Silva (2015), o multiculturalismo lembra que igualdade de acesso não basta se o currículo permanecer numa perspectiva hegemônica, portanto esse currículo necessita ser transformado. As DCN para a formação de professores em vigência, apontam caminhos para essa transformação.

A partir da formação para a diversidade, considerando mais do que respeito, *reconhecimento, valorização*, acolhida e problematização das relações de poder, que perpassam o currículo, o discurso é questionador: *como? De que formas? Como consolidar esse currículo?*

Quadro 73 – Os iguais como os iguais e os diferentes como diferentes

Considerando a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, **na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo.** (DPFP, BRASIL, 2015a.).

[...] à consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras. (DPFP, BRASIL, 2015a, Art. 5º, inciso VIII).

Quando eu paro para pensar: **Que formas? Como implementar? Como consolidar** esse currículo? **Como atender às necessidades específicas** de cada aluno? **Como** que no momento de uma adaptação curricular eu **não vou prejudicar** estes alunos que já estavam? (DS, entrevista Cade/Prograd).

Eu acho que **este olhar** de você tentar fazer com que as coisas fiquem mais iguais tratando as diferenças como diferenças. **Os iguais como os iguais e os diferentes como diferentes.** (DS, entrevista Cade/Prograd).

Fonte: Elaborado pela Autora com base na Legislação (BRASIL, 2015a) e entrevista (2018).

O currículo também precisa promover meios do licenciando, experimentar *conviver* com diferentes culturas no processo de formação, na Universidade e na escola. Portanto atender as exigências das DCN, significa garantir o reconhecimento do outro, a visibilidade das diferenças e o *direito de aprendizagem* para todos. Isso passa pela presença de professores, trabalhadores, técnicos, alunos de diferentes representatividades sociais, culturais e étnicas na universidade, ocupando espaços de liderança, num movimento de *valorização*.

Porém, em muitos discursos a Diversidade Socioeconômica, Cultural, de Gênero, Racial, Direitos Humanos presente nas DCN é resumida em: *as temáticas*. E em todos os discursos vinha a dúvida de *como trabalhar?* É um processo recente e o discurso desliza entre a certeza da necessidade, e a insegurança da efetivação do conjunto citado nas DCN: diversidade de gênero, étnica, racial, de classe social. Tratar as especificidades dos princípios de equidade como *temáticas*, generalizando-as, fala antes, que o currículo ainda é hegemônico, que é difícil, ainda, apropriar-se dos princípios de equidade e efetivá-los, em diferentes momentos e por diferentes meios no curso, portanto, há uma tendência que busca disciplinarizar como forma de garantir a formação.

Quadro 74 – Formação para Diversidade e temáticas no currículo

O professor [...], colocou em discussão sugestões sobre **como a chefia do Centro deve implementar as discussões sobre os temas relativos a** respeito às diferenças, de reconhecimento e valorização da diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras, nos currículos dos cursos de licenciatura. (DS, Ata 3/2017 NDE Física).

Outra disciplina que nós achamos assim **importantíssima** que nós conseguimos realizar, vamos propor a ementa e o programa é **a de Relações Étnico-raciais, porque o perfil dos nossos alunos, também, tem muito mais se for considerar, outros cursos, muito mais alunos negros, indígenas, temos vários alunos e alunas,** inclusive agora já concluindo o curso que eu sou banca de TCC amanhã, inclusive (DS, entrevista Pedagogia Diurno).

Na verdade, a minha ideia sempre foi e a de meus colegas também de realmente **ensinar para que todos, permitir que todos participem do processo de ensino-aprendizagem,** mas isso não foi nunca colocado assim, diretamente, isso não foi formulado. (DS, entrevista 2, Física).

[...] então eu tenho entrada no meu currículo novo que **vai permitir que todos tenham acesso a esta discussão: Gênero... coisas que hoje eles fazem como DCG, não, não é para ser assim,** é no curso, ao longo do processo formativo. (DS, entrevista Pedagogia Noturno).

É muito mais, não da questão de formar professores que não sejam racistas, não sejam homofóbicos, **isso é muito mais a questão ética de cada um,** mas no sentido de que, **este professor, que está no Ensino Médio, se ele presenciar uma situação de racismo, o que ele vai fazer?** Tomar alguma atitude, e isso não estava sendo feito, pelo menos não formalmente, então embora seja de cima para baixo, é necessário. (DS, entrevista 1, Física).

Sobre **as temáticas** os professores alegam que existem dois movimentos: **para que sejam disciplinas separadas e/ou para que sejam incluídas nas disciplinas já existentes.** (DS, Ata nº 20/2017 NDE Pedagogia Diurno em Assembleia com os docentes).

A minha visão é **esquece essa disciplina e faz transversalmente** coloca em algumas disciplinas estas discussões, **acho que tem que ter mesmo em várias disciplinas[...].** (DS, entrevista 2, Física).

[...] são duas disciplinas que foram elaboradas por professores das mais variadas áreas da instituição **para sanar esta dificuldade,** então **o aluno vai ter, de maneira global,** acesso a estas questões e a gente vai conseguir respeitar as Diretrizes no que se refere a isso. (DS, entrevistada 1, Letras).

[...] **o racismo é uma coisa muito traiçoeira [...]** tu tem que discutir, **tu tem que estar alerta, nós temos que estar alertas** na preparação das aulas. (DS, entrevista 2, Física).

A minha preocupação não é nem assim, **é que ela vai entrar no modelo sabe,** eu até não queria que entrasse no modelo, porque culturalmente é difícil de entender até que ponto este indígena tem que ser aculturado na cultura acadêmica. (DS, entrevista Pedagogia Diurno).

Então isso **era** um canal de participação, o que agora talvez, de cinco tópicos, dois talvez, convide. (DS, entrevista 2, Física).

Fonte: Elaborado pela Autora com base nas atas e entrevistas (2018).

Os discursos se posicionam sensíveis as diferenças, como: *estar alerta ao racismo e ao preconceito*; implementar as diretrizes e *as temáticas*; ensinar para todos; *respeitar as diferenças*. Temos constituído um interdiscurso de sensibilização, mas que ainda não é o de ação para trazer com força a diversidade para dentro do

currículo. O discurso é de *apoio, diálogo, conhecer e conviver e aprender com as diferenças*.

Ao mesmo tempo que os discursos tem um apelo a *diversidade*, tem o *modelo* hegemônico da formação acadêmica, então como fazer como que o TCC de uma aluna indígena seja a forma de expressão da sua cultura? A professora mencionava durante a entrevista que as alunas indígenas traziam seus filhos consigo às aulas, demonstrando que passaram acolher algo que no início era estranho, diferente. Falava do compromisso de corresponder as expectativas da aluna indígena e seu povo, como um exemplo desafiador de respeito à diversidade cultural.

A proposta de trabalhar com as *temáticas* incluiu a criação de disciplinas como *garantia* da discussão e da problematização nos currículos dos cursos, bem como a presença de atividades de ensino, pesquisa e extensão que *transversalizam* e ampliam essa formação, não exclusivamente em uma ou duas disciplinas.

Os cursos avaliados para a renovação de reconhecimento, apontam como as DCN e as temáticas da diversidade passam a ser *cobradas* nas avaliações. Esse movimento ocorre por contextos de influência externos, mas sobretudo por movimentos sociais de luta pelo reconhecimento da diversidade no currículo; pela presença de negros, pardos e indígenas na Universidade, e pela formação para a diversidade.

Como as propostas sobre promover essa formação nos cursos ainda flutuava muito no momento das entrevistas, observa-se um discurso permeado de perguntas, ainda não haviam definições de como seriam trabalhadas estas temáticas no currículo, havia [e ainda há], dúvidas, críticas: *era* um canal de participação, não será mais? É uma questão ética individual? Mas, como promover a formação do professor para os princípios de equidade? AS DCN preveem justamente a formação dos professores para ética, respeito e acolhida à diversidade, como princípio, não somente uma questão individual.

Ao mesmo tempo, a discussão também envolvia possibilidade de haver, ou não, novas vagas previstas para que os departamentos se organizassem, de modo a atender as demandas de novas disciplinas em função, tanto das *temáticas*, quanto da ampliação de carga-horária nos cursos.

As condições materiais, sociais e políticas passam por um momento de fragilidade, os casos de racismo, de agressão, a polarização dos posicionamentos, o cerceamento da liberdade de expressão, vivenciados no decorrer do ano de 2018,

ano de eleições, afetou [afeta] a universidade. Sobretudo nesse momento em que os discursos manifestam a preocupação em manter, *garantir*, promover o pluralismo de ideias, uma vez que este direito também está ameaçado, por ideologias extremistas, por discursos como da escola sem partido³⁷ de suposta neutralidade. A discussão sobre a diversidade como conteúdos obrigatórios para a formação na Universidade, não somente nos cursos de Licenciatura, prevê ações afirmativas, ações de inclusão e atualmente a discussão de uma política de igualdade de gênero³⁸.

Alguns cursos já traziam a formação para a diversidade em disciplinas complementares, projetos ou unidades em algumas disciplinas obrigatórias. No curso de Ciências Sociais o trabalho ocorria em disciplinas complementares que passaram a ser obrigatórias, além do Pibid e outros projetos, modo transversal no currículo. Nos cursos de Pedagogia foram criadas disciplinas específicas para tratar das questões no currículo do curso e, previram como complementares as Disciplinas propostas pela Prograd (ANEXO A). Nos cursos de Física e Letras previram as disciplinas propostas pela Prograd. No curso de Letras ainda mencionaram os projetos de pesquisa existentes que se aprofundaram com as DCN. No curso de Física apontam como estes temas são tratados nas disciplinas que precedem o Estágio sendo considerados também transversais:

Quadro 75 – Educação das Relações Étnico-raciais, Direitos Humanos, Gênero, Educação Ambiental como temáticas obrigatórias no currículo

(continua)

A professora [...] lembra que um grupo de professores do Centro de Educação **já havia proposto uma disciplina com a temática das relações étnico-raciais, gênero e direitos humanos**. (DS, Ata nº 5/2017 NDE Pedagogia Diurno).

³⁷ O projeto de Lei Federal nº 867 de 2015, tinha o objetivo de incluir entre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional o Programa Escola sem Partido, prevendo como um dos princípios a neutralidade política e religiosa do Estado. A justificativa no projeto de Lei cita o movimento Escola sem partido: “uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis [...]”. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichade_tramitacao?idProposicao=1050668>. Acesso em 1 fev. 2019. Consideramos o referido projeto um cerceamento a liberdade de aprender e de ensinar, previstos na Constituição Federal, embora o Movimento Escola sem Partido utilize este mesmo argumento para propor uma Lei que se fundamenta na suposta neutralidade da ação de educar. O Projeto de Lei foi arquivado em 31 de janeiro de 2019, conforme trâmite na Câmara dos Deputados.

³⁸ A minuta do texto desta Resolução está em ampla discussão na comunidade acadêmica da UFSM. Disponível em: <<https://www.ufsm.br/pro-reitorias/pre/wp-content/uploads/sites/346/2018/10/Pol%C3%ADtica-de-Igualdade-de-G%C3%AAnero-UFSM.pdf>>. Acesso em: 8 nov. 2018.

(conclusão)

[...] **nosso Pibid** era sobre esta temática. A gente trabalhou **educação das Relações Étnico-Raciais, Gênero, Trabalho, Juventude**, eram discussões que **o curso de Ciências Sociais sempre trabalhou com isso**, então o nosso curso **é algo que nós sempre discutimos**, agora a gente está tentando claro deixar mais claro isso, tornar os **conteúdos obrigatórios quando eles não eram**. (DS, entrevista Ciências Sociais).

[...] que a Resolução da muita importância para a equidade, **acho que a gente consegue trabalhar estas temáticas**. (DS, entrevista Ciências Sociais).

Dentro das disciplinas que já existem, as que foram criadas novas pelos Departamentos da nossa Unidade **e também as que foram criadas pela Prograd**, para atender toda a Universidade. (DS, Entrevista Pedagogia Noturno).

[...] o que seria o razoável, tudo bem, faz uma disciplina vamos ver a questão racial, ótimo vamos convidar os negros, os indígenas! **Não vai convidar, sei lá o professor universitário, tem que ser uma pessoa que esteja lutando nestes movimentos**. (DS, entrevista 2, Física).

[...] eu trabalho na DCG que é Estudos Étnico-Raciais **tem alunos de todos os cursos**. (DS, entrevista Ciências Sociais).

Através das pesquisas dos professores, **muitos professores começaram a fazer pesquisa no âmbito destas questões abordadas** pelas novas diretrizes, **depois das diretrizes [...]**. Nós temos um professor que trabalha com o feminino na literatura, com a questão do negro, [...], **passou a trabalhar mais, e mais a fundo**. (DS, entrevista Letras).

E isso vem, a gente vê como se fosse uma **onda** né, das diretrizes, das obrigações, no fim das contas isso se dilui e acaba aparecendo em outros lugares também. (DS, entrevista Letras).

[...] eu também tenho os **indicadores humanos** dentro do curso, as necessidades de cada aluno, **o olhar cada aluno diferente**. (DS, entrevista Cade/Prograd).

[...] então essas coisas são muito especiais para nós, então, essa coisa da equidade **soa como algo familiar, é uma luta nossa, de tudo sabe!** (DS, Entrevista Pedagogia Diurno).

Nós tivemos [...], **um edital para pessoas que gostariam de trabalhar com os refugiados**, não lembra, foi há uns seis meses atrás. (DS, entrevista Letras).

Fonte: Elaborado pela Autora com base nas Atas do NDE e entrevistas (2018).

O silêncio, a dúvida, permanece nas questões de diversidade e equidade, pelo interdiscurso, que fala antes como ainda *não sabemos trabalhar* com a diversidade, estamos aprendendo. Dada a *importância das temáticas* a Universidade está sendo *desafiada* a ser acolhedora e a formar para a diversidade. Quando tratamos no plural, todas as *temáticas*, ocorre um deslizamento, são todos estes temas os quais passamos a nos responsabilizar na formação de professores, e que não conhecemos com profundidade, não tivemos a formação. Mas são movimentos presentes nos estudos de currículo que correspondem a realidade da escola e da universidade.

A abertura para trabalhar com a diversidade de gênero, sexual, religiosa, direitos humanos, educação das relações étnico-raciais, educação ambiental,

perpassa pelo princípio da equidade, por se deixar desafiar, num movimento discursivo equitativo presente em todos os cursos. A metáfora da *onda* aponta uma invasão, própria do movimento, em que, pelo currículo as *temáticas* se diluem como uma *onda de equidade*, fortalecidas pela resistência, pelas lutas e pelo discurso.

Os discursos de apropriação dessa luta, *uma luta nossa*, por isso a presença nas diretrizes, porque houve a expressão dos movimentos sociais, movimento negro, movimento indígena, como exemplos de luta pelo ingresso, pela garantia das cotas e pela permanência. As DCN não foram reescritas nesse momento por coincidência, há uma luta por espaços de representação política e por garantida de direitos de diferentes grupos e coletivos.

