

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

**INFLUÊNCIAS DO SINAES NA CONSTRUÇÃO
CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Mônica de Souza Trevisan

Santa Maria, RS, Brasil

2014

INFLUÊNCIAS DO SINAES NA CONSTRUÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA

Mônica de Souza Trevisan

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa de Práticas Escolares e Políticas Públicas da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

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

Santa Maria, RS, Brasil

2014

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

TREVISAN, Mônica de Souza
INFLUÊNCIAS DO SINAES NA CONSTRUÇÃO CURRICULAR DO
CURSO DE PEDAGOGIA / Mônica de Souza TREVISAN.-2014.
141 p. ; 30cm

Orientadora: Rosane Carneiro SARTURI
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2014

1. Políticas públicas. 2. Avaliação 3. Educação
Superior 4. Pedagogia. I. SARTURI, Rosane Carneiro II.
Título.

© 2014

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

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**INFLUÊNCIAS DO SINAES NA CONSTRUÇÃO CURRICULAR DO
CURSO DE PEDAGOGIA**

elaborada por
Mônica de Souza Trevisan

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Rosane Carneiro Sarturi, Dr^a. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)



Carmen Lucia Bezeira Machado, Dr^a. (UFRGS)

Marilene Gabriel Dalla Corte, Dr^a.(UFSM)



Carla Cristina Dutra Burigo, Dr^a. (UFSC)
(Suplente)

Santa Maria, 27 de Março de 2014.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pelo dom da vida e da fé. À minha família, em especial, meus pais: Lair e Darci e minhas irmãs: Anamélia e Camila pela dedicação, amor e exemplo de vida. Ao meu namorado Luciano, pela paciência, companheirismo e incentivo.

À Professora Dr.^a Rosane Carneiro Sarturi, como orientadora, me ajudou a trilhar os caminhos da pesquisa e compartilhou experiências, incentivou viagens pelo mundo e pela busca do conhecimento.

À Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), que me oportunizou formação acadêmica, gratuita e de qualidade e colaborou para a formação de minha identidade profissional.

À banca: Prof.^a Dr.^a Carmen Lucia Bezerra Machado, Prof.^a Dr.^a Carla Cristina Dutra Búrigo e Prof.^a Dr.^a Marilene Gabriel Dalla Corte, pelas contribuições ao trabalho desenvolvido, possibilitando novos olhares e significados.

À Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), em especial aos colegas da Coordenadoria de Avaliação da PROPLAN, pelo espaço de trabalho, aprendizado e incentivo à qualificação profissional.

Agradeço também aos colegas do grupo Elos, em especial, às colegas de Mestrado, Andrelisa e Laura, pela partilha de valiosas experiências.

Aos sujeitos da pesquisa dos cursos de Pedagogia da UFSM e da UNIPAMPA, pela disponibilidade e colaboração com o desenvolvimento da pesquisa.

Agradeço também à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro através do Programa Observatório da Educação (OBEDUC).

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

INFLUÊNCIAS DO SINAES NA CONSTRUÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA

AUTORA: MÔNICA DE SOUZA TREVISAN
ORIENTADORA: ROSANE CARNEIRO SARTURI
Data e Local da Qualificação: Santa Maria, 27 de março de 2014.

Este trabalho trata da influência do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) na reformulação de currículos dos cursos de graduação em Pedagogia em duas instituições públicas federais do Rio Grande do Sul. O problema da pesquisa surgiu a partir das reflexões sobre o funcionamento da política de avaliação da educação superior no Brasil, que tem passado por regulamentação constante. Como objetivo geral busca-se 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. No contexto do SINAES, a avaliação apresenta três pilares: avaliação institucional, avaliação de curso e avaliação de desempenho do estudante, sendo que, para a realização desta pesquisa, optou-se como foco os pilares avaliação de curso e avaliação de desempenho do estudante. A metodologia de enfoque qualitativo utilizou o estudo de casos comparados. Os casos pesquisados foram o curso de Pedagogia Diurno da Universidade Federal de Santa Maria e curso de Pedagogia Noturno da Universidade Federal do Pampa, cujos cursos de Pedagogia analisados são reconhecidos e os alunos participam do Exame Nacional de Desempenho do Estudante (ENADE). Para a análise dos dados coletados a técnica escolhida foi a análise de conteúdo. Como referencial para o estudo documental, levantou-se a legislação relacionada ao SINAES e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Como referencial teórico recorreu-se aos autores que tratam do tema políticas de avaliação na educação superior brasileira, como Dias Sobrinho (2003) e Ristoff (2011). Observou-se que a avaliação externa gera influências sobre o currículo dos cursos, sobretudo, se for contextualizada por processos de autoavaliação, mas que esta influência ocorre de acordo com cada contexto institucional, muito embora se sobreponha no SINAES a questão da regulação do sistema nacional de educação superior.

Palavras-chave: Políticas públicas. Avaliação. Educação Superior. Pedagogia.

ABSTRACT

Master thesis on Education
Program of Post-graduation on Education
Federal Santa Maria University (Brazil)

SINAES INFLUENCES ON CURRICULUM CONSTRUCTION OF PEDAGOGY COURSE

AUTHOR: MÔNICA DE SOUZA TREVISAN

ADVISER: ROSANE CARNEIRO SARTURI

Date and local of defense: Santa Maria, 27th, march, 2014.

This work deals of the influence of the National Evaluation System of Higher Education (SINAES) on reformulation (recasting) of curricula of undergraduate courses in pedagogy in two federal public institutions of Rio Grande do Sul. The research problem arose from the reflections on the actions of the policy of evaluation of higher education in Brazil, which it has gone through constant regulatory. The general objective is to understand which the influences of the evaluation initiated by National Evaluation System of Higher Education (SINAES) on the conception and restructuration of pedagogical projects of two courses in pedagogy of federal public institutions of Rio Grande do Sul. In the context of SINAES, the evaluation presents three pillars: institutional evaluation, course evaluation and evaluation of student performance. For the realization of this research, it was chosen as the focus the pillars course evaluation and evaluation of performance of the students. The methodology of qualitative focus used the study of compared cases. The cases studied were the daytime Pedagogy Course (UFSM) and the Pedagogy Course (UNIPAMPA), whose pedagogy courses analyzed are recognized and the students participate of ENADE. The technique chosen to analyze collected data was the analysis of content. As reference for the documentary study it was raised the legislation related to SINAES, and the National Curriculum Guidelines for the Pedagogy Course. Theoretical references were based in authors who treat of theme evaluation policies in the Brazilian higher education such as Dias Sobrinho (2003) e Ristoff (2011). It was observed that the external evaluation generates influences on the curriculum of courses especially if it is contextualized by processes of self-evaluation, but this influence occurs according to each institutional context, although the issue of regulating the National Evaluation System of Higher Education overlaps with the SINAES.

Keywords: Public policies. Evaluation. Higher Education. Pedagogy.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Sujeitos de pesquisa.....	34
Quadro 2 - Categorias, subcategorias e questões	36
Quadro 3 - Programas e ações de avaliação que precederam o SINAES	43
Quadro 4 - Regulamentação da Avaliação de 1995 a 2001	47
Quadro 5 - Aspectos da aprovação da Lei do SINAES	50
Quadro 6 - Questões do ENADE que influenciam no cálculo do CPC.....	73
Quadro 7 - Conceitos de Avaliação dos cursos de Pedagogia UNIPAMPA e UFSM	76

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das IFES

BASIS – Banco de Avaliadores

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CCA – Comissão Central de Avaliação

CEA – Comissão Especial de Avaliação

CFE – Conselho Federal de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNRES – Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior

CONAES – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior

CPA – Comissão Própria de Avaliação

CPC – Conceito Preliminar de Curso

DAES – Diretoria de Avaliação da Educação Superior

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais

ENADD – Exame Nacional de Desempenho do Corpo Docente

ENADE – Exame Nacional de Desempenho do Estudante

ENC – Exame Nacional de Cursos

GERES – Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior

IDD – Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado

IES – Instituições de Educação Superior

IFES – Instituições Federais de Educação Superior

IGC – Índice Geral de Cursos

INEP – Instituto Nacional de Estudos Educacionais Anísio Teixeira

INSAES – Instituto Nacional de Supervisão e Avaliação da Educação Superior

LDBen – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MP – Medida Provisória

NDE – Núcleo Docente Estruturante

OBEDUC – Observatório da Educação

PAIDEIA – Processo de Avaliação Integrada do Desenvolvimento Educacional e de Inovação da Área

PAIUB – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras

PARU – Programa de Avaliação da Reforma Universitária

PL – Projeto Lei

PNE – Plano Nacional de Educação

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

PPP – Projeto Político-Pedagógico

SESu – Secretaria de Educação Superior

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SINAPES – Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

UFPEL – Universidade Federal de Pelotas

UNE – União Nacional dos Estudantes

UNIPAMPA – Fundação Universidade Federal do Pampa

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A - Parecer de Aprovação do Comitê de Ética	138
--	------------

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A - Instrumento para Coleta de Dados Professores	131
APÊNDICE B - Instrumento para Coleta de Dados Egressos.....	132
APÊNDICE C- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	133
APÊNDICE D - Termo de Confidencialidade	135

ESCLARECIMENTO

Esta Dissertação está concebida dentro da problemática geral do projeto intitulado “Interloquções entre políticas públicas e ações pedagógicas: limites e possibilidades” que conta com o apoio do Programa Observatório da Educação, da Coordenação de Apoio de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Coordenadora Institucional do Projeto:

Prof^a. Dr^a. Rosane Carneiro Sarturi – UFSM.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	23
CAPÍTULO I - DELINEAMENTO DA PESQUISA	27
1.1 O contexto da Pesquisa.....	30
1.2 Os sujeitos da Pesquisa	32
CAPÍTULO II - CONTEXTOS PRESSUPOSTOS EM AVALIAÇÃO	39
2.1. Pressupostos históricos e legais do SINAES.....	39
2.2 Pressupostos políticos do SINAES	53
2.3 Pressupostos sociais da avaliação na educação superior	58
CAPÍTULO III - CONCEPÇÕES E OBJETIVOS EM AVALIAÇÃO: AVALIAR PARA QUÊ? AVALIAR COMO?.....	65
3.1 Avaliar para quê: os objetivos do SINAES e as modalidades de avaliação.....	65
3.2 Avaliar como: instrumentos de avaliação externa do SINAES	71
CAPÍTULO IV - A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E OS CURSOS DE PEDAGOGIA	85
4.1. Qualidade para o SINAES e qualidade para os cursos de Pedagogia.....	85
CAPÍTULO V - (RE) CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO E AVALIAÇÃO DE SISTEMA: RELAÇÕES POSSÍVEIS.....	101
5.1 Relações entre as políticas públicas para a educação básica e o currículo do curso de Pedagogia	101
5.2 Relações entre currículo, autoavaliação e participação	105
5.3 Potencial e desafios da avaliação.....	113
O SINAES E OS CURSOS DE PEDAGOGIA: CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
REFERÊNCIAS.....	121
APÊNDICES	129
ANEXO	137

INTRODUÇÃO

O problema da pesquisa “Influências do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) na Construção Curricular no Curso de Pedagogia” surgiu a partir da participação da pesquisadora em suas atividades profissionais como Pedagoga na Fundação Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), desde 2010, atuando na Coordenadoria de Avaliação da Pró-Reitoria de Planejamento Desenvolvimento e Avaliação (PROPLAN). Envolvida diretamente com questões práticas da avaliação e regulação dos cursos superiores no SINAES e colaborando na orientação aos cursos tanto na preparação dos processos de reconhecimento de curso como nas avaliações do Exame Nacional de Desempenho do Estudante (ENADE).

O envolvimento com as questões da avaliação na educação superior suscitou o desejo de conhecer mais sobre avaliação, de forma menos técnica e mais voltada às consequências das políticas desta avaliação no cotidiano dos cursos de Pedagogia. Aliás, nesta investigação, o interesse pelo curso de Pedagogia deve-se ao fato de reconhecê-lo como fundamental pela grande responsabilidade que tem na formação dos profissionais para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, e a formação de um profissional com conhecimento amplo na área da educação. Outrossim, o fato de ser egressa da Pedagogia e ter trabalhado nos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública municipal de Santa Cruz do Sul também colaboraram para que a investigação se desenvolvesse no curso de Pedagogia.

O presente trabalho “Influências do SINAES na construção curricular do curso de Pedagogia” desenvolveu-se em nível de Mestrado em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria, e está inserido na Linha de Pesquisa Práticas Escolares e Políticas Públicas. Foi realizado com apoio do Programa Observatório da Educação, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), vinculado ao Projeto “Interlocuções entre políticas públicas e ações pedagógicas: limites e possibilidades”, enfocando a política nacional de avaliação da educação superior que contribuiu com um dos eixos do Projeto.

A avaliação da educação superior no Brasil teve como marco a publicação da Lein. 10.861/2004, que instituiu SINAES (BRASIL, 2004a). Antes dela, houve

diferentes experiências de avaliação, por exemplo, o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), o Exame Nacional de Cursos (ENC) – apelidado como “provão”, e outras experiências que influenciaram, em diversos aspectos, a formulação da Lei do SINAES (BRASIL, 2004a). A leitura criteriosa da regulamentação e dos programas que antecederam o SINAES foi a etapa inicial da pesquisa. Para esta etapa pesquisou-se as primeiras experiências em avaliação realizadas desde a década de 80 até a constituição da Lei do SINAES (BRASIL, 2004a), tal como ela efetiva-se hoje. Além disso, a pesquisa buscou documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia e exames e relatórios do ENADE para Pedagogia no ano de 2011. A partir desta instrumentalização inicial buscou-se ir a campo para compreender como as avaliações repercutem na prática dos cursos de Pedagogia pesquisados, por acreditar que a avaliação precisa se fortalecer como um instrumento que qualifique a oferta dos cursos e não sendo somente um instrumento de regulação.

A avaliação, contudo, é uma temática atual e presente na educação superior, pois no Estado Neoliberal¹, é peça-chave para a regulação da educação ofertada por instituições públicas e privadas conforme o artigo 16 da Lei n.9.394/1996 (BRASIL, 1996b). As expressões como qualidade, expansão da oferta, estado avaliador e regulação aparecem próximas à temática da avaliação. Avalia-se para garantir qualidade; para regular a oferta, mas, no espaço dos cursos de graduação, como esta avaliação é sentida e que influência pode gerar? Quais os possíveis entendimentos sobre o significado de qualidade? O entendimento sobre qualidade é o mesmo nos princípios do SINAES e nos princípios dos cursos de Pedagogia?

A partir dessas reflexões definiu-se o seguinte problema de pesquisa: **Quais as influências do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) na reformulação de currículos do curso de Pedagogia de duas instituições públicas federais do Rio Grande do Sul?**

Deste problema delineou-se como objetivo geral: Compreender quais as influências da avaliação desencadeada pelo Sistema Nacional de Avaliação da

¹ Conforme Barroso (2005), os anos 80 marcam o surgimento das Políticas Neoliberais ocorrendo a “redução do papel do Estado e a criação de mercados, ou quase-mercados, nos sectores tradicionalmente públicos – saúde, educação, transportes, etc”. Este quadro se modifica um pouco na virada do milênio, período que “assiste-se a um recuo das teorias mais radicais do neoliberalismo e à emergência de propostas alternativas que vão no sentido de procurar um equilíbrio entre o Estado e o mercado. (BARROSO, 2005, p. 741).

Educação Superior (SINAES) na concepção e reestruturação dos Projetos Pedagógicos de dois cursos de Pedagogia de instituições públicas federais do Rio Grande do Sul.

E como objetivos específicos:

Compreender as concepções e o contexto político do atual Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), considerando as políticas públicas para a educação superior;

Analisar os pressupostos históricos, políticos e sociais que constituem a avaliação da educação superior no Brasil, considerando as orientações teóricas, técnicas e de implementação nos cursos de Pedagogia;

Identificar as possíveis relações entre os instrumentos do SINAES, com foco na Avaliação Externa de curso e ENADE e na (re)construção dos Projetos Pedagógicos dos cursos de Pedagogia.

Optou-se, então, por desenvolver a pesquisa em dois cursos de Pedagogia com características diferentes, porém de universidades públicas, uma vez que são submetidos ao cumprimento da Lei do SINAES (BRASIL, 2004a). As instituições escolhidas são a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e a Fundação Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), sendo que a primeira foi criada em 1960 e a segunda em 2008. Tais instituições, embora tão diferenciadas, são avaliadas pelo SINAES a partir dos mesmos instrumentos. Hipoteticamente os reflexos da política de avaliação nos cursos, mesmo que de duas instituições diferentes, podem ser semelhantes, porém a necessidade de estudar os dois casos e compará-los serve para avaliar as repercussões que esses possíveis impactos promovem, considerando as semelhanças e as especificidades locais e culturais que circundam os cursos.

Com o objetivo de compreender estas semelhanças e diferenças, no que tange às influências da avaliação nos cursos de Pedagogia, optou-se por desenvolver um estudo de caso na perspectiva da Educação Comparada, que permitirá, conforme Ferreira (2008), a leitura da mesma problemática em duas realidades diferentes, sob o olhar da mesma política.

Para elaboração da dissertação desenvolveu-se os seguintes capítulos:

Capítulo I – Delineamento da pesquisa. Neste capítulo inscreve-se a metodologia que pautou o desenvolvimento da dissertação.

Capítulo II – Contextos pressupostos em avaliação. Etapa na qual se busca fazer o estado da arte da avaliação, apresentar a contextualização histórica, legal, política e social da avaliação da educação superior no Brasil, por isso inserem-se os subtítulos: Pressupostos históricos e legais do SINAES; Pressupostos políticos do SINAES; Pressupostos sociais da avaliação na educação superior.

Capítulo III – Concepções e objetivos em avaliação: avaliar para quê? Avaliar como? Procura-se compreender quais são os objetivos do SINAES, as modalidades em avaliação, de forma ampla e relacionada com os objetivos do sistema, além de descrever dois dos instrumentos utilizados pelo SINAES: o ENADE e a avaliação externa de cursos, buscando compreender como os cursos de Pedagogia observam estas avaliações e se os seus resultados são analisados internamente.

Capítulo IV – A avaliação da educação superior e os cursos de Pedagogia. Neste capítulo, a busca é por apresentar quais os sentidos de qualidade para o SINAES e para os cursos de Pedagogia.

Capítulo V – (Re)Construção de currículo e avaliação de sistema: relações possíveis? Na perspectiva de responder as indagações que geraram a pesquisa e reafirmar as relações do currículo com as políticas públicas apresentam-se os três subtítulos: Relações entre as políticas públicas para a educação básica e o currículo do curso de Pedagogia; Relações entre currículo, autoavaliação e participação; e Potencial e desafios da avaliação.

Por fim, apresentam-se as conclusões deste texto, com o título O SINAES e os cursos de Pedagogia: considerações finais, que apresentam um fecho aos resultados já analisados no decorrer dos capítulos.

A análise tomou como referência a comparação entre as realidades investigadas, e a dissertação foi incorporando ao longo dos capítulos as considerações tecidas durante o processo de interlocução com os sujeitos da pesquisa, quando diferentes aspectos emanaram das falas desses sujeitos que manifestaram suas opiniões, entendimentos, reflexões e interpretações acerca dos questionamentos feitos e, com isso, possibilitaram a análise a respeito da influência do SINAES na construção do currículo dos cursos de Pedagogia.

CAPÍTULO I- DELINEAMENTO DA PESQUISA

A metodologia, que orientou os procedimentos e os métodos adotados nesta investigação, está baseada na pesquisa qualitativa do tipo estudo de casos, utilizando a perspectiva da Educação Comparada.

Desta forma, a opção pela pesquisa qualitativa deu-se por causa da busca pela compreensão a partir da análise do contexto em que a investigação se desenvolveu. Para Triviños (2011), o enfoque qualitativo tem relevância extraordinária para a pesquisa em educação, por levar em consideração o comportamento humano e o contexto, sendo comumente utilizado nas pesquisas educacionais.

Já a escolha pelo estudo de caso deve-se à ideia de investigar os cursos de Pedagogia na intenção de perceber e analisar as relações possíveis e existentes entre as avaliações externas desenvolvidas pelo SINAES e a reformulação ou reconstrução dos currículos dos cursos pesquisados. Segundo Triviños (2011), o estudo de caso é uma categoria de pesquisa que busca analisar com profundidade o objeto a ser pesquisado, e este objeto constitui-se em uma unidade.

O estudo de caso foi o método considerado adequado para esta pesquisa, pois, “como método de pesquisa, [...] é usado em muitas situações, para contribuir ao nosso conhecimento dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e relacionados.” (YIN, 2010, p. 24). Esta pesquisa utilizou o estudo de caso na perspectiva da Educação Comparada, pois os estudos de caso “procuram não só determinar como é um fenômeno, mas também de que maneira e por que ocorre” (TRIVIÑOS, 2011, p. 111). Nesta investigação, analisou-se como a avaliação ocorre e quais consequências pode gerar aos cursos pesquisados. São as unidades de comparação que caracterizam um estudo comparativo, sendo que as unidades estudadas foram dois cursos de Pedagogia, ambos de universidades federais do Rio Grande do Sul.

A intenção em comparar os cursos tornou-se um fator enriquecedor para a pesquisa, na busca de um olhar ampliado para além da perspectiva de um único curso e de uma única instituição. Por se tratar de uma política abrangente, o SINAES possibilita que sejam feitas comparações entre cursos. Neste caso, justifica-se o uso dos pressupostos da Educação Comparada, que permitem, de acordo com

Ferreira (2008), a leitura da mesma problemática em duas realidades diferentes, observando-se as semelhanças e diferenças entre fatos e fenômenos educativos, considerando-se o contexto social, político, econômico e cultural a qual pertencem os dois cursos pesquisados.

Investigar mais do que uma instituição ajuda a ampliar a compreensão do pesquisador, havendo mais consistência em suas análises, pois:

[...] os estudos comparativos podem abordar, separada ou simultaneamente, diversos níveis de análise da organização a fim de estabelecer relações entre as características de suas estruturas internas, de seus processos e seu ambiente. (BRUYNE, 1977, p. 231).

No movimento de analisar e comparar duas realidades diferentes: os dois cursos de Pedagogia, com tempos e trajetórias diferentes, pode ser possível perceber como cada um deles utiliza e interpreta os resultados da avaliação. Neste movimento de interpretação, análise e comparação de diferentes realidades, ficou visível a relação entre as políticas de avaliação e a organização curricular para o curso de Pedagogia.

A escolha pelo estudo de casos comparados se deu por considerar que mesmo sendo cursos com realidades diferenciadas quanto ao tempo de criação das duas instituições, trajetória, localização geográfica, sujeitos e estruturas institucionais, percebeu-se que ambos os cursos são avaliados no contexto do SINAES utilizando-se os mesmos instrumentos, calculando seus índices de avaliação pelas mesmas fórmulas. Diante disso, o que motiva o desenvolvimento do estudo destes dois casos em uma perspectiva comparada é a temática da avaliação.

A avaliação, desenvolvida nacionalmente sob os mesmos pressupostos, afeta os dois cursos estudados, por serem avaliados com instrumentos iguais. Dessa forma, a dimensão de comparação será os cursos, compreendendo a Educação Comparada como:

[...] uma área interdisciplinar que se propõe a investigar sistemas educacionais - no todo ou em partes - de diferentes países ou regiões, abarcando uma dimensão intra ou internacional, um tempo histórico fixo ou em movimento e uma perspectiva sempre e necessariamente, comparativa. (BONITATIBUS, 1989, p.03).

As instituições pesquisadas foram a UFSM e UNIPAMPA, escolhidas por haver acesso e contato com os cursos, visto que o curso de Pedagogia da UFSM, do qual a pesquisadora é egressa, e também está no mesmo Centro de Educação

onde se desenvolveram as atividades do Mestrado. E o curso de Pedagogia Noturno da UNIPAMPA – Campus Jaguarão, Instituição na qual a pesquisadora atualmente desenvolve suas atividades profissionais, como Pedagoga, na Reitoria em Bagé, conforme a característica *multicampi* desta Instituição. Os dois Cursos foram contatados e aceitaram colaborar com a pesquisa por meio da participação em entrevistas semiestruturadas.

Para compreender a influência da avaliação no currículo, buscou-se compreender como os cursos pesquisados pensam e modificam seu Projeto Pedagógico e, principalmente, se estas mudanças são influenciadas pelas práticas de avaliação vigentes no SINAES. Entende-se que o Projeto Pedagógico é o documento que dá materialidade ao currículo e que, no entanto, é dinâmico e complexo, portanto também foi importante conhecer o Projeto Pedagógico dos cursos, assim como entrevistar coordenadores, docentes e alunos egressos, partícipes no desenvolvimento dos respectivos Projetos.

Com o objetivo de promover uma sistematização detalhada da pesquisa, o estudo foi organizado em etapas entrelaçadas: estudo documental e bibliográfico sobre o tema avaliação da educação superior; elaboração e qualificação do projeto de pesquisa; desenvolvimento dos instrumentos de coleta de dados; realização das entrevistas semiestruturadas; transcrição e aprovação das entrevistas; análise das falas transcritas; elaboração da dissertação.

A primeira fase caracteriza-se pela pesquisa documental e bibliográfica. Segundo Gil (1999), a pesquisa documental assemelha-se à pesquisa bibliográfica, mas se difere na utilização das fontes, pois a pesquisa documental será feita a partir de fontes primárias, ainda não analisadas. Sendo assim, o estudo das leis e dos documentos será uma etapa prévia da pesquisa de campo permitindo, assim, o aprofundamento e análise do assunto avaliação da educação superior e organização curricular do curso de Pedagogia.

A etapa da pesquisa documental e bibliográfica possibilitou conhecer a dinâmica que originou o SINAES, sendo que os documentos pesquisados e considerados relevantes foram as leis, resoluções, portarias e pareceres que tratam especificamente do tema avaliação da educação superior desde a década de 1980 até o período atual. Inclui-se também como parte da pesquisa documental o estudo dos documentos específicos relacionados ao curso de Pedagogia como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, as Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e os Projetos Pedagógicos dos dois cursos.

Juntamente com a pesquisa documental houve a necessidade de buscar a bibliografia que trata sobre a avaliação da educação superior. Neste caso, apoiou-se em alguns autores principais como, por exemplo, Dias Sobrinho (2003), Barreyero e Rothen (2008) e Ristoff (2011). Autores escolhidos porque têm acompanhado a evolução do campo da avaliação da educação superior no Brasil e contribuem com suas análises em relação à política de avaliação.

Com esta primeira fase foi possível definir o projeto de pesquisa e qualificá-lo, momento que foi importante para definir as próximas etapas e melhorar os instrumentos de coleta de dados utilizados.

1.1 O contexto da Pesquisa

Os cursos de Pedagogia escolhidos têm características e trajetórias diferenciadas quanto ao seu desenvolvimento por fazerem parte de duas instituições com estruturas diferentes e fundadas em períodos diferentes.

O Curso de Pedagogia Diurno da UFSM, instituição localizada na Região Central do Estado do Rio Grande do Sul, criada em 1960, portanto tem uma larga trajetória na educação neste Estado e também foi a primeira universidade do Brasil localizada em um município do interior fora do eixo de capitais.

Atualmente a UFSM tem um total de 27.755 estudantes distribuídos entre os seus 306² cursos abrangendo educação básica e superior, nas modalidades presencial e à distância. Sua estrutura administrativa divide-se em três níveis: superior, intermediário e inferior, sendo que compõe o nível superior conselhos superiores e reitoria; o nível intermediário, as unidades universitárias e os órgãos suplementares; e, por fim, o nível inferior composto pelos departamentos³.

O curso de Pedagogia Diurno da UFSM está em funcionamento no Centro de Educação e envolvem-se no curso professores dos seguintes departamentos:

² Disponível em: <<http://www.ufsm.br/>>. Acesso em: 01 mai. 2013.

³ Disponível em: <http://w3.ufsm.br/proplan/index.php?option=com_content&view=article&id=123&Itemid=275>. Acesso em: 04 mai. 2013.

Departamento de Administração Escolar (ADE); Departamento de Educação Especial (EDE); Departamento de Metodologia de Ensino (MEN); Departamento de Educação Física (DEI) e Departamento de Letras Vernáculas (LTV).

Por ser um curso com uma trajetória bastante ampla, desde 1965 passou por diversas reformulações em seu Projeto Político Pedagógico. Em relação às avaliações este curso realizou a primeira avaliação do ENADE em 2005 e novamente em 2008 e 2011, sendo que nas três edições recebeu a nota QUATRO⁴ em uma escala de UM a CINCO. O Conceito Preliminar de Curso (CPC) é QUATRO e o conceito do curso também é QUATRO. Este curso, por se manter com o CPC maior do que TRÊS, tem automaticamente seu reconhecimento renovado, sem a necessidade de realizar visita de avaliação *in loco*, de modo que a avaliação externa realizada constantemente neste curso é o ENADE.

O curso de Pedagogia Noturno da UNIPAMPA faz parte de uma instituição com história e trajetória bem mais recente, sendo que a instituição de ensino foi criada pela Lei n. 11.640/2008 (BRASIL, 2008a), mas teve o início das atividades dos seus primeiros cursos em 2006 dentre eles o curso de Pedagogia.

A UNIPAMPA é uma instituição *multicampi*, estendendo-se por dez municípios da Metade Sul e Fronteira Oeste do Estado do Rio Grande do Sul, sendo eles: Bagé, onde se localiza a sede administrativa, São Borja, Itaqui, Uruguiana, Alegrete, Santana do Livramento, São Gabriel, Caçapava do Sul, Dom Pedrito e Jaguarão. O curso de Pedagogia, um dos objetos de investigação, funciona no Campus Jaguarão no noturno. A instituição ao todo tem 60 cursos de graduação e 19 de pós-graduação (especializações e mestrados) perfazendo um total de aproximadamente 9.160 alunos matriculados em 2012⁵.