O movimento chega a universidade e aos cursos, até que se criem propostas de disciplinas, Tópicos Transversais para a Formação Docente I e II que trabalharão com os princípios de equidade definidos na Resolução com o objetivo de, respectivamente:

I - Contextualizar e refletir acerca de questões relativas aos direitos humanos, direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas e diversidade de faixa geracional como princípios de equidade na formação docente. II - Contextualizar e refletir acerca da educação ambiental e de questões relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa como princípios de equidade na formação docente (ANEXO A).

O princípio de equidade está no DPFP e na política de avaliação, mobilizando os sujeitos, gerando polêmica em discursos que se mesclam entre paráfrase e polissemia. Por isso olhar *outros aspectos* numa avaliação institucional, mais equitativa ou analisar com outras finalidades o relatório do Enade, para além da nota, mostra as especificidades do corpo docente, mostra os aspectos qualitativos a serem aprofundados, explorados numa perspectiva de globalidade na avaliação institucional, superando a [des] articulação e as invisibilidades. Portanto, *olhar a diferença*, afirmar que há necessidade de *indicadores mais humanos*, em contraposição a lógica meritocrática e do mercado, caminha para movimentos equitativos que começam a fazer parte do currículo neste contexto emergente da Educação Superior, enfrentado desafios como superar o currículo hegemônico e o discurso conservador de suposta neutralidade. Avaliar com qualidade/equidade, opõe-se aos sentidos performativos e cria espaços para a diversidade, pela luta, pela resistência e pela presença no discurso, como uma *onda*.

6.2.3 Equidade e relação com a Educação Básica

Entre os princípios de equidade presente DCN está a relação com a Educação Básica, observado na articulação da universidade com a escola, considerando a escola pública como espaço privilegiado da *práxis docente* (BRASIL, 2015a), com vistas a superar uma formação fragmentada.

Quadro 76 – Articulação com a Educação Básica com vistas a uma formação equitativa

O projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da **articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica, envolvendo a consolidação de fóruns estaduais e distrital permanentes de apoio à formação docente, em regime de colaboração [...]**. (DPFP, BRASIL, 2015a, Art. 3º, paragrafo 6º).

[...] à aprendizagem e ao desenvolvimento de todos (as) os (as) estudantes durante o percurso educacional **por meio de currículo e atualização da prática docente que favoreçam a formação e estimulem o aprimoramento pedagógico das instituições**. (DPFP, BRASIL, 2015a, Art. 5º, inciso IX, DPFP).

O (a) egresso (a) dos cursos de formação inicial em nível superior deverá, portanto, estar apto a: [...] VII - **identificar questões e problemas socioculturais e educacionais**, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de **contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras**; VIII - **demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras**; (BRASIL, 2015a, Art. 8º, DPFP).

Fonte: Elaborado pela Autora com base na legislação (BRASIL, 2015a).

O DPFP apresenta a aproximação das instituições formadoras considerando no interdiscurso os termos como articulação, *regime de colaboração, aprimoramento pedagógico, postura investigativa*, e, ainda, vai mencionar a realidade complexa e a superação das exclusões sociais. Esse discurso se faz presente com base na *luta de superação das desigualdades*, históricas no Brasil e na América Latina.

O discurso da articulação com a Educação Básica também é um movimento entre a paráfrase e a polissemia, a paráfrase correspondente [ao mesmo] a relação estática, vertical e hierárquica, e o polissêma [o diferente], da aproximação, horizontalidade e diálogo, ainda em construção. Esta articulação é impulsionada geralmente pelos estágios curriculares, pelas iniciativas de práticas e de projetos de ensino, pesquisa e extensão, tendo o Pibid como referência principal.

Quadro 77 – Referência de aproximação com a escola

Então quando **ele é Pibidiano** ele começa a fazer isso antes, isso ajuda bastante, perde um pouquinho desta ansiedade, **vai para a escola e vai conhecer este universo** e depois ele vai ter que pensar seus estágios e seu TCC. **Também faz vinculação com a educação, mas não necessariamente a educação formal**, não é necessariamente com a escola, processos educativos, rituais, não é com a educação formal. [...]. (DS, entrevista Ciências Sociais)

[...] a gente tem os quatro **estágios** que são obrigatórios no curso, grupos tipo **Pibid**, que tem uma **interação** com a Educação Básica, aí as outras interações mais diretas são **projetos de pesquisa** de professores que acabam levando para sala de aula, enfim... [...]. Formalmente só nos estágios. (DS, entrevista 1, Física).

[...] **o Pibid**, como é um número razoável de alunos, comparado com o tamanho do curso eu acho que foi **um diferencial** bastante importante neste sentido de ter uma **interação muito maior universidade escola**. (DS, entrevista 1 Física).

[...] mas dependendo da forma como são tratados os conteúdos também **tu pode conseguir ter uma maior participação dos alunos e isso é importe também, material didático estratégias de ensino que ajudem na prática desse professor**. (DS, entrevista Ciências Sociais).

Além disso, a gente tem várias atividades de **extensão**, muitas delas voltadas a alunos da Rede Básica de ensino. (DS, entrevista 1, Física).

[...] **deve haver PED já no primeiro semestre, porque é o espaço para que os alunos pensem “o ser professor”**. (DS, Ata nº 7/2017 NDE Pedagogia Diurno).

Agora realmente **a situação é outra [...] acho que foi um salto** que o curso de Letras deu, efetivamente, com a Residência e o **Pibid**. (DS, entrevistada 1 Letras).

Fonte: Elaborado pela Autora com base nas Atas do NDE e entrevistas (2018).

No interdiscurso: *interação, vinculação, estratégias de ensino; ser professor, um salto, um diferencial, vai para a escola*, destacados num campo semântico de aproximação e relação entre instituições, Universidade e escola. Estes termos, juntamente com as ações de extensão, de pesquisa, de ensino, com a possibilidade de produzir *estratégias de ensino, materiais didáticos*, são parte importante da formação prática do professor e, por vezes, deslocada ou relegada ao final dos cursos. Trazer tal interação e vinculação com a Educação Básica, transforma a relação teoria e prática e, por consequência, o currículo dos cursos de Licenciatura.

Quadro 78 – Lá e cá, eles e nós e extramuros

(continua)

[...] e não só a **Universidade ir até a escola, mas também a escola vir** em alguns momentos, por exemplo, nestes seminários, em eventos, encontros [...]. (DS, entrevista Pedagogia Diurno).

[...] fazer **mais** esse movimento **da escola para cá**. Me parece que isso **ainda não é** muito forte aqui. (DS, entrevista Pedagogia Diurno).

(conclusão)

A gente quer que o aluno tenha consciência de que ele **está lá por estar aqui**. Então o investimento **é aqui, para que ele possa qualificar lá, que é a escola**. (DS, entrevista Pedagogia Noturno).

Então o quê eu penso ainda, é que teríamos, que fazer os convênios com algumas escolas. [...]. **Isso é uma coisa que institucionalmente, não é na minha gestão, não se avançou ainda**. (DS, entrevista Pedagogia Diurno).

Mas por outro lado também tem **os Prolicen**, que são dois ou três professores, então eles fazem isso, eles dão cursos para professores **lá no Ensino Médio**, de formação, **eles têm este contato** com as escolas, fora os estágios [...]. (DS, entrevista Ciências Sociais).

Isso é importante, então **dizer para eles que a Universidade está aberta, está receptiva e que tudo que eles precisarem de nós, da mesma forma que nós precisamos deles, que eles podem vir** até Universidade, até a coordenação do curso, conversar conosco. Então são iniciativas primeiras, **iniciativas iniciais** [...]. (DS, entrevista Pedagogia Noturno).

[...] e também **a comunidade dentro do curso**, porque a gente tem as professoras das escolas participando das reuniões, participando das orientações, **porque não é só** a coordenadora daqui sozinha com os alunos [...]. Eu gosto de pensar que não é só a gente que tem que ir **extramuros, a gente também tem que receber**. (DS, entrevistada 1 Letras).

Fonte: Elaborado pela Autora com base nas entrevistas (2018).

O discurso que caracteriza essa relação de interação e aproximação, entre a escola e a universidade que estão em posições diferentes, *lá/cá* ou *aqui, eles/nós*, o advérbio de lugar posiciona em lugares diferentes, e a primeira e terceira pessoa do plural também. É uma relação em construção, em que há, ainda a presença de muros, a qual não se avançou, *ainda*. Os advérbios ainda apontam uma polaridade e uma relação a ser fortalecida, na qual o DPFP, seja pelas DCN, seja pelos programas, necessita de continuidade.

Um movimento de aproximação é evidenciado pelo Pibid, pelos docentes da escola serem *corresponsáveis*, receberem bolsa, acolherem os estudantes, participarem das reuniões na Universidade, valorizando e privilegiando a escola como um espaço de formação inicial e continuada. A partir da Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015 (BRASIL, 2015a), estabelece-se o elo das instituições formadoras e das redes de Educação Básica com vistas a formação inicial e continuada e a valorização do magistério na Educação Básica. Mas, ainda são necessários muitos movimentos de aproximação e de articulação para que escola e universidade reduzam as distâncias entre *lá* e *cá* e se aproximem cada vez mais:

Quadro 79 – Aproximação e distanciamento escola e universidade

De qualquer maneira através de projetos: PROLICEN, extensão, **a gente atua na escola**, ou com os estagiários, **é um mecanismo. Não há uma proposta do curso, a gente se aproveita, quem quer**, dos projetos que tem: PROLICEN, FIEX, os próprios estagiários, é dessa maneira, o que já está institucionalizado, mas o curso mesmo não tem um projeto, uma discussão. (DS, entrevista 2, Física Licenciatura).

[...] **os professores (do curso) divergem sobre o que é a prática.** (DS, Ata nº 16/2017 NDE Pedagogia Diurno).

Um semestre não é pouco tempo, muita coisa acontece, e é **corresponsabilidade**, um momento que eu mando um aluno para a escola, ele não deixa de ser meu (aluno), pelo contrário, **está lá representando, está indo lá PED tal, docentes tais, é coparticipação é vai-e-vem.** (DS, entrevista Pedagogia Noturno).

Tem a questão de gênero, racial, sexual, religiosa, geracional, os temas que estão aí, são temas que podem promover ou não a equidade social. (DS, entrevista Pedagogia Diurno).

Isso a gente fez também, e as iniciativas individuais de cada docente: idas as escolas, nós tivemos a professora [...] **que tem levado recorrentemente o segundo semestre, o terceiro semestre para as escolas, e de noite? Sim, de noite.** (DS, entrevista Pedagogia Noturno).

Então **(pausa)** que estratégias, em termos de gestão e de cursos, é por meio das ações de estágio, de projetos, da própria extensão que a gente **queria** promover mais. E da proposta das práticas, não perder de vista o que é uma prática e onde o aluno vai fazer a prática, **e tem que ter o diálogo com a Educação Básica.** (DS, entrevista Pedagogia Diurno).

Então realmente eles também assumem isso, **que contribuição eles vão levar a partir do seu estudo, do TCC, do Estágio, para a comunidade indígena?** Então o curso também se obriga o professor orientador também tem que orientar na educação indígena. **Então é um desafio para o professor.** [...] **Por isso a importância da Educação das Relações Étnico-raciais no nosso curso.** (DS, entrevista Pedagogia Diurno).

Fonte: Elaborado pela Autora com base nas Atas do NDE e entrevistas (2018).

Reduzir a distância universidade/escola também é compreender o movimento da prática como *práxis*, no discurso que se desloca entre hierarquia e horizontalidade, a primeira marcada pela dissociação entre *prática* e *teoria*, a segunda que caminha para a *corresponsabilidade, coparticipação, diálogo*.

O distanciamento ainda está presente na *dúvida*: o que é prática, na *ausência de proposta*. Essa dúvida também se relaciona com a pouca discussão em conjunto sobre as características comuns de todas as Licenciaturas, todos os cursos *devem*, pelas DCN, estabelecer percentual de 400 horas de atividades de PCC. No entanto, cada curso, e às vezes cada professor em sua disciplina, define, de acordo com suas características, o que compreende como prática.

Analisando o discurso temos os mecanismos que aproximam nas afirmativas: *sim, de noite, participa e coparticipa, dialoga*. Carregamos a dúvida e a divergência, a discussão e a possibilidade, participa, *quem quer*, a pausa e as estratégias, o

atuar na escola, algo que se aprendeu na Universidade, em dissociação. E, por fim, a negação como efeito performativo, há barreiras, na negação, não há proposta do Curso como uma unidade, que esteja lutando por essa aproximação. As estratégias ainda precisam de fortalecimento, estão em processo, *queria* que houvesse mais possibilidades e flexibilidade para criar espaços de aproximação. Assim, a equidade se relaciona com a aproximação, produzindo sentidos [outros], e a performatividade com o distanciamento, produzindo sentidos [mesmos], de verticalidade e hierarquização.

Para complementar a ideia de formação equitativa com vistas a aproximação, buscamos questões específicas para os estudantes das Licenciaturas no questionário Enade que dão ênfase ao estágio curricular e extracurricular, a prática e a expectativa dos Licenciandos para a inserção profissional. Com estas questões analisamos a formação, qualidade e equidade.

As questões do Enade, para os concluintes de Licenciatura, apresentam dados relativos a experiência e a formação dos alunos. Pelas questões do quadro 80, é possível avaliar como foi a inserção dos alunos em atividades práticas e no estágio curricular supervisionado.

Quadro 80 – Itens para os estudantes de Licenciatura Enade 2014

Questão
1. Você pretende exercer o magistério após o término do curso?
2. Qual a principal razão para você ter escolhido a Licenciatura
3. Você já tem experiência profissional no magistério, qual a forma de contrato? Assinale a alternativa mais relevante para você.
4. Se você tem experiência no magistério, em qual etapa/modalidade atuou? Assinale a alternativa mais relevante para você.
5. Em que instituição você realizou seu estágio curricular obrigatório? Assinale a alternativa mais relevante para você.
6. Em qual turno você realizou o estágio curricular obrigatório?
7. Em qual etapa/modalidade de ensino você realizou seu estágio curricular obrigatório? Assinale a alternativa mais relevante para você.
8. Quantas horas de estágio curricular obrigatório você integralizou?
9. Onde você pretende atuar daqui a cinco anos?
10. A fundamentação teórica oferecida no curso de Licenciatura foi suficiente para sua compreensão sobre a educação escolar e sua preparação para o exercício da docência?
11. Você vivenciou, durante o curso de graduação, experiências pedagógicas que gostaria de proporcionar aos seus futuros alunos?
12. No decorrer do estágio curricular obrigatório, você teve suficiente orientação e supervisão de professores do seu curso?
13. No decorrer do estágio curricular obrigatório, você teve adequado acompanhamento de um ou mais professores da instituição em que estagiou?

Trouxemos, na tabela 9, as respostas das questões 1, 2 e 11. Em termos de autoavaliação seria interessante fazer o acompanhamento do egresso, um processo de avaliação a ser aprimorado, em todos os cursos.

Tabela 9 – Questões Enade para os estudantes de Licenciatura

Questão 1	Letras – Português %	Letras – Português e Inglês %	Física %	Pedagogia %
(a) Sim, como atuação profissional principal.	69,2	40,9	45,5	62,7
(b) Sim, mas esta não será a minha atuação profissional principal.	15,4	13,6	13,6	8,8
(c) Não.	3,8	13,6	9,1	7,8
(d) Ainda não decidi.	11,5	31,8	31,8	20,6
Questão 2				
(a) Acredito ser minha vocação.	26,9	54,5	27,3	33,3
(b) Importância da profissão.	23,1	9,1	18,2	26,5
(c) Tive professores que me inspiraram.	15,4	22,7	27,3	7,8
(d) É uma boa carreira.	0,0	0,0	0,0	2,0
(e) É uma opção alternativa de atividade profissional.	0,0	4,5	9,1	2,0
(f) Não tive condições financeiras de frequentar outro curso.	3,8	0,0	0,0	2,0
(g) Facilidade de acesso ao local do curso.	0,0	0,0	0,0	2,0
(h) Não havia oferta de bacharelado na área.	3,8	9,1	0,0	0,0
(i) Influência da família.	7,7	0,0	0,0	5,9
(j) Outra razão.	19,2	0,0	18,2	18,6
Questão 11				
(a) Sim, durante todo o tempo.	7,7	9,1	0,0	15,7
(b) Sim, em grande parte do tempo.	42,3	40,9	40,9	49,0
(c) Apenas em algumas disciplinas/situações.	46,2	50,0	54,5	35,3
(d) Não.	3,8	0	4,5	0,0

Fonte: Elaborada pela Autora com base nos Relatórios Enade (2014).

Na questão 2, a ideia de vocação é mais valorizada do que a importância da profissão. Essa relação do trabalho da professora e do professor como vocação distancia-se da ideia de profissão docente. De acordo com Gatti e Barreto (2009) a “vocação” e a “missão” como representação da docência, dificultam as lutas por melhores salários e estão presentes no âmbito social e político. Segundo as autoras, o salário da categoria é bastante dispar no Brasil variando, tanto de região para região, quanto em relação ao nível de ensino em que atuam, sendo mais baixos os salários para Educação Infantil e mais altos os do Ensino Médio, dentro do contexto da Educação Básica.

Os desafios para a formação de professores são grandes, por isso, faz-se necessário analisar criticamente estes e outros indicadores que tratem sobre a realidade da profissão docente como meio de auxiliar os cursos, os gestores, o NDE e os estudantes de licenciatura, numa formação muito próxima ao contexto escolar. Observamos, através da tabela 9, que a maioria dos alunos aponta a docência como atividade principal a ser exercida após o término do Curso, seguido do grupo que ainda não decidiu. Após um tempo, estes concluintes estão atuando na Educação Básica? Em quais condições? Retornarão em atividades de formação continuada?

Na questão 11, os alunos dividem-se entre as alternativas (b) e (c), atestando para fragilidade do PCC na formação de acordo com o conceito de simétrica invertida. Conhecimento da profissão, estágios, características de uma formação prática, voltada ao contexto escolar estão presentes no questionário. Essa aproximação com a prática foi discutida pelos NDE ressaltando a necessidade de aprofundamento teórico e epistemológico, *não só a prática pela prática*, momentos em que traziam o Pibid como modelo pela *práxis* proporcionada.

Tardif (2002) apresenta os saberes docentes como plurais, estratégicos, porém desvalorizados, estes saberes são disciplinares, curriculares, experiências, mas, ainda assim, os professores não têm o mesmo prestígio da comunidade científica. É o discurso de que o saber é exteriorizado em relação ao professor, e não produzido pelo professor, em sua prática. Nesse sentido relacionamos verticalmente escola e universidade, e na medida em que vai se discutindo e problematizando a formação pela *práxis* docente, colocando em *diálogo* as instituições, reconhecendo que tanto escola quanto universidade são formadoras e produtoras de conhecimento, o distanciamento e a hierarquia começam a ceder lugar as relações mais horizontais e equitativas.

É no discurso que encontramos a potência do sentido de equidade na formação dos professores, potência que somente numa avaliação contínua, sensível e formativa, pode vigorar. Não falamos de dados, resultados, números, falamos de pertencimento, identidade, efeitos no discurso

Quadro 81 – Efeitos de sentidos performativo/equitativo

(continua)

[...] no próprio nível que o **aluno** entra aqui, **um nível básico** que às vezes ele nem sabe porquê escolheu este curso, até a formatura, que é quando ele sai daqui a gente já percebe um amadurecimento muito grande. **Eu já consigo ver [...]**. (DS, Entrevista Pedagogia Diurna).

(conclusão)

Tudo o que a gente pensa para o nosso curso diz respeito a **nossa comunidade!** (DS, entrevista Pedagogia Noturno).

[...] então foram quatro dias bastante **intensos** neste processo de acolhida e acho que foi muito bom, em particular, este último agora. (DS, entrevista 1, Física).

E o reconhecimento do curso, a unidade entre as turmas, tudo isso para mim vale ouro, espero poder continuar, ter perna. (DS, entrevista Pedagogia Noturno).

Ali do primeiro até o terceiro semestre a gente já nota uma mudança. Do terceiro até o quinto, outra mudança, e até o final se nota a mudança mais consistente. [...] **Mas alguns eles não vão produzir essa mudança** porque eles **não se percebem pedagogos.** (DS, entrevista Pedagogia Diurno).

Dependendo de governos **ou de gestões mais democráticas ou mais autoritárias, esta equidade ela fica um pouco mais fragilizada**, mas aproveitando, eu acho que esse é um aspecto que eu queria deixar isso bem claro, talvez seja por isso que a gente abraçou essa Resolução, talvez porque a gente tenha visto possibilidade de fortalecer isso. (DS, entrevista Pedagogia Diurno).

[...] eu gosto de pensar que a gente **enxerga** estes resultados [resultados, qualidade] **na própria sala de aula [...]** (DS, entrevistada 1 Letras).

[...] e nossos alunos a grande maioria eles realmente **estão envolvidos em projetos de um ou de outra natureza, então eles são muito engajados [...]**. (DS, entrevistada 1 Letras).

Fonte: Elaborado pela Autora com base nas entrevistas (2018).

Os efeitos envolvem o orgulho do professor ao relatar uma experiência que deu certo, a percepção da professora que consegue ver a transformação dos alunos, numa perspectiva de *qualidade equitativa e formativa*.

O discurso equitativo da acolhida está no uso da língua, no interdiscurso, demarcado pelas expressões: *a nossa comunidade*, pelo reconhecimento no sentido de *já consigo ver*, esse movimento equitativo, quando os professores falavam sobre os alunos que se transformam no decorrer do curso, ou de *enxergar* na sala de aula, a transformação do aluno, ressignificando o sentido de avaliação pedagógica, com acompanhamento do aluno e que foi evidenciado pelo gestual, pelo tom da voz e por relatos durante as entrevistas, sentido de qualidade a ser ressignificado no Sinaes.

Assim nestes recortes de discursos finais, apontamos a equidade como possibilidade na avaliação, buscando produzir uma avaliação que impulse a formação, olhando os aspectos que são frágeis, observando pedagogicamente o que pode melhorar, fazendo uso de todos os instrumentos possíveis: observação em sala de aula, espaços de assembleia, uso dos relatórios de avaliação externa e avaliação institucional, avaliação do egresso, avaliação do docente pelo discente. Enfim, os mesmos instrumentos, mas com o olhar atento a realidade e a necessidade do Curso, para que se possa observar a qualidade, a partir de outras

dimensões, com as características do próprio curso, com especificidade, ouvindo alunos, técnicos administrativos em educação, colaboradores, professores, escola, toda a comunidade envolvida.

Nesse processo, é possível observar, mudanças, sentidos, valores, para além de indicadores performáticos. Um processo de avaliação capaz de ser *acolhedor*, de gerar espaço para o *diálogo*, para o *reconhecimento* dos sujeitos da comunidade acadêmica, das escolas. Possibilitando ampliar o movimento de qualidade, resultando, como síntese, movimentos equitativos construindo caminhos [outros], na polissemia do discurso.

Isto posto, a regulação, está nos discursos e nas práticas, nas adversativas ou concessivas, *mas, embora*, na negativa, de: *não vai produzir, não vai transformar*, ou não pode fazer assim, *obedeça* ao instrumento de avaliação. Todavia, o interdiscurso aponta os sentidos [outros] *equitativo/performativo*, um oposto ao outro, traduzindo-se na oscilação e graduação, movimento que caracteriza a gestão entre *mais democráticas/mais autoritárias*, entre a produção, ou não da mudança, entre *potencialidade* ou *fragilidade da equidade*, relacionada aos governos, relacionado com o campo de disputas ideológicas, de poder e de representatividade.

Quadro 82 – Performatividade e [des] valorização profissional

A Pedagogia socialmente, **ela não é tão valorizada** na escolha, talvez ela tenha um valor ainda **lá na escola**, quando o pai e a mãe do filhinho do empresário, quer uma boa professora para ele, aí ele vai pagar a melhor escola, com a melhor Pedagoga. **Aí lá ela tem valor**, mas na escolha, para ingressar na universidade ela não se sente, **não se sente tão empoderada** a ponto de defender isso, então ingressam na Pedagogia hoje pessoas com situação econômica muito precária; pessoas que vem de interior e querem estudar, e para entrar logo querem a Pedagogia; pessoas que os pais acham que evoluiu muito para entrar num curso para ser professor; sabe então assim, elas já entram menos ... **e aí a gente tem que fazer disso, de um limão uma limonada**. (DS, Entrevista Pedagogia Diurno).

Mas esta visão da sociedade de seus professores é algo que realmente **tem que mudar** da sociedade como um todo e isso eu acho que o que é mais gritante **é lá do professor da Rede Básica**, é onde muitas vezes não tem infraestrutura adequada para trabalhar, não tem motivação [...]. (DS, entrevista 1 Física).

Fonte: Elaborado pela Autora com base nas entrevistas (2018).

O *reconhecimento* e a *importância* do curso para os alunos e as relações professor-aluno-escola, estão presentes quando estes professores falam. Qualificar tais relações é um movimento equitativo, no qual a avaliação se incorpora. Por mais que ainda existam *hierarquias* a serem superadas, *muros*, *barreiras* entre universidade e escola; entre produção do conhecimento, pesquisa e docência; o

movimento de valorizar a formação de professores, trabalhando para a efetividade das DCN é um movimento de resistência, que pede uma avaliação mais equitativa que acompanhe a efetivação dos currículos.

Finalmente, um efeito performativo é a desvalorização do professor, a qual acompanhou muitos discursos, evidenciado em práticas sociais, onde o professor é mal pago, onde não infraestrutura é precária, condições de trabalho [in] dignas, onde o professor, a professora é [des] valorizada desde sua escolha pelo curso, mostrando uma caricatura da divisão de classes sociais, nas relações de trabalho que impactam a formação docente.

Estudar a profissão docente e valorizar a escolha feita pelos alunos, como uma oportunidade de transformação de um sentido movimentando-se para valorização e *empoderamento*, pela resistência, movimento que faz parte desta formação aproximando Universidade e escola.

Considerando todos os discursos que foram se constituindo parte das vozes deste trabalho, o estudo dos casos que compuseram o recorte da pesquisa na UFSM, o contexto emergente na Educação Superior e, como parte dele, a formação de professores, a autonomia universitária, os movimentos de resistência dos professores e alunos, a fim de promover os princípios de equidade, a fragmentação das políticas educacionais e as transformações do Sinaes, a polissemia dos discursos, afirmamos como tese: a avaliação em cursos de licenciatura da UFSM tem produzido efeitos de sentidos [os mesmos] na perspectiva da qualidade/regulação e sentidos [outros] de performatividade/equidade podendo se constituir como potencializadora de [re] articulações dos processos de gestão e cultura organizacional dos cursos num sentido equitativo/formativo.

7 POR UMA AVALIAÇÃO EQUITATIVA E FORMATIVA

Tracei este percurso, até o momento, colocando em evidência discursos e vozes, Discurso da Política de Avaliação (DPA), Discurso da Política de Formação de Professores (DPFP) e Discurso dos Sujeitos (DS), autores nos seus processos de avaliação e de gestão. No decorrer desta análise, me desafiei, procurei, nos gestos de interpretação compreender e problematizar estes discursos em movimento.

No dispositivo de análise que criei, as cores foram importantes, marcaram o movimento e as contradições, por meio delas procurei mostrar o quanto estes discursos deslizam, entre qualidade/regulação, entre eficiência/eficácia/performatividade, entre performatividade/equidade. A partir de uma relação entre cores análogas e complementares do círculo cromático, inspirada no movimento e no entrecruzamento de diferentes discursos, conduzidos pelos processos de avaliação, à centralidade da gestão que resulta, pelos efeitos de sentido, em tons de cinza.

A subjetividade, presente na possibilidade de interpretação da AD, fez com que eu recorresse às minhas memórias de infância na escola, em que eu brinquei com as cores, fazendo este círculo cromático e girando-o em torno de um eixo, não lembro bem, só lembro das cores se misturando, do movimento circular. Foi assim, depois de ter entrevistado os professores, os técnicos administrativos em educação, analisado documentos, os relatórios de avaliação, que, em algum momento, eu lembrei dessas cores misturadas e associei os discursos às tonalidades do círculo cromático, recordando uma vaga memória de infância, numa relação entre memória e esquecimentos, considerando o lugar da falta, como possibilidade para a produção de sentidos.

Deste modo, no círculo cromático a **qualidade** é complementar à **regulação**, a **performatividade**, complementar à **equidade**, são os efeitos de sentido na gestão. Os referidos efeitos deslizam, conforme demarcamos pela barra, com complementaridade ou oposição, e estão juntos no discurso, se mesclam, se movimentam, tendo com eixo central da gestão. Neste mesmo movimento, a **eficiência/eficácia/performatividade**, representadas por tons de cores análogas com o tom de azul como base, estes efeitos se movimentam entre si, de modo que o círculo cromático é também um ciclo, produzindo estes efeitos de sentido.

Evidenciar estes efeitos de sentido nos discursos, que no deslizamento de um tom a outro, de um sentido a outro, de formações discursivas opostas a outras, permitiu trabalhar com um grupo de palavras que foram dando sentido ao entrelaçamento do fio discursivo no interdiscurso.

Este movimento partiu da pergunta: como os discursos da política de avaliação do Sinaes produzem sentidos [outros] de qualidade na gestão de cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)? No problema, já evidenciamos a qualidade como formação discursiva na política de avaliação, a qual mobiliza e chama outros sentidos. Estes outros sentidos são a regulação, eficiência, eficácia, performatividade e equidade, que produzem efeitos na gestão. Retomo, aqui, alguns destes discursos que demarcaram a análise, junto com cada objetivo específico percorrendo cada capítulo.