Compõem a organização da Universidade: administração superior (Conselho Universitário, Conselho Curador, Comissões Superiores e Reitoria), unidades universitárias e órgãos complementares. Além disso, prevê a convergência de áreas de conhecimento para as unidades e a descentralização destas, estabelecendo que cada unidade é um órgão de base com sua estrutura *multicampi*, dotada de organização administrativa e didático-científica. Para isso, cada unidade tem, em

⁴ Todos os conceitos de avaliação serão utilizados em fontes versais para efeito de destaque.

⁵ Disponível em: <http://porteiros.r.unipampa.edu.br/portais/proplan/dados-institucionais/relatorio-dos-dados-institucionais/>. Acesso em: 03 jan. 2014.

sua estrutura: conselho de *campus*, direção, comissões de curso, comissões de pesquisa e comissões de extensão⁶.

Quanto à sua trajetória na avaliação, o curso de Pedagogia realizou ENADE pela primeira vez em 2008, mas nesse ano, não obteve conceito, pois somente os alunos ingressantes realizaram a prova, já que ainda não havia concluintes. Realizou novamente em 2011, obtendo o conceito TRÊS. O curso recebeu a comissão de avaliação *in loco* em 2011, em função do reconhecimento, obtendo Conceito de Curso TRÊS e também CPC TRÊS no mesmo ano.

1.2 Os sujeitos da Pesquisa

Na elaboração do Projeto, optou-se por pesquisar duas instituições federais localizadas no Rio Grande do Sul. O estudo de casos comparados possibilitou analisar as diferenças e semelhanças entre os dois cursos com diferentes históricos e trajetórias de formação. Os sujeitos escolhidos para participar da pesquisa foram os professores participantes do Núcleo Docente Estruturante (NDE) dos cursos, coordenadores e estudantes egressos que participaram do ENADE.

O Núcleo Docente Estruturante, conforme Resolução n. 1/2010 da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), se constitui por um grupo de docentes que deverá acompanhar o processo de concepção, consolidação e atualização contínua do Projeto Pedagógico do curso (BRASIL, 2013a). O coordenador é regimentalmente a pessoa que responde pelo curso, pois como gestor conhece o funcionamento do curso, assim forneceu importantes informações para a pesquisa. Os estudantes são parte importante no processo avaliativo do curso, porque realizam o ENADE e participam dos processos internos de avaliação.

Foi a partir do trabalho dos membros do NDE, dos coordenadores dos cursos e da participação dos estudantes nos processos avaliativos que se buscou compreender como a avaliação prevista pelo SINAES influencia a concepção e a reestruturação dos Projetos Pedagógicos dos cursos de Pedagogia em questão.

A partir da qualificação do Projeto foi possível a definição dos instrumentos e dos sujeitos da pesquisa. Os instrumentos foram organizados prevendo-se que

⁶ Disponível em: <<http://unipampa.edu.br/portal/universidade/403#t1>> Acesso em: 04 mai. 2013.

seriam entrevistados professores e alunos egressos, sendo assim, optou-se por elaborar dois instrumentos diferentes conforme disposto no Apêndice A: Instrumento de coleta de dados de professores e no Apêndice B: Instrumento para coleta de dados dos egressos.

Após a qualificação do projeto, este foi encaminhado, juntamente com os instrumentos de coleta de dados, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C); e o Termo de Confidencialidade (Apêndice D) ao Comitê de Ética e Pesquisa da UFSM, sendo aprovado conforme parecer disposto no Anexo A.

Procedeu-se, então, as fases posteriores de pesquisa: realização das entrevistas semiestruturadas; transcrição das entrevistas e análise das falas transcritas.

Para realização das entrevistas, foram observadas algumas dificuldades: excesso de atividades dos docentes, que nem sempre estavam disponíveis para conversar na data agendada, e dificuldade devido à distância geográfica entre as cidades escolhidas para a pesquisa e a cidade de residência da pesquisadora. Entretanto, para tentar superar as dificuldades, optou-se por realizar algumas das entrevistas por meios digitais, evitando assim o deslocamento, mas foi difícil fazer este contato com alguns dos docentes e dos egressos. Ao total desenvolveram-se nove entrevistas.

Segue o Quadro 1 – Sujeitos de pesquisa, com a identificação para fins de redação no texto da dissertação. Optou-se por não diferenciar os professores e coordenadores dos cursos para não identificar o sujeito participante, preservando o anonimato.

PEDAGOGIA UFSM	PEDAGOGIA UNIPAMPA
Professor 1 – UFSM	Professor 1 - UNIPAMPA
Professor 2 – UFSM	Professor 2 - UNIPAMPA
Professor 3 – UFSM	Egresso 1 - UNIPAMPA
Professor 4 – UFSM	
Egresso 1 – UFSM	
Egresso 2 – UFSM	
Total: 9	

Quadro 1- Sujeitos de pesquisa.

Fonte: Elaborado pela autora.

A realização de entrevistas semiestruturadas é a técnica que, segundo Triviños (2011), oferece melhores condições para que os sujeitos se manifestem espontaneamente, enriquecendo a pesquisa e, ao mesmo tempo, valorizando a presença do investigador. Pode-se perceber que o significado da teoria estudada e dos documentos pesquisados ganhavam outros sentidos à medida que se ouviam as falas dos sujeitos, ocorrendo de fato a ressignificação de tudo que foi estudado a respeito das políticas públicas de avaliação à luz das experiências que ocorreram nestes cursos.

Para análise e interpretação dos dados obtidos nas entrevistas, o referencial metodológico escolhido foi a análise de conteúdo, caracterizada por ser um conjunto de técnicas que interpretam e analisam as comunicações, cujo objetivo corresponde à superação da incerteza e o enriquecimento da leitura, segundo Bardin (2011). Para a autora, o campo de aplicação da análise de conteúdos é vasto já que esta técnica poderá ser aplicada tanto na linguagem oral quanto escrita, tanto na comunicação de uma pessoa ou um pequeno grupo, até a comunicação de massa.

Justifica-se a utilização de técnica para análise de dados a partir do estudo de casos na perspectiva da Educação Comparada, pois, segundo Bonitatibus (1989), a Educação Comparada, no uso do método comparativo, não está fechada à utilização de outros métodos, e a comparação “é o ato final de um estudo comparativo”. (BONITATIBUS, 1989, p.21). Sendo assim, essa técnica permite o uso da análise de conteúdo para interpretação dos resultados e juntamente a comparação destes resultados, no sentido de apontar semelhanças e diferenças existentes nos cursos de Pedagogia pesquisados. Uma possível hipótese levantada é de que estes cursos, mesmo tendo trajetórias diferentes, estão sob o mesmo sistema de avaliação, nesse

caso têm que lidar com os mesmos problemas e prestar contas a este sistema, independentemente de seus percursos. Para comprovar, ou descartar esta hipótese, será importante analisar as respostas de um e de outro curso, e na tessitura desta análise, estabelecer as comparações.

A análise de conteúdo possibilita a descrição analítica e a inferência sobre o material colhido durante as entrevistas. A descrição analítica trata-se de “um tratamento da informação contida nas mensagens.” (BARDIN, 2011, p. 41). E a inferência é o tratamento que permite a passagem controlada da descrição à interpretação, no desenvolvimento da técnica analítica (BARDIN, 2011). A busca está em alcançar significantes escondidos, propiciando uma análise aprofundada. “A leitura efetuada pelo analista, do conteúdo das comunicações, não é, ou não é unicamente, uma leitura ‘à letra’, mas antes o realçar de um sentido que figura em segundo plano” (BARDIN, 2011, p. 47).

A análise de conteúdo e a análise documental se complementam, segundo a operação intelectual, ou seja, o recorte de informações, a categorização, a representação feita na análise documental é igual ao tratamento das mensagens realizado na análise de conteúdo (BARDIN, 2011).

A análise de conteúdo necessita da categorização dos dados, uma vez que esta categorização consiste em reunir elementos em razão de suas características comuns. A categorização segue critérios dentre os quais o critério semântico, que consiste na separação por temas. Sendo assim as categorias foram definidas *a priori* e no decorrer das entrevistas surgiram subcategorias por serem temas recorrentes na fala dos entrevistados.

Considerando os objetivos apresentados as categorias definidas *a priori* foram: Políticas públicas, avaliação da educação superior e Pedagogia. No decorrer da pesquisa alguns aspectos não pensados no início foram sendo demarcados, seja nas questões formuladas, seja nas respostas obtidas, assim surgiram como subcategorias: Autoavaliação, participação e qualidade. Como havia dois instrumentos diferentes, mas que convergiam em alguns itens, foi necessário observar estas questões e reuni-las para poder analisar as falas obtidas, gerando o Quadro 2 – Categorias, subcategorias e questões:

Categorias	Subcategorias	Questões para os docentes	Questões para os egressos
Políticas públicas		A avaliação da educação superior se constitui como uma política pública. Qual a importância e os desafios na implementação dessa política?	Você conhece o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). O que você sabe sobre ele?
Avaliação da Educação Superior	Qualidade	Você conhece os instrumentos do SINAES?	O SINAES apresenta entre suas finalidades a melhoria da qualidade na educação superior. O que tu consideras ser um curso de qualidade?
		O que o SINAES considera para apontar a qualidade de um curso?	Você considera que o curso do qual você é egresso é um curso de qualidade? Por quê?
	Qualidade	E para você o que é qualidade?	
		O curso participa do ENADE. Qual a importância do ENADE para o curso e para o acadêmico?	Em que ano você realizou o ENADE? Como você ficou sabendo que deveria fazer o Exame? Como foi sua participação no Exame? Que instrumentos você preencheu? Você consultou o resultado que obteve individualmente e o resultado do curso? O que estes resultados significaram para você?
		O curso de pedagogia recebeu alguma avaliação in loco, se sim, quando e como ocorreu?	
	Autoavaliação	O curso realiza autoavaliação? Como se desenvolve essa autoavaliação?	O Curso do qual você é egresso realiza autoavaliação, ou avaliação de egresso? Você participou de alguma forma de autoavaliação promovida pelo seu curso, ou instituição? Como foi sua participação?
		Você considera que as avaliações externas promovidas pelo SINAES podem influenciar as discussões que perpassam a autoavaliação do curso de graduação? Como?	
Pedagogia	Participação.	Como e quando o projeto pedagógico do curso foi reconstruído ou reformulado?	Você teve contato, leu, conheceu e em algum momento discutiu o Projeto Pedagógico do curso?
		O que foi considerado para essa reformulação?	
		O SINAES pode influenciar a reformulação/constituição do PPC de um curso? Como?	

Quadro 2 - Categorias, subcategorias e questões.

Fonte: Elaborado pela autora.

Este quadro é resultado do cruzamento dos dois instrumentos utilizados, que se complementam, visto que os sujeitos eram alunos egressos e docentes. As subcategorias surgem também como um resultado dos momentos das entrevistas, em que foi possível ouvir e perceber os diferentes significados a respeito de qualidade, a importância do desenvolvimento da autoavaliação e a necessidade de participação do grupo para que a autoavaliação seja uma realidade e colabore com a comunidade acadêmica no processo de reflexão e reestruturação do currículo.

CAPÍTULO II - CONTEXTOS PRESSUPOSTOS EM AVALIAÇÃO

A avaliação é um tema vasto e complexo, havendo, assim, inúmeras formas de defini-la. Neste trabalho investigativo, o conceito usado não se relaciona à avaliação da aprendizagem, visto que não é este o foco. A avaliação será situada num contexto de avaliação de sistema educativo, tendo como foco a avaliação que ocorre no Brasil, desde 2004, com a aprovação da Lei n. 10.861/2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e neste trabalho citada como Lei do SINAES (BRASIL, 2004a).

Para compreender em que contexto histórico se deu a aprovação do SINAES no Brasil, que pressupostos políticos interferiram na constituição do Sistema e que pressupostos sociais da educação superior perpassam a implementação deste Sistema, essa retomada foi dividida em quatro aspectos: Pressupostos históricos e legais, pressupostos políticos e pressupostos sociais da educação superior e da avaliação.

2.1 Pressupostos históricos e legais do SINAES

Tratando-se de avaliação para a educação superior no Brasil, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) apresenta, dentre suas linhas de ação, a Avaliação da Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Desde a sua criação em 1951, a CAPES atua na consolidação e expansão dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* no País⁷. Mas além do trabalho da CAPES na Pós-Graduação, não havia, antes da década de 1980, ações consolidadas que tratassem da avaliação considerando a graduação e as instituições como um todo.

As experiências de avaliação na educação superior no Brasil originam-se por programas propostos nas décadas de 80 e 90 que foram formulados por grupos diferentes e fundamentaram-se por diferentes concepções de avaliação, conforme apresentam os autores Barreyro e Rothen (2008). Estes programas são: Programa

⁷ Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/historia-e-missao>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

de Avaliação da Reforma Universitária (PARU); Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior (CNRES); Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (GERES) e Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), conforme descrevem Barreyro e Rothen (2008).

O PARU foi uma iniciativa do Conselho Federal de Educação, proposta por um de seus membros que na época também era diretor geral da CAPES. De acordo com Barreyro e Rothen (2008), o PARU utilizou procedimentos de avaliação institucional e de autoavaliação sendo um precursor em experiências de avaliação, mas não conseguiu concluir suas atividades por motivo de disputas internas relacionadas a quem caberia a responsabilidade de desenvolver as ações de avaliação no Ministério da Educação.

O Decreto n. 91.177/1985 (BRASIL, 2012c), no Governo do Presidente José Sarney, instituiu a Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior (2012), que, conforme relatório datado de 1985, constitui-se por pessoas de diversas áreas do ensino e da pesquisa, por professores, estudantes, industriais e sindicalistas, portanto, uma Comissão de visões diversificadas que procurou propor uma nova política para a educação superior no Brasil.

Cabe mencionar que o Relatório da Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior (2012) aponta para alguns aspectos, dentre os quais se destacam:

- a) A reformulação do Conselho Federal de Educação (CFE) tornando este órgão responsável por acompanhar o desempenho das instituições;
- b) A consolidação da autonomia e democracia nas universidades prevendo que a autonomia e a democracia deveriam ser progressivamente ampliadas e que financeiramente as dotações orçamentárias deveriam ter os valores distribuídos a cada universidade em função da avaliação promovida pelo Conselho Federal de Educação (CFE); e,
- c) Alteração de mecanismos de financiamento em que a autonomia seria condicionada a padrões de qualidade, entendida como eficiência e produtividade.

Segundo Barreyro e Rothen (2008), o CNRES defendeu a autonomia universitária atrelada a um processo de avaliação externa e valorização do mérito acadêmico com uma concepção regulatória de avaliação.

Conforme publicação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)(2009), na década de 80 surge uma proposta no Ministério da Educação (MEC), formulada pelo Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior (GERES), que também propunha uma avaliação de cunho regulatório dando relevo a aspectos mais individuais do alunado, cursos ou instituições para exercer um controle de qualidade (da eficiência) sobre as Instituições de Educação Superior (IES).

Na análise de Barreyro e Rothen (2008), este grupo, criado em 1986, tinha a função de formular uma proposta para a Reforma Universitária e, conforme sua proposta, a avaliação assumiria a função de controle de qualidade da educação superior pública, pois a educação privada naturalmente teria este controle definido pelo mercado.

Na década de 90, desenvolve-se o Programa Nacional de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2009), embora a participação neste programa tenha sido por adesão das IES, houve apoio do Ministério da Educação por um determinado período e foi bastante relevante para desenvolver uma cultura de avaliação institucional. Cabe destacar que o PAIUB trazia princípios de autoavaliação e avaliação externa da instituição, mas com uma visão mais abrangente envolvendo a missão institucional na sociedade.

A constituição do PAIUB deu-se a partir da Comissão Nacional de Avaliação das Universidades Brasileiras, sendo esta Comissão composta por diversos membros representantes de universidades e entidades, conforme Barreyro e Rothen (2008). O PAIUB contava com apoio e coordenação da Secretaria de Educação Superior (SESu) do Ministério da Educação. A Comissão Nacional de Avaliação das Universidades Brasileiras desenvolveu um Documento Básico, em 1993 (COMISSÃO NACIONAL DE AVALIAÇÃO, 2012), defendendo como princípios da avaliação: a conscientização da necessidade de avaliação pelos segmentos envolvidos; a pertinência dos critérios adotados para o desenvolvimento da avaliação e o envolvimento direto dos segmentos da comunidade acadêmica na execução e implementação da avaliação institucional. A proposta do PAIUB enfatizava a avaliação do ensino da graduação alegando sua abrangência e seus efeitos na sociedade.

Por fim, ainda na década de 90, houve a instituição do Exame Nacional de Cursos (ENC) pela Portaria/MEC n. 249/1996 (BRASIL, 2012b). O ENC foi o primeiro exame em larga escala obrigatoriamente previsto para os cursos de graduação. Este exame, apelidado de “Provão”, tinha como instrumentos uma prova e um questionário respondido pelos alunos. De participação obrigatória, utilizava procedimentos amostrais e calculava a partir das notas dos alunos o desempenho dos cursos de graduação.

O foco da avaliação do ENC era na dimensão do ensino, porém tinha função regulatória, desenvolvendo a classificação dos cursos de acordo com os seus resultados. Servia como base para fiscalização do Estado em relação aos cursos de graduação. “No ENC a ênfase recai sobre os resultados, com a produtividade e a eficiência” (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2009, p. 28). O ENC foi aplicado de 1996 até 2003 e, a partir do ano de 2004 com a instituição do SINAES, a dinâmica da avaliação mudou e passou a ser desenvolvido o ENADE.

Contudo, as críticas apresentadas ao ENC referem-se principalmente às formas de divulgação dos resultados, afirmando que favoreciam a criação de *rankings* entre instituições e a fidedignidade dos resultados em relação à qualidade de ensino. Segundo Polidori (2009), o próprio INEP, que conduzia os procedimentos do ENC, apresentou um estudo demonstrando que os resultados que classificavam as instituições tinham distorções. Além dos *rankings*, outra crítica apresentada por Dantas, Soares e Verhine (2006) é de que o ENC enfatizou o desempenho dos alunos e não um valor agregado da aprendizagem desenvolvida pelo curso durante o tempo de graduação, levando-se em consideração que avaliava somente alunos concluintes, assim, não sendo possível estabelecer um cálculo de valor agregado de aprendizagem.

Pela ênfase que começou a ser dada no período (anos 90) ao desenvolvimento de avaliações em larga escala, a ampla divulgação dos resultados de avaliação na mídia, a valorização de instrumentos utilizados para a avaliação e associado ao contexto do período em que se apresentavam no Brasil as características do “Estado Avaliador”, cuja:

[...] expressão quer significar, em sentido amplo, que 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).

Para Ristoff (2013a), o Brasil adota características de Estado avaliador desde que estabelece na Constituição Federal, art. 209, que “o ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I - cumprimento das normas gerais da educação nacional; II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público.” (BRASIL, 1988). A partir disso entende-se que o MEC, como órgão regulador, trabalha para estabelecer formas de avaliar os sistemas de ensino, dentre eles o sistema de educação superior.

O mesmo autor (2013a) aponta que este sistema no Brasil tem o estabelecimento das normas de funcionamento, a avaliação e a regulação centralizados na esfera federal, embora existam instituições estaduais, privadas (com e sem fins lucrativos), federais e municipais.

Na evolução destes programas de avaliação, percebe-se que estas iniciativas ocorreram nas décadas de 1980 e 1990. Para ilustrar o desenvolvimento dos programas que, de certa forma, são o germe da avaliação atual, apresenta-se uma síntese no Quadro 3 - Programas e ações de avaliação que precederam o SINAES:

Ano	Programa	Propositores	Objetivo/ Ação	Função/ concepção de avaliação
1983	PARU	Desenvolvido por iniciativa do Conselho Federal de Educação.	Pesquisar o impacto da Lei n.5.540/1968 na gestão e disseminação do conhecimento nas instituições	Formativa
1985	CNRES	Instituída pelo Decreto n. 91.177/1985, 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 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

Quadro 3 - Programas e ações de avaliação que precederam o SINAES.

Fonte: Adaptado de Barreyro e Rothen (2008).

Além dos programas apresentados no Quadro 3, destaca-se o ENC, que, somado as outras iniciativas, demonstra o quanto o Brasil desenvolvia características do Estado Avaliador. Mas os equívocos cometidos no cálculo e publicação dos resultados do ENC e as experiências desenvolvidas anteriormente no PAIUB fortaleceram uma concepção de avaliação mais formativa, tendo como premissa a participação ativa das instituições. Ocorre então que as críticas ao “Provão” foram fundadas também nas experiências de avaliação, como o PAIUB, que contrapõe a lógica regulatória e quantitativa do exame.

Dos programas desenvolvidos, destaca-se o PAIUB, justamente por influenciar no desenvolvimento da autoavaliação das IES e deixar marcas na constituição do SINAES em relação ao processo de autoavaliação institucional e também pela comissão de implantação do SINAES, que tinha entre vários dos seus membros, os participantes do PAIUB.

Na sequência deste desenvolvimento histórico da avaliação ainda é necessário contextualizar como se deu a aprovação do SINAES e como foi o processo de regulamentação da avaliação na educação superior.

No período de 1995 a 2003, com dois mandatos consecutivos, governou o País o presidente Fernando Henrique Cardoso, sendo o Ministro da Educação Paulo Renato Souza. Deste mesmo período, a Lei n.9.131/1995 (BRASIL, 2012a) previa a necessidade de avaliações periódicas visando avaliar a qualidade e eficiência das instituições de educação superior com o uso dos resultados do ENC para orientar as ações do MEC para a melhoria da qualidade (eficiência) da educação superior.

A Portaria/MEC n. 249/1996 (BRASIL, 2012b) instituiu a sistemática para a realização do Exame Nacional de Cursos e o Decreto n. 2.026/1996 (BRASIL, 1996a) ampliou os processos de avaliação estabelecendo quatro procedimentos para a avaliação das instituições e cursos de educação superior dos quais se destaca: I – análise dos indicadores de desempenho global do sistema nacional de ensino superior; II – avaliação do desempenho individual das instituições de ensino superior e, III – avaliação do ensino de graduação, por curso, pela análise das condições de oferta e Exame Nacional de Cursos.

Na avaliação do desempenho individual das instituições, de responsabilidade da Secretaria de Educação Superior (SESu), eram formadas comissões externas de professores, treinados pela SESu, que avaliavam *in loco* as instituições e seus

cursos. As comissões deveriam considerar, entre outros aspectos, a autoavaliação realizada pela instituição.

Esta avaliação, conforme artigo 5º do Decreto n. 2.026/1996 (BRASIL, 1996a), deveria considerar o contexto internacional e mercado de trabalho nacional, demonstrando uma preocupação de que os cursos ofertados estivessem alinhados ao desenvolvimento econômico do País naquele período.

Com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases (LDBen) – Lei n. 9.394/1996, a União tem a incumbência de: “assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino” ,(BRASIL, 1996b, art. 9º, inciso VIII) ; bem como, “autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino” (BRASIL, 1996b, art. 9º, inciso IX). Para proceder com as avaliações, necessariamente seria preciso desenvolver um sistema que fosse capaz de gerar indicadores que possibilitassem uma visão geral da educação superior no País, que subsidiassem o Estado para os atos regulatórios de credenciamento de instituições, autorização e reconhecimento de cursos e que auxiliassem no papel de supervisão das instituições e cursos do sistema federal de educação superior.

O credenciamento de instituições é o ato legal pelo qual a instituição é criada e passa a fazer parte do sistema; e a autorização é o ato legal pelo qual o MEC autoriza o funcionamento dos cursos de graduação em Faculdades, Centros Universitários, que posteriormente são reconhecidos. Os cursos de graduação criados por universidades (instituição que tem autonomia para a criação de seus cursos) deverão somente passar pelo reconhecimento do MEC.

Após a LDBen, foram expedidos atos legais específicos que regulamentavam os procedimentos de autorização e reconhecimento dos cursos. O Decreto n. 2.306/1997 (BRASIL, 1997) estabeleceu que a autorização e o reconhecimento para cursos de graduação fossem concedidos por tempo limitado e vinculavam sua renovação aos processos avaliativos.

O Decreto n. 3.860/2001 (BRASIL, 2001a) revoga os Decretos anteriores 2.026/1996 (BRASIL, 1996a) e 2.306/1997 (BRASIL, 1997) e trata em seu título IV especificamente da avaliação de cursos e de instituições e no título V sobre os procedimentos operacionais para estas avaliações. Também estabelece as ações da avaliação da educação superior, sendo elas: Avaliação das Instituições de Ensino

Superior e Avaliação dos cursos (por meio do Exame Nacional de Cursos e da avaliação das condições de oferta). Prevê ainda que as avaliações subsidiem atos legais de credenciamento de instituições; reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos, reafirmando não só a vinculação dos resultados da avaliação aos atos regulatórios do Estado como também a concepção regulatória de avaliação. O Decreto n. 3.860/2001 (BRASIL, 2001a) foi posteriormente revogado pelo Decreto n. 5.773/ 2006 (BRASIL, 2006b), já no contexto do SINAES.

A Lein. 10.172/2001 (BRASIL, 2001b) aprova o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) que prevê entre as metas para a educação superior “institucionalização de um amplo e diversificado sistema de avaliação interna e externa.” (BRASIL, 2001b, meta 6). No PNE está presente a ideia de promover a melhoria da qualidade na educação superior e a expansão de sua oferta, com qualidade, sendo necessária a expansão da educação superior para que se atendessem aos objetivos de desenvolvimento da Nação.

Os objetivos e metas para a Educação Superior no PNE (BRASIL, 2001b) reservam quatro pontos especificamente voltados à avaliação prevendo programas de fomento para que as instituições pudessem constituir seus sistemas próprios de avaliação institucional e de seus cursos. Com a aprovação posterior da Lei do SINAES, toda a instituição é obrigada a constituir uma Comissão Própria de Avaliação (CPA), composta por representação de todos os segmentos da comunidade acadêmica, com o papel de conduzir as ações da autoavaliação institucional. O Quadro 4 – Regulamentação da Avaliação de 1995 a 2001 resume como a avaliação aparece regulamentada, desde 1995 até 2003, às vésperas da aprovação do SINAES.

Regulamentação	Ementa e/ou aspecto da avaliação tratado	Vigência
Lei n.9.131/1995.	Altera dispositivos da Lei n. 4.024/1961 e dá outras providências. Prevê que se avalie periodicamente IES e cursos, com base na realização de exames nacionais.	Art. 3º e 4º tratavam da avaliação foram revogados pela Lei do SINAES.
Portaria/MEC n. 249/1996.	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.	Perde o efeito a partir da Publicação da Lei do SINAES.

Continua

Regulamentação	Ementa e/ou aspecto da avaliação tratado	Vigência
Decreto n. 2.026/1996	Estabelece procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior.	Revogado pelo Decreto n. 3.860/2001.
Lei n. 9.394/1996 (LDBen)	Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Em relação a avaliação o art. 9º incisos VI, VIII e IX estabelecem que a União tem a incumbência de assegurar os processos de avaliação e prevê os atos regulatórios atrelados a avaliação e supervisão. O art. 46º prevê limitações aos atos regulatórios que deverão ser renovados com avaliações periódicas.	Vigente.
Decreto n. 2.306/1997	Classifica a organização acadêmica das IES; prevê limitações para os atos regulatórios, que deverão ser renovados, conforme a LDBen estabelece.	Revogado pelo Decreto n. 3.860/2001.
Decreto n. 3.860/2001	Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências.	Revogado pelo Decreto n. 5.773/2006.
Lei n. 10.172/2001 (PNE)	Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.	A Lei prevê a sua duração de dez anos: 2001- 2011.

Quadro 4 - Regulamentação da Avaliação de 1995 a 2001.

Fonte: elaborado pela autora.

Observa-se, nessa retomada, como o tema avaliação da educação superior ganha destaque e surge em documentos legais importantes como a LDBen (BRASIL, 1996b) e PNE (BRASIL, 2001b), fortalecendo o Estado avaliador e possibilitando o surgimento do SINAES.

A aprovação da Lei do SINAES (BRASIL, 2004a) se dá no primeiro mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva. No Ministério da Educação houve variações de Ministros conforme o decorrer do Governo, assumindo a pasta: Ministro Cristóvam Buarque (2003 a 2004); Ministro Tarso Genro (2004 a 2005) e Ministro Fernando Haddad (2005 a 2012).

Logo no início do Governo de Lula, a Lei do SINAES (BRASIL, 2004a) foi aprovada, mas para a sua aprovação alguns embates políticos ocorreram nos anos 2003 e 2004 entre defensores de diferentes concepções de avaliação: de um lado os propositores de um novo sistema de avaliação mais participativo e democrático e de outro os defensores da manutenção do ENC, vigente desde 1996 e que já estava desgastado pelas críticas.

Em abril de 2003, foi nomeada pela Portaria SESu/MEC n. 11/2003 (BRASIL, 2003a) uma Comissão Especial de Avaliação (CEA) com a finalidade de analisar, subsidiar, recomendar e propor critérios para a reformulação de políticas de avaliação do ensino superior, prevendo também a revisão crítica dos instrumentos e metodologias que eram utilizados para a avaliação. Compunham esta Comissão representantes de universidades, da CAPES, da SESu do MEC, INEP e da União Nacional de Estudantes (UNE), com assessoria técnica da SESu. Segundo INEP (2009), esta CEA tinha como premissa a integração e a participação, buscando afirmar autonomia e a diversidade das instituições.

O que a CEA propôs foi o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) com princípios de democracia e participação das instituições nos processos avaliativos. Dentre os princípios defendidos, vigoravam: o respeito à identidade e à diversidade institucionais; o princípio de globalidade; a legitimidade e a continuidade dos processos avaliativos. Segundo Ristoff (2011), mesmo a CEA sendo composta por alguns membros com a experiência do PAIUB, não havia mais possibilidade de se manter as mesmas ideias de adesão voluntária aos processos de avaliação institucional, visto que, passados dez anos, se impôs fortemente pela legislação um Estado avaliador que mantém atreladas a avaliação e a regulação.