No capítulo três, com o objetivo de discutir os desdobramentos da política de avaliação na Educação Superior, considerando seus percursos históricos, o DPA esteve em evidência. Retomei a constituição do Sinaes entre tensões e oposições de experiências regulatórias e formativas, de programas de avaliações anteriores. Considero o contexto dos anos 90 com a Nova Gestão Pública o mais propício para ressaltar tendências em oposição nos programas de avaliação que desencadearam no Sinaes.

O contexto dos anos 1990 é demarcado pela expansão do neoliberalismo, pela transformação da estrutura do Estado em *quase-mercado*, pela premissa da regulação em avaliação, na relação dos contextos globais e locais. No Brasil, foi a década de experiências em avaliação como o Provão e o Paiub, da avaliação participativa-formativa. Também, foi a década da aprovação da LDB, um marco na democratização da educação no Brasil, embora bastante transformada e influenciada pelos preceitos da Nova Gestão Pública.

Neste mesmo capítulo, trabalhei com o Sinaes seus antecedentes e suas transformações. Permanecem no Sinaes os pilares da avaliação: avaliação institucional, avaliação de cursos de graduação e avaliação do desempenho do estudante, originalmente o sistema previa entrelaçamento, globalidade e complementaridade. Hoje, com suas transformações por meio da criação dos índices e conceitos, IDD, IGC, CPC, Enade, que acabaram *roubando a cena*.

Neste capítulo os sentidos que deslizam são, principalmente, entre qualidade e regulação. O sentido de regulação, é muito mais parafrástico do que polissêmico,

a formação discursiva de regulação é acompanhada no interdiscurso da *normatização* evidente pelas Leis, aprovadas, revogadas, [re] escritas, na evolução destes sentidos antes e no próprio Sinaes. O efeito de sentido regulatório da avaliação é permeado pelo interdiscurso do *domínio*, formado por discursos como: *guardião da qualidade, assegurar, excelência, normatização, índice, isomorfismo*. Sentidos em oposição a qualidade, como *avaliação formativa, identidade, diversidade, equidade, globalidade e complementaridade*. Este movimento é sintetizado no primeiro deslizamento entre **qualidade/regulação**, que, como efeito, evidência a regulação, valoriza o resultado e a qualidade isomórfica, produz, pela avaliação, efeitos de eficiência/eficácia.

No capítulo quatro, cujo objetivo foi problematizar os discursos de qualidade e de regulação da política de avaliação, a análise adentra as arenas políticas da Universidade e dos cursos de licenciatura, deslizando, novamente entre sentidos de qualidade/regulação, abrindo espaço para a polissemia. Nesse movimento, *regulação* desliza para *[auto] regulação*, qualidade desliza entre *qualidade social, qualidade isomórfica, qualidade da diversidade e qualidade da especificidade*.

Nessa análise trouxe, ainda, a avaliação e seus *[des] usos*, a falta de sentido atribuída a avaliação externa em alguns momentos, a *verificação*, o descompasso, na formação discursiva de qualidade entre *especificidade e padrão*. A problematização apontou a relação entre regulação e performatividade como efeito a *[des] articulação* entre os pilares do Sinaes, uma avaliação que deixa de ser significativa e por isso muitas vezes é pouco usada no âmbito dos cursos, principalmente quando a ênfase recai exclusivamente no Enade. Assim sendo, apontei o deslizamento do interno ao externo, do qualitativo ao quantitativo, na valorização dos índices nos cursos.

Por outro lado, também analisei como a autoavaliação esteve presente, foi citada, lembrada, ressignificada em processos de autoavaliação nos cursos e na instituição, problematizando o discurso de qualidade a partir de possibilidades. Neste sentido, os discursos apontam a *qualidade qualitativa, a reflexão*, a aproximação com a Educação Básica, a definição de perfis de formação de professores. A qualidade *qualitativa* é o movimento polissêmico que permitiu a cada NDE ampliar as concepções de qualidade e trabalhar para a melhoria dos PPC propostos, com ênfase à formação de professores. Ênfase que também aponta às fragilidades de uma formação que às vezes, está ainda distante do perfil de egresso desejado.

Analisamos neste capítulo, novamente as formações discursivas de **qualidade/regulação**, contudo o foco foi em seus efeitos de sentido nos cursos. Desse modo, a avaliação assumiu contornos que enfatizaram ora o isomorfismo, ora a qualidade da especificidade. Os discursos deste capítulo trouxeram o movimento de gestão do currículo com um sentido comum de qualidade, tendo como efeito em todos os cursos, a qualidade na formação dos professores para a Educação Básica. Ainda assim, as análises trazem os efeitos de sentido da regulação, tais como [auto]regulação, controle e padronização. Efeitos sentidos nos NDE no trabalho de reformulação dos currículos.

No quinto capítulo, com o objetivo de compreender a produção discursiva de eficiência/eficácia na gestão de cursos de licenciatura da UFSM, decorrente da política de avaliação, descrevi e analisei cada caso pesquisado. Retomei e aprofundi os princípios da Nova Gestão Pública, cuja ênfase dada na avaliação e na regulação aprofunda práticas gerencialistas permeadas pela *transparência, publicidade dos resultados, responsabilização dos gestores, descentralização, prestação de contas*. Nas análises, há uma relação do que introduzimos no primeiro capítulo, por uma análise mais documental, centrada no DPA, para uma análise que é retomada no contexto da prática da gestão dos cursos que assumem características ao mesmo tempo gerencialistas e democráticas. Analisando a formação discursiva eficiência/eficácia, seu deslizamento e efeitos de sentido, as Figuras 7, 8, 9, 10, 11 e 12, deste capítulo, sintetizam e ilustram tais efeitos na gestão.

Os discursos, muitas vezes orientados pelas lógicas de mercado que adentraram o serviço público, propagando **eficiência/eficácia**, sem que percebamos. No entanto, seus efeitos são fortes nos dizeres, na busca pela melhor nota, na espera pelo resultado, *nos rankings* e na competição.

Discurso que, fortalecido pelo eco do *professor eficaz* propagado pelo BID, deixa os professores apreensivos e gera resistências para se opor a práticas que moldam o gestor como gerente, como líder, que aproximam Universidade da empresa. Entre os efeitos que se fortalecem e geram resistência, estão a *transparência, prestação de contas, responsabilização*, controle, formação discursiva da qualidade para o mercado que utiliza a avaliação como estratégia para funcionar evidenciada no *controle gerencial, [des] continuidade* nas gestões entre NDE, Coordenações, Colegiados e Departamentos.

A [in] eficiência e [in] eficácia, discursos de uma gestão gerencialista, convivem com a gestão democrática, mobilizada pela *participação, engajamento, transparência, comunicação, sinergia, articulação*. Essa teia complexa de discursos produz hierarquias entre ensino e pesquisa; entre Bacharelado e Licenciaturas que relacionei com a [des] valorização da profissão docente, com dissociação entre teoria e prática.

Como discurso de resistência, os professores questionam: *qualidade para quê, para quem?* Apostar em processos de avaliação que sejam capazes de mostrar a *especificidade, a diferença*, que mobilizem a participação, promovem resistência para se opor a práticas que chegam a ser perversas, pois vão gerar culpa sobre o professor e sobre o aluno, por *resultados* não alcançados. Este é o efeito da performatividade, que já se anuncia, mas que optei por analisá-lo no sexto capítulo.

No sexto capítulo o objetivo foi interpretar os processos de gestão de cursos de licenciatura da UFSM, permeados por efeitos de sentido de **performatividade/ equidade**. A performatividade escorregou como um efeito de sentido da avaliação na segmentação *fragmentação* na gestão, pelo trabalho individual e não compartilhado, [des] articulado, pelo efeito da concorrência, da competição.

A performatividade, como efeito, está no interdiscurso *da nota* como resultado, gera sensações de *estar devendo*, de não alcançar, não corresponder. Noções que evidenciei no deslizamento entre responsabilização e a *culpa*, no desejo pelo resultado e por *mostrar o resultado*, quase como uma reação automática após a avaliação. Este é o efeito performativo da avaliação, presente na gestão deslizando com eficácia e eficiência, nos tons análogos que se aproximam: **eficiência/eficácia/performatividade**.

A performatividade também está nas estruturas hierárquicas que dissociam escola e universidade, ensino e pesquisa, estratificando um trabalho que deveria ser indissociável entre ensino, pesquisa e extensão. Como tecnologia de políticas, mobilizada pelo que funciona, pela propagação dos resultados, pela contabilização do que não se atingiu, pela concorrência dos *rankings*. Com isso, gera também discursos de resistência em tons de oposição e questionamento: sobre a lógica meritocrática, sobre as causas da evasão, sobre o direito a educação, sobre os espaços de poder, no movimento de deslizamento entre qualidade e equidade.

Em relação aos movimentos discursivo equitativos, aproximando-me, cada vez mais do DPFP e do DS, trouxe os desafios para a estrutura da universidade, dos

cursos, dos currículos, considerando a mudança de perfil dos alunos. Analisei qualidade no movimento discursivo equitativo, buscando ressignificá-la, pontuando o contexto emergente da Educação Superior no qual a formação de professores forma parte, representado na figura 12. Assim, a qualidade é a síntese do movimento discursivo equitativo/formativo, gerado por princípios como *acesso e permanência, formação para a diversidade e relação com a Educação Básica*.

Movimentos que desafiam a Universidade não somente a receber os alunos oriundos do Ensino Médio público, alunos negros, indígenas, estudantes com deficiência, estudantes que são caracterizados pela diversidade de gênero, raça, cor, classe social, como deve ser a Universidade, aberta, plural, que possibilite, muito além do acesso, trabalhar junto e produzir conhecimento. Portanto, será possível efetivar a proposta das DCN, que pelos princípios de equidade, tem como desafios, superar a desigualdades.

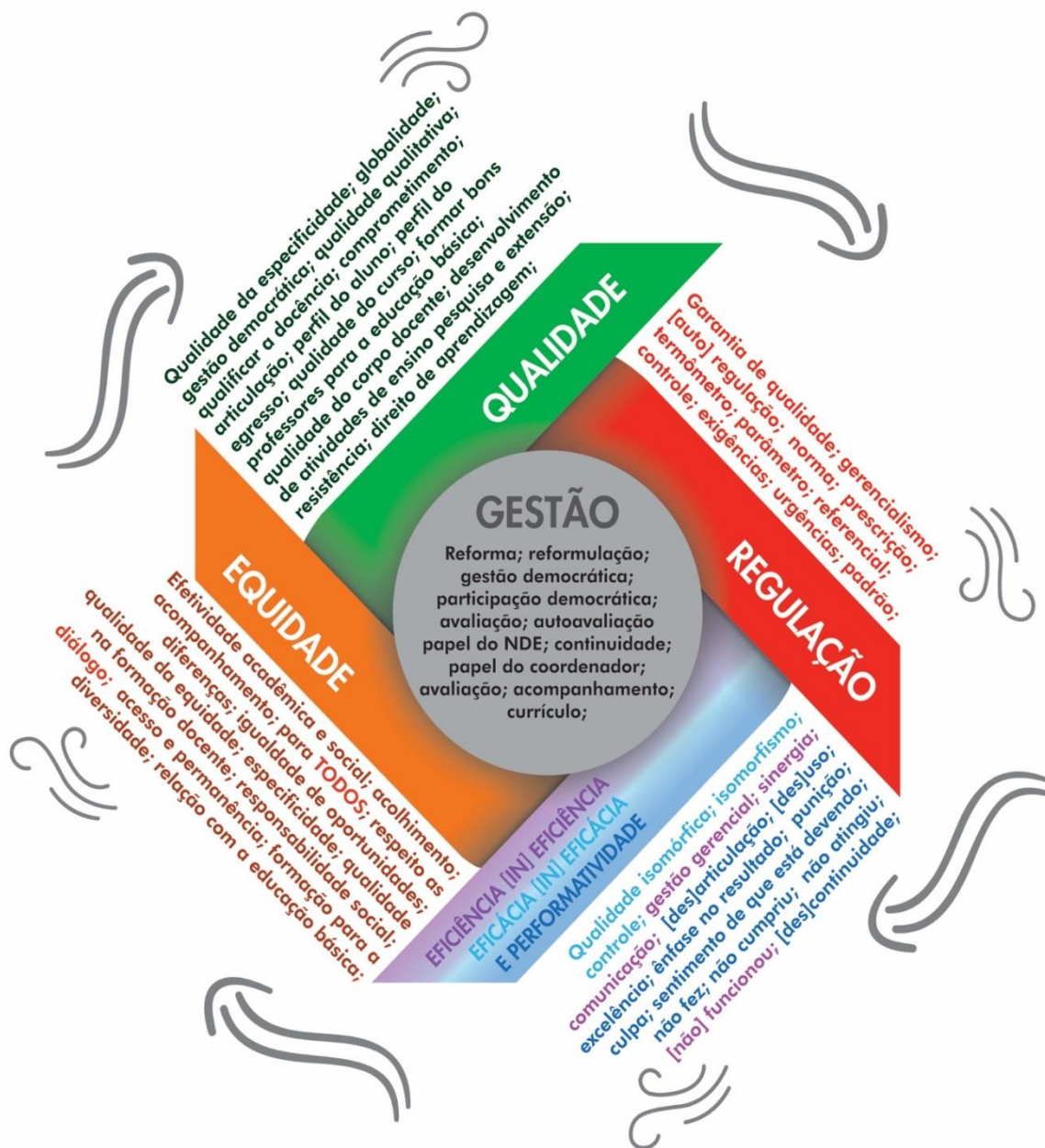
Este desafio mobiliza a Universidade na criação de uma rede de acolhimento, na criação de políticas institucionais, e sobretudo, na formação de professores com *efetividade acadêmica e social; qualidade, responsabilidade social, relação com a Educação Básica, diálogo, visibilidade, direito a aprendizagem, luta e resistência*. Interdiscurso que movimenta a equidade como princípio.

Com isso, apresento a Figura 14 que, após o processo de análise, produziu efeitos de sentidos que se movimentam como um cata-vento, que resiste ao ar. Neste movimento, em torno da gestão, considerando cada objetivo, considerando os discursos como paráfrase [sentidos mesmos] e polissemia [sentidos diferentes]; considerando os deslizamentos; considerando as cores análogas e complementares; considerando a resistência; considerando os casos estudados; afirmo que a avaliação, em cursos de licenciatura da UFSM, tem produzido efeitos de sentido [os mesmos] na perspectiva da qualidade/regulação e sentidos [outros] de performatividade/equidade podendo se constituir como potencializadora de [re] articulações dos processos de gestão e cultura organizacional dos cursos, num sentido equitativo/formativo.

Desse modo, apresento o Cata-vento, como resultado das análises discursivas e seus efeitos na gestão, a partir do Discursos dos Sujeitos, Discurso da Política de Avaliação e Discurso da Política de Formação de Professores. O cata-vento é a síntese provocada pelas cores do círculo cromático em movimento,

com seus tons se potencializando e criando vida, girando até misturarem-se e serem gerados os tons de cinza da gestão.

Figura 14 – Cata-vento: movimentos discursivos



Fonte: Elaborada pela Autora (2018).

Podemos afirmar que a avaliação é potencializadora de sentidos qualitativo/equitativo/formativo pelo que observamos nos casos, os NDE utilizando a autoavaliação e a avaliação externa, promovendo a avaliação e a revisão dos PPC dos cursos, gestores buscando a *participação, ressignificação* da qualidade na formação de professores, pautados pela especificidade, pelas necessidades dos cursos, em negociação, diálogo, interação entre as instâncias de gestão. Sentidos de resistência ao efeito performativo, que critica, hierarquiza, desvaloriza o licenciando em relação ao bacharel; resistência no tom de denúncia, ao afirmar o desejo de que o projeto se efetive, ao planejar o futuro, ao querer reduzir a evasão, flexibilizar o currículo, diminuir exigências descabidas, conforme o discurso do curso de Física.

Resistência, durante a avaliação no curso de Ciências Sociais, que levou os alunos a questionarem sobre como será, considerando o cenário do Ensino Médio, as Ciências Sociais se manterão? Resistência dos cursos de Letras, que intensificam as pesquisas sobre gênero, sobre o negro, sobre a mulher na literatura marginal, ganhando ênfase após as DCN. Resistência do discurso que afirma a equidade como uma onda, que vai ganhando força, das políticas às práticas. Resistência dos alunos trabalhadores, que lutam para que a Universidade os acolha, que tentam conciliar a rotina de trabalho com a de estudo. Resistência dos alunos negros, que dentro da Universidade sofreram com o racismo, e necessitam reafirmar todo o dia que a Universidade é espaço deles.

A gestão está no centro, em nossa análise, nela incidem os efeitos e os deslizamentos, nela paráfrase e polissemia se intercalam. Nela reforma, reformulação, participação, avaliação, [des] articulação; [des] uso, não ditos, esquecimentos, abrem espaço para a falta, para o lugar de outros sentidos possíveis, por isso ela é cinza e circular, na mescla de todos os tons, no movimento, e no eixo dos movimentos de resistência.

Considerando todo este movimento de reconstrução dos currículos, considerando a necessidade de processos mais sensíveis de avaliação, de gestão, de modo geral, evidencio dois desafios importantes, para destacar ao final: acompanhamento dos novos PPC que estão todos em processo de finalização e acompanhamento de egressos, ambos os pontos fazem parte da avaliação proposta pelo Sinaes.

Considerando ainda os desafios que os cursos de Licenciatura têm pela frente, para manterem-se nessa resistência e trabalhar para a formação de professores, tendo a equidade como princípio, entendo como necessário pensar a avaliação também em sentido equitativo/formativo no âmbito dos cursos de graduação. Por isso, proponho novos usos dos instrumentos de avaliação externa em articulação com a autoavaliação, retornando à concepção original do Sinaes inspirada no Paiub.

Assim, elaborei um Instrumento de Acompanhamento para Cursos de Licenciatura, a partir da análise de resultados de avaliação disponíveis, considerando o trabalho de acompanhamento contínuo exigido do NDE. Foi nesta intenção que trouxe os dados do Enade no decorrer da tese, neste intencioso, também, que aponte o trabalho da Caice como uma ressignificação da qualidade. O instrumento, disponível no Apêndice G é um exercício para pensar em propostas de avaliação mais equitativas, correspondentes aos desafios destes tempos performativos que exigem resistência.

Considero que estes indicadores são preliminares e servem para uma reflexão sobre a qualidade da formação docente, sobre os estudantes e sua *[trans] formação*, pensando nos princípios de equidade. Desse modo, os resultados de avaliação que, muitas vezes, servem para regular e classificar o curso na lógica de escalas e conceitos, podem ser *[re]significados*, no intuito de tratar questões pedagógicas que envolvem qualidade e identidade na formação de professores, a partir de um trabalho de gestão democrática e participativa, por meio da avaliação equitativa/formativa.

E, assim, na incompletude da linguagem, nas memórias, no interdiscurso, na polissemia e no deslizamento de sentidos, na falta que abre espaço para o possível, que a *resistência* pode/possa se fazer presente, no contínuo trabalho de avaliação, planejamento e gestão na formação de professores.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. **Revista Brasileira de Investigação**, n. 22, p. 35-46, jan. /abr. 2003.
- _____. Estado, Políticas educacionais e obsessão avaliativa. **Contrapontos**. Itajaí, SC, v. 7, n. 1, p. 11-22, jan./abr. 2007.
- _____. **Avaliação Educacional**: regulação e emancipação. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- _____. Dialogando sobre políticas de regulação e avaliação no campo da educação. Entrevista concedida a Marilda Pasqual Schneider. **Roteiro**. Joaçaba, SC, v. 37, n. 2, p. 185-189, jul./dez. 2012.
- AKKARI, A. **Internacionalização das políticas educacionais**: transformações e desafios. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Org.). **Pós- neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.
- _____. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, set. /dez. 2005, p. 539-564. Tradução Celina Rabello Duarte Maria Lúcia Mendes Gomes, Vera Luiza Macedo Visockis.
- BALL, S. J. et al. Tomando el contexto escolar seriamente: hacia una explicación de la puesta en práctica de las políticas en la escuela secundaria. In: MIRANDA, E. M.; LAMFRI, N. Z. (Org.). **La educación secundaria**: cuando la política educativa llega a la escuela. Minho Dávila: Buenos Aires, Argentina, 2017, p. 45-62.
- BALL, S. J.; MAGUIRRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**. Tradução por Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
- BALL, S. J.; MAINARDES, J. **Políticas Educacionais questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARREYRO, G. B.; ROTHEN, J. C. "SINAES" contraditórios: considerações sobre a elaboração e implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Educação e Sociedade**, v. 27, n. 96, p. 955-977, out. 2006.
- _____. Para uma história da avaliação da educação superior brasileira: análise dos documentos do PARU, CNRES, GERES e PAIUB. **Avaliação**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 131-152, mar. 2008.

BARROSO, J. O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação e Sociedade**. Campinas, SP, v. 26, n. 92, p. 725-751, out. 2005.

_____. (Org.). **A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores**. Lisboa: Educa, 2006.

BONAL, X.; TARABINI, A.; VERGER, A. Superando limites disciplinares e territoriais: a ruptura epistemológica de Roger Dale na pesquisa em política educativa. In: TELLO, C. G.; ALMEIDA, M. L. P. (Org.). **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p. 77-108.

BRANDALISE, M. Â. T. Avaliação institucional da escola: conceitos, contextos e práticas. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, 2010, p. 315-330.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5540.htm> Acesso em: 26 jul. 2012.

_____. Decreto nº 91.177, de 29 de março de 1985. Institui Comissão Nacional visando à reformulação da educação superior e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder executivo, Brasília, DF, Seção 1, p. 5.651. 1 abr. 1985.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder executivo, Brasília, DF, 25 Ed. Extra, Seção 1, p. 1-2, nov. 1995a.

_____. **Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado. Ministério da Administração Federal da Reforma do Aparelho do Estado, 1995b.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1, p. 177-197, 23 dez. 1996a.

_____. Decreto nº 2.026 de 10 de outubro de 1996. Estabelece procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior. **Diário Oficial União**, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção I, p. 20.545-20,546. 11 out. 1996b.

_____. Portaria/MEC nº 249, de 18 de março de 1996. Institui sistemática para a realização anual do Exame Final de Cursos, como um dos elementos necessários para a avaliação periódica das instituições e dos cursos de nível superior de graduação Ministério da Educação e do Desporto. Gabinete do Ministro. **Diário Oficial União**, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1, p. 4.689, 20 mar. 1996c.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 19, de 4 de junho de 1998. Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências. **Diário Oficial União**, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1, p. 1- 3, 5 jun. 1998.

_____. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1, p. 27834-27841, 10 jan. 2001.

_____. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1, p. 8-9, 4 mar. 2002a.

_____. Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, Seção 1, p. 9, 4 de mar. 2002b.

_____. Lei nº 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**, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1, p. 3-4, 15 abr. 2004.

_____. Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção I, p. 6-10, 10 mai. 2006.

_____. Portaria Normativa MEC nº 4, de 5 de agosto de 2008. Regulamenta a aplicação do conceito preliminar de cursos superiores, para fins dos processos de renovação de reconhecimento respectivos, no âmbito do ciclo avaliativo do SINAES instaurado pela Portaria Normativa nº 1, de 2007. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1, p. 19, 06 ago. 2008a.

_____. Portaria Normativa MEC nº 12, de 5 de setembro de 2008. Institui o Índice Geral de Cursos da Instituição de Educação Superior (IGC). **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1, p. 13, 08 set. 2008b.

_____. Portaria Normativa MEC nº 40, de 12 de dezembro de 2007. Republicada com alterações em 29 de dezembro de 2010. Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, e o Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos Superiores e consolida disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores (Basis) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e outras disposições. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção I, p. 23-31, 29 dez. 2010a.

BRASIL. **Resolução Conaes nº 1, de 17 de junho de 2010**. Normatiza o Núcleo Docente Estruturante e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1093&id=15712&option=com_content&view=article> Acesso em: 15 ago. 2010b.

_____. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial União**, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1, p. 1- 2, 30 ago. 2012.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1, p. 1-8, Ed. Extra, 26 jun. 2014.

_____. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial União**, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção I, p. 8- 12, 2 jul. 2015a

_____. **Parecer CNE/CP nº 2, de 9 de junho de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. 2015b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 12 out. 2018.

_____. Portaria MEC nº 386, de 10 de maio de 2016. Aprova em extrato indicadores do instrumento de avaliação dos cursos de graduação nos graus de tecnologia, licenciatura e bacharelado para a modalidade presencial e a distância do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Diário Oficial União**, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1, p. 37- 38, 11 mai. 2016.

_____. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1, p. 41-44, 22 dez. 2017^a.

_____. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1, p. 1-3, 17 fev. 2017b.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 9 de agosto de 2017. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção I, p. 26, 10 ago. 2017c.

_____. Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de Pós-Graduação no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção I, p. 2-9, 18 dez. 2017d.

_____. **Ata da 147ª Reunião Ordinária da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior**. Brasília, DF, 19 jun. 2018a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=92_661-ata-da-147-ro-conaes&category_slug=agosto-2018-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 31 ago. 2018.

_____. **Parecer CNE/CP nº 7, de 3 de julho de 2018**. Solicitação de prorrogação do prazo estabelecido na Resolução CNE/CP no 1, de 9 de agosto de 2017, que alterou o artigo 22 da Resolução CNE/CP no 2, de 1º de julho de 2015, 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=90_811-pcp007-18&category_slug=julho-2018-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 15 ago. 2018.

_____. **Resolução CNE/CP nº 3, de 3 de outubro de 2018**. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. 2018c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=98_131-rcp003-18&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192>. Acesso em: 15 nov. 2018.

BRITO, M. R. F de. O Sinaes e o Enade: da concepção à implantação. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 841-850, nov. 2008.

BURLAMAQUI, M. G. B. Avaliação e Qualidade na Educação Superior: tendências na literatura e algumas implicações para o sistema de avaliação brasileiro. In: **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n. 39, p. 153-133, jan./abr. 2008.

CAMARGO, M. S. Uma perspectiva latino-americana e caribenha para a qualidade, pertinência e inclusão na ES. In: MOROSINI, M. C. (Org.). **Fórum latino-americano de educação superior**. São Carlos: Pixel, 2015. p. 177-189.

CASTRO, R. B. de. Eficácia, Eficiência e Efetividade na Administração Pública. In: Encontro da ANPAD, 2006, Salvador. **Anais...** Rio de Janeiro/RJ: ANPAD, 2006. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/enanpad/2006/dwn/enanpad2006-apsa-1840.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2016.

CENTRO REGIONAL PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y CARIBE. Conferência regional sobre políticas y estrategias para la transformación de la Educación Superior e América Latina y el Caribe. **Educación Superior Siglo XXI**. CRESALC/UNESCO: Caracas, 1996. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001493/149330so.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2018.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Portaria Gab. nº 38, de 28 de fevereiro de 2018**. Institui o Programa de Residência Pedagógica. 2018^a. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/28022018-Portaria_n_38-Institui_RP.pdf>. Acesso em: 1 ago. 2018.

_____. **Portaria Gab. nº 45, de 12 de março de 2018**. Dispõe sobre a concessão de bolsas e o regime de colaboração no Programa de Residência Pedagógica e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). 2018b. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/16032018_Portaria_45_Regulamento_PIBID_e_Residencia_Pedagogica_SITE.pdf>. Acesso em: 1 ago. 2018b.

COSTA, J. M. da. **Formação de Sistema Educacional: Montanha russa discursiva, fuga de sentidos**. 2016. 169 p. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2016.

DALE, Roger. A promoção do mercado educacional e a polarização da educação. **Educação, Sociedade & Culturas**, v. 2, p. 109-139, 1994.

_____. A sociologia da educação e o Estado após a globalização. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1099-1120, out./dez. 2010.

DALE, R.; GANDIN, L. A. Estado, globalização, justiça social e educação: reflexões contemporâneas de Roger Dale. **Currículo sem Fronteiras**, v. 14, n. 2, p. 5-16, mai./ago. 2014.

DECLARAÇÃO DE FOZ DO IGUAÇU. Pertinência e equidade na Educação Superior na América Latina e Caribe. In: MOROSINI, M. C. (Org.). **Fórum latino-americano de educação superior**. São Carlos: Pixel, 2015. p. 329-342.

DEL BRUTTO, B. A. Consecuencias de las contrarreformas educativas en el nivel superior en Argentina. In: BELTRÁN, M. R.; CORREA, N. (Coord.) **Educación en América Latina: debates y reflexiones em torno a la universidad publica**. Buenos Aires: Imago Mundi; México: Universidade de Guadalajara, 2009. p. 35-56.

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

_____. Qualidade e garantia de qualidade: acreditação da educação superior. In: ROTHEN, J. C.; BARREYRO, G. B. (Org.). **Avaliação da educação: diferentes abordagens críticas**. São Paulo: Xamã, 2011.

DUARTE, A. L. C. **Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes: uma análise do uso dos resultados no curso de Pedagogia da UEMA**. 2013. 326f. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2013.

ENGUITA, M. F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. In: GENTILLI, P. A. A.; SILVA, T. T. (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 93-110.

ESCUADERO ESCORZA, T. Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. **RELIEVE**, v. 9, n. 1, p. 11-43, 2003.

ESQUINSANI, R. S. S. Performatividade e educação: a política das avaliações em larga escala e a apropriação da mídia. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 5, n. 2, p. 131-137, jul./dez. 2010.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORMIQUELLA, M. M. Análisis del concepto de equidad educativa a la luz del enfoque de las capacidades de Amartya Sen. **Revista Educación**, v. 35, n. 1, p. 1-36, 2011.