No âmbito das IES previa-se a criação de comissões internas, Comissões Centrais de Avaliação (CCA), responsáveis por coordenar o processo de autoavaliação. E no âmbito nacional foi criada a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), ligada ao MEC e responsável por coordenar e orientar todo o processo de avaliação.

Nesta proposta, a autoavaliação das instituições é que desencadearia todo o processo de avaliação prevendo como próximos passos: a) a avaliação externa feita por comissões preparadas para realizar visitas *in loco* e b) a utilização de um instrumento para avaliação do desenvolvimento educacional, em substituição do ENC, denominado Processo de Avaliação Integrada do Desenvolvimento Educacional e de Inovação da Área (PAIDEIA).

Porém estes instrumentos de avaliação deveriam estar totalmente relacionados, desencadeando um processo. Os resultados da avaliação deveriam ser expressos por relatórios descritivos e quantitativos no que coubesse e não por índices ou conceitos classificatórios. Enfim, o processo todo seria pautado pela participação da instituição, pois “quanto mais ampla e dedicada a participação dos

atores universitários, mais significativo poderá ser o processo de autoavaliação em termos educativos.” (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2009, p. 113).

Com a divulgação da proposta do SINAES ocorreu uma discussão polarizada: de um lado os defensores do SINAES, que nesse ponto da proposta apresentavam uma concepção de avaliação formativa, e de outro os defensores da manutenção do ENC, carregado de uma concepção de avaliação regulatória. Neste embate surge uma terceira proposta, intitulada Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior (SINAPES). Conforme Barreyro e Rothen (2006), tal proposta, enviada à Câmara dos Deputados pelo então Ministro da Educação Cristóvam Buarque, previa a utilização de índices e a aplicação de um Exame para avaliar a aprendizagem: o Exame Nacional de Desempenho do Corpo Discente (ENADD).

Após esta proposta ser encaminhada à Câmara dos Deputados, foi editada a Medida Provisória (MP) 147/2003 (BRASIL, 2003b) que institui o SINAPES. Esta MP previa que os resultados da avaliação de instituições e cursos deveriam ser disponibilizados ao público seguindo três níveis: qualidade institucional satisfatória, regular ou insatisfatória. Caso os resultados fossem insatisfatórios ou regulares, previa-se a celebração de um pacto de ajustamento de conduta entre a instituição e o MEC visando sanar as dificuldades levantadas pelas avaliações. É interessante notar que a MP 17/2003 estabelece o modo de divulgação dos resultados avaliativos (satisfatório, regular, insatisfatório) e não prevê a composição de índices, diferentemente da proposta inicial enviada por Buarque e da aprovada na Lei.

Em 2004, a MP 147/2003 foi convertida na Lei do SINAES (BRASIL, 2004a), mantendo a mesma sigla, mas incorporando os seguintes aspectos que foram alterados em relação à proposta original:

- a) Realização da avaliação de desempenho dos estudantes por meio do ENADE (Exame Nacional de Desempenho do Estudante) no primeiro e último ano dos cursos de graduação, com aplicação trienal a cada curso e de participação obrigatória;
- b) Avaliação das instituições (interna e externa) e avaliação externa de cursos;
- c) Integração dos diferentes instrumentos de avaliação propostos dentro do Sistema; e,
- d) Divulgação dos resultados das avaliações por meio de conceitos

crescentes que vão de UM a CINCO e não mais o insatisfatório, regular e satisfatório.

O Quadro 5 - Aspectos da aprovação da Lei do SINAES, apresenta resumidamente os documentos e a sequência dos fatos ocorridos, assim como as principais características assumidas por estes documentos até que a proposta final fosse aprovada.

Documento e/ou ocorrência	Aspecto tratado/características
Portaria SESu/MEC n. 11/2003.	Institui a Comissão Especial de Avaliação (CEA), que propõe o SINAES.
Apresentada a Proposta do SINAES pela CEA em set. 2003.	O processo era previsto para ser centrado na autoavaliação; o exame proposto é o Processo de Avaliação Integrada do Desenvolvimento Educacional e de Inovação da Área (PAIDEIA), e a autoavaliação se completaria com avaliações externas realizadas por comissões de pares <i>in loco</i> .
Em dezembro de 2003, o Ministro Cristóvão Buarque envia para a Câmara a proposta do SINAPES.	Um substitutivo do SINAES de concepção somativa e que induzia a criação de <i>rankings</i> conforme o ministro da época Cristóvão Buarque, que levou esta proposta à Câmara dos Deputados; o Ministro era a favor da manutenção do Provão, apresentando a proposta do ENADD, substituto evoluído do "Provão".
Em dezembro é Publicada a MP 147/2003.	A MP preserva quatro aspectos da Avaliação do sistema: ensino, aprendizagem, capacidade institucional e responsabilidade social. Prevê divulgação de resultados como satisfatório, regular e insatisfatório e não prevê a constituição de índices. Fortalece o MEC e o INEP como agentes de avaliação e não prevê comissões como a CONAES. Prevê, no entanto, a existência de comissões ministeriais sendo uma consultiva e outra deliberativa.
Em abril de 2004, a MP 147/2003 é modificada e a Lein. 10.860/2004 é aprovada.	A Lei prevê principalmente: a avaliação de Instituição, Cursos e Desempenho do Estudante; divulgação dos resultados em critérios de UM a CINCO; uso de avaliação interna e externa para consolidar a avaliação institucional; vinculação da avaliação com a regulação do Sistema de Educação Superior, entre as finalidades a melhoria da qualidade da educação superior.

Quadro 5 - Aspectos da aprovação da Lei do SINAES.

Fonte: Barreyro e Rothen (2006).

O SINAES retoma a prática da realização de um exame que avalia os estudantes e os cursos, aliado às visitas *in loco* para autorização e reconhecimento de cursos e credenciamento ou credenciamento de IES de modo que:

[...] coexistem na Lei n. 10.861/04 a visão formativa/emancipatória do PAIUB – recuperada pela CEA na proposta de autoavaliação – e a de controle, aferição de produto do ENC – Provão. (BARREYRO e ROTHEN, 2006, p. 967).

Segundo os autores isto pode ser observado nas semelhanças existentes entre a Lei do SINAES e as propostas anteriores de avaliação em que se destacam: a previsão de avaliação interna das instituições com a constituição da Comissão Própria de Avaliação (CPA), em cada instituição, semelhante à proposta do PAIUB; a criação da CONAES como um órgão vinculado ao MEC com a responsabilidade de coordenar e supervisionar o SINAES; e a utilização de avaliação *in loco* de cursos ou instituições, modelo de avaliação por pares, utilizado anteriormente para verificação das condições de oferta pela SESu.

Diante do exposto, cabe ressaltar que o SINAES é um marco legal importante para a política de avaliação da educação superior brasileira, pois antes dele o tema era tratado em legislações dispersas e as mudanças também eram constantes. Desenvolviam-se programas que não tinham continuidade como, por exemplo, o PAIUB, que foi um passo importante para a avaliação das IES, mas, por falta de apoio governamental, não se efetivou como uma política duradoura.

Não havia, antes do SINAES, uma prática sistematizada e garantida por lei para a avaliação da educação superior para a graduação. No entanto, as diversas experiências de avaliação anteriores deixaram marcas e constituíram o atual sistema de avaliação.

Posterior à aprovação da Lei do SINAES, a avaliação permanece na pauta educacional sendo que atualmente há dois Projetos de Lei (PL) que se referem à avaliação da educação superior: o PL 8.035/2010, que aprova o Plano Nacional de Educação 2011-2020 (BRASIL, 2013b), e o PL 4372/2012, que cria o Instituto Nacional de Supervisão e Avaliação da Educação Superior – INSAES (BRASIL, 2013b).

O PL 8.035/2010 prevê na meta 13 elevar a qualidade da educação superior. No entanto, para que a meta se efetive, a Lei propõe sete estratégias que se relacionam à avaliação da educação superior, com destaque para a estratégia 13.1 e 13.2:

13.1. Aprofundar e aperfeiçoar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, de que trata a Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004, fortalecendo as ações de avaliação, regulação e supervisão.

13.2. Ampliar a cobertura do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE, de modo a que mais estudantes, de mais áreas, sejam avaliados no que diz respeito à aprendizagem resultante da graduação. (BRASIL, 2013b).

A partir destas metas é possível observar que a avaliação da educação superior continua sendo tema importante, já que o próximo PNE prevê em suas metas a continuidade e fortalecimento do SINAES. Possivelmente ocorra o aperfeiçoamento dos instrumentos hoje utilizados e especialmente em relação ao ENADE, que ocorra a expansão de cursos avaliados.

Em destaque a ampliação às políticas de avaliação, o PL 4372/2012 em trâmite na Câmara dos Deputados, que cria o Instituto Nacional de Supervisão e Avaliação da Educação Superior (INSAES), apresenta como finalidade avaliar e supervisionar instituições e cursos de educação superior no sistema federal de ensino e instituições beneficentes na área da educação básica e superior, cabendo inclusive a competência de “acreditar instituições de educação superior e cursos de graduação” (BRASIL, 2013b, art.3º, inciso V). A questão da acreditação ainda não aparecia no contexto do SINAES. Uma caracterização encontrada para a acreditação é a seguinte:

[...] principalmente, um mecanismo de controle e regulação que produz efeitos jurídicos; portanto, a acreditação vai além da avaliação, especialmente da autoavaliação, cuja ênfase está no melhoramento acadêmico e administrativo, além do fortalecimento da autonomia universitária. (DIAS SOBRINHO, 2011, p. 25).

A acreditação, segundo Ristoff (2011), consiste normalmente em um sistema de adesão voluntária cujas instituições são avaliadas, podendo ser considerado como uma espécie de selo de qualidade. O autor ainda destaca que em alguns casos pode haver certa coação para adesão das instituições ao sistema de acreditação.

Destarte, a Lei que cria o INSAES ainda não foi aprovada e, com isso, não entraram em funcionamento suas práticas de avaliação, supervisão e acreditação previstas, mas apontam que a avaliação poderá evoluir para tendências ainda não vivenciadas na avaliação da educação superior no Brasil.

Além da questão da acreditação, na Lei modifica-se o funcionamento da CONAES, tendo em vista que o presidente desta Comissão passará a ser o representante do INSAES (BRASIL, 2013b). Atualmente a Comissão Nacional de

Avaliação da Educação Superior (CONAES) é um órgão colegiado, criado pela Lei do SINAES (BRASIL, 2004a), que tem por função principal supervisionar o próprio SINAES como uma forma de meta-avaliação.

Por fim, ressalta-se que a CONAES atualmente é composta por cinco representantes de notório saber científico, sendo um representante do INEP, um representante da CAPES, três representantes do MEC, um representante do corpo docente, um do corpo discente e um do corpo técnico-administrativo das IES⁸, formando um colegiado que objetiva cumprir a função de supervisionar o SINAES.

2.2 Pressupostos políticos do SINAES

Entende-se que a avaliação de sistema educativo gera influências diversas sobre a gestão das instituições e sobre as definições políticas de um Estado, como aponta Dias Sobrinho (2005):

A avaliação age sobre as mentalidades e as filosofias educativas e, a partir disso, define estilos de gestão, fornece elementos para a tomada de decisão, fixa determinados tipos de currículo, valoriza programas, legitima saberes e práticas, instrumenta políticas de regulação, de seleção social e de financiamento, etc. Por isso é um campo de disputas, dentro e fora do âmbito educacional. Como muitos são os valores envolvidos é comum que a avaliação seja determinada, nem tanto pelos educadores, mas, sobretudo, por grupos que detêm o poder político e econômico. (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 17).

Observa-se, no excerto acima, a complexidade relacionada ao tema, sendo uma característica própria das questões existentes em políticas públicas para a educação. Nesse sentido, a avaliação “é ela própria uma atividade e política” (AFONSO, 2009. p.19). Para compreender as influências de um sistema de avaliação complexo como o SINAES, é necessário compreender em quais contextos e dinâmicas este sistema se originou, quais são as concepções presentes nesta política de avaliação, pois “o campo conceitual da avaliação é constituído historicamente e como tal se transforma de acordo com os movimentos e as mudanças dos fenômenos sociais” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 14).

⁸ Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13082&Itemid=883>
Acesso em: 02 fev. 2013.

Nessa relação, se a avaliação apresenta-se como uma política pública voltada para a educação, faz-se necessário compreender o que significa ser uma política pública? É uma atividade político-partidária? São ações políticas desenvolvidas no âmbito das instituições? Ou são programas de ações de determinado governo? A designação de “policies”, apresentada por Muller e Surel, ao tentar responder o que é uma política pública, parece clara. Para Muller e Surel (2002) “policies” é “O processo pelo qual são elaborados e implementados programas de ação pública, isto é, dispositivos político-administrativos coordenados em princípio em torno de objetivos explícitos.” (MULLER; SUREL, 2002, p. 11).

Este sentido diferencia-se dos demais conceitos como “*polity*” que é a atividade política que distingue o mundo da política e da sociedade civil; e “*politics*” caracterizada pelos autores como a ação pública, que se refere à atividade política em geral, exemplificada por competição a cargos políticos e mobilizações em geral (MULLER; SUREL, 2002).

Compreende-se, desse modo, política pública como um processo que, ao longo do tempo, passa por transformações, havendo embates entre grupos, desencadeando mobilizações e disputas de poder, assim como colocando a necessidade de existir regulamentação. Percebe-se, nesse contexto, que as transformações, seja com políticas em andamento ou definições de novas agendas, vêm ocorrendo com mais rapidez. Esse efeito é notado, por exemplo, pela quantidade de atos legais expedidos que tratam exclusivamente do tema da avaliação da educação superior, de modo que as instituições, que efetivam as políticas públicas, têm de interpretar, compreender e se adaptar às mudanças, às definições e aos objetivos previstos nas políticas públicas implementadas.

A própria política de avaliação ganha cada vez mais destaque à medida que se define como um referencial de qualidade para a educação superior brasileira. Isso talvez seja um referencial questionável, mas um referencial adotado atualmente inclusive para compor fórmulas de cálculo para a Matriz de Orçamento de Outros Custeios e Capital (Matriz OCC) que orienta a distribuição de recursos financeiros para as Instituições Federais de Educação Superior (IFES) (BRASIL, 2013e). Aliás, está estabelecido nesta Matriz que para seu cálculo, considera-se entre outras, a dimensão “qualidade” das IFES, medida pelo conceito SINAES do curso de graduação. (BRASIL, 2013e). Quem estabelece a fórmula de cálculo e o que será utilizado para compor o cálculo da Matriz OCC é uma comissão formada por

representantes do MEC e representantes da Associação Nacional dos Dirigentes das IFES (ANDIFES), sendo assim cada vez mais os conceitos calculados pelo SINAES são compreendidos como referenciais de qualidade para o sistema, como prevê a própria Lei.

De modo geral, as políticas públicas de avaliação inscrevem-se como uma política que se desenvolve conjuntamente com outras políticas como a de expansão da educação, por exemplo, visando, no caso da educação superior, qualificar e regular. Assim, este sistema torna-se aceito e justificado pela relevância que a educação formal apresenta para o desenvolvimento de uma nação e pelo investimento público feito em educação. Portanto, aliado à questão de expansão está a necessidade de se estabelecer critérios de qualidade para, assim, desenvolver-se o sistema de avaliação.

Sob esse aspecto, o Relatório da Conferência Mundial sobre Ensino Superior (CMES) apresenta a relevância deste nível de ensino:

Nunca na história foi tão importante investir na educação superior como força maior na construção de uma sociedade inclusiva e de conhecimento diversificado, além de avançar em pesquisa, inovação e criatividade. (CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE ENSINO SUPERIOR, 2013, p.2).

O Relatório, ainda, destaca quatro partes: “Responsabilidade Social da Educação Superior; Acesso, Equidade e Qualidade; Internacionalização, Regionalização e Mundialização; e Aprendizagem, Pesquisa e Inovação” (CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE ENSINO SUPERIOR, 2013, p.2). Todos estes são pontos importantes de discussão e guiam a construção das políticas nacionais. Em relação ao “acesso, equidade e qualidade”, a Conferência apresenta pontos relevantes de análise:

Expandir o acesso traz desafios à qualidade do ensino superior. Garantia de qualidade é uma função fundamental na educação superior contemporânea e deve envolver investidores. Qualidade requer estabelecer sistemas que garantam a qualidade e padrões de avaliação assim como promover a qualidade cultural dentro das instituições. (CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE ENSINO SUPERIOR, 2013, p.03).

Em 2009, ano da CMES, o Brasil já tinha aprovado seu sistema próprio de avaliação, o SINAES. Sobre isso, há uma observação importante:

Trata-se da garantia de qualidade a partir da avaliação baseada em critérios ou da afirmação de valores que nos referem ao que imaginamos que a educação superior deve ser. Note-se que o chamamento à ação fala em

estabelecer e fortalecer os sistemas de garantia de qualidade, o que significa dizer que os participantes da CMES entendem que, em alguns casos, a região precisa ainda estabelecer mecanismos de avaliação que assegurem qualidade. Este não é exatamente o caso do Brasil, que tem, apesar de vários revezes, indecisões e indefinições, um sistema de avaliação, o Sinaes, implantado e em processo de consolidação e agora já em regime de revisão. (RISTOFF, 2013b, p. 536).

As políticas nacionais para a educação são gestadas a partir dos enfoques mundiais e da influência de organismos como a Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO), por exemplo, sendo a avaliação somente um exemplo de como acontece esta dinâmica.

Reafirmou-se até o momento o quanto a avaliação está presente como forma de tentar garantir a qualidade para a educação superior. E, diante disso, os cursos pesquisados, também, afirmam que é preciso ter algum sistema de avaliação, conforme trechos das entrevistas:

Temos que ter algum sistema de avaliação do que as universidades estão fazendo. O MEC como um órgão regulador precisa ter um panorama do que está acontecendo. (Professor 01 – UFSM).

Eu acho que o SINAES tem seus méritos porque ele consegue avaliar, como um todo, se toda a estrutura está funcionando. (Egresso 01 – UFSM).

As políticas de avaliação são necessárias para redimensionar o curso e para o próprio retorno ao docente do seu trabalho (Professor 01 – UNIPAMPA).

Sendo assim, além dos documentos como o Relatório da CMES, que reafirmam a importância de desenvolverem-se sistemas de avaliação, também os professores e egressos percebem a necessidade, por diferentes motivos, destes sistemas se desenvolverem. Entretanto, os “revezes, indecisões e indefinições” (RISTOFF, 2013b, p. 536) estão presentes, mesmo que se confirme a necessidade de estabelecer um sistema, pois: que sistema? E que instrumentos adotar? Politicamente no Brasil, se definiu o SINAES. Mas o estabelecimento destes sistemas é uma tendência mundial e estes são orientações como já apresentado pelo Relatório da CMES, de organismos internacionais que contribuem para delinear as políticas nacionais.

O período em que se observa o surgimento de experiências de avaliação no Brasil (décadas de 1980 e 1990) coincide com o desenvolvimento de políticas neoliberais em âmbito mundial, como aponta Barroso (2005):

A partir dos anos 1980, através do tatcherismo e do regganismo, assistiu-se o surgimento das chamadas “políticas neoliberais” (com a redução do papel do Estado e a criação de mercados, ou quase-mercados, nos sectores tradicionalmente públicos – saúde, educação, transportes etc.). (BARROSO, 2005, p. 741).

No Brasil, coexistem as instituições públicas e privadas na educação, de modo que o setor privado assume, ainda, grande parte da oferta de educação superior. De acordo com dados do Censo da Educação Superior (1980)⁹, do total de 882 instituições, 682 eram de natureza privada. Já os dados de 2012 do Censo da Educação Superior (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2014) revelam que das 2.416 instituições, 2.112 eram de natureza privada. Com isso, observa-se maior concentração de instituições privadas. Este crescimento aponta para o desenvolvimento das políticas voltadas para a avaliação da educação superior, pois há necessidade do Estado regular a oferta por meio de ações de avaliação.

Segundo Barroso (2005), o conceito de regulação opõe-se ao de regulamentação, pois enquanto a primeira é rígida na avaliação (da eficiência e eficácia) dos resultados e maleável na definição dos processos, a segunda é rígida ao definir e controlar procedimentos, porém indiferente à qualidade e à eficácia dos resultados. O autor afirma também que regulação é um termo com muitas definições, de modo que também é visto como “uma função essencial para a manutenção do equilíbrio de qualquer sistema” (BARROSO, 2005, p. 728), incluindo também sistemas sociais. Neste caso, o autor faz uma leitura interpretativa dos sentidos da regulação como coordenação dos sistemas educativos. Nesta leitura, ele apresenta a complexidade existente na regulação dos processos educativos:

A regulação do sistema educativo não é um processo único, automático e previsível, mas sim um processo compósito que resulta mais da regulação das regulações, do que do controlo directo da aplicação de uma regra sobre a acção dos “regulados”. (BARROSO, 2005, p. 733).

Diante do exposto, é possível identificar, como parte deste processo de regulação, os atos legais que visam estabelecer como se opera a avaliação do sistema de ensino, a multiplicação destes atos de forma hierárquica partindo das esferas centrais de governo até chegar as menores unidades das instituições,

⁹Censo da Educação Superior: Evolução da Educação Superior – Graduação, p. 3. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/evolucao-1980-a-2007>>, Acesso em: 08 jan.2013.

definindo regras e procedimentos a serem executados. É a ação conjunta das instituições seguindo a política vigente, materializada pelas normas, que efetiva na prática a regulação do sistema.

Vale destacar que a lei do SINAES expressa a concepção de regulação entre as finalidades do Sistema, prevendo o uso dos resultados da avaliação como subsídio para a regulação:

[...] 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. (BRASIL, 2004a, Art.2º, Parágrafo único).

A regulação na Lei do SINAES é bem definida como os atos legais que deverão ser ligados à avaliação. Porém avaliação e regulação são assumidas por diferentes órgãos do MEC. Quem avalia é o INEP por meio das comissões de avaliação de pares e quem regula é atualmente a Secretaria de Regulação da Educação Superior (SERES/MEC).

Opera-se, com o SINAES, o desenvolvimento de uma dinâmica que resulta e é resultado do envolvimento de muitos atores trabalhando conjuntamente para que a avaliação ocorra, em especial: INEP, MEC, IES e CONAES. Esta dinâmica torna o sistema complexo, com características e interesses bem como a presença e influências de esferas divergentes no pensamento político. Percebe-se isso quando se analisa o contexto em que se originou o Sistema, e atualmente em sua implementação, no uso dos seus resultados, como por exemplo, tomar o conceito de qualidade do SINAES para compor parte da Matriz OCC, que é uma decisão política sob influência do MEC e com participação da ANDIFES.

2.3 Pressupostos sociais da avaliação na educação superior

Os pressupostos históricos, políticos e sociais estão relacionados uns com os outros. Sob essa perspectiva, percebe-se que a decisão de desenvolver um sistema avaliativo é política, pois está nos textos legais como já apontado, assim como na agenda política. Cabe ressaltar que isso já esteve inclusive como agenda político-partidária, na campanha para o primeiro mandato do então candidato Luiz Inácio

Lula da Silva, em 2002, como informam Barreyro e Rothen (2006). Mastem-se que compreender no contexto diversificado da educação superior brasileira como se justifica desenvolver um sistema de avaliação.

Como o sistema de avaliação caracteriza-se por sua abrangência, por avaliar, com os mesmos instrumentos todos os tipos de IES, universidades, centros universitários, institutos federais de educação e faculdades, além da organização acadêmica, há ainda a questão das categorias administrativas públicas e privadas, com e sem fins lucrativos. Portanto, um sistema abrangente e diversificado, que vem expandido ao longo do tempo. Com o crescimento da educação superior ocorrendo mais pela via privada, do que pública, há necessidade de regulação da oferta por parte do Estado:

A reforma da universidade como bem público tem de pautar-se por este princípio: compete ao Estado fomentar a universidade pública, não lhe compete fomentar a universidade privada; a relação do Estado com esta última deve ser qualitativamente diferente: uma relação de regulação e fiscalização. (SANTOS, 2011, p. 107).

Diante do exposto, as universidades têm características diferentes dentro do sistema de educação superior, “só há Universidade quando há formação graduada e pós-graduada, ensino, pesquisa e extensão” (SANTOS, 2011, p. 65). Assim, um papel importante da regulação trata também de dar transparência aos processos, de garantir que o público tenha informação clara e precisa e saiba que não se pode chamar de universidade uma instituição que legalmente não tenha os requisitos para tal e que não desenvolva as atividades que a caracterizam.

Por isso que o princípio da universidade, e da educação superior, como um bem público a ser fomentado pelo Estado apresenta-se como uma necessidade para o País que tem por objetivo o seu desenvolvimento. Assim, percebe-se o quão é importante desenvolver este nível de ensino, tanto em termos de quantidade quanto em termos de qualidade, fundamental para a sociedade, pois:

Nunca na história foi tão importante investir na educação superior como força maior na construção de uma sociedade inclusiva e de conhecimento diversificado, além de avançar em pesquisa, inovação e criatividade. (CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE ENSINO SUPERIOR, 2013, p.01).

Se a educação é importante no sentido de desenvolvimento econômico e social, ela passa a ser cada vez mais valorizada. Neste contexto, a avaliação tem importância porque ajuda a definir e manter as diretrizes para o desenvolvimento

deste nível de ensino e também para o controle do Estado sobre as instituições privadas e públicas, esta última no sentido de prestação de contas do investimento do dinheiro público.

No caso brasileiro, o SINAES foi aprovado no momento em que o País começava a desenvolver-se economicamente, comparado a décadas anteriores, e programas sociais também surgiam e se fortaleciam, após a estabilidade na economia com o controle da inflação. Neste sentido, a definição de metas de diminuição da pobreza e aumento da escolarização fazem parte da agenda política e social do País, muito embora o desenvolvimento econômico não esteja acompanhado do desenvolvimento social, por isso as metas continuam sendo planejadas. Aliás, são metas que ainda precisam ser alcançadas pelo Governo e pela sociedade como um todo, uma vez que elas envolvem quantidade e qualidade, como previsto no Projeto Lei do PNE:

Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para cinquenta por cento e a taxa líquida para trinta e três por cento da população de dezoito a vinte e quatro anos, assegurando a qualidade da oferta. (BRASIL, 2013b, Meta 12).

Observa-se, contudo, que a necessidade de aumentar a escolarização da população brasileira dessa faixa etária já foi detectada, principalmente por que a sociedade brasileira é muito desigual, o crescimento e desenvolvimento econômicos não têm refletido da mesma forma na melhoria da qualidade de vida e no acesso da maioria da população à oferta de serviços de educação e de saúde qualificados. Para que isso de fato ocorra, muito trabalho e investimento são necessários. A situação atual pode ser resumida da seguinte maneira:

A fase de transição que vive a educação superior do Brasil, em função dos números projetados para as metas do próximo PNE (aproximadamente 14 milhões de alunos até 2022), deverá nos levar a um agravamento da crise dos valores acadêmicos hegemônicos e a uma certamente tensa convivência de modelos diversificados. (RISTOFF, 2013b, p.523).

Pois a universidade, que no século passado, era exclusivamente privilégio de poucos que detinham as melhores condições econômicas, é atualmente mais acessível (mas ainda não suficiente) à população por meio de algumas políticas como a de cotas. Entretanto, ainda persiste o aumento de vagas no setor privado, mesmo que subsidiadas a exemplo do Programa Universidade para Todos (PROUNI), que concede bolsas de estudos integrais ou parciais em instituições

privadas¹⁰. Porém, “o que se observa mais recentemente é que há um crescimento relativo constante das matrículas do setor privado na quase totalidade dos sistemas nacionais latino-americanos.” (RISTOFF, 2013b, p. 524). A CMES é enfática ao afirmar que “a Educação Superior como um bem público é responsabilidade de todos os investidores, especialmente dos governantes.” (CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE ENSINO SUPERIOR, 2013, p.1).

Sendo assim, reafirma-se a educação superior como um bem social a ser desenvolvido, necessitando que seja garantido, conforme a CMES, o acesso, a igualdade e a qualidade, pois:

A sociedade do conhecimento requer uma crescente diferenciação de papéis dentro dos sistemas e instituições de ensino superior, com polos e redes de excelência em pesquisa, inovações no ensino/aprendizagem e novas abordagens aos serviços da comunidade. (CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE ENSINO SUPERIOR, 2013, p.01).

As discussões sobre os níveis de desenvolvimento da sociedade estão relacionadas à educação como um todo, ao acesso aos meios de comunicação, à tecnologia, à cultura, entre outros serviços importantes para a população. Entretanto não é equitativo o acesso a estes serviços, posto que a desigualdade ainda é um entrave ao desenvolvimento social:

No se da un uso extensivo, positivo de medios y recursos tecnológicos, económicos y sociales, para promover la transformación social y lograr cotas deseables de bienestar, justicia y equidad. Nos sigue faltando cohesión social, reconocimiento del otro como alguien que, por el simple hecho de haber nacido, tiene los mismos derechos que cualquiera. (JORNET, 2012, p. 350).

O acesso equitativo aos meios de educação e outros direitos básicos da população é um problema a ser conjuntamente pensado e ao qual a solução não ocorre sem investimentos. Na situação atual, da população brasileira de 18 a 24 anos, somente 15% está cursando o ensino superior e mais da metade da população de universitários está acima da idade convencional (RISTOFF, 2013b) demonstrando que esta população só teve acesso agora a esse nível de ensino:

Isto se deve, sem dúvida, ao fato de que o elitismo histórico do sistema educacional brasileiro excluiu, ao longo dos anos, muitas pessoas na idade apropriada – pessoas que agora, com as novas políticas públicas, vêem abrirem-se novas oportunidades de retomarem os seus estudos. (RISTOFF, 2013b, p. 531).

¹⁰ Disponível em: <<http://siteprouni.mec.gov.br/>>. Acesso em 03 fev. 2014.