FRANCO, M. E. de. P. (Org.). Gestão e modelos da Educação Superior. In: MOROSINI, M. C. (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília: v. 2, 2006.

FRANCO, M. E. D. P.; MOROSINI, M. C. Gestão democrática e autonomia universitária: educação superior no Brasil e o Mercosul. In: SGUISSARDI, W.; FRANCO, M. E. D. P.; MOROSINI, M. C. **Internacionalização, Gestão Democrática e Autonomia Universitária em Questão**. Brasília: Inep, 2005. p. 29-54.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FRIGOTTO, G. A nova e a velha faces da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.) **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 23-50.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.

GENTILI, P. A. A. O Discurso da "qualidade" como nova retórica conservadora no campo educacional. Tradução Vânia Paganini Thurler. In: GENTILLI, P. A. A.; SILVA, T. T. (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 111-177.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

GRIBOSKI, C. M. **Regular e/ou induzir qualidade?** Os cursos de pedagogia nos ciclos avaliativos do Sinaes" 2014. 481f. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2014.

HARDY, C.; FACHIN, R. **Gestão estratégica na universidade brasileira: teorias e casos**. 2. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

INSTITUTO INTERNACIONAL PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA E CARIBE Iesalc/Unesco. DECLARAÇÃO DA CONFERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA E NO CARIBE. **Avaliação**. Sorocaba, v. 14, n. 1, mar. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n1/a12v14n1.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2017.

_____. DECLARAÇÃO DA III CONFERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DA AMÉRICA LATINA E CARIBE. **Avaliação**. Córdoba, Argentina, 14 de jun. de 2018. Disponível em: <<http://www.cres2018.org/uploads/declaracion%20portugues%20final.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Nota Técnica DAES/Inep nº 29 de 15 de outubro de 2012**. Cálculo do Conceito Preliminar de Curso 2011. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/notas_tecnicas/2011/nota_tecnica_indicadores_2011_2.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2012.

_____. **Questionário do Estudante do Exame Nacional de Desenvolvimento do Estudante 2014**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/questionario-do-estudante>>. Acesso em: 12 dez. 2014.

_____. **Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância**. Brasília: Inep. Ago. 2015a. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2015/instrumento_cursos_graduacao_publicacao_agosto_2015.pdf>. Acesso em: 15 set. 2015.

_____. **Nota Técnica DAES/Inep nº. 58, de 27 de outubro de 2015**. Cálculo do Conceito Preliminar de Curso 2015b. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/notas_tecnicas/2014/nota_tecnica_daes_n582015_calculo_do_cpc2014.pdf. Acesso em: 10 dez. 2015.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2015**. Brasília, Inep, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 11 dez. 2016.

_____. **Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância: reconhecimento e renovação de reconhecimento**. Brasília: Inep, out. 2017a. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2017/curso_reconhecimento.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2017.

_____. **Instrumento de avaliação institucional externa presencial e a Distância. - Recredenciamento**. Brasília: Inep, out. 2017b. Disponível em: Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/instrumentos/2017/IES_recredenciamento.pdf>. Acesso em: 07 mai. 2017.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2017**. Brasília, Inep, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 22 out. 2018.

JORNET, J. M. La dimensiones docentes y cohesión social: reflexiones desde la evaluación. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, v. 5, n. 1 (e), p.349-362, 2012,

LACERDA, L. L. V. de. SINAES, teoria e prática: pressupostos epistemológicos em oposição. In: **Avaliação**, Campinas. Sorocaba, SP, v. 20, n. 1, p. 87-104, mar. 2015.

LAMARRA, N. F.; AIELLO, M.; GRANDOLI, M. E. ¿Evaluación para la mejora? La evaluación institucional en las Universidades Argentinas. In: LAMARRA, N. F. (Org.). **Estudios de política y administración de la educación**. EDUNTREF: Buenos Aires, 2013.

LEITE, D. **Reformas Universitárias**. Avaliação Institucional Participativa. Petrópolis: Ed. Vozes, 2005.

_____. Con-vivências: avaliação e acreditação com equidade e qualidade. In: MOROSINI, M. C. (Org.). **Fórum latino-americano de educação superior**. São Carlos: Pixel, 2015. p. 239-265.

MAINARDES, J. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINGUENEAU, D. **Termos chave da Análise do Discurso**. Tradução Márcio Venício Barbosa; Maria Emília Amarante Torres Lima. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital**. Trad. Francisco Raul Cornejo et al. São Paulo: Boitempo, 2009.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria método e criatividade**. 34 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MOREIRA, A. F. A cultura da performatividade e a avaliação da pós-graduação em educação no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 03, p. 23-42, dez. 2009.

MOROSINI, M. C. Qualidade da educação universitária: isomorfismo, diversidade e equidade. **Interface**, Botucatu, v. 5, n. 9, p. 89-102, ago. 2001.

_____. Qualidade na educação superior: tendências do século. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 43, p. 165-186, maio/ago. 2009.

_____. Rankings de desempenho na avaliação da educação superior: tendências da contemporaneidade. In: DALBEN, A. I. L. F. et al. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 612-627.

_____. Qualidade da educação superior e contextos emergentes. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 385-405, jul. 2014.

MULLER, P.; SUREL, Y. **A Análise das políticas públicas**. Tradução Agemir Bavaresco e Alceu R. Ferraro. Pelotas: EDUCAT, 2002.

NASCIMENTO, L. do. **Análise do Discurso**: Acontecimento & Memória de Tráfico. Curitiba: Apris, 2011.

OLIVEIRA, F. Neoliberalismo à brasileira. In: SADER, E.; GENTILLI, P. (Org.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 24-28.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. **Conferência Mundial sobre Educação Superior**. Paris, 1998. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educacao/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>>. Acesso em: 13 nov. 2018.

_____. **Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009**: as novas dinâmicas do ensino superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social. Paris, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=45_12-conferencia-paris&Itemid=30192>. Acesso em: 13 nov. 2018.

ORLANDI, E. P. Paráfrase e polissemia a fluidez nos limites do simbólico. *Campinas, Rua*, v. 4, p. 9-19, 1998.

_____. **Contextos Epistemológicos da Análise de Discurso**. Escritos 4: Laboratório de Estudos Urbanos: Unicamp, Campinas, 1999.

_____. **Discurso em Análise**: sujeito, sentido e ideologia. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

_____. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 12. ed. Pontes Editores: Campinas, SP: 2015.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica a afirmação do óbvio. Tradução Eni P. Orlandi. et al. 2. ed. Campinas, SP: UNICAMP, 1995.

PÊCHEUX, M.; LEÓN, J. Análise sintática e paráfrase discursiva. Tradução Cláudia Pfeiffer. In: ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso**: Michel Pêcheux. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p. 163-173.

PERONI, V. M. V. (Org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado**: implicações para a democratização da educação. Brasília: Liber Livro, 2013.

POLIDORI, M. M. Qualidade e avaliação da educação superior. In: LEITE, D.; BRAGA, A. M. e S. (Org.). **Inovação e avaliação na Universidade**. Porto Alegre: Editora da UFRGS. p. 79-104, 2011.

QUEIROZ, K. C. A. L. **Reconhecimento de cursos de graduação em instituições privadas no marco do Sinaes**: avaliação, regulação e acomodação. 2004. 314 f. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade de Brasília, Brasília, DF2014.

SAHLBERG, P. How Germ is infecting schools around the World. Tradução Rosa María Torres. **Otraeducación**. 29 jun. 2012. Disponível em: <<https://otra-educacion.blogspot.com/2013/04/un-germen-infecta-los-sistemas-escolares.html>>. Acesso em: 22 out. 2018.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. H.; LUCIO; M. P. B. **Metodologia da pesquisa**. Tradução Daisy Vaz de Moraes. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANDER, B. **Políticas públicas e gestão democrática da educação**. Brasília: Líber Livro, 2005.

SGUISSARDI, V. Educação Superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 867-889, out./dez. 2015.

SILVA, M.; OLIVEIRA, V. F. de. Entre leis e trajetos formativos: uma análise sobre Projetos Pedagógicos de Cursos de Licenciatura. **Políticas Educativas**, Santa Maria, v. 11, n. 1, p. 55-72, 2017.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo horizonte: Autêntica, 2015.

SOUZA, V. C. **Entre o explícito e o latente**: revelações do PARFOR e do SINAES sobre a qualidade dos cursos de pedagogia. 2015. 295 f. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2015.

TARDIF, M. **Saberes docente e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TAVARES, M. das G. M. Núcleo Docente Estruturante (NDE): a cultura da performatividade nas políticas públicas de avaliação da educação superior. In: SOUZA, J. V. de. (Org.). **Educação Superior**: Cenários, impasses e propostas. Campinas, SP: Autores Associados, 2013, p. 113-137.

TELLO, C. G.; ALMEIDA, M. L. P. (Org.). **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

TELLO, C. G. Las epistemologias de la política educativa: vigilancia y posicionamiento epistemológico del investigador en política educativa. **Práxis Educativa**, v. 7, n. 1, p. 53-68, jan./jun. 2012.

TORRES, C. A. La Dialéctica de lo global y de lo local y la Universidad Pública. In: CUNHA, C.; JESUS, W. F.; SOUZA, M. F. M. (Org.). **Políticas de Educação**: Cenários globais e locais. Brasília, DF, 2016, p. 17-29.

TREVISAN, M. S. **Influências do Sinaes na construção curricular do curso de Pedagogia**. 2014. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2014.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2011.

UFSM. Universidade Federal de Santa Maria. **Projeto pedagógico do curso de Ciências Sociais Licenciatura**, 2014. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/licenciatura/cienciassociais/images/projeto_pedagogico_curso/AP_RESENTAO.pdf>. Acesso em: 14 out. 2018.

_____. Universidade Federal de Santa Maria. **Resolução nº 33/2015**. Regulamenta o processo de acompanhamento pedagógico e cancelamento de matrícula e vínculo com a Universidade Federal de Santa Maria, e revoga a Resolução nº 009/98. Disponível em: <<https://www.ufsm.br/orgaos-executivos/caed/wp-content/uploads/sites/391/2018/07/033.pdf>>. Acesso em: 19 nov. 2018.

_____. **Resolução nº 021/2016**. Aprova o Regimento Interno da Comissão de Implantação e Acompanhamento dos Projetos Pedagógicos de Cursos da UFSM. Disponível em: <<https://portal.ufsm.br/documentos/download.html;jsessionid=882e2ff96b7ad9142e8942a048d1?action=arquivoIndexado&download=false&id=7081>>. Acesso em: 12 dez. 2016.

_____. **Resolução nº 31/2017**. Institui o Núcleo Docente Estruturante no âmbito dos cursos de graduação da Universidade Federal de Santa Maria, estabelece suas normas de funcionamento e revoga a Resolução nº 14/2011. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/engcivil/images/PDF/documentos/RESOLUCAO%202017_031.pdf>. Acesso em: 20 dez 2017.

_____. **Relatório Integral Autoavaliação Institucional da UFSM: Ciclo 2015-2017**. Comissão própria de avaliação, 2018a. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/avaliacaoufsm/images/documentos/relatorios/Relatorio_Autoavaliacao_2017_MARCO2018.pdf>. Acesso em: 14 out. 2018.

_____. **Avaliação dos Estágios Acadêmicos**. Caderno Avaliação em revista. Centro de Educação, Comissão de Avaliação Institucional do CE. Caderno nº 5. Santa Maria: UFSM, 2018b.

_____. **Avaliação dos Egressos do Centro de Educação**. Caderno Avaliação em revista. Centro de Educação, Comissão de Avaliação Institucional do CE. Caderno nº 7. Santa Maria: UFSM, 2018c.

_____. **Resolução nº 4/2018**. Institui o Colegiado de Representação do Programa Institucional de Bolsas de iniciação da Docência (PIBID) na UFSM vinculado à PROGRAD. 2018d. Disponível em: <<https://portal.ufsm.br/documentos/download.html;jsessionid=d8863bc988bb409575539ec50d81?action=arquivoIndexado&download=false&id=178654>>. Acesso em: 18 out. 2018.

VERHINE, R. E. O novo alfabeto do SINAES: reflexões sobre o IDD, CPC e IGC. In: DALBEN, A. I. L. F. et al. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 632-650.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução por Ana Thorel. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PRELIMINAR

Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação – CE/UFSM
Programa de Pós-Graduação em Educação
Doutorado em Educação

Prezado Coordenador

Convido-o a participar do questionário preliminar do projeto de Tese do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria intitulado “Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: produção de sentidos de qualidade/regulação na gestão das Licenciaturas da UFSM”.

O objetivo geral do projeto é analisar os sentidos de qualidade/regulação produzidos pela política de avaliação desenvolvida pelo Sinaes na gestão dos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria. Para tanto, a partir deste questionário selecionaremos os cursos dispostos a participar do projeto e a discutir questões relacionadas a avaliação interna e externa do curso, Enade, uso dos resultados da avaliação pela gestão e qualidade com equidade na formação de professores.

Desde já agradecemos sua valiosa contribuição.

Mônica de Souza Trevisan - Doutoranda
Dra. Rosane Carneiro Sarturi - Orientadora

Este formulário é composto por três partes:

Identificação

Questões sobre avaliação do curso

Questão relativa a qualidade e equidade.

As três partes são muito breves e as orientações para a questão estão disponíveis em cada bloco.