Mas, ao mesmo tempo, tem-se uma população jovem que não está alcançando o nível superior de ensino, o que demonstra a necessidade de trabalhar para qualificação, desenvolvimento e não exclusão, desde a educação básica. A universidade precisa estar vinculada à escola pública e tem sob sua responsabilidade a formação dos docentes, a produção do saber pedagógico e a pesquisa educacional (SANTOS, 2011). Esta intervenção, segundo o autor, já foi hegemonicamente responsabilidade da universidade que a tem diluído com outras instituições, afastando universidade e escola, “um afastamento que, a manter-se, minará qualquer esforço sério no sentido de relegitimar socialmente a Universidade” (SANTOS, 2011, p. 81).

Os cursos de licenciatura em geral, e de Pedagogia, em especial, têm um papel importante na consolidação de uma formação qualificada e realista, na busca por fortalecer os vínculos com a educação básica. Novamente o Estado precisa propiciar com investimento e com políticas o fortalecimento destes vínculos. Somente para exemplificar, alguns programas já apontam um investimento neste sentido como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID); o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR); o Observatório da Educação (OBEDUC), entre outros programas da CAPES¹¹ que reafirmam a necessidade de interlocução entre a educação básica e superior.

Além deste vínculo entre educação básica e educação superior, novas formas de organização e a expansão das vagas caracterizam uma fase de transição. Com isso, os movimentos de expansão da educação superior trouxeram também novas formas de organização e a descentralização. As IFES não são mais exclusivas de regiões de capitais ou centralizadas em regiões mais desenvolvidas. Das duas instituições alvo desta pesquisa a UFSM foi a primeira Universidade Brasileira a ser criada no interior do Estado e não em Capital, e a UNIPAMPA criada na região das fronteiras Oeste e Sul do Estado em *multicampi*, por se localizar em dez diferentes municípios. Estas são mudanças atuais no perfil de universidades que vêm se estabelecendo, pois:

De las universidades públicas tradicionales que dominaban el panorama de la región, se ha pasado a la organización de un sistema de educación superior complejo, heterogéneo y segmentado socialmente, que presenta una realidad distinta a la de su historia original; de instituciones de un sólo

¹¹ Informação dos programas disponível em: <<http://www.capes.gov.br/index.php>>. Acesso em: 02 jan. 2014.

campus urbano, se ha pasado a las macrouniversidades públicas nacionales con multicampus de estructuras diferenciadas y a la conformación de un sistema segmentado y diversificado. (DIDRIKSSON, 2008, p. 23)

A universidade passa por mudanças porque a sociedade também passa por mudanças, daí surgem novas formas de organização. A heterogeneidade e a diversificação existentes na sociedade globalizada e plural vai modificando, mesmo que lentamente, as formas de organização das instituições sociais como as universidades. A sociedade atual que muitos denominam, e pode ser em parte considerada, como sociedade do conhecimento, ainda precisa caminhar para a equidade, pois, segundo Jornet (2012), ainda não se atingiu a sociedade do conhecimento, pelo menos, não plenamente, pois ainda se caracterizaria a sociedade da informação que ainda não chega com a mesma rapidez e servindo igualmente a todos, devido à desigualdade que é um marco negativo da sociedade atual a ser superado.

Estamos probablemente en un momento en el que se advierte necesidad y ganas de comprometerse con un cambio sustancial en las formas de estar en el mundo. En el que las voces de la población (aunque normalmente entre ellas no se incluyan con convicción la de buena parte de políticos) se comienzan a escuchar reclamando aspectos tales como equidad, derechos para todos, eliminación de la pobreza, eliminación de barreras de inclusión personal y social y, por tanto, exclusión de la exclusión... Hay un gran número de voluntades reclamando un mundo mejor. (JORNET, 2012, p. 350).

Neste momento social, busca-se superar as barreiras da desigualdade, pelo menos no acesso aos direitos fundamentais da população entre eles a educação. A organização de um sistema de avaliação é o reflexo do desenvolvimento histórico, social e político do País, assim como as mudanças neste sistema também são reflexos das alterações sociais e das decisões políticas. A tendência de desenvolvimento de avaliações está posta pela necessidade de expansão dos sistemas, pelas características da sociedade globalizada, pelas influências internacionais nas políticas locais. No entanto, a flexibilidade deste sistema está no formato e nos instrumentos adotados como, no caso do SINAES, um misto de avaliação interna e externa, atendendo aos pilares da instituição, curso e desempenho dos estudantes, utilizando de instrumentos como o ENADE, avaliação *in loco* para reconhecimento dos cursos, credenciamento e credenciamento de instituições e o cálculo de outros índices criados como o Conceito Preliminar de

Curso (CPC) e o Índice Geral de Cursos (IGC). Estes são os instrumentos e medidas vigentes no momento. Reafirma-se o quanto é importante avaliar, mas reflete-se sobre como fazê-la:

Acho que a importância é nós termos um panorama de como essa organização está sendo eficiente ou não, de fato se a gente vai pensar a educação superior a cada período tem sofrido alterações por diversas razões seja porque configuram novas diretrizes para determinados cursos, sejam porque há uma expansão como o programa REUNI, de fato então me parece que essa política é essencial, mas a grande questão também é para onde essa política direciona e o que objetivamente a política quer? Porque muitas vezes eu penso que os dados que se coletam não são eficientes, não são suficientes para se compreender a realidade de cada universidade, porque uma coisa é universidade pública, outra coisa é universidade privada, uma coisa é um instituto federal, uma coisa é uma universidade de interior, outra coisa é uma universidade de capital, mesmo que todas se constituam por um elo que é a federalização. Nós de fato não temos uma clareza para onde esses dados vão ser levados e de que maneira vão ajudar nessa reordenação, ou mesmo a manutenção de uma dinâmica na educação superior. (Professor 04 – UFSM).

Esta fala demonstra a organização complexa da educação superior, e, portanto estabelecer um sistema de avaliação também é complexo, pelas características sociais e pela diversificação deste sistema. E isto não passa despercebido pela leitura da realidade que este professor apresenta, pelas suas indagações, será que este sistema dá conta da realidade complexa existente? Será que os dados ajudam nas escolhas políticas que são feitas? Quais são os objetivos deste sistema? Um dos objetivos da avaliação é sim apoiar as decisões políticas a serem tomadas, mas nem sempre as decisões políticas são coerentes com a realidade apresentada. Mas afinal o SINAES utiliza determinados instrumentos e apresenta determinadas concepções e objetivos que serão alvo de discussão no próximo capítulo.

CAPÍTULO III - CONCEPÇÕES E OBJETIVOS EM AVALIAÇÃO: AVALIAR PARA QUÊ? AVALIAR COMO?

Depois de compreender os contextos da implantação do SINAES, cabe apresentar como se operam os instrumentos de avaliação, porque se utilizam estes instrumentos e quais os objetivos do SINAES.

3.1 Avaliar para quê: os objetivos do SINAES e as modalidades de avaliação

De forma sintética, os objetivos em avaliação podem ser apresentados como formação ou emancipação quando se referem à avaliação de concepção formativa, ou controle e gerencialismo, quando se referem à avaliação de concepção regulatória:

[...] de um lado avaliações que têm objetivos predominantemente pedagógicos ou formativos, ligados à melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, da organização dos currículos, da pesquisa científica de qualidade, enfim, do conjunto de atividades e serviços educativos, e, de outro lado, aquelas avaliações cujos objetivos estão mais ligados à consolidação dos interesses políticos de grupos de poder. (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 92).

Destes distintos objetivos originam-se avaliações que causam diferentes efeitos, dentre eles Dias Sobrinho (2003) descreve dois grandes grupos: as avaliações de enfoque tecnológico ou tecnocrático, de epistemologia empirista-objetivista e a avaliação democrática de epistemologias subjetivistas. No primeiro enfoque situam-se avaliações ligadas ao gerencialismo e ao controle, que o autor apresenta como exemplos o Exame Nacional de Cursos e a avaliação das condições de ensino, que ocorreu no período de 1995 a 2003 no Brasil. Já no segundo enfoque, a avaliação democrática de epistemologias subjetivistas necessita da participação do grupo, comunidade ou instituição, busca a formação e está de acordo com os objetivos educacionais, exemplificada pelo PAIUB, conforme Dias Sobrinho (2003). No SINAES encontram-se mesclados estes dois objetivos, originalmente com uma proposta mais participativa, mas sem abandonar a premissa

da regulação, necessária à organização e ao gerenciamento de todo o sistema de ensino superior.

A partir dos diferentes objetivos que a avaliação assume, poderá desenvolver-se de modos diversos, o que Afonso (2009) chama de modalidades, e as apresenta inter-relacionadas aos objetivos. Estas modalidades são: exames tradicionais; Quocientes de Inteligência (QI); avaliação normativa; avaliação criterial e avaliação formativa. Elas ocorrem tanto no âmbito de práticas pedagógicas de aprendizagem, quanto no âmbito de avaliações em larga escala utilizadas pelos sistemas educativos. A seguir, discorrer-se-á sobre cada um.

- a) Exames tradicionais: fazem parte do cotidiano da escola, e, fora dela, na burocratização do Estado são utilizados como forma de seleção. Ao longo do Séc. XIX se observou o aumento “de exames e diplomas, pondo em evidencia o contínuo controle, por parte do Estado, dos processos de certificação”. (AFONSO, 2009, p. 30). É o exame que “certifica”, “atesta”, “comprova” a qualificação em um Estado que se burocratizava e se fortalecia (AFONSO, 2009, p. 30). Neste contexto, os exames cumpriam um papel importante de seleção para cargos públicos, passando rapidamente a compor as formas de seleção acadêmica. Como exemplo, os exames de ingresso, os vestibulares, os concursos públicos, de modo que é fácil perceber a presença destes atualmente na cultura de avaliação em escolas, universidades, cursos, diversas profissões e mundo do trabalho. (AFONSO, 2009).
- b) Quocientes de Inteligência e testes educacionais: desenvolveram-se em meados do Séc. XIX e marcam um período de surgimento da psicologia científica. A ideia vigente entre os psicólogos da época era de atingir “por intermédio dos testes, um conhecimento objetivo ou científico das características dos indivíduos” (AFONSO, 2009, p.31), o que, com certeza, seria útil para estabelecer formas de adaptação dos indivíduos à sociedade e ao seu meio de ocupação. Difundem-se, assim, os testes de aptidão e de Quocientes de Inteligência (QI), crendo-se, ideologicamente, que por meio destes testes seria possível “prever o sucesso dos indivíduos tanto na escola como na sociedade” (AFONSO, 2009, p.32). Segundo Vianna (1998), os testes de inteligência serviam para interpretação do desempenho dos estudantes nos testes escolares, em especial, quando se tratava de baixo desempenho. A “idolatrização da curva normal” (VIANNA, 1998, p. 74)

dominou a área da avaliação até por volta dos anos 60, depois disso passou-se a questionar se, de fato, o fracasso do aluno era única e exclusivamente responsabilidade individual.

- c) Avaliação normativa: Exemplificada pelo uso de testes estandardizados, seguindo, praticamente, a mesma lógica dos exames tradicionais, a avaliação normativa tem natureza seletiva e competitiva, pois seus resultados são quantificáveis, reduzindo aos produtos da aprendizagem, induzindo ao uso de testes estandardizados (AFONSO, 2009). Esta modalidade de avaliação vincula a educação aos ideais de mercado, porque fornecem informações claras e precisas, com resultados quantificáveis, possibilitando a “melhor” escolha dos usuários, ou clientes. Porém, Hadji (1994, p. 187) apresenta a avaliação normativa de forma técnica definindo-a em seu glossário como “avaliação cujo quadro de referência é constituído pelos resultados obtidos, durante uma prova semelhante, pelos membros de um grupo de referência”. Descrevendo a avaliação normativa somente tecnicamente, não há intencionalidade ou objetivos explícitos como seleção e competitividade, porém se houver de fato a redução da avaliação normativa aos resultados quantificáveis sem trabalhar qualitativamente sobre os resultados, tem-se a prerrogativa exclusiva da seleção. Esta diferenciação é importante para o entendimento de que mais do que o enfoque, é o objetivo e a intencionalidade que diferenciam o uso das técnicas para desenvolver a avaliação.
- d) Avaliação criterial: a modalidade de avaliação que mais facilita um diagnóstico, pois sua principal característica “reside na apreciação do grau de consecução dos objetivos do ensino, faz-se em função das realizações individuais de cada aluno e não em comparação com os outros”. (AFONSO, 2009, p. 35). Utilizam-se instrumentos como provas, testes e também permite ser aplicada em larga escala, neste caso pode haver algum tipo de controle, por parte do Estado. No nível *macro*, segundo Afonso (2009), busca informações sobre o sistema educativo, como, por exemplo, avaliações de desempenho das escolas e dos alunos e posterior divulgação destes resultados para a opinião pública. Neste sentido, o autor aponta que causa um efeito muito próximo da avaliação normativa, gerando competitividade e seletividade. Já, nos níveis *meso* e *micro* (AFONSO, 2009) consistem-se outras possibilidades: o nível *meso* baseia-se nos objetivos definidos no

contexto organizacional da escola, desse modo serão avaliados quais foram os objetivos atingidos em função do próprio projeto da escola, instituição ou curso, representando os interesses da comunidade local; e, em nível *micro*, a sala de aula dependerá de objetivos pré-definidos, buscando avaliar a consecução destes objetivos pelo grupo, por isso aponta-se como uma possibilidade diagnóstica, dependendo é claro, do contexto e intencionalidade em que for utilizada.

- e) Avaliação formativa: tem características de visar consecução de objetivos definidos previamente, de utilizar-se de testes criteriosais para recolher informações, mas é plural no uso de métodos e permite, portanto, que a avaliação pedagógica dê conta da diversidade de forma que busque o diagnóstico e a qualificação do trabalho desenvolvido. Esta modalidade é entendida como a forma mais adequada “à concretização de uma efetiva igualdade de oportunidades de sucesso na escola básica” (AFONSO, 2009, p. 40). Para efetivar-se precisa de planejamento, participação e responsabilização, pois a avaliação formativa “visa promover a aprendizagem do aluno e do professor e ao desenvolvimento da instituição/curso” (VILLAS BOAS, 2005, p. 166). Entende-se, contudo, que a avaliação formativa seja uma modalidade viável para possibilitar a participação de todos, em nível de um curso, por exemplo, valorizando instâncias colegiadas, motivando debates que facilitariam um processo de diagnóstico e autoavaliação.

Depois de buscar as modalidades de avaliação utilizadas em enfoques pedagógicos e em sistemas educacionais, pode-se cruzar com os objetivos distintos de formar e gerenciar. Pela constituição do SINAES, observa-se que há uma contradição na busca de alcançar estes objetivos: gerenciar e regular um sistema amplo e diversificado como o da educação superior no Brasil, por meio das definições legais que regem o funcionamento deste sistema, utilizando-se dos resultados das avaliações; ao mesmo tempo em que busca a formação social e a melhoria da qualidade expressos nas finalidades da Lei, com princípios democráticos, gerando a autoavaliação e a participação das instituições. Como o SINAES prevê também a complementaridade e globalidade no uso de diferentes instrumentos, observa-se a avaliação externa como reguladora e a interna com potencial formativo.

Em relação às modalidades de avaliação, os instrumentos utilizados pelo SINAES apresentam características de avaliação criterial por recolher informações e apreciar o grau de desempenho dos estudantes, por exemplo, via ENADE. Ao mesmo tempo há possibilidades de, em nível de curso, realizar avaliação formativa, dependendo da forma como é conduzida a autoavaliação nos cursos.

Embora não fosse o objetivo principal analisar as formas de autoavaliação utilizadas pelas instituições, entende-se que para a avaliação externa gerar algum efeito nos cursos de graduação, além de regular, é necessário haver uma reflexão sobre os seus resultados. Observou-se, no entanto, que esta relação avaliação externa e interna não está clarificada nos cursos pesquisados, uma vez que os dois cursos não demonstraram, por exemplo, utilizar os relatórios do ENADE para uma reflexão sobre o seu curso, embora afirmem que pode ser uma possibilidade:

Olha, o ENADE ele traz de forma mais pontual um diagnóstico dessa qualidade, ou não, que o aluno apresenta durante esse processo de formação, isso é evidente. No entanto, a gente também entende que o formato, a configuração da prova do ENADE muitas vezes não corresponde às práticas avaliativas que nós temos no curso. De modo geral, o nosso aluno não é só porque ele não aprendeu esse conteúdo, também tem uma forma de resolução das questões propostas pelo ENADE que não são compatíveis com o formato da formação do nosso aluno. Nós temos a avaliação marcadamente de trabalhos, de seminários, pouquíssimas as disciplinas que aplicam provas dissertativas, objetivas em sala de aula. E isso para mim parece um problema de pensar num instrumento que é um instrumento muito objetivo por mais que traga um contexto da educação e tudo mais. [...] Então precisa ser feito esse ajuste, precisamos trabalhar no curso de formação com essa dimensão que é lidar com um instrumento específico mais objetivo. (Professor 2 – UFSM)

Quando os professores são perguntados sobre a importância do ENADE para o curso, observa-se a concordância de que ele é importante, com ressalvas, mas em nenhum momento o relato de que estes relatórios foram analisados, sendo essa uma constatação para ambos os cursos:

Para o curso é o retorno do trabalho que vem sendo desenvolvido no curso. Embora se tenha alguma crítica a esse tipo de avaliação externa, nós sabemos que, de certa forma, ela dá um parâmetro para medir a qualidade do curso. Embora seja algo questionável entre o grupo da Pedagogia, isso não é consenso entre todos os professores. (Professor 1 – UNIPAMPA).

Bom, eu particularmente acho que não tem redundado em um benefício direto para o curso e por que pouco tem se discutido os resultados dessa avaliação. (Professor 4 – UFSM)

Quanto às formas de autoavaliação sistematizadas e relatadas pelos cursos, as mesmas ocorrem via Comissão Própria de Avaliação (CPA) das instituições com o uso de questionários de autoavaliação respondidos pela comunidade acadêmica. Para reflexão acerca do projeto do curso foram relatadas diversas formas de discussão, reuniões, assembléias para tomadas de decisões que ambos os cursos adotaram, cada um com suas características próprias para discussão, acompanhamento e realização de reformulações nos seus projetos pedagógicos. Em relação à autoavaliação, os cursos relatam como tem ocorrido:

São questionários que os alunos responderam, foram no laboratório de informática e preencheram este questionário no *Google Docs*. Mas nós ainda não analisamos por questão de tempo. (Professor 1 – UNIPAMPA).

Novamente aparece a relação da autoavaliação institucional na UNIPAMPA; no caso do curso de Pedagogia da UFSM, também é relatado o trabalho que vem sendo desenvolvido pela Comissão de Avaliação no Centro de Educação:

O curso propriamente não tem um instrumento de avaliação, quem tem é a instituição, o Centro de Educação tem uma Comissão de Avaliação, e essa Comissão é que faz as avaliações e não a coordenação do curso. (Professor 1 – UFSM).

Na continuidade de sua resposta, o professor 1 explica em que situação se desenvolve a autoavaliação e se pode ou não ser utilizada de alguma forma pelo curso:

Nós estamos num momento de mudanças de política de avaliação. Essa Comissão de Avaliação ela fez um estudo de como foi feita a avaliação no ano passado, descobriu que a participação foi muito pequena, que o resultado não era representativo do que seria avaliar o Centro de Educação. Isso ocorreu porque foi usada a avaliação institucional da UFSM. Então essa comissão pediu autorização ao Conselho do Centro e está montando um novo instrumento, primeiro organizando algumas reuniões com os professores e depois vai aplicar uma pesquisa mais ampla com professores, com alunos, funcionários e com egressos, no sentido de entender melhor os nossos cursos, a própria estrutura do Centro, se atende a comunidade ou não. Assim, acredito que passaremos a ter um instrumento melhor. (Professor 1 – UFSM).

Nestas respostas, percebe-se que para os dois cursos a autoavaliação tem relação, ou seja, pretende fazer uso dos instrumentos utilizados institucionalmente, mas a incompletude está presente em ambos os relatos, seja pelo momento de reestruturação da forma de avaliar, seja pelo fato de ainda não se ter analisado as

respostas, o fato é que na prática há dificuldades de se dar continuidade aos movimentos de autoavaliação.

O desenvolvimento da autoavaliação é uma peça-chave para a efetivação do SINAES porque:

Somente quando a avaliação for percebida no *campus* na sua dimensão formativa e pedagógica e não unicamente como uma exigência governamental, teremos realizado plenamente o que preconiza o Sinaes: construir uma avaliação mais participativa e democrática e uma universidade comprometida e cidadã. (RISTOFF, 2011, p. 74).

Para que a avaliação, mesmo dentro do SINAES, tenha a característica formativa e pedagógica, o elemento-chave é a autoavaliação, e para isso torna-se fundamental a participação da comunidade acadêmica. Assim, só poderá haver influência efetiva dos instrumentos de avaliação externa para o curso se houver participação nas discussões de autoavaliação e isso depende da participação:

Principalmente se a gente conseguir garantir uma participação maior da comunidade (na autoavaliação). Porque mesmo sendo um movimento bem intenso da Comissão de Avaliação, essa busca por essa relação depende da participação da comunidade, seja dos professores quanto dos discentes. (Professor 2 – UFSM).

Os instrumentos de avaliação externa do SINAES têm características que por vezes podem facilitar ou dificultar a avaliação. Facilitar no sentido de se tornar uma espécie de diagnóstico na relação do curso com o contexto Nacional da área, e dificultar, se o entendimento for de que forma se realiza, não é importante para o curso, pois o aspecto quantitativo da avaliação e a visão de que é uma exigência governamental – e apenas isso, pode impedir que se faça uso destes instrumentos. Mas, de qualquer forma, é necessário compreender os instrumentos utilizados para avaliar.

3.2 Avaliar como: instrumentos de avaliação externa do SINAES

O SINAES realiza a avaliação em três diferentes pilares: avaliação institucional, avaliação de curso e de desempenho dos estudantes. Destes três pilares impactam mais diretamente sobre os cursos de graduação os dois últimos.

O ENADE e a avaliação externa do curso estão vinculados ao objetivo de regular, mas, pelo olhar externo, também são uma fonte de informação para o curso em um panorama que considera as Diretrizes Curriculares Nacionais, neste caso, da Pedagogia.

O ENADE teve sua primeira edição em 2004 e seus resultados são utilizados na composição de índices determinantes para a regulação dos cursos. A Portaria n. 2.051/2004 (BRASIL, 2004b) regulamentou os procedimentos do SINAES e estabeleceu o INEP como responsável pela realização do ENADE, sob a orientação da CONAES. Os instrumentos que compõe o ENADE são questionário socioeconômico aos estudantes; questionário para definição do perfil do curso aos coordenadores; prova com componentes de formação geral e prova com componentes de formação específicos da área do curso. Nos primeiros anos de sua realização era amostral, pois não abrangia todos os alunos ingressantes e concluintes dos cursos participantes que trienalmente são selecionados para o exame.

O SINAES foi desenvolvendo-se e os procedimentos avaliativos passando por alterações. Destaca-se a criação dos seguintes índices: Conceito Preliminar de Curso (CPC); Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD) e Índice Geral de Cursos (IGC). O CPC e o IDD foram previstos pela Portaria n. 40/2007 (BRASIL, 2007).

O cálculo do CPC utiliza informações do Censo Superior e do ENADE. Segundo Nota Técnica MEC/INEP 29/2012 (BRASIL, 2013c) seu cálculo é feito a partir dos seguintes elementos: informações de infraestrutura, recursos didático-pedagógicos e corpo docente; desempenho obtido pelos estudantes concluintes e ingressantes no ENADE e resultados do IDD. As informações para o cálculo do insumo referente a corpo docente é extraída do Censo da Educação Superior e de infraestrutura e organização didático-pedagógica de duas questões do Questionário Socioeconômico do ENADE:

Questão geradora da nota de infraestrutura	Questão geradora da nota de organização didático-pedagógica
<p>Os equipamentos e/ou materiais disponíveis nos ambientes para aulas práticas são suficientes para o número de estudantes? (Se for estudante de EAD – Educação a distância, considere as condições do polo de apoio presencial e/ou sede).</p> <p>A) Sim, todos. (1) B) Sim, a maior parte. (1) C) Somente alguns. (0,5) D) Nenhum. (0)</p>	<p>Na maioria das vezes, os planos de ensino apresentados pelos professores contêm os seguintes aspectos: objetivos, metodologias de ensino e critérios de avaliação, conteúdos e bibliografia da disciplina?</p> <p>A) Sim, todos os aspectos. (1) B) Sim, a maior parte dos aspectos. (0,5) C) Somente alguns aspectos. (0,5) D) Nenhum dos aspectos. (0) E) Não sei responder. (-)</p>

Quadro 6 - Questões do ENADE que influenciam no cálculo do CPC.

Fonte: Nota Técnica MEC/INEP 29/ 2012 (BRASIL, 2013c).

O IDD é definido como é resultante da diferença entre o desempenho médio obtido no ENADE pelos estudantes concluintes de uma unidade e o desempenho médio esperado para estes estudantes. Este conceito utiliza, entre outros insumos para seu cálculo a média dos concluintes no ENADE e a média dos ingressantes a partir do uso das notas do ENEM, conforme a Nota Técnica MEC/INEP 29/2012 (BRASIL, 2013c).

O Índice Geral de Cursos (IGC), segundo Polidori (2009), é a média ponderada dos conceitos preliminares de curso e dos conceitos da pós-graduação avaliados pela CAPES, convertidos para fins de cálculos, que geram um índice para a instituição.

A partir da apresentação destes índices, Polidori (2009) faz a crítica de que as informações do ENADE, tanto da prova quanto do questionário do estudante compõem a maior parte do cálculo dos índices apresentados. Para autora, há aí um equívoco de aplicabilidade do SINAES, considerando o ENADE pilar exclusivo para definição dos índices da educação superior, enquanto que o sistema deveria ser globalmente concebido, abrangendo os três pilares: avaliação de cursos, avaliação de instituições, e de desempenho dos estudantes.

O uso dos relatórios do ENADE poderá servir como fonte de informações para a avaliação interna do curso, se considerarem útil, a totalidade dos seus instrumentos: questionários preenchidos pelo coordenador e alunos; relatório com os resultados do curso; análise das questões que compõem a prova, tanto na parte de

formação geral ou específica, enfim a observação global de seus instrumentos se for de interesse para os cursos e fornecedor de informações para autoavaliação. Mas talvez a sobreposição do pilar desempenho do estudante aos demais pode estar direcionando o ENADE para o uso exclusivamente regulatório. A intenção inicial do SINAES não era de avaliar o curso pelo ENADE, muito pelo contrário, esta era uma crítica feita ao provão, que o ENADE tentou corrigir, definindo-lhe como avaliação dos estudantes.

Mas, na medida em que a avaliação pelo ENADE gera índices que interferem em aspectos regulatórios da instituição, liberando o curso da avaliação *in loco* para renovação de reconhecimento, caso alcance o cálculo do CPC satisfatório, se estabelece uma nova contradição, em que os índices como um produto da avaliação se sobrepõem ao processo de avaliação. A contradição consiste na supervalorização dos índices, em especial, do CPC, ao mesmo tempo em que o SINAES estabelecea avaliação como global: instituição, cursos e desempenho do estudante. Inclusive, os tão criticados *rankings*, surgidos no período do provão, de certa forma persistem quando o resultado do CPC é divulgado.

No entanto, os princípios de globalidade entre as formas de avaliação, de respeito à autonomia universitária e de participação das instituições à medida que realizam sua autoavaliação, seguem como desafios ao sistema que propôs se diferenciar do antigo provão:

Enquanto o Provão se prestava a ser um mecanismo de regulação, o ENADE passaria a fornecer não só um indicador com esse fim, mas principalmente seria uma ferramenta de avaliação, através do diagnóstico de competências e habilidades adquiridos ao longo de um ciclo de 3 anos de escolarização superior, cruzado com a visão do aluno sobre sua instituição e com seu conhecimento sobre aspectos mais gerais, não relacionados a conteúdos específicos. (DANTAS; SOARES; VERHINE, 2006, p. 296).

Atualmente, os alunos ingressantes no curso de graduação não realizam o Exame, como previsto originalmente. Desde 2010, com a alteração da Portaria Normativa n. 40/2007 (BRASIL, 2012d) somente alunos concluintes fazem a prova, e para o cálculo do IDD é utilizado a média de resultados dos alunos no Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM). Além disso, o preenchimento do questionário do estudante é obrigatório aos alunos, pois suas questões são fundamentais para o cálculo do CPC, se os alunos não respondem, podem prejudicar o cálculo deste índice.

Além do IGC, CPC, e IDD, existe o Conceito de Curso (CC) calculado a partir da avaliação *in loco* feita por uma comissão designada para o reconhecimento do curso e que considera as dimensões de organização didático-pedagógica, corpo docente e infraestrutura. Esta avaliação ocorre uma única vez para fins de reconhecimento e uma nova visita só ocorrerá para a renovação do reconhecimento se os cursos não atingirem CPC de TRÊS ou mais. Para esta avaliação o Projeto Pedagógico do curso é um documento importante, que é analisado em consonância com os demais documentos institucionais e com as Diretrizes Curriculares do curso em questão.

Os cursos de Pedagogia, avaliados pelo ENADE em 2005, 2008 e 2011, serão novamente avaliados em 2014, inseridos no ciclo trienal previsto pelo SINAES. Para a elaboração da prova, a cada edição, publica-se uma portaria com as diretrizes. É a partir destas diretrizes que as questões do Exame são elaboradas. Quem faz as diretrizes são as Comissões Assessoras de Avaliação da área, sendo que esta comissão é formada por professores nomeados pelo INEP. A elaboração das diretrizes para a prova baseia-se, de modo geral, nas diretrizes Curriculares Nacionais do curso, visto que o objetivo geral do ENADE é avaliar o desempenho do estudante em relação aos conteúdos estabelecidos nas Diretrizes Curriculares do curso, habilidades e competências para atualização constantes e conhecimento sobre a realidade, nacional e mundial e outras áreas do conhecimento, conforme prevê o artigo 23 da Portaria n. 2.051/2004 (BRASIL, 2004b).

O panorama geral dos cursos de Pedagogia no Brasil, em 2012, destaca que havia um total de 1.834 cursos, com 602.998 matrículas, sendo 141.446 na rede pública e 461.552 na rede privada, incluindo cursos presenciais e a distância, conforme Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2014). Todos estes os cursos passam pela avaliação externa e realizam ENADE trienalmente.

Dos cursos pesquisados, observaram-se como resultados nas avaliações externas:

Ano	Pedagogia UNIPAMPA			Pedagogia (Diurno Presencial) UFSM		
	ENADE	CPC	CC	ENADE	CPC	CC
2011	3	3	3	4	4	4

Quadro 07 - Conceitos de Avaliação dos cursos de Pedagogia UNIPAMPA e UFSM.
 Fonte: Elaborado pela autora a partir da consulta em: <<http://emec.mec.gov.br>>. Acesso em: 21 set. 2013.

Tanto o ENADE quanto a avaliação externa de curso geram informações a partir dos critérios utilizados para avaliar, mas não necessariamente resultam em reflexões e a busca por qualificação nos cursos. Para que a avaliação realmente tenha um maior significado e eleve a qualidade, é necessário que seja acompanhada de processos de autoavaliação, e nesse processo de uma discussão do que significa qualidade para estes cursos. Do contrário cumpre a função de regular a oferta e informar sobre a situação dos cursos no sistema.

Cabe destacar que foi muito importante ouvir o que professores e alunos egressos tinham a dizer sobre o SINAES em relação às suas experiências no curso. Sobre a participação no ENADE, tanto para o curso como para o acadêmico, alguns aspectos ficaram claros e são comuns aos dois cursos pesquisados: primeiro é uma obrigação legal e, conscientes disso, professores e alunos reafirmam esta obrigatoriedade; em segundo lugar, o ENADE é considerado e sugerido por alguns docentes e alunos como uma possibilidade de diagnóstico; em ambos os casos houve manifestações de discordância a respeito da forma de avaliar e dos instrumentos utilizados, especialmente sobre a avaliação por critérios quantitativos:

Eu vejo assim, numa questão muito ampla, qual a importância (do ENADE) para o curso e para o acadêmico é saber em que posição está em relação aos outros (cursos). Mas eu não sei até que ponto isso é fundamental, porque dentro destes parâmetros quantitativos, tem tantos professores, tem tantos alunos, ou tem tantas reuniões? Ou acertou tantas questões? Eu acho que é bom para o aluno no sentido de ele pensar a formação dele em âmbito nacional as questões são estas, até que ponto eu consegui ir. [...] serve também como esse parâmetro e para pensar se nacionalmente as pessoas estão conseguindo atingir porque nós não estamos? (Professor 2 – UNIPAMPA).

Entretanto, nem todos concordam, conforme o posicionamento deste professor, o ENADE atualmente, não serve como uma forma de diagnóstico.

Porque do ponto de vista institucional, ele é obrigatório, então a gente não tem escolha, ah, isso aqui é bom, ou isso aqui não é bom. Nós temos que simplesmente inscrever os alunos e os alunos têm que ir lá e fazer a prova. Nem nós podemos deixar de inscrever os alunos, e nem o aluno pode deixar de ir lá e fazer a prova, se ele não fizer a prova ele não recebe seu diploma. Então, desse ponto de vista, a importância reside no fato do ENADE fazer parte do percurso necessário para que ele, o aluno, se diplome e termine a graduação dele. Agora teria mais relevância se realmente pudesse contribuir para a melhoria dos cursos, acho que ainda não chegamos nesse lugar. Se o ENADE tivesse a capacidade de fazer um raio-x e mostrar realmente como estão os cursos, para que as coordenações e as instituições pudessem tomar providências para aperfeiçoar e melhorar, aí sim seria bacana. Ainda não funciona assim. (Professor 1 – UFSM).

Neste mesmo curso, um posicionamento diferente, demonstrando uma possibilidade de uso como diagnóstico e as implicações no caso do curso ser mal avaliado.

Eu penso assim, ele é um instrumento que para além dos limites que possa apresentar está aí e serve para um determinado diagnóstico e também corresponde não só uma política de garantir a qualidade, mas é uma política que garante também o financiamento da educação, isso a gente não pode negar. [...]. E o ENADE no caso eu já soube aqui de dois casos de cursos da nossa universidade em que houve boicote e os cursos estão com diligência para fechar. Então, tem sim implicações. (Professor 2 – UFSM).

Outro professor pondera que o ENADE é uma possibilidade, mas que isso não é consenso entre os professores do grupo e sugere uma análise pontual do resultado.

Eu, particularmente, considero que sim, é um ponto para se avaliar a qualidade do curso, aquele ano, aquele semestre em que o aluno fez ENADE no curso é importante se analisar. Não só analisar o resultado, mas: aquele aluno ingressou quando? Quem eram os professores? Eu por exemplo, sou novinha, estou a dois anos, mas contam os professores mais antigos que houve épocas em que só haviam seis professores no curso, então não foram dadas todas as disciplinas ou foram dadas num período concentrado. Eu acredito que tudo isso afeta a avaliação, e se nós formos comparar, e eu acho que é esse movimento que tem que ser feito no curso, vai ter uma diferença destes resultados dos primeiros exames para os exames que virão. (Professor 1 – UNIPAMPA).

Para os estudantes, alguns demonstraram terem consultado os resultados, outros não. Os resultados são divulgados para o curso, nas instituições e na mídia. Para os egressos um dos aspectos relevantes é a questão da obrigatoriedade na participação, mas consideraram que o resultado remete à qualidade do curso.

Sim eu consultei o meu resultado individual e fiquei satisfeito com ele, fiquei satisfeito também de saber que com o meu resultado eu colaborei com o conceito do curso que ficou em quatro, nota muito boa. Fiquei feliz também

por saber que o nosso curso tinha uma formação qualificada, que nos preparava para enfrentar esse tipo de desafio, esse tipo de prova, que se assemelha também a provas de concursos, então ali pude perceber que realmente aquilo que eu estava aprendendo no dia-a-dia do curso, e ao passar dos anos que aquilo iria ser importante para o meu futuro. O sentimento foi primeiro: o de dever cumprido porque o ENADE tem essa questão legal, mas depois eu sempre levei muito a sério esse exame, porque eu sabia da consequência e da vinculação que tinha com a avaliação do curso. (Egresso 1 – UFSM).

Na verdade a gente recebeu o resultado foi meio que no coletivo, que a coordenação divulgou para nós, até a pessoa que era responsável (da instituição), veio divulgou a nota do curso, explicou. [...] falou do desempenho, não individualmente, mas deu o resultado geral. Não sabia (que poderia consultar o resultado individual), eu fiquei sabendo agora. Na época a gente não ficou sabendo. Eu acho que, pela nota (da instituição), se eu não me engano foi quatro ou cinco, deu para ver que foi positivo, que a nota foi válida, reflete na nota, claro, se as pessoas conseguem responder e conseguem sistematizar o que está na prova com aquilo que elas viram durante o curso, não tem porque não ser positivo. (Egresso 2 – UFSM).

Fiquei muito contente com a minha nota e com a nota do curso. Acreditava que ia ter um tempo para me preparar para a prova antes de realizá-la [...]. Fiquei com nota acima da média Nacional entre os 25% melhores. O curso ficou com nota TRÊS, a meu ver uma boa nota para um curso em construção. (Egresso 1 – UNIPAMPA).

Os alunos muitas vezes têm a ideia que farão uma preparação específica para realizar o ENADE, pois não encaram como uma avaliação global, que reúne num único instrumento, neste caso a prova, os conteúdos desenvolvidos durante todo o percurso da graduação, além dos conteúdos de formação geral, como se necessitassem de um tempo específico de preparação. Como o objetivo do ENADE é avaliar o desempenho obtido ao longo do curso, a preparação é estar ciente que terá que fazer esta prova, ser informado sobre a sua obrigatoriedade e o seu funcionamento e realizá-la de acordo com os conhecimentos desenvolvidos no decorrer da graduação.

Nas aulas sempre foi comentado pelos professores que no ano que fosse ofertado o ENADE para nosso curso, a primeira e a última turma deveriam realizar a prova obrigatoriamente. (Egresso 1 – UNIPAMPA).

As falas dos alunos sempre remetem à questão legal da obrigatoriedade e, em alguns momentos, demonstram uma discordância e um questionamento sobre o formato do ENADE:

Eu sempre tive uma opinião diferente, apesar de nem sempre concordar que esse seja o melhor instrumento ou a melhor forma de avaliar o curso, ou em parte, o curso. Mas se é o que existe, é o que se está proposto eu sempre me propus a fazê-lo da melhor forma. (Egresso 1 – UFSM).

Eu fiz como concluinte em 2011 e como ingressante em 2008. E Aí tinha aquela coisa que se tinha que fazer porque é obrigatório, a questão do histórico escolar também. (Egresso 2 – UFSM).

Pode acontecer de o aluno responder as questões, e acertar num chute até, porque são questões objetivas. E eu acho que teria que ter outros recursos para poder avaliar e saber se esse curso realmente é quatro, por exemplo. Eu acho que deveria ter outros recursos para avaliar além de uma prova objetiva. (Egresso 2 – UFSM).

O SINAES originalmente pretendia que a avaliação fosse global, em atendimento à realidade da educação superior, respeitando as diferentes formas de organização acadêmica. Assim, o ENADE não pode ser supervalorizado, em detrimento as outras formas de avaliação. Este é um dos instrumentos do SINAES, que avalia o desempenho do estudante, no entanto, é o instrumento mais conhecido:

Em princípio eu já ouvi falar dele (do SINAES), porém, nem tanto quanto o ENADE, a gente houve mais falar sobre o ENADE mesmo, sei que o ENADE, na verdade não sei se pode considerar um instrumento de avaliação, mas a ênfase maior era no ENADE mesmo. (Egresso 2 – UFSM).

Como fiz parte da primeira turma da Unipampa, durante as aulas os professores comentavam sobre a avaliação do SINAES e do ENADE, sempre alertando sobre a importância de se ter um curso bem conceituado pelo MEC até mesmo para nosso currículo. (Egresso 1 – UNIPAMPA).

A grande divulgação de resultados com cobertura da mídia ocorre mesmo em relação ao ENADE e ao CPC. Aqui novamente a questão do resultado perde o seu sentido caso não se conheça o processo. Em relação à divulgação dos resultados do ENADE, uma das professoras apresentou esta reflexão importante:

Talvez se nós entendêssemos que essa avaliação é propositiva no sentido de discutirmos a própria dinâmica de constituição do curso ela seria encarada como muito bem-vinda. Mas, a impressão que eu tenho é que as pessoas nem sabem quando isso acontece, como é que acontece, qual é a finalidade. Então eu não tenho visto que esse processo tem a contribuir na qualificação dos cursos, em especial aqui do nosso. Posso até estar te dizendo algo que pode caracterizar um desconhecimento, mas como eu já fui coordenadora de curso, desde a primeira avaliação que nós fizemos com os nossos alunos até o momento as manifestações sempre foram na direção de dizer: Ah, parabéns (se os alunos vão bem), ah parabéns! Ah o curso está bem! Ora, o curso está bem, o que significa o curso estar bem? Eu vejo que isso não tem redundado num processo de pensar o próprio curso e de analisar porque o desempenho é este ou aquele. (Professor 4 – UFSM).

O que significa o resultado para cada curso? Observa-se que os cursos são como que expectadores neste tipo de avaliação, porque cumprem a obrigatoriedade de orientar os alunos a realizar a prova, e os alunos sabem da importância de

realizar a prova, pois disso depende sua diplomação. Passado um tempo, o curso recebe este resultado; os alunos, dependendo do interesse, consultam o seu desempenho e não há maior utilização do relatório do ENADE. Se este resultado fosse UM ou DOIS poderia haver maior preocupação, mas não foi o caso destes cursos que obtiveram conceitos TRÊS e QUATRO. Os diagnósticos e reflexões acerca da qualidade do curso têm ocorrido de outras formas, por exemplo, ouvindo os alunos, observando o andamento do curso. O ENADE, mesmo que o tenham afirmado os entrevistados como uma possibilidade de diagnóstico, em ambos os cursos ainda não demonstraram utilizá-lo para esta finalidade.

Com a análise do pilar ENADE, comparativamente, pode-se observar que foi semelhante à questão da influência deste exame para ambos os cursos, pois nos dois casos têm se participado do exame, como legalmente previsto, e seu resultado não tem gerado impacto para além da divulgação dos índices. O impacto que gera relaciona-se à preocupação em manter o curso no padrão de qualidade definido pelo sistema, alcançando o conceito de pelo menos TRÊS.

Entretanto, a avaliação de curso ocorre de forma um pouco diferente para um e outro curso, devido ao tempo em que os cursos se encontram. O curso de Pedagogia da UNIPAMPA, por ser um curso mais recente, passou pelo processo de reconhecimento em 2011, o que colaborou para que se propusesse a reformulação do seu PPC logo após a visita de avaliação *in loco*.

A avaliação de cursos está prevista no Art. 4º e respectivos parágrafos da Lei do SINAES (BRASIL, 2004a) e estabelece que seu objetivo é identificar condições de ensino, em especial: perfil do corpo docente, organização didático-pedagógica e instalações físicas. Entre os procedimentos prevê a visita de comissões de especialistas. Na prática as visitas ocorrem como parte dos processos de autorização dos cursos (em instituições sem autonomia como faculdades e centros universitários), reconhecimento de cursos de graduação e ainda para renovação de reconhecimento caso o curso não alcance CPC de pelo menos Três.

As visitas de avaliação são realizadas sempre por dois professores designados e treinados pelo INEP, da área do curso a ser avaliado, inscritos no Banco de Avaliadores (Basis). Os Avaliadores utilizam o instrumento construído pela Diretoria de Avaliação da Educação Superior do INEP (DAES/INEP) e aprovado pela CONAES. As dimensões previstas no instrumento são organização didático-pedagógica, corpo docente e infraestrutura.

Em 2012, os instrumentos de avaliação passaram por alterações ocorrendo a unificação de doze instrumentos diferentes para um único. Para cada ato, autorização ou reconhecimento, havia um instrumento diferente que subsidiava a avaliação. Assim, havia instrumentos específicos para a avaliação de cursos de Direito, Medicina, Pedagogia e Cursos Superiores de Tecnologia. Estes instrumentos foram padronizados e em maio de 2012 foi publicado o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância.

Em relação ao Instrumento de Avaliação de Cursos Superiores de Pedagogia¹², esteve vigente de 2010 a 2012, e entre os indicadores específicos constavam: coerência da bibliografia; alfabetização e letramento; integração do aluno à prática educativa; experiência no exercício da docência na educação infantil ou nos anos iniciais do ensino fundamental e brinquedoteca. Já, o atual Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância (BRASIL, 2013d) apresenta dois indicadores que são específicos para Licenciaturas: na dimensão organização didático-pedagógica é observado a integração com as redes públicas de ensino; para a dimensão corpo docente é observada a experiência no exercício da docência na educação básica; e nos indicadores que avaliam infraestrutura é obrigatório analisar brinquedoteca quando se tratar de avaliação para o curso de Pedagogia. Este instrumento (BRASIL, 2013d) também prevê que se analise o cumprimento de exigências legais, entre elas, as Diretrizes Curriculares Nacionais para cada curso avaliado; a acessibilidade; a oferta da disciplina de Libras, entre outros requisitos.

Ainda em relação aos procedimentos de avaliação de cursos, estes estão fortemente ligados às funções de regulação do Estado, pois é baseado no conceito da avaliação que o MEC definirá se o curso será ou não reconhecido. É a avaliação que define a oferta do curso no sistema federal de ensino superior.

Em relação a esta avaliação, apenas o curso de Pedagogia da UNIPAMPA recebeu, em 2011, uma comissão e o curso foi reconhecido com conceito TRÊS. O Curso de Pedagogia Diurno da UFSM não relatou ter recebido visita para fins de reconhecimento nos últimos anos. Isso ocorre porque se o curso já é reconhecido e segue com CPC TRÊS ou mais não recebe nova comissão e o seu reconhecimento

¹² Disponível em:
<http://download.inep.gov.br/download/superior/condicoesdeensino/2010/instrumento_reconhecime nto_curso_pedagogia2.pdf> Acesso em: 01 jun. 2013.

é automaticamente renovado. Esta foi uma saída legal criada para desonerar o Estado, pois a avaliação, da forma como está estabelecida, é um processo que tem custos para as visitas, para o deslocamento dos avaliadores, para a sua capacitação que atualmente ocorre à distância.

O fato é que manter a engrenagem da regulação e da avaliação funcionando tem um custo que precisa ser planejado pelo Estado. Para a manutenção da avaliação toda a instituição privada, paga uma taxa, ou seja, paga ao Estado para ser avaliada. A saída encontrada para se gastar menos com as avaliações presenciais foi reduzi-las à autorização, quando for o caso, e ao reconhecimento. Visitas para renovação de reconhecimento somente ocorrem se o curso apresentar CPC UM ou DOIS.

No caso do curso de Pedagogia da UNIPAMPA, ficou claro que foi um momento importante cujo resultado expresso no relatório de avaliação motivou o grupo, no momento pós-visita, repensar o seu Projeto Pedagógico. Aspectos não percebidos pelo grupo foram apontados, e o curso encontra-se neste momento trabalhando na elaboração de um novo PPC. Mas também ficou claro que este movimento só ocorreu porque o grupo analisou o resultado dessa avaliação externa e fez a sua própria leitura, ou seja, o grupo empenhou-se em refazer seu projeto e usou desse relatório como um ponto de partida, observando o parecer da visita em cada item avaliado. Sobre quando e como ocorreu esta avaliação os professores informaram:

Em setembro de 2011. Houve um momento em que as avaliadoras reuniram-se com todos os professores (os que trabalharam nos últimos 12 meses). E aí nós falamos sobre o curso, como nós nos sentimos no curso em relação a várias coisas, aos componentes curriculares, a estrutura, foi uma conversa de todos os professores com as avaliadoras. Eu me lembro que acompanhando mais estava o NDE do curso e naquele momento eu não fazia parte do NDE. Os professores do NDE estavam o tempo todo junto com as avaliadoras e o coordenador do curso. (Professor 1 – UNIPAMPA).

Foi em 2011, na época eu não acompanhei muito, claro que como professora sim. Comparando com os outros cursos que eu acompanhei claro, depende muito de quem avalia, e nós fomos bem avaliadas considerando a situação, que nós estávamos numa estruturação do curso. Mas eu acho que uma das avaliadoras não teve o procedimento, de acordo com que eu acompanho em outros cursos, que tenha sido legal. [...] Eu acho que para a primeira avaliação está bem. (Professor 2 – UNIPAMPA).

Ao serem perguntados sobre como foi utilizado o relatório de avaliação no curso, houve o relato de como foi útil para a reflexão do grupo de professores:

A gente analisou item por item do que foi avaliado, e a partir dessa avaliação estamos estruturando todo o PPC. Na verdade já faz dois anos, fomos estudando, alterando, buscando. Claro ainda estamos fazendo, o PPC não está pronto ainda [...] mas foi fundamental para começar a fazer (a reformulação do PPC). (Professor 2 – UNIPAMPA).

Um dos professores do curso de Pedagogia da UFSM, mesmo não tendo participado de avaliação *in loco* neste curso, considera este momento como de prestação de contas, sendo necessário organizar o curso para receber uma comissão externa:

A gente ainda não teve essa visita. Que significaria arrumar a casa exige da gente muitas vezes correr atrás de coisas que estão sendo feitas, mas de modo muito informal, uma visita implica esse cuidado com documentos com organização mesmo de como funciona. (Professor 2 – UFSM).

A avaliação do curso tem aspectos a contribuir com seu funcionamento, mas os professores também relataram as dificuldades enfrentadas, no que diz respeito à preparação dos avaliadores:

Tu vê quando o avaliador tem uma ideia do processo, ele entende o processo, ele busca contribuir com o curso, não como um fiscal. A diferença é isso quando o avaliador entende do processo, conhece a universidade como um todo, não a nossa Universidade, mas a instituição universidade. Não que eu esteja contestando a avaliação deles, porque a gente está discutindo ponto por ponto (do relatório), mas a postura do avaliador, porque o elemento que vem avaliar ele tem que ser uma pessoa capacitada em todos os sentidos. (Professor 2 – UNIPAMPA).

A importância dos avaliadores serem preparados para este trabalho, com ética e perspicácia, pois em dois dias que é o tempo destinado à avaliação, visto que necessitam conhecer um pouco da realidade e do contexto do curso avaliado. O professor concorda com a avaliação feita, no entanto, não está de acordo com a postura do avaliador, por isso o cuidado ético é fundamental, e as relações de poder entre avaliador e avaliado são um ponto a ser cuidado para que o processo não se torne um momento de fiscalização e não se perca seu sentido pedagógico.

Sobre o ENADE, ambos os cursos demonstraram que não fazem uma análise apurada ou estudo dos resultados expressos no relatório. No entanto, demonstram a preocupação de que o aspecto legal seja atendido, que os alunos sejam inscritos e comunicados e que participem do Exame, preocupação esta que é compartilhada com os alunos. De certa forma os alunos demonstram em suas falas que os resultados são coerentes com sua trajetória acadêmica e com a trajetória do curso.

Quanto à avaliação para fins de reconhecimento, foi utilizada internamente, no caso estudado da Pedagogia da UNIPAMPA, como uma ferramenta para repensar o projeto do curso, associada a outras formas de observação e discussão para alteração no currículo.

Cabe destacar que além da avaliação de cursos o SINAES também prevê avaliação institucional interna e externa. Os aspectos da avaliação institucional e seus instrumentos próprios em cada instituição não serão detalhados, visto que o foco é a avaliação externa dos cursos e o ENADE.

A avaliação externa de curso, associada à autoavaliação, pode ser propulsora de um trabalho de análise e ainda, em alguns casos, considerada garantia de que as coisas sejam feitas, de que os requisitos mínimos para a avaliação sejam cumpridos. A avaliação assume um poder indutor; se é avaliado a infraestrutura, então a instituição tem que garantir a infraestrutura mínima, da mesma forma corpo docente, que é requisito da avaliação com muitos aspectos, entre eles a titulação. Os requisitos mínimos para o funcionamento do curso estão presentes nas três dimensões avaliadas quali-quantitativamente de modo que um curso não pode funcionar sem organização didático-pedagógica, corpo docente e infraestrutura em aspectos detalhados e expressos no Instrumento de Avaliação de Cursos Presenciais e a Distância (BRASIL, 2013d), sendo o padrão mínimo de qualidade considerado pelo SINAES o conceito de curso TRÊS.

Depois de alcançar os conceitos mínimos, os cursos deverão manter-se, com os quesitos de docentes titulados, desempenho de no mínimo TRÊS no ENADE e no CPC, enfim, manter a qualidade expressa nas primeiras avaliações. Portanto os instrumentos de avaliação externa, ENADE e avaliação de curso, exercem uma influência que é própria da regulação. Para isso os cursos procuram manter o que o SINAES considera como requisito mínimo de qualidade. Para instituições universitárias, em que a maioria dos docentes já têm um grau maior de titulação, este requisito é cumprido com maior facilidade, mas para os cursos há outras preocupações, e a qualidade assume um sentido mais amplo. Afinal o que significa um curso de qualidade? E o que é qualidade?

CAPÍTULO IV - A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E OS CURSOS DE PEDAGOGIA

4.1. Qualidade para o SINAES e qualidade para os cursos de Pedagogia

O termo qualidade, como foi percebido na retomada da legislação, está totalmente relacionado à avaliação, está nas finalidades da Lei do SINAES (BRASIL, 2004a), está nos documentos da Conferência Mundial da Educação Superior, mas, qualidade é um termo subjetivo e por isso é compreendido de diferentes maneiras.

Conforme Dias Sobrinho (2011), qualidade pode ser entendida como eficiência do sistema ou como qualidade social.

Duas concepções distintas disputam a hegemonia de seus significados possíveis: a perspectiva social, daqueles que entendem e procuram realizar a educação como bem público, e o ponto de vista dos interesses defendidos por aqueles que submetem a educação ao mercado. (DIAS SOBRINHO, 2011, p. 18).

Estas duas concepções do termo qualidade estão presentes nos programas que antecederam ao SINAES assim como no próprio sistema via instrumentos de avaliação externa e autoavaliação (BRASIL, 2004a). Dessa forma, “há contradições internas em cada um desses grupos, os interesses se cruzam e se misturam” (DIAS SOBRINHO, 2011, p. 18). A interpretação sobre qualidade envolve o contexto e o sentido em que ela aparece, no texto da Lei do SINAES, Art. 1º, Parágrafo 1º (BRASIL, 2004a) qualidade faz parte das finalidades do sistema:

O SINAES tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional. (BRASIL, 2004a).

Nota-se que o termo qualidade está seguido das expressões eficácia e efetividade e aponta também a questão da responsabilidade social das instituições e de sua missão pública. Novamente, diferentes sentidos de qualidade aparecem marcando uma contradição se quer desenvolver a qualidade social, mas, ao mesmo

tempo, o funcionamento da máquina pública está alicerçado no gerencialismo. Por fim, como se vê, com a efetivação dos instrumentos a qualidade terá que, de alguma forma, ser medida e apresentada, cumprir metas acordadas e prestar contas do que se alcançou, seguindo assim uma dimensão isomórfica da qualidade conforme aponta Morosini (2001). Neste sentido a qualidade segue a uma “concepção de isomorfismo, articulada à ideia de empregabilidade e à lógica de mercado”. (MOROSINI, 2001, p. 90). Esta dimensão é marcada pela necessidade de adotar padrões de qualidade relacionados ao mercado e as avaliações, sob diversos modos, inclusive standardizadas, são desenvolvidas (MOROSINI, 2009).

Polidori (2011) afirma que a preocupação com a qualidade iniciou no meio empresarial e só depois sistemas de controle e melhoria de qualidade foram sendo implantados nos diversos serviços públicos. Juntamente com a implantação da avaliação que mede a qualidade, as instituições temiam perda da autonomia, pois um sistema de avaliação dita parâmetros e “é absolutamente essencial assegurar a coerência entre objetivos, critérios e mecanismos de avaliação” (POLIDORI, 2011, p. 100).

Uma das questões que precisa ser assegurada refere-se à autonomia das instituições e dos cursos, embora o curso tenha que atender a determinados critérios, ele é autônomo no sentido de organizar o seu currículo, definir seus objetivos, dentro de uma Diretriz que o guia, assim, se algum instrumento de avaliação ferir a autonomia dos cursos está contradizendo um princípio importante do sistema.

Observa-se que no SINAES conforme as finalidades já citadas, embora esteja presente a dimensão da qualidade isomórfica (MOROSINI, 2001), não é a única dimensão observada, pois ao afirmar como finalidade o desenvolvimento da efetividade acadêmica e social, o respeito à diferença e a autonomia das instituições, traz também em sua concepção outra dimensão: a de qualidade na diversidade, esta “concepção de qualidade é vista como respeito às especificidades” (MOROSINI, 2001, p. 96). Além disso, para desenvolver a qualidade como diversidade, não se abandona a promoção de avaliação, no entanto, são respeitadas as especificidades institucionais, e busca-se promover uma avaliação transparente e baseada no respeito a autonomia, sendo assim, a autoavaliação é um aspecto importante, assim como a avaliação de pares, buscando verificar formas de

desenvolvimento institucional que dão certo, na busca por difundi-las (MOROSINI, 2001).

Pela análise dos instrumentos de avaliação externa utilizados pelo SINAES, observou-se que se orientam pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e demais legislações educacionais vigentes, e que não há um desrespeito à autonomia da instituição. Um dos focos de análise na avaliação dos cursos é o projeto do curso, inseridos no contexto institucional; outro foco é o desempenho do aluno, no caso do ENADE, respeitando também as DCNs. Em suma, esta qualidade está expressa nos relatórios e nos conceitos obtidos, no atendimento aos requisitos de organização didático-pedagógica; corpo docente e infraestrutura e na avaliação do ENADE.

Cabe agora verificar em linhas gerais o que estabelecem as DCNs para a Pedagogia, pois estas diretrizes são a forma legal e política de caracterizar e orientar o currículo deste curso e pensar o que significa qualidade, tratando-se do curso de Pedagogia implica conhecer o que as DCNs expressam. A diretriz de um curso é aprovada como uma resolução tendo por base um parecer e todo este trâmite é tratado no âmbito do Conselho Nacional de Educação (CNE), levando-se em consideração as discussões pertinentes às áreas.

A Resolução CNE/CP n. 1/2006 define de forma ampla a formação do Pedagogo:

As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006a, art. 2º).

As DCNs ainda prevêm que a formação desse profissional necessita de conhecimentos teóricos e práticos e “fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética” (BRASIL, 2006a, Art. 3).

No mesmo período em que as DCNs foram aprovadas, surgiram críticas relativas à Resolução CNE/CP n. 1/2006 (BRASIL, 2006a):

É difícil crer que um curso com 3.200 horas possa formar professores para três funções que têm, cada uma, sua especificidade: a docência, a gestão, a pesquisa, ou formar ao mesmo tempo, bons professores e bons especialistas, com tantas responsabilidades profissionais a esperantando do

professor como do especialista. Insistir nisso significa implantar um currículo inchado, fragmentado, aligeirado, levando ao empobrecimento da formação profissional. Para se atingir qualidade da formação, ou se forma bem um professor ou se forma bem um especialista, devendo prever-se, portanto, dois percursos curriculares articulados entre si, porém distintos. (LIBÂNEO, 2006, p. 861).