Identificação

1. Curso:
2. Turno:
3. Número de alunos:
4. Coordenador:
5. Formação:
6. Tempo de trabalho Educação Superior
 - De 1 a 5 anos
 - De 5 a 10 anos
 - De 10 a 15 anos
 - De 15 a 20 anos
 - Mais de 20 anos
7. Tempo na coordenação:
 - Menos de 1 ano
 - 1 ano

- 2 anos
- 3 anos
- 4 anos
- Mais de 4 anos

Questões sobre avaliação

8. O curso participa do Enade? Qual o conceito obtido na última edição?
9. O curso recebeu visita avaliação para fins de reconhecimento? Quando? Qual o conceito obtido?
10. O curso utiliza os resultados da avaliação externa (Enade/ reconhecimento de curso) para refletir e aprimorar questões relativas ao currículo do curso?
 - Não/ nunca
 - Raramente
 - Frequentemente
 - Sempre
11. O curso utiliza os resultados da avaliação interna (resultados da avaliação produzida pela CPA ou outras formas de autoavaliação desenvolvidas pelo curso) para refletir e aprimorar questões relativas ao currículo do curso?
 - Não/ nunca
 - Raramente
 - Frequentemente
 - Sempre

Questão sobre qualidade equidade

12. A gestão do curso em colaboração com o Núcleo Docente Estruturante procura discutir e desenvolver questões relacionadas a qualidade e equidade na educação e formação docente? É possível marcar mais de uma opção.
 - Perfil do aluno ingressante;
 - Perfil do aluno concluinte;
 - Políticas de ingresso;
 - Políticas de ações afirmativas;
 - PPC do curso e percurso formativo;
 - Políticas e programas de formação docente;
 - Políticas públicas educacionais relacionadas a Educação Básica;
 - Relação com as redes de Educação Básica por meio de convênios, projetos, estágios, ações de pesquisa e extensão.
 - Divulga e analisa os resultados de avaliação interna e externa incentivando a participação docente e discente
 - Promove algum processo próprio de autoavaliação, como diagnósticos ou levantamento de informações sobre os egressos.
13. Tem interesse e disponibilidade para outras ações da pesquisa?
Sim ou Não

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA AOS CURSOS

1. Como o curso procura utilizar os resultados da avaliação externa, como o relatório do ENADE, por exemplo?
2. A avaliação prevista pelo SINAES considera a avaliação externa e a autoavaliação, o curso desenvolve algum tipo de autoavaliação? Faz uso dos resultados de avaliação que a instituição produz, como o trabalho da CPA, por exemplo?
3. Estão trabalhando para reformulação do PPC com base na Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de junho de 2015? Como este trabalho ocorre? Os resultados da avaliação são úteis para refletir sobre o curso?
4. O que você considera ser um curso de qualidade? Quais dimensões teriam essa qualidade para o curso que você coordena?
5. Você observa se as avaliações externas exigem determinadas posturas como coordenador de curso? Como se sente?
6. Como você percebe a relação entre qualidade e alcance de resultados?
7. A avaliação é um processo que contribui com os processos de gestão, como?
8. Quais os mecanismos que caracterizam a gestão como democrática? Como são utilizados no curso?
9. O curso estabelece algum processo de acolhida aos alunos ingressantes, como atividades extracurriculares que englobem o conhecimento do espaço acadêmico, a discussão sobre escolha profissional, entre outras atividades?
10. Os princípios de equidade estabelecidos na Resolução nº 02/2015 apontam para necessidade da articulação com a educação básica, quais as estratégias que o curso utiliza para promover esta articulação?
11. O que você compreende por equidade no processo educacional? Você acredita que a equidade contribui para o processo de formação de professores? Em que momentos?
12. Como estão planejando trabalhar com as temáticas de educação das relações étnico raciais, diversidade racial, de gênero, sexual, sociocultural, de faixa geracional, no âmbito do curso?
13. Os processos de avaliação do curso colaboram para promover o sentido de equidade apontado pela Resolução nº 2/2015, como?

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA CADE/PROGRAD

1. Como ocorre institucionalmente a divulgação dos resultados do ENADE? A Prograd procura incentivar o uso dos resultados da avaliação externa para o reconhecimento dos cursos, ENADE, processos de autoavaliações institucionais como forma de planejamento para os cursos?
2. Como está ocorrendo o trâmite para a reformulação dos PPC com base na Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de junho de 2015? Como acontece a relação da Cade/Prograd com os Núcleos Docentes Estruturantes e as Coordenações dos cursos de Licenciatura?
3. Quais seriam as principais dimensões de qualidade para cursos de Licenciatura, segundo uma perspectiva institucional?
4. Você observa se as avaliações externas exigem dos profissionais técnicos e docentes da instituição determinadas posturas? Como se sente em relação a isso?
5. Como você percebe a relação entre qualidade e alcance de resultados?
6. Você considera que a avaliação é um processo que contribui para a gestão? Como?
7. Quais os mecanismos que caracterizam a gestão como democrática? Como são utilizados institucionalmente? Como está o funcionamento da Câmara das Licenciaturas? De que forma esta instância democrática tem contribuído para o processo de reformulação dos cursos de Licenciatura considerando a Res. nº 01/2015?
8. Os princípios de equidade estabelecidos na Resolução nº 02/2015 apontam para necessidade da articulação com a educação básica, quais as estratégias institucionais para promover esta articulação?
9. Como a universidade articula as diferentes instâncias de gestão: Prograd; Pró-Reitoria de Assistência Estudantil; Afirme; Caed; coordenações dos cursos, departamentos, para discutir e estabelecer ações que promovam a equidade considerando princípios como respeito a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, sociocultural, aproximação com a Educação Básica?
10. Os processos de avaliação colaboram para promover este sentido de equidade no âmbito institucional, como?

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COPLAI/PROPLAN

1. Como fazem a orientação dos cursos de Licenciatura em relação ao Enade? Como foi o ENADE para o curso de Ciências Sociais que antes era Sociologia?
2. Como fazem a orientação dos cursos de Licenciatura em relação ao Reconhecimento, ou renovação de reconhecimento do curso? Como foi a orientação no curso de Letras Espanhol e Ciências Sociais?
3. Como ocorre institucionalmente a divulgação dos resultados do Enade? E renovação de reconhecimento de curso?
4. Como procuram incentivar o uso dos resultados da avaliação externa para o reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos, Enade, processos de autoavaliações institucionais como forma de planejamento para os cursos?
5. Como os resultados de avaliação podem colaborar a em processos de reestruturação do PPC, planejamento e desenvolvimento dos cursos de Licenciatura, incluindo autoavaliação e avaliação do egresso?
6. Como acontece a relação da Coplai/Proplan com os Núcleos Docentes Estruturantes e as Coordenações dos cursos de Licenciatura?
7. Você considera que a avaliação é um processo que contribui/interfere no funcionamento do curso e na gestão? Como?
8. Quais os mecanismos que caracterizam a gestão como democrática? Como são utilizados institucionalmente? A avaliação pode colaborar com esse processo?
9. Como a universidade articula as diferentes instâncias de gestão: Prograd; Prae; Caed; Coplai, coordenações dos cursos, departamentos, para o momento da avaliação externa?

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação – CE/UFSM
Programa de Pós-Graduação em Educação
Doutorado em Educação

Título do projeto: SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: PRODUÇÃO DE SENTIDOS DE QUALIDADE/REGULAÇÃO NA GESTÃO DAS LICENCIATURAS DA UFSM

Pesquisador responsável: Prof.^a Dr.^a Rosane Carneiro Sarturi

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria. Departamento de Administração Escolar. Telefone: (55) 3220-8450. Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3155, 97105-970 - Santa Maria - RS.

Pesquisadores participantes: Mônica de Souza Trevisan

Eu Rosane Carneiro Sarturi responsável pela pesquisa SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: PRODUÇÃO DE SENTIDOS DE QUALIDADE/REGULAÇÃO NA GESTÃO DE LICENCIATURAS DA UFSM o convidamos a participar como voluntário deste nosso estudo.

Esta pesquisa pretende analisar como os discursos da política de avaliação, do Sinaes, produzem sentidos de qualidade/regulação na gestão de cursos de licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria. Justifica-se sua importância para a análise da avaliação promovida pelo SINAES nos cursos de Licenciatura.

A metodologia de estudos multicase prevê a realização das seguintes etapas de produção de dados: estudo documental, entrevistas semiestruturadas com o coordenador do curso; observação de reuniões do Núcleo Docente Estruturante (NDE); ou leitura das atas do NDE; análise dos relatórios do Enade, reconhecimento ou renovação de reconhecimento de curso, se houver, entrevista com o (a) Coordenador ou Técnico Administrativo em Educação da Cade/Prograd, entrevista com coordenador ou Técnico Administrativo em Educação da Coplai/Proplan.

Após as entrevistas os áudios serão transcritos e analisados. Sua participação será durante a realização da entrevista semiestruturada, que será gravada em áudio e posteriormente transcrita.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com algum dos pesquisadores.

Em caso de qualquer dúvida ou questionamento que os participantes venham a ter no momento da pesquisa, ou posteriormente, poderão esclarecer através dos seguintes contatos: Mônica de Souza Trevisan: (55) 996911991, monicastrevisan@gmail.com; Rosane Carneiro Sarturi rcsarturi@gmail.com (55) 9 99193137.

Você tem garantida a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão divulgadas, apenas, em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

Autorização

Eu, _____, após a leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro para que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo e assino este termo em duas vias, uma das quais foi-me entregue.

Santa Maria, RS, ____ de _____ de 20__.

Assinatura do voluntário

Assinatura do responsável pela obtenção do termo

APÊNDICE F – QUADRO DE REFERÊNCIA DO QUESTIONÁRIO DO ESTUDANTE ENADE

(continua)

Resumo	Aspecto questionado	Questão
Formação para a cidadania	Contribuição das disciplinas ou do curso para a formação cidadã; para consciência ética e para o exercício profissional; analisar e refletir sobre soluções para problemas da sociedade;	27, 31 e 34.
Relação com a iniciação profissional	Os conteúdos favoreceram a atuação em estágio ou em atividades de iniciação profissional	28
Competências e habilidades, capacidades	A metodologia favoreceu o desenvolvimento de competências reflexivas e críticas; O curso propiciou ou desenvolveu: experiências de aprendizagem inovadora; oportunidade de trabalhar em equipe; capacidade de reflexão e argumentação; capacidade de comunicação oral e escrita; aprender e atualizar-se permanentemente;	29, 30, 32, 33, 35,36
Capacidades relacionais e orientação	As relações professor-aluno estimularam a estudar e aprender; a coordenação esteve disponível para orientação acadêmica aos estudos	37;41
Planos de estudos e referências bibliográficas	Os planos de ensino contribuíram para o desenvolvimento de atividades acadêmicas e para seus estudos; as referências bibliográficas indicadas nos planos contribuíram para a aprendizagem.	38;39
Superação de dificuldades e dedicação	Foram oferecidas oportunidades para superação de dificuldades relacionadas ao processo de formação; o curso exigiu organização, dedicação frequente aos estudos	40;42
Pesquisa; extensão; participação em eventos	Oportunidades para programas, projetos e atividades de extensão universitária; oportunidades para projeto de iniciação científica e estímulo a investigação acadêmica; condições para participar em eventos internos e externos à instituição;	43; 44; 45
Participação em Colegiados	A instituição ofereceu oportunidade para estudantes atuarem como representantes em órgãos Colegiados	45
Conhecimento teórico-prático; estágios; atividades práticas e TCC.	O curso favoreceu articulação de conhecimentos teóricos com atividades práticas; as atividades práticas foram suficientes para relacionar os conteúdos com a prática; o curso propiciou acesso a conhecimentos atualizados e contemporâneos; o estágio supervisionado proporcionou experiências diversificadas para a formação; as atividades realizadas durante o trabalho de conclusão de curso contribuíram para a formação profissional	47; 48; 49; 50; 51.
Estágios e intercâmbios no país e fora do país	Foram oferecidas oportunidades para realizar intercâmbios e/ou estágios no país; foram oferecidas oportunidades para realizar intercâmbios e/ou estágios fora do país	52; 53
Avaliações institucionais e da aprendizagem	Os estudantes participam de avaliações periódicas do curso. As avaliações da aprendizagem foram compatíveis com os conteúdos e temas trabalhados	54; 55
Atuação dos professores	Os professores apresentaram disponibilidade para atender aos estudantes fora do horário das aulas; demonstraram domínio dos conteúdos abordados; utilizaram TICs como estratégia de ensino	56; 57; 58

(conclusão)

Infraestrutura	Quantidade suficiente de funcionários para apoio administrativo e acadêmico; monitores ou tutores para auxílio dos estudantes; condições de infraestrutura adequada da sala de aula; ambientes, equipamentos e materiais disponíveis para aulas práticas; biblioteca dispôs das referências bibliográficas que os estudantes necessitaram; biblioteca e acervo virtual; a instituição dispôs de refeitórios; cantinas; banheiros, em condições adequadas.	59; 60; 61; 62; 63; 64; 65; 68
Convivência e respeito	As atividades acadêmicas possibilitaram reflexão; convivência, respeito a diversidade; a instituição promoveu atividades de cultura, lazer e interação social.	66, 67

Fonte: Elaborada pela autora com base no questionário Enade 2014

APÊNDICE G – PROPOSTA DE INSTRUMENTO DE ACOMPANHAMENTO PARA CURSOS DE LICENCIATURA

A proposta deste instrumento é estabelecer algumas diretrizes e pontos de reflexão para o trabalho do NDE de acompanhamento do PPC. Destina-se aos cursos de Licenciatura que a partir da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015a) passaram por adequações. A ideia é levantar questões que auxiliem o NDE na definição de seus princípios de qualidade e equidade para assim, trabalhar juntamente as demais instâncias de gestão, Coordenação, Colegiado e Departamentos, em processos de melhoria constante.

Utilizamos o Questionário e o Relatório do Enade como base para levantamento de algumas dimensões a serem acompanhadas no curso, assim como indicamos as relações do curso com as políticas institucionais de ensino pesquisa e extensão e processos avaliativos já existentes. Este instrumento foi desenvolvido no movimento de dialogar com os cursos, para que utilizem adaptem, modifiquem, num exercício de reflexão a partir das questões: Quem é o nosso aluno, qual perfil pretendemos formar? Qual perfil estamos efetivamente formando considerando o contexto do curso e da instituição.

Assim propomos as dimensões:

- 1 Diagnóstico: PPC e histórico do curso; levantamento de processos de autoavaliação institucional; levantamento de processos de avaliação externa.
- 2 Perfil socioeconômico do aluno: Quem é o nosso aluno?
- 3 Perfil acadêmico dos alunos: relação com as atividades de ensino pesquisa e extensão, atividades culturais, formação para a diversidade. Quem é o nosso aluno em relação a instituição e aos desafios do curso?
- 4 Desenho curricular: PPC, percurso formativo e Relação com a Educação Básica.
- 5 Egresso: análise entre o perfil projetado e formado.

Dimensões de acompanhamento para cursos de Licenciatura

(continua)

Dimensão	Questões e Indicadores
1 Diagnóstico	PPC e histórico do curso Levantamento dos documentos de projetos e políticas institucionais: <ul style="list-style-type: none"> ◇ Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI); ◇ Políticas de ensino pesquisa e extensão da instituição; ◇ Políticas voltadas à graduação; ◇ Programas de formação para as Licenciaturas: Pibid, Residência Pedagógica, Prolicen, outros.
	Levantamento de processos de autoavaliação institucional que podem auxiliar o curso: <ul style="list-style-type: none"> ◇ Processos de avaliação realizados no próprio curso por NDE anteriores; ◇ Pesquisas acadêmicas sobre o próprio curso; ◇ Relatórios de autoavaliação institucional realizados pela CPA ou Comissões Setoriais de avaliação; ◇ Relatórios de acompanhamentos de egressos; ◇ Dados institucionais dos alunos, ingressantes, concluintes, evasões, disponíveis nos sistemas acadêmicos e também informados anualmente no Censo da Educação Superior pela instituição.
	Levantamento de processos de avaliação externa pelos quais o curso é submetido <ul style="list-style-type: none"> ◇ Enade, últimos relatórios; ◇ Avaliação para reconhecimento ou renovação de reconhecimento; ◇ Índice de Desempenho Esperado e Observado (IDD); ◇ Conceito Preliminar de Curso (CPC).
2 Perfil socioeconômico Quem é o nosso aluno?	Questões respondidas pelos estudantes no questionário Enade: <ul style="list-style-type: none"> ◇ Tipo de escola que cursou o Ensino Médio, ingresso por ação afirmativa; ◇ Cor, origem étnica; ◇ Nível de escolaridade do pai e nível de escolaridade da mãe; ◇ Renda familiar; ◇ É estudante trabalhador; ◇ Colabora ou é responsável pela renda familiar; ◇ Hábitos de leitura; ◇ Motivos pela escolha do curso; ◇ Tem acesso a computador fora da Universidade.