Esta é uma discussão complexa e que Libâneo (2006) defende a Pedagogia como um curso de Bacharelado, não distante, mas diferente em sua organização curricular, de um curso de formação de professores. No contexto das DCNs tem-se o curso de Pedagogia como uma licenciatura com o papel de formar professores para a atuação na Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e curso Normal, porém, as diretrizes não são fechadas neste ponto. Ou seja, a licenciatura em Pedagogia prevê a formação de docentes, mas está aberta à formação dos profissionais da educação que poderão atuar no planejamento educacional e com a educação em espaços escolares ou não escolares. Enfim, permite uma abertura que prevê além da docência e aí reside a crítica feita por Libâneo (2006). Realmente é difícil pensar num currículo que possa dar conta de uma formação ampla e abrangente. Mas esta discussão é importante para o questionamento de que Pedagogo as diretrizes propõe? Esta formação está consonante com a realidade das escolas?

Obviamente nem todos os problemas escolares se resolvem com a formação de professores, mas este é um ponto importante na definição de um perfil de formação dos cursos de Pedagogia. Com a abrangência dada pelas DCNs, a reflexão aprofundada que cada curso de Pedagogia faz para definição do seu próprio perfil de egresso é fundamental para refletir sobre o currículo. Mas não se espera a coesão total na interpretação da Resolução CNE/CP n. 1/2006 (BRASIL, 2006a), Apresentar o pensamento de Libâneo (2006) permitiu apenas um contraponto, demonstrando que não é uma discussão simples, não há respostas certas ou erradas, mas há possibilidades diferentes de interpretação da Resolução CNE/CP n. 1/2006 (BRASIL, 2006a).

Há o posicionamento crítico de que não atende a realidade educacional no País, mas romper com um único currículo, embora abrangente, que as DCNs propõem e formular um curso de Pedagogia Bacharelado, mesmo que não dissociado da formação de professores seria uma possibilidade válida? Não se pretende responder, apenas indagar, pois somente a realização de pesquisas mais

amplas referente à atuação dos egressos relacionadas com a análise do perfil proposto pelos cursos de Pedagogia poderia trazer alguns resultados às indagações aqui expressas. É certo que refletir sobre qualidade no curso de Pedagogia remete a estas questões muito amplas e complexas. Pois,

O fato de ter um perfil determinado não garante que todos os professores pensarão numa direção comum, o que não é um problema, mas pode ser. [...] quer dizer, quanto mais pessoas pensarem sobre determinado campo melhor, mas a reflexão sobre esse campo não pode criar uma divergência de tal monta que nós não consigamos ter um perfil unitário vamos dizer assim. Um perfil que, apesar de todas as divergências de pensamento a gente quer formar, como é que tu vai ver a qualidade descolada de todos esses elementos que constituem a formação de um profissional. (Professor 4 – UFSM).

Esta reflexão refere-se ao perfil delimitado pelo próprio curso, que está relacionada à questão da qualidade, pois a delimitação de um perfil esclarece que o profissional que concluirá aquele curso terá desenvolvido algumas características prioritárias naquele currículo, e é esta definição expressa no PPC, que deve ter uma linguagem comum para as práticas desenvolvidas na formação daqueles alunos.

A partir do perfil definido no âmbito da atual Diretriz poderia se inferir que os cursos de Pedagogia estabelecem sempre uma forte relação com as escolas de educação básica, que o princípio do ensino com pesquisa faz parte da formação do Pedagogo, que o docente é preparado para exercer uma forte participação na gestão da sala de aula e da escola. Mas para estas orientações legais efetivarem-se depende do trabalho cotidiano realizado pelos cursos de Pedagogia em estreita relação com as redes de ensino que se constituem no campo de realização de práticas e estágios e principalmente um dos locais de trabalho dos futuros professores que necessitam deste conhecimento prático para desenvolverem sua formação inicial qualificada.

O curso de Pedagogia caracteriza-se por ter um tempo mínimo de 3.200 horas, sendo que destas 300h são destinadas para Estágio Supervisionado e 100h de atividades teórico-práticas para aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos. Esses cursos e todos os demais cursos de Licenciatura brasileiros seguem a Resolução CNE/CP n. 1/2002 (Brasil, 2002) que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.

O movimento de dinamizar e tornar prática a formação de professores, causa uma mudança na forma de articular os currículos e de pensar estes cursos, aproximando-os das escolas de educação básica. Este movimento é incentivado, com iniciativas como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência(PIBID), promovido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), um programa abrangente, mas ainda não universal, restringindo-se aos editais de concorrência, com destaque para a participação das licenciaturas, articuladas com escolas e professores das redes públicas de ensino. Tais programas demonstram que as políticas expressas nas legislações necessitam mais do que a força legal para ocorrerem, pois a determinação da Resolução CNE/CP n. 1/2002 (BRASIL, 2002) prevê a formação prática dos docentes, mas precisa ser interpretada, discutida, proposta nos currículos e efetivada a partir da articulação e do fortalecimento nas relações das IES com a escola.

Observa-se, contudo, que não basta uma mudança legal, um novo conceito político para que de fato os saltos qualitativos ocorram; são necessárias iniciativas governamentais e institucionais, além de tempo, para que as políticas efetivem-se. Assim, o curso de Pedagogia no contexto da formação em educação pode ser assim resumido:

Para nós, portanto, o curso de Pedagogia constitui-se no único curso de graduação onde se realiza a análise crítica e contextualizada da educação e do ensino enquanto práxis social, formando o pedagogo, com formação teórica, científica, ética e técnica com vistas ao aprofundamento da teoria pedagógica, na pesquisa educacional e no exercício de atividades pedagógicas específicas. (FRANCO, 2008, p. 149).

A formação inicial dos professores no curso de Pedagogia é o primeiro passo para a profissionalização e valorização do trabalho, porque se sabe que efetivamente existem problemas de atratividade na profissão docente. Estes profissionais não estão entre os que recebem melhores salários ou que possuem as melhores condições de trabalho em relação à importância da profissão para a sociedade. Então, além da formação inicial e continuada, há que se pensar na valorização destes profissionais em termos salariais, de condições de trabalho e, além disso, na complexidade da educação escolar em relação à sociedade.

Como se vê os desafios da profissão docente e da formação profissional são muitos e nos dois cursos pesquisados os relatos também apontam dificuldades na busca pela formação qualificada. No curso de Pedagogia da UNIPAMPA, por ser

mais recente e estar em um contexto em que a própria instituição busca se estruturar, surgem desafios da instituição como um todo, que interferem no desenvolvimento do curso, como o fato de ser uma instituição *multicampi*, de estar em uma região menos desenvolvida do Estado e de ter como missão o próprio desenvolvimento desta região. No caso do curso de Pedagogia da UFSM que tem uma trajetória mais longa em uma instituição mais estruturada também passa pelos desafios da implantação de novas políticas, das mudanças políticas e sociais que incidem sobre a universidade.

O curso de Pedagogia da UFSM passou por diversas alterações curriculares, de acordo com os movimentos produzidos pelas políticas públicas demonstrando que ambas as realidades estudadas são diferentes, mas tem em comum desafios semelhantes em relação à discussão sobre o currículo, à incidência das DCNs, à coesão do corpo docente e de modo geral à reflexão sobre as políticas públicas que afetam a vida dos cursos de Pedagogia que estão intrinsecamente relacionadas às políticas para a educação básica.

Os dois cursos relataram dificuldades referentes ao corpo docente: Pedagogia da UFSM pela questão da sua organização departamental, de modo que, os professores nem sempre consolidam seu vínculo com o curso; e Pedagogia da UNIPAMPA pelo fato de estar iniciando suas atividades, trabalha ainda com uma rotatividade de professores e no início do curso sofreu inclusive com a falta de professores. Estas questões apareceram nas entrevistas, demonstrando que as dificuldades são diferentes, mas estão presentes em ambos os cursos.

A percepção em relação a tais dificuldades é de que o trabalho cotidiano do grupo de pessoas envolvidas no curso tenta superá-las melhorando o curso, de modo que a qualidade assumiu diferentes sentidos na expressão dos professores.

Em relação a estes diferentes sentidos, é possível traçar um paralelo no que tange à qualidade como tendência à diversidade, e qualidade como sinônimo de equidade, conforme Morosini (2001). Este conceito de qualidade como equidade, é também defendido pela UNESCO e tem como dimensões a justiça e a inclusão, (MOROSINI, 2009). As falas dos docentes de ambos os cursos são significativas no que tange as dimensões de qualidade como diversidade e de qualidade como equidade.

O primeiro critério para se pensar a qualidade, seria olhar qual é a realidade dos ingressantes, não adianta querer criar um curso idealizado,

maravilhoso, com todo um modelo de conteúdo de programa, sem olhar a realidade do estudante: de onde ele vem? Quem ele é? Como ele chega à universidade? Então, o critério de qualidade passaria primeiro por uma análise dessas coisas, e isso necessitaria que o corpo docente tivesse um envolvimento com o curso independentemente do concurso de ingresso, coisa que na universidade federal é muito difícil. A começar pela realidade departamental que a gente tem [...]. A qualidade também deveria estar relacionada a uma mudança mais radical entre método e prática. Estudam-se aqui teorias educacionais maravilhosas [...] mas as práticas são conservadoras. (Professor 1 – UFSM).

Três aspectos importantes estão expressos nesta fala: a realidade dos ingressantes, a questão da estrutura da universidade e a relação teoria e prática, esta relação está demarcada nas DCNs da Pedagogia, sendo fundamental que ocorra, mas a crítica está presente na fala do professor que as práticas conservadoras permanecem presentes na formação dos professores. Do mesmo curso há outra fala que remete ao problema da estrutura departamental:

Muitas vezes não há uma identidade que se constitui desse profissional com o curso ele vem, dá sua disciplina, mas ele desconhece essa formação que começa no primeiro semestre e vai até o oitavo semestre, ele vai lá trabalha sua disciplina de forma fragmentada, sem vincular com as outras disciplinas. Então nós temos um problema muito sério e a política do SINAES não responde a essa questão que nós enfrentamos. (Professor 2 – UFSM).

Sobre a necessidade de atender a realidade dos ingressantes, foi um aspecto comum entre as duas instituições:

Para nós é o que mede um curso de qualidade: atender a demanda da comunidade e a nossa demanda maior é a dificuldade que o aluno tem de um ensino da educação básica frágil, um ensino público frágil. (Professor 1 – UNIPAMPA).

A qualidade está relacionada a saber trabalhar com a realidade dos ingressantes: dar continuidade ao conhecimento desenvolvido na educação básica suprimindo as dificuldades não superadas e desenvolvendo a formação profissional. Neste ponto, a relação do trabalho no curso, com a responsabilidade social está presente, marcando a ideia de responsabilidade social trabalhada no curso, que pode ser associada a qualidade como equidade (MOROSINI, 2009), pois a oportunidade de educação, como oportunidade e superação das desigualdades sociais está presente na ideia de equidade.

Também foi apontado como aspecto da qualidade, o fortalecimento do vínculo dos docentes com o curso e a necessidade de que estes docentes tenham experiência na escola:

Eu acho que um aspecto da qualidade que também tem que se olhar é o corpo docente. Nós estamos num momento agora que a maioria dos professores são recém-doutores e estão buscando a qualificação profissional. (Professor 1 – UNIPAMPA).

Penso que para se ter um curso de qualidade de Pedagogia, os professores que atuam neste curso, eles tem que ter no seu currículo a atuação na escola. De nada adianta ter um professor com um currículo maravilhoso, mas que nunca colocou o pé na escola, como é em muitos casos hoje. (Egresso 1 – UFSM).

Resumindo as ideias apresentadas para o corpo docente, é necessário um conjunto como titulação, qualificação, experiência profissional na educação básica e estabelecimento de vínculo com o curso. Destes aspectos o que está mais demarcado no Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância (BRASIL, 2013d) são os seguintes aspectos: titulação; qualificação do corpo docente; experiência na educação básica e relação do curso com as redes públicas de ensino.

Da relação com a escola o professor afirma:

Um curso de qualidade é um curso que tem uma utilidade em termos de inserção de professores na sociedade, então é um curso que está formando profissionais, [...] que sejam aptos, preparados a colaborar no seu contexto de inserção de trabalho, no caso aqui a escola. (Professor 3 – UFSM).

Para que estes profissionais se preparem durante a formação, é previsto a sua inserção na escola no decorrer do curso, durante a realização dos estágios ou desenvolvimento de práticas pedagógicas de acordo com a Resolução CNE/CP n. 1/2006 (BRASIL, 2006a) que, mesmo ampliando a atuação do Pedagogo para além da escola, afirma no artigo segundo e reafirma no artigo quarto, a formação para exercer as funções de magistério na educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. A Resolução CNE/CP n. 1/2006 (BRASIL, 2006a) ainda ressalva ao Pedagogo o trabalho com questões pedagógicas em diferentes espaços, para além da escola, mas apresenta como conhecimento central o conhecimento da escola e da investigação sobre educação.

Para a formação do licenciado em Pedagogia é central: I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania; II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional; III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino. (BRASIL, 2006a, art. 3º, Parágrafo único).

Para desenvolver este conhecimento, os cursos investigados organizam atividades práticas de formas diferenciadas: o curso de Pedagogia da UFSM propõe uma Disciplina Complementar de Graduação chamada PED, comentada nas entrevistas pelos professores e um dos alunos egressos, apresentada no atual Projeto do Curso como práticas educativas de matrícula obrigatória, que “correspondem a relação dialética entre a teoria e as práticas educativas” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2014, p. 19), esta disciplina, junto com o Estágio e atividades complementares constitui o Núcleo de Estudos Integradores do curso. Observou-se, pela leitura do Projeto Político-Pedagógico (PPP), a intenção do curso em desenvolver esta relação como uma proposta diferenciada, pois pelas falas dos docentes e egressos a relação teoria e prática é uma das questões importantes que impactam na qualidade, como se vê também na Resolução CNE/CP n. 1/2002 (BRASIL, 2002) e na Resolução CNE/CP n. 1/2006 (BRASIL, 2006a).

O curso de Pedagogia da UNIPAMPA também estabelece no atual PPC a questão da relação teoria e prática, pois as disciplinas que compõem os três núcleos da organização do currículo: Estudos Básicos; Aprofundamento e Diversificação de Estudos e Estudos Integradores “estão permeadas pela ideia de indissociabilidade entre teoria e prática como pressuposto indispensável para a formação do educador”. (FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2014, p. 10).

Os dois Projetos abordam esta relação teoria e prática, já demonstrando o quanto é importante desenvolvê-la no decorrer da formação dos licenciados em Pedagogia, e como resultado dessa formação, seria a consecução do objetivo de formação profissional atendendo as demandas atuais:

Para mim um curso de qualidade é um curso que efetivamente forme seus alunos de maneira que eles consigam ir para o mercado e formar cidadãos conscientes e integrados e que saibam viver no seu mundo eu não sei, eu tenho uma dúvida se essa forma de avaliação faz com que isso aconteça, se ela contribui, claro que um pouco sim, mas não objetivamente, não é suficiente essa coisa de quantificação, não é isso que, no meu entendimento, contribui para a formação de um profissional. (Professor 2 – UNIPAMPA).

Neste aspecto a efetividade do SINAES da maneira como estão estruturados os instrumentos de avaliação externos, geram uma informação e atendem aos requisitos legais e políticos de organização do sistema de educação superior, e por isso influenciam no currículo. Mas não necessariamente qualificam os cursos, essa qualificação depende de um trabalho mais aprofundado, desempenhado por cada curso no percurso de sua atuação. Isso porque a qualidade é concebida de maneira muito mais ampla e significada de diferentes formas pelos professores e egressos.

Ressalta-se que o número de entrevistas foi restrito, e ainda assim, diferentes e significativos sentidos sobre qualidade surgiram: qualidade necessita de corpo docente qualificado, experiente e envolvido com o curso; qualidade implica em saber trabalhar com a realidade dos ingressantes; implica em desenvolver uma formação profissional qualificada que responda às demandas profissionais da sociedade, que possibilite a formação de professores conscientes da realidade da educação básica.

Novamente, qualidade vem repleta de significados subjetivos, e os egressos demonstraram que existe uma necessidade de aprimoramento contínuo da proposta pedagógica:

Eu considero (o curso) de qualidade porque, estando a mais tempo, desde que eu me formei até hoje, as pessoas estão se movendo para tornar ele cada vez melhor, tanto é que estão sendo feitas reformulações curriculares, enfim, então eu acho que pode chegar a ser um curso ainda melhor do que foi quando eu cursei. Havia assim algumas disciplinas que a gente achava que não eram tão necessárias, mas eu aprendi muito, sempre. Vai muito também do aluno querer aprender. (Egresso 2 – UFSM).

Acredito que o curso foi bom, fiz dois concursos e passei no segundo, não fiquei bem colocada, mas consegui passar, apenas com o que aprendi durante o curso, pois não tive tempo para estudar. Tenho mantido contato com professores e com alguns alunos do Curso e percebo que está melhor estruturado, hoje em dia tem a brinquedoteca que no meu tempo era um sonho. Mas percebo que ainda não se dá o incentivo a pesquisa e a criação de grupos de discussão. (Egresso 1 – UNIPAMPA).

Os professores de ambos os cursos relatam o momento que estão vivendo de reformulação de sua proposta pedagógica, que quando finalizadas, propõe novo formato aos respectivos currículos. Estas alterações ainda não foram efetivadas, mas surgiram de movimentos feitos pela gestão, NDE e corpo docente em ambos os cursos.

Refletindo sobre os diferentes significados de qualidade, pode-se observar que para o SINAES remete a busca pela eficácia e efetividade que ocorre com o

alcance de critérios definidos pelos instrumentos de avaliação, como aspecto que marca ainda uma concepção de qualidade isomórfica (MOROSINI, 2001). Mas para os docentes a qualidade se traduz em uma gama de sentidos, corpo docente preparado, infraestrutura adequada, atendimento a realidades dos ingressantes e em resumo, depende também da interpretação que os docentes têm de como deve ocorrer essa formação, ou seja, de como o grupo interpreta as DCNs que orientam em linhas gerais o currículo do curso de Pedagogia, e que não impedem que sejam privilegiados alguns aspectos ou ênfases, em detrimento de outros, possibilitando uma diversidade de desenhos curriculares, relacionando-se a ideia de qualidade como diversidade, que está marcada pela autonomia das instituições (MOROSINI, 2001). Essa diversidade que define o que é prioritário no desenho de um currículo, depende da interpretação dos atos normativos:

Bom, eu diria que um curso de qualidade é um curso que tem não só um corpo docente preparado, mas uma infraestrutura adequada e um projeto-político pedagógico que vá em direção daquela clientela, daqueles sujeitos que vem para a universidade hoje [...]. Porque nós temos várias possibilidades de pensar a qualidade em função desse conjunto de coisas que eu levantei, mas, de fato, [...] (a questão é) como as pessoas que produzem esse curso, que atuam nessa formação, pensam tanto do ponto de vista do entendimento da política, da Diretriz que dita a ordenação dessa política, como da própria forma de interpretar esse curso como tal. (Professor 4 – UFSM).

A interpretação sempre dará lugar à subjetividade, do mesmo modo se a pergunta referente à qualidade fosse dirigida individualmente a cada docente haveriam variadas respostas. Seria possível encontrar alguns pontos em comum e associá-los, mas certamente as respostas seriam diferentes. Assim, uma discussão sobre qualidade é complexa, pois não se trata de uma definição única. Mas é fundamental para a avaliação, pois geralmente se implanta um sistema de avaliação trazendo como objetivo elevar a qualidade.

No entanto, para que a avaliação realmente eleve a qualidade, é necessário promover processos de autoavaliação, também previstos no SINAES, para que internamente cada curso problematize os resultados gerais oferecidos pelos relatórios e indicadores, promovam uma reflexão aprofundada sobre suas reais necessidades, discutindo o que estes resultados remetem para cada curso em particular e para o currículo implantado. A autoavaliação poderá colaborar para a discussão sobre currículo e sobre a qualidade do ensino desenvolvido.

Observou-se, nas respostas dos docentes e egressos, que há uma ideia de qualidade que perpassa diversos fatores, somando-se aos aspectos já apresentados, de desenvolver a formação de egressos atuantes, competentes e conhecedores do seu campo de atuação. Em resumo, atender a esta demanda remete a um processo que é um desafio para os cursos. Enfrentar este desafio exige que a proposta pedagógica seja sólida, que o corpo docente seja qualificado e que haja coesão, no sentido de, ao final do processo de formação, tem-se desenvolvido o perfil do egresso esperado. É um conjunto de fatores que possibilita essa formação, entre eles a relação teoria e prática:

Vários aspectos perpassam a questão de um curso de qualidade, desde a questão curricular, até o perfil, o papel do docente, mas eu acho que é um conjunto, desde professores, desde alunos, desde currículos, desde as disciplinas, a questão da teoria relacionada com a prática, de não só a prática lá no final que é uma coisa que acontece na Pedagogia, [...]. Algo qualificado seria esse caminhar juntos (teoria e prática), numa perspectiva coerente, a prática coerente, isso eu acredito que seja bem complicado, pelo menos na minha época era bem complicado. Muitas coisas que a gente vê no curso, de fato não estão de acordo com a realidade, eu acho que ainda é muito idealizado. O perfil de escola que a gente vê aqui não é o mesmo que a gente vê lá fora, então isso complica bastante, se isso for considerado o curso seria bem melhor do que era na época. Não desmerecendo, em hipótese alguma. (Egresso 2 – UFSM).

Este mesmo egresso considerou que seu curso, Pedagogia da UFSM, é de qualidade porque busca a superação das dificuldades enfrentadas, mas em sua fala, aponta o que considera uma fragilidade, a visão de escola distante da realidade.

O curso passa por um momento de alteração em seu currículo que visa superar fragilidades, demonstrando um movimento de pensar sobre o currículo vigente e organizar novas propostas. Mas nem sempre esta discussão é fluída, pois há visões diferentes e por vezes a estrutura departamental não colabora com a organização desta discussão, conforme os relatos dos docentes.

Já o curso de Pedagogia da UNIPAMPA apresenta outras dificuldades, tais como não existe estrutura departamental, no início da oferta não contava com um corpo docente consolidado, pois faltavam docentes para algumas disciplinas, dificuldades de ter corpo técnico de apoio suficiente para o trabalho desenvolvido no âmbito da gestão, são problemas estruturais que interferem diretamente no pedagógico.

A diferença de estrutura em relação à UFSM é que não há departamentos e a vinculação do docente é no *Campus*. Cada *Campus* foi pensado para oferta de uma

área comum de conhecimento e os docentes atuam em um ou mais cursos. A organização de cada unidade acadêmica conta com Comissões de Ensino, Pesquisa e Extensão, além da Direção e Conselho de *Campus*¹³.

Entender as diferenças na organização das duas instituições colabora para o entendimento das manifestações dos professores que, ao se posicionarem, remetem à situação do seu curso, naquele contexto, naquela instituição, com aquelas dificuldades e, de certa forma, estas falas manifestam um momento de reflexão, de crítica e de pensar sobre o sistema de avaliação. Este sistema está vigente e interfere na questão da qualidade, pois o SINAES via seus instrumentos está afirmando o que considera qualidade. A publicação de cada resultado, na dinâmica do sistema, gera uma informação que leva em conta parâmetros de qualidade, visam dar transparência às ações de regulação que estão intrínsecas à avaliação.

A tendência de desenvolvimento de avaliações está presente nas orientações dos organismos internacionais e expressam suas concepções:

As concepções de qualidade que aparecem nos documentos dos organismos, em que pesem as variações, apresentam alguns pontos em comum, como, por exemplo, a vinculação do conceito de qualidade a medição, rendimento e a indicação da necessidade da instituição de programas de avaliação da aprendizagem, além de apontar algumas condições básicas para o alcance da qualidade pretendida. (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 12).

Docentes e egressos apontaram, ao seu modo, que qualidade representa saber trabalhar com a realidade dos ingressantes e com suas necessidades; desenvolver uma formação que possibilite aos egressos o conhecimento e experiências para o seu trabalho na escola; relação teoria-prática; corpo docente qualificado e envolvido com o curso; além de infraestrutura adequada.

Já para o SINAES, o que impacta na medida de qualidade, analisando os instrumentos relacionados a curso, é resumidamente: organização didático-pedagógica do curso; infraestrutura; corpo docente (experiente, titulado e com publicação) e desempenho no ENADE.

Observar estas diferenças possibilitou compreender a complexidade da avaliação sob seus diferentes ângulos. De um lado, o SINAES como sistema macro, que está em um contexto histórico, político e social, com concepções estabelecidas

¹³ Conforme Regimento Geral da UNIPAMPA. Disponível em: <<http://www.unipampa.edu.br/portal/universidade>>. Acesso em: 13 jan. 2014.

seguindo o que apontam os organismos internacionais. Pode ser relacionada a duas diferentes concepções, a qualidade isomórfica e a qualidade na diversidade, por respeitar diferentes desenhos curriculares e possibilitar a autoavaliação (MOROSINI, 2001). Por outro lado, o espaço micro, os cursos, que representam quem cotidianamente trabalha para a formação de professores, expressando subjetiva e amplamente sua visão de qualidade, que pode ser relacionada a qualidade na diversidade, por tentar organizar seus currículos de forma diversificada, a partir de seus diferentes contextos de atuação, e da leitura das Diretrizes Curriculares Nacionais, e a qualidade como equidade, por considerarem a responsabilidade social, do trabalho desenvolvido em um curso de Pedagogia.

Ressalta-se que é difícil estabelecer níveis isolados entre os sentidos e concepções de qualidade, estes sentidos estarão relacionados em avanços e complementaridades, pois:

As três perspectivas estão presentes na realidade mundial: a qualidade isomórfica, a qualidade da diversidade e a qualidade da equidade. O que pode ser considerado diferente é não mais a separação nítida entre as três categorias de qualidade: as fronteiras estão mais atenuadas. (MOROSINI, 2001, p. 170).

Nesta atenuação entre fronteiras, surge a oportunidade de desenvolver a avaliação fortalecendo seus sentidos de diversidade e equidade. Entende-se que, a forma da avaliação trazer um resultado efetivo para estes cursos no sentido de qualificá-los, superando os desafios existentes para a formação de professores é por meio do desenvolvimento da autoavaliação. Ambos os cursos relataram formas não sistematizadas de autoavaliação que ocorrem nas reuniões do NDE, nas reuniões da Comissão do Curso, em debates com os alunos, geralmente motivadas pela reformulação do PPC, além das parcerias com as instâncias responsáveis pela avaliação institucional. Não se percebeu práticas de avaliação que contem com a participação dos egressos, e este contato com os egressos ocorre também em um nível informal. Contudo, sistematizar as pesquisas com egressos pode ser uma forma interessante de avaliar o currículo do curso.

Por fim, as práticas organizadas e sistematizadas de autoavaliação do projeto do curso são uma maneira de qualificar o trabalho desenvolvido individual e coletivamente. Se os resultados das avaliações externas puderem fazer parte desta autoavaliação mais completo se torna este processo.

CAPÍTULO V - (RE) CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO E AVALIAÇÃO DE SISTEMA: RELAÇÕES POSSÍVEIS

5.1 Relações entre as políticas públicas para a educação básica e o currículo do curso de Pedagogia

As Diretrizes Curriculares Nacionais caracterizam-se como o principal guia para a concepção do currículo de um curso. Com a publicação da Resolução CNE/CP n. 1/2006 (BRASIL, 2006a), houve a organização e a reformulação dos cursos de Pedagogia adequando-se a esta legislação. Uma das mudanças previstas foi a extinção das diversas habilitações existentes para a Pedagogia, entre elas as mais comuns: Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Magistério das Matérias Pedagógicas para o 2º Grau (curso Normal). A extinção destas habilitações gerou uma reorganização nos currículos dos cursos pautados pelas DCNs.

Com isso, as mudanças na legislação educacional remetem às transformações das políticas públicas que vêm ocorrendo, visíveis pelas diversas alterações pelas quais passou a LDBen (BRASIL, 1996B), que afetando a educação básica trazem também consequências para o currículo dos cursos de Pedagogia.

Entre estas alterações citou-se como principais: alteração do ensino fundamental para nove anos, dada pela Lein. 11.274/2006 (BRASIL, 2014c), estabelecendo que a matrícula torna-se obrigatória aos seis anos de idade, e não aos sete, ampliando, assim, de quatro para cinco os anos iniciais do ensino fundamental. Atualmente, outra alteração importante ocorreu com a aprovação da Lein. 12.796/2013 (BRASIL, 2014d), garantindo o atendimento para a educação infantil e alterando o art. 4º da LDBen:

O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio; II – educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade” (BRASIL, 2014d).

Considera-se este um passo importante para a educação básica do País que incide diretamente nos cursos de Pedagogia, pelo trabalho de formação dos

professores destinados a atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Além destas alterações, a Lein. 12.796/2013 (BRASIL, 2014d) admite que a formação mínima para atuar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental seja o curso Normal de nível médio. Previa-se, conforme mensagem de veto, um prazo de seis anos para a adequação dos docentes concluírem a licenciatura plena, no entanto este artigo da Lein. 12.796/2013 foi vetado, de modo que o curso Normal permanece como formação inicial. Entretanto, “a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública” (BRASIL, 2014d, Art. 1º). Mesmo que admitindo o curso Normal como formação mínima, esforços deverão ser feitos para atender a demanda de ampliação na educação básica por profissionais que tenham a formação docente em nível superior, nos cursos de Pedagogia.

De qualquer modo, o curso de Pedagogia tem incidência, direta ou indireta, pois admitida a formação na modalidade Normal, quem trabalha nestes cursos são professores com formação em Pedagogia, nas habilitações anteriores que admitiam as Matérias Pedagógicas do 2º Grau, que era a habilitação prevista para atuação no curso Normal, antes de 2006. De outro modo, os Pedagogos prestam os concursos e estão habilitados para as vagas destinadas à educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental. Assim, esta formação segue sendo a prerrogativa dos cursos de Pedagogia, embora estes egressos possam exercer outras funções pedagógicas, dentro e fora da escola.

A relação educação básica e educação superior é privilegiada nas licenciaturas e fundamental para refletir o currículo dos cursos. No curso de Pedagogia, esta relação é ainda mais especial, pois, considerando a pedagogia como ciência da educação (FRANCO, 2008), a reflexão sobre todos os aspectos que incidem na educação básica, entre estes as políticas públicas, são pensados como objetos de estudo. Portanto as alterações advindas das políticas públicas, tanto na educação básica quanto superior, tem incidência, de alguma forma, sobre os currículos nos cursos de Pedagogia. Estas alterações são alvo de discussão interna, de reflexão pelos docentes, para que os cursos inseridos nos seus próprios contextos sociais, culturais e políticos as tornem realidades.

As duas instituições estudadas, com suas estruturas diferentes e características próprias, geram diferentes currículos. No entanto, coincidentemente, ao contatar os cursos para a realização das entrevistas, observou-se que ambos passam por processos de reestruturação em seus currículos, constatando-se que os cursos vivem atualmente este momento de discussão, reflexão e proposição em seus projetos.

Entre os dois cursos pesquisados, o de Pedagogia da UFSM tem uma trajetória de alterações curriculares maior, por ter sido criado em 1965, enquanto o curso de Pedagogia da UNIPAMPA está trabalhando em sua primeira reestruturação curricular.

O histórico das alterações curriculares no curso de Pedagogia da UFSM pauta-se nas políticas públicas para a área, de acordo com Sarturi (2012), uma vez que as mudanças podem dividir-se em etapas que foram reestruturadas conforme ocorreram mudanças nas legislações educacionais, frutos da elaboração de novas políticas. Estas etapas podem definir-se: de 1968 a 1984, em que o curso formava profissionais para atuar na escola Normal e para as atividades de supervisão e orientação escolar. Posteriormente, em 1984 o curso modificou seu currículo passando a ofertar duas habilitações: Magistério para a Pré-Escola e Matérias Pedagógicas do 2º Grau; Séries Iniciais do 1º Grau e Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau. Nota-se que aí não constava ainda a Educação Infantil e sim Pré-Escola.

As mudanças ocorreram de acordo com as alterações no cenário nacional para a Pedagogia, como aponta Sarturi (2012). Até a década de 80, os Pedagogos eram vistos como especialistas, pois quem atuava como docente na educação básica tinha a formação de nível médio no curso Normal, e os Pedagogos tinham a função da administração, orientação e supervisão. Com o Pedagogo assumindo novos espaços de atuação modifica-se essa visão de especialista. Após a LDBen (BRASIL, 1996b) e a aprovação da Resolução CNE/CP n. 1/2002 (BRASIL, 2002) há novamente alteração no currículo do curso e, em 2004, é instituído o currículo do Curso de Pedagogia com as habilitações: Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil (SARTURI, 2012). Um dos ganhos da reformulação, de acordo com Sarturi (2012), pautou-se na oferta do curso no turno vespertino, pois antes funcionava nos dois turnos. Esta proposta possibilitou aos acadêmicos envolverem-

se em outras atividades de pesquisa e extensão da universidade, o que antes era inviabilizado pela alta carga-horária do curso.

Em 2006, ocorre uma nova mudança para se adequar à implantação da Resolução CNE/CP n. 1/2006 (BRASIL, 2006a), que estabelecem as DCNs para a Pedagogia. Essa mudança, segundo Sarturi (2012), foi realizada na forma de aglutinação entre as duas habilitações construindo uma única matriz curricular que já havia incorporado algumas mudanças preconizadas pelas Diretrizes como “a prioridade da docência na formação do pedagogo e a relação teoria e prática” (SARTURI, 2012 p. 8). Resumidamente, essa é a trajetória das modificações curriculares pelas quais o curso passou. Segundo relato nas entrevistas, não houve concluintes da matriz de 2004, pois com a nova alteração os alunos optaram por migrar de um currículo para outro.

Atualmente, o curso é denominado Pedagogia Licenciatura Plena e os docentes propõem uma nova alteração que visa uma adequação no currículo vigente, pois perceberam algumas dificuldades no desenvolvimento curso.

Então, no momento nós estamos [...] fazendo uma reformulação parcial, de forma a atender algumas necessidades pontuais, [...] que diz respeito principalmente ao estágio. O estudo ocorre de maneira que as reformulações ocorram sem mudar muito a estrutura, de forma a atender as necessidades mais imediatas e o curso possa ter um fluxo mais orgânico. (Professor 1 – UFSM).

Nós estamos em um estado de excepcionalidade, principalmente em função do estágio. São previstos dois estágios curriculares e está acontecendo um estágio apenas com uma mudança que a gente tem prevista nas nossas atas do colegiado e do NDE, este estado de excepcionalidade para o ano de 2013 que é o limite, considerando que se não fizer a reformulação geral pelo menos vamos ter que fazer essa alteração específica no que se refere ao estágio. (Professor 2 – UFSM).

Finalmente, toda esta trajetória demonstra a relação decorrente dos cursos com as políticas públicas, do mesmo modo, o curso de Pedagogia da UNIPAMPA não passou pelas mesmas modificações, visto que já foi criado no âmbito das novas DCNs, no entanto também é impactado pelas políticas públicas para a educação básica.

5.2 Relações entre currículo, autoavaliação e participação

Além das políticas já citadas, que exercem influência sobre o currículo dos cursos, também as características regionais e o contexto institucional são pontos importantes, pois, “o currículo é um modo pelo qual a cultura é representada e produzida no cotidiano das instituições escolares.” (PEDRA, 1997, p. 38). Portanto, assim como as políticas públicas da educação superior e da educação básica influenciarão no curso de Pedagogia, o contexto e a cultura igualmente, pois, o currículo “também abriga concepções de vida social e as relações sociais que animam aquela cultura” (PEDRA, 1997, p. 45).

Assim, a questão da participação é um importante fator da cultura de um grupo e que gera impactos tanto sobre a avaliação quanto sobre a reestruturação dos currículos.

O processo de reformulação pelo qual passa o curso de Pedagogia da UFSM gerou discussões, e os professores relataram dificuldades neste processo, uma delas em relação à participação do grupo de docentes, pois uma primeira proposta com alterações mais profundas no curso, que tornaria o curso matutino e vespertino, com uma carga-horária maior não foi aprovada.

Esse projeto ele vem sendo reformulado há pelo menos dois anos, foi feita uma tentativa o ano passado de aprovação de uma reformulação, há um ano e meio mais ou menos, mas a comunidade acabou rejeitando. [...] Mas isso se deve principalmente a dificuldade de congregar os colegas para o trabalho coletivo, porque por mais que você tenha o NDE e o colegiado que vem afinando todas as propostas, vem sendo discutido, quando vai para uma assembleia geral nem tudo o que o núcleo definiu ou o colegiado é aprovado. E aí tem que fazer tudo de novo. É um trabalho bem de formiguinha, difícil mesmo. (Professor 2 – UFSM).

As falas dos professores resumem bem o que está sendo proposto e também as dificuldades enfrentadas neste processo:

Outra coisa que é urgente é o estágio, esse realmente vem sendo um problema, o grupo de professores do estágio entende que não é possível atender ao que está no PPC, que são 300h de estágio num semestre só, dizem que é muito complicado, porque tem que ser 150h na Educação Infantil e 150h nos Anos Iniciais. Para um mesmo semestre, acham isso inviável, o colegiado tem concordado em fazer essa reformulação e de aproveitar as disciplinas que já existem. Em só fazer uma reformulação nas disciplinas que existem de maneira que este estágio ocorra ao longo do sétimo e oitavo semestres, ou no último ano. (Professor 1 – UFSM).

[...] nós estamos tentando fazer uma nova adaptação, em função de que nós evidenciamos que há um acúmulo de atividades de prática no final do curso e que não dá conta da realidade que a escola tem enfrentado. Então o grupo de professores que atuam nos estágios tem pedido alguns ajustamentos e agora a gente quer que isso vire uma alteração de fato. Porque no início a gente pediu com a intenção de mudar a matriz como um todo, só que a gente trabalhou praticamente dois anos nisso e não conseguiu êxito. Ia para os departamentos e depois com os professores, porque como não havia estabilidade no grupo de professores que participava, dependendo do grupo que estava lá a gente avançava nas discussões, dependendo a gente retrocedia [...]. Então de fato o Núcleo está com a tarefa agora de pensar o sétimo semestre e o oitavo, fazer uma proposta, para tentar incorporar isso como uma possibilidade. (Professor 4 – UFSM).

Os docentes detectaram problemas em relação ao acúmulo de carga horária prática em especial os estágios. A inserção nas práticas não está prevista para ocorrer somente nos estágios, mas este é um momento importante no curso. Daí nota-se que nas falas há uma preocupação voltada a esta etapa em especial, que busca uma mudança nos semestres finais do curso que inclui os estágios.

Outro aspecto importante relatado nestas falas é a participação, a expressão de que muitas vezes o processo de reformulação não flui devido a participação não ocorrer de forma coesa, e o próprio grupo de docentes variar no curso, em função da estrutura departamental. Por isso o NDE tem um papel importante de liderança no curso, mas as decisões são tomadas no âmbito do Colegiado e a efetivação das decisões tomadas, depende da participação e envolvimento da comunidade.

Enfim, é importante o papel de liderança do NDE como proponente de reflexões acerca do currículo. Esta estrutura foi criada recentemente e surgiu como uma exigência para a autorização dos cursos de Direito e Medicina, em 2007, e, em 2010, foi defendida pela CONAES como um elemento qualificador da oferta dos cursos, conforme Parecer CONAES n. 4/2010 (BRASIL, 2014b). Deve ser composto pela reunião das pessoas que representam a identidade do curso com o papel de qualificar, consolidar e atualizar o projeto do curso evitando que “os PPCs sejam uma peça meramente documental” (BRASIL, 2014b, p. 1).

O papel de liderança exercido pelo NDE pode incentivar a participação do grupo de docentes, mas é um trabalho difícil, quando se tem um corpo docente que varia muito ou que não se envolve com o curso, como problemas comuns atualmente no meio acadêmico, pois a situação do trabalho docente no ensino superior tem sido fortemente influenciada pelos valores da produtividade e da competição, uma vez que há uma concorrência aos editais de pesquisa de agências

financiadoras, há uma cobrança quantitativa em relação à produtividade docente exigindo deste cada vez mais produções, enfim, há todo um cenário da situação do trabalho docente na educação superior brasileira, descrito por Bosi (2007) que confirmam e explicam a competitividade e produtividade crescentes, muitas vezes, sem se perceber, e sem escolher, pois é uma decorrência da situação.

Envolvidos nesse ambiente de intensa competitividade – onde é uma constante o estímulo ao espírito empreendedor e competitivo – torna-se difícil a produção de uma identidade que se dê pela percepção de que é preciso organização para mudança desse sistema. Ao contrário, o padrão que é socializado deita raízes em práticas e valores individualistas cuja racionalidade se expressa na diferença entre ser produtivo e improdutivo. (BOSI, 2007, p.1517).

A superação da lógica da individualidade e da produtividade, sem tornar o docente “improdutivo”, torna-se um desafio para profissão e para a configuração dos currículos, uma vez que constituir um curso considerando o “dilema da comunidade” (NÓVOA, 2009, p. 229) e o “o ‘novo’ espaço público da educação solicita os docentes para uma intervenção técnica, mas também para uma intervenção política.” (NÓVOA, 2009, p. 229). Para tanto, é necessária uma formação que reflita estes aspectos técnicos, políticos e sociais e que o currículo dos cursos de Pedagogia sejam pensados e (re)estruturados também sob a perspectiva dos desafios e dos dilemas da profissão docente.

Vamos mencionar, finalmente, que pedimos à educação que cumpra objetivos distintos, às vezes contraditórios: desenvolver a pessoa, formar o trabalhador, garantir a igualdade de oportunidade e a seleção das elites, promover a mobilidade profissional e a coesão social. (NÓVOA, 2009, p. 229).

Tantos objetivos e finalidades destinados à educação geram “dilemas da profissão professor” (NÓVOA, 2009, p. 227). Entre estes dilemas, Nóvoa (2009) aponta o dilema da comunidade, o dilema da autonomia e o dilema do conhecimento. Mas especialmente quanto ao dilema da autonomia, Nóvoa (2009) apresenta crítica à visão de controle de qualidade, pois é um conceito importado do setor privado que circula e difunde-se no meio educacional. Segundo o autor, “é inútil considerar a avaliação como uma panaceia para os problemas educativos.” (NÓVOA, 2009, p. 231). A avaliação, que considere o contexto e as dimensões de cada sistema é um processo necessário no sentido de diagnosticar, conhecer a realidade, apontar informações e regular como aponta uma das finalidades do

SINAES, mas necessita de ação efetiva para a superação dos problemas. A avaliação tem por objetivo diagnosticar e no caso do SINAES, regular. Mas para que os problemas sejam superados, é necessário o desenvolvimento de políticas e de ações que realmente atuem na superação dos problemas.

Assim, o currículo, embora submetido às formas de avaliação já determinadas, poderá dar outros sentidos a sua autoavaliação e fazer uso deste processo de modo que sirva como um diagnóstico e possa assim qualificar o curso. De certa forma este processo foi relatado nos cursos pesquisados, ainda que informalmente. Pode-se observar, pelas falas dos sujeitos, como os professores e egressos envolvem-se e como são organizados os processos de autoavaliação.

No curso de Pedagogia da UFSM foi relatada especialmente a relação com a Comissão de Avaliação Institucional do Centro de Educação (CAICE), que integra a CPA/UFSM¹⁴, além de outros momentos informais ocorridos no decorrer das disciplinas:

[...] haviam momentos em que se reuniam todos os professores, todos os alunos fazíamos uma autoavaliação do curso. Em algumas disciplinas isso já ocorria. Principalmente nas disciplinas da PED, era uma disciplina compartilhada, em que todos os professores daquele semestre participavam dela. E aí a gente fazia também uma autoavaliação, sem ser um momento formal. (Egresso 1 –UFSM).

O que eu sei é que todos os anos quando é aberta a avaliação institucional é solicitado ao maior número possível de professores e alunos que acessem o sistema e façam essa avaliação. [...] Mas o curso de Pedagogia em si não tem um instrumento de autoavaliação e nem tem tido um trabalho voltado, o pessoal da CAICE tem se mobilizado a pensar isso e a gente sabe que há um interesse que isso seja discutido e problematizado. (Professor 4 – UFSM).

A CAICE destina projetos específicos para fazer a avaliação de cada um dos cursos. São projetos de pesquisa e eles vão pontuar para além do que é a avaliação institucional, vão fazer um acompanhamento da vida de cada um dos cursos, não só no sentido da evasão, mas também buscando esse elemento do que se chama qualidade dos cursos. [...] E assim a gente está tentando fazer esse mapeamento no Centro, tanto para poder fazer uma discussão com a Direção quanto com os Coordenadores de Curso e a Comissão como um todo de avaliação. (Professor 2 – UFSM).

Os egressos não informaram ter participado de alguma forma de avaliação após a conclusão do curso (acompanhamento de egressos), e os professores relataram alguns problemas em relação à avaliação institucional, voltados à participação da comunidade, nas avaliações dos anos anteriores. A terceira fala

¹⁴ Informação disponível em: <http://w3.ufsm.br/ce/?page_id=96>. Acesso em: 17 jan. 2014.

apresentada informa sobre o processo que vem sendo feito reunindo a CAICE com os representantes dos diversos segmentos no intuito de desenvolver a avaliação institucional em consonância com as necessidades dos cursos e diversos setores do Centro de Educação.

Esta iniciativa demonstra a valorização da avaliação institucional como um aspecto de qualificação, envolvimento e participação da comunidade, pois estão reunindo esforços, de acordo com a estrutura organizacional que a universidade dispõe, criando um espaço de participação no campo da avaliação. A este tipo de proposta denomina-se autoavaliação, pois é desenvolvida e envolve a participação das pessoas na instituição, não por um agente externo que avaliará o curso. Neste processo, a participação é sempre um fator importante, pois:

Sentir-se participante é o mesmo que sentir-se sujeito do grupo, como alguém que tem alguma coisa a dizer, para isso a criação de espaços consultivos e deliberativos ao redor de questões pelas quais todos se sintam afetados e interessados surge como uma alternativa para promover o envolvimento dos sujeitos nas decisões. (SARTURI, 2010, p. 108).

Os momentos de discussão, reformulação ou construção de um projeto pedagógico sempre são momentos importantes para incentivar esta participação, pois afeta a vida de todos no curso. Para a condução destes momentos de assembleias ou de debates, é necessário se ter o cuidado de realmente envolver as pessoas em um ambiente de confiança, de diálogo, de respeito, aspectos que são fundamentais para que se crie um ambiente de participação.

Como promover um processo que privilegie a participação e o diálogo numa sociedade tão marcada pelas relações desequilibradas de poder, determinadas pelas diferenças culturais, sociais e econômicas? (SARTURI, 2010, p. 104).

De fato, constitui-se como um desafio construir um ambiente, seja numa escola, num curso ou na sala de aula, em que se possa participar, em que as pessoas se sintam mesmo como sujeitos deste grupo de discussão. Participar remete à autonomia do sujeito e ao seu comprometimento, pois a medida que este sujeito envolve-se na discussão compromete-se. Ele não somente está presente, mas participa de uma reunião, emite sua opinião, envolve-se e está comprometido, imbricado com o grupo e com as decisões que são tomadas.

A avaliação necessita desta participação, pois se for tomada apenas como o cumprimento de um dever estabelecido por uma política, sem a preocupação com as

necessidades dos sujeitos na instituição, tolhe-se toda a possibilidade de participação, pois se torna um processo alheio, exclusivamente para o cumprimento de requisitos legais. Perde-se a oportunidade de realizar um diagnóstico e de trabalhar na superação das dificuldades encontradas, perde o sentido pedagógico. Portanto, os processos de autoavaliação são necessários e para que sejam coerentes, significativos e úteis para um curso necessitam da participação:

O conceito de participação incorporado ao de democracia leva à reflexão do papel da escola e dos professores diante da urgência de democratizar a escola e, conseqüentemente, os cidadãos que passam por ela. (SARTURI, 2010, p. 104).

Em ambos os cursos, observou-se a tentativa de melhorar essa participação, nos processos de reformulação dos seus Projetos Pedagógicos, não necessariamente envolvendo os aspectos avaliativos, pois como pode ser visualizado, desenvolvem autoavaliação, ainda que sem uma sistemática contínua. Mas buscam a participação principalmente dos professores e alunos para discussão do PPC. Os egressos dos dois cursos afirmaram em algum momento do curso terem participado de discussões sobre o PPC:

No 3º ou 4º semestre nos foi apresentado o PPP para discussão e análise. Foram realizadas diversas reuniões, juntamente ao Grêmio Estudantil, Representação acadêmica de Curso e demais estudantes. (Egresso 1 – UNIPAMPA).

A gente discutia em aula, em algumas disciplinas do curso, até em Políticas Públicas, a gente discutia em reuniões que foram feitas no auditório, aqui no Centro de Educação, algumas vezes os professores, nos liberavam das aulas para poder participar destas discussões, mas mais mesmo foi em disciplinas, a gente desmembrou o PPP nos seus principais aspectos e aí discutia a partir disso. (Egresso 2 – UFSM).

Para haver a reformulação de um currículo, como um processo coerente, em que as decisões mais que como parte de um documento configurem-se numa proposta de ação, a participação é necessária. Para o curso de Pedagogia da UNIPAMPA a reformulação do currículo do curso vem sendo desenvolvida como um processo desencadeado pela própria visita para fins de reconhecimento do curso. Colaboraram com este processo as discussões desencadeadas pelo corpo docente a partir da reflexão sobre os critérios de avaliação externa, embora o curso afirme não realizar autoavaliação, os processos de discussão sobre a avaliação externa ocorreram em reuniões que reuniram o corpo docente:

Até o momento não realiza (o curso) nenhuma autoavaliação, a não ser a avaliação que nós fizemos antes do reconhecimento. O Coordenador na época pegou o instrumento e pediu que nós avaliássemos [...] lembro que nós avaliamos menos que o próprio MEC. Foi esse momento de autoavaliação que nós fizemos. (Professor 1 – UNIPAMPA).

Este momento possibilitou que os docentes refletissem sobre o seu curso, com isso referendaram o relatório recebido porque já conheciam os critérios pelos quais seriam avaliados e também (re)significaram a avaliação externa, com o olhar daquele grupo sobre os mesmos critérios.

O relato segue demonstrando que há momentos de autoavaliação, mas que não estão sistematizados:

Outro momento é esse processo que dura um ano sistematicamente que nós viemos fazendo a reformulação do PPC em seminários, reuniões, que eu considero que é uma autoavaliação, mas não é uma autoavaliação institucionalizada. [...] Há algumas reuniões a professora que também é Coordenadora Acadêmica do *Campus* levou alguns instrumentos para analisarmos, um nós já aplicamos [...] foi feito para todos os cursos (do *Campus*). Este material está lá para nós analisarmos. [...] o fato é que, antes não se tinha nada, por exemplo, quando eu entrei não se tinha essa preocupação de autoavaliação. E eu vou te ser bem franca, eu acho que o reconhecimento do curso fez com que a gente buscasse isso. (Professor 1 – UNIPAMPA).

É feito a partir das reuniões e a partir das avaliações. Foi feito com os alunos, foi aplicado uma avaliação de acordo com o modelo da CPA, mas ainda não foi feito a avaliação (análise), desta avaliação. (Professor 2 – UNIPAMPA).

Destaca-se, a questão da avaliação externa como propulsora dos processos de autoavaliação, no entanto, originalmente, o SINAES propunha o contrário: que a avaliação externa fosse a conclusão de um ciclo em que a visão da comissão de pares fosse complementar ao que já é discutido e tratado internamente com a autoavaliação. Na proposta original inspirada no PAIUB o SINAES tinha como um dos elementos primordiais a autoavaliação.

Mas além da avaliação externa ter impulsionado o movimento de reformulação do curso, outros aspectos também contribuíram no caso do curso de Pedagogia da UNIPAMPA na discussão da sua primeira reformulação curricular:

Foi considerada a avaliação e considerado o próprio desencadear do curso, tu vais ofertando o curso e vais refletindo acerca do que estás trabalhando e assim, várias reuniões vão surgindo, sugestões, necessidades, observações. (Professor 2 – UNIPAMPA).

O estágio e o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) serviram muito no sentido de ser o momento de ouvir as falas dos alunos, vermos o

desempenho que eles nos mostravam serviu fortemente para isso. A escuta deles, foi feita assembleias em que os alunos participaram e o Diretório Acadêmico (DA) também trouxe as solicitações dos alunos. (Professor 1 – UNIPAMPA).

A escuta e o colocar-se à disposição é uma característica importante para o grupo de docentes e, em especial as coordenações e membros do NDE, pois desta forma a participação também é incentivada, as pessoas sentem-se valorizadas e podem contribuir para o processo de (re)formulação que o curso se propõe. O mesmo vale para os processos de autoavaliação.

Relatando sobre a situação atual da reformulação da proposta percebeu-se que o trabalho que vem ocorrendo é lento, porém contínuo, e tem agregado a participação dos professores em torno da discussão da reformulação do PPC:

O processo *começou* após o reconhecimento do curso, no final de 2011, já em novembro. Nós começamos a pegar os quadros de avaliação, num movimento muito lento, mas com continuidade, e isso pra mim é muito caro, dois anos praticamente se passaram, mas nós temos continuidade. [...] tudo que viemos trabalhando não foi fácil e somos assim professores bem difíceis no sentido de cada um defender sua posição. Mas também nós tínhamos um quórum muito pequeno nas reuniões, tínhamos cinco ou seis, hoje nós temos 11 ou 12 professores, e foi em função da discussão do PPC. (Professor 1 – UNIPAMPA).

A questão da continuidade e da participação são aspectos importantes para que a proposta se efetive depois de aprovada. Neste processo se vê que, nos casos de cursos que estão iniciando a sua trajetória, a avaliação externa pode colaborar ou pode levar à reflexão do grupo. Mas outros aspectos também foram importantes, como o andamento do curso, as demandas dos alunos, observadas em especial ao final do curso e nos momentos de estágio, em que se salienta a relação com a educação básica e os campos de atuação do egresso. Resumidamente estes foram os aspectos que geraram a inquietação e a busca pela reformulação do seu Projeto.

Pode-se observar que, ambos os cursos, motivados por diferentes aspectos, e interpretando sob diferentes olhares as políticas públicas, passam pelo processo de reformulação de suas propostas. O SINAES não deixa de influenciar também cursos consolidados anterior a Lei, como é o caso do curso de Pedagogia da UFSM, em especial na manutenção dos requisitos mínimos para manter-se como um curso considerado de qualidade no sistema. Referente ao aspecto regulador, o SINAES é um grande influenciador do currículo, mas referente aos aspectos pedagógicos e de

qualidade, dependerá das ações desencadeadas pela autoavaliação nos cursos, pois autoavaliação também é um aspecto do SINAES que precisa ser incentivado.

5.3 Potencial e desafios da avaliação

Como se viu nas experiências relatadas pelos cursos a respeito da reformulação dos seus projetos pedagógicos os principais fatores que motivaram a reformulação foi o diagnóstico acerca de dificuldades e/ou problemas a serem superados, ou aspectos deste projeto a serem atualizados, modificados analisando-se o contexto e as políticas públicas para a educação básica. O que colaborou para este diagnóstico foi ouvir os alunos, observá-los em suas dificuldades e no caso do curso de Pedagogia da UNIPAMPA, acrescentou-se a questão da avaliação externa que motivou a discussão do curso e, em ambos os cursos, os processos mesmo que assistemáticos de autoavaliação.

Neste ponto cabe, portanto reafirmar o potencial da autoavaliação como a principal forma de realizar um diagnóstico. Mesmo os cursos pesquisados não desenvolverem no momento uma avaliação de egresso sistematizada, os professores buscam o contato com os alunos ao longo e ao final do curso, acolhendo suas opiniões e observando seus avanços e dificuldades. As iniciativas de autoavaliação, em ambos os cursos, estão em processos; na UFSM vinculadas da CPA pela CAICE/UFSM e na UNIPAMPA vinculadas ao *campus* com orientação da CPA.

As dificuldades para que o processo ocorra estão muitas vezes na pouca de participação e na implantação de uma sistemática para valorizar e implementar os processos de autoavaliação. Tudo isso poderia até mesmo se dizer em experiências e suporte técnico para que a autoavaliação seja incentivada e explorada em todo o seu potencial.

Quanto ao uso dos instrumentos de avaliação externa do SINAES, observou-se sua influência para a manutenção da regulação, muito mais do que para um diagnóstico. Embora durante a fala alguns professores tenham refletido que poderia ser uma possibilidade. De forma geral, quando questionados sobre a influência do SINAES no currículo do curso, dividem-se as posições: enquanto alguns professores

consideram que essa política não contribui, ou pouco contribui, para um diagnóstico em relação ao currículo, outros acreditam que ela pode ser sim uma possibilidade. Seguem algumas falas e análises de diferentes pontos de vista:

No momento em que ele induz o olhar sobre o que é a formação profissional dentro daquele campo específico, seja qual for o curso que ele esteja avaliando, tem um olhar único, de alcance nacional, ou seja, o profissional tem que ter "esse perfil" definido pela avaliação. Isso me parece danoso e ele influencia sim, principalmente do ponto de vista das instituições particulares que acabam norteando seus fluxos formativos para que o aluno seja bem avaliado no SINAES. Agora, se o MEC passar a usar essa nota como critério para repasse de verbas para as instituições federais, tenho certeza que todos os cursos passarão a ter um olhar mais direcionado à avaliação. (Professor 1 – UFSM).

Sob esse olhar, o SINAES teria influência mais nas instituições privadas do que públicas e seria uma indução danosa ao currículo para atender a avaliação. No entanto, o que os cursos devem pautar como requisito para direcionar o currículo são as DCNs. A avaliação dentro do SINAES vai direcionar para que se atinjam os critérios mínimos de qualidade estabelecidos e considerar o que propõe as DCNs. Já a fala a seguir resume que o SINAES pode influenciar o currículo do curso, se os resultados da avaliação externa puderem ser utilizados como diagnóstico:

Ele pode influenciar principalmente se a coordenação, o Núcleo Docente Estruturante e o Colegiado entender que ele é uma boa diretriz que ele não é só uma política de regulação, mas que ele pode servir como um elemento de diagnóstico e apontar alguns caminhos para essa problematização da formação específica em Pedagogia. Acho que sim. Mas como eu te disse: no momento a gente não está fazendo esse movimento, estou levando até como sugestão para o Núcleo, a partir dessa conversa contigo essa sugestão de dar uma olhada para esse material. (Professor 2 – UFSM).

Entretanto outra professora relata uma insuficiência de informações, se forem utilizados os resultados das avaliações geradas pelo SINAES:

O SINAES é algo muito amplo, muito genérico, se torna difícil, talvez o dado geral dessa coleta do desempenho dos alunos nos ajudem a pensar se a nossa forma de proposição da dinâmica pedagógica é adequada, se a avaliação que nós propusemos para os alunos é correta, talvez o "como" fosse um pouco por aí. Mas de qualquer maneira existem bastante peculiaridades que o SINAES não leva em conta, então eu diria que é um pouco restritivo o que se pode usar de informação. (Professor 4 – UFSM)

Se a reflexão for direcionada estritamente para as avaliações externas, de fato, os dados tornam-se restritos, dificultando a influência do SINAES na reflexão sobre o currículo. Porém, é o desenvolvimento da autoavaliação que possibilitará a

análise dos resultados das avaliações externas e a recolha e análise de outras informações que o curso julgar necessária. Além do aspecto regulatório que já está claramente definido pela política do SINAES.

Para o curso de Pedagogia da UNIPAMPA a relação com o SINAES incluía o processo de reconhecimento do curso e o momento da visita da Comissão de Avaliação, sendo o ponto de partida para a reformulação do projeto do curso. Por isso apontaram:

[...] é bem polêmico na verdade, mas eu acho que ele é importante no sentido que nos mostra, nos aponta questões, por exemplo: de acessibilidade, de infraestrutura, de pessoal, que a gente tem que pensar sim. Às vezes tem alguma coisa que estamos fazendo errado e ninguém se deu conta, e o SINAES vem e aponta. Mas se não concordarmos, podemos não aceitar, mas podemos perceber, assim contribui para o curso. Eu acho que é importante sim. (Professor 2 – UNIPAMPA).