3 Perfil acadêmico dos alunos – relação com as atividades de ensino pesquisa e extensão, atividades culturais, formação para a diversidade	<p>São oportunizadas e os alunos participam de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◇ Atividades extracurriculares; ◇ Estágio extracurricular; ◇ Atividades que promovam as capacidades de comunicação oral, escrita, capacidade de trabalhar em equipe; ◇ Formação integral atividades culturais extra sala de aula e extra instituição; ◇ Oportunidades de participação em eventos acadêmicos; ◇ Atividades de extensão; ◇ Oportunidades de participação em órgãos colegiados; ◇ Estimula a participação em processos de avaliação institucional; ◇ Estimula debates, questionamentos, relação com as políticas de Educação Básica? <p>Trocas de interações. O curso, e a universidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◇ Estimulam ambientes de convivência entre estudantes de diferentes áreas de formação; ◇ Estimulam relações entre os alunos e entre alunos e professores, entre graduação e pós-graduação; ◇ Há propostas inovadoras no que se refere a metodologias implementadas no curso? Como os alunos percebem tais propostas? ◇ Entre professores e alunos, técnicos envolvidos com o curso, mantém-se um ambiente de escuta, diálogo e acolhida uns com os outros? ◇ O clima é aberto ao diálogo e a resolução de conflitos? ◇ Mantém relações próximas com escolas de Educação Básica no desenvolvimento de projetos e programas como Pibid, Residência Pedagógica, projetos de extensão, outros? ◇ Proporciona momentos de discussão para temáticas atuais como Educação Ambiental; Educação das Relações Étnico-raciais; Direitos educacionais de jovens e adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas; Direitos Humanos; Gênero, Diversidade Sexual, Religiosa, de faixa geracional. Qual a qualidade destas discussões? ◇ Como ocorre o apoio a estudantes com deficiência e necessidades educacionais especiais, no curso e institucionalmente? O currículo do curso é adaptado para as necessidades dos estudantes?
---	--

(continua)

4 Desenho curricular: PPC, percurso formativo e Relação com a Educação Básica	<p>Percurso formativo de acordo com o PPC</p> <ul style="list-style-type: none"> ◇ O curso é organizado por disciplinas ou componentes curriculares que se articulam; ◇ O percurso formativo do curso é flexível e permite que o aluno escolha atividades que complementem disciplinas obrigatórias; ◇ Quais são os principais eixos ou núcleos de conhecimentos desenvolvidos no curso e que capacidades e habilidades desenvolvem; ◇ Como o desenho curricular auxilia na formação integral do aluno em articulação com o contexto profissional; ◇ Valoriza as atividades de ensino, pesquisa extensão, programas de formação de professores como Pibid, Residência Pedagógica, Prolicen, como atua com os alunos que não tem possibilidades de inserção nos programas?
	<p>Prática como componente curricular (PCC)</p> <ul style="list-style-type: none"> ◇ A prática como componente curricular é discutida entre professores e alunos, há um entendimento comum do que é a prática; ◇ Há discussão sobre as diferentes etapas e modalidades de ensino nas propostas de PCC. ◇ Como os alunos aproveitam estas atividades de prática, conseguem se posicionar como futuros docentes; ◇ Os professores têm clareza de exemplos de atividades que podem desenvolver como PCC³⁹, discutem a prática conjuntamente? Exemplos de atividades: produção de material didático, simulação de aulas, narrativas de textos orais e escritos de professores, estudos de caso, conhecimento e análise de situações pedagógicas, ao longo de todo o curso de Licenciatura. Muitas outras atividades podem ser previstas no curso de acordo com a área específica. ◇ Há discussão sobre a escola e desafios da profissão docente em quais momentos durante o curso; ◇ Os alunos aprendem didática, técnicas para organizar de diferentes modos a sala de aula, uso de TIC para utilizarem em sala de aula
	<p>Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)</p> <ul style="list-style-type: none"> ◇ Há articulação entre as disciplinas ou componentes curriculares do curso; estágio curricular supervisionado e TCC; ◇ O TCC proporciona reflexões sobre a práxis e o exercício da docência durante o estágio.
	<p>Estágio curricular supervisionado</p> <ul style="list-style-type: none"> ◇ Como está a relação com as escolas, campo de estágio; é próxima, há discussões conjuntas; escola e universidade estão dispostas a dialogarem e estabelecer parcerias de trabalho em conjunto; ◇ Como é a orientação e supervisão do Estágio; há visitas, orientações, trabalho colaborativo junto aos professores supervisores? ◇ Há o acompanhamento dos professores na escola, há seminários para discutir e aprimorar o estágio; ◇ Quais as principais dificuldades que os alunos enfrentam durante o Estágio e como o curso como um todo (unidade) pode ajudar a superar estas dificuldades.
	<p>Relação com as Diretrizes Curriculares Nacionais e Enade</p> <ul style="list-style-type: none"> ◇ O curso está em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) em termos de conteúdos, quais os aspectos podem ser aprimorados; ◇ Como os alunos relatam a percepção sobre a prova; ◇ Como o curso trabalha com a resolução e situações problemas, a leitura e a interpretação; ◇ Sugere-se um olhar atento e crítico para as questões visando analisar a prova e aproveitar para relacionar com as atividades formativas no curso;


³⁹ Os exemplos são de Márcia Maria Gurgel Ribeiro. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2016/37541-cne-seminario-formacao-professores-2016-apresentacao-06-marcia-gurgel-pdf/file>>. Acesso em 10 nov. 2018.

(conclusão)

	O relatório Enade pode colaborar para acompanhar o perfil do egresso e suas alterações em sequência histórica acompanhando as versões da prova, ano a ano.
Egresso	O perfil do egresso formado está de acordo ou próximo ao perfil projetado: <ul style="list-style-type: none">◇ A instituição promoveu alguma pesquisa de egressos e qual foi a participação dos egressos do curso;◇ Onde os egressos estão atuando e quais suas principais dificuldades;◇ Os egressos retornam à instituição para processos de formação continuada, quais ações, como é a interação.

ANEXO

ANEXO A – PROGRAMA DAS DISCIPLINAS TÓPICOS TRANSVERSAIS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA PROGRAMA DE DISCIPLINA	
DEPARTAMENTO:		
PROGRAD		
IDENTIFICAÇÃO DA DISCIPLINA:		
CÓDIGO	NOME	(T - P)
TRV 001	TÓPICOS TRANSVERSAIS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE I	(1-1)
OBJETIVOS - ao término da disciplina o aluno deverá ser capaz de:		
<p>Contextualizar e refletir acerca de questões relativas aos direitos humanos, direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas e diversidades de faixa geracional como princípios de equidade na formação docente.</p>		
PROGRAMA:		
TÍTULO E DISCRIMINAÇÃO DAS UNIDADES		
<p>UNIDADE 1 - DIREITOS HUMANOS</p> <p>1.1 - Construção histórica e social dos direitos humanos 1.2 - Legislações de defesa e garantia dos direitos humanos 1.3 - Políticas públicas</p> <p>UNIDADE 2 - DIREITOS EDUCACIONAIS DE ADOLESCENTES E JOVENS EM CUMPRIMENTO DE MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS</p> <p>2.1 - Estado, atores e redes de proteção 2.2 - Justiça e práticas de promoção do sujeito</p> <p>UNIDADE 3 - DIVERSIDADE DE FAIXA GERACIONAL</p> <p>3.1 - Definição de conceitos 3.2 - Aspectos biopsicossociais do envelhecimento 3.3 - Legislação do idoso</p>		



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
BIBLIOGRAFIA

DEPARTAMENTO:

PROGRAD

IDENTIFICAÇÃO DA DISCIPLINA:

CÓDIGO	NOME	(T - P)
TRV 001	TÓPICOS TRANSVERSAIS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE I	(1-1)

BIBLIOGRAFIA:

BIBLIOGRAFIA BÁSICA E COMPLEMENTAR

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 10. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

COSTA, Ana Paula Motta. **As garantias processuais e o direito penal juvenil: como limite na aplicação da medida socioeducativa de internação**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2005.

FREITAS, Elizabete Viana; PY, Lígia. **Tratado de geriatria e gerontologia**. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2017.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

ARENDRT, Hannah. **A condição humana**. Tradução Roberto Raposo, revisão técnica Adriano Correia. 13. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2004.

NERI, Anita Liberalesso (Org.). **Palavras-chave em gerontologia**. 4. ed. Campinas: Alinea, 2014.

TRINDADE, José Damião de Lima. **História social dos direitos humanos**. 3. ed. São Paulo: Peirópolis, 2011.

VOLPI, Mario. **Adolescentes privados de liberdade: a normativa nacional e internacional & reflexões acerca da responsabilidade penal**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LEGISLAÇÃO RELACIONADA

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Seção 1, p. 13563.

BRASIL. Lei n. 10.741, de 1º de outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 03 out. 2003. Seção 1, p. 1.

BIBLIOGRAFIA: (continuação)

BRASIL. Lei n. 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas à adolescente que pratique ato infracional; e altera as Leis n. 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente); 7.560, de 19 de dezembro de 1986; 7.998, de 11 de janeiro de 1990; 5.537, de 21 de novembro de 1968; 8.315, de 23 de dezembro de 1991; 8.706, de 14 de setembro de 1993; os Decretos-Leis nos 4.048, de 22 de janeiro de 1942; 8.621, de 10 de janeiro de 1946, e a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 19 jan. 2012. Seção 1, p. 3.

BRASIL. Resolução 1, de 30 de maio de 2002. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 maio 2012. Seção 1, p. 48.

BRASIL. Resolução 3, de 13 de maio de 2016. Define Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 maio 2016. Seção 1, p. 6.

Data: ___/___/___

Data: ___/___/___

Coordenador do Curso_____
Chefe do Departamento



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
PROGRAMA DE DISCIPLINA

DEPARTAMENTO:

PROGRAD

IDENTIFICAÇÃO DA DISCIPLINA:

CÓDIGO	NOME	(T - P)
TRV 002	TÓPICOS TRANSVERSAIS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE II	(1-1)

OBJETIVOS - ao término da disciplina o aluno deverá ser capaz de:

Contextualizar e refletir acerca da educação ambiental e de questões relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa como princípios de equidade na formação docente.

PROGRAMA:

TÍTULO E DISCRIMINAÇÃO DAS UNIDADES

UNIDADE 1 - DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL, DE GÊNERO, SEXUAL


- 1.1 - Definições de raça, etnias e identidades
- 1.2 - Aspectos gerais das culturas étnico-raciais
- 1.3 - Abordagens de gênero e de sexualidade

UNIDADE 2 - DIVERSIDADE RELIGIOSA

- 2.1 - Narrativas do nascimento e estudo crítico das religiões
- 2.2 - Pluralismo religioso no Brasil
- 2.3 - Religiões, ética, humanismo, cultura e espiritualidade

UNIDADE 3 - EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUSTENTABILIDADE

- 3.1 - Definição de ambiente e fundamentos de ecologia
- 3.2 - Territorialidades urbano-rurais e práticas sustentáveis
- 3.3 - Educação ambiental

	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA BIBLIOGRAFIA							
DEPARTAMENTO: <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">PROGRAD</div>								
IDENTIFICAÇÃO DA DISCIPLINA: <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 15%;">CÓDIGO</th> <th style="width: 60%;">NOME</th> <th style="width: 25%;">(T - P)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="text-align: center;">TRV 002</td> <td style="text-align: center;">TÓPICOS TRANSVERSAIS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE II</td> <td style="text-align: center;">(1-1)</td> </tr> </tbody> </table>			CÓDIGO	NOME	(T - P)	TRV 002	TÓPICOS TRANSVERSAIS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE II	(1-1)
CÓDIGO	NOME	(T - P)						
TRV 002	TÓPICOS TRANSVERSAIS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE II	(1-1)						
BIBLIOGRAFIA: <div style="border: 1px solid black; padding: 10px;"> <p style="text-align: center;">BIBLIOGRAFIA BÁSICA E COMPLEMENTAR</p> <p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA</p> <p>DIAS, Reinaldo. Gestão ambiental: responsabilidade social e sustentabilidade. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2011.</p> <p>FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Neves da; FERNANDES, Alexsandra Borges (Org.). Relações étnico-raciais e educação no Brasil. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.</p> <p>LAMBERT, Ives. O nascimento das religiões: da pré-história às religiões universalistas. São Paulo: Loyola, 2017.</p> <p>LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga; BEZERRA, José de Ribamar Mendes; SOARES, Maria Elias (Org.). Gênero, ensino e formação de professores. Campinas: Mercado de Letras, 2011.</p> <p>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR</p> <p>BARBOSA, Wilson do Nascimento. Cultura negra e dominação. São Leopoldo: Unisinos, 2002.</p> <p>CAPRA, Fritjof. As conexões ocultas: ciência para uma vida sustentável. 4. ed. São Paulo: Cultrix, 2005.</p> <p>GOMES, Nilma Lino (Org.). Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei n. 10.639/03. Brasília: MEC/UNESCO, 2012. Disponível em: <http://novotempo.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2015/03/Pr%C3%Aaticaspedag%C3%B3gicas-de-trabalho-com-rela%C3%A7%C3%B5es-%C3%A9tnico-raciais-na-escola-naperspectiva-da-Lei-n%C2%BA-10.639-03.pdf>. Acesso em: 11 maio 2018.</p> <p>MUNANGA, Kabengele (Org.). Superando o racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. E-book. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf>. Acesso em: 11 maio 2018.</p> <p>PEDROSA DE PÁDUA, Lúcia. O humano e o fenômeno religioso. Rio de Janeiro: PUC-RIO, 2010.</p> <p>PHILIPPI JR., Arlindo; PELICIONI, Maria Cecília Focesi. (Ed.) Educação ambiental e sustentabilidade. Barueri: Manole, 2005.</p> </div>								

BIBLIOGRAFIA: (continuação)

LEGISLAÇÃO RELACIONADA

BRASIL. Decreto n. 4.281, de 25 de junho de 2002. Regulamenta a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jun. 2002. Seção 1, página 13.

BRASIL. Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 28 abr. 1999. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei n. 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis n. 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 jul. 2010. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Resolução 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 maio 2012. Seção 1, p. 48.

BRASIL. Resolução 2, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 jun. 2012. Seção 1, p. 70.

Data: ___/___/___

Data: ___/___/___

Coordenador do Curso

Chefe do Departamento