Eu não tinha clareza que estas coisas todas faziam parte do SINAES agora, durante a entrevista eu posso dizer que sim. Como eu disse: pegando esses relatórios de forma contextual, pontual; analisando a história do curso; o próprio PPC desde sua origem; ouvindo muito os professores; no momento que a gente foi fazendo a leitura do relatório de avaliação e analisando a nota muitos professores que estavam desde o início do curso contribuíram; (conheciam) o porquê se tinha chegado naquela situação, porque foi avaliado com dois ou com um ou com três. O entendimento dessa história atrelado a análise destes relatórios é fundamental. (Professor 1 – UNIPAMPA).

Observou-se que os professores nem sempre conhecem o SINAES em sua globalidade, ou relacionam a avaliação do curso, ou relacionam a avaliação do desempenho do estudante, mas nem todos tinham a clareza de que o SINAES compreende vários instrumentos e que sua proposta engloba a avaliação externa e interna. Apenas os docentes que passaram por mais experiências de avaliação ou que atuam em instâncias de avaliação institucional conheciam o sistema mais globalmente.

Em relação ao SINAES, pode-se afirmar que persistem alguns desafios, para isso selecionou-se aqui alguns, apontados por Ristoff (2011), que demonstram o quanto ainda há muito que fazer no âmbito da política nacional de avaliação da educação superior:

Deslocar efetivamente o centro da avaliação para a avaliação institucional; concluir a integração dos instrumentos de avaliação e de informação [...]; institucionalizar programas permanentes de capacitação de avaliadores; envolver-se com mais profundidade em iniciativas internacionais de trocas de boas práticas [...]; implantar o processo de meta-avaliação. (RISTOFF, 2011, p. 119).

No âmbito dos cursos, percebeu-se pelas próprias falas dos docentes que a avaliação é um elemento importante, que tem potencial diagnóstico e que o SINAES, apesar das críticas aos instrumentos utilizados, pode influenciar a (re)construção do currículo dos cursos, nos aspectos legais e regulatórios, principalmente e indiretamente na avaliação diagnóstica deste currículo, se sistematizadas formas de avaliação considerando o currículo do curso em si. Em especial, o potencial da avaliação poderá se efetivar quando autoavaliação e avaliação externa forem combinadas.

O SINAES E OS CURSOS DE PEDAGOGIA: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que uma política pública se efetive é importante que os envolvidos nela tenham conhecimento dos seus diferentes aspectos. Em relação ao SINAES, este conhecimento demonstrou-se fragmentado em alguns casos, conforme as experiências vividas por cada sujeito. Aqueles mais envolvidos com a temática ou que em algum momento participaram de visitas de comissões de avaliação conheciam este aspecto do sistema; outros conheciam outros aspectos, remetendo imediatamente ao ENADE, os afetos a avaliações institucionais conheciam bem este aspecto do sistema. Mas poucos reconheceram de imediato a questão da autoavaliação como um aspecto para se pensar o currículo do curso, embora indireta e assistematicamente tenham desenvolvido ou participado deste aspecto em seus respectivos cursos.

Mesmo sem conhecer detalhadamente como ocorre a avaliação, o aspecto regulatório é marcadamente lembrado, pois os cursos têm obrigação de fazer parte desta política, de realizar o ENADE, enfim de prestar contas ao sistema. O uso dos resultados das avaliações externa por parte de cada curso e a sistematização de diferentes formas de autoavaliação demonstraram ser uma possibilidade, pois de acordo com cada contexto os cursos pesquisados buscam autoavaliar seus Projetos Pedagógicos.

Constatou-se que nessa investigação, ambos os cursos propõem alterações nos projetos visando a melhoria e a qualificação pela via do currículo, no entanto as diferenças observadas entre um curso e outro ocorre na ação assumida em cada caso, em relação aos percursos e trajetórias próprias, embora influenciados pelas mesmas políticas.

O curso de Pedagogia da UNIPAMPA, por ter sido avaliado *in loco*, demonstrou que o pilar avaliação do curso tem um significado importante gerando um relatório que serviu de ferramenta para a reformulação do PPC. Já o curso de Pedagogia da UFSM, por não ter passado por essa avaliação, neste momento, tem buscado exclusivamente analisar seu currículo e propor mudanças em seu Projeto Pedagógico, por outras formas de diagnóstico.

Em ambos os cursos a relação com a educação básica e com as políticas públicas são fontes de reflexão e influenciam a reformulação do currículo, pois como se viu, a trajetória de mudanças no curso de Pedagogia da UFSM, pautada nas alterações propostas na legislação educacional – reflexo das políticas para a educação básica, incidiu no currículo do curso e no percurso de sua trajetória. Notou-se também que os estágios, pelas falas dos docentes, demonstraram ser um momento de observação e de reflexão sobre o currículo dos cursos, pois aí o aluno está exercendo sua prática, sendo este um momento importante para o curso.

Assim, sob formas diferentes atendendo ao contexto e às culturas próprias, os desafios de reformular um curso em uma universidade recentemente criada – como é o caso da UNIPAMPA, e de reorganizar o curso com uma trajetória de quase 50 anos – como o caso da UFSM, são diferentes, mas que convergem, pois geram inquietações, estão envolvidos com os aspectos da educação básica Nacional que são desafiadores a igual modo, e sempre haverá novos aspectos e novas propostas a serem pensadas.

Conciliar a participação de todos em prol da reformulação do currículo já se configura como um desafio, mas essa inquietação remete à busca por qualidade, demarcada pelas concepções de diversidade e de equidade conforme Morosini (2001). Esta qualidade, apresentada sob diferentes aspectos pelos cursos: saber trabalhar com a realidade dos ingressantes e com suas necessidades; desenvolver uma formação que possibilite aos egressos o conhecimento e experiências para o seu trabalho na escola; desenvolver a relação teoria-prática; ter um corpo docente qualificado e envolvido com o curso; além de infraestrutura adequada.

Já, o sentido de qualidade para o SINAES, vem denotando a concepção de isomorfismo e, ao mesmo tempo, de diversidade (MOROSINI, 2001), interpretado a partir da análise dos seus instrumentos, visto que o SINAES avalia: organização didático-pedagógica do curso; infraestrutura; corpo docente (experiente, titulado e com publicação), desempenho no ENADE maior do que TRÊS. Mas ambos os cursos, pelas avaliações que passaram demonstram já atender aos aspectos mínimos de qualidade previstos pelo SINAES. Assim, a qualificação de sua oferta ocorre no sentido de superação das fragilidades observadas em seu processo de reflexão do Projeto Pedagógico, o que caracteriza-se pelo desenvolvimento de formas assistemáticas de autoavaliação.

Esta busca pela superação de fragilidades parece ser algo constante, por isso a sensação de não estar pronto permeia as discussões sobre o currículo. Estes novos projetos que os cursos estão discutindo dificilmente serão apresentados como um projeto acabado. As novas propostas serão implementadas, mas só com o tempo e com uma avaliação perspicaz remeterão algumas respostas, que a própria comunidade acadêmica poderá buscar. Este movimento de pensar e repensar um currículo, torna-se um desafio para a avaliação. E, além disso, para que os processos de avaliação ocorram e sejam aperfeiçoados, os desafios são: conhecimento sobre as políticas de avaliação; reflexão sobre seus possíveis impactos; e participação nos processos avaliativos internos e externos.

Estes desafios são levantados por entender que a avaliação não deve servir apenas para regular o sistema de educação superior, embora seja esta uma das suas finalidades, a avaliação tem potencial diagnóstico, pedagógico e gerador de mudanças. Por isso, concluí-se com estes desafios considerados importantes num contexto de avaliação visando a educação como bem público.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação Educacional**: regulação e emancipação. 4ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BARREYRO, Gladys Beatriz e ROTHEN, José Carlos. “SINAES” Contraditórios: Considerações sobre a elaboração e implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, pp. 955-977, out. 2006.

BARREYRO, Gladys Beatriz e ROTHEN, José Carlos. Para uma história da avaliação da educação superior brasileira: análise dos documentos do PARU, CNRES, GERES e PAIUB. **Avaliação**, Campinas, v. 13, n.1, pp. 131-152, mar. 2008.

BARROSO, João. O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação e Sociedade**. Campinas, SP, v. 26, n. 92, p. 725-751, out. 2005.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo** Tradução por Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996b. Seção I, pp.177-197, 1996b.

BRASIL. Decreto n. 2.026 de 10 de outubro de 1996. Estabelece procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, v. 134, n. 198, 11 out. 1996a. Seção I, p. 20.545 – 20.546.

BRASIL. Decreto n. 2.306, de 19 de agosto de 1997. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória n. 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]** Brasília, DF, v. 135, n. 159, 20 ago. 1997. Seção I, p. 17991-17992.

BRASIL. Lei n.10.172, de 09 de janeiro de 2001b. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, v.139, n.7, 10 jan. 2001b. Seção I, p. 27834-27841.

BRASIL. Decreto n. 3.860, de 9 de julho de 2001. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, v.138, n.132-E, 10 jul. 2001a. Seção I, pp. 2-4.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 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 [República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, v.139, n.42, 4 mar. 2002. Seção I, pp. 8-9

BRASIL. Medida Provisória n. 147, de 15 de dezembro De 2003. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, v.140, n.244, 16 dez. 2003b. Seção I, p. 2-3.

BRASIL. Portaria MEC/SESu n. 11 de 28 de abril de 2003. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, v.44, n.82, 30 abr. 2003a. Seção II, p. 19.

BRASIL. Lein. 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 [República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, v.141, n. 72, 15 abr, 2004a. Seção I, pp. 3-4.

BRASIL. Portaria n. 2.051, de 09 de julho de 2004. Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído na Lei n° 10.861, de 14 de abril de 2004b. **Diário Oficial da [República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, v.141, n.132, 12 jul. 2004b. Seção I, pp. 12- 13.

BRASIL. Resolução n. 1, de 15 de maio de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da [República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, v.143, n. 92, 16 mai. 2006a. Seção I, pp. 11-12.

BRASIL. Decreto n. 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 seqüenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da [República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, v. 143, n. 88, 10 mai. 2006b. Seção I, pp. 6-10.

BRASIL. Portaria Normativa n. 40, de 12 de dezembro de 2007. Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior no sistema federal de educação. **Diário Oficial da [República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, v.144, n.239, 13 dez. 2007. Seção I, pp. 39-43.

BRASIL. Lei n. 11.640, de 11 de janeiro de 2008. Institui a Fundação Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA e dá outras providências. **Diário Oficial da [República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, v.145, n.9, 14 jan. 2008a. Seção I, p. 1.

BRASIL. Portaria Normativa n. 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 n. 1, de 2007. **Diário Oficial da [República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, v.145, n.150, 06 ago. 2008b. Seção I, p. 19.

BRASIL. **Lei n. 9.131, de 24 de novembro de 1995**. Altera dispositivos da Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9131.htm.> Acesso em: 01 jul. 2012a.

BRASIL. **Portaria/MEC n. 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. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/faced/pesquisa/polgested/documentos/portaria_249_180396.doc.> Acesso em: 31 jul. 2012b.

BRASIL. **Decreto n. 91.177, de 29 de março de 1985**. Institui Comissão Nacional visando à reformulação da educação superior e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91177-29-marco-1985-441184-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 26 jul. 2012c.

BRASIL. **Portaria Normativa n.40, de 12 de 2007**. 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. Disponível em: <<http://meclegis.mec.gov.br/documento/view/id/17>>. Acesso em: 26 ago. 2012d.

BRASIL. **Resolução n. 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: 12 jan. 2013a.

BRASIL. **Projeto de Lei n. 4.372 de 2012.** Cria o Instituto Nacional de Supervisão e Avaliação da Educação Superior - INSAES, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=554202>>. Acesso em: 02 fev. 2013b.

BRASIL. **Nota técnica MEC/INEP n. 29 de 15 de outubro de 2012.** Assunto: Cálculo do Conceito Preliminar de Curso (CPC) referente ao ano de 2011. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/notas_tecnicas/2011/nota_tecnica_indicadores_2011_2.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2013c.

BRASIL. **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presenciais e a Distância.** Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-condicoesdeensino-manuais>> Acesso em: 13 jan. 2013d.

BRASIL. Portaria n. 651, de 24 de julho de 2013. **Diário Oficial da [República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, v.150, n.143, 26 jul.2013e. Seção I, p. 9-10

BRASIL. **Projeto de Lei.** Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=831421&filename=PL+8035/2010> Acesso em: 03 jan. 2014a.

BRASIL. **Parecer CONAES n. 4,** de 17 de junho de 2010, sobre o Núcleo Docente Estruturante. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15712&Itemid=1093> Acesso em: 17 jan. 2014b.

BRASIL. **Lei n. 11.114, de 16 de março de 2005.** Altera os artigos. 6º, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do Ensino Fundamental aos seis anos de idade. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm#art1>. Acesso em: 08 fev. 2014c.

BRASIL. **Lei n.12.796 de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art. Acesso em: 08 fev. 2014d.

BONITATIBUS, Suely Grant. **Educação Comparada: conceito evolução e métodos**. São Paulo: EPU, 1989.

BOSI, Antônio de Pádua. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior no Brasil nesses últimos 25 anos. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 101, pp. 1503-1523, set. - dez. 2007.

BRUYNE, Paul de. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais: os pólos da prática metodológica**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1977.

COMISSÃO Nacional para Reformulação da Educação Superior. **Relatório Final**, 1985. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/comissao.htm>>. Acesso em: 27 jul. 2012.

COMISSÃO Nacional de Avaliação. **Avaliação das Universidades Brasileiras: uma proposta nacional**, 1993. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/docbas.pdf>>. Acesso em: 31 jul. 2012.

CONFERÊNCIA Mundial **Sobre Ensino Superior**: as novas dinâmicas do Ensino Superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social. UNESCO: Paris, 2009. Disponível em: <<http://www.feevale.br/site/files/documentos/pdf/31442.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2013.

DANTAS, Lys Maria Vinhaes; SOARES, José Francisco; VERHINE, Robert Evan. Do provão ao ENADE: uma análise comparativa dos exames nacionais utilizados no Ensino Superior Brasileiro. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, n. 52, pp. 291 – 310, jul – set. 2006.

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

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação como instrumento da formação cidadã e o desenvolvimento da sociedade democrática: por uma ético-epistemologia da avaliação. IN RISTOFF, Dilvo; ALMEIDA JÚNIOR, Vicente de P. (Orgs.). **Avaliação Participativa: Perspectivas e Desafios**. Brasília: INEP, 2005.

DIAS SOBRINHO, José. Qualidade e garantia de qualidade: acreditação da educação superior. In: BARREYRO, Gladys B.; ROTHEN, José C. (Orgs.). **Avaliação da Educação**: diferentes abordagens críticas. São Paulo: Xamã, 2011.

DIDRIKSSON Axel. Contexto global y regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. In: GAZZOLA, Ana Lúcia; DIDRIKSSON, Axel. (Orgs.). **Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe**. Caracas: IESALC-UNESCO: 2008.

DOURADO, Luiz Fernando (Coord.); OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida (2007). **A qualidade da educação**: conceitos e definições. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/detalhes.asp?pub=4154#>> Acesso em: 21 jul.2013.

FERREIRA, António G. O Sentido da Educação Comparada: Uma compreensão sobre a construção de uma identidade. **Educação**. Porto Alegre, v. 31, n. 2, pp. 124-138, maio/ago. 2008.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Disponível em: <<http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/pedagogia/documentos/>>. Acesso em 14 jan. 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HADJI, Charles. **A avaliação, regras do jogo**: das intenções aos instrumentos. Tradução de Júlia Lopes Ferreira e José Manuel Cláudio. Porto: Porto Editora, 1994.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **SINAES**: da Concepção à Regulamentação. 5ed. Brasília: INEP, 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior - Graduação**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 14 jan. 2014.

JORNET, Jesus M. La dimensiones docentes y cohesión social: reflexiones desde la evaluación. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, v. 5, n. 1 (e), 2012, pp.349-362. Disponível em: <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1_e/art27.pdf> Acesso em: 03 fev. 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, pp. 843 - 876, out. 2006.

MOROSINI, Marília Costa. Qualidade da educação universitária: isomorfismo, diversidade e equidade. **Interface**. Botucatu. V. 5, n. 9, pp.89-102, ago 2001.

MOROSINI, Marília Costa. Qualidade na educação superior: tendências do século. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo. V. 20, n. 43, pp. 165-186, maio/ago. 2009.

MULLER, Pierre; SUREL, Yves. **A Análise das políticas públicas**. Tradução de Agemir Bavaresco e Alceu R. Ferraro. Pelotas: EDUCAT, 2002.

NÓVOA, António. Os professores e o “novo” espaço público da educação In: TARDIF, Maurice & LESSARD, Claude (Orgs.). Tradução de Lucy Magalhães. 3 ed. **O ofício de professor: História, perspectivas e desafios internacionais**. (pp. 217-233). Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

PEDRA, José Alberto. **Currículo, conhecimento e suas representações**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

POLIDORI, Marlis Morosini. Políticas de Avaliação da Educação Superior Brasileira: Provão, SINAES, IDD, CPC, IGC e Outros índices. **Avaliação**. Campinas. V. 14, n. 2, pp. 439 – 452, jul. 2009.

POLIDORI, Marlis Morosini. Qualidade e avaliação da educação superior. In Leite, Denise e Braga, Ana Maria e Souza (Orgs). **Inovação e avaliação na universidade**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011, pp. 79-104.

RISTOFF, Dilvo I. **Construindo outra Educação: tendências e desafios da educação brasileira**. Florianópolis: Insular, 2011.

RISTOFF, Dilvo I. Educação Superior: Avaliação e Regulação. In: Morosini, Marília Costa. **Seminário Internacional de Educação Superior da Comunidade de Países de Língua Portuguesa** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/edipucrs/cplp/ristoff.htm>>. Acesso em 18 dez. 2013a

RISTOFF, Dilvo I. Os desafios da Educação Superior na Ibero-América: inovação, inclusão e qualidade. **Avaliação**, Campinas, v. 18, n. 3, pp. 519-545, nov. 2013b.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SARTURI, Rosane Carneiro. Políticas Públicas: os Processos de reformas do currículo do curso de Pedagogia da UFSM (1965 – 2007). **Políticas Educativas**. Porto Alegre, v. 5, n. 2, pp. 75 – 91, 2012.

SARTURI, Rosane Carneiro. A democratização da escola como uma prática de cidadania: em busca da coerência do discurso hegemônico. **Espaço Pedagógico**. Passo Fundo, v. 17, n. 1, pp. 97-111, jan.- jun. 2010.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Projeto Político-Pedagógico Curso de Pedagogia Licenciatura Plena Diurno**. Disponível em: <<http://pedagogiadiurno.wordpress.com/ppp/>> Acesso em: 14 jan. 2014.

VIANNA, Heraldo Marelin. Estudos em avaliação educacional. **Estudos em avaliação educacional**. São Paulo, FCC, n. 17, pp. 73 – 136, jan – jun. 1998.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Práticas avaliativas no contexto do trabalho pedagógico universitário: formação da cidadania crítica. In VEIGA, Ilma Passos Alencastro; NAVES, Marisa Lomônaco de Paula (Orgs.). **Currículo e avaliação na educação superior**. São Paulo: Junqueira & Marin, 2005. pp. 149 - 173.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução por Ana Thorel. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Instrumento para Coleta de Dados Professores



Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação – CE/UFSM
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação

Roteiro para entrevista

Entrevistado (a): _____

Instituição: _____

() Docente Membro do NDE

() Coordenador (a) do curso

1- A Avaliação da Educação Superior se constitui como uma política pública. Qual a importância e os desafios na implementação dessa política?

2- Você conhece os instrumentos do SINAES? O que o SINAES considera para apontar a qualidade de um curso? E para você o que é um curso de qualidade?

3- O curso participa do ENADE. Qual a importância do ENADE para o curso e para o acadêmico?

4- O curso recebeu alguma visita de avaliação in loco? Quando e como ocorreu?

5- O curso realiza autoavaliação? Como se desenvolve esta autoavaliação?

6- Você considera que as avaliações externas promovidas pelo SINAES podem influenciar as discussões que perpassam a autoavaliação do curso de graduação? Como?

7- Como e quando o projeto pedagógico do curso foi (re) construído ou reformulado?

8- O que foi considerado para esta reformulação?

9- O SINAES pode influenciar a reformulação/ constituição do PPC de um curso? Como?

APÊNDICE B - Instrumento para Coleta de Dados Egressos



Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação – CE/UFSM
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação

Roteiro para entrevista

Entrevistado (a): _____

Instituição: _____

1. Você conhece o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), o que você sabe sobre ele?
2. Em que ano você realizou o ENADE?
3. Como você ficou sabendo que deveria fazer o exame?
4. Como foi sua participação no exame, que instrumentos você preencheu?
5. Você consultou o resultado que obteve individualmente e o resultado do curso? O que estes resultados significaram para você?
6. O curso do qual você é egresso realiza autoavaliação, ou avaliação de egresso? Você participou de alguma forma de autoavaliação promovida pelo seu curso ou instituição? Como foi sua participação?
7. Você teve contato, leu, conheceu e em algum momento discutiu o Projeto Pedagógico do curso?
8. O SINAES apresenta entre suas finalidades a melhoria da qualidade da educação superior. O que você considera ser um curso de qualidade?
9. Você considera que o curso do qual você é egresso é um curso de qualidade? Por quê?

APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação – CE/UFSM
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto: Influências do SINAES na construção curricular do curso de Pedagogia.

Pesquisador responsável: Prof.^a Dr.^a Rosane Carneiro Sarturi

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria. Departamento de Administração Escolar

Pesquisadores participantes: Mônica de Souza Trevisan.

Prezado (a) Senhor (a)

Você está sendo convidado (a) a participar de forma voluntária em uma pesquisa intitulada: “Influências do SINAES na construção curricular do curso de Pedagogia”.

Esta pesquisa objetiva compreender quais as influências da avaliação desencadeada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) na reconstrução do projeto pedagógico de dois cursos de Pedagogia de instituições públicas federais do Rio Grande do Sul. Para isso, será realizada uma entrevista, composta por nove questões desencadeadoras.

O estudo oferece um risco mínimo, você pode sentir algum desconforto ou intimidado (a), durante a entrevista. Caso aconteça, fica assegurado o seu direito de desistir sem qualquer prejuízo. A sua participação neste estudo não terá nenhum benefício pessoal direto, contudo, estará contribuindo para ampliação de conhecimentos sobre tema.

Os dados coletados ficarão em completo sigilo, na sala 3234, do Centro de Educação, por um período de cinco anos sob a responsabilidade da Pesquisadora Prof. Dra. Rosane Carneiro Sarturi. Após este período, os dados serão destruídos. Você tem direito de tirar suas dúvidas a qualquer momento sobre o andamento da pesquisa tendo a garantia de que todas as suas perguntas serão respondidas.

Garante-se o compromisso da pesquisadora que os dados serão utilizados única e exclusivamente para a execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas no presente projeto de forma anônima.

Qualquer dúvida ou questionamento que os participantes venham a ter no momento da pesquisa, ou posteriormente, poderão esclarecer através dos seguintes contatos: (53) 84338496; (53) 3312 5827; (55) 96911991 ou via e-mail monicastrevisan@gmail.com.

Eu, _____, ciente do que foi exposto, acredito ter sido informado de maneira satisfatória a respeito da pesquisa, tendo ficado claro os propósitos do estudo, assim como os procedimentos, seus riscos e benefícios, a garantia de confidencialidade e esclarecimentos. Concordo em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem acarretar qualquer dano e/ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido. Concordo com a utilização das minhas sem identificação do meu nome, apenas com nome fictício em publicações associadas.

Declaro que recebi cópia do termo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*.

Santa Maria, RS, ____ de _____ de 20__.

Assinatura do entrevistado (colaborador da pesquisa)

Pesquisador responsável

*Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – UFSM - Cidade Universitária - Bairro Camobi, Av. Roraima, nº1000 - CEP: 97.105.900 Santa Maria – RS. Telefone: (55) 3220-9362 – Fax: (55)3220-8009

Email: comiteeticapesquisa@smail.ufsm.br. Web: www.ufsm.br/cep.

APÊNDICE D - Termo de Confidencialidade**Termo de Confidencialidade**

Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação – CE/UFSM
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: Influências do SINAES na construção curricular do curso de Pedagogia

Pesquisador responsável: Rosane Carneiro Sarturi

Instituição/Departamento: UFSM/PPGE/Mestrado em Educação

Telefone para contato: (55) 99235697

E-mail para contato: rcsarturi@gmail.com

Locais da coleta de dados: Campus Jaguarão/UNIPAMPA e Centro de Educação/ UFSM

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos sujeitos cujos dados serão coletados, através de entrevista, com Coordenadores de Curso, Docentes Membros do NDE e Discentes do curso de Pedagogia.

Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas no (a) presente projeto de forma anônima e as informações prestadas ficarão em completo sigilo, na sala 3234 do Centro de Educação por um período de cinco anos sob a responsabilidade da Sra. Rosane Carneiro Sarturi (orientadora da pesquisa). Após este período, os dados serão destruídos.

Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM (incluir data e n° de aprovação).

Santa Maria, 01 de Dezembro de 2013

Handwritten signature of Rosane C. Sarturi in blue ink.

Prof^a Dr^a Rosane Carneiro Sarturi

ANEXO

ANEXO A - Parecer de Aprovação do Comitê de Ética

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA MARIA/ PRÓ-REITORIA
DE PÓS-GRADUAÇÃO E



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: INFLUÊNCIAS DO SINAES NA CONSTRUÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA

Pesquisador: Rosane Carneiro Sarturi

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 23318413.5.0000.5346

Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Maria/ Pró-Reitoria de Pós-Graduação e

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 512.077

Data da Relatoria: 14/01/2014

Apresentação do Projeto:

O projeto se intitula "Influências do Sinaes na construção curricular do curso de Pedagogia" e se constitui projeto de dissertação do Programa de Pós-Graduação em Educação.

No resumo, p. 3, consta que "esta pesquisa trata da influência do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) na reformulação, de currículos dos cursos de graduação em Pedagogia em duas instituições públicas federais do Rio Grande do Sul."

Na p. 6 consta que o problema de pesquisa é: "quais as influências do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) na reformulação de currículos do curso de Pedagogia de duas instituições públicas federais do Rio Grande do Sul?"

Na p. 12 consta que a metodologia "escolhida está ancorada (sic) na pesquisa qualitativa do tipo estudo de casos comparados" e envolve pesquisa documental e entrevista semiestruturada. Está dito que a "para análise e interpretação dos dados obtidos nas entrevistas utilizar-se-á o referencial metodológico da análise de conteúdo" (p. 15).

Endereço: Av. Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria 2º andar

Bairro: Cidade Universitária - Camobi **CEP:** 97.105-900

UF: RS **Município:** SANTA MARIA

Telefone: (55)3220-9382

E-mail: cep.ufsm@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA MARIA/ PRÓ-REITORIA
DE PÓS-GRADUAÇÃO E



Continuação do Parecer: 512.077

Na p. 17 consta que "os sujeitos da pesquisa serão os Núcleos Docentes Estruturantes (NDEs) dos cursos [sic! Imagina-se que serão os integrantes dos NDEs], os coordenadores [de cursos] e os estudantes egressos do Curso de Pedagogia que já tenham realizado o ENADE e estejam atuando na área", num total de 14 pessoas.

Consta do projeto, ainda, cronograma, breve revisão de literatura e roteiro da entrevista.

Objetivo da Pesquisa:

Na p. 12 consta como objetivo geral o seguinte: "Este projeto tem por objetivo compreender quais as influências da avaliação desencadeada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) na concepção e reestruturação dos projetos pedagógicos de dois cursos de Pedagogia de instituições públicas federais do Rio Grande do Sul."

Como objetivos específicos constam os seguintes:

- Compreender as concepções e o contexto político do atual Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), considerando as políticas públicas para a educação superior;
- Analisar os pressupostos históricos, políticos e sociais que constituem a avaliação da educação superior no Brasil, considerando as orientações teóricas, técnicas e de implementação nos cursos de Pedagogia;
- Identificar as possíveis relações entre os instrumentos do SINAES, entre eles a Avaliação Externa de curso e Exame Nacional de Desempenho do Estudante ENADE) e a (re) construção dos projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Na p. 58 consta a seguinte descrição para riscos e benefícios:

"O estudo oferece um risco mínimo, você pode sentir algum desconforto ou intimidado (a), durante a entrevista. Caso aconteça, fica assegurado o seu direito de desistir sem qualquer prejuízo. A sua participação neste estudo não terá nenhum benefício pessoal direto, contudo, estará contribuindo para ampliação de conhecimentos sobre tema."

Considerando-se as características do projeto, essa descrição pode ser considerada suficiente.

Endereço: Av. Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria 2º andar
Bairro: Cidade Universitária - Camobi CEP: 97.105-900
UF: RS Município: SANTA MARIA
Telefone: (55)3220-9362 E-mail: cep.ufsm@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA MARIA/ PRÓ-REITORIA
DE PÓS-GRADUAÇÃO E



Continuação do Parecer: 512.077

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

TCLE: foi apresentado de modo suficiente.

Termo de confidencialidade: foi apresentado de modo suficiente.

Autorização institucional: foi apresentado de modo suficiente.

Recomendações:

.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

SANTA MARIA, 19 de Janeiro de 2014

Assinador por:

Félix Alexandre Antunes Soares
(Coordenador)

Endereço: Av. Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria 2º andar

Bairro: Cidade Universitária - Camobi

CEP: 97.105-900

UF: RS

Município: SANTA MARIA

Telefone: (55)3220-9362

E-mail: cep.ufsm@gmail.com